

MALAGUZZI: CIEN AÑOS DE LUZ PEDAGÓGICA

NÚMERO HOMENAJE A LORIS MALAGUZZI

ISSN 2255-0666

Foto: Archivi Centro Documentazione e Ricerca Educativa, Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia
@Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia

**RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA
DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 9(2)
Malaguzzi: cien años de luz pedagógica
Diciembre 2020**

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano
de Estudios sobre la Infancia *www.iladei.net*

ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Diciembre 2020

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la
Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la
Universidad de Urbino, Italia
massimo.baldacci@uniurb.it

TECHNICAL SECRETARY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia
berta.martini@uniurb.it
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela, Spain

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia



GRAPHIC AND DESIGN

Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia
berta.martini@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*
Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*
Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ADMINISTRATIVE OFFICE

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*
Rossella D'Ugo, Università di Urbino (I)

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*
Julia Oliveira Formosinho, Portugal
jffformosinho@gmail.com
Battista Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España *raquel@acett.org*

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

Joao Formosinho, Portugal
joaomanuelformosinho@gmail.com
Naire Capistrano, Brasil *nairecapistrano@hotmail.com*
Maristela Angotti, Brasil *maristela_angotti@hotmail.com*
Verónica Chaverini, Chile *vechaverini@gmail.com*
Myriam Oyaneder, Chile *myriam.oyaneder@gmail.com*
Dalid Cervantes, México *adasa77@hotmail.com*
Ángeles Abelleira, España *angelesabelleira@edu.xunta.es*
Gaby Fujimoto. EEUU *gfujimoto@oas.org*

SCIENTIFIC COMMITTEE

Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)	Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)	Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)	Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)	Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)	Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)	Parrini, Chiara
Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)	Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)	Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)	Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)	Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)
Asunçao Folque, Univ. de Evora (P)	Federici Ario, Univ. di Uebino (I)	Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)	Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)	Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)
Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)	Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)	Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)	Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)	Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)	Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)	Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO	Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)	Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)
Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (RA)	Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)	Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England	Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)	Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)
Betti, Carmen, Univ. di Firenze	Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)	Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)	Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)	Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia	Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)	Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Balears (E)
Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)	Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)	Riva Maria, Univ. di Milano (I)
Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)	Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)	Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)	Kanitz, Silvia, Univ. di Milano (I)	Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)	Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)	Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)
Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)	Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)	Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)
Catricalà, Angelo, Univ. di Urbino (I)	Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)	Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)	Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)	Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)	Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)	Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)
Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)	Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)	Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)	Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia	Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)
Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)	Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)	Simonstein, Selma (RCH)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)	Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)	Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)	Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)	Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)	Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)	Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)	Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)	Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)	Martini, Berta, Univ. di Urbino (I)	Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)	Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)	Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)
De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)	Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)	Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)
De Marco, Nélida, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)	Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)	Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)
De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)	Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Balears (E)	Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)
Del Bene, Raffaella, univ. di Urbino (I)	Molina Paola, Univ. di Torino (I)	Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)	Monge, Graciette, Beja (P)	Valan, Francesca, Milano
Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)	Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)	Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)	Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)	Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)	Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)	Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)	Neves, André, Sao Paulo (BR)	Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)	Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)	Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)	Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)	Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
	Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma	Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
	Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)	Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)
	Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)	
	Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)	

EDITORIAL

- 9 Editorial italiano-español
~ Miguel A. Zabalza

MONOGRÁFICO

- 19 Loris Malaguzzi. Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945
Loris Malaguzzi. A pedagogical biography. From 1920 to 1945
~ Alfredo Hoyuelos Pinillos
- 31 Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale dei servizi educativi o/6 di Reggio Emilia
Loris Malaguzzi y la revolución cultural de los servicios educativos o/6 de Reggio Emilia
Loris Malaguzzi and the cultural revolution of Reggio Emilia's o/6 Educative Services
~ Paola Cagliari; Claudia Giudici
- 41 “Tra adozioni e restauri”. Note epistemologiche sulla metodologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi
“Entre adopciones y restauraciones”. Apuntes epistemológicos sobre la metodología de investigación y sobre la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi
“Between adoptions and restorations”
Epistemological notes on the research methodology and on the pedagogical proposal of Loris Malaguzzi
~ Stefano Moriggi
- 49 De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo
From Malaguzzi and Reggio Emilia does not come back being the same
~ María Mercedes Civarolo
- 57 La dimensione politica della scuola a nuovo indirizzo
La dimensión política de la “escuela a nueva dirección”
The politic dimension of the “new turn school”
~ Andrea Lupi
- 75 Loris Malaguzzi e la “pedagogia popolare”
Loris Malaguzzi y la “pedagogía popular”
Loris Malaguzzi and the “popular pedagogy”
~ Battista Quinto Borghi
- 85 La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una ‘nuova’ idea di bambino
La pedagogía de Loris Malaguzzi. Hacia una “nueva” idea de la infancia
The pedagogy of Loris Malaguzzi. Towards a “new” idea of childhood
~ Andrea Bobbio
- 95 Loris en nuestra memoria colectiva
Loris nella nostra memoria collettiva
Loris in our collective memory
~ Miguel Zabalza Beraza;

