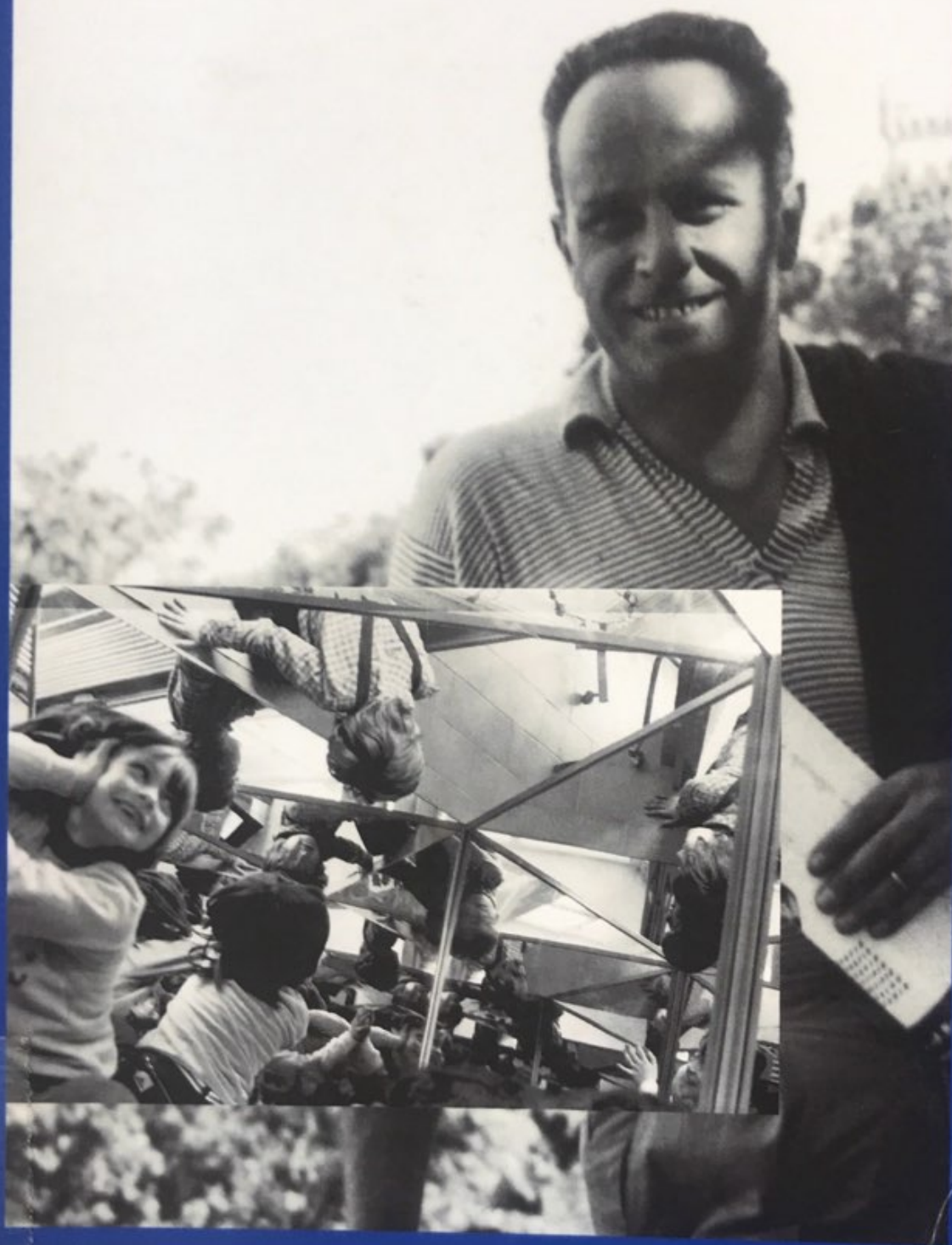


Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Claudia Giudici,
Carlina Rinaldi, Vea Vecchi y Peter Moss. (edits.)

Loris Malaguzzi

y las escuelas de Reggio Emilia



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Morata

Título original de la obra:
Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia.
A selection of his writings and speeches, 1945-1993

© 2016 Routledge
All Rights Reserved. Authorised translation from the English language edition
published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group LLC.

© 2016 Reggio Children y Scuole e Nidi d'Infanzia -Istituzione del municipio
de Reggio Emilia

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

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron con-
sultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden
haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a
los lectores, pero no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

Coeditan:

© de la presente edición:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Secretaría General Técnica

y

© EDICIONES MORATA, S. L. (2018)
Nuestra Sra. del Rosario, 14. 28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados

ISBNpapel: 978-84-7112-842-3
ISBNebook: 978-84-7112-859-1
Depósito legal: M-31.256-2017

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

NIPOpapel: 030-17-117-2 ISBNpapel: 978-84-369-5804-1
NIPObook: 030-17-118-8 ISBNebook: 978-84-369-5803-4

Compuesto por: M. C. Casco Simancas

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)

Diseño de cubierta: Tono Bross

Imágenes de la cubierta: Loris Malaguzzi, (imagen fechada a finales de los años 40)
y *Ci sono mille di tutto*, Scuola comunale dell'infanzia Diana, 1980

© Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia. Reproducidas
con autorización.

Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia

Loris Malaguzzi fue una de las figuras más importantes de la educación infantil del siglo xx. Alcanzó un reconocimiento mundial gracias a sus ideas educativas y a su labor en la creación de escuelas municipales para niños pequeños en la ciudad italiana de Reggio Emilia, un ejemplo de éxito absoluto para la educación progresista, democrática y pública.

A pesar de su repercusión, solo está disponible en español una pequeña parte de sus escritos y de sus discursos sobre la educación en la primera infancia. Este libro permite llenar ese vacío, presentando por primera vez en español escritos y discursos realizados entre los años 1945 y 1993, seleccionados por un grupo de compañeros suyos del archivo establecido en Reggio Emilia. Podemos encontrar desde poemas cortos, cartas y artículos de prensa, hasta fragmentos sobre los primeros años en la vida de Malaguzzi, los orígenes de las escuelas municipales y sus pensamientos sobre los niños, la pedagogía y la escuela. Este material está organizado en cinco capítulos cronológicos, que comienzan al final de la Segunda Guerra Mundial y acaban justo antes de su muerte. Cada capítulo contiene una introducción que incluye los antecedentes, el contexto histórico y los principales acontecimientos biográficos de Malaguzzi, junto con los argumentos que justifican la selección de dichos documentos.

Este libro ofrece una visión única sobre el contexto, el pensamiento y el trabajo de Malaguzzi, basado en sus propias palabras y nos revela cómo se fue desarrollando su pensamiento, la manera en que saltaba de la teoría a la práctica yendo más allá de las distintas disciplinas y temas, y la manera en que era capaz de combinar los diferentes roles, llegando así a ser desde pedagogo y administrador, hasta investigador o activista. Tanto los académicos como los estudiantes y los profesionales encontrarán en esta publicación los ingredientes que proporcionan un provechoso acercamiento a su vida y a su trabajo.

Introducción

Peter Moss (*Editor en lengua inglesa*)

Las escuelas son sus libros

Loris Malaguzzi fue una de las principales figuras de la educación del siglo xx. Dedicó gran parte de su vida a la educación de la primera infancia y a las escuelas municipales para niños pequeños de la ciudad del norte de Italia, Reggio Emilia, y ha cosechado una reputación internacional en este ámbito. Sin embargo, debido al limitado interés que prevalece en la actualidad, vemos que Malaguzzi es aún poco conocido por los que trabajan en los distintos sectores de la educación, ya sea con niños más mayores, con jóvenes o con adultos.

Malaguzzi sabía perfectamente que la relevancia de su trabajo en Reggio Emilia trascendía ampliamente los límites de la primera infancia y apuntaba a la renovación de toda la educación pública y la escolarización en general. A pesar de que se dedicó a escribir mucho, y sin duda habría podido optar por una carrera académica relevante, su nombre es poco conocido entre los educadores académicos, quizás porque sus escritos no iban dirigidos a publicaciones académicas; de todas maneras, el testimonio más claro de su importancia educativa no radica en su palabra escrita, sino en el proyecto educativo que tanto se esforzó por crear y desarrollar: una red pública de escuelas, los *nidi* y *scuole dell'infanzia* municipales de Reggio Emilia, las primeras para los niños menores de 3 años y las otras para los niños de 3 a 6 años. Como algunos han constatado, realmente "las escuelas son sus libros".

La vida de Loris Malaguzzi —desde 1920 hasta 1994—, abarcó buena parte de lo que se denominó "el corto siglo xx"¹. Nació poco después del final de

¹ Propuesto en un principio por Iván Berend (Academia de las Ciencias de Hungría) pero definido por Eric Hobsbawm, el historiador marxista británico, "el corto siglo xx" hace referencia al período

la Primera Guerra Mundial, creció y se hizo adulto bajo el fascismo y durante la Segunda Guerra Mundial. Tras los embriagadores días de la liberación, el resto de su vida transcurrió primero durante el rápido crecimiento económico y el cambio social de los "años dorados" de la posguerra, y luego durante las primeras etapas del ascenso del neoliberalismo y la hegemonía global. Murió después de la caída del Muro de Berlín y el derrumbe del régimen soviético.

Nacido en la ciudad de Correggio, situada en el Valle del Po, en la provincia de Reggio Emilia, Malaguzzi se trasladó con su familia a la ciudad de Reggio Emilia cuando aún era un niño pequeño, y vivió allí la mayor parte de su vida. Trabajó también por y para la ciudad durante muchos años, como empleado del *comune* [autoridad local] de Reggio Emilia, comprometiéndose con varios servicios municipales para la infancia, no solamente en las escuelas para niños pequeños que le dieron la fama, sino también en un centro pionero para niños con problemas psicológicos y en campamentos de verano. Antes de esto trabajó durante varios años como maestro en escuelas primarias y secundarias estatales, incluido un período de formación en un pequeño y aislado pueblo de montaña, relatado con entusiasmo en el segundo documento de esta colección [2.ND]², así como en la educación para adultos, con hombres jóvenes cuya educación había sido interrumpida por la guerra. Con amigos, se hizo cargo de la villa abandonada de un jefe fascista para establecer una "escuela popular", un centro de refuerzo escolar para los niños que tenían dificultades en la escuela secundaria. No es de extrañar entonces que tuviera una apreciación tan amplia de la educación en su conjunto y un compromiso tan amplio con su renovación.

Este libro ofrece una perspectiva única sobre la figura de Malaguzzi el educador basándose en sus propias palabras. Palabras que se han encontrado en documentos seleccionados del archivo del *Centro Documentazione e Ricerca Educativa, Scuole e Nidi d'Infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia* [Centro de Documentación e Investigación sobre Educación de Reggio Emilia] (del que hablaremos más tarde). Empezaremos con un artículo de prensa sobre literatura y cultura escrito en 1945, poco después del final de la guerra en Europa cuando Malaguzzi tenía 25 años; y acabaremos a finales de 1993, con algunos pensamientos esbozados acerca de un nuevo desarrollo para el proyecto educativo Reggio Emilia, el nacimiento de Reggio Children, "un lugar que mira al futuro" y que fue fundado poco después de su muerte en enero de 1994.

Quienes esperen encontrar una secuencia de trabajos académicos que establezcan la evolución continua de su pensamiento pedagógico se sentirán decepcionados. Pero, sin embargo, los que quieran conocer la vida y el trabajo de un educador que participó activamente en la educación pública, con la

entre los años 1914 y 1991, desde el inicio de la Primera Guerra Mundial hasta la caída de la Unión Soviética.

² Los documentos se identifican por su orden y por la fecha en la que fueron escritos, véase explicación en pág. xlv. (N. del E.)

intención de construir un proyecto pedagógico particular, inmerso en un sistema escolar municipal bien administrado, en el que la teoría y la práctica son totalmente inseparables, no lo estarán. Seguramente habrá artículos y discursos que contengan muestras más sostenidas del pensamiento evolutivo de Malaguzzi, la mayoría de los cuales no estaban destinados a ser publicados en periódicos académicos o a ser utilizados en conferencias. Estos, sin embargo, se entremezclan con documentos más cortos, a menudo fragmentos de cartas, anuncios y programas para seminarios y otros eventos para los habitantes de Reggio, restos de autobiografías, poemas y mucho más. Al leer todo esto podemos sentir su entusiasmo y su frustración, su esperanza y su enfado, su pasión y su perseverancia, mientras visualizamos el esfuerzo incansable y concentrado en su excepcional trabajo como educador para construir una nueva educación pública en una escuela renovada, tratando de sumar a otros a la causa, pero estando listo también para lidiar con los muchos obstáculos esparcidos en el camino de este ambicioso proyecto.

Lo que encontramos aquí no es solamente una visión de la evolución de un gran pensador pedagógico, sino también el trabajo cotidiano de un gran constructor de la educación. Vemos a Malaguzzi trabajar con otros (políticos, padres, educadores, ciudadanos) con el fin de hacer realidad sus ideas e ideales, no solamente en la escuela, sino en una red creciente de escuelas, un sistema de educación municipal que se estableció formalmente en 1963 y que hoy en día incluye 33 escuelas gestionadas por el *comune*, con otras catorce escuelas gestionadas como cooperativas bajo un acuerdo con el *comune* (la mayoría de estas son *nidi-scuole*, siendo el *nido* para niños menores de tres años y la *scuola* para niños de 3 a 6 años, dos servicios educativos que se prestan en un mismo edificio). Se trata de una educación pública radical, promulgada a una escala sin precedentes y sostenida durante un período inigualable. En esta selección de documentos de Malaguzzi podemos encontrar algunas respuestas a las preguntas clave sobre su extraordinaria experiencia pedagógica y una prueba contundente de que las escuelas son realmente sus libros.

