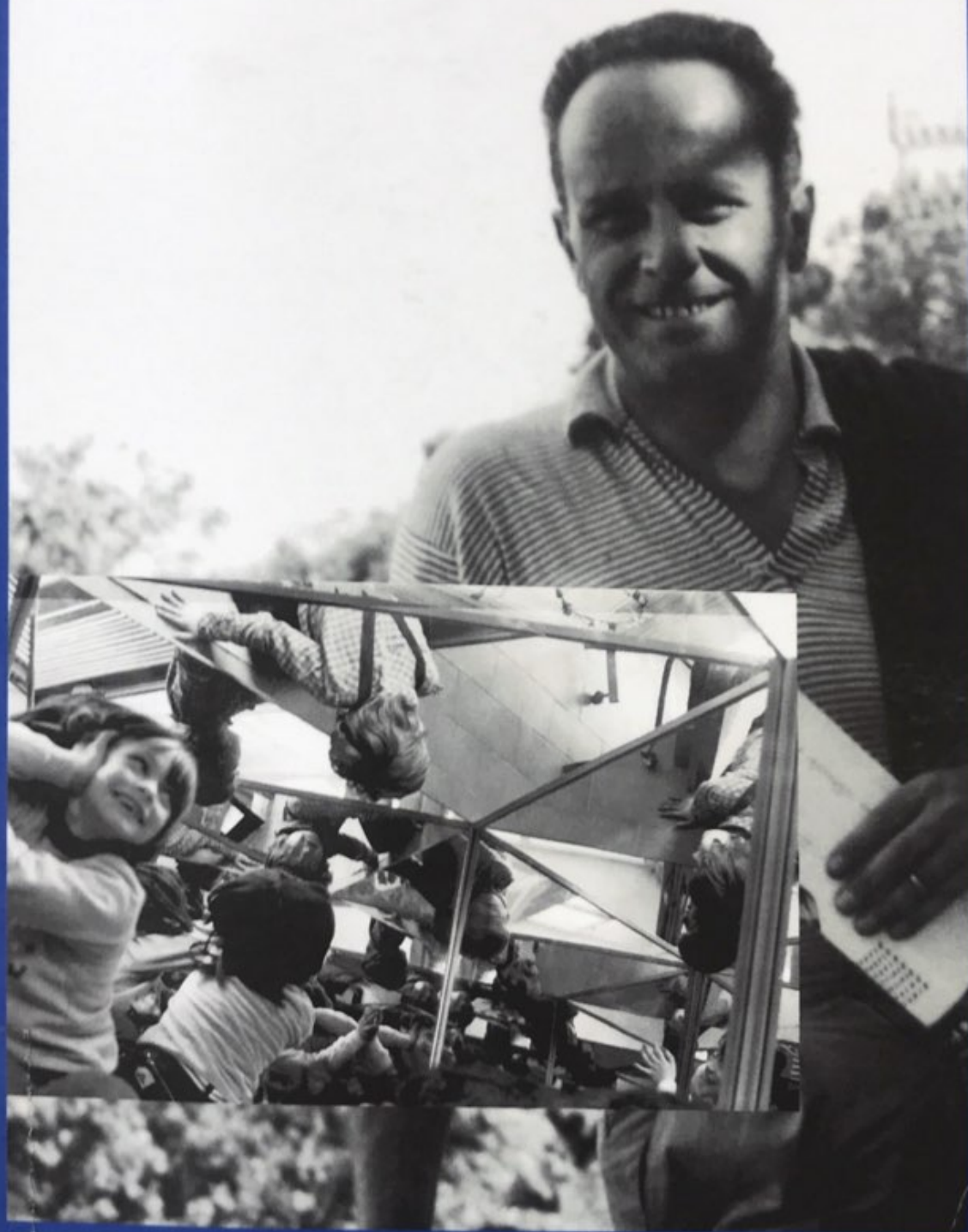


Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Claudia Giudici,
Carlina Rinaldi, Vea Vecchi y Peter Moss. (edits.)

Loris Malaguzzi

y las escuelas de Reggio Emilia



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Morata

Relaciones con el exteriorAsuntos DidácticosAsuntos Culturales

- relaciones con el *Comune*, los Consejos de Distrito, las instituciones culturales, recreativas, de deporte, los centros de salud, los servicios socio-sanitarios, los órganos colegiados
- organización cultural y didáctica de la escuela según los fines
- interacción entre comunidad escolar y comunidad civil y social
- programación general, programación de sector
- objetivos curriculares, análisis del avance de los objetivos
- formación de grupos de elaboración y de control
- promoción de encuentros ampliados sobre el trabajo didáctico
- iniciativas culturales, intercambios culturales y de experiencias
- programación de iniciativas, coparticipación a iniciativas culturales de los Consejos de Distrito
- relaciones con el equipo de coordinación pedagógico-didáctica

Indicaciones generales:Encuentros del Consejo de P y G⁵⁴:

1 vez al mes

Encuentros del Equipo Ejecutivo:

3 veces al mes

Asambleas generales de los usuarios:

2 veces al año⁵⁵

⁵⁴ Consejo de Participación y de Gestión. (N. de la T.)

⁵⁵ Se refiere a las reuniones de la Asamblea General (*Interconsiglio Cittadino*) formada por los representantes enviados por los *Consigli di Gestione*.

Los últimos años desde 1990 hasta 1993



Ilustración 5.1. Conferencia "Chi sono dunque io? Ditemi questo prima di tutto" (Alicia) — Saperi a confronto per garantire cittadinanza ai diritti e alle potenzialità dei bambini e degli adulti" ["¿Quién soy yo? Dígamele usted primero" (Alicia)— Conocimientos a debate para garantizar la ciudadanía a los derechos y al potencial de niños y adultos], Teatro Municipale, Reggio Emilia, 1990. Los ponentes de izquierda a derecha: Luciano Corradini, David Hawkins, Loris Malaguzzi, Paulo Freire, Andrea Canevaro, Mario Lodi.



Ilustración 5.2. Asistentes a la conferencia "Chi sono dunque io? Ditemi questo prima di tutto" (Alice) — Saperi a confronto per garantire cittadinanza ai diritti e alle potenzialità dei bambini e degli adulti" ["¿Quién soy yo? Dígamelo usted primero" (Alicia)— Conocimientos a debate para garantizar la ciudadanía a los derechos y al potencial de niños y adultos], Teatro Municipale, Reggio Emilia, 1990.



Ilustración 5.3. Apertura del Reggio Emilia Institutet, Estocolmo (Suecia), 1993. En primer plano, de izquierda a derecha: Vea Vecchi (atelierista Scuola Comunale dell'Infanzia Diana), Harold Gothson (Reggio Emilia Institutet), Loris Malaguzzi, Anna Barsotti (Reggio Emilia Institutet).



Ilustración 5.4. Grupo de estudio internacional visitando la Scuola Comunale dell'Infanzia Diana, Reggio Emilia, años noventa.



Ilustración 5.5. Portada del programa para la ceremonia del Kohl International Teaching Award, en Chicago (EE.UU.); en la parte posterior, apuntes tomados por Loris Malaguzzi, describiendo la charla que dio en aquella ocasión, 1993.

Introducción (Peter Moss)

Contexto histórico

Desgraciadamente, la década de los noventa resultó ser corta para Loris Malaguzzi, que falleció inesperadamente a principios de 1994. La década, sin embargo, comenzó con un evento importante para Reggio Emilia: la celebración de la conferencia internacional "¿Quién soy yo? Dígamelo usted primero". Conocimientos a debate para garantizar la ciudadanía a los derechos y al potencial de niños y adultos" (un título inspirado en Alicia en el País de las Maravillas, de Lewis Carroll), que atrajo a muchos participantes de todo el mundo así como a ponentes extranjeros, entre los que destacaron David Hawkins y Paulo Freire. Al año siguiente, bajo el lema "Las diez mejores escuelas del mundo", la revista americana Newsweek nombró a la *Scuola dell'Infanzia municipal Diana*, en representación de todos los *nidi* y *scuole dell'infanzia* de Reggio Emilia, como la más avanzada del mundo en cuanto a educación para la primera infancia.

Este creciente interés y reconocimiento internacional, incluido el aumento de las solicitudes de apoyo al servicio y al desarrollo profesional, condujeron a un nuevo proyecto de ayuda a la organización de las relaciones entre Reggio Emilia y el exterior. Eletta Bertani, primera presidenta de Reggio Children, entre 1994 y 2000, describió lo que estaba ocurriendo:

Nuestra ciudad tuvo también que asumir plenamente una nueva responsabilidad hacia todas aquellas personas de todo el mundo que querían conocer nuestra experiencia pedagógica y, por lo tanto, teníamos que equiparnos con los medios adecuados. De modo que, en febrero de 1993, adoptando una propuesta que Loris Malaguzzi había lanzado desde hacía tiempo, un grupo de ciudadanos hizo un llamamiento a la ciudad, reuniendo a muchos partidarios respetados, con el fin de establecer un Centro Internacional para apoyar y dar valor a la experiencia educativa de Reggio Emilia, y se creó así el Reggio Children Support Committee.

(VVA, 2012, pág. 19)

La nueva organización, Reggio Children, se inauguró oficialmente en marzo de 1994, como una entidad pública y privada establecida por el *Comune* y otras partes interesadas, para gestionar las relaciones entre las escuelas de la ciudad y el mundo exterior. Su evolución, desde entonces, la ha llevado a asumir una serie de funciones, incluyendo la organización de los Grupos de Estudio, la realización de trabajos de consultoría, la organización de distintas investigaciones y otras colaboraciones, así como el diseño y la gestión de exposiciones y publicaciones.

Mientras tanto, en Reggio Emilia, continuaron abriéndose nuevos centros durante la década de los noventa. Incluidos tres *nidi* gestionados por cooperativas y un *nido* autogestionado por los padres, todos ellos en acuerdo con el

Comune; dos *scuole dell'infanzia* gestionadas por el propio *Comune*; y un espacio experimental vespertino, utilizado por los niños y los adultos (*spazio incontro*, espacio de encuentro). Se inauguraron dos locales nuevos para la rehabilitación de las actuales *scuole dell'infanzia* municipales, una de ellas ubicada junto a un *nido*. Junto a estos desarrollos, se abrieron tres nuevas *scuole dell'infanzia* estatales y dos *scuole dell'infanzia* municipales se convirtieron en estatales.