MISCELANEA

- 115** Instrumentos de supervisão: contributo para a formação de educadores de infância
Instrumentos de supervisión: contribución a la formación de educadores infantiles
Supervision instruments: contribution to childhood educators training
~ Isabel Simões Dias
- 125** La capacidad de concentración en la pedagogía montessoriana: libertad, materiales didácticos y silencio
The ability to concentrate on Montessori pedagogy: freedom, didactic equipment and silence
~ M. Carmen Porto Rey
- 131** The teacher's role in the relationship between creativity and outdoor education: a review of the literature
El papel del profesor en la relación entre la creatividad y la educación all'aire libre: una revisión de la literatura
~ Monica Guerra, Federica V. Villa, Vlad Glăveanu
- 151** Scuola montessoriana e scuola tradizionale a confronto
Comparación entre la educación Montessori y la educación tradicional
A comparison between Montessori and traditional education
~ Manuela Valentini, Cecilia Stefanini
- 175** Uno strumento per l'osservazione e il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia
Una herramienta para observar y monitorear el aprendizaje de los niños en la escuela infantil
A tool for observing and monitoring the learning of children in kindergarten
~ Rosella D'Ugo

EXPERIENCIAS

- 195** Brincar com elementos não estruturados na Educação Infantil
Jugar con materiales no estructurados en la Educación Infantil
To play with unstructured materials in Early Childhood Education
~ Marcelo Oliveira da Silva, Luana Sussella Teixeira Cassali
- 205** Trabajar las emociones y el juego colaborativo: dos experiencias educativas para niños y niñas de 2 años
Working on emotions and collaborative play: two educational experiences for 2-year-old boys and girls
~ María Ontavilla Santiago

231 RECENSIONES

Educar a través da arte. Cara unha escola imaxinada
~ Ángeles Abelleira Bardanca

235 EN LA RED

Las videoconferencias en los tiempos de la pandemia. Dedo de prosa
Videoconferencing in times of pandemic. Prose finger
~ Ángeles Abelleira Bardanca

EDITORIAL

Editorial italiano-español

Miguel A. Zabalza, ESPAÑA

Traduzione: Battista Quinto Borghi, Italia

Cominciamo quest'anno 2020 con molte aspettative. Nella pianificazione della nostra rivista avevamo trattato diversi argomenti che potrebbero riempire di contenuti ricchi e pertinenti un nuovo periodo di comunicazione con i nostri lettori. Argomenti come "la musica nell'educazione infantile", la "scienza nell'infanzia", "la robotica per i bambini piccoli" costituirebbero altri possibili argomenti dei prossimi monografici. Cominciammo a muoverci e ad esplorare tutte queste possibilità (la pianificazione di ogni numero costituisce un lungo percorso di progressi e passi indietro con un finale incerto). E siamo andati avanti fino a quando qualcuno si è reso conto che il 2020 era l'anno centenario della nascita di Loris Malaguzzi a Correggio di Reggio Emilia. La decisione è stata facile: ci siamo concentrati su un affettuoso ricordo del nostro grande maestro e amico Malaguzzi.