Leyendo a Malaguzzi

Cada lector hallará algo diferente en estos documentos, formando su propia interpretación de las palabras de Malaguzzi. Y Malaguzzi también lo habría considerado como algo inevitable, ya que entendía muy bien que la perspectiva y la subjetividad no solo son inevitables, sino que también deben ser valoradas. Por lo tanto, a continuación incluyo algunas reflexiones sobre mi propia lectura de Malaguzzi, lo que me ha impactado de forma especial y me ha sorprendido, los significados que he adoptado de este rico y variado material.

Como todos, Malaguzzi fue el producto de un determinado momento y lugar. Como ya hemos apuntado, creció bajo un régimen dictatorial, llegando a la edad adulta en medio de una terrible guerra, y experimentó los embriagadores días y la gran agitación que siguieron a la Liberación y la restauración de la paz y la libertad. Tres experiencias formativas, tres "lugares en los que aprendí a hablar y a vivir" [2.ND], enseñando en el pequeño, remoto y empobrecido pueblo de Sologno, la liberación de Reggio Emilia y la participación en un esfuerzo comunitario para construir una escuela en el pueblo de Villa Cella, hechos que datan de tan solo unos años, durante y justo después de la guerra.

Estas tres experiencias también tuvieron lugar en un área pequeña de Italia, en la ciudad de Reggio Emilia y sus alrededores, en el norte de Italia, a unos 70 kilómetros al este de Bolonia. Como muchos italianos, Malaguzzi estaba profundamente arraigado en su territorio³, sobre todo en su amada Reggio Emilia a la que entregó la mayor parte de su vida. Era un reggiano y estaba orgulloso de serlo. Sin embargo, esta fuerte identificación local y esta lealtad no le convirtieron en lo que se podría llamar un localista. Puede que estuviera arraigado a una cultura particular, pero los valores y la orientación política de esta cultura se compartieron con otros muchos *comuni* [autoridades locales], y estaba en constante y enérgica relación con un mundo más amplio, con el resto de Italia y otros países.

Este contexto temporal y espacial debe haber tenido un efecto potente sobre Malaguzzi y su acercamiento a la educación. Según sus recuerdos de adulto parece evidente que los años inmediatos a la posguerra fueron "tiempos en los que todo parecía posible" [98.92]. Es evidente que su fuerte compromiso con la democracia era un valor y una práctica fundamental en las escuelas de Reggio Emilia; incluso en su insistencia en que las escuelas se abrieran e involucraran no solamente a las familias de los niños, sino también a las comunidades locales y al resto de ciudadanos, y que la ciudad debería reconocer, recibir y arropar a los niños como si fueran jóvenes ciudadanos (aunque creía que seguía habiendo una resistencia a esta inclusión, estando las escuelas orientadas sobre todo a las necesidades y a la vida de los adultos, véase por ejemplo 39.70). Resulta evidente también al ver su profundo respeto por los niños y los padres, y al firme reconocimiento de su gran potencial, de todo lo que somos capaces cuando las condiciones son las adecuadas. Su voraz lectura y su incesante curiosidad intelectual, su amor por cruzar fronteras en nuevas disciplinas y paradigmas, sus encuentros con muchas personas y sus experiencias fuera de Reggio Emilia e Italia, les llevaron a él y a sus compañeros educadores a numerosos lugares nuevos. Todo ello se debió seguramente, de algún modo, al hecho de crecer bajo la sofocante censura y las demás restricciones de un régimen fascista.

³ Territorio conlleva un significado profundo en Italia, se refiere a identidad local y raíces, englobando las tradiciones locales, el suelo, la comida y el vino, las costumbres y la historia, si menuda también el dialecto local, todo lo que tanto varía de un territorio a otro.

Este contexto también moldeó sus ideas políticas. Según Enzo Catarsi, sus ideas y su trabajo "estuvieron influidos por su participación en la lucha de los movimientos democráticos y progresistas y por varios ejemplos de educación cooperativa" (2004, pág. 8). Era un hombre de izquierdas, tanto en su actitud general hacia el mundo como, de forma más específica, como miembro que fue durante años del *Partito Comunista Italiano* o PCI de posguerra: "No sabía nada de política, de la Revolución de Octubre, de Marx, Lenin, Gramsci ni de Togliatti. Pero estaba seguro de estar tomando el partido de los más débiles, de las personas que más esperanza tenían" [2.ND]. En aquel tiempo y lugar este compromiso no tenía nada de excepcional: el PCI contaba con un gran número de miembros en los años posteriores a la guerra, sobre todo en la región de Emilia-Romaña donde se ubica Reggio Emilia. El PCI era también el partido dirigente en muchos *comuni*, incluida Reggio Emilia, y a pesar de sus defectos, constituyó un gobierno local eficiente, honesto y progresista, en fuerte contraste con los que se encontraban en muchos otros puntos de Italia y, de hecho, con el gobierno central de Roma.

En estas administraciones lideradas por el PCI fue donde surgió la "revolución escolar municipal" de los años 60 en muchas ciudades del norte, incluida Reggio Emilia, resultando en una experiencia educativa excepcional para los niños pequeños. De hecho, la revolución se extendió más allá de la educación inicial, con una visión compartida de los derechos individuales y colectivos que produjeron otros servicios innovadores, incluida la atención médica. Encontramos aquí el nacimiento del estado de bienestar italiano.

Varios documentos de esta colección muestran a Malaguzzi dirigiéndose a las reuniones del PCI o a sus organizaciones [e.g. 12.56, 17.59, 59.75]. No solamente reflejan la evolución de su pensamiento y de su compromiso político, sino que demuestran su disposición a criticar y desafiar al Partido, incluyendo su acercamiento a la democracia, él no era alguien que siguiera ciegamente el partido sin cuestionarlo. También podemos leer en varias ocasiones cómo contestaba a las perspectivas y las políticas del partido dominante en la Italia de la posguerra, la *Democrazia Cristiana* o DC, y sus aliados en la Iglesia católica [e.g. 12.56, 42.71, 59.75, 61.75]. Estaba en contra de las escuelas religiosas, que durante años monopolizaron la educación de la infancia temprana, tanto por principio como debido a su funcionamiento, e impulsó un sistema educativo laico, argumentando en la década de los años setenta a favor de un sistema nacional de educación preescolar financiado por el Estado, pero dirigido de forma local por los *comuni*. Esta actitud crítica hacia la educación católica no llegó a convertirse, sin embargo, en desdén; varios documentos hacen hincapié en que su oposición política era llevada con respeto y con voluntad de diálogo y realmente con el fin de encontrar algún tipo de compromiso [por ejemplo, 61.75].

El marcado carácter político de Malaguzzi resulta evidente, en un sentido amplio de la palabra, más allá del político de partido. Estaba profundamente convencido de que la educación era política, porque consideraba necesario hacer

elecciones entre las distintas alternativas en conflicto, incluyendo los valores, los acuerdos y los sistemas de trabajo; y no solamente tomando decisiones, sino estando preparado para echarse a la calle y pelear por ello. Dicho de otra manera, siempre estaba dispuesto a hacer preguntas críticas antes de sugerir soluciones, en lugar de (como suele pasar hoy en día) querer saber "lo que funciona o no" sin antes profundizar o discutir sobre el significado, los propósitos y los valores de la educación. Malaguzzi, según mi lectura, es un claro ejemplo de que la educación es, ante todo, una práctica política. Y esta postura abiertamente política fue el producto de la Italia de la posguerra, un contexto en el que la gente debatió sobre alternativas reales, creyó que era posible otro mundo y asumió que la educación jugaba un papel importante en la construcción de dicho mundo.

El propio Malaguzzi entendió perfectamente el significado del contexto; era parte importante de lo que podría denominarse posicionamiento paradigmático, la forma en que contemplaba, interpretaba y se relacionaba con el mundo. Otras partes importantes de su posicionamiento, que él iba priorizando cada vez más con el paso de los años, eran la conectividad y la complejidad. "Interconectar, el maravilloso verbo del presente y el futuro" [92.89], y así lo plasmó. Y en su mente conectó las numerosas facetas diferentes que componían al niño en su totalidad; o la interacción entre la cultura, la ciencia, la economía y la política; o el creciente abanico de disciplinas que le interesó estudiar, culminando con su fascinación por la cibernética y la neurociencia, y su insistencia por la necesidad de alcanzar la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad [88.87, 94.90].

Detectar una conexión en todo, junto con una profunda toma de conciencia del contexto y una comprensión de la singularidad de cada persona, conduce inevitablemente a una apreciación de la complejidad, y al correspondiente aborrecimiento del discurso contemporáneo dominante, con su afán por la clasificación y la linealidad, la previsibilidad y la certeza, la división y el reduccionismo. Un discurso que consideraba obsoleto y en decadencia, impugnado por las nuevas perspectivas y formas de entender la ciencia: "hoy en día lo impredecible es una modalidad de la ciencia" [92, 89], mientras que:

en contra de la antigua distinción-separación de las ciencias (sobre todo las ciencias exactas, tanto tecnológicas como humanas) [el reto consiste en] restablecer su inseparabilidad, su comunicación e integración, en un marco transdisciplinario que debe animar cada vez más a la investigación y a la enseñanza, con el fin de derrotar la clasificación de las distintas disciplinas.

[88.87]

Estos pensamientos desfasados aplicados a la educación le llevaron a refutar lo que llamó "pedagogía profética", que:

sabe todo de antemano, sabe todo lo que va a ocurrir, sabe todo, no alberga ninguna incertidumbre, es absolutamente imperturbable. Lo contempla todo y lo profetiza todo, ve todo, ve todo hasta el punto de que es capaz de darnos recetas para los pequeños fragmentos de acción, minuto a minuto, hora por hora, objetivo por objetivo, cada

cinco minutos. Esto es algo tan tosco, tan cobarde, tan humillante para el ingenio de los maestros, una completa humillación para el ingenio y el potencial de los niños.

[98.92]

Lejos de anhelar la previsibilidad y la regularidad, Malaguzzi valoraba la incertidumbre, deseaba sorprenderse y asombrarse, le encantaba maravillarse de lo totalmente inesperado.

Malaguzzi fue un educador por excelencia y no solamente un educador, sino un educador que asumió el liderazgo del proyecto educativo de Reggio Emilia. Lo que salta a la vista al leer estos documentos es una idea distinta e importante acerca de qué tareas requiere este liderazgo si se realiza como parte de una educación pública y democrática. Ya se ha mencionado el elemento político, la necesidad de comprometerse con alternativas, tomar y afrontar ciertas decisiones. También hace referencia a la importancia de la participación y el respeto hacia todos aquellos que tienen interés por la educación —en realidad, todos los ciudadanos—, que deben aportar su creencia en los valores de cooperación y solidaridad. Quisiera añadir a estas cualidades lo que me parecen ser, tras la lectura de los documentos incluidos en este libro, dos características de su papel como *líder educativo*.

En primer lugar era un líder educativo *intelectual*, un intelectual que amaba la compañía de otros intelectuales (véase, por ejemplo, su vivencia en el tercer documento de este libro titulado "En la ciudad de posguerra" [3, 91]). Era un hombre con numerosos intereses, una gran curiosidad y un transgresor constante, que nunca perdía el placer de hallar nuevas ideas, nuevas perspectivas y nuevos amigos. Un hombre que escribió poesía, amaba el teatro y el arte dramático, que tenía una amplia cultura y que leía mucho. Un hombre que estaba al corriente de los últimos acontecimientos y los debates políticos, económicos, culturales y científicos. Un hombre que quería una educación moderna que entendiera y diera respuesta a las condiciones y a las necesidades contemporáneas, y que estaba abierto al pensamiento y conocimiento contemporáneo, sin perder nunca de vista su responsabilidad con el futuro. Y un hombre con una gran capacidad crítica, aplicada no solamente al pensamiento obsoleto y a las instituciones que consideraba típicamente italianas, y a las organizaciones a las que pertenecía, sino también a las figuras destacadas de la psicología y la pedagogía, muchas de las cuales también admiraba considerablemente y en las que se inspiraba (véase, por ejemplo, la evaluación cada vez más crítica que realizaba de ciertos aspectos de la obra de Piaget [25.65, 31.67, 77.ND, 85.85, 88.86, 94.90]).

Pero estos son solamente algunos de los elementos que le convierten en un intelectual, la materia prima que permite este papel. ¿Qué clase de intelectual era? El filósofo francés, Michel Foucault, hacía distinción entre dos tipos de intelectuales. El "intelectual universal", como argumentó durante mucho tiempo:

Hablaba y se le reconocía el derecho de hablar en calidad de maestro de la verdad y la justicia. Era escuchado, o pretendía hacerse escuchar, como portavoz

de lo universal. Ser un intelectual significaba algo como ser la conciencia de todos nosotros.

(Foucault, 1984, pág. 67)

Pero desde el final de la Segunda Guerra Mundial, Foucault percibió la emergencia de un nuevo tipo, el "intelectual específico":

Se ha establecido un nuevo modo de "conexión entre la teoría y la práctica". Los intelectuales se han acostumbrado a trabajar, no tanto en lo "universal" o lo "ejemplar", lo "justo y verdadero para todos", sino en los sectores específicos, en los puntos precisos donde les colocan sus propias condiciones de vida o sus empleos (viviendas, hospitales, centros, laboratorios, universidades, familias y relaciones sexuales). Esto, sin duda, les ha dotado de una conciencia mucho más inmediata y concreta de las dificultades.