Dicha expansión era necesaria para dar respuesta a la creciente demanda, debido al rápido crecimiento de la población local —de 137.000 a 150.000 habitantes en los años noventa—, como resultado de un crecimiento del índice de natalidad y de las migraciones, que por entonces llegaban en su mayoría desde el extranjero.

No fue esta la primera ola de emigración que vivió Reggio Emilia, pero fue seguramente la más sustancial y patente. En los años sesenta, la migración provenía mayormente desde el sur de Italia, sobre todo desde Calabria y Apulia; durante los años setenta, los emigrantes llegaban desde Egipto y a menudo eran empleados en el sector siderúrgico; en los ochenta, la migración venía de Ghana, Túnez y Marruecos. En los años noventa, la ciudad, caracterizada por una economía local que ofrecía muchas oportunidades de trabajo diferentes, se convirtió en parte del flujo global de migración: del este de Europa hasta China, más de un centenar de nacionalidades y procedencias distintas que trajeron consigo nuevas culturas, pero también nuevos miedos y conflictos. Definir una nueva identidad de la ciudad no fue tarea fácil.

(*ibid.*, pág. 169)

A escala nacional, el gobierno publicó en 1991 nuevos *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* [Directrices para la actividad educativa en las *scuole materne* estatales], que (a pesar del título) entre otros cambios, sustituyó el nombre de *scuole materne* por *scuole dell'infanzia* —aceptando una terminología y una identidad que defendían desde hacía tiempo los educadores de Reggio Emilia.

A principios de los años noventa Italia se vio inmersa en una crisis. La economía se volvió a ralentizar. Tuvieron lugar nuevos atentados terroristas, siendo el más impactante el asesinato en Sicilia de dos magistrados en un mismo año, en 1992 —Giovanni Falcone y Paolo Borsellino—, por la Mafia, la organización criminal que ambos estaban encargados de investigar. Fue incluso tan trascendental como el colapso del orden político de la posguerra. El PCI se dividió en 1991 en dos nuevos partidos, el *Partito Democratico della Sinistra* [PDS, el Partido Democrático de Izquierdas, que adoptó una postura más socialdemócrata] y el *Partito della Rifondazione Comunista* [la Refundación Comunista, que conservó una identidad comunista]. Después de una investigación judicial —*Mani Pulite* [Manos Limpias]—, que descubrió una corrupción generalizada y profundamente arraigada, los dos principales partidos en el Gobierno durante la posguerra, la DC y el PSI, se disolvieron irremediablemente en medio del escándalo. Bettino Craxi, líder del PSI y primer ministro de 1983 a 1987, huyó a Túnez para evitar la cárcel; toda la clase política perdió credibilidad.

En su lugar emergieron nuevos grupos y partidos, destacando la *Lega Nord* [La Liga Norte], una federación de partidos regionales del Norte de Italia, que expresaba un profundo resentimiento hacia el Gobierno nacional de Roma y hacia lo que ellos consideraban el despilfarro de sus recursos en el ineficiente y corrupto Sur; y *Forza Italia* [Vamos Italia], un partido creado en 1993 por el magnate multimillonario Silvio Berlusconi. Las elecciones de 1994 confirmaron la transformación política, resultando una coalición de Gobierno encabezada por *Forza Italia* y respaldada por la *Lega Nord* y la conservadora *Alleanza Nazionale* [Alianza Nacional]. Puede que cambiaran los protagonistas, pero se mantuvo el predominio nacional del centro-derecha.

Estos cambios se notaron también en Reggio Emilia. Por primera vez, tras las elecciones municipales de 1995, la ciudad estuvo gobernada por una coalición de centro-izquierda, bajo el lema del *Ulivo* (El Olivo), abarcando una amplia gama de partidos, incluyendo el PDS de reciente formación. En las mismas elecciones, el partido de la *Rifondazione Comunista* cosechó solo el 5 por ciento de los votos, colocándose en la oposición. Esto marcó el final de una era política.

La vida de Malaguzzi

Loris Malaguzzi, a pesar de haber cumplido los 70 años, siguió desempeñando una labor activa en Reggio Emilia y en sus escuelas municipales. Vea Vecchi recuerda "las maravillosas reuniones con Malaguzzi, que siempre era un ávido lector, nos acercaba sus últimos hallazgos, siempre extremadamente actualizados y, sobre todo en los años noventa, estaban relacionados con las áreas de la neurociencia y de la filosofía científica" (Vecchi, 2010, pág. 48). Seguía siendo una figura importante a nivel nacional, y continuaba ejerciendo su labor como presidente del *Gruppo Nazionale Nidi* y como director de *Bambini*. A pesar de no ser un miembro de la comisión que redactó las nuevas directrices nacionales para la educación temprana, su influencia se sintió indirectamente a través del impacto que su trabajo tuvo sobre los miembros de la misma.

Trabajó en el desarrollo de su último proyecto principal, que fue la creación de una nueva organización que llamó Reggio Children. También estuvo activo en el exterior y fue testigo de la creciente proyección internacional del proyecto educativo de la ciudad, al que tanto había contribuido. En 1992, fue galardonado con el Premio Lego, en reconocimiento a su destacada contribución a favor de los niños y jóvenes. Un año después, recibió el Kohl International Teaching Awards, en Chicago, en nombre de las escuelas municipales.

La muerte de Loris Malaguzzi, a causa de un infarto, fue súbita e inesperada, una fría mañana de invierno de enero de 1994; ocurrió unos meses después de la muerte de su esposa Nilde, con la que estuvo casado casi 50 años y de la de su hermano.

En homenaje a él, el proyecto Reggio Emilia de educación en la primera infancia fue capaz de sobrevivir a su muerte, y de seguir floreciendo; él fue quien sentó las sólidas bases de un proyecto continuo, que ha desarrollado una vida propia.

Cronología

Leyenda: Malaguzzi, Reggio Emilia, Italia

- 1990 "¿Quién soy yo?" Conferencia internacional organizada en Reggio Emilia.
- 1991 La revista "Newsweek" nombra a la Escuela Diana, en representación del sistema de escuelas municipales de Reggio Emilia, como la educación en la primera infancia más avanzada del mundo. Nuevos *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* [Directrices para la actividad educativa en las escuelas estatales] que incluyen el cambio de nombre de escuelas estatales por *scuole dell'infanzia* estatales; el PCI se divide en el *Partito Democratico della Sinistra* y el *Partito della Rifondazione Comunista*; la *Lega Nord* se establece como partido político.
- 1992 Galardonado con el Premio LEGO. *Mani Pulite* [Manos Limpias] inicia su actividad, se realiza una investigación judicial a nivel nacional sobre la corrupción política; la Mafia asesina a Giovanni Falcone y a Paolo Borsellino en Sicilia.
- 1993 Fallece en noviembre Nilde, la esposa de Malaguzzi. El Kohl International Teaching Award (Chicago) es otorgado a las escuelas municipales de Reggio Emilia.
- 1994 Fallece el 30 de enero en Reggio Emilia. Se crea Reggio Children. Los partidos DC y PSI se disuelven en medio del escándalo; se crea *Forza Italia*, encabezado por Silvio Berlusconi.

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

Me gustaría intentar dar rápidamente una imagen impactante, ya sea una imagen de tipo político, geográfico, económico [...] de un mundo que no esté compuesto por islas, por intervalos, por espacios, por océanos ni por montañas... un mundo

compuesto por redes. [...] es importante que sepamos que esta forma de redes en torno al mundo coincide perfectamente, creo, con la imagen de redes de nuestro cerebro y el funcionamiento de nuestro cerebro [...] existe una red entre el cerebro y la evolución, entre las neuronas y el mundo y el mundo de los niños. [...] pienso que esta imagen impactante puede aplicarse a la escuela, al funcionamiento de la escuela, a la organización de la escuela, a la logística de la escuela, a las formas en las que la educación, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje, el conocimiento, pueden tener forma de red, con una capacidad recíproca de contaminación, de interacción.

(Loris Malaguzzi, 1990, intervención en la Convención Internacional "Chi sono dunque io?" [95.90])

No es posible rastrear objetivos cumplidos o una madurez alcanzada en el recorrido de Loris Malaguzzi; su inesperada muerte con tan solo 74 años, mientras aún se encontraba en plena inquietud investigadora y de elaboración, por la manera en que solía teorizar sobre el desarrollo de los niños, son teorías que, según nosotros, se sostienen entre el equilibrio y el desequilibrio, entre lo continuo y lo discontinuo. Además, trabajar sobre textos que en su mayoría provienen de transcripciones de intervenciones orales implica una complejidad interpretativa y de comprensión, ya que al hablar con espontaneidad — como solía hacer Malaguzzi —, no siempre estamos seguros de si las palabras o las construcciones verbales tratan efectivamente de significar lo que en una primera lectura parece. Pero dado, sobre todo, que Malaguzzi ha hablado y actuado más que escrito, enfrentarse a la transcripción de sus textos orales nos permite estudiar y profundizar de forma más intensa en su pensamiento, entendiendo mejor un pensamiento filosófico, extremadamente refinado, construido por múltiples dimensiones, culto y profundamente humano.

No vamos a ser nosotros quienes sistematizemos lo que no está sistematizado. Intentaremos, sin embargo, incluso a la hora de afrontar un período tan breve (1990-1993), seguir sin banalizar los hilos que Malaguzzi parece haber anudado, desanudado y reanudado en su largo trabajo de investigación y de diálogo con los tiempos que le tocó vivir.