C'è così tanto da dire e da studiare della sua eredità pedagogica che menzionare Malaguzzi e iniziare a parlare di lui e della sua opera è come aprire le paratie di una palude: si corre il rischio di inondare le valli attraverso le quali si svolge la pratica pedagogica convenzionale. I cambiamenti che lui e il suo team sono riusciti a introdurre nel discorso e nella pratica della pedagogia infantile sono stati così forti che continuano a provocare shocks e incredulità in politici, manager e professionisti della cura dei bambini. Di fatto, Reggio Emilia si è trasformata in una specie di Mecca pedagogica presso la quale i devoti dell'educazione della prima infanzia vanno volentieri in pellegrinaggio per compiere un bat-

Comenzamos este año 2020 con muchas expectativas. En la planificación de nuestra revista habíamos manejado diversos temas que podrían llenar de contenidos ricos y pertinentes un nuevo periodo de comunicación con nuestros lectores. Temas como "la música en la Educación Infantil"; "ciencia en el parvulario"; "robótica para niños y niñas pequeños" salieron a relucir como posibles temáticas de los siguientes monográficos. Empezamos a movernos y a explorar todas esas posibilidades (la planificación de cada número constituye una larga travesía de avances y retrocesos con un final incierto). Y en ello estábamos hasta que alguien cayó en la cuenta de que el 2020 era el año centenario del nacimiento de Loris Malaguzzi en Corregio, Italia. La decisión fue fácil: nos centraríamos en un sentido recuerdo de nuestro gran maestro y amigo Malaguzzi.

Hay tanto que decir y que analizar en su legado que mencionar a Malaguzzi y comenzar a hablar de él y su obra es como soltar las compuertas de un pantano: corre el riesgo de inundar los valles por los que transcurre la práctica pedagógica convencional. Los cambios que él y su equipo lograron introducir en el discurso y en la práctica de la pedagogía infantil fueron tan fuertes que aún siguen provocando shocks e incredulidad en políticos, gestores y profesionales del cuidado a los niños y niñas pequeños. De hecho, Reggio Emilia, se ha convertido en una especie de Meca pedagógica a donde los devotos de la cosa educativa peregrinan gustosos para realizar un bautismo de inmersión que les ayude a reverdecer su espíritu y enriquecer su mirada. He de

tesimo di immersione che li aiuti a riverire il loro spirito e ad arricchire il loro sguardo. Devo confessare che anch'io sono stato uno di quei pellegrini ansiosi. E ne valse la pena. Come ha scritto Mercedes Civarolo nel titolo del suo articolo che si trova nella monografia "Da Malaguzzi e da Reggio Emilia non si torna rimanendo gli stessi".

Ho sempre creduto che il potere di cambiamento della pedagogia montessoriana si basi sulla capacità di Loris di guardare l'educazione dei bambini con uno sguardo a tutto tondo invece di fissare l'attenzione su aspetti frammentati e parziali della quotidianità infantile. Quest'alta visione dell'educazione e dei suoi protagonisti gli permise di costruire un discorso pedagogico fondato su basi solide sia sul piano politico e sociale che su quello psicologico ed etico. Gli osservatori frettolosi delle scuole di Reggio sono sorpresi, forse, dal colore e dalla vistosità delle attività, dal buon fare delle educatrici, dalla varietà e dall'ingegnosità di certe soluzioni. Tutto questo naturalmente meraviglia. Ma se si affina lo sguardo, se si scava all'interno del modello, se ci si prende il tempo per analizzarne i fondamenti, la potenza e la rilevanza della proposta educativa va molto oltre tali fattori esteriori che non sono altro che la loro applicazione pratica. E la mia prima conclusione va appunto in tale direzione. A volte, il potere di trasformazione delle idee pedagogiche viene sottovalutato e viene loro dedicato poco tempo nella formazione degli insegnanti perché ci si concentra sulla pratica. È come se i futuri educatori ed insegnanti avessero bisogno di sapere fare quello che devono fare, invece di pensare alle ragioni che lo sottendono e al perché delle proposte che proporranno ai bambini. È una formazione dal respiro corto quella di imparare a fare più che di imparare a prendere decisioni ben motivate e opportune.