(*ibid.*, pág. 68)

Me parece que la descripción del intelectual específico encaja muy bien con Malaguzzi, al estar situado en el ámbito específico de la educación, consciente y comprometido con su lucha, esforzándose por establecer nuevas formas de conexión entre la teoría y la práctica. Por otra parte, entendió la figura del maestro bajo este mismo prisma: en 1975 dijo en una reunión del PCI que "el papel del maestro y la necesidad de renovación educativa requiere un nuevo tipo de intelectual, un productor de conocimiento que se base en las demandas de la sociedad, expresadas a través de los distintos tipos de organización" [59.75].

Y en segundo lugar era también un líder educativo *democrático*. La nueva gestión pública actual exige estructuras jerárquicas que separen a los altos funcionarios de los que realizan la prestación cotidiana de los servicios, controlándolos desde la distancia mediante una red de procedimientos, objetivos y mediciones. Por el contrario, Malaguzzi opta por una alternativa de gestión democrática y participativa, marcada por un espíritu de cooperación y diálogo, y llevada a cabo en estrecha relación con los que trabajan en la "primera línea". Es un líder pedagógico que participa y contribuye de forma constante en la vida cotidiana de los educadores y niños, trabajando sin cesar para involucrar a los niños, los educadores y los padres en sus ideas y para aprender con ellos. No solamente planificó nuevas escuelas y aseguró su correcta administración, sino que se volcaba constantemente en ellas una vez abiertas, tomando el pulso pedagógico, entrando en contacto con todos, hablando y escuchando. Cuando hablaba de educación y de escuelas era con conocimiento de causa y basándose en su experiencia real.

Como tal, su vida laboral era compleja y polifacética. A veces, él era el administrador, el director de un servicio emergente para la primera infancia en Reggio Emilia, que le escribía al alcalde y a otros políticos de la ciudad, o bien a funcionarios o a las propias escuelas acerca de los problemas en la construcción de la nueva escuela Diana, o peleando para que la escuela tuviera un *atelier* [un

taller de arte]; o pidiendo al *comune* que asumiera la responsabilidad frente a una escuela religiosa que no cumplía las normas básicas; o proponiendo medidas al personal escolar para implementar el nuevo *Regolamento del Comune* [reglamento]; o reprochando a algunas escuelas que no acudían a las reuniones. Otras veces era el educador, organizando series de conferencias o eventos para padres y maestros, en los que a menudo participaba como maestro. También podía ser el director pedagógico, implantando sus ideas sobre campamentos de verano o escuelas y sus pedagogías subyacentes, ante una audiencia variada, ya fuera en el ámbito local, regional o nacional, un papel que estaba inevitablemente unido al de investigador pedagógico; investigar era básico en su concepto de identidad de las escuelas y del trabajo del maestro. En otras ocasiones era un estudiante, aprendiendo del trabajo matemático de Piaget o de otros psicólogos suizos, leyendo con avidez un gran volumen de lecturas, con el deseo de estar siempre al tanto de los últimos pensamientos en numerosos campos. Era un comunicador, compartiendo sus últimos pensamientos y sus nuevas formas de trabajo con los demás; mientras en otros momentos, era un activista, peleando para multiplicar y mejorar los servicios para los niños y sus familias, o para defender lo que se había logrado frente a las amenazas de recortes, todo ello en el marco más amplio de un compromiso apasionado con la idea de educación pública. Y por último, era un activista democrático y comunitario, construyendo relaciones abiertas y participativas entre las nuevas escuelas municipales, los niños y sus familias, y las comunidades locales.

Un hombre, sobre todo, con una gran energía y una actividad incesante, inquieto y nunca satisfecho; la lectura de sus documentos a menudo me dejó sin aliento, preguntándome cómo encontró el tiempo para hacer tanto. Combinó la capacidad de pensar, de debatir y de hacer, continuamente llevando a cabo nuevas ideas y alimentando su pensamiento con el producto de esas nuevas ideas, en un proceso interactivo impulsado por las relaciones y por su compromiso diario con sus compañeros educadores, padres, administradores, políticos y niños. La variedad y riqueza de estos roles y estas relaciones, así como su sinergia, se reflejan en la diversidad de documentos que se recogen en este libro.

Por encima de todo, dirigir un servicio educativo no solo significaba conocer el sistema, los entresijos de la organización, los procedimientos y los recursos, elementos que él reconocía que era importante conocer. Esto significaba pensar, dialogar y debatir sobre la propia educación. Su papel como líder educativo no era implementar una política nacional, no era decirle a otros lo que tenían que hacer, no era llevar un seguimiento de algo que él eligiera, sino que era crear y desarrollar un proyecto educativo en su ciudad, pero siempre en relación con los demás y con un espíritu de participación y cooperación. Seguir el proceso constante de construcción cooperativa a través de estos documentos resulta ser un ejercicio fascinante, observando la primera referencia que se hizo de alguna característica que posteriormente ha identificado al proyecto educativo de Reg-

gio Emilia, notando por qué, dónde y cuándo surge, cómo se conceptualiza y se debate inicialmente, y cómo va evolucionando con el tiempo.

Seleccionando los documentos

La gran diversidad de documentos incluidos en este libro, la variedad de sus formatos y contenidos nos ofrece una perspectiva única del hombre y su trabajo, el tiempo que le tocó vivir y trabajar, las numerosas personas y organizaciones con los que mantuvo relación, los temas con los que se involucró, y su pensamiento innovador sobre los niños, las familias, las escuelas y la educación. Demuestran que Malaguzzi no solamente habló mucho, sino que también escribió de forma intensiva. ¿De dónde han surgido estos documentos y de qué manera han sido seleccionados?

Han sido seleccionados del archivo del *Centro Documentazione e Ricerca Educativa, Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia*, ubicado en el Centro Internacional Loris Malaguzzi de la ciudad. La formación de este archivo se debe en gran medida al trabajo de Marina Castagnetti, que lleva en el Centro desde el año 2000, y a su experiencia previa como maestra de la escuela Diana de Reggio Emilia. Encontró documentos en muchos lugares, incluidas las escuelas municipales, cada una de las cuales cuenta con su propio archivo, y en las colecciones de algunos maestros y pedagogos. Acudió a la biblioteca municipal Panizzi en busca de periódicos antiguos, recuperando artículos de Malaguzzi y descubriendo que solía escribir habitualmente columnas en la prensa local. El propio Centro ya tenía 177 cintas de audio de Malaguzzi hablando en una amplia variedad de reuniones, así como un gran número de documentos que fueron publicados (en italiano) en uno u otro lugar. También encontró cintas de vídeo, sobre todo del año 1987, cuando se estableció el Centro pues desde este se comenzó a solicitar material de vídeo cada vez que Malaguzzi daba una conferencia en el extranjero. Marina también encontró, sepultado en los archivos antiguos, materiales menos técnicos que incluían apuntes de reuniones. El resultado final fue la creación de un archivo de 441 documentos, además de un amplio número de cintas de audio y vídeo.

La construcción de un archivo tan grande y variado ha sido posible en gran parte gracias a que Malaguzzi archivó todos sus documentos. Y lo mismo ocurre con otros educadores de Reggio Emilia. Además, Malaguzzi y otros educadores tenían la costumbre de tomar apuntes sobre todo. Apreciamos aquí dos hábitos importantes profundamente integrados en la cultura del proyecto educativo de Reggio Emilia. Documentar para poder reflexionar, dialogar y dar sentido; y conservar para poder volver a ello y re-conocer (una palabra y un concepto que trataremos después).

El archivo del que han sido extraídos los documentos que aparecen en este libro no está completo; permanece abierto para poder añadir nuevos elementos. Tampoco contiene en su integridad todos los escritos, las entrevistas y los discursos conocidos de Malaguzzi. No incluye —como tampoco lo hace este libro—, entrevistas o discursos disponibles públicamente en inglés (véase la sección de referencias al final del libro para ver la lista de algunas publicaciones en inglés realizadas por o sobre Malaguzzi); se tomó la decisión de no incluir estos documentos, la mayoría de los cuales son de los últimos años de su vida, ya que pueden leerse en otros sitios. Tampoco hemos incluido ningún editorial o artículo de los que produjo con regularidad para las revistas de educación infantil temprana *Zerosei* y *Bambini* entre 1976 y 1993. Por último, el archivo no contiene ninguno de los cuadernos que Malaguzzi alimentó regularmente y que contenían, por ejemplo, resúmenes de sus lecturas, ideas que iba teniendo y las muchas notas que tomó durante las reuniones. Estos están en un archivo familiar.

Incluso con estas excepciones, hay cientos de documentos en este archivo y son testamento de cuánto Malaguzzi escribió y habló sobre educación, y sobrepasa por mucho el espacio disponible en este libro. Por ello, fue necesaria una selección. Este libro se basa, por lo tanto, en 103 documentos extraídos de los más de 400 que hay en el archivo del Centro. Por otra parte, pocos documentos se presentan en su totalidad, se realiza una selección en los propios documentos usando “[...]” para indicar el punto en que se ha cortado el texto. El proceso de selección ha sido llevado a cabo por el grupo de trabajo de educadores de Reggio Emilia: Paola Cagliari, Claudia Giudici, Carlina Rinaldi, Vea Vecchi y Marina Castagnetti. Entre todos nosotros se creó un grupo editorial que ha producido este libro, en colaboración con Annamaria Mucchi del equipo editorial de Reggio Children. Todos los miembros del grupo de trabajo de Reggio Emilia trabajaron en y con las escuelas municipales durante largo tiempo y, lo que ha sido especialmente importante, es que todos conocieron bien a Loris Malaguzzi. Una vez seleccionados, los documentos fueron traducidos al inglés por Jane McCall, que ha vivido y trabajado durante muchos años en Reggio Emilia y que combina una gran experiencia en traducción con un gran conocimiento del tema en cuestión, una ventaja incalculable para tal empresa.

El lenguaje de Malaguzzi

Traducir las palabras de Malaguzzi no siempre ha sido una tarea fácil. Era capaz de ser muy preciso y claro. Pero en el papel y a primera vista sus palabras a veces pueden parecer difíciles de entender —en ocasiones casi impenetrables—, incluso en su italiano nativo. Existen varias razones para ello. El contexto contemporáneo y las referencias hechas sobre la gente y los eventos podrían no

A la conquista del mundo: Desde 1980 hasta 1989



Ilustración 4.1. Loris Malaguzzi, Nilde Iotti (Presidente della Camera dei Deputati) [Presidente de la Cámara de los Diputados] desde 1979 a 1992), Ugo Benassi (Alcalde de Reggio Emilia de 1976 a 1987) en la apertura de la exposición "L'occhio se salta il muro" [Si el ojo se salta el muro], Reggio Emilia, 1981.



Ilustración 4.2. Loris Malaguzzi en los años ochenta.



Ilustración 4.3. Grupo de estudio internacional visitando la Scuola Comunale dell'Infanzia Diana, Reggio Emilia, años ochenta.



Ilustración 4.4. Reunión con Howard Gardner sobre la "Teoría de las inteligencias múltiples", para maestros de nidi y scuole dell'infanzia del Comune de Reggio Emilia. De izquierda a derecha: Howard Gardner (psicólogo, profesor de la Universidad de Harvard) con la intérprete Enrica Bondavalli, Ettore Borghi (Assessore de las escuelas y teniente alcalde del Comune de Reggio Emilia desde 1982 a 1987), Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, 1985.



Ilustración 4.5. Loris Malaguzzi, Scuola Comunale dell'Infanzia Diana, Reggio Emilia, 1988.

Introducción (Peter Moss)

Contexto histórico

Si los setenta fue la década en la que llegaron los primeros visitantes extranjeros a las escuelas municipales de Reggio Emilia, los años ochenta fueron la década en la que Reggio Emilia salió al mundo para compartir sus experiencias, y de paso, empezó a contar con un gran seguimiento internacional. Mientras que un número cada vez mayor de personas viajaba a Reggio Emilia, las visitas se formalizaron cada vez más durante estos años mediante la organización de Grupos de Estudio de una semana. Reggio Emilia alcanzó muchas más personas a través de su exposición itinerante, llamada en un principio "L'occhio se salta il muro" [Si el ojo se salta el muro], posteriormente rebautizada como "Los Cien Lenguajes de los Niños". Basándose en algunos de los proyectos más significativos de las escuelas, fue, según Malaguzzi, "una exposición de lo que es posible" (citado por Vecchi, 2010, pág. 27). Se expuso primero en 1981 en Reggio Emilia, en otoño del mismo año viajó a Suecia, atrayendo a miles de visitantes al Moderna Museet de Estocolmo [Museo de Arte Moderno] y estableciendo una estrecha relación entre Reggio Emilia y varios educadores suecos, que se ha prolongado hasta nuestros días.

Pero Suecia fue solo la primera parada. La exposición empezó a viajar por Europa Occidental, y en 1987, una segunda versión actualizada empezó una gira por Norteamérica. De hecho, la exposición se actualizaba continuamente y se traducía a diferentes idiomas, añadiéndose el trabajo de nuevas escuelas. Hacia 1995, poco después de la muerte de Malaguzzi, la exposición había alcanzado las 44 sedes en 11 países. En cuestión de un par de años, Los Cien Lenguajes de los Niños había acercado el trabajo pedagógico de Reggio Emilia a una nueva y vasta audiencia y, junto con los grupos de estudio, ayudó a crear una red internacional de personas comprometidas con la ciudad y con sus escuelas para los niños pequeños.