Los años 90 se inician con una Convención Internacional, cuyos actos preparatorios encontramos en los años 80 y cuyo título es "¿Quién soy yo? Díganlo usted primero", un título que tomaron prestado de *Alicia en el país de las maravillas*. A la cita acudieron más de mil personas y casi cincuenta ponentes que llegaron de Italia y de otros países, entre ellos, el Padre Ernesto Balducci, Paulo Freire, David Hawkins, Mario Lodi, Alberto Munari y Mira Stambak. Una convención que se celebra casi justo un año después de la caída del Muro de Berlín, evento que Malaguzzi incluirá en su ponencia de apertura entre los grandes cambios políticos, en relación con las nuevas teorías científicas: "No son argumentos que fluctúan y que giran en torno a la educación: estos son argumentos que se centran en los temas, en la sensibilidad, en las inquietudes que tienen que estar

¹ ¿Quién soy yo? (N. de la T.)

dentro de una escuela opaca como la que tenemos en Italia y, quizá, no solo como la nuestra" [95.90].

Son tres los argumentos sustanciales de esta ponencia introductoria. El primero es la denuncia de una sociedad compuesta por sectas y castas y por una cultura a trozos, incapaz y poco dispuesta a "incorporar el difícil arte de la interdisciplinariedad o de la transdisciplinariedad" que son las claves para entender el mundo y "para inventar las nuevas claves que nos permitan acceder a horizontes aún desconocidos". Finalmente, las teorías científicas ofrecen la base para superar las posiciones maniqueas y disyuntivas que Malaguzzi siempre ha combatido en el plano filosófico, ético y político. La imagen de un mundo hecho de redes, como las redes del cerebro humano, es una imagen de gran impacto visual y cultural, que Malaguzzi parece haber madurado desde las perspectivas ecologistas a las que se refiere de forma extensa en los textos que aquí se recogen, anticipadora y visionaria respecto a una realidad — la de Internet y las redes sociales —, que da forma a nuestro mundo hoy en día.

Un segundo argumento es el de la subjetividad, a menudo "impedida, sometida, no animada en absoluto a regalar", y que no debe confundirse con el individualismo. Malaguzzi propone la subjetividad como cultura de la libertad, de la democracia, de la elección; la asocia a un derecho biológico y cultural, constituido por el dinamismo evolutivo, derecho a un ingreso activo en la vida, a una acreditación de los recursos, de las competencias, de la capacidad interactiva, de la reciprocidad de las relaciones, de la constructividad de las inteligencias, de conjeturas, de negociación con las cosas, con las ideas, con los demás. La sabia naturaleza le concede al niño un largo tiempo de aprendizaje pero también le concede al adulto un largo tiempo para evaluar, sopesar, analizar. Y, sin embargo, la sociedad acorta los tiempos a los adultos y a los niños. El tiempo es una cuestión potente. Dar tiempo al niño (y la de la infancia es la edad justa) para adoptar puntos de vista diferentes, superar cualquier reto, tomar decisiones transgresoras, transportarse con su imaginación, con el fin de construir en plena libertad, pero también inmerso en una dimensión participativa, el arte de aprender a aprender.

Este es el tercer argumento exhibido por Malaguzzi en su tributo al niño, foco principal y tema dominante de los documentos de este período. Se va componiendo, a medida que recorremos los textos seleccionados para este capítulo, una declaración y un posicionamiento teórico y ético sobre la idea de que los niños son — asegura Malaguzzi —, un supuesto necesario en cada teoría y cada proyecto pedagógico. Es indispensable una escala de valores compartida para evitar el riesgo de que el día a día dicte sus propias reglas, multiplicando la sed de logros inmediatos. Sin embargo, de forma paradójica, "a nuestros niños les falta una declaración pública de identidad" que les libere de la "protección", palabra que impera en los documentos de la ONU sobre la infancia de aquellos años, y que quizá aún hoy, con demasiada frecuencia, prevalece en el pensa-

miento colectivo al referirse a los menores. Para esta ausencia de declaración pública sobre la infancia, con una afirmación que sigue siendo muy actual, Malaguzzi denuncia su propio tiempo como un período intranquilo a nivel económico, pero también agresivo a nivel cultural. Una valoración sobre la que, desgraciadamente, no podemos estar de acuerdo incluso al referirnos al presente: la época actual sigue siendo frágil e incierta a nivel económico, pero también violenta en el plano cultural, sobre todo en lo que a la infancia se refiere.

"Está claro que todas las llaves que llevamos en el bolsillo, puestas juntas, siguen sin conseguir acercarnos a una imagen correcta de los niños", afirma Malaguzzi. Los científicos que han estudiado a los niños han encontrado en ellos siempre cualidades fuertes e imprevisibles pero, enseguida, quizá por miedo, los han encajonado y encerrado en esquemas, a modo de defensa, una actitud que no se limita a los científicos, sino que se aplica también a la familia y a la escuela. Dejar espacio a lo imprevisto, a la sorpresa, a la casualidad, sin los que nuestra especie estaría terriblemente empobrecida y quizá ya no existiría, es vital para los niños y para los seres humanos, mientras la pedagogía y la escuela piensan que tienen que embridar el juego.

"Pedagogía profética", así llamará Malaguzzi a este comportamiento cultural, en los comentarios que acompañaban la ponencia de la exposición "Los cien lenguajes de los niños" de Bolonia en 1991: una muestra que propone dar testimonio, mediante el trabajo de campo y las observaciones realizadas en las escuelas, con adultos capaces de mantener la sorpresa y el asombro, la capacidad de los niños de barrer todas las taxonomías y las teorías sobre las etapas del desarrollo. Retomará el concepto de pedagogía profética dos años después, en su intervención en la presentación de un libro en Reggio Emilia [98.92].

En la ponencia introductoria a la Convención internacional de 1990, Malaguzzi realizó una afirmación especialmente impactante y significativa, al asegurar que todos los niños son ricos [95.90]; poco después en una entrevista dirá que se enfrentan "desde muy temprano al mundo de la comunicación y del intercambio" y son, por lo tanto, desde que nacen, "miembros activos" [94.90]. Pobres son solamente los niños que no son reconocidos como portadores de tal identidad que puedan esperar de la otra parte una interlocución potente, una inteligencia y una curiosidad ricas. Una pobreza, por lo tanto, no intrínseca al niño como dato biológico, sino social, propia de la ausencia de declaración pública de identidad a la que nos referíamos antes. Los niños son reducidos, se considerarán pobres, *tabula rasa*, porque esta perspectiva resulta útil a las políticas y a las economías de los gobiernos, que "saben muy bien hacia dónde desviar el dinero, las riquezas, las cosas que son necesarias".

En otro texto, Malaguzzi declarará que resulta más cómodo un niño identificado o declarado pobre, porque identificarlo y afirmar que es rico exige un cambio de la lógica actual. Es por lo tanto importante identificar en el niño su enorme potencial, pero también es necesario poder contar con su "fuerte empeño polí-

tico capaz de alcanzar la destrucción de muchos paradigmas habituales que hacen de la sociedad una sociedad poco acogedora para un niño sujeto y portador no tanto de necesidades, sino de derechos, valores y competencias" [94.90]. En 1991, en la intervención en el congreso "Nuevas ideas para la primera edad", Malaguzzi se distancia del niño que plantea el psicoanálisis y del niño como lo entiende Piaget, y propone el concepto del *niño competente*, más articulado que el que tanto se usa —o quizá se abusa—, en los años posteriores a su aparición.

Es un tratamiento complejo que no queremos arriesgarnos a banalizar, volviéndolo lineal. Sobre todo, se dice que el niño competente no significa que el niño sea autosuficiente e introduce el tema del contexto. Pasar del niño al contexto significa aceptar la complejidad del problema. Refiriéndose a Heidegger, que asegura que el contexto sostiene y destruye al sujeto (es decir, que enriquece su subjetividad o la engulle hasta devorarla), Malaguzzi adelanta la idea del niño agente en "un contexto en el que en parte es autor, en parte es coautor y en parte es alguien que pide [ayuda y protección], que, sin embargo, va incluida en términos muy relativos y no en el término, diría, tradicional" y presenta esto como "un valor que [...] así es declarado, así tiene que ser considerado" [96.91]. Después propone el concepto de autorregulación como un concepto potente, pero que está incluido en una dinámica mucho más compleja y viva. "La convivencia del niño es [...] una identidad en cierto modo conectada con, contextualmente conectada", una imagen biológicamente arraigada en la especie y en la vida prenatal que propone al niño interactivo (capaz de actuar) y constructivo (dotado de capacidades autorreguladoras limitadas fuera de contexto). Una raíz biológica que no implica determinismos ni nativismos programados genéticamente: el cerebro, de hecho, tiene una gran plasticidad y el papel que juega el entorno es muy potente.

"¿Qué hacer?", se pregunta —y nos pregunta—, Malaguzzi. Una primera respuesta es no catalogar de forma precoz y ofrecer una gran variedad de oportunidades, para aumentar "la posibilidad de producir encuentros con el rango específico y el potencial genético" [94.90]. Y también, que acompañen al niño interlocutores-recursos, más que protectores y perceptores, para que el niño pueda aprender el arte de elegir y de crear más que el de imitar y consumir modelos.

El contexto y la raíz biológica de la identidad proponen también la contraposición naturaleza-cultura. Malaguzzi se posiciona del lado de la naturaleza cultural de los objetos que no son objetivos: "Los objetos [...] se leen como se lee un libro" [96.91]. El niño pasa por microcosmos históricamente fechados que contienen leyes, reglas, empatías, repulsiones. Esto exige la responsabilidad de los adultos —políticos, maestros, líderes—, cada uno en su área de competencia, la posibilidad y los poderes de que disponga.

Malaguzzi somete a debate la visión del niño que se autoconstruye y la reconduce a un contexto interior de la que los procesos de adquisición recorren

flujos continuos, que incluyen también al adulto: un proceso que permite al adulto escuchar al niño pero a la vez escucharse a sí mismo, una estrategia que favorece el aprendizaje frente a la enseñanza. El aprendizaje no como reproducción o comprensión, "sino más bien como un proceso complementario de ayuda y de coeducación constructiva mediante interacciones continuas y de ideas y actos intersubjetivos entre pequeños y grandes y entre los propios niños, en la multiplicidad de su origen y forma" [94.90].

