

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



El pensamiento de Loris Malaguzzi sobre infancia

**TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL PARA OPTAR EL
TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INICIAL**

AUTORA

Iris Lorena Barrionuevo Tirado

ASESOR

Gian Battista Fausto Bolis

Lima, Perú

2022

METADATOS COMPLEMENTARIOS

Datos del autor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Datos del asesor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (obligatorio)	

Datos del Jurado

Datos del presidente del jurado

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos del segundo miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos del tercer miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos de la obra

Materia	
Campo del conocimiento OCDE Consultar el listado:	
Idioma (Normal ISO 639-3)	
Tipo de trabajo de investigación	
País de publicación	
Recurso del cual forma parte (opcional)	
Nombre del grado	
Grado académico o título profesional	
Nombre del programa	
Código del programa Consultar el listado:	

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

PROGRAMA DE ESTUDIOS: EDUCACIÓN INICIAL

ACTA Nº 110

Siendo las 10:00 a.m. del día 28 de febrero de 2022, la bachiller BARRIONUEVO TIRADO, IRIS LORENA, rindió la sustentación virtual del Trabajo de Suficiencia Profesional titulada “El pensamiento de Loris Malaguzzi sobre infancia” para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Inicial.

Habiendo concluido los pasos establecidos según el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Católica Sedes Sapientiae para la modalidad de Trabajo de Suficiencia Profesional, el Jurado Calificador a horas 11:00 a.m. le dió el calificativo de:

APROBADO CON EXCELENCIA

Es todo cuanto se tiene que informar.



Manuel Vejarano Ingar



Gian Battista Fausto Bolis



Marietta Arellano Cabo

Los Olivos, 28 de febrero de 2022

Dedicatoria

A Dios quien merece toda la gloria y a mi familia que fue mi incondicional siempre.

Agradecimientos

A Dios y a mi madre por su apoyo incondicional.

A mi hermana y cuñado quienes siempre me alentaron a seguir mi sueño.

A Manu y Lua por enseñarme que cada etapa tiene su ritmo y su tiempo.

A las instituciones donde trabaje que, inspiradas bajo un enfoque socioconstructivista, sembraron esta inquietud por estudiar más sobre personajes que han aportado y siguen aportando a este enfoque educativo.

A todos los colegas y maestras que aportaron y me ayudaron también con la bibliografía.

A todos los niños y sus familias que me permitieron acompañarlos durante su educación.

A Joseph por animarme a continuar y perseverar sabiendo a quien le servimos.

Amigos de la iglesia y pastores, gracias por sus oraciones.

A mis compañeras del curso de profesionalización, gracias por su preocupación en todo momento.

Índice

Presentación.....	7
Informe de la experiencia y formación profesional	8
El pensamiento de Loris Malaguzzi sobre la infancia.....	29
Introducción	29
Justificación.....	32
Objetivo general	33
Objetivos específicos	33
Capítulo I.....	34
Vida, Formación y Experiencia pedagógica de Loris Malaguzzi	34
<i>Infancia y Juventud</i>	34
<i>Loris Malaguzzi: Las Múltiples Profesiones que Aportan a su Pensamiento</i>	41
<i>«Un Acontecimiento Extraordinario»: La Primera Escuela Municipal en Reggio Emilia</i>	50
Capítulo II	57
Pensamiento de Loris Malaguzzi sobre la infancia.....	57
Formación del Pensamiento de Malaguzzi sobre la Infancia: Influencias Pedagógicas	57
Influencias Teóricas y de otras Disciplinas.....	58
Síntesis del Análisis Teórico de Malaguzzi.....	69
<i>Imagen del Niño Construida por Malaguzzi</i>	73

Capítulo III.....	81
Posibles aportes del Pensamiento de Loris Malaguzzi a la Infancia y a la Labor Docente.....	81
<i>El reconocimiento del niño como una entidad de forma ética</i>	82
<i>Reconocer las potencialidades del niño</i>	84
Posibles Aportes al Trabajo Pedagógico	86
<i>La Normalización de la Infancia</i>	86
<i>El Docente es una Figura que Acompaña, Confía e Investiga</i>	89
<i>La Concepción de Malaguzzi sobre Inteligencia</i>	90
<i>La Concepción de Loris Malaguzzi sobre Enseñanza y Aprendizaje</i>	95
<i>La Organización de la Escuela a través de Estrategias y de menos</i> <i>Programaciones</i>	97
Reflexiones críticas conclusivas	106
<i>Reflexiones sobre su Perspectiva Sociohistórica de la Infancia</i>	107
<i>Reflexión sobre el perfil del docente</i>	117
<i>El maestro que escucha activamente como forma de comunicación y comprensión</i> <i>del docente hacia el niño</i>	118
<i>El Maestro debe Investigar Continuamente</i>	118
<i>El maestro Valida y Acoge las Emociones de los Niños</i>	119
<i>El Maestro Respeta el Ritmo de Aprender de los Niños y Reflexiona sobre su</i> <i>Actuar docente</i>	122
Conclusión	127

Recomendaciones..... 129

Referencias..... 131

ANEXO..... 139

Lista de tablas:

Tabla 169

Presentación

Mi nombre es Iris Lorena Barrionuevo Tirado, bachiller en educación inicial, con seis años de experiencia como docente de aula. Desde el año 2016, trabaje bajo propuestas educativas socioconstructivistas, en especial con la filosofía educativa italiana Reggio Emilia en diferentes instituciones del Callao y Cono norte de Lima. Tengo experiencia en proyectos de investigación en aula. Asimismo, participo en cursos, currículo, evaluación docente, programas y capacitaciones relacionados a la educación. Hoy en día, curso la maestría en Docencia universitaria y gestión educativa en la Universidad Tecnológica del Perú.

En el Perú, los colegios de educación inicial aún están en proceso de aplicar un enfoque socioconstructivista propuesto por el Currículo nacional de educación básica (CNEB, 2016). Cabe mencionar que, este enfoque considera al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En el caso de la educación inicial, el protagonista de los aprendizajes viene a ser el niño menor de seis años. Entonces, surge el cuestionamiento ¿cómo aplicar este enfoque, sin primero entender o tener el concepto niño(a)? Loris Malaguzzi, fundador de la filosofía educativa Reggio Emilia, a través de su pensamiento sobre infancia nos da un acercamiento de cómo él y según él, se debe concebir la infancia. El presente trabajo presenta el estudio, análisis y reflexión de su vida, las influencias que recibió en su profesión e investigaciones, así como su experiencia docente en el proyecto Reggio Emilia. El fin de esta investigación documental es replantear, a través de una reflexión crítica, nuestra concepción de infancia a través de la mirada de Malaguzzi. Por último, el de ser un aporte dentro de la literatura pedagógica peruana sobre infancia y su concepción.

Informe de la experiencia y formación profesional

Experiencia profesional.

En el año 2020, fui docente-tutora del aula de 4 años en el I.E.P. "La Católica de Carabaylo".



" AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA "

CONSTANCIA DE TRABAJO

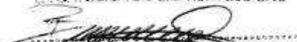
Quien suscribe, el Gerente General de la I. E. P. "LA CATÓLICA DE CARABAYLLO ", expide la presente constancia de trabajo a:

IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

Quien ha trabajado en la modalidad virtual en esta Institución Educativa Particular como Maestra en el Nivel Inicial 4 años, desde el 01 Marzo 2020 hasta el 31 de diciembre del 2020, desempeñándose con eficiencia, puntualidad y responsabilidad.

Se expide la presente a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Carabaylo, 20 de Enero de 2020

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
LA CATÓLICA DE CARABAYLLO SAC

Br. Amanda Jusúe Perrosqui Cármito
Gerente General

En el año 2018, fui docente de aula de 3 años del I.E.P. "Jordan School" (Callao).



"AÑO DEL DIÁLOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

CONSTANCIA POR LOCACIÓN DE SERVICIOS

La Directora de la Institución Educativa Privada "JORDAN SCHOOL", da constancia que la señorita:

IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

Ha laborado en nuestra Institución como Profesora de Inicial en el aula de 3 años desde el mes de marzo al mes de diciembre del 2018, habiendo demostrado en todo momento responsabilidad, puntualidad, deseos de superación constante en el cumplimiento de las funciones y cargos encomendados.

Se expide el presente documento para fines convenientes.

Callao, 28 de diciembre del 2018

Etelvina Vidal Zavaleta
PROMOTORA

L.P. JORDAN DE JESUS E.I.R.L.

Etelvina Vidal Zavaleta
GERENTE

Desde el 2016 hasta el 2017 me desempeñé como maestra-tutora de las aulas de 3 y 4 años, respectivamente en la empresa Niños Felices SAC.





CERTIFICADO DE TRABAJO

El que suscribe, en representación de Niños Felices SAC con RUC 20517602630.

CERTIFICA:

Que, la Sra. IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO con DNI N° 46678856 ha laborado en esta Empresa como MAESTRA DE JARDÍN del 01/03/2017 al 22/12/2017. Durante su permanencia, ha demostrado responsabilidad, honestidad y dedicación a las labores que le fueron encomendadas.

Se expide la presente a solicitud del interesado, para los fines que estime pertinentes.

Lima, 28 de diciembre del 2017



En el año 2014, trabajé como auxiliar en el aula de 1 año en el I.E.I. “Mi Mundo de Aventuras”. Luego en el 2015 fui tutora del aula de 5 años.



I.E.I. MI MUNDO DE AVENTURAS

Calle Auzangate 498 Maranga San Miguel

Telf. RPM #958 810481 9913-14181

CONSTANCIA DE TRABAJO

La Directora de la I.E.I. Mi Mundo de Aventuras, deja constancia que la señorita

IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

Presta servicios profesionales en esta institución educativa, como profesora de educación inicial desde el 06 de enero hasta el 31 de diciembre del 2014 y desde el 05 de enero del presente año hasta la actualidad.

En su primer periodo se desempeñó como profesora del aula de atención Temprana (niños de 1 año), actualmente se desempeña como profesora responsable del aula de 5 años.

En el desempeño de su trabajo, demuestra responsabilidad, dedicación, esfuerzo y disciplina; puesta de manifiesto en el cumplimiento de las funciones asignadas por esta institución.

Se expide la presente a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

San Miguel, febrero del 2015



Directora

1.1. Referencias Laborales.

Las siguientes personas pueden dar referencias laborales sobre mi persona.

- Tania Arias. Acompañante pedagógica. Celular: 987093025
- Paty Flores. Acompañante pedagógica. Celular: 997211043
- Fiorela Suárez. Asesora pedagógica. Celular 997568556
- Etel Vidal. Directora de IEP "Jordan School". Celular: 997568556

1.2. Formación académica.

Hoy en día, estoy cursando la maestría de Docencia universitaria y Gestión educativa en la UTP. Adjunto imagen de mi Récord de notas. Asimismo, estudio el nivel intermedio 5 del idioma inglés en el ICPNA.



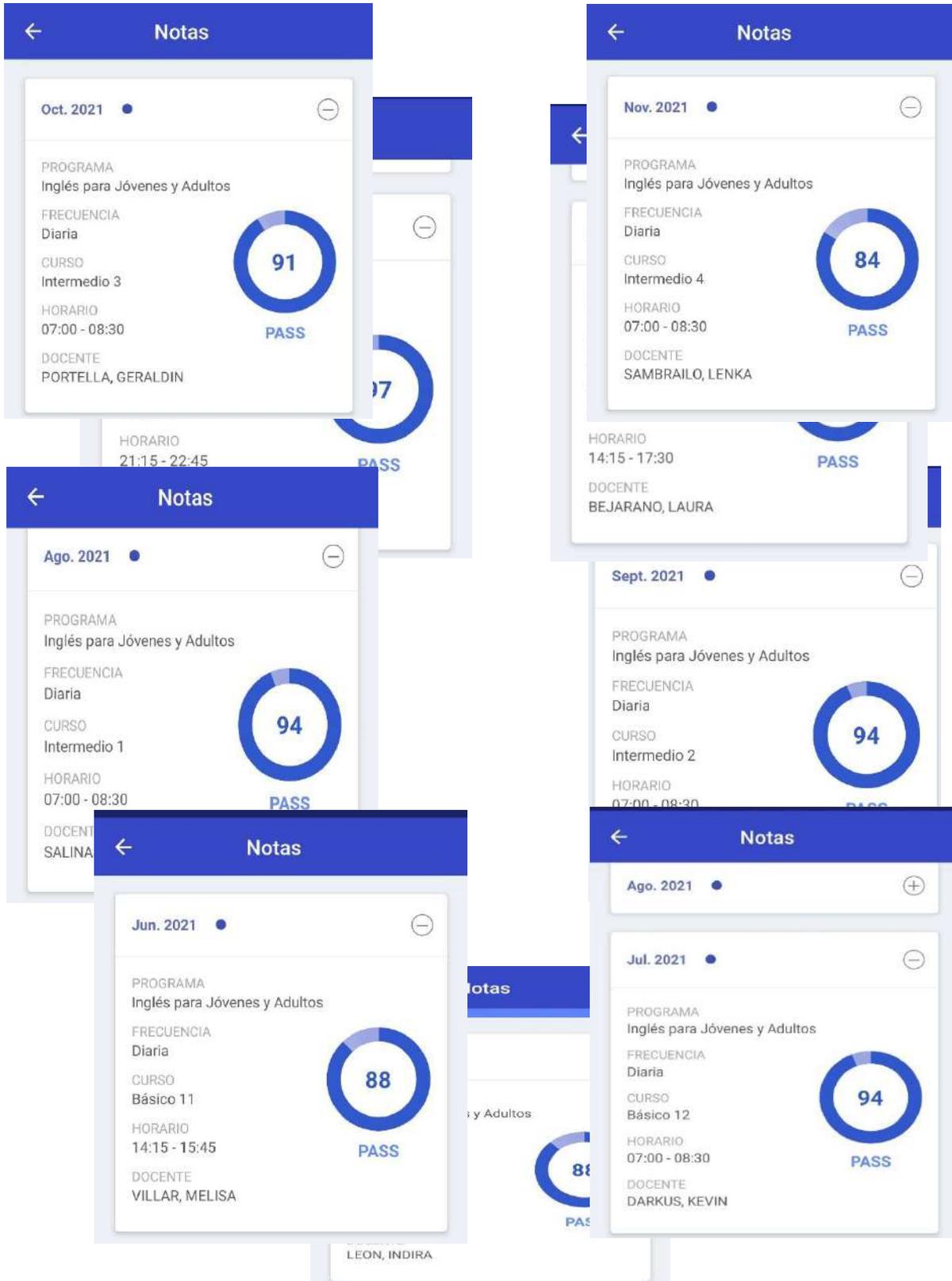
Fecha: 11/01/2022

Hora: 02:54

RÉCORD DE NOTAS

Alumno(a): BARRIONUEVO TIRADO IRIS LORENA
 Código: E21100527
 Programa: MAEST. EN DOC. UNIVER. Y GESTI
 Resumen de Créditos: Aprobado 14

COD CURSO	CURSO	CRÉDITOS	NOTA	SECCIÓN	ESTADO
Periodo 2021-I					
100000GU02	APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE	2	18.40	5703	Aprobado
100000GU10	COACHING	2	20	5711	Aprobado
100000GU03	DISEÑO INSTRUCCIONAL	2	18.99	5704	Aprobado
100000GU04	ENTORNO ACTUAL DEL APRENDIZAJE	2	18.45	5701	Aprobado
100000GU08	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	2		5709	En Curso
200000IE1A	INNOVACIÓN Y DESIGN THINKING	2	20	5705	Aprobado
100000GU05	LIDERAZGO	2	19.60	5706	Aprobado
100000GU01	METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA	2	20	5702	Aprobado
100000GU06	NEUROCIENCIA EDUCACIONAL	2		5707	En Curso
100000GU11	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	2		5712	En Curso
100000GU07	METODOLOGÍA APLICADA	2		5708	En Curso
100000GU09	SISTEMAS DE SÓPORTE AL ESTUDIANTE	2		5710	En Curso



- En el año 2014, obtuve mi bachiller de Educación en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

NOTARÍA GÓMEZ VERÁSTEGUI
Av. Alfredo Mendiola N° 3669
Los Olivos

REPÚBLICA DEL PERÚ

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
A NOMBRE DE LA NACIÓN

Por cuanto:

El Consejo de la Facultad de
Ciencias de la Educación y Humanidades
con fecha 18 de Setiembre de 2014, acuerda otorgar el Grado Académico de
Bachiller en Educación
a Don(ña) Iris Lerona Barrionuevo Tirado

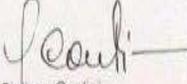
Por tanto:

El Consejo Universitario le confiere el mencionado grado a cuyo efecto se expide el presente Diploma,
para que se le reconozca como tal.

Dado y firmado en la ciudad de Lima el día 24 de Setiembre de 2014

 
Francisco M. Luperdi
Secretario General

 
Luis H. Aliaga Rodríguez
Rector

 
Giuliana Contini
Decana

LEGALIZACION AL DORSO

R 147

EL NOTARIO SE O CIENTIFICAMENTE A LA COPIA DEL DOCUMENTO ORIGINAL, PRESERVANDO Y NO LA AUTENTICIDAD DEL REFERIDO ORIGINAL NI DE SU PROCEBERENCIA

1.3. Formación Profesional

Me capacito y actualizo a través de diversos programas, cursos y talleres.

- En el 2021:
 - Curso “Construcción de rúbricas para evaluar el desempeño docente”. Innova Teaching School.



PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA

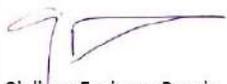
CERTIFICADO

Innova Teaching School certifica que:

Iris Lorena Barrionuevo Tirado

aprobó el curso de “Construcción de rúbricas para evaluar el desempeño docente” desarrollado del 5 de Octubre de 2021 al 7 de Diciembre de 2021, con un total de 64 horas.

Lima, 3 de Enero de 2022


Giuliana Espinosa Pezzia
Directora Formación Continua




Sharon Falcón Quiroz
Directora de Secretaría Académica

- Curso “El autorretrato y la identidad”. Niños felices y hermosa infancia.



Inspiradas en el enfoque Reggio Emilia

CONSTANCIA

Otorgado a:

SRTA. IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

Por haber participado en el curso: “EL AUTORRETRATO Y LA IDENTIDAD”

Realizado en nuestra Escuela, el día 24 de Julio del 2021; con una duración de 2 horas.

Lima, 24 de Julio del 2021

.....
DRA. MAGALI VIOLETA ESTRADA PROLEON
PROMOTORA ESCUELA INFANTIL NIÑOS FELICES



- Curso “Desarrollo de la responsabilidad a través de la disciplina positiva. Niños Felices - Hermosa Infancia”



Inspirados en el enfoque Reggio Emilia

CONSTANCIA

Otorgado a:

SRTA. IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

Por haber participado en el curso: “DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD A TRAVÉS DE LA DISCIPLINA POSITIVA”

Realizado en nuestra Escuela, el día 23 de Julio del 2021; con una duración de 2 horas.

Lima, 23 de Julio del 2021

.....
DRA. MAGALI VIOLETA ESTRADA PROLEON
PROMOTORA ESCUELA INFANTIL NIÑOS FELICES



CENTRAL: Av. Industrial 3631 Espalda de Mega Plaza T: 719 - 6706 www.ninos-felices.com

- Seminario : Aprender investigando en el aula: otra manera de aprender en la escuela. Pontificia Universidad Católica del Perú.

F75HZIZI



CONSTANCIA No. 2021-536-B-0001432-01

El Director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú deja constancia que:

IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

ha participado en el Seminario Aprender Investigando en el Aula: Otra manera de Aprender en la Escuela, desarrollado del 10 al 11 de junio del 2021 con un total de 8 horas.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines y usos a que hubiere lugar.

Lima, 12 de junio del 2021

LUIS ENRIQUE SIME POMA
DIRECTOR

La presente constancia y las firmas consignadas en ella han sido emitidas a través de medios digitales, al amparo de lo dispuesto en el artículo 141-A del Código Civil: "Artículo 141-A.- En los casos en que la ley establezca que la manifestación de voluntad debe hacerse a través de alguna formalidad expresa o requerida de firma, esta podrá ser generada o comunicada a través de medios electrónicos, ópticos o cualquier otro análogo. Tratándose de instrumentos públicos, la autoridad competente deberá dejar constancia del medio empleado y conservar una versión íntegra para su ulterior consulta."

Verifique la autenticidad de este documento digital desde el enlace: www.pucp.edu.pe/certificaciones

- Curso-taller: "Experiencias de Aprendizaje: Cómo elaborar proyectos de aprendizaje en educación a distancia" Asociación de graduados de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



- Actualización pedagógica virtual “El portafolio del estudiante como evidencia del trabajo remoto”. Red Educativa Cultural José Antonio Encinas.
- En el 2020:
 - Actualización Pedagógica Virtual “Evaluación formativa en la educación a distancia”. Red Educativa José Antonio Encinas.



- Conferencia magistral “La evaluación online. De evaluar aprendizajes a evaluar competencias”. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).
- Taller “Aprovecha tu voz y crea atmósferas efectivas en la educación a distancia”. Nara Learning.



- En el 2019:
 - Curso Taller “Diseño de espacios efectivos para el aprendizaje” PUCP –Anidare.



CERTIFICADO

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú certifica que:

IRIS LORENA BARRIONUEVO TIRADO

aprobó satisfactoriamente el Curso Taller en Diseño de Espacios Efectivos para el Aprendizaje, desarrollado del 11 al 15 de febrero del 2019 con un total de 30 horas.

Lima, 7 de marzo del 2019

LUIS ENRIQUE SIME POMA
DIRECTOR

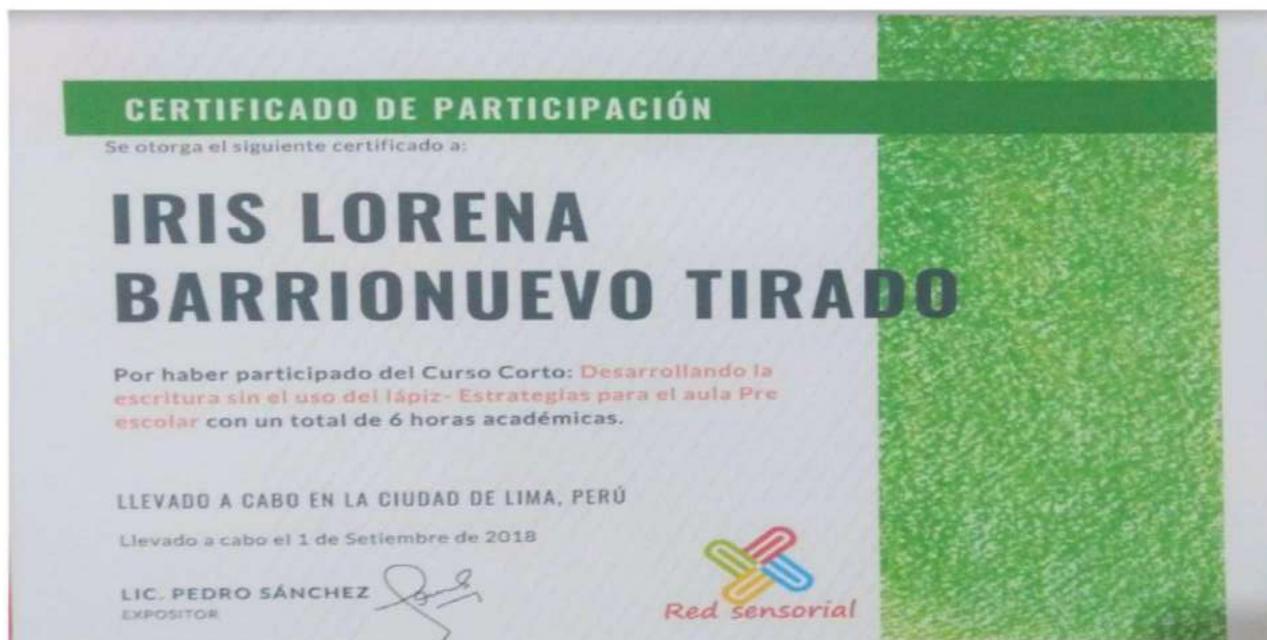
El presente certificado y las firmas consignadas en ella han sido emitidas a través de medios digitales, al amparo de lo dispuesto en el artículo 141-A del Código Civil: "Artículo 141-A.- En los casos en que la ley establezca que la manifestación de voluntad debe hacerse a través de alguna formalidad expresa o requerida de firma, ésta podrá ser generada o comunicada a través de medios electrónicos, ópticos o cualquier otro análogo. Tratándose de instrumentos públicos, la autoridad competente deberá dejar constancia del medio empleado y conservar una versión íntegra para su ulterior consulta."

- Programa de especialización Virtual “El currículo nacional en la escuela”. UTRIVIUM - Universidad Marcelino Champagnat.



- 2018.
 - Seminario Internacional “Reggio Emilia: un proyecto educativo que crece con los niños”. Red Solare Perú.