La exposición fue portadora de un valor importante: la necesidad de hacer visible y transparente la obra educativa de Reggio Emilia, de compartir con todos, de forma democrática, lo que estaba ocurriendo en las escuelas del Comune. Ya hemos visto la aplicación local de este valor en años anteriores a través de exposiciones y otros eventos celebrados en la ciudad, la creación de encuentros públicos para el proyecto educativo, abriéndolo a una comunidad más amplia, con el fin de dotar al público de una mayor capacidad, mediante las crecientes competencias de las escuelas. Y entonces, las nuevas exposiciones difundían esta labor al resto del mundo, con el fin de alcanzar una escala global (como afirmó Veà Vecchi), "un lugar para la comunicación, el crecimiento profesional y

la visibilidad del público, superando con creces nuestras expectativas" (VAA., 2012, pág. 151).

Durante los años ochenta, tuvieron lugar cambios importantes en la ciudad, algunos motivados por las crecientes dificultades financieras, debidas en parte a los recortes aplicados por el gobierno central a los *comuni* y la reducción de la autonomía local, que incluía la prohibición de crear nuevos empleos en el sector público.

En Reggio Emilia se ejerció una fuerte presión sobre el gobierno municipal para reestructurar la organización y reducir costes en los *nidi* municipales y las *scuole dell'infanzia*. En los Consejos de Gestión Escolar (*Consigli di Gestione*) había un debate constante sobre la idea de calidad, no negociable, y un alto nivel de participación por parte de los maestros y las familias que desempeñaron un papel importante en la defensa de la educación municipal. Se percibía, en más de un área, que las necesidades sociales se habían diversificado y se habían vuelto más complejas. Se buscaron nuevas formas de hacer las cosas en medio de las dificultades, se realizaron reuniones entre varias ciudades para comparar apuntes y construir estrategias factibles y efectivas.

(*ibid.*, pág. 143.)

Una de estas maneras de hacer las cosas introdujo un importante desarrollo organizativo. En 1986, se firma el primer acuerdo entre el *Comune* y las cooperativas para la gestión de los *nidi*, que se regirían por los principios pedagógicos y las formas de trabajo de los *nidi* ya existentes, gestionados directamente por el *Comune*. Aquel año se inauguraron dos "*nidi* de cooperativas", los primeros de Italia, sentando un precedente para el futuro crecimiento de los servicios locales (aunque también se abrieron dos escuelas directamente gestionadas por el *Comune*, en 1987 y 1988).

Se hicieron concesiones a la Iglesia católica y a sus escuelas para niños pequeños. Las relaciones entre el *Comune* y la Iglesia no siempre fueron sencillas. La Iglesia se había opuesto a la educación secular para los niños pequeños, defendiendo la prestación de este servicio por parte del Estado y mostrando su sospecha frente a los *comuni* cuando, en 1976, en un programa de radio, las escuelas municipales, sobre todo en Reggio Emilia, fueron acusadas de practicar una pedagogía materialista "pecadora y corrupta", que contrastaba de forma negativa con la moral "superior" de las escuelas religiosas de gestión autónoma. En 1986, el tema se volvió a poner de actualidad, a raíz de la firma de un nuevo Concordato entre el Estado italiano y el Vaticano¹ y el posterior acuerdo entre el Ministerio de Educación italiano y la Conferencia Episcopal Italiana (asamblea oficial de obispos italianos). Este acuerdo exigió a las escuelas que ofrecieran formación religiosa, con una propuesta de dos horas semanales para las *scuo-*

¹ El Concordato de 1984 sustituye el tratado anterior firmado en 1929 por Mussolini y el Papa Pío XI. El nuevo tratado acaba con el catolicismo como religión estatal en Italia y garantiza oficialmente la libertad religiosa de los no católicos.

le dell'infanzia, aunque las familias tenían la opción de aceptarlo o no para sus hijos. Una vez más, Reggio Emilia contestó con un diálogo abierto entre las familias, los maestros y las autoridades eclesiásticas. El resultado fue un acuerdo que ofrecía financiación para las escuelas católicas, con el fin de respaldar el desarrollo profesional de sus empleados.

Reggio Emilia no era la única que respaldaba un proyecto educativo local. A pesar de los beneficios financieros que obtuvieron mediante la entrega de las escuelas al Estado, los *comuni* progresistas mantuvieron su compromiso con los niños pequeños y siguieron desarrollando un trabajo innovador en sus propias escuelas. La solidaridad y el diálogo entre estas experiencias fue apoyado por el *Gruppo Nazionale Nidi* [Grupo Nacional de Nidos], creado en 1980 en la reunión celebrada en Reggio Emilia con el fin de promover el debate acerca de los asuntos relacionados con los servicios para niños menores de 3 años. Durante los años 80, el *Gruppo* organizó conferencias por toda Italia con el fin de intercambiar y debatir sus experiencias.

Sin embargo, la distribución de los *nidi* era muy desigual en todo el país. A pesar de que la financiación se asignó después de 1971 a todas las regiones, en 1980 el 60% de estos servicios se encontraban en solo tres de las veinte regiones italianas, todas situadas en el norte, incluida Emilia-Romaña. Esta región contaba con un nido por cada 338 niños comparado con tan solo un nido para cada 6.248 niños en el sur de Italia. La ley de 1971 pronosticó la apertura de 3.800 *nidi* municipales en cinco años, sin embargo, después de diez años aún había solo 1.510. Una vez más, las iniciativas nacionales fallaron a la hora de dar servicio a todos los niños del país y en algunas partes de Italia la financiación pública parecía haberse esfumado.

Si el *Gruppo Nazionale Nidi* propició un nuevo foro nacional para debatir la educación en la primera infancia, otro foro fue promovido por una nueva publicación. Después del inesperado cierre de *Zerosei* en 1984, una reunión en Reggio Emilia condujo a la fundación de su sucesora, *Bambini*, una revista que sigue publicándose en la actualidad. Así pues, a pesar de las dificultades económicas, el *Gruppo* y *Bambini* ofrecieron buenas oportunidades para generar una energía colectiva y buenos ejemplos del valor de la solidaridad y el diálogo.

A nivel nacional, después del estancamiento de la década anterior y de unos comienzos lentos de la nueva, tuvo lugar una recuperación económica a medida que iba avanzando la década; el crecimiento se intensificó a partir de 1984, trayendo consigo un nuevo período de prosperidad material. A pesar del temible atentado con bomba en la estación de ferrocarril de Bolonia en 1980, el terrorismo entró en declive y los cuatro años de coalición del gobierno encabezado por el socialista Bettino Craxi (de 1983 a 1987) aportaron estabilidad política; los años ochenta, de hecho, estuvieron dominados por una alianza entre el PSI y la DC, sin sospecharse que ambas formaciones se desmoronarían y llegarían a desaparecer en la década posterior. Después de casi veinte años de crisis agi-

da, "Italia parecía por fin estar viviendo en paz y según las reglas del capitalismo" (Ginsborg, 1990, pág. 407). Sin embargo, esta estabilidad política no proporcionó una base para la reforma nacional. Más bien, como antes de 1968, "la economía estaba en auge, las bases materiales de la reforma estaban claramente presentes, pero los políticos de centro izquierda dejaron escapar la oportunidad" (*ibid.*, pág. 419). Los temas no fueron resueltos debido al declive del PCI durante la década, significando que no existía ninguna alternativa creíble al perpetuo gobierno, a primera vista, dominado por la DC.

Pero algunas cosas estaban cambiando. El referéndum de 1981 que respaldó la ley del aborto de 1978 confirmó la existencia de un cambio en las actitudes sociales, a pesar de que el país estuviera lejos aún de lograr la igualdad de género. Surgieron, además, cuestiones de igualdad étnica, ya que Italia a principios de los años ochenta no era ya exportadora de mano de obra, sino que se estaba convirtiendo en un país de inmigración, aunque no contaba con las políticas sociales necesarias para recibir a los nuevos ciudadanos. Ginsborg subraya otra tendencia social importante en 1980: un declive constante de los valores colectivos y, estimulado por el aumento de la prosperidad material, "una nueva era del "familismo": las familias se preocupan cada vez más por su propio bienestar y menos por los problemas colectivos de la sociedad en su conjunto" (*ibid.*, pág. 413). Sin embargo, reconoce que la radiografía de la década de los ochenta en Italia no está claramente definida, ya que el creciente familismo estuvo acompañado de "evidencias significativas de un nuevo asociacionismo en la sociedad italiana: el trabajo voluntario, los clubes recreativos y las cooperativas florecieron como nunca antes" (*ibid.*). Se estima que uno de cada cinco italianos participaba en este tipo de actividades, y utilizando el concepto de "capital social", Robert Putnam demostró cómo los niveles de compromiso cívico estaban relacionados con un gobierno eficiente, registrando Emilia-Romaña tanto el mayor nivel de rendimiento del gobierno regional como de actividad asociativa (Putnam, 1993).

La vida de Malaguzzi

Loris Malaguzzi estaba implicado de forma activa en todos los aspectos de la evolución de la educación en la primera infancia de Reggio Emilia. Su constante labor por compartir los nuevos pensamientos de una amplia gama de disciplinas está recogida aquí por la *atelierista* Vea Vecchi, que recuerda cómo en los años ochenta:

Además de la tarea diaria de crecimiento y desarrollo junto a maestros y *atelieristas*, Malaguzzi también organizó muchas iniciativas de educación continua. Algunas de estas, por ejemplo, la cocción de arcilla, estaba específicamente dirigida a los *atelieristas* y siempre se nos pedía que participáramos en otras iniciativas, por ejemplo, en matemáticas y ciencias. Escuchamos conferencias sobre los últimos descubrimientos en el campo de la neurobiología, que después debatíamos entre

nosotros intentando entender su posible impacto en nuestro trabajo. Pienso que en el mundo de la educación italiana fuimos unos de los primeros en debatir las teorías de la complejidad de Edgar Morin, las teorías de Ilya Prigogine sobre entropía y flujo temporal, las teorías del aprendizaje de Francisco Varela, las de Gregory Bateson sobre la mente y la ecología, o los fractales de Mandelbrot y otras experiencias. El entorno laboral era un lugar de intenso crecimiento cultural.

(Vecchi, 2010, pág. 124)

También estuvo profundamente involucrado en la apertura de Reggio Emilia al mundo, desempeñando un papel fundamental en la creación de las exposiciones:

Cada una de la[s] escuela[s] seleccionada[s] preparó más de una propuesta que evolucionó y maduró mediante la revisión y el debate con Loris Malaguzzi. No es fácil plasmar la atmósfera de entusiasmo e interés en la que trabajábamos. [...] Considerábamos que Loris Malaguzzi era una referencia pedagógica y cultural distinguida. Éramos conscientes de la profundidad de su lectura constantemente actualizada, su capacidad de procesamiento y su curiosidad por lo nuevo. [...] Eran reuniones animadas. Malaguzzi era muy severo a la hora de evaluar, pero era igual de generoso y atento al reconocer las competencias de los demás; amaba y sabía cómo comparar y evaluar ideas y pensamientos sin ninguna jerarquía preconcebida. Cito que todos nosotros, incluido Malaguzzi, salíamos de estas reuniones con una buena sensación de crecimiento intelectual y humano.

(V.V.AA., 2012, págs. 150-151)

Pero el papel de Malaguzzi en Reggio Emilia cambió en los años ochenta de forma importante. En 1985, a la edad de 65 años, Loris Malaguzzi se retiró formalmente de su cargo como director de las escuelas municipales de Reggio Emilia. Pero no se alejó de su implicación en la educación infantil, ni a nivel local, regional o nacional ni tampoco a nivel internacional, su trabajo prosiguió. Tenía una pequeña oficina, cerca del *Assessore*, y visitaba con frecuencia las escuelas. Desde su jubilación en 1985 hasta su muerte, fue presidente del *Gruppo Nazionale Nidi*; fue el fundador y el director de la revista *Bambini*, con la que contribuía a menudo, y actuó como consultor del gobierno regional. A la vez, siguió apoyando el trabajo de las escuelas municipales de Reggio Emilia de muchas otras maneras, reuniéndose con los grupos de estudio visitantes y acompañando la exposición de Reggio Emilia en numerosas giras por el extranjero.

Cronología de 1980 a 1989

Leyendas: Malaguzzi, Reggio Emilia, Italia

- 1980 Es presidente del *Gruppo Nazionale Nidi*. Una bomba en la estación de Bolonia deja 85 muertos. Se crea el *Gruppo Nazionale Nidi*.

- 1981 Se inaugura en Reggio Emilia la exposición "L'occhio se salta il muro" ["Si el ojo se salta el muro"], que posteriormente viaja a Estocolmo. Un referéndum respalda la nueva ley del aborto.
- 1984 Concordato entre el Estado y la Iglesia católica, que incluye la educación religiosa en las escuelas; se cierra la revista *Zerosei*.
- 1985 Se retira de su puesto como director de las escuelas municipales; sigue colaborando con el Comune de Reggio Emilia en las actividades relacionadas con la exposición, con un proyecto sobre niños e informática en las *scuole dell'infanzia* y con la creación de un Centro de Documentación; y sigue colaborando con la región de Emilia-Romaña con el fin de llevar la exposición a los Estados Unidos; la revista *Zerosei* se convierte en *Bambini*, que dirige Malaguzzi. Conferencia *Esperienze e problemi. Modelli e congetture teorico-pratiche nell'educazione dei bambini* [Experiencias y problemas. Modelos teórico-prácticos y conjeturas de la educación infantil]. Primera edición de la nueva revista *Bambini*.
- 1986 El Comune firma su primer acuerdo con las cooperativas para la gestión de dos nidi, la primera experiencia de este tipo en Italia; acuerdo entre el *comune* y la FISM (Federación Italiana de *Scuole Materne*), de inspiración católica; Sergio Spaggiari se convierte en el director de las escuelas municipales.
- 1987 Se inaugura el centro de Documentación e Investigación Educativa; la exposición —rebautizada con el nombre de "Los Cien Lenguajes de los Niños"— prosigue su gira por Europa y por primera vez se exhibe en EE.UU. (San Francisco); visita a las escuelas de Reggio Emilia del primer "grupo de estudio" organizado. Se registran 552.000 nacimientos; pico máximo desde 1964.