En el discurso de agradecimiento de la ceremonia de entrega del Kohl Foundation Prize en Chicago (EE.UU.) en 1993, Malaguzzi vuelve a proponer la imagen de un niño productor de cultura, poseedor de una capacidad para elaborar más cultura y de contaminar nuestra propia cultura [99.93]. Repite lo que ya dijo en 1991, cuando nos invitaba a "sacar al niño de una imagen sin interacción, autoconstructiva", para conducirlo hacia una imagen "auto-hetero-constructiva" que no se basa en las etapas ("no sé si tenemos tiempo de hablar de etapas") pero que recoge la riqueza de interacciones múltiples y contextuales [96.91].

Estas páginas —ricas y oportunas—, pueden ayudar al lector a desarrollar una idea más precisa de la imagen del niño, concepto básico de toda política y decisión educativa pero a menudo, paradójicamente obviado incluso por la pedagogía y la psicología. Malaguzzi denuncia esta miopía como una pérdida de capacidad de lectura inteligente y contextualizada del mundo, con el fin de destacar "la sensación de complejidad". Denuncia, además, una cultura que oprime a los niños, no mediante formas graves de violencia, sino con una retórica pública que deja la puerta abierta a la precocidad, con el desconocimiento de sus derechos, con su invisibilidad pública que tiene como consecuencia la ausencia de políticas para ellos.

Son producciones muy ancladas en los problemas de aquellos años. Se trata de un período complejo para los servicios de la infancia en Italia, con las dificultades económicas de los *Comuni*, sobre todo de los que han, hasta aquel momento, invertido en los *nidi* y en las *scuole dell'infanzia*, que llevaron a muchas administraciones, incluso a las de la izquierda, al camino de la nacionalización de las *scuole dell'infanzia* comunales. Es lo que ocurría en ciudades vecinas, como Piacenza (Piacenza). Una retirada no solo de los servicios a los ciudadanos, sino de una cultura y de un proyecto político.

Reggio Emilia registra, en este período, un aumento considerable de la población, debido a la inmigración masiva y el consiguiente incremento de la demanda. Como siempre la ciudad elige el camino menos sencillo para responder a las nuevas condiciones demográficas, financieras y a la demanda de servicios de la ciudad: se elabora el "Progetto Infancia", que evalúa el existente y propone una inversión con un esfuerzo conjunto entre el *Comune*, el Estado, las escuelas católicas y las cooperativas educativas con el fin de construir un sistema integrado.

Son también los años en los que se publican los nuevos *Orientamenti per la scuola dell'infanzia* (en 1991), un proceso complejo y avanzado que Mala-

guzzi había observado con atención y también con satisfacción. El problema que a menudo denunció es la completa divergencia entre el texto de los *Orientamenti* y las decisiones organizativas previstas por los ordenamientos jurídicos y las decisiones sindicales aplicadas en el contrato de los maestros. La incongruencia (disminución de las horas de trabajo con los niños y disminución de la convivencia, falta de horas para la formación, ninguna presencia de coordinación pedagógica) evidencia la falta, por parte de los políticos, de un proyecto político y cultural sobre la infancia, que hace aún más dolorosa la decisión de muchos *Comuni* de nacionalizar. Una vez ubicado en este contexto, el lector podrá apreciar aún mejor la obstinación con la que Malaguzzi elabora y propone una imagen del niño competente y la correspondiente y necesaria calidad de los contextos educativos.

En su número del 2 de diciembre de 1991, la revista estadounidense "Newsweek" declara la *Scuola dell'infanzia* Diana, en representación de la red de los servicios educativos del *Comune* de Reggio Emilia, como la más avanzada del mundo en educación para niños de 3 a 6 años. El artículo hace que la notoriedad de la experiencia se incremente de forma exponencial, generando otros titulares periodísticos con el fin de profundizar en esta historia; entre los documentos que de aquel mismo año, encontramos, de hecho, también el texto de una entrevista en televisión: en la modalidad y en el tiempo que permite la televisión, Malaguzzi sintetiza con habilidad y eficacia los temas principales que han dado forma al proyecto educativo de Reggio Emilia [97.91].

De este reconocimiento y de la multiplicación de solicitudes de formación, visitas y colaboraciones internacionales, se desarrolla un proyecto del que Malaguzzi se ocupará personalmente hasta su desaparición, la construcción de una institución capaz de aunar los *nidi* y las *scuole dell'infanzia* para "defender los derechos de los niños y de las niñas". En los textos seleccionados en este libro, el lector encontrará algunas declaraciones que Malaguzzi propone para comunicar al público este nuevo proyecto, que se convertirá en Reggio Children [100.93].

El reconocimiento internacional vuelve a emerger al año siguiente, con ocasión de la presentación del libro *Infanzia e scuola a Reggio Emilia* (Infancia y escuela en Reggio Emilia): Malaguzzi retoma el argumento, destacando cómo el reconocimiento tuvo y siguió teniendo un fuerte eco en el exterior y en los medios, pero no en el Ministerio, ni siquiera en la izquierda que, a pesar de no estar en el gobierno, habría podido valorar este reconocimiento para presentar propuestas sobre el sistema educativo nacional. Un silencio ensordecedor que solo se romperá después de fallecer Malaguzzi con la llegada a Reggio Emilia, por primera vez, en 1995, del Ministro de Educación, Luigi Berlinguer, que visitó las *scuole dell'infanzia*.

En este documento [98.92] Malaguzzi propone una reconstrucción de la historia de las escuelas, identificando las raíces de la experiencia del *asilo del popolo* de Villa Cella, inaugurado justo después de la guerra y muy apreciado por las

mujeres, que proponían al niño como el gran sujeto histórico mediante el cual huir de un destino que no querían que se siguiera perpetuando. Malaguzzi acredita a estas mujeres con una gran y potente energía, organizadas, capaces no solamente de teorizar, sino de salir y de entrar en la política, capaces de recoger y seguir de cerca las necesidades de la gente y de encontrar las respuestas adecuadas. Mujeres claramente opuestas, que conseguían trabajar juntas para lograr un objetivo, superando los obstáculos.

La necesidad de la entrada de la mujer en el mundo laboral, se colocaba, según la reveladora metáfora de Malaguzzi, como un sutil velo para cubrir el campo de los derechos: los servicios son conquistados y se conquista una escuela laica como espacio para un proyecto, no solamente político, histórico y cultural, sino también educativo, al que los niños tenían derecho. En este punto se suma, sin embargo, una visión crítica de Malaguzzi, que acusa los movimientos feministas de no haber acompañado el recorrido profundizando también en la construcción de la identidad de estos servicios, sino de haber dirigido la atención a otras cuestiones, como, por ejemplo, la lucha por la conquista de la gestión del propio cuerpo.

Además, Malaguzzi critica con dureza la indiferencia de los políticos en temas de educación, sin interés por conocer lo que ocurre en las escuelas: "Existe una pérdida de visión integrada [...] que permita comprender lo que está ocurriendo con respecto a la condición futura de los que serán ciudadanos" [98.92]. Por último, denuncia la falta de debate en torno a la familia, sobre todo en torno a la figura del padre, identificado como sujeto político, trabajador, obrero: "Las discusiones para que comprendan que no es posible pensar en un obrero, en un trabajador, para los que su condición empieza y acaba en el interior de la fábrica, sino que tiene una continuidad humana, existencial, cultural, afectiva dentro del núcleo, del ámbito de la familia" [98.92].

La familia, sin embargo, según Malaguzzi, debe jugar su propio papel, debe aportar su propia contribución y participar en el proyecto educativo: son los padres, junto con los niños y los maestros, los que construyen el trío imprescindible de los sujetos sobre los que se fundamenta la educación: Malaguzzi dedica a estos sujetos "*Una carta per tre diritti*" (Una carta para tres derechos), que toma forma escrita en enero de 1993, después de años de constante y continua elaboración mental y de decisiones coherentes en la acción educativa.

Es difícil encontrar una conclusión para este último capítulo, y tampoco queremos hacerlo: se rompe de pronto el hilo de la vida terrenal de Loris Malaguzzi y de forma inevitable se interrumpen también sus palabras. Como veremos en el siguiente capítulo, su herencia seguirá viva y activa, generando muchas otras experiencias —a menudo ideadas y preparadas por el propio Malaguzzi, como el nacimiento de Reggio Children, en marzo de 1994, pero mientras tanto, una última vez dejamos que hable su voz, con dos mensajes que no quieren ser un

consejo (*comitato*), sino más bien buenos deseos para todos los que trabajan en la educación:

"[nuestra experiencia] [...] ha permitido y sigue permitiendo aún hoy recuperar su identidad dentro del centro del debate, de la comparación, del intercambio, del diálogo [...] pensamos que todavía hay obstinación por vivir, ganas de vivir porque creo que también se puede hablar de una especie de fiebre, de revolución interior, mientras sea bueno para la salud y sea también otra variante más de la felicidad".

[95.90]

"Quizá necesitemos, más que una nostalgia frente al ayer [...], una nostalgia frente al futuro [...] los niños, los que están y los que vendrán, nos están esperando, donde la nostalgia frente al futuro podrá llegar y esperamos que no falte nadie".

[99.93]

Documentos 1990 a 1993

1990

94.90 Entrevista con Loris Malaguzzi (no hay registro de quién era el entrevistador ni donde se publicó)

Nota de Peter Moss: Este documento proviene del archivo personal de Veà Vecchi.

- E.: *Una declaración (acerca de la imagen del niño), que no solo es un debido acto de aclaración y corrección, sino también el presupuesto necesario de cada teoría y de cada proyecto pedagógico. Entonces ¿cuál es la imagen del niño? ¿Cuál es su realidad biocultural? ¿Cuáles son los derechos de autonomía y de subjetividad personal y social? ¿Cuáles son los derechos de la ciudadanía?*
- L.M.: La primera cuestión está en el declarar, por mi parte y por nuestra parte, la naturaleza histórica, biológica, psicológica y cultural con las cuales el niño nace.