- Curso corto “Desarrollando la escritura sin el uso del lápiz. Estrategias para el aula preescolar”. Red Sensorial.



- Seminario- Taller “Reggio en el Perú: el impacto de la propuesta italiana en nuestro contexto”. Red Solare Perú.



- Curso “Primeros días en el nido: procesos y estrategias de adaptación”. Centro de Desarrollo Profesional Dinámica en alianza con Transforma.



2017

- Capacitación “instrumentos y técnicas aplicadas al coaching educativo y organizacional”. Colegio de Psicólogos del Perú.



- 2016
 - Curso “El camino para el trabajo por sectores con alta demanda cognitiva”. Centro de Desarrollo Profesional Dinámica en alianza con Transforma.



Desempeño profesional

DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN
Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	Aplico metodologías activas de la enseñanza-aprendizaje. En especial, el aprendizaje basado en proyectos. Todo basado en un enfoque socioconstructivista..
Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.	Propongo experiencias de aprendizaje donde el desarrollo del pensamiento crítico es clave. En la planificación y ejecución de mi practica empleo constantemente preguntas retadoras, de conflicto cognitivo o actividades retadoras para los niños y niñas. Los materiales y recursos usados los invitan a retarse, a pensar cómo resolver una situación. Tanto en la planificación o diseño de la experiencia como en su ejecución tengo en cuenta las características de los niños y niñas (saberes previos, ritmo de aprendizaje, intereses, necesidades, nivel de logro).
Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	En mi práctica anoto y registro de manera audiovisual las acciones que los niños realizan en la escuela (aula, experiencias, talleres); así también, sus diálogos. Luego, retomo aquellos extractos necesarios para recordar a los niños lo que hemos visto en una experiencia anterior y poder darle una continuidad a dicha experiencia para desarrollar un proyecto bajo sus intereses. Luego de ello, también utilizo estas evidencias escritas y audiovisuales para evaluar los logros de los niños, en base a rúbricas o listas de cotejo e informes descriptivos de evaluación. Los alcances sobre logros y mejoras les doy a los padres para continuar trabajándolos en casa.
Propicia un ambiente de respeto y proximidad.	El trato hacia los niños siempre es de respeto, acogida y de escucha activa. Estoy atenta para crear espacios donde los niños expresen cómo se sienten frente a una actividad.
Regula positivamente el comportamiento de los estudiante.	Aplico disciplina positiva para regular comportamientos. Es decir, brindo contención física y emocional a aquellos niños y niñas que lo necesiten con firmeza y amabilidad, las cuáles son actitudes claves para la disciplina positiva.

El pensamiento de Loris Malaguzzi sobre la infancia.

Introducción

La presente investigación surge a partir de la experiencia laboral vivida en escuelas con enfoque socioconstructivista. En estas escuelas la formación que se recibió como maestra, con respecto a la infancia, guarda una mirada distinta. La concepción de niño que se maneja es de un niño capaz. Como bien propugnan los que comparten esta forma de ‘mirar’ la primera infancia, el niño es un ser...

con diferentes potencialidades, un niño que puede expresarse en diversas maneras «lenguajes», un niño que se relaciona: en tanto se aplique una «pedagogía relacional», es decir, una relación de cooperación entre maestras, padres y niños, incluso con el ambiente, que les brinde bienestar emocional (trabajo en comunidad) y un niño al que se le escucha para que pueda escuchar. Estos pilares, entre otros, son los en los que se basa dicha filosofía educativa y que están centrados en el respeto y el reconocimiento del niño como protagonista. (Malaguzzi, 2011; Hoyuelos, 2009; Cagliari et al., 2016)

Al reflexionar sobre estas palabras se puede deducir y afirmar –valiéndonos también de la experiencia pedagógica vivida ya mencionada– que la imagen del niño es valorada como un ser que acciona y aporta en el proceso de su aprendizaje. Ahora bien, podríamos preguntar ¿Cómo es que se llega a plantear esta propuesta más centrada en el niño? Eso nos lleva al génesis de la propuesta: ¿de dónde surgió? ¿quién y cómo la plantea? Surge entonces el primer objetivo de esta investigación: ahondar y estudiar sobre la vida, pensamiento y obra de Loris Malaguzzi, principal

figura educativa del siglo XXI autor de la filosofía reggiana y su principio base: la imagen del niño (Cagliari et al, 2018).

La experiencia educativa de este profesor nació en un contexto poco favorable –después de la Segunda Guerra Mundial. Le tomó años formar escuelas con poco o nada de apoyo del gobierno al inicio, pero sí con el de padres, maestras abnegadas que fueron llegando a Reggio Emilia e incluso el apoyo de los mismos niños (Malaguzzi, 2011, pp.25-27).

Las vivencias que tuvo como docente despertaron el interés no solo por la forma en que la comunidad educativa de Reggio Emilia salió de la adversidad, sino por cómo se generaron. Es decir, en este escenario, cómo surgieron nuevos desafíos para la niñez. Malaguzzi observó, meditó y actuó motivado por un derecho que los padres reclamaban: “creer en sus niños” (2011, p.27). En ese sentido, podemos decir que tomó una posición de escucha, pero una escucha que conllevaba estar atento a toda la realidad: las consecuencias que dejó la guerra, las heridas de ideologías impuestas durante este conflicto mundial, el ambiente físico y mental al que los pobladores de Reggio habían estado expuestos... En fin, un sin número de circunstancias que movieron a la acción a este maestro para trabajar en comunidad. Fue un hombre que empezó desde cero, con un aparente panorama desolador, pero que tenía la convicción que los padres le transmitieron: iniciar una escuela que apueste por los niños. La manera de considerar la totalidad de la realidad se considera un ejemplo digno de imitar en la labor docente. Una mirada que quizá está poco desarrollada y que nos es necesaria meditar y practicar en la profesión educativa.

Otro motivo por el cual se ha de estudiar el pensamiento de Malaguzzi sobre infancia es porque toma en cuenta la comunidad. Efectivamente, él considera que para relacionarse con la persona del niño es necesario valerse de todos los actores educativos y el ambiente donde es acogido (Cagliari et al, 2018). En efecto Hoyuelos, quién trabajó con él por más de dos décadas,

califica su pedagogía como aquella que parte de “un proyecto común y compartido” es decir, debatido entre todos los protagonistas de la actuación educativa (2009, p.30). Entonces, su propuesta pedagógica parte de la escucha a los padres, del deseo de involucrarlos y no solo a ellos, sino también a los niños y maestros, preocupándose de forma global y paralela por cada uno de ellos durante el desarrollo de su proyecto. Por ello, es probable que este deseo de relacionarse tenga que ver con la formación tan diversa que recibió.

El cuarto motivo para estudiar a Malaguzzi y su mirada de infancia es el impacto de su propuesta a través de la filosofía Reggio Emilia en el mundo. La experiencia reggiana ha penetrado en varios países:

Europa: Italia, España, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Austria, Alemania, Países Bajos, Scotland, República de Irlanda. En Asia y Oceanía: Australia, Corea del Sur, India, Israel, Nueva Zelanda, Singapur. En África (Sudáfrica) y en América, como es el caso de Estados Unidos, México, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Guatemala, Costa Rica y Perú (Reggio Children Network, s.f).

Sin embargo, debido a las pocas investigaciones sobre Malaguzzi y su pensamiento sobre infancia y experiencia pedagógica, aún queda un gran número de docentes que no conocen la propuesta italiana (2018, p. vii). A pesar de ello, la organización “Red Solare Latinoamérica” a través de “Red Solare Perú”, además de la Organización No Gubernamental “Transforma” han transmitido la propuesta inspirada en la experiencia educativa Reggio Emilia desde el año 2004 (Red Solare, s.a.). Ambas organizaciones trabajan impartiendo cursos, talleres, conferencias, congresos para capacitar a los docentes y escuelas peruanas que quieran informarse sobre el proyecto de Loris Malaguzzi y trabajar en sus instituciones educativas en base a su propuesta educativa. Este conjunto de capacitaciones también ha sido vivenciado por la autora del presente

trabajo. Por ello, en un acto de aportar bibliografía en español y acercar más literatura que aporte a la calidad educativa y labor docente, es que se realiza esta investigación. Así mismo, nuestra tarea también será confrontar esta propuesta con la profesión docente y como se ejerce actualmente en los colegios, en las aulas.

Entonces, para efectos del presente trabajo se requieren testimonios, entrevistas realizadas pasadas a escrito, documentos personales que describan, narren y evoquen quién era Loris Malaguzzi, cómo era su personalidad, cómo llegó a ser maestro, qué influencias culturales y teóricas lo ayudaron a construir una imagen del niño distinta a la que se viene trabajando. Se considera que de alguna manera su infancia, el contexto cultural en el que creció, su carrera, sus experiencias, los aportes educativos, culturales y un acontecimiento particular, que él denomina como “extraordinario” (2011, pg.25), han contribuido a construir una imagen del niño posiblemente muy distinta a la que se ha venido concibiendo. En las críticas y conclusiones se dará un alcance comparativo a manera de reflexión, así como, las recomendaciones respectivas.

Justificación

El presente trabajo trata sobre el análisis y reflexión crítica sobre el pensamiento de Loris Malaguzzi acerca de la infancia, es decir, de niños menores de seis años. Fue un docente italiano y fundador de la propuesta educativa Reggio Emilia. Esta propuesta tiene como base teórica el socioconstructivismo, el cual también es sustento del Currículo nacional de educación básica para brindar una educación en competencias (CNEB, 2016, p.171).

En ese sentido, se debe tener en cuenta que, que el protagonista del aprendizaje es el estudiante. En el caso del nivel inicial (especialidad de la autora) el niño y la niña son los

protagonistas de sus propios aprendizajes. Entonces conviene al docente, actuar pedagógica y éticamente en coherencia con el currículo.

Durante años, se ha pretendido entender que es el niño y que lo caracteriza. Hasta ahora ha sido un trabajo dentro de lo biológico, psicológico o cognitivo (Dewey, 1962; Piaget, 1984; Erikson, 1963, Enesco, s.a.; González, 2011). Pero, hay pocos que tratan al niño desde un punto de vista más social, pedagógico y ético (De Mause, 1972; Ariè, 1987; Alzate, 2003; Malaguzzi, 1994). Cabe también señalar que existe muy poca bibliografía en español sobre el tema (Cagliari et al., 2018; Didonet, 2012; Jaramillo, 2018). Por ello, se busca que a sus posibles aportes para la educación infantil peruana se sumen la literatura latinoamericana sobre este autor.

Objetivo general

Determinar los aportes de Loris Malaguzzi sobre su concepto de infancia a la educación peruana.

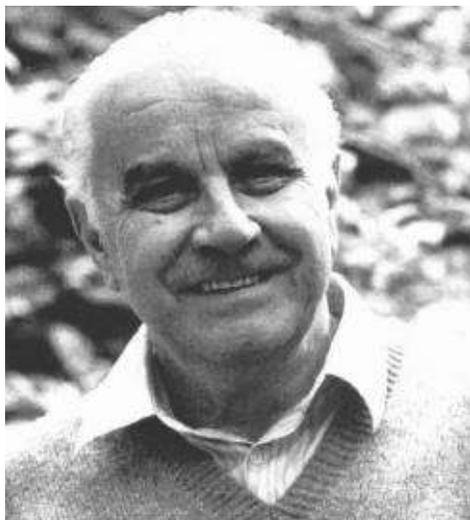
Objetivos específicos

- Analizar la concepción de infancia de Loris Malaguzzi
- Identificar los posibles aportes de la concepción de infancia de Loris Malaguzzi a la educación peruana y a la práctica docente.

Capítulo I

Vida, Formación y Experiencia pedagógica de Loris Malaguzzi.

Biografía de Loris Malaguzzi



Adaptado de *Página abierta. Loris Malaguzzi, 100 años* [Fotografía], por Alfredo Hoyuelos, 2020, Rosa Sensat.

(<https://www.rosasensat.org/es/revista/infancia-181-2/pagina-abierta-loris-malaguzzi-100-anos/>).

Como se ha mencionado en la introducción, es importante acercarnos a la vida de Loris Malaguzzi: su contexto social, cultural, político. Así también, los estudios que realizó, los trabajos que desempeñó. De esta manera se entenderá cómo llegó a formar y plantear una imagen del niño como protagonista de sus propios aprendizajes.

Infancia y Juventud

Loris Malaguzzi nació el 23 de febrero de 1920 en Corregio, una pequeña ciudad del Valle del Po cerca de las ciudades de Reggio Emilia y la región de Emilia-Romaña. Se trasladó con su

familia a la ciudad de Reggio Emilia en 1923, debido a que su padre era jefe de ferrocarril, creciendo bajo la dictadura fascista de Mussolini. [...]. (Malaguzzi, 1978 en Cagliari et al., 2018). En efecto, Beresaluce (2008), nos narra, a través de una entrevista, que Loris recuerda, que cerca de la casa donde vivía, destacaba una plaza, en Piazza Fiume, que añora como “un recuerdo importante de su niñez”:

Aquí viví toda la infancia. Una infancia muy bonita, muy feliz. Feliz, sobre todo, por esta plaza en la que no había coches. Era una plaza vacía. Era una plaza de los milagros, una especie de plaza prohibida por la que pasaban los funerales que se paraban allí [...]. Y después, el espectáculo más deseado era el de la tarde, cuando llegaban los jóvenes (...) Porque eran muy habilidosos para estar en una bicicleta y pedalear de forma contraria [...] y conseguían mover los pedales haciendo acrobacias de circo (...). Allí estaban, en cambio, los niños con menos suerte que yo, que nosotros. Vivían los huérfanos, por los que, desde pequeños, sentíamos una inmensa piedad, una gran conmoción. Conmoción que se reforzaba cuando íbamos a la escuela, a la escuela primaria. Y su llegada anunciada desde antes porque, en lugar de los zapatos, llevaban puestos dos zuecos de madera. Y me acuerdo que con los huérfanos –que no eran pocos– había una gran solidaridad [...] Esta es una parte de mi infancia vivida muy bien; muchos amigos, muchos juegos, muchas actividades. Después, con la crisis del 29, con 10 años todos nos trasladamos a la zona pobre, obrera de las oficinas reggianas (Barsotti, 1994).

De estas palabras, quizá podríamos desprender el inicio del desarrollo de su sensibilidad por el otro. Dicha sensibilidad lo ayudó a distinguir lo que el otro necesitaba, la causa de la precariedad en la que vivían aquellos niños, comparada con su situación socioeconómica, y a su

vez una sensibilidad que lo llevó a conectar con las realidades que se daban en un espacio en común: aquella plaza de su infancia. Entonces aquí podemos ver, como bien menciona Ana García, cómo se va formando su personalidad, sus valores (2017, p.16).

Continuando con lo que narra Beresaluce, a través de Sergio Massini, “amigo personal de Loris Malaguzzi desde la infancia y que vivió en el mismo barrio que él”. Su familia y él se trasladan al barrio de Sta. Croce a “una zona algo más acomodada que la obrera”. Allí inició, en el año 1930 hasta 1937 o 1938 (ver en Masini, 2000), sus estudios en el Instituto magistral principessa de Napoli.

Primeras experiencias como docente.

Ahora bien, la elección de sus estudios como maestro no fue una decisión propia. Él lo describe de esta forma:

Que yo tomara el camino de la enseñanza y me convirtiera en maestro de primaria estaba ya escrito en la cabeza de mi padre. Lo mismo ocurrió con mi hermano. La decisión no obedecía a ninguna vocación real o presunta. Sencillamente me mostraba la manera más rápida de ganar un sueldo y, con ello, posiblemente mantenerme en la universidad. Una decisión poco filosófica, relacionada estrechamente con el modesto sueldo de mi padre, jefe de estación de ferrocarriles reggianos, y con la austeridad infinita de mi madre. (Fragmento autobiográfico en Cagliari et al., 2018)

Este testimonio nos confirma la situación económica que atravesaba su familia, que, si bien les permitía tener un lugar donde vivir, limitaba el posible hecho de que Loris pudiera tener una educación universitaria costada por sus padres. Probablemente esto evidencia la búsqueda de empatía con el estado financiero de sus papás y el hecho de no ser una carga para ellos. Es así que

inició sus estudios “en la Magistrali (una escuela para capacitar a maestros de primaria, a la que acudían alumnos de 14 a 18 años de edad). Loris comenta...

No recuerdo nada de lo que aprendí. Ni si quiera de cuando empecé la carrera, y tenía una imperante necesidad de ello. Años bonitos, muy amables, donde te mantenías a flote con poco esfuerzo, alguna astucia, algo aprendido de memoria, algo de ayuda por parte de los mejores alumnos, un poco de “savoir faire”. Recuerdo, sin embargo, perfectamente los rostros y el aspecto de mis compañeros. Y de los maestros: los misericordiosos, los duros, los cordiales. (p.21)

Entonces se aprecia cuan joven comenzó sus estudios como maestro y cómo fue su experiencia en la formación pedagógica que despertó poco interés en él. Esto también se vio reforzado por la “educación” en base a la “cultura fascista” de aquel tiempo (recordemos que su educación transcurre durante la Primera Guerra Mundial) y que no lo inspiró en sus estudios magistrales. Luego continúa narrando...

Llegó mi primer sueldo y eso le dio la razón a mi padre. Me destinaron a la escuela de Reggiolo [...]. El encuentro con los niños de primer grado me despojó de cualquier temor. Jugamos durante días a juegos elegidos al azar, sin restricciones [...]. Entendí que aquella era una seducción irresponsable que me estaba abriendo las puertas de la profesión. [...] Cuando al final del año nos despedimos, ya resonaban los tambores de la guerra y llegaban los primeros exámenes de la universidad. Desde entonces, escuela, universidad y guerra discurrían en paralelo. A mis 19 años, todavía no eran tres realidades. Eran tres acontecimientos que debido a mi inmadurez y mi inconsciencia no me parecían tan insuperables, ni tan unificados, ni tan dramáticos como aseguraba mi familia.

A pesar de esta experiencia tomada ‘tan a la ligera’, entre los años 1938 y 1946, fue mi segunda experiencia laboral la que haría que pasara de ‘conformarse’ con la docencia, a sembrar en él un compromiso más serio con la educación:

En este estado de ingenuidad, al siguiente año me fui de maestro a Sologno di Villaminozzo, al pie del [monte] Cusna. Un pequeño pueblo que no sabía que existía. Sabía que tenía que andar muchos kilómetros para llegar. No hablaré de los temores del principio. Solo diré que fue una experiencia extraordinaria. (pp. 8, 22)

En efecto, Malaguzzi líneas posteriores describe que aprendió un sin número de cosas, que para él destacan como importantes. Entre ellas podemos mencionar...

el arte de andar y orientarse, la generosidad de las personas, a crear una relación profunda de amistad con los estudiantes que tenía a cargo (y esto implicó estar atento a sus quehaceres después de clases y su forma de vida), a apreciar la naturaleza y sus virtudes, a entablar largas conversaciones con los pobladores sobre la realidad que vivían. Además, tuvo un espacio para ‘devorar’, como él menciona, autores como Dostoieski y Tolstoi y otros que trataban de didáctica (p.23).

Esto evidencia su interés no solo por lecturas de carácter didáctico, sino por producciones literarias que tratan la complejidad del pensamiento humano en todo ámbito, es decir de forma integral (Steiner, 2002; Rivas, 2014). Esto habría aportado mucho en el pensamiento de Malaguzzi en cuanto a su sensibilidad por una educación basada en desarrollar no solo el área académica, sino una que desarrolle y conecte áreas como la política, la social y espiritual, temas que tratan tanto Dostoievski y Tolstoi (cf.).

Avanzando en el tiempo en 1940 “empieza el curso de Pedagogía en la Universidad de Urbino, “única universidad que le permite realizar sus estudios de forma libre, continuando con la

búsqueda (hasta ese momento) de tener un título universitario como le había recomendado su padre” (Beresaluce, 2008, p.192).

También el joven Malaguzzi separaba tiempos para bajar a Reggio y así visitar a su familia, y por aquel entonces a su novia, y buscar más libros para su deleite lector. Así entre sus visitas a Reggio y sus tiempos de lectura transcurrieron tres años. Loris los cataloga como una época en su crecimiento personal y profesional:

Maduré mucho personalmente durante los dos años que pasé en Sologno [...]. Tenía la impresión de haber crecido también como maestro. Es cierto que podía afirmar que me había familiarizado de forma más competente con las formas de enseñar, con las rabietas y las sorpresas del razonamiento, y de la forma de aplicarse que tienen los niños, con sus tiempos cambiantes de estar con las cosas más que con la representación de las cosas y de aceptar o salirse del juego utilizando tácticas infinitas e indolentes. Pero aún estaba lejos de mi mente la duda de cómo la cabeza y la inteligencia de los niños colaboraban en los duros procesos de aprendizaje (2018, p.24)

Aquí es donde el pedagogo italiano confiesa que, como docente, en sus primeros años aprendió a ser más flexible y a escuchar más con todos sus sentidos. Tal vez familiarizarse más no solo con los estudiantes, sino con la realidad de guerra en la estaban inmersos, sus actitudes basadas en este clima social, la cotidianidad de sus obligaciones hizo que su compromiso con la educación se vuelva algo más allá de una decisión impuesta por su padre. En las líneas siguientes continúa expresando cómo se sintió durante su estancia en la escuela de Sologno.

Sentí en varias ocasiones que sabía estar con los niños y que la profesión me gustaba. Aprendí que, si no era posible tener la paciencia de Job, era inútil y estúpido perder el autocontrol.

Y descubrí que era bueno estipular un pacto de tolerancia, de juego divertido, de recurso al humor y también de alejarme de mi rol profesional si quería que todo fuera más ligero y productivo: era la única manera, por otra parte, de separar el trabajo escolar del yugo formal y poder mantener una conversación con aquellos niños que se distinguían más por sus historias ingratas y crueles que por sus trazos y su rendimiento.

En ese sentido, Loris descubría los otros matices de ser docente mientras transcurría la guerra: un docente que puede relacionarse con los niños, que escucha, que es flexible y con apertura. De esta manera, él empezaba a rechazar una educación tradicional, aquello que había aprendido en el Magistrali. Él encontraba de por sí un “sin sentido” a los sistemas de educar y evaluar dirigidos a los docentes en formación (cf.23).

Después de la experiencia en Sologno lo convocaron del servicio militar para dar examen, donde luego lo rechazaron. En esas circunstancias El *Provveditorato* (Junta educativa del distrito) le propuso asumir el primer grado de primaria en la escuela Via Guasco (donde él también estudió), ya que muchos de los docentes habían ido a la guerra y hacía falta cubrir plazas. Sin embargo, antes de terminar el ciclo escolar lo llamaron para acudir prontamente a un cuartel llamado “Via Urbana de Bolonia” y ahí desempeño distintos puestos: mozo de almacén, suboficial, tesorero de una escuela. Pero finalmente, debido a un bombardeo ocurrido Reggio Emilia, lugar donde vivía su familia, quedó tan impactado que decidió huir del cuartel, viviendo en la clandestinidad.

Así pasó un tiempo, tratando de alejarse lo más posible de los bombardeos. Al llegar a los 24 años, en 1944, se casó con Nilde Bonacini, aún en medio de una ciudad llena de “destrucción, barbarie, con sus masacres, sus heroísmos, sus muertos, sus desaparecidos y supervivientes”, como él lo describe (Malaguzzi, s.a. en Cagliari et al., 2018). Después, en 1945, la guerra llegó a su fin un 25 de abril. A partir de este vislumbre de esperanza, con un mirar más positivo del futuro y las

oportunidades que veía, Loris empezó a plantearse “algunas de las principales decisiones de su vida” (pp.26-27).

Loris Malaguzzi: Las múltiples profesiones que aportan a su pensamiento.

Beresaluce (2008) continúa esta historia contándonos que el entusiasta pedagogo se inclina por plasmar sus ideas y estas puedan ser transmitidas al público. Es así que apunta en el partido comunista italiano:

No sabía nada de política, ni de la revolución de octubre, ni de Marx, Lenin, Gramsci o Togliatti, pero estaba convencido que estaba de parte de los más débiles, de la gente que más esperanza tenía. Esta adhesión afectaba mis facetas de hombre y de maestro(p.26).

Mientras esta faceta política iniciaba en Malaguzzi, se dio un hecho que él califica como “imprevisto e increíble”. Sobre este acontecimiento, por ahora, solo se dará un breve adelanto para no perder la línea temporal en los hitos de la vida de Loris. Luego en el siguiente punto denominado “La primera escuela municipal de Reggio Emilia” se explayará más. Entonces continuando con la narración, Loris recuerda que...

en la primavera de 1945, le llegan noticias de que un pequeño pueblo llamado Villa Cella (a pocos kilómetros de Reggio Emilia), un grupo de mujeres y hombres, campesinos y obreros, haciéndolo todo ellos mismos, tomaron la decisión de construir una escuela para sus hijos [...] Nadie en la ciudad lo creía. Fui en bicicleta. Todo era simplemente real, y las mujeres ya estaban allí limpiando los ladrillos recogidos entre los escombros de la guerra(p.26).