La selección de los documentos (grupo de trabajo de Reggio Emilia)

¿Es posible y legítimo ser *torero* o *seguidor*² (sí, haciendo uso de la jerga deportiva) de ciertas teorías sobre el cerebro más que de otras? Ya sé que muchas cosas siguen estando en constante cambio. Pero, mientras tanto, es necesario tomar en cuenta que los estudios avanzan de forma muy clara y adelantada con rapidez sus posiciones. [...] la investigación científica, tecnológica y ecológica con las nuevas disciplinas ha hecho (y hará) nacer un marco epistemológico natural que implica el conocimiento contemporáneo, incluyendo todo el abanico de las ciencias cognitivas, biológicas y evolutivas, avanzando nuevos paradigmas culturales, nuevas formas de pensar el mundo.

² La propuesta en italiano es *tifare*. (N. de la T.)

nuevos conceptos sobre las relaciones entre las ciencias humanas y las naturales con los límites, las magnitudes y la posibilidad creativa de los vínculos humanos.
(Loris Malaguzzi, 1988³, no incluido en los documentos seleccionados)

Buscando en los aspectos emergentes en la década de 1980 a 1989, existen algunos temas que no ha olvidado que él vivió aquellos años en los *nidi* y en las *scuole dell'infanzia* de Reggio Emilia. Uno de estos temas es sin duda la exposición "L'occhio se salta il muro"⁴, inaugurada en 1981 en el Museo de Arte Moderno de Estocolmo, donde cosechó un gran éxito, tanto que volvería a ser acogida algunos años después en su versión actualizada con un nuevo título: "Los cien lenguajes de los niños". Estocolmo fue el inicio de un largo viaje que llevó esta exposición por todo el mundo, embajadora de la construcción de una red internacional que al día de hoy es muy amplia. La exposición revolucionó la mirada sobre el niño y sobre una posible nueva didáctica.

En las escuelas de Reggio Emilia, la exposición marcó una etapa, una ocasión de *ordenar* y *comunicar* las novedades didácticas de la década anterior, permitiendo a nuestra experiencia avanzar mediante otras investigaciones y descubrimientos.

El más importante y decisivo, que revoluciona la forma de trabajo de los maestros, *atelieristas* y pedagogos, es el aumento del interés a nivel internacional, y la atención por observar y documentar los procesos infantiles, un punto de no retorno del proyecto frente a la antigua didáctica.

Otro elemento que caracteriza este período es la fascinación, casi exaltación que Malaguzzi demuestra hacia el desarrollo que está llevando a cabo la ciencia a través de la interdisciplinariedad, las teorías de la complejidad, las neurociencias, los modelos ecológicos del desarrollo humano, los estudios sobre el genoma y el ADN; un cuadro teórico que derrumba los paradigmas científicos ciertos y absolutos según los cuales habíamos sido formados hasta entonces. Teorías y evidencias científicas que confirmarán las decisiones que se tomaron hasta entonces en relación a las referencias éticas y de valores.

Otro elemento diferenciador durante aquellos años es una participación, de los padres y de los ciudadanos, que constantemente trataba de evolucionar. En las décadas anteriores se habló mucho de gestión social y se hizo mucho por reconstruirla nuevamente, atribuyéndole un papel muy importante en la vida de la escuela; quizá se trata de una percepción nuestra, pero en la década de 1960 a 1989 encontramos, en las palabras de Malaguzzi, especialmente subrayadas, las competencias que se precisa adquirir para conseguir una gestión social fuerte y vital.

A modo de resumen, hay tres elementos que identifican, a nuestro entender, esta década: la difusión y la comparación a nivel nacional de la filosofía educati-

va de Reggio, caracterizada por el avance didáctico derivado de la observación y de la documentación de los procesos infantiles; un nuevo marco cultural y científico de referencia que dota de fuerza las instituciones y las decisiones organizativas ya tomadas, y un nuevo impulso a los proyectos educativos⁵; una potente llamada a la participación social competente.

Los años 80 comienzan con un documento, firmado por los trabajadores de los *nidi* y de las *scuole dell'infanzia* comunales con motivo de la reunión del inicio del curso escolar, que manifiesta su solidaridad con Andrei Sakharov⁶, premio Nobel de la Paz, sometido a medidas represivas en su país, la Unión Soviética [79.80]. Se trata de un documento importante, porque da testimonio de cómo la educación, por lo menos en Reggio Emilia, no es neutral, sino que se posiciona claramente frente a los acontecimientos importantes de su tiempo y, sobre todo, no puede aceptar ninguna forma de totalitarismo ni de fundamentalismo, porque la educación se nutre de la libertad y del pensamiento crítico adoptando una postura dialéctica frente a puntos de vista de los demás. Es una invitación a practicar el pensamiento crítico que abarca también la didáctica, confirmando el valor de los *autoaggiornamenti dei collettivi*⁷ ya sea como momento fundamental para la elección de argumentos oportunos para el debate, o para una comunicación ágil de las conclusiones comunes que se han alcanzado.

La misma actitud se vuelve a proponer también en el análisis de lo que ocurre en la realidad social y política, que se debate también en los *Consigli di Gestione* [consejos de gestión]: un ejemplo de ello es la reforma de la escuela primaria en 1985, que generó debate y llevó a la pedagogía de Reggio Emilia a argumentar las razones de su oposición a adelantar la edad de la educación obligatoria [80.82].

Una vez más, es la imagen del niño la que orienta la toma de decisión: no se busca la precocidad, sino más bien una situación de bienestar, de plenitud y de maduración total.

En la ponencia del Congreso de 1984, "*Il bambino e la scienza*" [El niño y la ciencia], esgrimiendo una transición de la idea de crecimiento en el ámbito económico a la idea de crecimiento en el ámbito pedagógico, Malaguzzi invita a no preocuparse por el ritmo de crecimiento, sino por la naturaleza, calidad y estructura del crecimiento [84.84]. El dilema, asegura Malaguzzi, es crucial: "¿Es la infancia un mundo del que se sale para no volver? o, ¿es un mundo del que se

⁵ "Proyectos educativos" hace referencia al constante trabajo de verificación de cómo los valores subyacentes de las conexiones, las relaciones y la estética están siendo realizados en varios aspectos de la escuela vista como un sistema complejo.

⁶ Andrei Sakharov (1921-1989) fue un eminente físico nuclear de la ex Unión Soviética y el ganador de un Premio Nobel. Fue muy crítico con el régimen soviético, y fue condenado al exilio interno en enero de 1980, tras una entrevista para la televisión americana, en la que pidió la retirada de las tropas soviéticas de Afganistán.

⁷ Auto-actualizaciones de los colectivos. Reuniones pedagógicas semanales de los equipos de las *scuole* o *nidi*. (N. de la T.)

³ Extraído de un editorial de la revista *Bambini*, N° 5, mayo de 1988.

⁴ *Si el ojo se salta el muro.* (N. de la T.)

sale al crecer y al que se puede volver libremente?". Aquí declara su "no" rotundo al crecimiento del niño a través de una intensificación taxonómica y seleccionada de la producción, mientras sostiene que, sin embargo, son necesarios procesos más lentos y prolongados, capaces de activar todo lo que el niño lleva dentro.

En este texto Malaguzzi subraya, una vez más, cuánto el niño y el adulto conviven de forma simultánea en procesos vitales entrelazados, incluso cuando parecen distantes: la infancia solo puede normalizarse cuando se "rescata de un aislamiento artificial". Mediante el término "normalización" Malaguzzi indica un proceso cultural necesario orientado a reconducir la infancia fuera de los estereotipos opuestos (tiempo mágico versus infancia violada) que impiden tomarla en su identidad biológica y cultural, que orgánicamente forma parte del recorrido existencial del individuo y la sociedad. Solo la normalización de la infancia puede conducir a políticas adecuadas que reconozcan sus derechos y potencial.

Malaguzzi aborda su relación con la ciencia, lamentando la insuficiente difusión y la escasa aplicación en el día a día, para que puedan producirse cambios eficaces. Denuncia lo difícil que es hablar de educación científica cuando los destinatarios son niños, resaltando a la vez cómo, en efecto, el niño practica la investigación científica porque posee los requisitos necesarios del investigador, es decir, la curiosidad, la capacidad de asombrarse, la concentración, el placer de comprender, la capacidad de identificar las relaciones entre las cosas, la aceptación de puntos de vista distintos. Malaguzzi propone la tesis de una nueva relación entre los niños y la ciencia basándose en las declaraciones de los científicos más relevantes y citando una frase de Piaget: "El ideal que personalmente persigo es seguir siendo un niño hasta mi muerte" [84.84]. La participación de Malaguzzi en el debate respecto a las dos culturas (la humanística y la científica) aparece de forma evidente en estas páginas que retoman con fuerza algunos aspectos debatidos muchas veces por Loris Malaguzzi con varios estudiosos y en los que se percibe con claridad cómo su acercamiento es un acercamiento holístico, inter- e intradisciplinar, que se va estructurando como la teoría de los "cien lenguajes".

Malaguzzi abrirá un diálogo realmente profundo y prolífico con David Hawkins, filósofo y científico [véase pág. 344, n. 17]. El punto de convergencia fue la convicción de que tanto los niños como los científicos adoptan la misma actitud frente al mundo: haciendo y haciéndose preguntas, avanzando y probando hipótesis, desarrollando y revisando teorías. Los recorridos y los lenguajes de su investigación no toleran los límites disciplinarios, sino que se construyen mediante las acciones y las experiencias de lo cotidiano y la participación de los demás, niños y adultos.

Existe, en los escritos de Malaguzzi, un hilo conductor que coloca la educación y la pedagogía en un contexto concreto y en una fuerte conexión con la realidad social y política. Sus propuestas educativas concretas parten siempre de un análisis de la situación; en lo específico, en la relación con los *Consigli di*

Gestione, trata el papel de la mujer —un tema que irá retomando en otras ocasiones—, que experimenta la acumulación de un doble trabajo, un papel relegado a una mentalidad arcaica derivada de la sociedad que es transmitido, en parte, también al niño y a las instituciones educativas [80.82]. Malaguzzi indica que este es uno de los motivos por los que los servicios de tipo asistencial, funcionales solamente mediante una relación económica entre el trabajo y la familia, son generalmente aceptados sin una crítica adecuada mientras que, sin embargo, los *nidi* y las *scuole dell'infanzia*, que tienen un proyecto como las de Reggio y otras realidades educativas, que tienen una visión más amplia de la educación, no se consideran productivas para el mercado y pueden sufrir, por descuido, limitaciones económicas y ser víctimas de decisiones políticas negativas. Frente a la crisis económica, los servicios para la infancia y la escuela están entre los que, tanto en el pasado, como ahora, sufren los mayores recortes presupuestarios.

Malaguzzi argumenta también que la disminución de la importancia de la identidad familiar y del papel de la familia en el entramado social, es una tendencia que sigue aún hoy, a pesar de haber pasado tantos años, alterando y cuestionando las condiciones de muchos individuos y situaciones consolidadas, haciendo necesaria la búsqueda de nuevas identidades y roles diferentes. Una llamada de atención sobre la necesidad de una escucha consciente y de una conciencia del yo, que evidentemente aún está hecha de manera insuficiente, y sin la que, nos dice Malaguzzi, todas las operaciones están destinadas a desmoronarse, a deformarse: si la familia vive de una manera tan sufrida, difícilmente podrá desarrollar proyecciones futuras. Del mismo modo, si un niño vive experiencias interesantes, consigue de manera más fácil construir su propia personalidad; si los recuerdos son dolorosos, la conciencia del presente se debilita y resulta más complicado trazar planes de futuro.

Probablemente, y en relación con el debilitamiento social descrito anteriormente, Malaguzzi indica que es necesario conjugar el deseo de agregación de las familias con el del crecimiento competente de la participación, porque solo en este caso consigue desarrollarse la democracia. Necesitamos una competencia hecha de cultura y de gran sensibilidad humana y política, "de participación competente continuamente en juego", una competencia que se adquiere, englobando en el proceso trabajadores y familia, pero también invitando explícitamente a los maestros a insertar la gestión social en su formación profesional, porque solo esta inclusión permitirá obtener una calidad más completa de la educación.

La competencia de las familias y de los trabajadores nace del intercambio y del diálogo, como se puede leer en el documento de 1982 sobre la relación adulto/niño, un encuentro entre los padres del *Consiglio di Gestione della scuola la Diana* y Malaguzzi que se convierte en una publicación distribuida a todos los padres, en la que las reflexiones encuentran continuación en las reuniones de padres, porque se busca siempre construir "una red que llega a muchos oídos".

Las reflexiones y las preguntas de los padres se mueven en un campo concreto, en el que se busca conjugar los derechos de los niños con los de los adultos y se enfrentan al problema de la homogeneidad educativa entre la casa y la escuela.

Malaguzzi afronta la realidad de modo pragmático. Las experiencias del niño serán necesariamente *variopintas*, encontrarán muchos puntos de vista y situaciones distintas. La experiencia múltiple es positiva: importante es que todas las experiencias, incluso las que están alejadas, tengan su propia reconstrucción, porque esto respaldará al niño en la articulación de su filosofía [81.82].