Los niños son el fruto de la vida misma, y desde el principio, como recién nacidos, tejen procesos dinámicos de coexistencia interactiva y crecimiento con la vida, y desde el nacimiento continúan con sus formas específicas de relacionarse. La interacción con los adultos —las culturas, el ambiente, las cosas, las sombras, los colores, los espacios, los tiempos, los ruidos, los olores, los sabores, etc.... los coloca súbitamen-

95.90 *Exposición de Loris Malaguzzi en la conferencia internacional "Chi sono dunque io? Ditemi questo prima di tutto" (Alice) — Saperi a confronto per garantire cittadinanza ai diritti e alle potenzialità dei bambini e degli adulti* ["¿Quién soy yo? Dígame usted primero" (Alicia) — *Conocimientos a debate para garantizar los derechos a la ciudadanía y el potencial de niños y adultos*], Reggio Emilia, marzo 1990 (transcripción del audio original hecho por el centro de documentación e investigación educativa)

Nota de Peter Moss: Esta conferencia internacional atrajo miles de participantes y a una amplia gama de ponentes de Italia y el extranjero.

Todos sentimos que estamos aquí hoy para hablar de cosas que no logramos analizar si no nos detenemos y detenemos las cosas. Sentimos que las cosas de las cuales hablamos están en movimiento: los objetos caminan, los sentimientos cambian, las palabras cambian, el mundo cambia y no sabemos aún a qué velocidad y con cuánta rapidez. No es que seamos la primera generación que debe decidir si el mundo y el universo deben continuar sobreviviendo o morir. Pero es tal vez la primera generación de jóvenes de nuestro tiempo, de estudiantes, que descubren por primera vez, que si quieren, si pueden, si tienen la capacidad, entonces el tiempo duro de guerra fría²¹, de los enfrentamientos, ha concluido. Nadie sabe en qué términos los jóvenes han vivido los muchos años de nuestra vida de adultos, no lo sabemos. Mas sabemos que hoy estamos frente a fenómenos de extraordinaria importancia que por primera vez, tal vez, hagan posible que los jóvenes se alejen en parte de la realidad de la cual, tal vez, escapaban y huían, sin ayuda ni de la familia ni de la escuela, ni de la cultura ni de las medidas de las posturas políticas. Por primera vez, tal vez, logren imaginar por sí mismos lo que podría significar tener un mundo, hoy, lo suficientemente libre y capaz de tomar la ética de la corresponsabilidad en un plan que tenga en sí la misma credibilidad de un hecho muy grande. Estos no son argumentos que fluctúan o que giran alrededor de la educación; estos son argumentos que están dentro de los temas, las sensibilidades y las inquietudes que deben estar dentro de una escuela confundida como la nuestra italiana y, tal vez, no solo la nuestra italiana, y que sea capaz de escuchar las cosas serias que ruedan a lo largo del camino y no guardar silencio sobre las inquietudes y las preguntas que los niños, que los estudiantes se hacen mentalmente.

²¹ La Guerra Fría, un periodo de tensión militar y política prolongada entre el bloque occidental (EE.UU. y el oeste de Europa) y la Unión Soviética, cuyo final suele situarse en torno a 1991, con el derrocamiento del régimen comunista en Europa central y oriental, y la disolución de la Unión Soviética.

Una de las cosas más dolorosas, para mí, que he experimentado en estos últimos años, en estos últimos meses, en estos últimos días, ha sido la revuelta de los universitarios italianos. En la mayoría de las ciudades italianas los universitarios italianos han ocupado las universidades. Es un fenómeno que yo he vivido con mucha pena, por la gran inmadurez de estos jóvenes que se puede confirmar a través de sus palabras, sus discursos, sus lemas. Me preguntaba ¿dónde han estado viviendo, de dónde viene esta inmadurez respecto a una serie de problemas (no todos los problemas)? Son, sin duda, hijos de alguien, hijos de nuestra escuela, hijos de nuestras universidades. ¿Dónde está su sentido de realidad, de análisis, de crítica? ¿Dónde está su sentido de haber registrado hechos y fenómenos?

La universidad, creo, persigue su propio camino, sus disciplinas, sus materias, sus exámenes. Hay una línea, una especie de autopista donde hay que viajar como Dios manda y donde los estudiantes sufren cotidianamente una humillación enorme, que tal vez no se conoce, sobre la ineficiencia de los servicios, sobre las preguntas simples que nunca tienen una respuesta de la burocracia, jóvenes que vienen de otras ciudades, que vienen desde lejos, que tienen el dinero contado para comer. Existe insensibilidad, hoy en día la sociedad de nuestro país es una sociedad de corporaciones, de sectas, de castas, cada una con sus propios modos de funcionamiento, cada una con sus propios salarios que aumentan o disminuyen.

Nuestra cultura es una cultura cortada en rodajas, como se corta una sandía. Cada profesor divulga su saber, un saber que por grande que pueda ser es simplemente inadecuado si no se toman la molestia (la universidad no lo piensa) de salir de su propia especificidad y comenzar el arte difícil de la interdisciplinariedad o de la transdisciplinariedad de forma que las materias, el conocimiento, el saber, incluso los más distantes, comiencen a dialogar. Porque el mundo se entenderá solo a través de estas claves. Cada uno de nosotros es portador de una pequeñísima llave, la llave, tal vez, de nuestro auto, la llave, tal vez de nuestra casa, mas las llaves del mundo exigen una multiplicidad de llaves y por lo tanto una multiplicidad de formas de saberes adquiridos e integrados, una capacidad de encontrar diferentes respuestas, de poder utilizar diversas llaves para diferentes usos y sobre todo, también porque tenemos la necesidad de inventar, sin mucho tiempo de espera, nuevas llaves para cerraduras que aún no conocemos. Me parece que esta pueda ser una de las nuevas cuestiones sobre las cuales tenemos que detener nuestro pensamiento.

Quisiera intentar dar rápidamente una especie de imagen potente, que es una imagen de orden político, geográfico, económico. Es, ciertamente una imagen que nos lleva al cambio del mundo, de un mundo que no está formado por islas, intervalos, espacios, océanos ni montañas; es un mundo hecho de redes.

Es una imagen poderosa porque nos conduce a un mundo cada vez más restringido, no solo simbólicamente, y nos ofrece un mundo diferente al que hemos conocido en el pasado, pues ahora comenzamos a ver que no está hecho de islas que coexisten, partes separadas, lenguajes únicos distantes, un mundo que en cambio está dentro de una red. Y en esta red hay migraciones, desplazamientos, intercambios.

bios de costumbres, de lenguajes. Intenten pensar en todo lo que hoy acontece y lo que acontecerá en los próximos años, para comprender que esta es una imagen potente que debemos mantener; es una imagen potente porque la podemos transferir a otros campos, al campo de la imaginación, al del conocimiento científico, al de la pedagogía, al de la cultura.

Un mundo de redes es un mundo que se comunica aunque no lo quisiera; es un mundo que tiene el mismo destino aunque busque destinos parciales y diferentes; es un mundo en el cual las creencias, los viejos y los nuevos fundamentalismos, tal vez regresen, no se sabe cómo ni en qué modo, no sabemos cómo la historia resolverá sus problemas, sin embargo es importante que sepamos que esta forma de red del mundo coincide perfectamente, creo, con la imagen de red de nuestro cerebro y el funcionamiento del mismo. Es una imagen potente, es una imagen de coincidencia extraordinaria. Creo que contiene un gran significado, el significado entre imágenes distantes y diversas que, en cambio, logran coincidir en términos no solo de forma sino también de vida. Las partes del cerebro son distintas, separadas e interconectadas. Si ustedes leen las páginas del gran investigador francés Changeux²², ustedes lo oirán hablar del cerebro como una especie de instrumento capaz de producir las sinfonías más extraordinarias según las zonas del cerebro que son estimuladas, con unos estímulos que llegan desde el exterior y otros que llegan desde el interior.

Si una parte del cerebro enferma, las demás partes no permanecen indiferentes; hay otras partes del cerebro que socorren a la parte débil y que sea como sea, trabajan en una simbiosis de solidaridad. Hay una red entre el cerebro y la evolución, entre las neuronas y el mundo y el mundo de los niños. También esto es algo extraordinario: el cerebro está efectivamente preocupado por todos nosotros, pero es, ciertamente, el órgano más delicado y más sensible, con una vocación de amor por los niños. Durante los primeros dos años de vida, las sinapsis, las conexiones neuronales se crean según la calidad de la experiencia de vida del niño y deja margen para los cambios. Esta interdependencia entre un órgano como el cerebro y la persona que interpreta sus primeras experiencias de vida y toma una parte o una porción de ese órgano con ellas, me parece una cosa extraordinaria.

Sin embargo también hay una red activa entre cerebro y la inteligencia, la cognición, los sentimientos y las emociones que consolida la solidaridad también en este nivel. Igualmente los saberes, las disciplinas, las ciencias (las sociales, las humanas, las de cualquier otro sector) necesitan hoy de una interconexión que en el plan cultural nunca se ha logrado (solo en los años 40 cuando la cibernética nació, pero fue un acontecimiento que tocó, únicamente, la sensibilidad de unos pocos).

Los aprendizajes y los conocimientos pertenecen a una red. Hasta Gardner²³, que trabaja sobre siete inteligencias no puede evitar la pregunta de si estas siete

²² Véase pág. 430 n. 19

²³ Véase pág. 371 n. 39

inteligencias tienen una capacidad cooperativa y reconoce que se basan en una capacidad cooperativa.

Nosotros creemos menos en siete inteligencias (el siete no es necesariamente un número que siempre nos gusta) estamos más a favor; mientras que alguien no logre desmentirnos, de una forma de inteligencia extremadamente compleja. Tengan presente que actualmente la inteligencia es comercializada, vendida, enseñada en las escuelas como un factor de productividad, como un factor de producción, privando al hombre y a la acepción de inteligencia de todas aquellas sensibilidades, de todas aquellas uniones, de todas aquellas interacciones e interconexiones que tiene con todas las demás esferas que pertenecen al hombre.

No es posible extraer una inteligencia liofilizada en un laboratorio químico, la inteligencia es un hecho sobre el cual se discutirá durante largo tiempo, que no conocemos, pero del cual sabemos muchas cosas que a veces fingimos no conocer.