En este punto de la historia es donde él le confiesa a este grupo de personas que es maestro y ellos le proponen que les enseñe. De esta forma en menos de medio año los lazos entre Loris y las personas de Villa Cella se hizo muy fuerte y la escuela era una realidad que permitió inaugurar otras con la misma visión años más tarde.

Cuando Malaguzzi vio el crecimiento “inminente” de las escuelas tomó una radical decisión: “decidí abandonar la escuela estatal, mis siete años de maestro y profesor. El trabajo con los muchachos me había dado mucho, pero la escuela estatal caminaba con estúpida e intolerable indiferencia [...]” (2011, p.26). En efecto, en el año de 1946 (cf. 2018, p.19), después de graduarse de la Universidad y tener a su hijo, Antonio, tomó otros rumbos, pero no se alejó de la educación en ningún momento (cf.). Malaguzzi relata: “fuera, después de la guerra, había espacios infinitos y sentimientos que me llamaban”. Y su búsqueda por expresarse en otros espacios respondía por su hambriento deseo por aprender. Peter Moss señala:

Era un hombre con numerosos intereses, con un profundo mundo interior. Era un intelectual, que se mezclaba con otros intelectuales, sobre todo gracias a su pertenencia al *Circolo Zibordi*, un grupo de izquierda que participaba activamente en la vida cultural y política de Reggio Emilia. (2018, p.10).

Malaguzzi gustaba pues de encontrar fuentes que aportaran a la formación de su pensamiento como el intelectual que describe Moss. También dentro de este lapso de tiempo no pudo negarse a apoyar socialmente a los que buscaban un mejor futuro después de la guerra:

Fue llamado para fundar “el *Convitto della Rinascita* [Colegio del Renacimiento], creado por Asociación Nacional de Partidarios de Italia y el Ministerio de Trabajo para permitir que los excombatientes partidarios y prisioneros, entre las edades de 16 y 24 años, aprendieran un oficio y trabajó con un gran énfasis en la cooperación y

autogobierno [...] Además en 1949, trabajó en una de las escuelas de este tipo como director para adultos, sin embargo, esta institución se cerró años más tarde por conflictos con el Ministerio” (2018, p.8).

En 1947 enrumbo a otros espacios y exploro el periodismo. Él ya había realizado sus primeros escritos en *Il Solco Fascista*, periódico oficial del *Partito Nazionale Fascista* que en ese entonces era el único que existía por que no se permitía hacer ediciones de la oposición. (Cagliari et al., 2018). Luego de ello, según la recopilación de Laura Artinoli (filósofa), Malaguzzi se desempeñó en otros diarios como el *Resto del Carlino*, *La Verità*, *Il Lavoro di Reggio* y para el “*Progresso d’Italia*”, en este último se convirtió en editor hasta 1951 (2018, pp.20, 28).

Artinoli constata que Malaguzzi llegó a escribir más de 150 artículos que abordan temas como teatro, cultura, crítica teatral y cinematográfica, música, deporte, historias, crónicas, educación y política, etc. (Beresaluce, 2008, p.194; 2018, pp.10-11, 20, 28; Hoyuelos en Malaguzzi, 2011). Hasta aquí podemos notar que él tenía aspiraciones para crecer no solo de forma personal y profesional. Primero, buscaba ser parte de un gran cambio educativo para el progreso de la población Reggiana. Le atraía colaborar en todo lo que pudiera conectar con una construcción y una reforma educativa a nivel de infancia, pero también con adultos como lo hizo en el *Colegio del Renacimiento*. Y segundo, querer aportar a un gran cambio a través de la prensa escrita. Como menciona Beresaluce: “Lo más probable es que en su labor como periodista quiso continuar en sintonía con su necesidad de escribir, opinar y contribuir a las reflexiones socioculturales y políticas del momento” (2008, p.193).

Por otra parte, en 1948 se convierte en miembro de la *Fédération Internationale des Communautés d’Efants*, que lo lleva a encontrarse con niños huérfanos y víctimas de guerra (2018, p.12). Malaguzzi entonces nos da a conocer, como participante de esta Federación, su lado altruista

para sacar a la infancia reggiana adelante visiblemente afectada por el conflicto bélico de aquel entonces. Esta labor ardua fue reconocida, ya que en 1950 el presidente le otorga a Medalla de Oro de Reggio Emilia por su contribución a la lucha por la liberación (p.13).

Al año siguiente Loris deja la edición del periódico *Il Progresso d'Italia*. Al parecer la educación lo invita a dar más y continúa preparándose, pero ahora en la rama de la psicología...

Escogió seguir psicología clínica y educativa en el *Consiglio Nazionale delle Ricerche* en Roma. Cabe recalcar, que esta fue la primera enseñanza sobre Psicología en Italia, tras el fin del régimen fascista que había apartado todas las disciplinas de las ciencias sociales y afines. Este curso produjo un efecto profundo en Malaguzzi necesitaba encontrar un lazo entre la psicología y la pedagogía que le ayudará en la formación de su pensamiento. Esto lo llevo, en su regreso a Reggio, a fundar junto con el Ayuntamiento (alcaldía o municipalidad), un centro médico psicopedagógico para niños con dificultades. Ahí se desempeñó como psicólogo durante 20 años; asimismo trabajaba paralelamente en las escuelas autogestionadas de Villa Cella” (2011, p.26; *ibid.*, pp. 9, 13).

En esta parte de su vida profesional, la psicología jugó un papel fundamental para construir la imagen de niño que él entendía gracias a los estudios que llevó en Roma y las experiencias en el *Centro Médico Psicopedagógico municipal del Comune de Reggio Emilia*. Este centro atendía a alumnos “con dificultades en la escuela, uno de los primeros de salud mental de este tipo en Italia” (2018, p.9).

Una evidencia del trabajo realizado en este Centro son los aportes que hizo a través de él. Por ejemplo, en 1951, publicó un artículo referido a la higiene mental infantil donde explica:

La cuestión de la higiene mental para la infancia se pone sobre la mesa con la máxima urgencia [que ya otros países afectados de igual o menor manera por la guerra han asumido]... La noción de salud debe aplicarse a la unidad física, afectiva y mental del niño: ninguna faceta de su complejo ser puede lastimarse o herirse sin que se repercuta en el resto. “La salud –escribe el Dr. Brock Chisholm–, debe entenderse como un estado de completo bienestar físico, mental y social que no consiste solamente en la ausencia de enfermedad o de dolencia”. Sí entendemos así la definición de salud, entonces la educación no es solamente el arte de enseñar, sino que se convierte en un sentido amplio, en el acompañamiento del crecimiento y maduración psicológica del ser humano para permitir la expansión de una personalidad original y rica, individual y socialmente normal. Por otro lado, los resultados cada vez más significativos de la ciencia psicosomática revelan que la influencia de lo psíquico sobre el soma (la correlación entre la psique y el soma) confiere a la educación un auténtico papel de medicina preventiva para el individuo y la sociedad. La relación entre higiene mental y educación parece ser muy estrecha. En el plano práctico, el Centro Médico Psicopedagógico debe convertirse en el órgano complementario de la familia, de la escuela, en el garante del bienestar social. (2018, pp. 47-48).

Como se puede apreciar Malaguzzi estaba interesado en demostrar, a través de la teoría y la experiencia, que la educación debe contemplar la salud mental como un pilar. Es así que exhorta a que en las escuelas y espacios de aprendizaje se garantice este “bienestar físico, afectivo y mental” que describe.

Además, revela que su compromiso, en el Centro que él dirige, es que esto sea una realidad complementando así lo que ya debe practicarse en la familia, en la escuela y en la sociedad. Beresaluce (2008) añade también lo que Loris demuestra en otro artículo publicado en el periódico *La Verità* (1951): “Malaguzzi habla de la importancia de que psiquiatría trabajadora social y psicólogo trabajen en equipo, mostrando ante todo un gran amor por los niños, por sus características específicas, por encima de todo interés científico”. Este trasfondo de amor y respeto se ve reflejado en su pensamiento y en la imagen que niño que construyó con el pasar de los años. Sergio Masini (2008) nos comparte:

Loris me dijo una vez, que después de haber vistos varios niños en el Consultorio y haberles pasado diversos test, que los niños no llegaban a la media que marcaban los test y que aquellos se convertían en fracasos escolares. Malaguzzi no podía soportar este hecho y llega a dos conclusiones importantes: la primera es que los test tenían que estar mal hechos y que no servían para detectar la gran complejidad de los niños, eran clasistas e inadecuados para ver las ricas posibilidades infantiles. La segunda cuestión es que la escuela debía cambiar para no generar un injusto fracaso escolar. Entonces se empieza a preguntar qué significa aprender y por qué los niños no aprenden lo que la escuela trata de enseñarles (p. 213).

Aquí se nos revela la insatisfacción e insistencia de Malaguzzi sobre la infancia. Él mostraba un claro desacuerdo con que ciertas pruebas o test no se ajustaban a la realidad de los niños de Reggio Emilia, y que por ende los limitaba a parámetros establecidos por otros. También apuesta porque la escuela haga la diferencia. Es decir, según a su juicio, el trabajo educativo no debía ajustarse a estos parámetros científicos ya establecidos porque desestimaban las capacidades de los niños. A partir de ellos nacían sus cuestiones últimas sobre aprendizaje y educación: si se

tenía un concepto amplio sobre ellos. Esto a su vez cuestionaba el por qué un niño no aprende lo que su escuela le enseña.

En esa misma línea de sintonía y enfocado en la psicología para abordar la complejidad de la primera infancia, es que Loris se detiene a estudiar el dibujo infantil. Para él, éste es “como una herramienta para el conocimiento del niño” (Malaguzzi, 1953 en 2018, p.48) y que fue de uso recurrente en el centro psicológico que dirigía. Guiado por los estudios alcanzados hasta ese momento sostenía:

¿Es el dibujo un medio útil y eficaz para el estudio, el diagnóstico de las cualidades intelectuales, afectivas, emocionales y la voluntad del niño? La respuesta es decididamente afirmativa. Una amplia, rica y exhaustiva literatura psicológica con una base científica cada vez más sólida y cuyas aplicaciones experimentales y sus estadísticas escrupulosas no dejan lugar a dudas. Por lo tanto, la utilización del dibujo como medio de psicodiagnóstico e incluso terapéutico es la técnica comúnmente aceptada en la actualidad y apreciada por unanimidad entre los amantes de la psicología. (2018, pp.48-49)

Entonces podemos decir que le dio un gran valor al dibujo para entender de forma integral al niño. Así mismo uso diversas pruebas o tests que se aplicaban en la época y también basaba sus diagnósticos en la redacción de informes donde explicaba la observación al niño, el origen de la(s) enfermedad(es) que podía tener y el tratamiento (2008, p.213) lo cual sugiere que Loris trabajaba con esmero, dedicación y minuciosidad en cada caso que atendía en el consultorio. Por otra parte, irradiando su espíritu investigador, propicio que en el Centro Psicopedagógico se elaboraran publicaciones que mostraran el trabajo experimental que realizaban junto con el personal. Esto con

miras a apoyar e informar a las familias que las leyeran y se involucraran con la educación de sus hijos.

Por último, dirigió desde 1958 a 1966 una escuela para niños con *hándicaps* (discapacidades) llamada *Lombardo Radice*...

Aquí acoge a muchos de los niños que fueron parte del centro Psicopedagógico de Reggio Emilia, el cual cerró en esos años. Loris consigue que esta escuela sea parte de la Red de Escuelas Infantiles buscando así una mejor atención para ellos. Lina Grimenelli, educadora de aquella escuela, recuerda sobre todo el trabajo que realizaba con los padres, y rescata de Loris algo muy importante: su facilidad para escoger lo fundamental de las características de un niño y convertirlo en una historia narrada para que fuera comprensible, y su capacidad para saber asesorar psicológicamente, de forma oportuna y siempre con un matiz pedagógico.

Ello nos presenta que el trabajo de Loris iba más allá de dar meros diagnósticos psicológicos. La mayoría de psicólogos, destacaban el problema, pero él prefería destacar aquello que el niño tenía como potencial y abordar las dificultades con un sentido de trabajo en equipo entre la familia, el niño y él, como psicólogo. Se preocupa por que los padres entendieran de una forma sencilla lo que podría tener su hijo(a). Es decir que no dejaba de lado su esencia como pedagogo, la cual le sirvió de apoyo para dar una mejor asistencia.

Otra disciplina en la que se desarrolló fue el teatro. En 1951 participa en la organización de la *Rassegna Teatral María Melato*, donde se desempeñó como parte del jurado durante los encuentros de las mejores representaciones teatrales de aquel entonces (Boiardi, 1990 en Beresaluce, 2008, p.196). Dos años después organiza también el Teatro *per Ragazzi* (teatro para niños) hasta 1956. En esta actividad, Malaguzzi dirigía las obras que Corrado Costa, reconocido

poeta y escritor italiano, escribía. Rosario Beresaluce (2008, p. 194) resalta que Loris “era pues un reconocido impulsor del teatro y de la vida cultural de la ciudad. El teatro, además de su pasión, era una ocasión para encontrarse con amigos e intelectuales, y para sentir profundamente que, después de la guerra, una ciudad destruida podía recuperar un espíritu de sueños y fábulas” (p.194). Boiardi (1990, en Beresaluce, 2008) describe, además, que Malaguzzi apostaba por un teatro más popular, a fin de exponer quizá situaciones que se daban en la realidad cotidiana y temas que consideraba de relevancia social. Buscaba “la forma de elevar la cultura de cualquier ciudadano. Esto responde al carácter confrontativo, actitud reflexiva y que llamaba al debate de Malaguzzi, tal y como lo describe Hoyuelos (2011), quién llegó a tratarlo, como alguien al que le gustaba “confrontar críticamente y discutir, pero sobre todo con las personas que apreciaba [...] Su amistad es un constante reto, un desafío, a construir, en cada momento, ideas nuevas originales e interesantes” (cf., p.10).

En suma, Loris Malaguzzi, era un hombre multifacético que no solo se dedicó a la pedagogía, sino que también incursionó en política, en el periodismo, fue psicólogo, se desarrolló como poeta. Por ejemplo, uno de sus famosos poemas es “Los 100 lenguajes Del niño” (ver Anexo). Y se agrega aquí también, que fue deportista, muy reconocido en Reggio, por cierto. Lo más probable es que su deseo de abrirse a otros campos profesionales culturales, políticos y artísticos nació después de entender que la educación, de forma análoga al poema de “Los 100 lenguajes del niño”, se puede hacer participando en la sociedad y generando un impacto constructivo desde muchas formas y diferentes perspectivas y no tan solo desde un aula de clase.

«Un Acontecimiento Extraordinario»: La Primera Escuela Municipal en Reggio Emilia.

Como se había mencionado previamente, Loris tuvo un especial encuentro en el año 1945 con la población de Villa Cella. Dicho suceso, impacto tanto en su forma de ver la educación que tomó decisiones que jamás pensó tomar, por ello se narrará con mayor detalle esta parte de su historia. Cabe recalcar que para Loris fue realmente extraordinario ver cómo décadas más tarde él y su proyecto que llevó a cabo en un pequeño pueblo de Italia se considerarán un ejemplo de la educación. Un suceso pedagógico que continúa calando en Europa y en muchas otras partes del mundo. En una de las entrevistas hechas a Malaguzzi él nos relata:

Corre la voz de que en un pueblo que, en un pequeño pueblo del campo, a pocos kilómetros de Reggio Emilia, la gente ha decidido construir y gestionar una escuela para los niños. La idea parece poco creíble. Corro con la bicicleta y descubro que todo es, simplemente verdad. Encuentro a mujeres que están limpiando ladrillos. La gente había tomado una decisión. Al principio serviría el dinero obtenido por la venta de algunos caballos que los alemanes habían abandonado en su huida (pp.25-26).

Loris se queda impresionado por el empeño y la iniciativa de estas personas por querer construir y formar una escuela con los recursos que tenían y con una actitud de esperanza inquebrantable. Continúa narrando:

—El resto [recursos y dinero que falten] ya vendrá—me dicen.

—Soy maestro.

—Bien —me dicen—. Si es verdad, ven a enseñarnos aquí.

[...] En ocho meses la escuela y nuestra amistad echaron raíces.

La [escuela] de Villa Cella fue la primera chispa.

Asimismo, en un documento autobiográfico, que redactó posiblemente entre 1989 y 1991, confirma ello con más detalle:

Y el milagro ocurrió. Hicieron una colecta y llegó más dinero. Cada sábado y cada domingo hubo una increíble multitud de mujeres, hombres y niños levantando muros. Ocho meses después, el tejado ya estaba listo. Nueve meses y, como si de un niño se tratara, nació la escuela. En 1947, empezó a funcionar con la autorización oficial. Una escuela autogestionada, dedicada a los niños, proyectada y realizada en aquel lugar y de aquel modo, no pertenecía precisamente a los esquemas ni a las filosofías habituales. Era una anomalía que entusiasmaba, una invención que me encantaba. Un hecho que después acarrearía muchos acontecimientos en mi vida (Cagliari et al., 2018, p.27)

Loris está maravillado y lleno de admiración por estas personas, por el hecho de que no necesariamente se tenía que esperar la acción de las autoridades locales para levantar una escuela. En ese lugar, halló la esencia de la conexión que tenía con la escuela de Villa Cella: su proactividad, la conexión entre educación, sociedad y cultura. Se considera que en él se alberga esta búsqueda inagotable de armonía e interrelación entre estos tres aspectos. Una esencia que se vio reflejada en la participación que tuvo en la política, en el periodismo; en su sensibilidad por expresarse a través de la poesía, por el teatro, su incursión en el deporte... Todo ello coincidía con lo que él estaba buscando como un acto de encontrar el sentido a su profesión y terminó por confirmar su vocación como educador. Beresaluce, a través de Lino Rossi (1991) comparte esta opinión y agrega:

Él también tratará de construir, ya con la apertura de las primeras escuelas municipales, una escuela distinta, pero siempre unida a la participación y la

gestión social de los ciudadanos y todas las fuerzas políticas y sociales. Una escuela que no necesita ser institucionalizada e impuesta desde arriba, sino creada por el pueblo que puede transformar la realidad (2008, p.197).

El profesor italiano apostaba tanto por este proyecto que, como se narró puntos anteriores, dejó su puesto en la escuela estatal y trabajó paralelamente como psicólogo mientras trabaja en dichas “escuelas autogestionadas”. Entonces, podemos deducir que, para Malaguzzi, hay tres factores necesarios para la construcción de una escuela diferente: la imagen y el valor del niño para la comunidad, la participación de la comunidad, el contemplar que todo puede ser posible en la realidad y que la escuela va más allá de “enseñar y aprender”.

Cabe añadir en esta historia que las mujeres tuvieron un papel importante en la creación de las escuelas autogestionadas. Si partimos del contexto sociocultural antes y durante la Segunda Guerra Mundial no tenían ningún rol participativo en la sociedad. Entonces al terminar el conflicto bélico una actitud de empoderamiento envolvió el país italiano y Reggio Emilia no fue la excepción. Toda la población asumió esta actitud de emprendimiento y lucha en una sociedad donde la meta era dejar atrás las “desigualdades” en el mayor sentido amplio de la palabra. Malaguzzi lo describe de forma similar:

El comienzo de nuestra historia coincide con las secuelas de la guerra. Un gran deseo de reconstruir lo que había sido destruido y sobre todo la sensación de poder que uno tiene cuando ha pasado por una terrible catástrofe: te sientes fuerte, inevitablemente estás tranquilo. Había en el aire la sensación de que todas las cosas eran posibles, de que podían ser enfrentadas (1993, en Reggio Children, 2008).

Y así sucedió. Muchos cambios se dieron los cuales se reflejaron y plasmaron en la ideología, la política, el Estado (cambios en los artículos de la Constitución, cambio de forma de gobierno a uno republicano y democrático, normas diversas, etc.), la educación. Aunque este último aspecto con un poco más de lentitud por las tradiciones y resistencia aun autoritarias:

La política educativa era responsabilidad del Gobierno Militar Aliado de los Territorios Ocupados (AMGOT) y una subcomisión que incluía al pedagogo Carleton Wolsery Washburne. Sin embargo, la comisión pretendía mantener el *status quo* y no interferir con la política educativa apoyada por la iglesia católica (Reggio Children, 2012).

En ese panorama de reformas en la ley y la constitución estaba incluida la población femenina y su rol en la sociedad:

Se empezaron a formar asociaciones y organizaciones tales como el *Centro Italiano Femminile* (Centro Italiano de la mujer conocido en sus siglas en italiano como “CIF”) y el *Unione Donne Italiane* (Unión de Mujeres Italianas, conocido con las siglas en italiano como “UCI”) que luchaban activamente por su participación en la sociedad en actividades como asilos, escuelas y campamentos de verano, así como por los derechos de ellas, de los niños y promover la paz. Así continua el crecimiento participativo de la mujer y logra un gran paso al poder emitir su primer voto en 1946. (2012, pp.66-67).

Todo ello permitió y dio la facilidad a que varias mujeres colaboraran y tuvieran protagonismo sobre todo en espacios educativos. Malaguzzi destaca ante todo a aquellas mujeres, madres de Villa Cella. Mujeres que, si bien en ese momento no entendían que era ser “emancipada”, sí tenían en claro el futuro que querían para sus niños, porque su móvil para las mejoras del pueblo fueron los niños:

Recuerdo aquella [escuela] que nació en 1945 por decisión de las mujeres, como elección de las mujeres [...]. Piensen que estas mujeres que habían decidido vender cosas, objetos dejados allí por los alemanes durante su huida, y decidieron hacerlo todo de inmediato porque tenían la sabiduría ya de prever [...] Fue una decisión que debía tener un efecto inmediato. [Trabajan con esmero y perseverancia]. Quiero decir, en suma, que estas mujeres querían una escuela que fuera de ellas, de su propiedad [...] porque ser propietario de la escuela significa, tal vez, ser también dueño de la vida de sus hijos y del destino de los niños. No creo que tuviesen en mente muchas ideas sobre la emancipación femenina o sobre todas las cosas y todos los pensamientos y las ideas que vinieron después y maduraron más tarde. Ellas eran “catapultadas” en la dirección del niño. El niño era el gran objeto histórico, el gran objeto cultural [...] Probablemente fue, en verdad, una especie de instinto maternal, que se integró con otras aspiraciones (Malaguzzi, 1992)

Luego, Loris en una entrevista recogida en “La educación infantil en Reggio Emilia”, reconoce la gran labor de las maestras que trabajaron en las primeras escuelas de esta pequeña ciudad:

De la educación de los niños se encargaba un grupo de educadoras excepcionales, con grandes motivaciones. Todas eran muy diferentes, aunque su formación provenía de las escuelas del magisterio privadas y católicas. Pero su pensamiento era ávido y abierto, y estaba repleto de energía (2011, p.27).

Así comenzó la gran experiencia Reggiana con personas con un ánimo de lucha inquebrantable. Esta actitud les ayudó mucho a asumir el reto que se describe dentro de las citas mencionadas: el manejo de escuelas distintas a las que funcionaban bajo la autoridad, en aquel momento, de las grandes organizaciones católicas.

Aún con estas limitaciones por parte de ideologías que Malaguzzi catalogaba como impuestas, las escuelas autogestionadas siguieron adelante. La motivación de hacerlo por y para los niños fue el hilo conductor que permanece en su propuesta. La pregunta es ¿por qué? Loris explica en las siguientes líneas lo que podría ser una respuesta a ello:

Cuando se habla de aquellos niños no se puede hablar de aquellos niños como hablamos actualmente. Eran niños extremadamente pobres, extremadamente flacos. Extremadamente desnutridos por todos los años de guerra; los signos de Raquitismo eran evidentes [...]. Eran niños que hablaban solo en dialectos. No lograban entender una sola palabra de italiano. Y aquí la propuesta y la esperanza de las madres era la de confiarlos a gente milagrosa, que eran, después, las primeras maestras, al saberlo todo, pudiesen garantizar la aspiración de las madres, que el niño pudiese salir de aquella especie de destino y colocarse en una posición más alta (2018, p.462).

Entonces se puede deducir que existía una especie de aspiración que respondía al derecho de esos niños por educarse y no repetir aquello que sufrieron y dejaron atrás. La educación que reclamaban las personas de Villa Cella, según Malaguzzi, correspondía a una exigencia mayor que impactaría el presente y el futuro de esa y muchas comunidades más. Finalmente, Loris y la población concluyeron en el siguiente postulado: “las cosas de los niños y para los niños se

aprenden solo de los niños” (2011, p.28). Este pensamiento les ayudó a perseverar en la creación de escuelas que guardaran esta esencia del niño como prioridad.