Malaguzzi, retomando los temas del debate, crea conexiones continuas entre la filosofía educativa, que considera adecuada para el correcto crecimiento del niño, y las decisiones que se derivan de ello, llevadas a cabo por las instituciones de Reggio Emilia, y afirma que: "El problema de los problemas radica en ser capaces de vivir experiencias diferentes y de conectarlas entre sí". En esta frase se expresa una de las convicciones más radicales del pensamiento de Malaguzzi. En una sociedad que se solía caracterizar por una fragmentación de la oportunidad y de los estímulos educativos propuestos al niño (clases de gimnasia, natación, música, danza, etc.) y en los que cada niño podía cambiar de actividad y de estilo educativo varias veces en un mismo día (maestro de escuela, familia, entrenadores, músicos, etc.), Malaguzzi proponía que la escuela pudiera ser el lugar en el que producir comparaciones y conclusiones, ayudando así al niño a encontrar una unidad más profunda, capaz de ir más allá, de un lugar a otro y de un adulto a otro. La escuela podía y tenía que ser un lugar para aprender a elaborar y construir los significados de *hacer* y *estar* en el mundo.

Esto está pensado sobre todo para los niños, pero no por ello es menos relevante, pues se consideraba la posibilidad de ofrecer a los padres y a los maestros que compusieran y recuperaran la unidad de su propia acción, buscando coherencia también en la discontinuidad y las diferencias. Aparece aquí el tema de la continuidad, un tema que volveremos a encontrar en muchos textos de este período, una continuidad considerada por los padres en el debate en la escuela Diana en 1982, como deseable y necesaria en la relación entre la escuela y la familia. Malaguzzi propone sustituir este concepto por el de la capacidad interlocutoria, capacidad de interrogarse, preguntarse, intercambiar informaciones de forma recíproca. En una carta abierta en 1983 dirigida a las familias, pondrá la necesidad de colaboración entre la escuela y la familia sobre los temas del crecimiento de los niños para "promover una corresponsabilidad más consensuada y compartida de las decisiones y de los contenidos de las metodologías educativas" [83.83].

Malaguzzi dedicaba muchos pensamientos y mucho tiempo a los *Consigli di Gestione*, dirigiéndose a ellos de diferentes formas. Se esfuerza por afrontar el papel de los *Consigli di Gestione* en los servicios educativos de Reggio Emilia, el cual es difícil de comparar con lo que venía y viene popularmente atribuido a estos organismos en las instituciones tradicionales. Como hemos visto en

la década anterior, Malaguzzi toma con más frecuencia posición, en sus textos, respecto al debate en torno a los *Decreti Delegati* (decretos delegados), a una actuación que nunca se llegó a realizar completamente, a la traición de muchas esperanzas y posibilidades que, a pesar de todo, confiaban en aquellos *Decreti*. En realidad, su implementación en la escuela impidió cualquier forma de participación real; la aprobación de los *Decreti*, obtenida en 1977, en vez de reavivar el debate, lo redujo aún más a un mero rito limitado a un papel de control y de naturaleza burocrático-administrativa. Para Malaguzzi todo esto era realmente un grave error, en la medida en que evitaba la participación (y la gestión social), una cualidad esencial del aprendizaje y del ser de la escuela.

La importancia dada a los *Consigli di Gestione* en el proyecto educativo de Reggio Emilia quedaba clara: "La hipótesis educativa de la *scuola dell'infanzia* era esencialmente una hipótesis de educación participativa", dentro de una solidaridad práctica e ideal.

La reactivación del debate estuvo también promovida por el encuentro con las teorías de Urie Bronfenbrenner [véase pág. 355, n. 23] al que prestó un interés particular pero que también generaron algunas críticas que expresó públicamente durante un debate que mantuvo con él durante el congreso de Ancona en 1986. La estructura organizativa acompaña como siempre la parte teórica y, también para los *Consigli di Gestione*, Malaguzzi propone una estructura formada por grupos de trabajo dedicados a cada uno de los temas: el entorno, las relaciones con el exterior, las cuestiones didácticas, hasta la elaboración y el control de lo que se desarrolla en el interior de las escuelas. Propone también un calendario para cada grupo, porque el tiempo también es un ingrediente de los procesos participativos [93.ND].

En la década del 80 al 89, se comprende incluso con mayor claridad la visión estratégica educativa, cultural y política de Loris Malaguzzi, en la que la participación y la cogestión de las familias y de los ciudadanos son unas de las condiciones más características del proyecto pedagógico. De forma simultánea, se empeña por conseguir un enfoque educativo que no traicione la imagen del niño. Malaguzzi aborda este compromiso con espíritu crítico, moviéndose como siempre de un espacio a otro —de la ciencia al arte, a la arquitectura, a la economía, a la política sindical—, y en distintas formas, escritas y orales, en distintas sedes y con interlocutores diferentes, pero siempre buscando implicar a mucha gente.

En 1985, la respuesta de Reggio para devolver el protagonismo a la cultura en los *nidi* y en las *scuole dell'infanzia* y para contrastar las propuestas de leyes acerca de un ingreso anticipado en la escuela obligatoria, fue la organización de un congreso nacional en el que las instituciones educativas reggianas presentaron las experiencias didácticas más nuevas e interesantes. Para los entonces presentes fue una cita importante, con un título que ponía de relevancia el contenido: "Experiencias y problemas: Modelos y conjeturas teórico-prácticas en la educación de los niños" [85.85]. El congreso había sido precedido por el tra-

bajo específico de un año escolar entero en los *nidi* y en las *scuole dell'infanzia*, donde se habían distribuido los materiales y las investigaciones llevadas a cabo sobre argumentos muy distintos, de temas más tradicionales — como el dibujo y las matemáticas —, o la informática, todo tratado de forma interesante y a menudo innovadora. El panorama didáctico presentado en el congreso fue amplio: muchos maestros, pedagogos y *atelieristas* expusieron sus propios trabajos. El aspecto más formativo fue el profundo debate entre colegas y sobre todo con Malaguzzi, que había seguido de cerca el proceso de elaboración de los proyectos desde el inicio hasta su presentación.

Malaguzzi cerró el congreso con una crítica a los *Orientamenti Ministeriali* para las escuelas maternas estatales de 1969. Una vez más, sus palabras transmiten una imagen del niño inteligente y capaz de expresarse mediante un abanico de lenguajes diferentes, creativo desde cualquier punto de vista, también con nuevas herramientas como la computadora, que entonces fue objeto de debate, y juzgadas con desconfianza por buena parte del mundo pedagógico. Mientras se hablaba y razonaba sobre la informática, de forma simultánea se reflexionaba sobre otra huella muy antigua, el *dibujo* [véase pág. 428, n. 16], definido por Malaguzzi "dentro de [nuestra] programación biológica", que se refina y se diversifica a través de las experiencias vividas. Entre las múltiples posibilidades que ofrece el dibujo, Malaguzzi subraya el "placer" como forma energética contenida en el dibujar y destaca las distintas formas, refiriéndose a la lectura de un dibujo como un acto responsable y competente.

Uno de los proyectos presentados se condujo de forma realmente experimental y su título era: "Acercamientos para el futuro: La inteligencia de los niños, la inteligencia de la computadora". Al abordar este argumento, Malaguzzi se distanció enseguida de los prejuicios y del entusiasmo exacerbado hacia las nuevas tecnologías digitales, optando por una hipótesis basada en la relación amigable entre los niños y la informática, un niño que programa y que no solo ejecuta, cuya inteligencia encuentra y se enfrenta a otra inteligencia, la de la computadora.

Contó con el asesoramiento del *Istituto di Cibernetica* de la Universidad de Milán, elegido como el más adecuado a su hipótesis en lenguaje LOGO creado por Seymour Papert en el laboratorio de inteligencia artificial del MIT, que permite crear estructuras lógicas claras y simplicidad en el lenguaje. De todo esto solamente fue seleccionada la parte del dibujo, mediante la propuesta de una tortuga mecánica, "animalillo tecnológico y tridimensional", que facilitaba los procesos de identificación entre el niño y la tortuga y que, dirigido por el niño, y visualizado simultáneamente en una pantalla, moviéndose en un gran espacio, dejaba trazos con un pequeño lápiz.

Los niños, hablando y actuando, atribuyen a la computadora unos poderes, pero también unos límites: "La computadora piensa, cuanto más grande es, más piensa; no es inteligente, la hicieron inteligente". Una profundización que sigue ampliándose en los años posteriores, en la vía trazada por la primera expe-

riencia: en 1988, Malaguzzi promueve y conduce algunos encuentros de actualización sobre este tema con los maestros, en los que propone el estudio de conversaciones entre niños de cuatro años, de las que aparecen distintas imágenes en la computadora, algunas más alegres (un instrumento que tiene poderes divertidos como bailar y entretener), otras más serias (como escribir, contar, poderes enciclopédicos, "Si yo no sé una cosa, la sabe ella"), competencias que no obstante son útiles, que se manifiestan dentro de un juego que reproduce una sociedad organizada habitada por sujetos como maestros o policías, pero donde proyecta también la comparación y la relación con los personajes que le gustan a los niños, como Mazinger Z y otros. Los niños entienden pronto que para relacionarse con la computadora es preciso acordar un lenguaje diferente: "Es la que nos obedece, pero si yo no escribo las cosas como ella quiere, no me responde". Una conclusión que Malaguzzi utiliza para criticar la rígida teoría de las etapas de Piaget en torno al desarrollo del pensamiento del niño.

El objetivo de estos encuentros formativos es entregar a los maestros un marco conceptual articulado y complejo, que abarque las referencias teóricas más actuales, en las cuales poder colocar una proyección propia y una realización didáctica, en vez de ofrecer modelos o técnicas didácticas.

Pocos años después, Seymour Papert visitó Reggio Emilia y mostró un gran interés hacia las experiencias realizadas, especialmente en este ámbito, en las escuelas y en los *nidi*. Son años en los que Malaguzzi activa también un encuentro intenso con la escuela de los post-piagetianos de Ginebra, especialmente con Donata Fabbrì y Alberto Munari, que en otras ocasiones buscaron un encuentro con Malaguzzi y la experiencia reggiana.

Un encuentro de gran sintonía con el pensamiento de Edgar Morin: pensar sin nunca cerrar los conceptos, restablecer articulaciones entre todo lo que parece roto, esforzarse por comprender la multidimensionalidad de los hechos, como los lazos entre las ciencias del hombre y las de la naturaleza. La continuidad y la discontinuidad se consideran elementos no contrapuestos, en los que la epistemología contemporánea tiende a una conciencia fundada sobre las teorías de la complementariedad.

Hubo encuentros fecundos. El descubrimiento del factor de crecimiento del tejido nervioso de Rita Levi Montalcini confirma la visión del cerebro como una estructura orgánica móvil de neuronas y sinapsis, con resonancias cooperativas y sinérgicas muy amplias: un gran desafío y una oportunidad para la educación. "El cerebro no está encarcelado por los genes y escapa a los antiguos determinismos absolutos: su estructura y su funcionamiento son los de una especie que la naturaleza ha privilegiado de recursos ajustados para modificarse mediante la experiencia, la educación, la aventura de la vida" [88.87].

Recordamos las actualizaciones que Malaguzzi llevaba a cabo con el personal de las escuelas, durante las que los problemas planteados por los filósofos de la ciencia eran analizados, retomando su conexión y su concreción también

en el trabajo con los niños. Niños que no solamente saben aprender, nos recuerda Malaguzzi, sino que saben aprender a aprender, una última invitación a los maestros para privilegiar la conciencia mediante la acción que transforma. Una didáctica que sigue avanzando de forma continua en los pensamientos y en las estrategias educativas: así recuerdan aquellos años los maestros presentes en los *nidi* y en las escuelas reggianas.

En 1980, Malaguzzi convoca a una serie de charlas con los maestros para analizar el tema de la "programación" que, importado desde el ámbito de la industria y del mundo anglosajón, había sido abandonado demasiado pronto por la pedagogía: "Una suposición necesaria para contradecir a los que hablan de la falta de profesionalidad de los educadores. [...] Lo que proponemos es una programación consociada, pero eso serán las conclusiones a las que deberemos llegar durante estos días". Un cuadro cultural amplio en el que Malaguzzi sostiene la importancia de alejarse de la macropedagogía para acercarse a una micropedagogía, para conocer más al niño, y para asumir una conexión "artesanal" de la educación: la pedagogía de hecho, no permite el control completo y absoluto de las situaciones, no es una disciplina exacta.

Pero en 1982, en los *Consigli di Gestione* expone los riesgos de la "programación", a la que opondrá la proyectualización, que "consideramos permanente y por lo tanto abierta de forma constante... Hemos rechazado siempre hacer un programa, porque el riesgo de un programa hermético es que de cualquier manera se genera una experiencia hermética". Volviendo a un tema anterior, propone la necesidad de "fundar sobre bases interlocutorias y participativas la experiencia educativa en todas sus facetas: profesionales, proyectos, técnicas, relaciones" [80.82].

Malaguzzi, que ha sido desde siempre un gran lector, al jubilarse en 1985 parece multiplicar sus lecturas y sus descubrimientos: toma notas, interpreta y reconvierte lo que lee, se reúne con el *Equipe Pedagogica* para compartir investigaciones y reflexiones. En los textos de Malaguzzi que hemos descubierto, las filosofías de Gregory Bateson y de Edgar Morin están entre las más citadas y señaladas como revolucionarias del pensamiento y de la modalidad de acceso al conocimiento, donde la interconexión se define como "el gran verbo del presente y del futuro" [92.89]. Malaguzzi lamenta el hecho de que la neurociencia no forme parte de la formación de los maestros, siendo precisamente las relaciones entre la biología y el conocimiento los que construyen la clave futura de cada investigación sobre la naturaleza del ser.