Pienso que esta imagen potente puede ser apropiada para la escuela, para el funcionamiento de la escuela, para su organización y logística, para las formas con que la educación, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje, el saber, pasen a ser una forma tejida como una red, con una posibilidad recíproca de contaminaciones, de interacciones. Una escuela cuando vive dentro de una red, y cuando la red recoge estos elementos vitales de la escuela en una unidad, hace posible, en aquel lugar, una renovación cultural que es también una renovación de orden psicológico, de orden espiritual. Cosas que no se enseñan en la universidad, cosas que solo se pueden aprender trabajando sobre el terreno.

Nota de Peter Moss: La siguiente frase está sin completar debido a una breve interrupción en la cinta.

Esta forma de red contiene también la muerte de todas aquellas teorías de la desconexión que hemos seguido hasta ahora, y que aún seguimos. Teorías que se contraponen, interpretaciones maniqueas. Sin tolerancia, sin comprensión alguna, con choque entre disciplina y disciplina, entre mente y naturaleza. Quiero decir que esta muerte de las posiciones maniqueas y desconectadas pueden producir imágenes extraordinariamente eficaces y productivas en la sociedad humana, no solo en el plano educativo, de la convivencia, sino también en el cultural y de desarrollo profesional; una capacidad de las complementariedades que nunca antes habíamos conocido, que nunca antes se le había dado a nuestro trabajo y a nuestro pensamiento. Se abre, creo, una cultura más humana, más auténticamente humanística y científica de lo que nunca hemos conocido. Sé que hay gente, probablemente, que con la muerte de las teorías maniqueas se encontrará desempleada. Creo que en Italia habrá muchos desempleados; tendremos como desempleados todos aquellos que hasta ahora han sido especialistas y son todavía especialistas de desconexiones, fragmentaciones, de oposiciones maniqueas, de agresividad cuando los demás

no coinciden con sus suposiciones teóricas (una especie de maldad que existe en un nivel alto, universitario, de saberes altos). Más de uno se sentirá desempleado porque ya no tendrán a nadie en su contra con quien combatir. Algo que a mí, en verdad me tiene sin cuidado.

¿Pero y los niños? Hay cosas extraordinarias, no sé si tenemos la necesidad de muchas llaves, pero ciertamente incluso si hoy juntamos todas las llaves que tenemos en nuestros bolsillos, no conseguiremos hacer un retrato correcto de los niños. Pero yo diría que históricamente, mirando hacia atrás el camino recorrido, la fuerza de nuestra [Reggio Emilia] para resistir durante tantos años, probablemente nos llega precisamente del hecho de que una semana sí y una semana no, quince días sí y quince días no, cada mes, algo que no esperábamos, algo que nos sorprendía y nos maravillaba explotaba en uno o varios niños; también algo que nos desilusionaba, algo que nos humillaba, pero que nos volvía a dar el sentido de un mundo no terminado, de un mundo desconocido, de un mundo que hubiéramos debido conocer más y este mundo era un testimonio vivo de los niños. Por lo tanto creo que ser capaces de mantener el don de la maravilla y del asombro es una de las cualidades fundamentales que debe existir en cualquier persona que trabaje con niños.

Si no, dejaríamos esta tarea solo a los científicos, los cuales es verdad que frente a un nuevo invento son capaces de dar un salto en la silla. Por nuestra parte, no estamos familiarizados con las formas del pensamiento, de madurez, de incertidumbre y de certeza del niño [...] Cualquiera que hasta ahora se haya acercado a un conocimiento auténtico del niño intentando acercarlo lo más posible sus conocimientos a los del niño, descubriendo en el niño unas cualidades tan ricas, tan fuertes que nunca antes habían sido previstas —cada vez que esto ha pasado, todos han retrocedido.

La segunda cuestión es que muchas veces esta especie de gran descubrimiento de estas cualidades insospechadas en los niños vienen de inmediato, o casi, encerradas en una especie de caja, como si tuviésemos miedo de que resurgiesen y nos hicieran dudar de los niveles de nuestro saber, de los niveles de nuestro conocimiento, de nuestra capacidad de gobernar el tipo de relación que tenemos con los niños.

Yo creo que este es uno de los grandes fenómenos que actualmente está surgiendo con fuerza en las familias, y con igual fuerza en las instituciones educativas de cualquier tipo y en todas las etapas educativas. Existe un mecanismo defensivo que reprime los hechos, acontecimientos y fenómenos que suceden, de cualquier manera, que nos muestra nuestras defensas, nuestras expectativas y cosas que no esperamos. Nos resulta difícil hoy, en una situación de incertidumbre, en una situación que no es fácil, lograr integrarlas, incorporarlas, etc. Creo que es uno de los problemas sobre los cuales valdría la pena reflexionar, porque en estos días creo haberme convencido de que hay una transición dentro de la familia donde los hijos no son realmente niños. Las familias tienen sus hijos que son parte de la familia y continúan siendo hijos e hijas, pero no logran ser niños al mismo tiempo.

Hay un lingüista muy famoso en nuestro país (Simone Raffaele), me gusta citarlo porque su caso es extremo y también sorprendente. Es un gran estudioso de la

psicolingüística que tuvo una hija, que fue creciendo y sorprendió a su padre cuando llegó a los 6 años de edad. Fue un gran lingüista y un padre excelente, pero lo sorprendente es que este padre tan reconocido a nivel científico, tan reconocido en el área de las formas del lenguaje, incluidas las formas infantiles, tan renombrado en el área de posibles conexiones entre la teoría y la práctica, y tan cercano a su propia hija, hasta que esta no tuvo 6 años no se dio cuenta de que los niños pueden transgredir con las palabras, con la formación de las palabras. Esto sucedió cuando un día su hija le dijo:

"Papá he inventado una palabra. ¿Te gustaría escucharla?"

"Cierto. ¿Qué palabra has inventado?"

"Maistock"²⁴

"¿Cómo has dicho?"

"Maistock"

Es difícil para un padre así rebajarse y preguntar a la niña el significado de una palabra.

"¿Pero qué quiere decir?"

"Que no debes tomar mai el licor Stock"

El padre lingüista quedó mudo. Comenzó a medir la distancia entre *Stock* y *mai*. Hizo sus cuentas abriendo su caja, la de *las herramientas*... no está. ¿De dónde toma una niña *mai* y donde ha encontrado *Stock*? ¿Tal vez en la pantalla del televisor, en una publicidad de un licor conocido? ¿Pero cómo ha hecho para meter *mai* cerca de *Stock* y el *Stock* cerca de *mai*?

No supo responder. Desde aquel momento prestó más atención a su hija. Lo más extraordinario es empezar a prestarle atención a partir de los 5 o 6 años. En la casa de un científico que sabe muy bien las necesidades de los niños cuando son muy pequeños. Tal vez el ser científicos los hace sentirse tan seguros que no pueden prever nunca que los niños puedan de alguna manera distanciarse de la partitura que les fue entregada.

Estoy en el mar, en la playa, son unas vacaciones cortas.

"Papá, ¿cuántos días faltan?"

"¿Cómo que cuántos días faltan?"

"¿Cuántos días faltan al final de los días?"

"¿Cómo que cuantos días faltan al final de los días?"

"¿Cuánto tiempo falta para el final del tiempo?"

"¿De qué tiempo? ¿Del tiempo que estaremos en el mar?"

"No, no, no... ¿Cuándo es que los días terminan del todo y terminan los días de los días y termina el tiempo?"

²⁴ "Mai" significa "nunca" en italiano, mientras que "Stock" es el nombre de un conocido licor.

Los traumas están allí. Incluso para un lingüista o un científico también está permitido hacer una especie de indagación rápida acerca de la cantidad de preocupaciones, de angustia, de incertidumbre que debe manifestar o que debe, de cualquier manera, aquí y en cualquier parte, encarar, respecto a una actitud de "maistock" y de los "días".

Los niños están llenos, los adultos solo tienen oído para las cosas que quieren y no para las cosas que aún no han decidido.

Hemos trabajado con sombras. Les quiero contar dos o tres cosas porque son cosas extraordinarias que solo quien está con los niños logran arrebatarnos de manera absolutamente anómala, irregular. Hemos jugado con las sombras, hemos elegido el juego de las sombras y hemos jugado durante un mes, o mes y medio con los niños de 3, 4 y 5 años porque nos parecía que el tema de las sombras no tiene presencia literaria ni científica, ni forma parte de los lenguajes familiares ni de la escuela. Ninguna familia habla de las sombras, creo que pocas madres han hablado con los niños de las sombras. Por lo tanto quiero decir que como los niños son absolutamente vírgenes en este tema, nos parecía que esta cercanía a la sombra podría constituir algo que nos podía proporcionar algo interesante. Y han aparecido unas cosas extraordinarias, unas cosas interesantes. Vemos muy bien, a través de estas cosas cuántas normas, a las que durante años hemos estado sometidos, han sido previstas, cuántas etapas han sido prefijadas. Verán cuántos escalones, como una escalinata, los niños debían superar antes. Los niños han derrumbado todo esto, creo, todas estas convenciones que se describen en la investigación y científica y pseudocientífica, y en la cultura, en la pedagogía y en la educación.

Recuerden cómo Piaget hace esconder el reloj, es uno de los ejemplos más clásicos. ¿Está la niña logra encontrar nuevamente el reloj, es uno de los ejemplos más clásicos. ¿Está presente la memoria?, ¿no lo está?, ¿está o no presente la percepción? La memoria no está porque la niña pierde el control del reloj y no pregunta si el reloj fue escondido bajo la almohada. Pues bien, Mariano que es un colega nuestro que va a las escuelas, ha estado jugando con las sombras con niños muy pequeños, de dos años y dos años y medio. Los niños se divierten mucho. Lo más extraordinario es que hay que estimular al niño para que se dé cuenta de que tienen al lado una sombra que de otra manera no vería. Hay gente anciana, hay gente adulta que creo que han dado poca importancia a su sombra. Tal vez la han visto una vez en su vida y después la han abandonado. A los niños de tres años nosotros pensábamos que los encontraríamos fuera de juego y que no serían capaces de darnos una respuesta, a su edad.

"La sombra está hecha de sol"

"La sombra camina con el sol"

"¿Y si llueve?" Pregunta capciosa

"Va dentro de nosotros porque no quiere mojarse"

Pueden hacer comparaciones, hacer puentes de relaciones, buscar coherencias e incoherencias etc., pero creo que ya hay aquí un surtido completo que nos pone a reflexionar sobre las posibilidades de los niños.