Muchos años después, entre 1960 y 1963, las escuelas municipales aumentan y de ocho pasan a ser 33. Y es en el último año donde nace la primera escuela municipal infantil de 3 a 6 años. Esto como resultado, primero, de la experiencia de las escuelas autogestionadas y el trabajo en el centro psicológico que dirigió Malaguzzi. Luego, de la lucha de los Ayuntamientos contra el gobierno por dar a conocer la necesidad de atender la primera infancia. Además, se recalca que fue un reto llegar a ello ya que “desde el siglo anterior solo había instituciones religiosas” (Barsotti, 2004) y el crear escuelas laicas implicaba “...el advenimiento de un nuevo tipo de experiencia y de cultura, que comportaba una nueva visión de la infancia” (2004, pp.19-20).

Capítulo II

Pensamiento de Loris Malaguzzi sobre la infancia

Formación del Pensamiento de Malaguzzi sobre la Infancia: Influencias Pedagógicas

El pensamiento de Malaguzzi sobre infancia se vio influenciado por muchos acontecimientos y experiencias tanto académicas como labores que fueron descritas en el capítulo anterior. Sin embargo, como asiduo lector e investigador que era, decide nutrir sus conocimientos pedagógicos con otras disciplinas.

Al parecer él quería encontrar “las relaciones que existen entre educación y cultura, ciencia, filosofía, psicología y ética, lo cual luego plasma en la filosofía educativa que lideró” (Malaguzzi, 2011, p.44). Hoyuelos (2011) nos comenta que leer, estudiar y confrontar lo que leía era algo que a él le apasionaba:

Loris era un estudiante rebelde. Su forma de leer y de estudiar ya desvelaban una forma de ser. Era un *devorador* de libros. Estos guardan la memoria de su pasión, curiosidad e impaciencia. Están muchos de ellos subrayados (la mayoría a lápiz), con notas en los márgenes o entre líneas, en algunas ocasiones con críticas despiadadas [...] Leer y estudiar para él suponía confrontarse críticamente con las ideas de los autores y con las suyas propias [...] Pero, con todos, realizaba una especie de *metabolización cognoscitiva*.
(p.14)

Aparte de esta cualidad intelectual que lo caracterizaba, lo más probable es que Malaguzzi estuviera motivado por demostrar que la educación es más que solo cubrir necesidades académicas. De ello nos da alcance Carla Rinaldi, fiel colaboradora suya, quien señala a través de Hoyuelos (2009): “Proclamando el valor del niño, su importancia clave, Malaguzzi pretende proclamar el valor del hombre. Sí, el valor del hombre, o quizás mejor, el hombre como contexto, y generador de contextos, el hombre en relación” (p.16). Entonces él se interesa porque la educación sea una vía para comprender y responder a *la existencia humana* (2011, p.46). Él se apoya de estas otras disciplinas que tocan la identidad del hombre y su valor como tal, valor que inicia desde la infancia:

[Es así que] la pedagogía, el pensamiento y la obra de Loris constituyen una pedagogía ética, estética, política, compleja biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva que indaga y narra –como proyecto inacabado– una imagen de una infancia con derechos universales (p.26).

Entonces, este conjunto de influencias tanto de la pedagogía como de otras ciencias o el arte son las que se pasará a detallar a continuación.

Influencias teóricas y de otras disciplinas.

Malaguzzi lee y crítica a diversos autores que realizaron estudios –hasta el tiempo que vivió–, sobre el desarrollo humano y/o infantil. Entre ellos Hoyuelos nos menciona que “[sus] intereses intelectuales hacen referencia explícita o implícita a las obras de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vigotski, Wallon o las teorías gestálticas, además de diversas novelas, poesía y obras de buena literatura” (2009, p.32). Sin embargo, su interés profundo por las artes lo llevó también a investigar otras disciplinas que pudieran relacionarse con la educación:

Pero esta aparente *ortodoxia psicológico-política* la rompe o irrumpe incorporando a su formación el arte, los estudios neurológicos, la biología, la química, las teorías de los sistemas complejos [...]. Su pensamiento y su obra contienen la presencia de pedagogos y psicólogos contemporáneos o anteriores, pero también de filósofos, historiadores, artistas, sociólogos, científicos, lingüistas, poetas o antropólogos. Nombres entre otros como Freinet, Freire, Ferrière, Picasso, Klee, Varela [...] Montessori, Morín [...], Heidegger, Sartre, Makarenko, etc.

A través de este dato, se puede inferir que para Malaguzzi la educación es una ciencia interdisciplinaria por involucrar en su formación ciencias como la filosofía, la ciencia, el arte... Se recalca una vez más que Malaguzzi recurría a todas las líneas de investigación posibles para construir su pensamiento, obteniendo un bagaje literario y cultural amplio. De esta gran bóveda intelectual, artística y cultural se prefiere detallar las referencias psicopedagógicas, filosóficas y epistemológicas que estudió. Ello a fin de entender el camino que recorrió para construir su concepción y propuesta de *la imagen del niño*, la cual es el resultado de la síntesis de todos estos estudios. Entre sus primeras referencias pedagógicas encontramos figuras como Dewey, Ferrière y Freinet, “quienes apostaban por una *escuela activa o progresista*”. Cada uno de ellos consideraba que la *psicología genética* podía ser aplicada en la educación (2011, p.44; 2018, pp.57, 116, 426). Es decir, “entender cómo se pasa de un estado de conocimiento menor a un estado de conocimiento mayor. Piaget, quien propone esta teoría, usa como referente el conocimiento científico para establecer la validez del conocimiento” (Rivero, 2012).

Malaguzzi coincidía con ello tanto para construir una concepción más completa del niño como para que él llegue a un aprendizaje (2018, p. 84). Además, estaba de acuerdo con Dewey

(filósofo, psicólogo y reformador educativo) en que la educación debe basarse en el *interés*: un acercamiento natural, espontáneo, profundo y real del niño hacía un objeto, una situación o suceso como punto de partida para el desarrollo de aprendizajes (Ruiz, 2013). Él continúa coincidiendo con Dewey en que este interés debe estar estrechamente relacionado con el esfuerzo, que invita a buscar, investigar. En suma, realizar un trabajo arduo (2018, pp.90-91).

Es entonces que aquí entra la figura del adulto como acompañante y promotor de espacios para que estos procesos sean una realidad en la escuela. Él mencionaba: “[...] una pedagogía capaz de dinamizar al ritmo adecuado los intereses del niño, crea en el aula una atmósfera relajada, serena y favorable al trabajo”.

Los siguientes referentes de Malaguzzi son Célestin Freinet y Adolphe Ferrière. Respecto a Freinet, también partidario de la pedagogía activa, señala que “valoriza el papel del maestro como guía de la experiencia [educativa]” (2018, p.116). Esto detalla la descripción del párrafo anterior sobre lo que significa para Malaguzzi la figura del docente. Para él, el maestro debe marcar una gran diferencia más allá de ser un transmisor de conocimientos:

El profesional de la enseñanza nunca ha de olvidar, por otra parte, que el alumno es, ante todo, un niño, el conocimiento de las peculiaridades de éste y de su entorno es imprescindible en la labor didáctica. No se trata de llenar de saberes sino de potenciar capacidades, autoaprendizaje y coaprendizaje. Los maestros debemos procurar que los niños sean creadores y productores de cultura, y no meros consumidores (Biniés, 1993, p.10)

Es así que para Malaguzzi es imprescindible que el maestro sea un modelo de apertura, empatía y apoyo teniendo como base, siempre, la imagen del niño. En cuanto a Ferrière, compartía su exigencia por respetar las características del niño: su apego a la naturaleza, su gusto por el

movimiento, por hablar, por pensar; su deseo de ser libre (Ferrière citado en Malaguzzi, 2011, p.44). Lo más probable es que este pensar haya sido la inspiración para su composición *Los cien lenguajes del niño* (ver anexo 1), donde poéticamente expresa que el niño tiene multiformes maneras de expresarse y de comprender el mundo que lo rodea.

Otro personaje al que recurrió fue, el psicólogo soviético, Lev S. Vygotsky, del cual destacan sus estudios sobre el desarrollo cultural del niño. Para Malaguzzi, la propuesta del psicólogo ruso rescata “el valor del ambiente en la educación de los individuos y el valor de los educadores y de la educación” (p. 302). Es decir, el papel importante que cumple tanto el espacio donde el niño se desenvuelve y las personas que interactúan con él. Dentro de ello para Vygotsky “los procesos mentales superiores (abstracción, pensamiento, lenguaje, toma de decisiones, imitación y actitudes) se aprenden a nivel social, entre y con las personas (interpsicológica) y luego, con el paso del tiempo, dentro del niño (intrapicológica)” (Woolfolk, 2006; *ibid.*). Sin embargo, ante ello, Malaguzzi señala que...

Nadie puede garantizar que esta capacidad interpsíquica nazca a una edad determinada (yo nunca podría nacer en el momento que elijo). Esto es para perjudicar la capacidad del individuo para la autoorganización, autónoma y creativa que no solo debe conectarse al inicio de la educación formal, también debemos conectar con la educación desde el inicio de la vida de un individuo. Creo que una matriz cultural aceptable solo se puede encontrar en una relación dialéctica entre la educación interpsíquica e intrapsíquica y no tratar de conciliar las dos [...] una educación que evita cualquier riesgo de exaltar míticamente al individuo, por una parte, y el colectivismo exagerado [...].

Así el pedagogo italiano defiende tres puntos: primero, evitar los determinismos sobre el desarrollo del ser humano reduciendo o limitando sus potencialidades a etapas. Segundo, resalta la importancia de la educación inicial como herramienta clave para acompañar desde sus primeros años al individuo en el reconocimiento y potencial de sus capacidades. Por último, para Malaguzzi el hecho de que el aprendizaje solo se dé a través de la interacción social es sinónimo de una educación que subestima las capacidades del individuo. Pero a la vez, una educación que no encuentra un punto de diálogo entre el inmenso aporte de individuo y sociedad en el aprendizaje. En otras palabras, él considera que ambos personajes pueden actuar equilibradamente, en un mismo espacio y en un mismo momento mientras el niño aprende.

Un último personaje a mencionar, y a quien “admiraba críticamente” (2009, p.91), es Jean Piaget. L. Malaguzzi, se interesó más por la epistemología piagetiana, su metodología y la aplicación de su teoría en la educación. Por ello, “elaboró un artículo, en 1966, titulado *El uso pedagógico del pensamiento de Jean Piaget* en el cual plantea una forma de aplicar, adecuada y pertinentemente el planteamiento de este psicólogo suizo en el campo educativo” (p.93). En este escrito, destaca dos aspectos: epistemológico y metodológico.

En cuanto lo *epistemológico*, se interesa por el desarrollo psíquico del individuo [como un proceso evolutivo, que se divide en etapas desde la infancia hasta la adultez] y por el vínculo que hay entre *maduración y ambiente* [donde describe un equilibrio entre los esquemas cognitivos – *organización y adaptación*– y la información del ambiente]. Mientras que, en lo *metodológico*, resalta la actitud científica, la observación sistemática y la experimentación (ibíd., 2006, pp.30-31).

Se recalca en Hoyuelos (2009) que Malaguzzi estudia críticamente a Piaget. Por ello, se hará referencia primero los aportes que el profesor italiano rescata y luego aquellos alcances no considerados la teoría ‘piagetiana’.

En cuanto aportes, Malaguzzi estudia el término *organización*, el cual considera como “un importante factor pedagógico” (p.95). Para entender bien a qué alude Malaguzzi, es necesario explicar brevemente como Piaget desarrolla este término.

Como resultado de su investigación inicial en biología, Piaget concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o “funciones invariables”. La primera de estas tendencias es hacia la *organización* [...] La gente nace con una tendencia a organizar procesos mentales en estructuras psicológicas, las cuales constituyen sistemas para comprender el mundo e interactuar en él. (Woolfolk, 2006).

En efecto, Piaget describe que en la *organización* la información recibida (a través de procesos mentales como el aprendizaje, la emoción, la percepción entre otros) es primero ordenada en el pensamiento y luego procesada en lo que él denomina *esquemas*. “Los *esquemas* son los bloques básicos de construcción del pensamiento que nos permiten representar mentalmente los objetos y los eventos de nuestro mundo” (p.30). Es así que, en esa línea, se puede explicar que Piaget entiende la *percepción* –proceso mental– como una actividad investigadora en la que la imagen mental es una reproducción interiorizada de la exploración perceptiva” (2009, p.95). Esto quiere decir que el niño, después de explorar con los sentidos un objeto o una situación, recrea en su mente una imagen, la cual pasa a ser reconstruida es interiorizada. Entonces, a partir de ello Malaguzzi refiere que Piaget...

realza la importancia del carácter activo y creador del pensamiento infantil
[además, y por consecuencia,] solicita que el educador prepare

adecuadamente las actividades no basadas en contenidos preestablecidos por el docente, sino pensadas en que generen estos procesos mentales. Asimismo, Malaguzzi reconoce que en Piaget “se rescata al niño de una psicología sensualista y empirista, que da importancia extrema a lo que proviene del exterior anulando su libertad y motivaciones”.

En suma, Malaguzzi, sostiene que, en la propuesta de Piaget, se dan tres aportes importantes. Primero, “el reconocimiento del carácter activo y creador del pensamiento infantil” (p.96). Segundo (y, a su vez, consecuencia del primero) la “invitación de cambio en la metodología y didáctica del trabajo docente” (ibíd.): plantear los aprendizajes desde el niño. Ello implica, el tercer aporte: reconstruir la imagen del niño dándole *confianza* al mismo en participación activa del desarrollo de sus aprendizajes. La *confianza* es un término que Malaguzzi desarrolló, compartió y aplicó en su obra y pensamiento pedagógico reflejándolo en las escuelas que gestionó (p.97).

Ahora, antes de pasar a las críticas a cómo se aplica el trabajo de Piaget en el área educativa, es importante detenerse en el objetivo de sus reflexiones y análisis. Malaguzzi entiende que hay cuestiones de “carácter biológico” que están ya determinadas en el desarrollo del niño (cambios sobre todo físicos) y que no hay flexibilidad de cambio en ellas. A ello lo denomina *zócalo duro*. Pero también, reconoce que hay áreas en el ser humano que no pueden ser tratadas solo desde esta disciplina, como sí se reconoce en la obra de Piaget. Por ejemplo, la identidad, la cultura, el afecto, las emociones, la relación con los demás, etc., (lo que podría estar en un plano más subjetivo) y que sí está afecto a cambios. Malaguzzi sostiene que, así como lo biológico es importante a considerar, también es esencial considerar lo ético en la formación del niño, y, por qué no, del maestro. A todo ello lo denomina entonces *zócalo blando* (pp.99-100): un plano donde la

“categoría de lo posible” (Giussani, 2008) es esencial para entender las diversas formas en cómo se construye el aprendizaje.

Es así que una de las primeras críticas a la aplicación pedagógica que se ha hecho del trabajo de Piaget es lo referido a la división del pensamiento en estadios.

Es necesario aceptar, como principio, que la vida cognitiva (y no solo cognitiva) del individuo no tiene necesidad que pasar por una serie de estadios o estaciones a las cuales damos nombres distintos; esta es una necesidad científica y racionalista absolutamente absurda [...]. Es necesario salir de la seguridad prefijada que dan los estadios, porque esta seguridad no lleva a ninguna parte y obstruye la elasticidad de un flujo que existe en los procesos de construcción infantil. La construcción del conocimiento, como hemos visto, no es regular, ni necesariamente acumulativa. [Es una mala didáctica buscar] objetivos parciales, reductivos [...] disciplinares y disciplinarios. Es necesario recuperar la transdisciplinariedad [...] (2009, p.101).

A lo que se refiere el profesor italiano es que ante propuestas que busquen dividir al individuo y su aprendizaje en disciplinas, hay que responder aplicando la *transdisciplinariedad*. Esta es un proceso según, el cual los límites de las disciplinas individuales trascienden para estudiar problemas desde perspectivas múltiples con vista a generar conocimiento” (McDonell, 1998 y Newell, 2005 en Guerra, 2014). Este concepto fue desarrollado con mayor detalle por personalidades como Eric Jantsch, Jean Piaget, Edgar Morín y Basarab Nicolescu (fundador y presidente del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios o conocido como el CIRET, siglas en francés). Ellos coinciden en que a través de este enfoque se busca tratar las disciplinas de forma conjunta, conectadas y complementarias para tratar diversas situaciones,

sobre todo pedagógicas, a fin de incrementar y comprender el conocimiento. (Pérez & Setién, 2008). Malaguzzi lo ve como el “restablecimiento de articulaciones entre una y otra ciencia para comprender la multidimensionalidad de los hechos, [de la realidad], sus singularidades, sus integraciones lo que significa asumir el hombre como una unidad dependiente a su vez del ambiente” (2018, p. 360).

En segundo lugar, y continuando el sentido de integración en el campo educativo, Malaguzzi reitera que es mejor evitar los extremos en cuanto si el aprendizaje procede de netamente de lo externo (de la sociedad) o de lo interno (del propio niño):

[...] es tan peligroso pensar que nuestra inteligencia construye autónomamente el mundo como pensar que el mundo nos construye a nosotros. [Se propone], en cambio, un espacio de intersección que permita una capacidad de colaboración, de conexión y de formación que se traduce en capacidades participativas, de trabajo, unas veces de manera antagónica y otras de manera complementaria; por lo tanto, quiero decir que hay que verificar los procesos de conocimiento dentro de una circularidad perpetua y continua (2009, pp. 104-105).

Es así que él defiende una pedagogía constructivista donde se promueva tanto la participación del niño y su entorno, “basada en la interacción social” sin perder la acción del niño en la misma (p.103). Puede ser que en este punto desee buscar un balance entre lo que propuso Vygotsky con su teoría sociocultural y el planteamiento piagetiano (así también el análisis de otras propuestas similares). Por ello, propone un enfoque más integrado y balanceado que incluya en el aprendizaje la participación social e individual. Hasta este punto se quiere retomar el concepto de *confianza* descrito párrafos anteriores. Para Malaguzzi la *confianza* en el ser del niño invita a tomar

nuevas e innovadoras vías pedagógicas. Este cambio de mirar al niño no solo llevará a responder cómo desarrollar su pensamiento (lo intelectual), sino también a la necesidad de “restituir su recomposición y [responder, a la par,] su integridad humana”(p.97). Bien podemos comparar y reafirmar esta idea de tener en cuenta toda la realidad educativa con una cita de Alexis Carrel quien menciona:

De hecho, nuestra época es una época ideológica, en la que, en lugar de aprender de la realidad con todos sus datos, construyendo sobre ella, se intenta manipular la realidad ajustándola a la coherencia de un esquema prefabricado por la inteligencia (1953, en Giussani, 2008).

Entonces es vital tener en cuenta todos los factores que se implican en la realidad educativa para evitar las ideologías en la misma. Así se puede responder de forma más trascendental la necesidad del niño, la necesidad del hombre. También cabe mencionar que, en el siguiente capítulo, se observará críticamente, en la propuesta pedagógica de Malaguzzi, si se contempla los factores de la realidad y si en su lenguaje se halla una mirada integral del niño, del ser humano.

Otra crítica que encuentra Malaguzzi en la aplicación educativa de la ‘teoría piagetiana’, es sobre el concepto de “egocentrismo”. Piaget señala que el niño pequeño (etapa preoperacional) considera que los demás perciben la realidad como él la percibe (Federación de enseñanza de CC. OO de Andalucía, 2011, pp.1-2). Malaguzzi ve un problema en la concepción piagetiana de “incapacidad de descentrarse”, la cual que el niño aún es incapaz de ponerse o considerar el punto de vista del otro (Piaget, 1973, 1975, 1977, como se citó en Montealegre, 2016). Lo que se cuestiona Malaguzzi es si nos podemos atrever a decir determinantemente que el niño es incapaz, totalmente, de ponerse en el lugar del otro. Al parecer Piaget considera que esta “incapacidad” puede traer problemas al niño en lo social: el lenguaje (monólogos grupales), en el juego,

incapacidad para considerar el punto del otro (2011, pp. 3-5). Piaget, además define que el *egocentrismo* se manifiesta en cuatro formas:

Fenomenismo (lazo causal entre fenómenos que son próximos por los niños), finalismo (cada cosa tiene una función y una finalidad que justifica su existencia), artificialismo (las cosas se consideran como producto de fabricación y voluntad humana) y animismo (tendencia a percibir como vivientes y conscientes cosas y fenómenos inertes) (2011, p.4).

Ante ello, Malaguzzi sostiene que al creer que estas manifestaciones denotan incapacidad se comete una falta contra la cultura infantil. Él indica que en esta cultura lo que debe primar es la fantasía, y es necesaria que ella conviva con la lógica para que el niño sobreviva (2009, p.103). En otras palabras, es importante y más útil apreciar la capacidad y la sensibilidad del niño quien dota un “alma simbólica” a lo que le rodea, porque considera que esta cualidad se ha perdido. En este punto Malaguzzi se centra en la diversidad que tiene el niño, el ser humano para entender, dialógicamente su realidad. La comunicación con los objetos, con su alma simbólica, se ha acabado. De esta manera, hemos perdido las cualidades del objeto porque nos sentimos dominadores, dueños de las cosas, de la naturaleza y del universo.

Esta muerte de los objetos, de su sentido y su significado, es una muerte histórica [...] De esta manera, –según Loris–, hemos perdido progresivamente la capacidad de dialogar con las cosas, los objetos y entre nosotros. Entonces son los niños, como los poetas, los que pueden ayudarnos a recuperar las posibilidades dialógicas olvidadas de los objetos [...]. El niño recupera para la especie humana estas riquezas perdidas a través de sus *cien lenguajes*, que existen a pesar de la presión de la cultura adulta. El descubrimiento de este niño diverso es un descubrimiento recíproco –como decíamos– de un adulto diverso (p.104).

A partir de todo este análisis teórico, es que Malaguzzi ve la necesidad imperante de reconstruir la imagen del niño proponiendo dentro de ello recuperar “la cultura de la infancia” (que como ya se observado, él sostiene que se ha visto limitada, inhabilitada tristemente por los estudios sobre todo psicológicos y pedagógicos) y desarrollar una “pedagogía de la escucha” que sea más relacional, horizontal atenta a lo que él niño puede aportar y cómo el adulto puede guiarlo y acompañarlo.

Síntesis del Análisis Teórico de Malaguzzi

Sin embargo, antes de pasar al punto de la imagen del niño que propone, es necesario saber en qué resultó esta síntesis teórica en la que trabajó para construir su perspectiva pedagógica. Hoyuelos (2009) presta su ayuda en esta tarea planteando un sistema interpretativo donde observa que Malaguzzi trabaja dos variables: tres principios (éticos, estéticos y políticos); regidos bajo fines o valores que orientan su pedagogía, y estrategias, las cuales son acciones que materializan sus principios (pp.23-25). Ello lo traduce en la siguiente tabla:

Tabla 1

Principios de actuación y estrategias del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi

É T I C A	<p>Principio 1 La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía de la escucha • La observación a través de sondas de investigación-acción • La idea de proyecto frente a la programación
	<p>Principio 2 Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Una adecuada organización de las escuelas • Los grupos pequeños • Los roles del adulto • Distribución o reparto personalizado de responsabilidades

	<p>Principio 3 El niño es un sujeto de derechos históricos y culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer. • La identidad de la escuela y de la Educación Infantil • Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes.
E S T É T I C A	<p>Principio 1 La escuela es un ámbito estético habitable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer • La cualidad del espacio – ambiente
	<p>Principio 2 Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El taller • La metáfora
	<p>Principio 3 Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La documentación • La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi
P O L Í T I C A	<p>Principio 1 La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos • La relación básica entre investigación educativa y la política • La búsqueda de solidaridades intelectuales
	<p>Principio 2 La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La información a través de datos reales • Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad se hace necesario realizar un análisis serio de la situación político-educativa del país • Permanecer siempre en movimiento • La participación y gestión social como formas de transformación social y política

	<p>Principio 3 La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas • La calidad de la habitabilidad de los espacios • El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar • La concepción práctica de la participación • La institucionalización de la participación • La normativa municipal
--	--	---

Nota. Adaptado de *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (p. 25), por A. Hoyuelos, 2009, Barcelona, España: Octaedro.

En esta tabla se recalca que la obra pedagógica de Malaguzzi se rige bajo tres principios: *ético, estético y político*. En lo *ético* se define la imagen del niño como base de la educación. Una imagen que denota “la incertidumbre” del ser humano –como refiere Edgar Morín (1999, p.12) y a quien Malaguzzi seguía–; es decir, que en el hombre no hay determinismos y, además, debe estar preparado para “asumir afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto” (1999, p. 12). Aplica esta imagen en su propuesta educativa a través de las siguientes estrategias: la pedagogía de la escucha¹, la observación que depende de la práctica de la investigación-acción y la colaboración del trabajo educativo a través de proyectos y no programaciones. En lo *estético*, la preocupación se inclina porque la escuela sea un lugar acogedor, donde el espacio y el ambiente comuniquen este valor

¹ La pedagogía de la escucha es algo que caracteriza a la propuesta educativa Reggio Emilia. Esta se trata acerca de escuchar a los niños para construir juntos aprendizajes. “La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia”. Este artículo se encuentra en la publicación “Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia” (6 y 7 de octubre de 2006, pp. 14-18). https://9bfcebed-f131-4078-9997-bdf99912f858.filesusr.com/ugd/4394f5_df1c82cdde0f411dbb06289c503ea6f0.pdf

dado al niño. Además de plasmar, a través de documentaciones (evidencias visuales y audiovisuales) y talleres, las diversas formas que expresa lo que aprende y cómo se desarrolla. Y en lo *político*, la participación activa de la comunidad educativa de forma crítica y transformadora (ejercer ciudadanía).