Recordando al biólogo estadounidense Barry Commoner, Malaguzzi declara que: "La ecología será seguramente el abecedario del futuro. Estamos [...] dentro de un ecosistema [...] nuestro viaje terrenal es un viaje que se realiza junto con el entorno, la naturaleza, el cosmos... Y aquí [...] está el entramado de nuestra vida" [90.88]. Habla del niño como diseñador, deseoso de realizar proyectos. En la misma ponencia en un laboratorio sobre la *progettazione* en la scuola

dell'infanzia, declara que la profesión del educador es la profesión de la duda y dice que debemos devolver a la duda "una viveza y un uso práctico [...] La duda puede derrumbarse mediante la positividad, precisamente en el punto en que nosotros empezamos a medirla y a considerarla como un fermento, una especie de motor de la conciencia".

Unidas en esta idea, las "sondas de investigación" propuestas por Malaguzzi son "... una situación conjetural canalizada hacia la recopilación de comportamientos, procedimientos, interpretaciones, prestaciones de los niños en torno a un experiencia delimitada y definida [...] con un número limitado y adecuado de niños", que precisa por parte de los maestros "ejercer un ajuste meticuloso y previsor de la metodología observacional". "La sonda", añade Malaguzzi, "es una ocasión, un instrumento predispuesto para conseguir una observación de la observación y sobre todo una conciencia de la conciencia que sigue siendo uno de los hechos más buscados y fructíferos del campo de los procesos individuales del conocimiento y de las relaciones entre los individuos. La experiencia de las sondas ha sido, para los pedagogos, los maestros y los *atelieristas*, una de las situaciones que han modificado profundamente el modo de convivir con los niños, haciendo emerger y dando visibilidad a sus puntos de vista. Fue como atravesar el cauce de un río del que ya no hay vuelta atrás [89.88].

En los textos y las ponencias de finales de los 80 están muy presentes sus reflexiones sobre los estados del ser, como el desequilibrio, (considerado fuente de energía) y el equilibrio, la continuidad y la discontinuidad. Todos los elementos en los que el conflicto y la duda se consideran como estados permanentes y la aceptación del riesgo como una condición normal; a consecuencia de ello, en la didáctica, el tropezar se convierte en un instrumento importante, porque interrumpe el recorrido de la normalidad y permite encender la chispa y destronar el proceso existente, para promover un proceso de reestructuración y de renovación. El niño necesita situaciones de desconcierto para reducir el umbral de la rutina.

En el *Marzo-abril pedagógico*, una iniciativa de 1989 que se repitió durante muchos años y de la que surgieron numerosos balances y propuestas, Malaguzzi recorre las etapas más importantes de las decisiones tomadas en el curso del tiempo y las evalúa bajo el prisma de las nuevas investigaciones — presencia, espacio sistémico, salidas, gestión social —, subrayando la inserción de la figura del *atelierista* como "turbulencia deseada activada en las escuelas" [92.89]. Ya en 1988, resaltaba cómo "hemos puesto en marcha en la organización, todas las conexiones de las que, de algún modo, hemos sido conscientes" [90.88], añadiendo que "no hemos aceptado nunca divisiones, separaciones o jerarquías en el interior de la formación del niño".

En un congreso organizado por el sindicato de la CGIL (La Confederación General Italiana del Trabajo) en 1986 expresó públicamente su sufrimiento y su impaciencia por una política sindical que, no siendo capaz de abordar los gran-

des temas de la escuela pública en una evolución histórica, no puede ser un interlocutor activo ni creíble, denunciando de esta manera el silencio y la ausencia sindical y política [86.86].

En la década de 1970 a 1979, en la ciudad de Reggio Emilia se construye una red compuesta por 12 *nidi d'infanzia* comunales, y desde 1977, como recordamos en el capítulo precedente, el *nido* se convierte en el tema principal en los textos de Malaguzzi. En 1980, crea el *Gruppo Nazionale Nidi*, que presidirá hasta 1994, con el objetivo de establecer una coordinación para el intercambio y el impulso de las experiencias que se estaban desarrollando en las distintas áreas del país. Algunos textos seleccionados que aparecen en este libro han sido extraídos de las ponencias que Loris Malaguzzi hizo en la apertura o en la clausura de los congresos que el *Gruppo* promovió en esta década (La Spezia en 1981; Pistoia en 1982; Orvieto en 1983; Venecia en 1984; Ancona y Turín en 1986; Riccione en 1988), congresos que atraían (y aún hoy atraen) a un público amplio de trabajadores de los *nidi*, que buscan ahondar en el ámbito cultural, social, político y pedagógico para dar fuerza a la acción educativa.

En el Congreso de Turín en 1986, Malaguzzi reivindica que "el concepto del niño es una idea siempre de carácter social y de carácter cultural". Recuerda el desarrollo ecológico como lo entiende Bronfenbrenner, como una interconexión entre el niño y el entorno; reivindica la elección de una educación constructiva e interactiva porque "relaja una tensión entre el empirismo y la racionalidad, entre recursos nativos y los adquiridos y adquiribles".

Malaguzzi identifica la calidad del *nido* como la mejor arma de convencimiento social; propone el *nido* como "un microsistema [...] en el que existe la mayor comunicación interna posible, el mayor diálogo posible, entre los niños y entre niños y adultos" y con ello le otorga un gran papel en la sociedad, "el único escenario hoy en día [...] que recibe del ámbito privado valores para lo público y de lo público valores para el ámbito privado" [87.86].

Hablando en el Marzo-abril pedagógico de 1989, Malaguzzi extrae sugerencias de un pasaje del libro *Alicia en el país de las maravillas*, donde la protagonista, en un monólogo, que debe ser entendido como "provocación extrema", se pregunta: "¿Quién soy yo? Dígamelo usted primero, y luego, si quiero ser esa persona me levantaré, si no, me quedaré aquí tumbada hasta que sea otra persona pero, ¡por favor!, desearía que bajaran sus cabezas, ¡estoy tan cansada de estar aquí sola!"⁸

Las palabras de Alicia, que dan título al congreso que se celebrara en Reggio Emilia en marzo de 1990, asumen el valor de manifiesto cultural y pedagógico, una vez más un llamamiento al reconocimiento de una identidad para la infancia.

⁸ Esta versión de la obra de Lewis Carroll citada por Malaguzzi sugiere la responsabilidad de alguien (el adulto) para convertir a otro (el niño).

pero también del "derecho de la infancia a dar testimonio de una identidad aceptada y compartida por ellos. El niño pide ser amado, no solamente por ser amado, sino para amar, ser entendido para entender".

Aunque recorrer muchos de los textos de Malaguzzi puede generar en el lector una sensación de desaliento porque nos enfrentamos aún a problemas que siguen sin ser resueltos, ni siquiera en la realidad actual, y a hipótesis, como la continuidad del proyecto educativo de 0 a 6 años, que es preciso argumentar aún, definir y defender, pero de forma simultánea —por lo menos en Reggio—, se demuestra también una sensación de optimismo, porque hemos conseguido de todos modos llevar adelante una experiencia educativa de calidad y la hemos hecho evolucionar mediante decisiones que no siempre han sido sencillas.

Hoy como entonces, con gran perseverancia, se siguen organizando congresos y se busca tener siempre unidos a los educadores, los administradores, los políticos, las familias, conscientes de que solo mediante una participación amplia y competente se pueden mantener las condiciones actuales en los servicios educativos y conseguir avances.

Documentos 1980 a 1989

1980

78.80 *Un llamamiento a la Paz y a la Libertad por los Trabajadores de las scuole dell'infanzia y asili nido comunali, enero 1980*

Nota de Peter Moss: Este documento fue preparado para uno de los informes que Malaguzzi realizaba habitualmente para todos los trabajadores de las escuelas municipales al inicio del nuevo curso escolar y que empezaba con una lista de "Tareas para el colectivo" (es decir, para los adultos que trabajaban en cada escuela), incluyendo la gestión social, los *aggiornamenti* [trabajos de desarrollo profesional], las iniciativas culturales, el material audiovisual y educativo, las zonas exteriores y los equipamientos, la administración y las relaciones externas. Comenzaban con una discusión sobre los espacios y las herramientas para la documentación y la comunicación, y las reuniones con las familias".

La noticia de que el eminente científico soviético A. Sakharov, ganador del Premio Nobel de la Paz, había sufrido severas medidas de represión por parte de las

autoridades de su país ha provocado, justamente en todo el mundo, reacciones de indignación.

Por medio de este comunicado nosotros también queremos expresar, por un lado, nuestra plena solidaridad a todos los hombres y mujeres en el mundo que hoy sufren censuras, marginaciones y condenas por sus ideas; y por el otro, la más firme condena hacia todos los métodos y concepciones de carácter totalitario y extremista que pretenden sofocar la libertad de pensamiento, de expresión y de divergencia cultural, política y religiosa.

[...]

Hoy más que nunca, somos conscientes de que la naturaleza y las perspectivas de la educación infantil, en la escuela y en la familia, no pueden ser separadas de los más grandes interrogantes y problemas que recaen sobre la humanidad entera. Movidos por sentimientos de inquietud hacia el futuro y, al mismo tiempo, de esperanza y confianza en la *razón humana*, queremos expresar con este llamado, nuestra profunda convicción de que una común y fuerte voluntad de los hombres, mujeres, jóvenes y niños, que anhelan vivir en un mundo de paz, libertad y democracia, un mundo de total despliegue de lo mejor, de lo positivo que cada individuo y cada pueblo puede expresar, constituye una herramienta invencible para la movilización de las conciencias y de los actos de todos, en la búsqueda de un camino hacia la salvación y el progreso de la humanidad.

Aprendimos, desde nuestra experiencia viva y cotidiana de educadores en las *scuole dell'infanzia* y en los *nidi comunali*, cuán altos y esenciales son los valores representados por la solidaridad y la colaboración humana; por el respeto y la valoración de las diferentes opiniones; por la completa determinación y construcción de las condiciones para la más amplia y libre expresión de las diferentes inspiraciones culturales, políticas y religiosas.

Por tal motivo, esperamos que cada hombre, cada pueblo, cada país que ame el progreso y la civilización, quiera participar elaborando sus propias y originales aportaciones, para conducir los sucesos de la humanidad en el camino del diálogo, de la cooperación, la libertad, del desarme y de la paz.

Los educadores de las *Scuole dell'Infanzia e Nidi Comunali* de Reggio Emilia que participaron en el encuentro de formación del sábado 26/1/1980.

79.80 Informe de apertura para el año escolar 1980-81 para todos los trabajadores, Reggio Emilia, agosto 1980

Nota de Peter Moss: Este documento, preparado para el informe que Malaguzzi daba regularmente a todos los trabajadores de las escue-

las municipales al inicio de un nuevo ciclo escolar, comienza con una lista de las "Tareas del colectivo" (i.e. todos los adultos trabajando en cada escuela), incluyendo la gestión social, *aggiornamenti* (trabajo de desarrollo profesional), iniciativas culturales, materiales audiovisuales y educativos, áreas externas y equipamiento, relaciones administrativas y externas. Trata a continuación los temas "espacios y herramientas para la documentación y comunicación" y, "reuniones con las familias".

Datos indicativos para la organización y programación del ambiente educativo

[...]

Las autoactualizaciones de los colectivos

(Temas de los encuentros)

Los encuentros de autoformación comprometen, a corto plazo, a los colectivos de los operadores de *Nido* y *Scuola dell'Infanzia* a un replanteamiento común y riguroso de las cuestiones que, en diferentes medidas, pertenecen a la experiencia. Cuestiones que juntas tienen el objetivo de mejorar las condiciones (ambientales, psicológicas, profesionales) en que se produce la experiencia educativa y los resultados esperados en beneficio de los niños.

Estos encuentros de trabajo, para ser fructíferos, necesitan elegir los temas de forma puntual y oportuna, así como enfrentarlos de manera extremadamente concreta, averiguando su pragmatismo y su funcionalidad.

La cantidad de temas, la necesidad de enfrentarlos con celeridad, a través de debates y discusiones intensas y productivas, podrían sugerir diferentes modalidades organizativas del esquema tradicional, que pone al colectivo entero al orden del día: es posible complementar eso con formas más ágiles y separadas, como subgrupos de colectivos ocupados, al mismo tiempo, en temas diferentes, identificados y distribuidos de manera puntual y luego reunidos para compartir una síntesis.

Hipótesis como esta, refuerzan la exigencia por parte de cada colectivo de fortalecer las capacidades de autocontrol crítico sobre la experiencia, considerada entre las más formativas y productivas.

Nadie puede enumerar y definir de manera exhaustiva los temas de los encuentros. Ellos se deducen de la experiencia práctica de cada institución. [...]

Enseguida intentaremos inventariar estos últimos tipos de temas, que en parte respetan los tiempos y las cronologías, y en parte no. Son los que consideramos imprescindibles en un proyecto de actividades para el primer cuatrimestre:

- Correspondencia del ambiente interior y exterior del proyecto educativo, organizado según la edad, las necesidades, las experiencias de los niños

(revisión de los elementos que organizan el ambiente y las actividades de los niños).

- Revisión de la eficacia de los materiales y de los instrumentos didácticos, de los objetos grandes, de los rincones y de las actividades de los niños.

[...]

1982

80.82 Discurso en el encuentro con los Consigli⁹ di Gestione [Consejos de Gestión], Reggio Emilia, septiembre 1982

*La educación del niño entre familia e institución en una fase de gran transformación cultural y de presentación de proyectos de reforma de la escuela básica*¹⁰

[...]