En ciertos momentos los niños van de exclamaciones de este tipo, que son efímeras, súbitas, improvisadas, a formulaciones más rigurosas, casi como si quisieran, de alguna manera, redactar una especie de regla. Entonces lo intentan; son los mismos niños con algunos meses más o con algunas semanas más de experiencia, experiencias libres, experiencias de juego con la asistencia no intervencionista de los adultos.

Un niño dice y piensa que ha hecho una especie de propuesta de lógica universal. *"¡Todo tiene una sombra menos las hormigas!"* que es, además, el título de un libro que hemos escrito²⁵. Pero está cerca otro niño que está un poco sorprendido y se queda allí un momento, evidentemente está pensando de qué manera tiene que intervenir ante esta propuesta equivocada, pues no considera correcto lo que ha dicho el otro niño. Lo piensa, lo selecciona y lo que sucede es de una madurez, de una sabiduría tan infinita, pues bien podría haber agredido de mil maneras, podía haber abierto un conflicto de cien maneras, pero no, su forma es elegante y gentil. *"También las piedras pequeñas hacen sombras. Y las grandes las hacen mejor."*

Si ustedes lo piensan, pueden encontrar aquí el tejido de la madurez, el sentido del otro, de la apertura, de egoísmo desechado, de egocentrismo anulado. Estas hipótesis se abren a otras cosas y a otros procesos de interpretación allá donde todo esto se continúe.

Llevamos a los niños a una situación diferente. Los llevamos en la oscuridad de la noche a un parque público. Hubo algo de ansiedad y angustia por parte de los padres porque sus niños salían de noche, y una gran felicidad por parte de sus hijos que corrieron y jugaron sin acordarse de sus sombras. Su prioridad era que tenían tiempo para jugar, para hablar entre ellos, para contarse las historias del día. Más adelante el tema de las sombras volvió a aparecer y cuando lo hizo fue con una ingenuidad y con una fecundidad extremas. Los niños tuvieron que vérselas no solo con la luz de la luna, sino también con la de las farolas. Y es extraño para los niños entender que existen farolas en la calle, a ellos no les resultaba fácil entender que haya otra fuente de luz que no sean el sol de un lado y la luna y las estrellas por otro. Al final alguien descubrió que existían las farolas y de inmediato surgió una discusión muy apasionada en torno a las farolas. Porque para ellos estas luces estaban jugando haciendo bromas absolutamente extrañas. Porque si dos farolas estaban cerca la sombra se desdoblaba, porque pueden estar dos figuras unidas, con una más gruesa y más negra en el centro. Se enfrentan así a una especie de desbarajuste de sus teorías anteriores y sienten de alguna manera una especie de miedo, porque sienten que están perdiendo un terreno de seguridad adquirida y en cambio están pisando un campo que no conocen. ¿Quién salvará la situación? Hay siempre un niño que salva la situación, es una especie de niño, que viéndolo bien se convierte en una especie de Pitágoras y afirma con claridad a los otros niños lo siguiente: *"Entrada la noche se ven cinco sombras. Después por la mañana temprano hay dos, en el día hay una"*

²⁵ Sturloni y Vecchi, (2000).

y también en la tarde hay una, después en la noche tres y cuando es medianoche cinco".

Ahora podríamos bromear con los números que dice, pero de ninguna manera podemos reírnos de capacidad de los niños de buscar, a través de su interpretación de la realidad, prácticamente imposible, una agregación de los elementos que constituyen un significado denso con la que llegan de alguna manera a una proposición que podría tener un carácter universal. Extraordinario.

El último juego fue invitar a los niños que ya sabían mucho sobre las sombras, o que no sabían tanto pero sí más que antes, a inventar, si querían, unas adivinanzas sobre las sombras, para luego hacérselas a su mamá y papá. No sé lo que estará pasando en sus familias, esta aventura está todavía en marcha, pero creo que ya ha habido algún encuentro y debate muy animados.

"¿La sombra de una goma puede alargarse como aquella de un lápiz?"

"¿Qué sucede si una sombra pequeña entra en una sombra más grande, desaparece o se queda debajo?"

Con este juego, con el cual los niños se vuelven pequeños Edipos, están experimentando una última experiencia de calidad que vuelve a fecundar de una nueva manera a través de una actividad de juego con los niños, con la que llegamos a asegurar que poseen unos talentos que por lo general no adjudicáramos a los niños. Es probable que estos niños puedan parecerse incómodos, un poco pesados, que ponen problemas, que plantean porqués, que preguntan. Creo que en mis tiempos se preguntaba mucho y que los niños de hoy están acostumbrados a preguntar menos, esto quiere decir que tal vez han perdido la capacidad de conversar, de comunicarse con sus familias, puede ser que antes se hablara más. Actualmente hay una mayor habilidad, por parte de los adultos, de desviar el discurso, de consumarlo o de bromear hasta el punto de hacerlo desaparecer en una especie de remoción. Creo que este puede ser un aspecto sobre el cual nosotros deberíamos pensar un poco más. Creo que estos hechos, esto que la lingüística no sabe tampoco de qué manera llamarlo, lo llama "hechos vagos". Simone Raffaele escribió un libro (tal vez no sea un gran libro pero vale la pena leerlo) titulado "*Maistock — el lenguaje explicado por una niña*". Comienza cuando su hija tenía 6 años de edad. No sabemos qué pudo suceder entre los 6 años y por qué no tuvo la visión, el oído y la atención para lo que podía germinar, para esos comienzos que tanto pueden llegar a asombrarnos.

Más quiero decir que estas cosas son importantes porque nos enseñan que los niños hacen cosas que no nos esperábamos y que, viceversa, nosotros hacemos cosas que ellos no se esperaban. Esta especie de pérdida de comunicación no me preocupa, mientras se logre reencontrar en el interior de cada uno la capacidad de dirigirse y de transitar hacia una mayor conciencia de que tenemos a nuestro alcance la maravilla y el estupor de todas estas cosas que pueden suceder. Creo que esto es algo sin lo cual los hombres, los adultos, los maestros se vuelven bastante ridículos a los ojos de los niños. No debemos pensar que los niños son incapaces de emitir ju-

cios, dan unos juicios extraordinariamente finos y precisos. Por una parte estamos describiendo niños que escapan a los modelos y a los significados corrientes, tal vez, también de los modelos que aparecen en la literatura. Puede ser que desafíen la regularidad y la imperturbabilidad del saber científico, de aquel que todavía pretende asumir cada eventualidad, cada situación, cada evento y que no acepta lo impredecible y el azar como categorías por derecho propio.

La imprevisibilidad y el azar son unas categorías de orden científico y son categorías que no pueden en absoluto faltar, no obstante los anatemas de los conductistas de hoy, tampoco pueden faltar en los comportamientos y en las actitudes de los niños. Quiero decir que no se puede llegar a nuevos programas como los salidos recientemente para la escuela materna, en los que se dice, cuando se habla del juego [...] y así está escrito, que allá donde se juega se necesita que el adulto y los maestros (ya no se habla de educadoras y educadores) deben actuar de manera que no suceda nada improvisado o dejado al azar. Esto quiere decir que nosotros deberíamos controlar también las reglas del juego, la libertad del juego, la fertilidad del juego, la extrema capacidad de cada juego de ser jugado desde puntos de vista diversos. Sin conceder a los niños ni siquiera una posibilidad de improvisar. Si esto fuese verdad, yo creo que la especie humana estaría totalmente extinguida porque si la especie humana no jugara con lo probable, con lo improbable, si dejara de improvisar sobre los hechos, los adversarios, creo que la especie humana sería extremadamente pobre, mucho más pobre, no sé, tampoco, si incluso continuaríamos existiendo.

Llegados a este punto me gustaría llevarlos a seguir discutiendo sobre qué cosa puede ser el niño. También aquí una imagen potente. Hay niños ricos y niños pobres. Nosotros decimos que todos los niños son ricos, que no hay niños pobres. Todos los niños son ricos, independientemente de sus culturas, de sus vidas. Son más amados, son más talentosos, son más fuertes, más inteligentes de lo que nosotros podamos suponer. Por contra existen niños pobres que son pobres no en la manera de clase que hasta ahora hemos identificado, son niños pobres como Alicia (en el país de las maravillas), niños pobres en el sentido que no sienten dentro de sí la medida de identidad que necesitan para sobrevivir. Estos son los niños pobres. Los niños ricos son niños que requieren una inteligencia rica de los demás, una gran curiosidad en los otros, una capacidad de fantasía, de imaginación, de saberes, de cultura de los demás extremadamente alta y avanzada. No es posible que todavía toleremos en silencio, con una complicidad de carácter universal que la inteligencia del hombre, del individuo, sea desperdiciada y consumida, impedida y no utilizada. No es posible que logremos constantemente cubrir todo con una especie de complicidad colectiva. No es posible pensar que también los niños son objetos que nosotros podemos despojar, que podemos descargar, que podemos declarar que son pobres, que podemos declarar empobrecidos.

Los niños pobres tienen lo que los adultos quieren para ellos. Pueden ser dejados puertas afuera o puertas adentro, pueden tener cualquier tipo de escuela, cualquier tipo de maestros.

En cambio los niños ricos deberán ser ampliamente reconocidos. Sin embargo todos los niños son ricos, esa es la cuestión. Sé bien lo que podrán decirme, pero nosotros partimos de una posición fuerte, fuerte con la realidad y fuerte con la esperanza, porque tenemos muchas confirmaciones que provienen de los descubrimientos de la neurociencia, de la biología, etc. Por ejemplo la biología, es una materia que a nivel pedagógico no existe, está ausente, ninguno la conoce. [Sin embargo] nuestra vida está allí, ¿cómo podemos desnutrirla así?