Al tener en claro estos principios –que resultan ser coherentes con la exigencia de tratar la tarea pedagógica a través de la *transdisciplinariedad*– podemos ubicar desde qué perspectiva Malaguzzi trata la imagen del niño: lo *ético*. Pero ¿por qué lo ético? Hoyuelos explica que “se trata de una ética entendida como aquella virtuosidad que le permite a una persona saber lo que está bien y ponerlo inmediatamente en práctica para confrontarse con la realidad que la construye” (p.36). Esto es reconocer en su pensamiento sobre infancia aquello que es virtuoso, bueno y que puede aplicarse al concepto de niñez de hoy en el ámbito educativo.

Entonces, para entender mejor este principio se puede decir que su ética respondía a su exigencia propia “por aumentar el número y la calidad de las posibilidades de aprendizaje para niños y adultos” (p.33). Por su parte, y vale la pena volver a mencionar, lo que señala Carla Rinaldi sobre la trascendencia que busca Loris Malaguzzi. Ella nos ayuda a comprender este anhelo del profesor italiano: él propone reconstruir la imagen de infancia porque “al proclamar el *valor del niño*, pretende proclamar el *valor del hombre* (en Hoyuelos, 2009, p.16).

Por eso, el confronta a cada docente (y comunidad educativa) sobre la imagen del niño con el siguiente discurso:

Hay cientos de imágenes diferentes del niño. Cada uno de nosotros tiene dentro de sí una imagen del niño que le dirige en su relación con el niño. Esta teoría en nuestro interior nos empuja a comportarnos de determinadas maneras; nos orienta mientras hablamos con el niño, cuando escuchamos al

niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para ti actuar en contra de esta imagen interna (Malaguzzi, 1993).

En efecto, es innegable que todos los docentes tenemos una mirada establecida sobre el niño, ya sea porque lo heredamos de la sociedad, de la cultura, en nuestra formación docente o por experiencias personales pasadas. Una imagen que, como deber ético docente, es necesaria analizar y reflexionar para que guíe de manera justa nuestra relación y trabajo diario con los niños.

Imagen del Niño Construida por Malaguzzi.

La imagen que Loris Malaguzzi construye del niño –y se recalca una vez más– responde a una exigencia de tratar tres cuestiones fundamentales para él: el valor del niño y del hombre (podría decirse una exigencia filosófica), una crítica al tratamiento socio histórico de la imagen del niño y el planteamiento de la base de la educación. Estas cuestiones son necesarias para Malaguzzi y fundamentan en parte su obra pedagógica.

En primer lugar, el valor del hombre igual al valor del niño donde el hombre se concibe de cierta manera, entonces, también concibe al niño de esa misma forma. Dicho de otro modo: el cómo el hombre trata y aborda al niño devela mucho lo que él es. Y para Malaguzzi, el hombre ha despreciado mucho la infancia, y, por ende, una parte de su esencia como ser humano. Entonces aquí conviene decir que él considera al niño como

[...] una especie de aventurero que puede coger mil caminos imprevisibles. Contiene, en su interior, la posibilidad de los posibles, de ser diverso a como lo conocemos. Esta es su libertad y su responsabilidad que le impone el oficio de crecer (2009, p.54).

En efecto, el niño, para el maestro italiano, es un ser capaz, lleno de potencialidad, con habilidad para hallar posibilidad(es) a todo lo que observa e investiga; es un ser que tiene la

capacidad de asombro y sorpresa frente al conocimiento. Sin embargo, el hombre al relegar la imagen del niño a lo largo de la historia (punto que trata Malaguzzi en diversos discursos) también ha negado esta habilidad en la adultez (pp.103; 410). Dicho de otra manera, para él esta actitud, resulta una reducción de la capacidad del hombre respecto a la sensibilización y el estupor frente al conocimiento.

Entonces, tenemos según Malaguzzi, a un hombre que se ha negado a sí mismo en lo social e histórico al no encontrarse muchos estudios respecto a infancia, sino hasta hace dos siglos. Es así que nace la segunda necesidad de ‘reconstruir’ una imagen del niño: reflexionar el modo cómo en la historia y en la sociedad se ha concebido a la infancia y analizar qué acciones, actitudes, estudios se ha tomado frente a esta postura, para Malaguzzi, reduccionista. En su discurso “L’ infanzia e il bambino tra realtà pregiudizi e scienza” (La infancia y el niño entre prejuicios, realidad y ciencia) en la conferencia *Il bambino e la scienza* (1984) explica:

La infancia –cuyos albores connotativos solo se remontan al siglo XVIII– todavía necesita un largo proceso histórico y cultural para definirse como categoría y convertirse en un referente de atenciones educativas, sanitarias, sociales, y legislativas apropiadas [...]. La historia de la condición infantil ha viajado en el tiempo encerrada en su cruel destino de abandono y gran menosprecio, en el seno de una sociedad cultural que incluso era capaz de expresar, en muchos ámbitos, unos muy altos niveles de calidad de pensamiento y de genialidad artística y científica (en Hoyuelos, 2009, p.61)

Malaguzzi expone y critica la paradoja de una sociedad que ha dado grandes pasos en cuanto a lo artístico y lo científico, pero que, a la vez, no es capaz de tratar la concepción de infancia.

Un paréntesis interesante es que Hoyuelos (2009) sostiene la idea de Loris sobre este “silencio de la infancia” al complementarla con estudios expuestos por Phillipe Ariè (1987) y Lloyd De Mause (1982), quiénes son los primeros –y destacados– en tratar el concepto de infancia. Este concepto según Ariè no es tratado sino hasta los siglos XVII y XVIII. Por su parte, De Mause agrega que el maltrato que sufrió el niño tanto en la Antigüedad como en la Edad Media disminuía su condición. Además A. Hoyuelos continúa complementando que el niño como categoría cultural o social no es del todo reconocido (pp.60-61).

Malaguzzi por su lado, analiza tesis como la de David Hawkins (1974) y Neil Postman (1986). A través del primero señala que el menosprecio por la infancia era una ‘profecía’ ya anunciada. En Hawkins encontró una declaración muy impactante:

No sé cómo defender las tesis, pero hablando sin rodeos, siento que estamos construyendo una sociedad donde los niños no son deseados [...] Gran parte de nuestros actos de adultos, vistos a contraluz, justifican la interpretación de que los niños no nos gustan y queremos que dejen de serlo lo antes posible” (Hawkins, 2002).

Esta idea bien podría ser una explicación de la existencia de escuelas que se dedican a ser transmisoras y no constructoras de conocimiento. Escuelas que anulan las características de los niños y realizan prácticas pedagógicas que no respetan su ritmo, su tiempo, su desarrollo y sus necesidades personales y más parece que quieren “que dejen de ser niños lo antes posible”. Esto es algo que Malaguzzi rechazaba rotundamente. En Postman (1988), se detiene en el punto tratado sobre la distancia que hay entre el adulto y el niño en un plano histórico y que aún (para ese entonces), cerca al siglo XXI, se mantiene esa brecha a pesar de proclamar algo contrario. Pero,

además, desde un punto de vista social, él desprende de este autor, la crítica de cómo el adulto roba al niño su tiempo de infancia, más que nada en la aceleración de su crecimiento cognitivo. (pp. 62-63; 2018, p.424).

Es por ello que Alfredo Hoyuelos considera que la obra pedagógica de Malaguzzi, “es un rescate cultural e histórico de una infancia que ha sido [...] tratada con poca importancia o, simplemente, vista como una estación de tránsito hacia la edad adulta” (p.64).

De parte de esta investigación podemos decir que Malaguzzi, entonces, intenta responder a esta problemática a través de su “filosofía educativa”.

En ese sentido, el tercer motivo por el cual Malaguzzi propone reconstruir una imagen del niño es porque observa que también hay que reconstruir la relación educativa niño-adulto. Él observa que en la educación infantil también se ha heredado esta imagen reducida del niño y urge cambiarla porque impide una fluida interacción entre niño - adulto. Ciertamente Malaguzzi reconoce que esta imagen de un niño dependiente, ‘que no sabe o sabe poco’ y del adulto que es el ‘todo lo puede y es la fuente única para el aprender’ es un limitante para una educación de mejor calidad. Para ello, se vale de los dos puntos ya tratados: la identidad del niño y la identidad del hombre (del adulto) (2009, p.65-71).

En primer lugar –rescatando las críticas que hizo Malaguzzi sobre las teorías psicopedagógicas, filosóficas y epistemológicas de la infancia y su desarrollo– él busca ‘devolver’ a los niños “sus capacidades y su identidad que han sido tradicionalmente hurtadas” (p.64), y segundo, desea que este anhelo de devolución sea un anhelo para el maestro también. En sintonía con este planteamiento, el propone una vez más que el adulto reconozca primero la identidad de él mismo como persona única, con preguntas últimas, con cualidades investigadoras para también

reconocerlas en el niño. Este reconocimiento no es un proceso aislado; al contrario, es un “sistema paralelo, complementario” (p.65). El pretende que el adulto y el niño conecten, interactúen. También, acerca de este punto, ¿se puede citar una parte del discurso que Malaguzzi dio 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 de la ciudadanía y el potencial de los niños y adultos”):

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 del mismo [...] pienso que esta imagen impactante puede aplicarse a la escuela, a las formas en las que la educación, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje, el conocimiento, pueden tener forma de red, como una capacidad recíproca de contaminación, de interacción (1990, en Cagliari et al., 2018)

Entonces, Malaguzzi entendía que en la educación y en específico, la escuela –el lugar donde se encuentran el maestro y niño– se mantengan interacciones permanentes, las cuales proclamen en su cotidianidad este valor del niño, del hombre. Ahora esta conexión con el otro, con el niño, si bien se orienta de teorías educativas, psicológicas, biológicas, culturales, sociales, etc., es esencial que se confronte con la práctica. En otras palabras, los docentes...

Tenemos un deber ético de considerar –aunque nos cueste reconocerlo– que nuestras teorías pueden ser desmentidas por otras acciones o presunciones, ya que cada uno es celoso de sus propias teorías y defraudarlas puede ser entendido como una pequeña o gran traición a nosotros mismos, a nuestros arquetipos. El reconocimiento del cambio de teorías es una cuestión cultural y educativa. Y también es una cuestión ideológica. Pero es necesario saber cuáles son las elecciones que hacemos y que guían nuestra imagen del niño y nuestras reflexiones (2009, pp.55-56)

Este equilibrio entre nuestros conocimientos teóricos sobre el niño y quién es el niño en la práctica real, garantiza una educación justa, sincera, basada en la realidad inmediata y las necesidades culturales y sociales que cada día se presentan en el contexto. Además, al ser justo, ambos, maestros y niños, tienen una participación activa y complementaria, en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, esta ‘deconstrucción’ de infancia lleva a Malaguzzi a considerar y proponer una imagen del niño como una unidad, en la que ha hallado ...un diálogo entre las capacidades genéticas y adquiridas, conformando así un constructivismo [que valora] las relaciones, la incertidumbre y el cambio. Un constructivismo que obliga e incómoda al adulto. Una teoría y práctica que propone a los niños experiencias en las que el pensamiento debe querer buscarse (p.109)

Es así que Malaguzzi devela finalmente que las características resaltantes en esta imagen del niño. En este trabajo estas características se presentarán de forma esquemática, aclarando que dentro de la ‘filosofía educativa Malaguzziana’ son cualidades que se traducen en el ser único del niño (y algo que se desea es mantenerlo en la adultez). En sí son términos que Malaguzzi usa de

manera constante en sus discursos, entrevistas, publicaciones para describir la imagen del niño desde su construcción. Así también estas características se reflejan en la propuesta de las escuelas de Reggio Emilia (1969; 1971; 1984; 1985; 1989; 1990; 1991; 1993 en Cagliari et al., 2018; 2009, 2011). En suma, y sin determinismos, para Malaguzzi la imagen del niño es la de un...

a. Niño diverso

El cual aprende y construye conocimiento de múltiples maneras. A esto él denomina lenguajes (“Los cien lenguajes de los niños”).

b. Niño con potencialidades e innovador

Desde que nace es activo, competente. Como bien menciona Carla Rinaldi (2011) de la descripción de Malaguzzi, es un niño que “desde su nacimiento está tan involucrado en sentirse parte del mundo y de vivir el mundo al punto de desarrollar un complejo sistema de habilidades, estrategias de aprendizaje y formas de establecer relaciones” (p.108).

c. Niño interaccionista

Un ser que como bien se describía anteriormente busca establecer relaciones con el otro, con lo que forma parte de su entorno y las personas que lo rodean (2009, p.135).

Por lo tanto, se puede deducir, en palabras de Hoyuelos, que Malaguzzi defiende una imagen del niño desde un enfoque socioconstructivista. Cabe aclarar que, en esta mirada, para él, niños y adultos trabajan en conjunto “discutiendo y dialogando” para el desarrollo de aprendizajes.

Y, por último, el cómo propone aterrizar esta imagen del niño en la escuela, en la práctica docente para ser más precisos, es a través de tres estrategias. Estas han sido mencionadas en los principios de actuación y estrategias del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (ver

Tabla 1): la pedagogía de la escucha, la observación a través de sondas de investigación y la idea de proyecto frente a la programación. Estas formas de poner en acción la imagen del niño responden a todo el análisis que hizo sobre el niño, la relación del adulto con él, la sensibilización hacia la realidad, el actuar ético en la docencia y el respeto por las características del niño como identidad fuerte, capaz y reconocida. Todos estos aspectos son interesantes a tratar, pero por la delimitación temática de esta investigación no alcanzaría a tratarse. Sin embargo, no se excluye que este trabajo sea un incentivo literario para realizar más investigaciones sobre estos aspectos de la obra pedagógica de Malaguzzi.

Capítulo III

Posibles aportes del pensamiento de Loris Malaguzzi a la infancia y a la docencia.

En este tercer y último capítulo se propone distinguir aquellas contribuciones de su obra pedagógica a la imagen del niño y a la práctica docente. Siguiendo el pensamiento de “proclamar el valor del niño, para también proclamar el valor del hombre”, –descrito por Rinaldi respecto a cómo Malaguzzi aborda esta imagen de infancia (2009, p.16) – en esta sección se desprende y analiza aquellos aportes del pensamiento de este maestro para “cualificar la imagen del niño” (2009, p.72); una imagen que según él “es precaria, fluctuante, [...] y que se tiene que discutir” (Malaguzzi, 1988, como se citó en Cagliari et al., 2018, p.377). Nos detendremos a inferir qué consideraciones se deben tener en cuenta a fin de evitar esta imagen tan poco valorada e inestable de la infancia desde su mirada y experiencia. A su vez, estas reflexiones sobre infancia tienen un efecto reflejo en el trabajo diario de cada docente: actitudes, pensamientos y acciones que Malaguzzi también invita a meditar. Finalmente, se cierra este apartado con reflexiones críticas conclusivas de su pensamiento y obra pedagógica.

Posibles aportes a la infancia

El aporte primordial desde el pensamiento malaguzziano hacia la infancia es revalorar su imagen, su identidad. Esto implica la necesidad de poner mayor atención, observación y escucha a lo que es el niño. En esta investigación hallamos e identificamos en sus discursos, conferencias y otras exposiciones, su exhortación a observar con mayor detenimiento necesidades que la niñez

presenta frente al adulto y la sociedad, las cuales traducimos en ‘sub aportes’. Entonces, para este estudio consideramos que hay dos sub aportes importantes:

El reconocimiento del niño como una entidad de forma ética

Malaguzzi, basado en sus propias experiencias y las evidencias históricas que recoge (en Hoyuelos, 2009), señala que el niño está cargado de prejuicios divagando entre lo que la ciencia y la sociedad dice de él. Por ello para el maestro de Corregio es tiempo de parar este pensar:

Romper [...] con los prejuicios transformados en datos y hechos políticos y culturales [lo cual] significa llevar adelante, a nivel teórico y práctico una más justa y veraz objetivación de la infancia y de los problemas conectados con ella en los ámbitos familiares y sociales. La cuestión es normalizarla. Normalizarla en el sentido subversivo de [...] limpiarla lo más posible de las pesadas interferencias de imagen que empañan y alteran, mediante el uso del silencio y de las metáforas, su identidad biológica y cultural. Para que así pueda empezarla a verla y practicarla como una edad, una parte orgánica e históricamente incluida en un camino existencial más largo, del cual se sale cuando uno crece y a la cual se puede volver (Malaguzzi, 1984 como se citó en Cagliari et al., 2018).

Él explica que la imagen de infancia ha sido ‘contaminada’ con una serie de prejuicios sociales, psicológicos, culturales, etc., lo que ha conllevado a tener una concepción errada de la niñez.; para Malaguzzi, la identidad “biológica y cultural” de los niños se ha visto afectada. Como bien denuncia en su discurso en la conferencia “Il bambino e la scienza” [El niño y la ciencia]

(1984, *ibíd.*), es necesario “anular [las creencias] de un niño débil, que sobrevive, que no sabe y de un hombre que es fuerte, [...] sabio...” (*ibíd.*), ya que lo único que provoca es un quiebre en la relación y el actuar ético del adulto hacia el niño). En esta posición el niño tiene un rol único de receptor: recibe lo que él adulto le dé sin oportunidad de aportar. El medita en el niño como un hecho, una entidad que debe ser reconocida y valorada de forma que tenga peso en presencia y sea una base bien edificada para que sostenga toda la formación y preparación del hombre para la vida: su curiosidad, su espíritu investigador, su inagotable deseo de saber y conocer. La imagen que el adulto tenga del niño orientará la práctica docente: sus acciones, decisiones; actitudes y diálogos (Hoyuelos, 2009). Así mismo, la infancia, como refiere en esta cita, es una etapa que si bien tiene un término en el tiempo cuando uno crece, puede convertirse en un referente para seguir construyendo el valor del hombre.

A manera de ampliar este aporte de reflexionar sobre la imagen del niño Malaguzzi (1990 en Cagliari et. al., 2018) usa, en una de sus tantas exposiciones sobre infancia y educación, las figuras del “niño pobre y niño rico”. Para él, el niño pobre o rico no está diferenciado por clases sociales, o económicas o por la cultura; sino que se diferencia por lo que se le concibe de él en cuanto sus potencialidades, capacidades y habilidades. Él señala que un niño rico es aquel que es más amado, es más talentoso, fuerte; a quien no se le subestima su inteligencia y recibe de los que le rodean este reconocimiento. A su vez los adultos que lo acompañan y cuidan propician estos espacios y situaciones donde ellos –al igual que los niños– demuestran esta actitud curiosa, investigadora, de anhelo de conocer, aprender; actuar y recrear. Así los adultos se vuelven referentes de los niños para continuar desarrollando competencias diversas. En tanto un niño pobre es aquel que no cuenta con este reconocimiento y estos recursos. Un niño pobre vive a merced de

una imagen necesitada, débil, sin identidad. Por ende, este niño no opina, no actúa y acepta lo que los adultos le ofrecen. Es por eso, que, ante esta situación de necesidad de reconocimiento y aceptación de la imagen del niño de una forma más justa y leal, propone abordar y actuar de una manera más ética a la infancia. Esto en la teoría y en documentos nacionales puede estar más que presente; sin embargo, desde la mirada de Malaguzzi, es algo que en la práctica pedagógica cuesta aún ejecutar. El confrontar con valor esta necesidad, como bien menciona Hoyuelos (2009), ayudaría a...

[...] encontrar el propósito y la finalidad de la educación [...]. Tener el deber ético de considerar [...] que nuestras teorías pueden ser desmentidas [...]. Es necesario saber cuáles son las elecciones que hacemos y que guían nuestra imagen del niño y nuestras reflexiones (pp.55-56).

Reconocer las potencialidades del niño.

Esto se traduce en “cualidades y competencias” (Malaguzzi, 1998, en Cagliari et. al, 2018, p.378). Una vez que se tiene en claro que el niño tiene una identidad, que se le debe abordar una forma más ética y justa, es posible entonces reconocer también en el niño capacidades y competencias que lo distinguen y caracterizan. Pero antes de hacer este ejercicio Malaguzzi advierte que hay algo a “tener en cuenta: que una parte del niño es predeterminada y una parte no lo es” (ibíd.). Ello implica entender que hay acciones, gestos, que parten de forma natural del niño y otros que surgen del vínculo con el adulto. Para Malaguzzi estas potencialidades del niño son la capacidad de asombro, el estar en constante búsqueda de comunicación e interacción con el otro, intuitivo, el ser curioso, investigador... (1988a., 1988b, 1989, ibíd.). Ahora bien, el hecho que el

niño tenga estas capacidades no significa que sea un niño netamente “autoconstructor” o un niño receptor de conocimientos. Más bien partir de estas cualidades hace que la mirada hacia el niño, con respecto a sus competencias, cambie y se opte por una imagen que Malaguzzi denomina como “auto-hetero-constructiva”. Esto significa que el niño desarrolla sus competencias a partir de sus cualidades naturales propias, pero también con los demás. Esta afirmación indica que su desarrollo integral no solo depende de potencializar estas capacidades desde él mismo; sino también, depende de las referencias y las relaciones que se van creando con los adultos que lo acompañan y el ambiente que lo rodea (Malaguzzi, 1991).

Por todo ello es imperativo para L. Malaguzzi que la imagen del niño sea reconsiderada a fin de aterrizar esto a una educación de calidad, más justa y ética. En el pensamiento pedagógico predomina el respeto hacia el niño, el reconocimiento su identidad y sus potencialidades naturales; pero sobre todo que crean en él.

Cabe añadir que Malaguzzi reconoce que esta propuesta, sobre la imagen de la infancia, aparentemente son nuevas, pero ya vienen desde antes, a través de otras corrientes culturales (lo más probable es que se refiera a las corrientes educativas socioconstructivistas o de pedagogía activa que se concentran en desarrollar competencias) y es necesario retomarla y reflexionar en ella. Sin embargo, no se asientan aún en la práctica docente ni en la escuela ya sea por los prejuicios o por el poco interés e investigar, por no tener la valentía de aceptar que nuestras teorías pueden estar erradas... En fin, todo ello se convierte obstáculos para desarrollar las capacidades, habilidades y cualidades de los niños.

Posibles aportes al trabajo pedagógico

Al igual que la revalorización de la imagen del niño, también es importante revalorar la imagen del maestro en cuanto a lo pedagógico se refiere. Para Malaguzzi, ello implica la deconstrucción y reconstrucción de la organización educativa. Como ya se mencionó, él tiene claro que la imagen del niño es la imagen del hombre, porque toda acción que hagamos para y con los niños afectará su formación como ser humano. Es decir, el tener una imagen del niño potente, reconocido, respetado, que busca interacción desde que nace, un niño no aislado, cambiará completamente las acciones del adulto (maestro) hacia él. Para Malaguzzi no es posible que el adulto asuma un pensamiento de “unidad e identidad infantil” ni tampoco un intento de vínculo con el niño si primero no reconoce esta unidad e identidad en sí mismo. Por eso es importante destacar que para él se encuentra una exhortación a los docentes para reflexionar y transformar su labor diaria. Es pues necesario observar, en su pensamiento sobre infancia, posibles aportes a la labor docente y a la organización educativa. Los aportes pedagógicos que se resaltan y desarrollan en la presente investigación son los siguientes:

La Normalización de la Infancia

Malaguzzi usa este término para explicar dos puntos importantes que se conectan entre sí:

- a. Cortar todo alejamiento entre adulto y niño.** El menciona que entre el niño y el adulto hay una brecha causada por las concepciones que se tiene de cada uno. Estas concepciones están cargadas de prejuicios entre ellos creando una separación entre la vida infantil y adulta. Él sostiene que, en la realidad, la infancia y la adultez se conciben

como etapas sin relación entre sí. Ello lo ve cuando en interacción con sus amistades y colegas se niegan o dudan si la etapa de la infancia puede aportar en algo a la adultez. Aún más grave, si vale la pena tratar sobre la infancia en sus ‘complejas profesiones’ y ‘científicas’ conversaciones:

De otra manera no se explicaría lo que yo también experimenté recientemente.

Cuando pidiéndoles a mis amigos ilustres, poetas, críticos, literatos, artistas, científicos, una aportación de un pensamiento sobre la infancia, me topé con negativas, muros, desconfianza, declaraciones de incapacidad e impotencia, de falta de deseo, reticencia. “Pídeme lo que quieras, ¡pero no que hable de niños”. [...] El acercamiento a la infancia, en el sentido material e inmaterial, es todavía una operación de extrema dificultad (2018, pp. 340-341).