Una serie de consideraciones y sugerencias fue elaborada por el Ministerio de Educación Pública: el primer grado de primaria para los niños de 5 años de edad, generalización del último año de la *scuola dell'infanzia* u obligatoriedad del tercero y último año de la *scuola dell'infanzia* (niños de 5 a 6 años).

[...]

¿Por qué estamos en contra de anticipar la edad de los niños (al iniciar la educación elemental)?

Porque estamos convencidos de que tenemos que trabajar con los padres y las familias para que logren entender que el problema de hoy, no es tanto hacer que el niño sea precoz, sino construir una condición de bienestar, de plenitud de vida, de enriquecimiento y de maduración integral. Este es el gran tema que siempre tendría que ser prioridad. Sin embargo, hoy en día se está produciendo un fenómeno curioso: la aceleración del niño, de un niño precoz, o de un niño que cuenta con las herramientas de estudio, de aplicación o de prestaciones múltiples (niños que van a la escuela, a montar a caballo, practican judo, bailan, etc.) representa una forma de estatus. Una nueva forma de estatus, cada vez más codiciada por las familias.

Por lo tanto, podríamos decir que la mujer soporta un doble esfuerzo de proyección, hacia el interior y el exterior. Una proyección exterior que nunca le permite

⁹ A principios de los años 80, los *Comitati di Scuola e Città* adoptaron un nombre nuevo y pasaron a llamarse *Consigli di Gestione* [Consejos de Gestión].

¹⁰ El texto indica que "este resumen no ha sido releído ni corregido por el autor", lo que implica que este texto es una nota extraída de la presentación de Malaguzzi.

que su trabajo sea su centro, sino que es parte de un cúmulo de tareas que incluye las domésticas, la crianza de los niños, etcétera.

Y esto no es todo. La cuestión más delicada es que en realidad, hoy la mujer se esfuerza, con los medios a su disposición y con las posibilidades que tiene, en tener un trato semejante con el niño. No obstante, mientras lo enfrenta, tenemos que estar personalmente convencidos de que, en parte, asume una función sumergida en las formas atávicas del pensamiento, del rol y de la condición de la mujer; y por la otra, es de alguna manera lanzada dentro de la situación de nuestro tiempo. La prueba que tenemos es el hecho que para la mujer, en el ámbito laboral, existen sectores abiertos y sectores cerrados. Los abiertos son los de los servicios y de la asistencia. Y lo son por una filosofía del sistema que permite a la mujer trabajar, con la condición de que ofrezca servicios que tengan una estrecha e íntima semejanza con el rol que cubre dentro de la familia.

[...]

La segunda cuestión es que cuando se emplea a una mujer en los servicios, quiere decir, tal vez, que estos sean más débiles.

[...]

La tercera cuestión es que, considerando que los servicios, en general, son instituciones de alguna manera no necesarias, no productivas, sino útiles, es posible que opere de un momento a otro una política de alternancia de los mismos, "Abro unos servicios, cierro otros, realizo unos servicios siempre inferiores a los requeridos, etc.". En todos los países del mundo, frente a la crisis, los servicios son los que han pagado el precio más alto, junto con la escuela.

Frágil, más sombría, menos sustancial, menos fuerte, con comportamientos quizá alternos, extremadamente intranquila e inquieta, así percibo la naturaleza de los niños hoy, pero de igual forma, creo que es la naturaleza de la familia de hoy.

Así como el niño busca a través del contacto con nosotros una identidad personal, la familia busca una identidad propia, que no encuentra, dentro de la colectividad. Creo, entonces, que el fenómeno es la disminución de la identidad familiar dentro del cuerpo social, que corresponde, exactamente, a una pérdida de identidad del niño dentro de las relaciones familiares. Ahora, ustedes entienden que hasta que no se logre dar al individuo, en un sentido más amplio, una profundidad de escucha de sí mismo, de sentimiento de sí, de sentido de sí suficientemente alto, todas las demás operaciones están destinadas a aplazarse, deformarse, modificarse y a padecer las consecuencias de una fallida sistematización inicial de la formación del niño. Un niño inseguro solo puede mirar las cosas, eventos y los hechos, con una visión de inseguridad. Un niño que vive poco sus experiencias (y creo que esta es la situación de los niños de hoy) es un niño que no logra materializar de manera suficiente la profundidad de sus propios recuerdos y, entonces, ni siquiera el recuerdo se construye. Por tanto, el niño no logra construirse una propia personalidad hecha por una lectura continua, un recuerdo continuo, del pasado en relación con el presente y el futuro.

Al niño de hoy le falta, ante todo, el pasado. Faltándole el pasado, está claro que el presente de alguna manera se debilita sumamente y las posibilidades de proyección futura se aniquilan casi del todo.

Creo que el mismo drama lo vive la familia: una familia que vive con demasiado sufrimiento el presente, que tiene a su espalda un escaso pasado que recuperará, que no tiene ninguna o muy pocas capacidades de proyectar su propia existencia y su propio futuro, su propio destino en una proyección más lejana. Es necesario que nosotros hagamos un discurso sobre la calidad de vida.

[...]

Hoy necesitamos una participación que tenga una gran disponibilidad de interés. Más aún, que tenga interés en crecer en el plano de la competencia, en el momento en que aplica su deseo personal de agregación, de participación, de compartir los problemas. Tenemos que pensar en un protagonismo más verdadero, más fuerte, más competente, en general más democrático, porque la democracia se efectúa solo cuando el modelo de competencias es lo más homogéneo posible, entonces el discurso, el diálogo, la confrontación se hace a un nivel más alto.

[...]

Sabemos muy bien que no es posible evocar la agregación por milagro, eso quiere decir aceptar la agregación como un problema, como un proceso, como una esperanza o un proyecto que se decide y se consolida, se concretiza y se materializa en el transcurso de un procedimiento largo, delicado y difícil.

[...]

Lo que nosotros pedimos es que los docentes inscriban la gestión social como elemento de su profesionalidad, de su cultura y, por lo tanto, de su acción.

Nota de Peter Moss: En este punto, Malaguzzi debate sobre la necesidad de planificar el trabajo de una forma unificada y considerando al niño en su totalidad, en contraste con la manera en que la cultura a menudo se disuelve o es percibida y consumida en trozos y por partes.

[...]

Es suficiente la experiencia de la transición de algunos de ustedes que tengan a su niño en la escuela primaria o en la secundaria para entender cuánta distancia hay entre un proyecto unificador de los lenguajes y un proyecto separador de los lenguajes. Y aquí el discurso no es simple, y no quisiera que pareciera como tal.

Existe el problema de las materias, de las disciplinas, de las partes de la cultura, claro que existe; pero creo que básicamente un proceso pedagógico no pueda ser nada más que un proyecto que reordene, una organización progresiva y permanente de las formas de pensamiento y de comportamiento del niño.

Ahora, está claro que todo esto está dentro de una *progettualità*¹¹ permanente, lo cual significa que nosotros no tenemos un proyecto de por sí completo y perfecto. Estamos intencionalmente dentro de una proyectualidad que consideramos permanente y, por ende, constantemente abierta a una profesionalidad que primero hace lo que sabe hacer y, al mismo tiempo, se actualiza sobre los datos que se mueven en el mundo interior del niño, en el mundo de la familia, etc. La proyectualidad permanente es el valor primario en nuestros contenidos. Si alguien nos pide un programa, nosotros contestamos que no lo tenemos. Cuidado, no es coincidencia que en veinte años nunca hayamos hecho un programa, en realidad hemos trabajado con planes y proyectos de trabajo.

Sin embargo, siempre nos hemos negado a hacer un programa, justo porque los riesgos de enjaular un programa, en cierta forma, son que pueda nacer una experiencia enjaulada. Esta autenticidad se forma a través de un proceso muy largo que es el de la investigación, del proyecto y de la programación curricular, de la ejecutividad controlada, del análisis evaluativo de los resultados, que es el de la decisión.

Este es un proceso que le corresponde también a cada acto que nosotros cumplimos. Hay un momento en que pensamos, investigamos las cosas que conocemos, hacemos un proyecto de las cosas que queremos hacer, pasamos a un análisis evaluativo de los resultados y, justo después, pasamos a la elección. Creo que no se pueden diversificar las modalidades.

[...]

Tenemos que estar de acuerdo en que no se puede educar, criar y ocuparse de un niño sin tener una competencia específica, que no sea libresca o ilustrada, sino que sea una competencia hecha de humanidad y cultura al mismo tiempo, y, por tanto, con una gran sensibilidad humana y política. La competencia ¿cómo se adquiere? Para nosotros es un hecho y un proceso. Nosotros enfrentamos este problema con un hecho que es el equivalente de nuestra cultura, de nuestra sensibilidad, de nuestra formación cultural, humana, política, ideal, etc. Pero toda esta cultura que constituye un hecho histórico existencial nuestro, es puesta y ofrecida dentro de un proceso que, por convicción, queremos aceptar y que nos impulsa a involucrar a los operadores, las familias y los temas hacia una cualificación de la participación. De tal manera, que la participación se vuelve competente, pero no en el sentido de que ya no tiene que conseguir otras competencias, sino una participación competente que en flujo constante: digamos una participación "competente y permanente".

¹¹ *Progettualità* hace referencia al proceso de construcción o de desarrollo de un proyecto. Está estrechamente relacionado con el nombre *progettazione*, utilizado en Reggio Emilia en oposición al *programma* o a la *programmazione*, que implican un currículo predefinido, programas, etapas y demás. El concepto de *progettazione* implica un acercamiento más global y flexible en el que la hipótesis inicial está hecha acerca del trabajo en el aula (así como acerca del desarrollo del personal y las relaciones con los padres), pero está sujeto a modificaciones y cambios de dirección como los actuales avances del trabajo.

Cuando decimos "permanente", entendemos que es una participación que adquiere sobre la marcha términos nuevos y progresivamente más altos de competencia, en relación a los temas y a los problemas.

[...]

Todo eso nos lleva a una definición importante, que es entonces, la de una pedagogía y una didáctica de participación competente.

81.82 Diálogo con miembros de los Consigli di Gestione (Consejos de gestión) de la Scuola Comunale dell'Infanzia Diana, noviembre 1982

Nota de Peter Moss: Los tres representantes de los padres en los Consigli di Gestione de la escuela Diana participaron en esta conversación con Franca Catellani (FC), Valeria Catellani (VC) y Giuliano Rovacchi (GR). Malaguzzi (LM) es descrito tanto como coordinador de la *Equipe Pedagogico-Didattica* de los *nidi* y las *scuole dell'infanzia* de Reggio Emilia como el director de la revista *Zerosei*, publicada por Fabbri.

La relación adulto-niño

Loris Malaguzzi

Coordinador del Equipo Pedagógico Didáctico de los *Nidi* y de las *Scuole dell'Infanzia* de Reggio Emilia y Director de la revista *Zerosei* publicada por Fabbri.

Franca Catellani

Padres Representantes del Consejo de Gestión Valeria Catellani de la *Scuola dell'Infanzia Diana*.

Giuliano Rovacchi

G. Rovacchi: Dr. Malaguzzi, en la última reunión de padres, algunos han manifestado la necesidad de profundizar en un tema muy importante: la relación entre adulto y niño. Después examinamos el problema dentro de una comisión de trabajo e intentamos identificar dentro de este tema algunos puntos para proponer en el próximo encuentro de sección a todos los padres de los niños que asisten a la *scuola comunale dell'infanzia* "Diana". Quisiéramos llevarles a los padres en ese encuentro, algunas nuevas cuestiones enriquecidas por esta conversación que vamos a tener con usted.

[...]

V. Catellani:

Hasta aquí se habló de los derechos del niño, pero llegados a este punto, yo quisiera decir que también los padres, la pareja, el hombre y la mujer, tomados también individualmente, tienen derechos, tienen también el derecho de tener un espacio para ellos mismos. Entonces ¿cómo se logra conciliar ambas cosas?

L. Malaguzzi:

El niño tiene que saber vivir en contacto con los adultos y con los niños de la misma edad. No creo que la cercanía del niño con el adulto sea más importante que la experiencia que el niño tiene con sus amigos y con los niños de su edad.

Es importante que el niño viva sus experiencias en diferentes niveles y frente a las diversas situaciones, dificultades y respuestas diferentes, porque el mundo es variado, es un mundo que el niño no puede ni siquiera pensar como un todo. Es un mundo sumamente diversificado, y la experiencia del niño es una experiencia que tiene que enriquecerlo en relación a aquellas situaciones en las cuales está inmerso, para que luego pueda articular algún tipo de filosofía infantil.

Lo que cuenta es que los momentos de vida de la pareja y los momentos de vida del niño, cuando él se encuentre lejos de la pareja, sean tiempos que luego el niño y los padres vuelvan a vivir, también cuando estén lejos, en términos de recomposición. Quiero decir, que se puede estar lejos, pero extremadamente cerca, si el recuerdo une tanto al niño como a los padres. También cuando existe una lejanía que de alguna manera los separa por un lapso de tiempo.

De hecho, se puede estar muy cerca estando lejos y se puede estar muy lejos estando cerca.

G. Rovacchi:

Claro, pero tiene que haber también un problema de continuidad entre varios momentos, de otra manera tendríamos fracturas dentro de la vida y de la relación entre adulto y niño.

L. Malaguzzi:

Este es un gran tema, porque también está en el centro del debate entre los pedagogos.

Es decir, qué tipo de relación debe haber entre las familias y las instituciones.

Hay quien habla de continuidad. Yo soy de los que dicen que la continuidad no puede existir, que no se puede perseguir porque las dos experiencias son además objetivamente diferentes.

Lo que es más importante es abrir y mantener una constante capacidad interlocutoria, una capacidad de cuestio-