Si nosotros partimos del concepto que todos nuestros hijos son ricos, que tienen necesidad de ser reconocidos, que tienen necesidad de mucho respeto, mucho más de lo que nosotros concedemos hoy pero los acreditamos con la capacidad, los talentos, los recursos que deben surgir porque los niños son poseedores de esta cualidad. Si partimos de una imagen del niño pobre y necesitada, como sucede en los países europeos y como es en otros lados, en los términos aún más dramáticos y desesperados, entonces de inmediato nace una especie de jerarquía de tipo racista [...]. La realidad es que viajando por Italia y viajando un poco por Europa, y viajando por todos lados encuentras diferencias, cierto que hay diferencias.

[...]

Si nosotros fuéramos en esta dirección, tal vez, iríamos hacia una imagen fuerte y también hacia una pedagogía fuerte. Una pedagogía débil, para niños pobres es una pedagogía de enfermería. [...] Estamos en un momento en el cual hay un falso debate que en verdad es utilizado como cultura de enfermería, que ocurre sobre todo a los pobres, los débiles, sin embargo los niños que vemos generalmente son niños pobres ni débiles. Son niños normalísimos, absolutamente dispuestos a la felicidad, a la alegría, dispuestos a crecer, dispuestos a cantar y que son repetitivos. Mi impresión es que después de todas las conquistas hechas con el paso de los años después de todos los acontecimientos históricos, después de todos los descubrimientos científicos, creo que en la práctica, por lo general, la figura del niño pobre es aún predominante. Un niño ansioso, un niño silencioso, un niño que se calla, un niño que no habla, un niño indolente es un niño que aceptará cualquier cosa. Los niños y la economía de los adultos y la economía y las políticas de los gobiernos abren un lienzo hacia donde fluyen el dinero, las riquezas [...].

El último problema es el de la subjetividad porque en mi opinión, la subjetividad de los docentes del niño es uno de ellos. Es absolutamente imposible que un tema de esta naturaleza si no abrimos a la vez procesos culturales de subjetividad que están completamente ausentes en el nivel literario y de la cultura, no han sido vistos tradicionalmente como benéficos porque la subjetividad infantil conduce a formas de individualismo. Una vez más el problema es recuperar formas nuevas, una nueva concepción de la subjetividad que vaya al corazón del tiempo.

Entiendo como cultura de la subjetividad una cultura absolutamente emancipadora de la libertad, de la democracia, de la elección, porque sin subjetividad no hay posibilidad de libre elección, y esto significa privar al individuo, privar a cualquier

condición que es, en cambio, esencial, que es vital para dar continuidad a la fortaleza y a las esperanzas del individuo, que intenta hacer justicia a aquellas potencialidades que están obstruidas, precisamente en virtud de una subjetividad impedida, de una subjetividad sometida, no favorecida en su plena dotación.

Una cultura de la subjetividad significa, en este campo, pensar seriamente en el niño. Es una cultura completamente diferente de la cultura de la individualidad. La cultura de la subjetividad es algo diferente. Penetra profundamente en el niño, penetra profunda y críticamente en una serie de conceptos que aún parecen regular los rituales del comportamiento. Quiere decir un reconocimiento de los derechos biológicos y culturales de la especie humana y de su desarrollo integral. La subjetividad la conectamos, de inmediato, a un derecho de orden biológico y cultural que significa acreditar los recursos, el fuerte dinamismo evolutivo que reconocemos que está presente en todos los niños.

Reconocimiento de un derecho de competencia. [...] Creo que el descubrimiento de las competencias de los niños ha sido uno de los descubrimientos más grandes, más productivos y más fecundos jamás realizados, también en términos de subjetividad y de derechos.

Reconocer que los niños hacen su ingreso activo a la vida, porque es un ingreso activo el que el niño hace. Acreditar al niño las capacidades interactivas, de reciprocidad relacional, de construcción de inteligencias, de construcción de conjeturas, de construcción también de elementos de verificación de las conjeturas y de las cosas que salen de sus manos y de su mente, de acomodamientos, ciertos, y de creaciones también transgresoras, de negociar con las cosas, con las ideas, con los demás. Estamos defendiendo cosas que pertenecen, en verdad, a los niños. Son las cosas, que sin su acreditación, creo que difícilmente puedan sostenerse por largo tiempo y con la plenitud necesaria, la aceptación y el valor de una subjetividad, del derecho de vivir en sus tiempos, con los tiempos que son los tiempos del niño.

Este es un gran argumento, no hay ninguna criatura en el mundo que tenga una infancia tan larga como el ser humano. Pero también hay que pensar que la naturaleza no es caprichosa, es muy sabia y si ha dejado al niño un tiempo tan largo de crecimiento, de vida quiere decir que la naturaleza reconoce que el niño tiene que superar muchas cosas, muchos obstáculos, tiene que aprender, que confrontar, que ensayar, debe aprender y es necesario un período muy largo de aprendizaje y de práctica.

La otra parte de la sabiduría de la naturaleza es lo que nos da, en el sentido que nos entrega una infancia infinita, una distancia infinita también para nosotros que somos adultos, que somos los padres, que somos los maestros, para darnos cuenta de cuán complejo es el crecimiento, la evolución del niño, para darnos cuenta de los errores que nosotros cometemos y que podemos cometer, de las cosas que el niño está conquistando, de las cosas que conquistará con nosotros y a pesar de nosotros. La naturaleza deja un largo tiempo al adulto, a la pedagogía para evaluar, para mejorar, para analizar, para la introspección, para las verdades y tiempos que son neces-

sariamente indispensables para el niño. Piensen, en cambio, en los tiempos muertos actuales, piensen cómo se cierran los tiempos, en la reducción del tiempo en las escuelas, en las instituciones, en los tiempos que son dictados por otros, los de la producción, el trabajo de las mujeres, los tiempos de las mujeres, los trabajos de los hombres, los tiempos de los hombres.

La cuestión del tiempo es una pregunta fuerte, bastaría esta para dar lugar a una revolución por la falta de respeto a los tiempos en la pedagogía y en la escuela. El derecho a jugar, al ocio, el derecho a trabajar, en suma un derecho que sea lo más amplio posible, que si un niño que quiere convertirse en un personaje de Chagall que vuela por encima de las casas, que lo sea. Si un niño quiere ser ptolemaico, pues que lo sea; se puede poner en el centro y que todos los demás giren a su alrededor. Creo que también esta podría ser una experiencia. Si quiere ser copernicano, que sea un copernicano y entonces verá que los movimientos son diferentes²⁶; si quiere retirarse a jugar con la computadora, pues que se retire con los juegos de la computadora. Es este el momento de consentir al niño, de apropiarse de puntos de vista diferentes, de elecciones de vida diversas, de transposición de vida, de transgresiones, de romper los diques de la racionalidad y aumentar el espacio de la imaginación.

Si nosotros lográramos acreditar a nuestros niños, estos niños que tenemos, tendríamos mucho más de lo que hemos hecho hasta ahora. A nuestros niños les falta una declaración pública de identidad. Escuchamos conversaciones de leyes, pero si leen las cartas de la ONU (Convención de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño) se darán cuenta de que la palabras que aparece con mayor frecuencia es siempre "proteger"; debemos proteger a los niños, como si fuese de verdad un infierno al cual acuden los pseudomédicos de Molière capaces de ayudarlos y de socorrerlos.

Yo creo, además, que vivimos un momento no muy tranquilo en el plano económico [...] también son tiempos en los cuales las agresiones, desde el punto de vista cultural, son múltiples y numerosas, no solo porque en casa tenemos a todos los teóricos del conductismo y del neoconductismo italiano que renacen con un rigor, con una sequedad y con una aridez a veces muy vengativa, quizás por los tiempos en los cuales las teorías conductistas no existían aunque existían otras, como una especie de *vendetta*. Las claves del conductismo italiano son hoy extremadamente limitadas, extremadamente argumentativas, extremadamente llenas de verdades absolutamente gratuitas. Una inteligencia que de alguna manera se fecunda o se analiza solo a través de análisis cuantitativos.

Están creando, me parece, el Consejo Nacional de la Evaluación. Tenemos la *scuola materna* que no tiene identidad, la escuela primaria, que después de 30 años

²⁶ Marc Chagall (1887-1985) fue un artista franco-ruso; Claudius Ptolomeo (90-168 dc.) un astrónomo greco-egipcio, que sostuvo que la tierra estaba en el centro del universo; y Nicolás Copérnico (1473-1543), un astrónomo polaco que formuló un modelo del universo en el que el Sol sustituyó a la Tierra en dicho centro.

tienen ya un programa para diez años, pero no sucede nada, la escuela secundaria, que desde hace 60 años nadie hace nada por ella y las universidades que son lo que son. Con una situación de este tipo y de este género hablar de agregar más peso, añadiendo esta especie de función que es inevitablemente ambigua en sus contenidos y en sus medios, pero también en sus finalidades y en sus cosas; en una situación de derrumbe, de desintegración como se registra en todos lados, el nacimiento de un consejo evaluador suena en verdad como una especie de evasión, una especie de chantaje de una situación que ya no puede ser aceptada.

[...]

Quería decir que la agresividad a menudo se muestra con teorías como las que hemos intentado entregarles a través de pocas palabras en un encuentro como el de esta mañana y creo que ser conscientes de nuestra lectura, interpretación y análisis puede ayudarnos a corregir en un futuro nuestras actitudes y comportamientos.

Dentro de esta historia hay, también, un poco de nuestra historia; es una historia que cortamos aquí, mas es una historia que nos ha permitido, y nos permite todavía hoy recuperar una identidad propia en medio del debate, de la confrontación, del diálogo; es una historia que pensamos tiene todavía la obstinación por vivir, la fuerza de seguir viviendo porque creo que sentimos una especie fiebre, de revolución interior, que además es saludable y también, una de las infinitas formas de la felicidad.

Quisiera terminar aquí.

1991

96.91 Conferencia de Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, febrero 1991 (transcripción del audio original grabado por el Centro Documentazione e Ricerca Educativa)

Nota de Peter Moss: Este discurso puede haber sido pronunciado para la publicación del *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia* (Manual de psicología educativa; primera infancia), editado por Valeria Ugazio. Este libro, publicado en 1990, desafía algunas opiniones generalizadas sobre los niños muy pequeños, argumentando que son capaces de relaciones múltiples y que son agentes activos en los procesos de construcción social.