Ante ello, Malaguzzi propone que hay que cambiar estos prejuicios del concepto de niño y hombre para que se anule el alejamiento entre ellos. En otras palabras, dejarlos de ver como dos conceptos y personas lejanas y, más bien, mirarlos como una continuidad. Él asegura que el hombre es la continuidad del niño en todo aspecto. Es decir, una unidad:

En las tramas de estas preposiciones de perspectiva se puede encontrar –más allá de los viejos y nuevos extremos imaginarios– las ideas más oportunas de un proyecto teórico y práctico de los niños y de los hombres juntos, que primero anule vetos de la tradicional asimetría: de un niño que es débil, que sobrevive, que no sabe y de un hombre que es fuerte, ilustrado y sabio, o invirtiéndolo

todo, de un niño que vive una edad de oro y divina y de un hombre que vive la edad apócrifa y corrupta, en una lejanía que impide toda autenticidad coprotagonista de intercambio y de relaciones [...] ¿Es la infancia acaso un mundo del cual se sale para no regresar o es un mundo del cual se sale cuando se es grande y al cual se puede volver libremente?.

Entonces Malaguzzi parte de esta idea para su propuesta pedagógica, en la cual se hace real en la ya mencionada filosofía educativa Reggio Emilia, cuyos principios se basan en la idea competente de infancia y en el aporte de investigación exhaustivo del adulto, así como la pedagogía de la escucha. El adulto y el niño deben co-construir los aprendizajes, enseñando y aprendiendo mutuamente.

Cambio de mirada. En vez de mirar al niño como un objeto que se puede medir constantemente, de forma netamente cuantitativa, –lo cual tiene que ver mucho con el ritmo del crecimiento y la premura por acelerarlo– Malaguzzi propone concentrarse más en el proceso de su crecimiento. Dicho de otro modo, se coloque la mirada en el cómo llega a desarrollar los aprendizajes, sus capacidades y habilidades:

Una normalización, que, en lugar de enfocarse, por medio de las leyes del ritmo [...] del niño mediante una intensificación taxonómica y seleccionada de sus instrumentos de producción, mire a procesos más lentos y más largos, capaces de activar todo lo que el niño posee alrededor y dentro de su inteligencia (p.341)

Al respetar y poner énfasis en estos procesos, estamos dándole “crédito” al niño, a su naturaleza. Ello significa respetar su tiempo de maduración, lo cual él alaba y resalta:

Yo pienso que este acto de la naturaleza es significativo, un acto de su sabiduría, un espléndido preaviso, como si la naturaleza dijera que es un tiempo largo que se respeta el tiempo necesario de la maduración y de desarrollo, los tiempos pacientes que sirven a los niños para aprender a aprender [...] Una previsión que no se puede desperdiciar no ofender [...]. Pero los tiempos largos de la infancia son un acto de generosa sabiduría también para nosotros los adultos, como si reconocieran las grandes dificultades y responsabilidades de estar con los niños y de educarlos. Y nos complace y nos ayuda con nuestros posibles errores (1990 en 2018, pp. 421-422).

En suma, la normalización busca estrechar, crear encuentros entre el hombre y el niño, un niño que en primera instancia es reconocido, valorado. Esta valoración viene dictada por la realidad: el tomar la totalidad de la dimensión niño; quién es y quién uno dice qué es. Las respuestas que el docente brinde de ello son dadas a partir de un trabajo justo, ético con cada niño: con compromiso y respeto a su ritmo de desarrollo y al cómo responde frente a las diversas interacciones que experimenta.

El Docente es una figura que acompaña, confía e investiga.

En ese sentido, deteniéndonos en la imagen del docente, su rol se transforma en uno más parecido al de un acompañante; de aquel que propone y provoca situaciones nuevas en respuesta

a este niño o niña que tiene un abanico de respuestas, todas ellas respondidas en diferentes maneras. Para ello, hay dos actitudes indispensables de parte del adulto-maestro. La primera es la de confiar: depositar su confianza en el niño, en sus capacidades y potencialidades. La confianza se traducirá en la espera por observar el desarrollo de las acciones, la emisión y recepción de preguntas y respuestas en el momento más pertinente. Dicha observación nos ayudará a descubrir lo que está por suceder. La idea central en la escucha es no perder “la capacidad de asombro, de la maravilla, de la reflexión, de la alegría, que los hechos y las palabras [de] los niños saben difundir...” (1998, en Gandini, 1994).

La Concepción de Malaguzzi sobre inteligencia

Se recuerda que aparte de ser docente, Malaguzzi –entre otras profesiones– se desarrolló como psicólogo. Después de estudiar las teorías de pedagogos y psicólogos como Rosseau, Gramsci, Dewey, Vigotski, Wallon, Piaget, también estudió a otros autores que llegaron a desarrollar más alcances acerca de la inteligencia humana; entre ellos, Howard Gardner. De este último es quién se apoya como ejemplo para hacer una crítica hacia la concepción que manejamos de inteligencia y finalmente explica cuál es su postura sobre la inteligencia.

Explayando la tesis de Malaguzzi, él sostiene que la propuesta de Gardner sobre la teoría de las inteligencias múltiples es interesante. Es más, reconoce que su trabajo está impregnado con varios presupuestos del psicólogo estadounidense. En efecto, los documentos, archivos y registros de conferencias de Malaguzzi, afirman que Gardner colaboró durante mucho tiempo en las escuelas Reggio Emilia (Smidt, 2013; Cagliari et al., 2018). Sin embargo, para él, la propuesta de

las siete inteligencias múltiples coincide con otras similares que tratan de delimitar y estandarizar la inteligencia humana. En uno de los talleres, en “Discurso di Progettazione en la scuola dell’infanzia” (Charla sobre el Diseño en jardín de infantes), hablando acerca de este gran tema de la necesidad de ver al niño como una unidad y no como algo a tratar de manera dividida y separada, Malaguzzi menciona que esta división también se ha aplicado a la inteligencia del niño y, sosteniéndose en Gardner, explica:

No es tampoco casual que, en la presentación de Gardner, la definición sobre inteligencia, suene de la siguiente manera: «La inteligencia es la capacidad de resolver problemas» y él agrega: «o de crear productos que son apreciados dentro de uno o más contextos culturales». Tengan cuidado, porque por aquí pasa no solo la gran fuerza, la gran historia y la gran potencia de la civilización americana que contiene una noción muy específica y detallada, particularmente hoy: es inteligencia la que logra crear productos, y tal vez no todo lo que puede salir de la imaginación, del pensamiento, de la reflexión humana, es sinónimo de productos (Malaguzzi, 1988, en Cagliari et al., 2018, p. 372)

El advierte que ver la inteligencia distribuida en siete, o cualquier cantidad determinada, parece más una forma de clasificar al individuo, lo cual, para él, obedece a una “corriente americana” que tiende a clasificarlo todo:

Aquí bastaría reflexionar un momento para entender que [esta división de las inteligencias] es una noción de orden clasista, que es una noción de orden

americano, que es una noción de orden histórico, político, económico. [...] Él, indirectamente nos dice que estas siete inteligencias no nacen en un determinado momento de evolución del individuo, sino que ya están inscritas en él, lo cual significa que todo nuestro trabajo tendría que tener como objetivo recorrer y desarrollarse, pero cada vez siguiendo una de estas siete inteligencias. [...] Yo diría que es una operación vinculada necesariamente a la familiaridad con la “testología” americana, según la cual con solo hacer algunos tests al individuo lo podemos de alguna manera circunscribir de inmediato (p. 372)

Malaguzzi, tenía gran rechazo por los test psicológicos, y a pesar que en algún momento los aplicó cuando ejerció la psicología, ha llegado a la conclusión que los tests y toda aquella teoría que tenga como esencia clasificar al niño y sus capacidades reduce otras maneras de mostrar la inteligencia. El pensar de esta forma solo se centra el peso de “las dificultades” en la figura del niño y no toma en cuenta otros factores:

Como se ve en los test de eficiencia, los protagonistas del bien y mal, *de su bien y de su mal*, siguen siendo, solo y exclusivamente, los niños. No el entorno, no la escuela, no las orientaciones y los programas, no el poco compromiso de los educadores, no las poquedades [la escasez] y las improvisaciones de las didácticas, no las caducidades de las experiencias, no los ejemplos tan tristes e inmorales de la sociedad consumista [...]. (Malaguzzi, 1983, en Hoyuelos, 2009, p. 84)

Se infiere de la penúltima cita que para el profesor italiano el “pensamiento, la imaginación, la reflexión” son otros medios de expresar el potencial cognitivo. Por ello, para él la inteligencia no se puede reducir a un número limitado de expresiones, segmentadas. Malaguzzi, y todas las personas que son parte de su propuesta educativa, están impregnados de una concepción más compleja de la inteligencia humana:

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” (Malaguzzi, 1990 en Cagliari et al., 2018, p. 435)

En efecto, esta idea de productividad de la inteligencia se puede corroborar fácilmente en la realidad. Por ejemplo, en Lima abundan colegios que aún ofrece educación *preuniversitaria* los cuales “se limitan a ofrecer una metodología de estudio para los alumnos que asegure el ingreso a la universidad. No pretenden publicitar la educación integral [...]” (Trahtemberg, 2003). Cabe la acotación que estos colegios no deberían existir por dos sencillas razones: la primera, como bien menciona Malaguzzi, es que la escuela es y debe ser un lugar “que intenta incasablemente vincularse a la realidad [...]; una escuela que invierta en la totalidad del niño, y no solo en la parte del mismo que vive en la escuela [...]”. La segunda razón, es que no tienen sustento teórico para existir y no está avalado por el ministerio de educación peruano (Minedu, Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año 2015; D.S. N° 009-2006-ED, tercera disposición complementaria; Manrique, 2018).

Volviendo esta concepción de inteligencia desde la perspectiva de Malaguzzi, él señala que la inteligencia la percibe como algo más complejo, y como menciona en otro discurso, la inteligencia “es general, única, y que en esta inteligencia única pueden encontrarse otras inteligencias particulares” (Malaguzzi, 1987, p. 6). Por ello, es que nuevamente rescata la idea de diversidad, interrelación y respeto del tiempo del niño. En cuanto a la diversidad e interrelación refiere que “la inteligencia es el fruto de una cooperación sinérgica de las diversas partes cerebrales, en la que todo coopera” (1991, p.6). Esta imagen potente de la inteligencia es la que quiere dar Malaguzzi, acompañada de este elemento de respeto del tiempo de la infancia, lo que para él equivale a respeto a su maduración, a su desarrollo, algo que se ha venido recalando en su pensamiento en el despliegue de este estudio. Por último, cabe mencionar que, para Malaguzzi, la inteligencia no solo compete al cerebro, también, en ese sentido de interrelación, compete a todo el cuerpo, se manifiesta de forma integral (Hoyuelos, 2009; Ortiz, 2009). Por ello menciona del niño:

Con dos meses, sonrío. La sonrisa está condicionada a una elección y está dedicada al pecho de la madre. Este primer acto de inteligencia está lleno de afecto: es la emoción que dirige la elección y provoca el movimiento. Emotividad, inteligencia y movimiento se conjugan en una estrecha simbiosis para activar las primeras manifestaciones psicológicas (Malaguzzi, 1957 en Cagliari et al., 2018).

En suma, Malaguzzi asume un concepto de inteligencia más holístico y que tiene infinitas formas de manifestarse, lo cual obedece a la naturaleza del niño: un ser único y a la vez diverso. Se rescata la frase de que “todo coopera sinérgicamente” para el desarrollo de la inteligencia (op.

cit., 1991 en 2018, p.6), porque en esa línea de constantes conexiones, la inteligencia resulta ser “constructiva”. Es decir, que “se cimienta en el niño con experiencias cotidianas que le hacen ser el protagonista y autor de su propia inteligencia” (2009, p.90). Y se agrega, como aclaración que necesita de la colaboración de lo que el ambiente le ofrece para poder ejecutar esta inteligencia.

La Concepción de Loris Malaguzzi sobre enseñanza y aprendizaje.

Si para Loris Malaguzzi el niño debe ser un actor protagonista en el desarrollo de sus aprendizajes, entonces hay que observar cómo se desarrolla estos conceptos en la escuela.

Él sostiene:

Ya hemos subrayado que los resultados que los niños obtienen [en las escuelas de Filosofía Reggio Emilia] son, en gran parte mérito de ellos y que no se derivan directamente de los procesos de enseñanza. El aprendizaje es un proceso activo que a los niños les gusta y en el que saben actuar, también, solos. La experiencia es la que consiente el máximo despliegue de las capacidades personales. Tal y como dicen adecuada y bien argumentada Medley y Crook, el verbo enseñar es un verbo transitivo que no transita nunca sobre los niños, sino sobre el contenido y sobre la materia de enseñanza. Sólo el verbo aprender puede tener en cuenta al sujeto (el niño que aprende) y este sujeto es, explícitamente, declarado activo [...] El objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje (pero lo podría ser, ya lo veremos), sino producir condiciones de aprendizaje (Malaguzzi, 2001).

Es así que Malaguzzi propone deconstruir estos conceptos y darle el protagonismo al niño. El reto que él presenta es el propiciar en la escuela estos espacios y momentos donde el niño tenga esta posibilidad. Para ello recalca que el aprendizaje...

“no es como reproducción, no como comprensión por inducciones externas, más bien es un proceso complementario de ayuda y de coeducación a través de interrumpidas interacciones e intersubjetividad de ideas y de actos entre niños y adultos y entre los mismos niños, en la multiplicidad de sus génesis y formas” (1990, en Cagliari et al., 2018, p.419).

Entonces, el aprendizaje se traduce en cómo los maestros preparan espacios y tiempos que provoquen que niños, sus pares, los maestros y los padres tengan estas interacciones. Además, algo que se quiere resaltar, es tres términos de esta cita: *proceso*, *interacciones* y *multiplicidad*. El *proceso* se entiende como aquel respeto por el tiempo del niño. “Todo tiene su tiempo [...] tiempo de nacer, y tiempo de morir; tiempo de plantar, y tiempo de arrancar lo plantado” es lo que dice la Biblia en Eclesiastés 3:1-2 y esto es algo que se observa en la percepción de él. Él entiende que hay que reconocer derechos biológicos y culturales en el niño, lo cual quiere decir, reconocer el tiempo que dura su infancia, y él cual debe ser valorado. Para Malaguzzi, si la naturaleza “ha sido sabia en darle al niño un tiempo largo de crecimiento y de vida” (1990 en 2018, p.443) entonces, debe “acreditarse” al niño capacidades relacionadas a todo lo que implica el segundo término, *interactuar*. Así es, Malaguzzi menciona que debe darse al niño las posibilidades de “reciprocidad relacional, de construcción de inteligencias, de construcción de conjeturas [...] de negociar con las cosas, con las ideas, con los demás”. A todo ello, él lo denomina la *cultura de la subjetividad*: reconocer competencias de los niños, buscando empatizar y profundizar más en su identidad.

Por último, la *multiplicidad*, en la cual hace nuevamente referencia a que hay que el niño tiene diversas formas de aprender y por ello en la escuela debe ofrecerse recursos que permitan expresar todas esas distintas maneras de aprendizaje en un clima acogedor, flexible, de constante diálogo, que no sea “unidireccional”.

La Organización de la escuela a través de estrategias y de menos programaciones.

Malaguzzi cree firmemente que la escuela que toma la imagen del niño acreditado de competencias es un es un lugar donde no todo está predeterminado. Para él la programación es...

una noción que ya contiene una disposición fija que prefigura los momentos de actuación, y entonces los momentos procedimentales inscritos dentro de esta configuración, y por medio de estos procedimientos y de una serie de contingencias, de alguna manera coherentes, llega a conseguir unos objetivos. Podríamos decir que una capacidad de predicción, en verdad es la adjudicación al hombre de una capacidad programadora (1988, en 2018, p. 376).

Entonces, él observa que la programación provee limitadas formas de accionar, está regida a objetivos y siempre dispuesta a predecir lo que sucederá en el aprendizaje; en otras palabras, todo dominado por el docente. En contraste, la estrategia, para Malaguzzi, tiene acciones que pueden preverse y no preverse. Dicho de otro modo, se van a presentar situaciones que pueden planificarse, determinar lo que se va a hacer y qué no, pero también situaciones donde, a manera de reto, la inteligencia se pone en acción –la inteligencia del docente y del niño– y entonces realiza procedimientos estratégicos. Estos procedimientos, según el profesor italiano, llevarán a

desarrollar capacidades tales como “la capacidad de flexibilidad, de reflexión, de cambio de actitud”. Es así que si ofrecen situaciones en las que se pone a prueba estas capacidades, el aprendizaje se enriquecería grandemente. Ahora bien, Malaguzzi precisa que no se trata de deslegitimar a la programación, más bien se busca una armonía educativa. Es decir, este equilibrio, entre programación y estrategia, el cual debe ser coherente con la naturaleza del niño (un niño diverso, abierto a lo posible). Por todo ello se puede decir que en toda práctica pedagógica la estrategia responde de forma más idónea a estas necesidades naturales del niño.

También, cabe destacar, que la forma de trabajar la estrategia en la escuela, desde Malaguzzi, es similar a lo que demanda un enfoque de desarrollo por competencias, el cual es trabajado en el Currículo Nacional peruano. Efectivamente, el Currículo Nacional peruano vigente se estructura a través del enfoque de desarrollo de competencias para todos los estudiantes de educación básica. Este enfoque contempla una imagen de estudiante competente lo que significa que...

comprenda la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto [es] identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. Asimismo, ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. (Currículo Nacional, 2017).

Si el Currículo tiene esta mirada, entonces es importante que el docente se empape de toda corriente o forma que apoye al desarrollo de estas competencias en la escuela. Esto lo afirma el profesor peruano Luis Bretel en una de clases del “Programa de Currículo Nacional en la escuela” menciona que “cualquier método [de aprendizaje o pedagógico], en el que se tenga como punto de partida el reto, es válido para el desarrollo de competencias” (Bretel, 2019). Si bien el pensamiento de Malaguzzi no es un método, sino más bien una filosofía educativa (Rinaldi, 2011, p.13–36; Martínez & Ramos, 2015), reconoce que el niño es alguien competente y puede seguir desarrollando competencias a medida que se enfrente a situaciones nuevas, de reto constante. Por tanto, es válido aplicarlo en las aulas.

Ahora bien, lo que él plantea para provocar el pensar y el accionar estratégico del niño; es decir sus competencias, es el trabajo a través de proyectos. Malaguzzi explica que los proyectos

[Consisten en] tratar de investigar las capacidades y los recursos de los niños [...]. Los niños sugieren continuamente cosas porque tienen intereses que quieren, probablemente, profundizar. [Es así que] los adultos tienen que conocer esos intereses para sintonizar los suyos con los de los niños [...]. Comenzar un proyecto significa, de alguna manera que, como adultos, seamos conscientes de lo que se hace y de lo que podrá suceder [...]. Lo más importante es que los niños sean capaces de utilizar su capacidad para hacer proyectos y para organizar el trabajo [...] En el itinerario del proyecto las ideas se afinan y se seleccionan durante el proceso y los propios niños se predisponen realmente a una capacidad localización y de autoorganización (2011, pp.100 – 101)

Malaguzzi entonces consideraba que el proyecto es una forma de responder a “cómo aprenden los niños, cómo funciona su inteligencia o cómo desarrolla su conocimiento” (Rinaldi, 2011, p.67). En suma, el foco de atención está más en los procesos que se siguen para construir sus aprendizajes que en los resultados. Por medio de los proyectos los niños despliegan su competencia, su identidad y protagonismo en sus aprendizajes, y a su vez a través de ello, el aprendizaje alberga sentido, porque es algo ‘muy suyo’. En tanto, el rol del adulto es el de ser guía, un agente de escucha, con actitud flexible a la infinidad de respuestas que se puedan dar los mismos niños. Por lo tanto, se puede apreciar cómo el pensamiento de Malaguzzi sobre infancia se concretiza en la escuela y las aulas: los niños son capaces, tienen voz, están presentes y la escuela se convierte en este lugar que acoge respeta su identidad; que lo escucha, acompaña y apuesta por sus potencialidades.

Posibles aportes del pensamiento de Loris Malaguzzi para el desarrollo del currículo nacional de educación básica

El pensamiento de Malaguzzi puede aportar a la educación por competencias y a la evaluación bajo el enfoque formativo que, actualmente, aplica el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en el Perú. Este enfoque educativo se aplica desde “mediados de la década de los 90” (Guerrero, 2017; Perú Educa, s/f), y el progreso de su aplicación se da hasta hoy. Ahora, en EL 2021, durante el tiempo de educación a distancia, puede convertirse en un reto aplicarlo al aula sino se tiene los recursos académicos para sustentar su práctica.

En efecto, el docente, debe seguir desarrollando su rol investigador capacitándose, consultando fuentes que lo ayuden a retroalimentarse constantemente para responder a las necesidades y retos que plantea el Ministerio de Educación (MINEDU). En ese sentido, se puede reflexionar en el pensamiento de Malaguzzi, sobre infancia, como un posible recurso y aporte para la aplicación del enfoque por competencias y la evaluación formativa. Para demostrar ello, es necesario dar una mirada breve y concisa sobre lo que trata enfoque educativo por competencias, luego compararlo con la propuesta pedagógica infantil de Malaguzzi. Finalmente deducir en qué aportaría Malaguzzi para la aplicación de dicho enfoque.

El enfoque por competencias es un modelo educativo basado en el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes de la persona para resolver un problema o lograr un propósito con pertinencia y ética. (CNEB, 2016; Perú Educa, s/f). Por ello, cuando define que es ser competente señala que

...supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla [...] identificar los conocimientos y habilidades que uno posee [...], analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. También es combinar determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz la interacción con otros [...] El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo

se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad” (2016, p.29.)

Entonces, frente a esta mirada, los maestros necesitan desarrollar actividades pedagógicas pensadas en las competencias de los estudiantes y en cómo retarlos para que las potencien. La manera de lograrlo es que el docente investigue toda la literatura pedagógica referida a propuestas, estrategias o medios que contribuyan al desarrollo de una persona competente. Cabe recordar que esta acción no solo tendrá impacto en la vida escolar, sino también, durante toda la vida del estudiante.

En caso de la primera infancia, el pensamiento malaguzziano puede ser una alternativa para nutrirse en pro de fomentar el desarrollo de competencias en el aula. Entre los aportes que se destacan del pensamiento de infancia de Malaguzzi, para el desarrollo del Currículo Nacional en el aula, se tiene los siguientes:

Aplicación de proyectos de investigación en el aula como muestra de una imagen potente de niño y una imagen del maestro como guía.

Como bien se recuerda, en su pensamiento sobre infancia, coloca al niño como protagonista activo de sus aprendizajes y al maestro como un observador, guía, acompañante de sus aprendizajes. Eli está a favor que el niño tenga un pensamiento científico y crítico de su realidad. Y con respecto al maestro, apuesta porque sea una figura que acoja y brinde confianza al niño para que participe con sus ideas y opiniones, las cuáles son relevantes para guiar el proceso educativo (Malaguzzi, 1963 en Cagliari et al., 2018 pp. 98-99). Es así que en su propuesta pedagógica no maneja programaciones ni currícula.

Nuestras escuelas no han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículum, unidades o subunidades didácticas. Esto supondría empujar a los niños a una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los conductistas, y a los niños y supondría confiarlos a las fichas y a las guías que los editores tan generosamente nos ofrecen [...]. Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones. (2011, pp. 87-88).

Ahora, cabe aclarar que, al no tener programaciones, las escuelas que Malaguzzi dirigía, y que aún continúan funcionando, no se valían de la improvisación. Todo lo contrario, toman, recogen y registran las ideas de los niños para guiar los aprendizajes y proyectos que se derivarán de dichas ideas.

No es verdad que improvisemos (que por otra parte es una sabiduría envidiable) ni que hagamos las cosas por casualidad [...]. Lo que sabemos es vivir con los niños y trabajar, un tercio, con la certeza, y dos tercios con la incertidumbre y lo nuevo. Ese tercio nos basta para comprender que los aprendizajes tienen su propio flujo. (Malaguzzi, 1995 en Hoyuelos, 2009)

Entonces lo que el pedagogo italiano propone es la realización de proyectos, los cuales consisten en...

Tratar de investigar las capacidades y los recursos de los niños. [En los proyectos] es necesario ver y escuchar algo que ya nos pertenece y sucede. Los niños nos sugieren continuamente cosas porque tienen intereses que quieren, probablemente, profundizar. Los adultos tienen que conocer esos intereses para sintonizar los suyos con los de los niños. (2011, p.100)

Efectivamente, para que sean recogidos estos intereses es necesario dos competencias importantes en el maestro: el rol observador, del cual se ha tratado en puntos anteriores, y el registrar detalladamente las experiencias que se dan con los niños en el desarrollo de los proyectos.

La Documentación pedagógica como recurso para revalorar la imagen de niño y replantear el rol observador del docente.

A Malaguzzi le gustaba que cada experiencia pedagógica quedara registrada en múltiples soportes y puede ser valorado por el resto de la comunidad y por los mismos niños. A este registro, que estaba plasmado en diversos recursos, le denominó documentación pedagógica.

La documentación, para él, permite al docente “tener un conocimiento más cercano y reflexivo” de su propio trabajo (Malaguzzi, 1989 en Hoyuelos, 2006). Hoyuelos describe (pp.195-197) que aparte de manejar diarios o cuadernos de trabajo, Malaguzzi promovía en los maestros que trabajaban con él, un recojo sistemático de los procesos educativos a través de fotos, videos, diálogos en escrito o en audio de los niños, productos gráficos que luego se disponían en diapositivas, fotografías impresas, paneles. Todos estos instrumentos sirven como “testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan” “y de reflejar de manera real, auténtica y con respeto, el proceso de indagación que siguen los niños” en el desarrollo de sus competencias, ya sea en proyectos de investigación o en los distintos momentos cotidianos de la escuela (interacciones, relación con el ambiente, uso de materiales, etc.). (pp.201;193).

Ahora, estas documentaciones, más que recoger descripciones directas del quehacer de los niños, recoge interpretaciones y significados de dichas acciones infantiles. Entonces estas acciones

documentadas no solo valoran los logros académicos, sino que también valoran el plano relacional que el niño evoca en cada encuentro o experiencia en la escuela:

Ciertamente las imágenes describen los hechos y situaciones, pero nosotros aconsejaríamos también prestar atención a las caras, a los ojos, a la boca, a los gestos, a las posturas y a las señales apenas esbozadas de los niños, que son las grandes «espías» de los sentimientos, las tensiones que los animan [a los niños], y que califican –del modo más natural- sus niveles de participación, de esfuerzo, de placer, deseo y de espera emergentes en las experiencias del acto de aprender (p.200)

Por ello, en Malaguzzi podemos apreciar la coherencia entre su pensar pedagógico y su propuesta educativa de para la primera infancia. Él propone que los niños marquen la ruta que hay que seguir en los aprendizajes, por lo cual es necesario observar no solo sus acciones concretas, sino también, la mezcla de emociones, sentimientos, las dinámicas de interacción con el otro (sus pares y sus maestros) en cada encuentro educativo.

En ese sentido, y comparando con la realidad nacional actual, se considera que los proyectos en el aula no son una realidad ajena, pero son poco practicados y profundizados en las aulas peruanas. En medio del contexto de aislamiento social, durante el 2020 basta con ver en las redes sociales o en páginas de instituciones pedagógicas y universitarias innumerables capacitaciones, cursos o talleres relacionadas a cómo realizar proyectos de aprendizajes cómo evaluar competencias, cómo registrar evidencias, cómo elaborar un portafolio, cómo hacer comentarios descriptivos. Estos son requerimientos que actualmente solicita el MINEDU para las escuelas tanto públicas como privadas (RVM N° 273-2020) en un contexto de educación virtual.

Si bien estas capacitaciones, talleres o cursos reflejan que hay interés de continuar preparándose, también su gran cantidad de inscriptos reflejan que, en la modalidad presencial, no es una práctica cotidiana en las escuelas el realizar este tipo de documentaciones. Así mismo, se refleja que el desarrollo y uso de este tipo de herramientas para registrar las experiencias de aprendizaje (antes llamadas sesiones de aprendizaje) es limitado en la formación docente. Tanto en facultades de Educación o institutos pedagógicos bien se podría enfatizar y masificar la práctica de estos instrumentos para evaluar, diseñar y planificar los aprendizajes de los niños.

Por tanto, desde la presente investigación se quiere aportar con bibliografía que apunte documentación de los aprendizajes de los niños lamentablemente no es un hábito en la profesión docente que, desde la realidad de la autora de la presente investigación, se da muy poco en los diversos colegios públicos y privados. También esta realidad es palpable en el contexto actual vivido: muchos docentes muestran poca habilidad para registrar aprendizajes a través de fotos, vídeos, audios.

Reflexiones críticas conclusivas

El pensamiento de Malaguzzi sobre infancia tiene aportes muy interesantes que se desean reflexionar a luz de otros autores y también a través de la crítica del presente trabajo. Además, se reflexionará sobre aquellas consideraciones no contempladas en su pensamiento sobre infancia y pedagogía que se han identificado a lo largo del estudio de su obra. Las reflexiones críticas que se desarrollan sobre su pensamiento, se van a englobar en los siguientes aspectos:

Reflexiones sobre su Perspectiva Sociohistórica de la Infancia.

La primera reflexión a realizar es sobre su construcción de la imagen del niño: los argumentos que usa en su estudio para sostener que hay una necesidad de deconstruir la concepción sobre infancia comparados con lo que señala la literatura. Se retoma del capítulo II, que, según Malaguzzi, la imagen que cada uno tiene de infancia orienta la forma de relacionarnos con cada niño, y por ello, debemos trabajar con sentido ético y justo con y hacia cada infante (1993, p.1). Esta formulación es resultado de una necesidad y vacío que A. Hoyuelos observa en las palabras de Malaguzzi: la necesidad de “dar voz a la infancia” (Hoyuelos, 2009, pp. 55,60).

Pero este interés por analizar la infancia en la historia de la humanidad y en cada sociedad para entender cómo concebimos al niño en la actualidad ya ha sido tratada por otros autores desde otras disciplinas: la historia, la sociología (Ariè, 1987; Casas, 1998; DeMause, 1995; Pollock, 1993; Anderson, 1980; Gélis, 1998; Alzate, 2002, 2003; Coloma, 2006; Jaramillo, 2018). Cabe aclarar que la información hallada sobre esta categoría es densa en cada obra revisada, pero aún en proceso de ampliarse por más estudiosos. Sin embargo, a través de estas investigaciones se ha intentado explicar cómo se concibe a la infancia. Esto nos hace recordar las *imágenes de la infancia* que, según Malaguzzi, tiene cada uno y orienta nuestra relación con ellos.

Entonces, se deduce de este primer alcance que su pensamiento se enmarca en un punto de vista histórico y social. En efecto, lo que Hoyuelos se redefine como ‘silencio de la infancia’ (2009, p.55) es una conclusión que puede venir derivada de estudios sociohistóricos sobre la infancia.

Ahora bien, antes de abordar este punto se desea aclarar dos ideas. Primero, la presente investigación no pretende abordar todo el amplio campo de la imagen de infancia desde la posición socio-histórica, ya que no es el fin último de la misma y solo se propone la revisión de algunos autores para entender y corroborar los planteamientos de Malaguzzi. Segundo, la información encontrada es sobre autores que coinciden o no con su pensamiento en este punto. Se recalca que los estudios de estos autores son densos más aún queda ampliar el estudio sobre la reflexión del concepto de infancia. Quizá el presente trabajo anime a este propósito. También es importante mencionar que en cuanto a bibliografía peruana respecta, la información sobre cómo se percibe a la infancia en el ámbito nacional es escasa. Ello es un motivo más para animar a otros expertos de nuestro país a estudiar la categoría de la infancia y transmitan los resultados de sus investigaciones y/o realicen estudios relacionados a este tema. En ese sentido, se dará un breve repaso, pero consistente y analítico, que nos ayudará a comprender la problemática y necesidad que plantea Malaguzzi: la imagen de la infancia silenciada a través de la historia y la sociedad y cómo es que a partir de ello configura su filosofía educativa.

En cuanto a fuentes internacionales se menciona que los primeros autores en tratar el concepto de infancia desde un punto de vista sociohistórico son Phillippe Ariè (1987) y Lloyd DeMause. El primero fue un historiador y el segundo, un filósofo y hombre de ciencias sociales y políticas. Ariè señala que la infancia ha sido poco valorada debido a que hasta el siglo XVI, los niños no se diferenciaban de los adultos. Él, basándose en la iconografía alto-medieval, donde se representaba al niño como un hombre en miniatura, concluye que los intereses de la sociedad, la organización de la economía, la política que domina cada época y las formas de crianza familiar

daban esta idea de menosprecio a la etapa de la infancia. (Grupo de trabajo “Niñez”, 2006; Ariè, 1987; Alzate, 2003, p.29, González, 2011, p.18).

De Mause coincide en este último punto de estilos de crianza. En su “teoría psicogénica de la historia” plantea que la infancia debe ser estudiada a partir de las relaciones parentales entre adultos y niños a lo largo de la historia. Es así que a partir de este análisis establece que la infancia ha pasado por seis periodos, los cuales están clasificados bajo criterios temporales y paterno-filiales: *infanticidio (antigüedad- siglo IV)*, *abandono (siglos IV-XIII)*, *ambivalencia (siglos XIV-XVII)*, *intrusión (siglo XVIII)*, *socialización (siglo XIX – mediados siglos XX y ayuda (mediados del siglo XX)* (DeMause, 1982; Vilar, 2015; González, 2011). En esta clasificación se puede ver que para DeMause, en gran parte de la historia de la humanidad, el niño ha sufrido un cruel maltrato. Sin embargo, se observa que este esquema puede resultar algo lineal con características ya determinadas para cada época. Se considera que aún en la actualidad estas características pueden darse independientemente de la época transcurrida o vivida. Por ejemplo, basta ver las noticias actuales, en el internet o la televisión, para caer en cuenta que aún hay infanticidio, maltrato infantil, violación a los derechos del niño, etc. (Vilar, 2015, p.126). Entonces, se puede señalar hasta aquí que la postura de Malaguzzi guarda sintonía con las posturas de Ariè y DeMause. Así es, Malaguzzi resalta en sus discursos que todos, hemos heredado, de alguna u otra manera esta perspectiva dominante, de la infancia. Una perspectiva que esconde a su vez el poco interés que se tiene a que haya una identidad clara del niño.

Contrariamente a la posiciones de Ariè y DeMause, Michael Anderson, profesor de historia económica, critica a Ariè en su obra *Approaches to the History of the Western Family 1500- 1914* (Aproximaciones a la historia de la familia occidental 1500-1914) (1980) Él analiza las relaciones

familiares y como estas giraban en torno a los cambios políticos y económicos de en los XVI al XX y considera que F. Ariè desarrolla la historia de la infancia de una manera lineal (González, 2011, p.19) y concluye que “en una misma época pueden coexistir diversas actitudes en distintas comunidades [...] [y es] difícil determinar si una conducta es nueva o únicamente comenzó a aparecer en las fuentes en un momento histórico y preciso” (Anderson en González, 2011, p.32).

En esa misma línea, Linda Pollock, historiadora británica, también tiene una argumentación opuesta. En su libro, *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* (1990), sostiene que las fuentes en que se han basado los historiadores sobre la concepción de la infancia se han basado en una información superficial, poco profundizada e insuficiente. Por ejemplo, examina en Ariè que no basta con basarse en pinturas medievales, donde se observa la representación del niño como un adulto pequeño, para sentenciar que la infancia ha sido menospreciada por la sociedad a lo largo de la historia. Igual al llegar a tratar a DeMause, resuelve que no todos los niños fueron disciplinados o tratados de una manera violenta y que no necesariamente toda relación entre padres e hijos tenía grandes brechas. Pollock llega a este análisis basándose en fuentes autobiográficas como diarios de padres y niños, que resultan ser testimonios más cercanos sobre la realidad familiar y el contexto social dentro del tramo de años que ella toma como muestra de su estudio (Santiago, 2007; González, 2011, pp.19-20). Luego, concluye que los padres tenían una relación con sus hijos basadas en “el cariño y la preocupación por su desarrollo y bienestar”. Además, refiere que el concepto de niñez no surge en el siglo XVIII, como señalan diversos autores, sino en el XVI (Santiago, 2007, p.35). Otro autor que comparte esta idea de que no ha existido maltrato en la infancia es Jacques Gélis, en su libro “La individualización del niño” (1991), señala que...

Este cambio de actitud respecto del niño es fundamentalmente mutación cultural. Tiene una duración indefinida. Es imposible que establezcamos una cronología precisa. A falta de certezas, tenemos algunas observaciones, ya que la evolución no llevo el mismo paso en todas partes, sufriendo, por efecto de las fuerzas políticas y sociales [...]. La evolución del sentimiento de infancia no se manifiesta de manera lineal [...]. Puede discernirse un nuevo sentimiento de la infancia ya en la primera parte del siglo [XVII], y temas que con demasiada frecuencia consideramos que datan del siglo XVIII se suelen tocar en el discurso literario y médico dos siglos antes (1991, p.298).

Gélis analizó estos detalles de la historia observando más sucesos íntimos o privados como la vida familiar y los servicios de salud y cuidado hacia el niño (p.299). A partir de ello infiere que, la relación entre adulto y niño y la imagen que se tiene de éste, no es una cuestión que se ha dado de forma determinada en los distintos momentos de la historia. Más bien, es algo que ha ido fluctuando en función de los contextos: la vida social y política. Por ello, como bien se observa en la última parte de la cita, Gélis concluye que antes del siglo XVIII ya se va fortaleciendo la imagen de la infancia. Esta imagen está más vinculada al afecto y el cuidado.

Julia Varela, doctora en Ciencias de la Educación y en Sociología, coincide con Gélis. En su artículo *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños* (1986) estudia las raíces de la infancia como categoría de investigación sociohistórica centrándose en las percepciones de la infancia en la Edad Moderna (1986, p.155). Aquí explica que “las figuras de la infancia no son ni unívocas ni eternas. [Han sufrido] variaciones en el espacio y en el tiempo. [Ello] prueba su carácter sociohistórico” (Alzate, p.25).

Como se puede apreciar, este análisis bibliográfico tan al detalle –en el sentido de basarse en documentos personales como cartas y diarios– no es algo que se ha observado en Malaguzzi. Ello quizá reste fuerza a la generalización que él hace: “la condición infantil [ha estado] encerrada en su cruel destino de gran abandono y menosprecio” (1986, pp.85-86). Aunque, como señala Mónica González...

No queda claro si el maltrato fue generalizado o una práctica aislada, pero ciertamente las características y necesidades específicas de cada una de las etapas de la niñez eran desconocidas y, por lo tanto, había un alto riesgo de que no fueran atendidas adecuadamente. La importancia de la figura del niño como actor social en la actualidad es indiscutible y el intento por comprender su historia forma parte de la tendencia a reconocer su singularidad (2011, p.20)

Entonces, lo que sí se puede señalar en Malaguzzi, y que se corrobora a la luz de estos estudios sobre historia de la infancia, es que hay una clara necesidad de reconocer al niño con sus características propias. Y con ello no solo Malaguzzi hace referencia a la etapa de vida en la que se encuentra el ser humano, sino, también a la identidad que se le da al niño para relacionarse mejor con él. Esta identidad, para el profesor italiano es similar a lo que menciona González: el niño es un sujeto de acción, un actor social; es decir, alguien que puede y debe ser partícipe en la acción y transformación de su entorno, porque tiene esa potencialidad (Malaguzzi, 1984; 1988; 1990).

Así mismo, un último autor a mencionar y que coincide con Malaguzzi respecto a las imágenes de la infancia es Ferrán Casas, psicólogo social. Él, en su libro *Infancia: perspectiva psicosocial*, plantea que la concepción actual de la infancia es producto de una construcción social (1998, p. 25). Esto es un argumento que él también desarrolla, pero a partir de su experiencia, lo

cual no lo invalida, ya que son deducciones producto de años y años de trabajo. Además, Casas señala que, al estar la infancia sujeta a la construcción social, uno debe ser lo suficientemente flexible para *deconstruirla*. Al igual que Malaguzzi, para él es necesario reflexionar sobre “nuevas maneras” de comprender a los niños y niñas: salir de lo que es confortable y ser lo suficientemente flexibles y críticos para discutir la imagen de la infancia una y otra vez, ya que la historia y las sociedades cambian, son fluctuantes (p.26). Por último, define que en la sociedad hay tres ámbitos para la construcción de la imagen de la infancia:

En las sociedades contemporáneas existe como mínimo tres grandes espacios privilegiados para la construcción de imágenes sobre la infancia: las relaciones y dinámicas intrafamiliares [...], las interrelaciones generales de la población hacia la infancia [...] y las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se modelan por parte de los medios de comunicación (p.27).

Así también para Malaguzzi, la imagen de la infancia traspasa la escuela. Es más, su pensamiento y proyecto educativo contemplan la participación activa de la comunidad y todo el contexto del niño. Todo lo que rodea al niño en sí debe responder a esta identidad potencial, que reconoce sus competencias y lo hace sujeto activo de su educación (Malaguzzi, 1988, pp.378-379; Rinaldi, pp.40-64).

En el caso del Perú los estudios son pocos, pero con certero e interesante análisis, reflexión y conclusión. De ellos se mencionan dos: el primero Enrique Jaramillo y Carmen Coloma. El primero, Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos, hace referencia al estudio de la imagen de la infancia antes, durante y después de la colonización y cómo esa perspectiva es arrastrada hasta nuestros días. E. Jaramillo menciona que

[...] antes de la llegada de los europeos occidentales a Abya Yala [América] [...] la infancia más que un hecho biológico, constituía un asunto cultural. Esta forma de vivir bien, [...] fue trastocada con el afán expansivo de los conquistadores europeos [...] oprimiendo y sometiendo a quienes consideraban inferiores. (2018, p.218)

Para el sociólogo, la perspectiva de infancia prehispánica era una construcción más *ecológica* la cual se veía impregnada por la cultura que cultivaban. Esta cosmovisión de infancia estaba más basa en “la afectividad, el respeto, cariño, amor y amistad, escucha, tolerancia, afecto y ternura”. (p.221) y por ello era una parte importante de la sociedad o *ayllu* (p.217). Sin duda Jaramillo defiende que la percepción de infancia de *la cultura originaria* del Perú debe rescatarse.

El expone, basado en diversos autores² que al recuperar esta visión de infancia ayudará a erradicar la herencia de una cultura occidental que consideraba (y para él) aún considera la infancia como algo a lo que no se debe no tiene importancia. En su análisis documental encuentra una fuerte actitud y percepción racista hacia todo aquel niño que no era europeo: “niños indígenas, afrodescendientes y mestizos, era de razas inferiores” (p.224). Jaramillo concluye su estudio afirmando que a pesar ser una sociedad libre desde 1821, donde se buscaba la igualdad de derechos para todos, aún la *jerarquización* domina a nuestra sociedad y hay que hacer un cambio urgente.

² Cfr. Enrique Jaramillo (2018). *Pensamiento social sobre la infancia: una mirada sociohistórica desde el sur global*. Revista Discursos del Sur. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.

[...] en el Perú la infancia en pobreza y pobreza extrema vive en permanente riesgo social, sintiéndose amenazada por las carencias crónicas a las que se les expone, en un Estado y sociedad donde los vínculos sociales y afectivos cada día son más precarios [vínculos que, en comparación sí se exaltan en la *cultura originaria*], y cuyo rasgo característico es el agravamiento de las desigualdades y exclusiones que afecta la vida y existencia social de la infancia. Revertir esta situación supone democratizar el Estado y la sociedad para terminar con el racismo en las relaciones sociales [...]. (p.227)

En suma, Jaramillo considera que el estudio de la concepción de la infancia peruana en la actualidad debe verse a luz del análisis histórico, social, político, económico y cultural de la sociedad pre y post colombina. Primero, para entender y reflexionar sobre nuestras raíces culturales y su forma de relación niño-adulto. Y segundo, para entender los problemas actuales de la sociedad con respecto a la percepción de infancia moderna y así recuperar aquello bueno, lo ético y justo que caracterizaba a la cultura originaria del Perú en cuanto a relaciones comunitarias y familiares trataba.

En tanto, Carmen Coloma, Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en cuyo artículo *¿Qué significa ser niño hoy?* (2006) se encuentra una fuerte similitud con el pensamiento de Malaguzzi, señala:

[...] en nuestro medio y en una sociedad pluralista como la nuestra estos conceptos de niño [las diferentes percepciones sociales de niño] coexisten aun cuando nos parezcan contradictorios y muchas veces encontramos concepciones ambivalentes que no solo generan confusión, sino que tienen

consecuencias negativas en los niños. Por un lado, se dice que es importante dar al niño lo que necesita para su desarrollo por otro lado se espera y hasta exige que muestren comportamientos propios de los adultos, desconociendo sus reales posibilidades y capacidades (2006, p.66)

Coloma también hace un análisis sociohistórico de la infancia y luego de ello llega a esta reflexión que observamos en su cita: si bien hay avances teóricos en cuanto el reconocimiento del niño como ser capaz y con potencialidades al que hay que ofrecer condiciones que respondan a su desarrollo, aun en la práctica estas palabras no calan. Coloma considera que el adulto domina y exige al niño comportarse como él, y por ello no respeta su tiempo y su ritmo; sus necesidades o intereses. Sobre su última frase, se considera que más que desconocer “sus reales posibilidades y capacidades”, el adulto las niega. Malaguzzi también menciona ello: “[...] ¿cómo pueden dar la capacidad [al niño] si no le conceden el derecho? El poder ser testigos de sí mismos [...]” (Malaguzzi, 1998). Se desprende entonces, de ambos autores, que mientras el adulto no reconozca los derechos y potencialidades de la infancia, no habrá coherencia entre la teoría y la práctica. Esto último es lo que menos se desea en la tarea docente (Malaguzzi, 2011, pp.83-85).

Hasta lo visto, se considera que hay que destacar un punto transversal en la construcción de esta imagen del niño de Malaguzzi. Dicho punto es la transdisciplinariedad para abordar su perspectiva de infancia. Con el propósito de precisar esta estrategia para abordar a la imagen de niño, lo que Malaguzzi hace es acoger toda disciplina y referencia que va más allá de lo pedagógico y lo psicológico. Como se observa en los estudios analizados, hay un gran peso en la categoría social, cultural, histórica, ética y filosófica que apoyan en la reflexión y la necesidad de reconstruir la imagen de la infancia. Y complementando con lo que menciona Coloma:

La infancia es una construcción social que tiene determinadas características, es un concepto dinámico en un sistema de relaciones, siendo definido desde diferentes marcos. En ellos hay que considerar la perspectiva del adulto, del género, las diferencias sociales, económicas, geográficas, aspectos laborales de los padres, tipo de familia, aspectos culturales, el momento histórico, entre otros (p.68).

Por ello, hay muchos planos involucrados para dar esta voz, este reconocimiento y posición a los niños: la política, la economía, la cultura; el involucramiento de los padres en la escuela; de las autoridades de la comunidad, del país... Es una tarea en la cual, se considera, debe haber transformación, unión, compromiso y responsabilidad por parte de los adultos. Ello implica una actitud de escucha activa y real hacia los niños; es decir, partir de los niños para pensar en lo que los niños necesitan. Malaguzzi decía que “las cosas de los niños y para los niños se aprenden solo de los niños” (2011, p.28).

Reflexión sobre el perfil del docente

También se puede reflexionar y concluir que él propone un perfil docente y cómo que impacta de manera profunda en el desarrollo de aprendizajes de los niños. En este perfil se encuentran características que giran en torno a la comunicación, la escucha activa, la investigación continua, la validación y acogida de emociones, el respeto al ritmo de aprender de los niños y reflexión de la práctica pedagógica.

El maestro que escucha activamente como forma de comunicación y comprensión³del docente hacia el niño

El escuchar es pilar en el pensamiento pedagógico de Malaguzzi y la clave para desarrollar la imagen de la infancia. El considera que es necesario para una comunicación mutua entre adultos y niños, la cual está cargada de “conocimiento, de adaptación, de descubrimiento, de invención, de respeto y provecho [...]” (Malaguzzi, 1994, p.55). Es así como se aprecia que más allá de buscar un diálogo, una conversación, el profesor italiano invita al docente a “escuchar con todos los sentidos a la infancia en relación con el mundo” (2009, p.130).

El maestro debe investigar continuamente.

Si Malaguzzi propone para la escucha al niño estar atento con todos los sentidos, lo que trata de explicar es que es necesario comprender el contexto de las conversaciones y acciones de los niños. Si se busca comprender es porque se necesita un tiempo para observar, analizar, anotar, reflexionar. En sí se desarrollar un conjunto de acciones similares o iguales a las de un investigador, una cualidad que él considera indispensable en todo docente –porque el maestro debe estar dispuesto a aprender y reaprender de y con los niños (Malaguzzi, 2011, p.85)–

³ Palabras tomadas del análisis que A. Hoyuelos realiza sobre pensamiento pedagógico de Loris Malaguzzi. Cfr. en *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2009, p.129).

Así es; este camino también es seguido por Luigi Giussani (sacerdote y pedagogo italiano que escribió libros como el *Sentido religioso*, *El camino a la verdad es una experiencia* y *Educación es un riesgo*), quien menciona que todo investigador, al tener un objeto de estudio, previamente ha tenido un encuentro con él. En este encuentro surge el asombro, el cual, a su vez, despierta un interés... Un interés por conocerlo. Y solo lo conocerá si el investigador presta toda su atención al objeto (2008, pp.146-147). Por lo tanto, si el niño es el objeto a estudiar y a conocer, entonces se practicará una escucha atenta. Esta se valdrá de las capacidades tales como el *asombro*, *la maravilla* y *la reflexión*, las cuales son herramientas imprescindibles para trabajar con los niños, para aprender de ellos y aprender a estar con ellos. (Malaguzzi, 1994, p.55; 2009, p.130).

El maestro valida y acoge las emociones de los niños

Este aporte de darle un valor importante a las emociones y lo sentimientos no solo se puede rescatar de Malaguzzi, sino también avalar desde otro autor que consideró ello: Tomas Gordon, quien desde el campo de la psicología o psicopedagogía lo abordó con profundidad en su libro *Teacher effectiveness training* (Maestros efectiva y técnicamente preparados) (2014). En él explica cómo aplicar la escucha activa en la escuela o las aulas para desarrollar mejores relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes. Para ello da, a manera de lista, siete actitudes que todo maestro debe asumir para demostrar que escucha activamente (2014, párrafo 1). Desde la investigación se resaltan dos: la primera, la actitud de “la confianza”. Es decir, que el maestro debe creer que sus estudiantes son capaces de resolver sus problemas. Y la segunda de “aceptar auténticamente los sentimientos expresados por los alumnos”, en donde los “sentimientos pueden ser explorados y expresados abiertamente” (sección de *Lo que se necesita para escuchar*

activamente con eficacia, párrafo 1 y 2). Entonces se observa que la propuesta de escucha al niño de Malaguzzi es similar a la de T. Gordon: escuchar al niño para que el adulto y él tengan una mejor comunicación y comprensión no solo a nivel verbal, sino, también, no verbal (gestos, ademanes y signos) donde se ven implicadas las emociones y la aceptación de las mismas. El fin de escuchar es crear un espacio de confianza. Esto equivale a valorar cada opinión, idea y resolución que tiene una carga de emociones y sentimientos que los niños expresan ante los distintos problemas o situaciones. Por lo tanto, el valorar las emociones y dar confianza a los niños significa mejorar la calidad de la relación maestro-niño. Ello, a su vez, crea un clima óptimo para el desarrollo de las competencias pedagógicas en base este ambiente de confianza.

Esta idea de valorar genuinamente las opiniones e ideas de los niños también se puede encontrar en un autor un poco más contemporáneo: Francesco Tonucci, psicopedagogo infantil y dibujante italiano. Él es reconocido por su trabajo arduo sobre la infancia y critica la posición que se le da al niño en la comunidad, en la escuela y en la sociedad. En una de las tantas entrevistas que le han realizado, Tonucci explica cómo uno debe escuchar al niño:

Los niños se acostumbran a contestar lo que piensan los adultos, no lo que piensan por ellos. Saben que en la escuela la nota mejor la van a conseguir si repiten lo que el maestro ha dicho, posiblemente con las palabras de él. Lo que a nivel pedagógico es muy pobre, pero funciona [en ese contexto]. Por esto, tenemos que ayudar a los niños a entender que queremos algo más y algo más [significa] que queremos saber que piensan de ello en verdad [...] si se sabe coger, si se sabe capturar estas palabras ‘raras’ que los niños dicen –reconociendo que no salen del mundo adulto, sino que son de producción

infantil– se escogen, se subrayan, y se las repropone en el debate de los niños. De esta manera nosotros vamos entrando en el mundo infantil, descubriendo sus problemas y sus propuestas. [...] Los niños son bastantes libres respecto a [expresar sus ideas] si permitimos que se expresen a su nivel y accediendo a su interior (Tonucci en Fundación Arcor, 2018).

En consonancia con Tonucci, se puede decir que Malaguzzi también tiene este sentido de buscar que el niño se apropie de sus ideas teniendo como una especie de aliado a un adulto que no rechace o pida que sus ideas sean repetidas, sino que las avale. Añadiendo a ello este acompañamiento a sus emociones. Es aquí que, frente al espejo de Tonucci y Malaguzzi, se puede volver a preguntar y retar: ¿Realmente escuchamos al niño? ¿Nos atrevemos a tal desafío?

Para Malaguzzi, si el niño se apropia de sus ideas y de su aprendizaje, entonces este niño tiene una identidad, tiene la seguridad de lo que es y lo que puede llegar a ser, enfrentando distintos desafíos en medio del camino:

Todos estamos dispuestos a apreciar la gran ansia del niño por conocer el mundo. De hecho, estamos dispuestos a enseñárselo [...]. Pero pocos, entendemos que el niño desea descubrir el mundo, tanto como sea posible por sí mismo [...] Y través del conocimiento del mundo [...] el niño llega también al conocimiento de sí mismo. Y cuanto más lo conoce, más se conoce a sí mismo y puede enfrentarlo con seguridad y confianza. (Malaguzzi, 1977 como se citó en Cagliari et al., 2018, p. 259).

Por todo ello, la emoción de que un niño se sienta seguro de una idea, de querer expresarla con esta carga emotiva, va depender de este maestro que escuche con todos sus sentidos y esté

presto a contemplar cada detalle. Ello a fin de avalar y respetar este desarrollo de la autonomía del niño por ser competente.

El maestro respeta el ritmo de aprender de los niños y reflexiona sobre su actuar docente.

Malaguzzi afirma, en su artículo *Sugli stili e sulle differenze* (Sobre estilos y diferencias) que “respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, extravagante, brillante y mudable emergencia de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría dialógica y cultural” (como se citó en Beresaluce, 2008). Para Malaguzzi es esencial que el docente sepa respetar y sacar el mejor provecho del proceso que sigue el niño para seguir afinando sus capacidades, habilidades y saberes. Si bien los maestros, actualmente tenemos que registrar con evidencias –usando un portafolio– los procesos que siguen los niños para lograr las competencias propuestas (según Resolución Viceministerial 093-2020 del MINEDU) es esencial hacer una práctica genuina del registro de estos procesos.

Entonces la práctica docente debe estar en una constante reflexión. No solo se trata de recoger productos (resultados de sí logró o no la competencia) sino de apreciar más el proceso y hacer una retroalimentación de los logros y dificultades de aprendizaje según en el ciclo educativo que se encuentre. Así también, se trata de lograr una reflexión del quehacer como maestro. Es decir, qué estrategias, herramientas, instrumentos se va a usar para registrar el proceso de desarrollo de competencias de los niños y niñas considerando su contexto, intereses y necesidades. En suma, escuchar es ir más allá de la comunicación oral; también es observar el entorno de los

niños y niñas para acompañarlos en este proceso y retroalimentar en todo momento de la clase, del año escolar y no solo al final de cada uno.

Ahora bien, si comparamos el enfoque evaluativo del CNEB con el pensamiento de Malaguzzi, se puede apreciar coincidencias que ayudan a promover esta forma de evaluar. Así pues, evaluar los aprendizajes centrándose en el proceso de aprendizaje y en el estudiante es el punto en común con el pensamiento de él. Cabe señalar que el CNEB define a la evaluación formativa como...

un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje [...] Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica (2016).

Entonces, la perspectiva educativa de Malaguzzi se puede convertir en un referente idóneo para poder desarrollar una educación de calidad en el Perú. De acuerdo a lo que dice el Currículo, el pensamiento de Malaguzzi sobre infancia –y más en específico sobre educación infantil– aporta indiscutiblemente al desarrollo de aprendizajes. Es que para evaluar aprendizajes se debe tener en cuenta al sujeto a evaluar, en caso de educación infantil, es el niño. Esto nos regresa una vez más a la imagen de niño que concebimos y como Malaguzzi nos puede ayudar en esta reflexión. Así

coincide María José Ramos, coordinadora de Gestión Curricular de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación peruano:

Pensar en la evaluación formativa debe llevar a pensar en los niños, el sujeto que aprende [...]. En sentido, invito a reflexionar en torno a ello [...] ¿Por qué la evaluación nos preocupa tanto? ¿Es por qué los niños tengan mejores experiencias de aprendizaje o porque necesitamos cumplir nuestra planificación y entregar un documento? Sin duda [esto último], es importante, pero quizás eso hace que invisibilicemos a los niños que son el centro de nuestra evaluación y perdamos así el sentido de un enfoque formativo. Si nuestra centralidad está puesta en los niños es probable que [...] comprendamos mejor que para evaluar debemos saber quiénes son los niños, en qué condiciones están los niños, cuáles son sus necesidades, si han tenido un tipo de experiencia educativa previa [...] (Grupo impulsor para la descentralización educativa, 2020, 11:23).

Definitivamente en él, podemos hallar varias respuestas y análisis teóricos para seguir ahondando en la imagen del niño, en el proceso de aprendizaje y en la evaluación. Por tanto, el pensamiento de Malaguzzi calza con las demandas que se requiere la documentación curricular. Esto se busca en común: respetar el ritmo, los tiempos que se toma el niño para aprender.

Así también, para que ello se complete, se requiere que el docente desarrolle este rol reflexivo: un maestro dedicado y con disposición a reflexionar sobre su práctica continuamente. Para ello, Malaguzzi propone una práctica llamada “documentación”, la cual da “un conocimiento

más cercano y reflexivo de nuestro propio trabajo [del trabajo docente]” (Malaguzzi, 1989, como se citó en Hoyuelos, 2006).

En la documentación el docente plasma todas las acciones sucedidas en la jornada pedagógica con el fin de “extraer reflexiones teóricas y prácticas”. Las maestras con las cuáles trabajaba, debían registrar todas las interacciones de los niños, sus procesos de aprendizaje individual, pero también la intencionalidad y el trabajo de la docente, sus acciones (p.196). Es así que esto ayudaba a entrenarlas para la observación. En ellas además debían incluir registros fotográficos, dibujos, esquemas, entre otras evidencias de su observación y sobre qué estaban reflexionando.

Malaguzzi propiciaba el compartir, entre docentes, las documentaciones elaboradas, tanto de manera individual como en espacios colegiados (reuniones entre colegas) y ahí discutían sobre lo que escribieron en determinados días. Tanto aquellos aspectos positivos como aquellos por mejorar se mencionaban (p. 197). También se puede decir que la documentación permite la discusión y permite seguir afinando la práctica reflexiva:

Cuando reflexionan y discuten sus elecciones y acciones, su conocimiento de las propuestas que estos hacen a los niños va aumentado significativamente. Aproximarse de esta manera a su trabajo los hace más capaces de escuchar a los niños y están más dispuestos a introducir cambios en sus procedimientos que estarán más acordes con las estrategias propias de los niños. El resultado es que los profesores descubren y aprecian el papel de compartir ideas en términos de su propio desarrollo profesional (Giudici, Rinaldi, y Krechevsky, 2001).

Este es el impacto que genera la documentación. La documentación, en tanto, es solo una de muchas otras propuestas para registrar la acción docente⁴. La proposición de Malaguzzi invita a considerar el “ejercicio reflexivo para la formación continua del docente” (Castellanos y Yaya, 2012). Se puede decir que es necesario que el docente use este u otras herramientas que le ayuden a registrar sus acciones en el aula para continuar la co-construcción de aprendizajes. Donde no es él que lo sabe todo, sino aquel que hace partícipe al niño de sus aprendizajes.

Por último, cabe mencionar que la importancia de documentar práctica reflexiva del docente recae en el hecho que ayuda a la retroalimentación de su trabajo diario y contribuir en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje: “[...]la reflexión desencadena procesos de crítica con lo que el profesor logra comprender su propia práctica, interpreta los saberes que la sustentan y las condiciones culturales que pueden distorsionarla” (Pruzzo, 2001, como se citó en Camarillo, 2017).

En suma, se aprecia que el papel investigador del docente es clave para el desarrollo de aprendizajes, competencias, para evaluar el avance de los niños, el propio actuar docente.

⁴ También están los portafolios, cuadernos de campo, registros anecdóticos

Conclusiones

Al comparar la premisa malaguzziana con otros estudios sobre la concepción de la infancia, se puede corroborar la poca profundidad y transdisciplinariedad con las que se ha tratado la concepción de niño(a). En otras palabras, existen otras investigaciones, a través de ensayos, artículos y tesis, que demuestran que hay que estudiar la infancia a la luz de otras disciplinas. Es decir, más allá de la pedagogía y la psicología, tal y como lo plantea Malaguzzi.

Desde la mirada de Malaguzzi la educación en y para la primera infancia se ha centrado más en el *asistencialismo al niño* que en el mismo. Es decir, una persona a la cual “se le debe cubrir solo sus necesidades básicas sin ninguna preocupación educativa” (2009, p.301). Es solo poner atención en todo aquello que el niño no es capaz de hacer en vez de centrarse en el niño y su real imagen y capacidad. La apuesta por una mirada de infancia completa, donde el niño se conciba como alguien competente, capaz, con voz propia (2009, p.76).

Cabe resaltar que, en la presente investigación encontramos limitaciones en la literatura educativa cuando buscamos bibliografía acerca de la infancia, había más estudios que explican que necesita el niño, que políticas hacen falta para que reciban una atención de acorde a sus derechos: salud, estudios, hogar... Todo ello, corrobora lo que Malaguzzi observó en su época como docente y como que continua hasta nuestros días, en pleno siglo XXI: la imagen de un niño “pobre” que siempre hay que atenderlo y cuidarlo, pero no se vela por sus derechos (como el ser escuchado). Ahora bien, se reconoce que hay varios estudios densos e informativos sobre la dimensión histórico-social y psicosocial de infancia; sin embargo, no cubren la dimensión profunda de la

imagen de la infancia. Consideramos que estos estudios aún podrían seguir ampliándose, tratando el concepto de infancia y validando sus características y sus potencialidades.

Por otro lado, las experiencias que Loris Malaguzzi tuvo durante y después de la II Guerra Mundial le ayudaron a replantear su pensamiento sobre educación e investigar y estudiar otras disciplinas para aportar a su propia labor educativa, así como alimentar el proyecto que él tenía para la educación infantil. Como reflexión de ello, se considera la transdisciplinariedad como un pilar en el ejercicio educativo: valernos de otras ciencias y disciplinas para otorgar a los niños “otros lenguajes” con los cuales desarrollar sus competencias.

Asimismo, la propuesta de Loris Malaguzzi considera y traduce desde una nueva cultura de la infancia la cual implica, construir la imagen de niño, docente y escuela. Todo dentro de un marco ético, estético y político. En el presente escrito solo se ha tratado la dimensión ética de su pensamiento. Y cuando se refiere a lo ético en el contexto educativo es tratar de este respeto y actuar para bien, de manera inmediata, en y para con la infancia.

En este planteamiento ético de su pensamiento sobre infancia, los puntos clave para desarrollarlo es la práctica de la pedagogía de la escucha (2009, p.54) y la revaloración de la imagen de niño. Así también, el ejercer el rol investigador del docente.

En cuanto a cómo este pensamiento podría contribuir a la educación, se puede decir que orienta a seguir un camino hacia el socioconstructivismo. En el ámbito peruano de la educación bajo el enfoque por competencias del CNEB aún se sigue implementando en todo el país. Es pues, propicio que en este proceso de continuo aprendizaje faciliten su comprensión. El pensamiento de Malaguzzi coincide con ello y se puede tomar como marco de referencia para inspirar y practicar estas competencias.

También es importante destacar que los trabajos pueden estar relacionados a estudiar las políticas educativas actuales sobre infancia, a proponer programas de estudios referido a primera infancia desde una perspectiva ética y política. Además de otras investigaciones peruanas que apliquen o practiquen un enfoque educativo inspirado en el pensamiento de Loris Malaguzzi sobre pedagogía e infancia y que aportan a la mejora de la calidad de enseñanza-aprendizaje.

Recomendaciones

En el presente trabajo se halló interesantes temas que podrían ser desarrollados en futuras investigaciones y así dar continuidad a los aportes bibliográficos latinoamericanos.

Por ejemplo, se puede realizar una investigación cualitativa de tipo análisis documental sobre concepción de la infancia a lo largo de la historia humana o, delimitando aún más, a lo largo de la historia peruana. Si bien hay poca bibliografía de ello, puede ser toda una experiencia buscar documentos que hagan referencia de este tema y, lo más acorde, es valerse de la rama de la historia del Perú. Entonces se podría investigar documentos, evidencias en piezas culturales que, en diferentes formas, narren cómo se ha concebido la infancia en el Perú. Esto a su vez puede derivar en una investigación cualitativa, de orientación fenomenológica (Sandoval, 2002), donde se realice un focus group y se recoja las concepciones de infancia de una determinada población de padres o cuidadores (se sugiere escolar y que sean padres de niños de nivel inicial y primaria).

Otra investigación, también documental, puede ser sobre la historia de Reggio Emilia en el Perú y su impacto en la educación. Así también, sería interesante hacer estudios documentales comparativos de la propuesta socioconstructivista de Malaguzzi con otras propuestas educativas como el método Montessori, metodología Waldorf, la práctica psicomotriz de Aucouturier y otras

experiencias similares. Estas tienen como centro al niño y el respeto a su desarrollo, no solo biológico, sino también emocional e incluso espiritual (Montessori, 1982; Carlglen, 1989; Aucouturier, 2004). De estas comparaciones también pueden darse reflexiones críticas y considerar los aportes más importantes. Por último, sería interesante observar y registrar la repercusión del pensamiento pedagógico de Malaguzzi en la práctica docente. Y tesis sobre variables como la interacción de los niños en las áreas o sectores propuestos de la filosofía Reggio Emilia, el trabajo en talleres, la concepción educativa reggiana de los ambientes, el trabajo en comunidad con los padres de familia, entre otros. En suma, la presente investigación puede derivar en otras también que ayuden a seguir sumando y aportando a la educación infantil peruana y la calidad que merece.

Referencias bibliográficas

- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Anónimo. (2011). El egocentrismo infantil. Temas para la Educación. *Revista Digital* (14), 1-6.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8454.pdf>
- Arias, W. (2015). Carl R. Rogers y la Terapia Centrada en el cliente. *Avances en Psicología*, 23(2), 141-148. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/issue/view/29>
- Ariè, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi como modelo a seguir en la práctica educativa*. Universidad de Alicante.
- Biniés, P. (1993). *Conversación con Loris Malaguzzi*. *Infancia* (18), 8-10.
https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/18/icas_18.pdf
- Bretel, L. (2019). *¿Cómo conducir actividades de alta demanda cognitiva?* [Clase virtual, Curso 4, Desarrollo de competencias. Programa de Especialización de Currículo Nacional en el aula]. Escuela de Negocios y Gobierno UTRIVIUM y Universidad Marcelino Champagnat.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi V. & Moss, P. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Morata.
- Carlgren, F. (1989). *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner.

- Castellanos, S. H., Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Coloma, C. (2006). ¿Qué significa ser niño hoy? *Revista Educación*. Departamento de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú. 15 (29).
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2382/2328>
- De Mause, L. (1995) *History of childhood* [Historia de la infancia]. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar*. Losada
- Didonet, V. (2012). Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias. *Educación*, 21(40), 27-39.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2506>
- Enesco, I. (s.a). *Apuntes sobre el concepto de infancia a lo largo de la historia* [Material de clase]. Departamento de Psicología Educativa y Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Childres: The Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger.
- Erikson E. (1987). *Infancia y Sociedad*. Horne.
- Gandini, L. (1994). Tribute to Loris Malaguzzi. *Young Children*, 49 (5), 55-55.
www.jstor.org/stable/42725593

- Giudici, C., Rinaldi, C., & Krechevsky, M.(Ed.). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Children.
- García Constantinescu, A. (2017). *Arquitectura y Educación. Análisis comparativo arquitectónico de escuelas con filosofía Reggio Emilia*. [Trabajo final de grado] Universidad Politécnica de Valencia.
- Giussani, L. (2008). *El Sentido Religioso. Curso básico de cristianismo*. Encuentro.
- González, M. (2011). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Velasco, Juan Miguel. (2009). Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación: De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 63-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100004&lng=es&tlng=es.
- Gordon, T. (2014). *Maestros Eficaz y técnicamente preparados*. Gordon Training México. Edición Kindle. <https://www.amazon.com>
- Grupo Impulsor para la Descentralización educativa. (2020). *La evaluación formativa en el nivel de Educación Inicial* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=UnKpvORDPnI>
- Grupo de Trabajo "Niñez". (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15 (2), 55-63. Universidad de Chile.
- Guerra, M. (2005). *Debates éticos con metodología transdisciplinaria*. Editorial Plaza y Valdés.

- Hawkins, David (2002). *The informed vision; essays on learning and human nature* [La visión informada: ensayos sobre el aprendizaje y la naturaleza humana]. Algora Publishing.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hughes, A & Read, V. *Building positive relationships with parents of Young Children. A guide to effective communication*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Jaramillo, E. (2018). Pensamiento social sobre la infancia: una mirada sociohistórica desde el sur global. *Discursos Del Sur, Revista de Teoría Crítica en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, (2), 203-232. <https://doi.org/10.15381/dds.v0i2.15481>
- Malaguzzi, L. (1987). Context Social en què es produeix la integració de la diversitat [La Integración de la diversidad. Contexto social en que se produce]. *Perspectiva Escolar. Revista Educativa Rosa Sensat*, (119). <https://www.rosasensat.org/revista/la-diversitat-tema-general-de-la-xxii-escola-destiu-num-119/>
- Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: where teaching begins* [Tú imagen del niño: donde comienza la infancia]. <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Manrique, A. (2018). *Factores de la educación preuniversitaria vinculados a la formación integral de los estudiantes del nivel secundario de la educación básica regular* [Tesis inédita de Bachiller]. Universidad Católica Sedes Sapientiae.

- Martínez, M. & Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En Universitat de Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, (2), 139-151.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). DS N° 11-2012-ED. Reglamento de la Ley General de Educación. Publicada en el diario El Peruano.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la Educación Básica.
http://www.minedu.gob.pe/campanias/norma_tecnica_2015.php
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 284-296.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552016000100012&script=sci_arttext&tlng=es
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. Diana.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Ortiz, A. (2009). *Educación Infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales. Hacia una teoría Neuropsicológica pertinente para la escuela primaria y preescolar*. Litoral.
- Piaget, J (1977). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Morata

Pérez Matos, Nuria Esther, & Setién Quesada, Emilio. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, 18(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003&lng=es&tlng=es.

Peñuela, L. (2005). La Transdisciplinariedad más allá se los conceptos, la dialéctica. *Andamios*. 1 (2), 43-47.

Red Solare Perú. [RedSolarePeru]. (s.a). La Red Solare Perú se crea en el 2004 para difundir y profundizar la propuesta Reggio Emilia en el país [Publicación de información]. Facebook. https://www.facebook.com/RedSolarePeru/about/?ref=page_internal

Rinaldi, C. (2006). La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia*. “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia”, 14-18. https://9bfcebed-f131-4078-9997-bdf99912f858.filesusr.com/ugd/4394f5_df1c82cdde0f411dbb06289c503ea6f0.pdf

Rivas, V. (2015). Ensayo *Tolstoi o Dostoyevski*. Fuentes Humanísticas. 29 (50), 9-26. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Departamento de Humanidades.

Rivero, M. (2012). *Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15).
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sacristan, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Santiago Antonio, Z. (2007) Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá, Revista de historia*, (11-12), 31-50.
http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa1112/zoila_santiago.pdf
- Steiner, G. (2002). *Tolstoi o Dostoievski*. Siruela. S.A.
- Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi: exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father* [Presentación de Malaguzzi: explorando la vida y obra del padre fundador de Reggio Emilia]. Routledge.
- Trahtemberg, L. (2003). Crisis en Secundaria: Los Colegios Pre-Universitarios.
<http://www.trahtemberg.com/articulos/866-crisis-en-secundarialos-colegios-pre-universitarios.html>
- Tonucci, F. [Fundación Arcor]. (2018). Francesco Tonucci: "Cómo escuchar a los niños" [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=wnEgqWLhLd0>
- VV. AA (2012) *One city, Many Children: Reggio Emilia, a history of the present*. Reggio Children.

- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (286), 155-175. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507>
- Vilar, J, (2015) Historia de la infancia. Libros recuperados, publicaciones, propuestas. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*. (60), 123-127.
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/issue/view/22599>.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Pearson.

ANEXO**Los cien lenguajes del niño**

El niño está hecho de cien.

El niño tiene

cien lenguas

cien manos

cien pensamientos

cien maneras de escuchar

de sorprenderse, de amar

cien alegrías

para cantar y entender

cien mundos

que descubrir

cien mundos

que inventar

cien mundos

que soñar.

El niño tiene

Cien lenguas

(y además cien, cien, cien)

Pero le roban noventa y nueve

La escuela y la cultura

le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen:

de pensar sin manos

de actuar sin cabeza

de escuchar y no hablar

de entender sin alegría

de amar y sorprenderse

solo en Pascua y en Navidad.

Le dicen: que descubra el mundo que ya existe

y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen:

que el juego y el trabajo

la realidad y la fantasía

la ciencia y la imaginación

el cielo y la tierra

la razón y el sueño

son cosas que no van juntas

Y le dicen

que el cien no existe

El niño dice:

en cambio, el cien existe.