Malaguzzi è stato un esempio di visione ampia e contestualizzata. E non perché disdegnasse la pratica (che anzi, al contrario attraverso gli atelier ne fece una componente fondamentale del suo modello educativo) ma perché la pratica che propone è giustificata sulla base di postulati che coniugano insieme pedagogia e politica, filosofia e arte, scuola e territorio. Senza dubbio il suo contributo pedagogico può essere analizzato da differenti punti di vista e da diverse focalizzazioni analitiche. È quello che abbiamo cercato di fare nel monografico che presentiamo in questo numero di RELADEI: una decostruzione di Malaguzzi dal punto di vista particolare di ogni autore. E a questa analisi politica vorrei unirmi in questo breve spazio dell'editoriale perché, come molti altri docenti universitari impegnati nella formazione di futuri insegnanti e maestre di nido

confesar que yo mismo he sido uno de esos peregrinos ansiosos. Y mereció la pena. Como ha titulado Mercedes Civarolo su texto en el monográfico, "de Malaguzzi y Reggio no se vuelve siendo el mismo".

Siempre he creído que el poder transformador de la pedagogía malaguzziiana se basa en la capacidad que tuvo Loris para mirar la educación infantil con luces largas en lugar de poner el foco en las pequeñas rutinas del día a día. Esa visión elevada de la educación y sus agentes le permitió diseñar un discurso pedagógico asentado sobre bases sólidas tanto en el terreno político y social, como en el psicológico y ético. A observadores apresurados de las escuelas de Reggio lo que más les sorprende es, quizás, el colorido y la vistividad de las actividades, el buen hacer de las educadoras, la variedad e ingenio de los recursos. Todo eso maravilla, desde luego. Pero si se afina la mirada, si se penetra en el interior del modelo, si uno se da tiempo para analizar sus fundamentos, la potencia y relevancia de la propuesta educativa va mucho más allá de esos factores externos que no son sino su concreción práctica. Y mi primera conclusión va, justamente, por ahí. A veces se minusvalora el poder transformador de las concepciones pedagógicas y se les dedica poco tiempo en la formación del profesorado porque nos volcamos en el dominio de la práctica. Es como si los futuros docentes necesitaran saber hacer lo que han de hacer en lugar de pensar el por qué y para qué de las propuestas que van a hacer. Es una formación de luces cortas, de aprender a hacer más que de aprender a tomar decisiones bien fundamentadas y oportunas.

Malaguzzi fue un ejemplo de esa visión amplia y contextualizada. Y no porque desdeñara la práctica (muy al contrario, a través de los talleres hizo de ella un componente fundamental de su coreografía educativa), sino porque la práctica que propone está justificada en base a postulados que mezclan pedagogía y política, filosofía y arte, escuela y territorio. Su aportación puede ser analizada, ciertamente, desde muy diferentes puntos de vista y a través de diversos focos analíticos. Eso es lo que hemos intentado en el monográfico que les ofrecemos en este número de RELADEI: una deconstrucción de Malaguzzi desde la perspectiva particular de cada autor. Y a ese análisis policromo quisiera sumarme en este corto espacio de la Editorial porque, al igual que otros muchos docentes universitarios dedicados a la formación de futuros maestros y maestras de Educación Infantil, he tenido el placer de ayudarles a entender y amar a Malaguzzi y a todo lo que su propuesta aportó a la educación y cuidado de los niños y niñas pequeños. Y en esa deconstrucción de

e scuola dell'infanzia, ho avuto il piacere di dare il mio contributo a comprendere e amare Malaguzzi e tutto ciò che la sua proposta ha contribuito al rinnovamento della pedagogia dell'infanzia. E in questa decostruzione di Malaguzzi mi piaceva indirizzare la sua attenzione sui seguenti aspetti del suo contributo pedagogico:

- *Il Malaguzzi politico e socialmente impegnato, che conosce e si impegna nelle dinamiche comunali, che genera sinergie sociali per poter risolvere i problemi che riguardano la comunità, che pensa la scuola oltre la scuola. Quel vecchio detto che dice che “per educare un bambino occorre tutta la tribù” si può applicare perfettamente al modello di scuola dell'infanzia che Malaguzzi prefigura: scuole della comunità, ben integrate nel loro ambiente sociale e culturale, con un ruolo importante riconosciuto alle famiglie. Scuole senza barriere e in rete all'interno del comune. Scuole strettamente legate alle altre agenzie formative del territorio (biblioteche, musei, professionisti, servizi...).*
- *Il Malaguzzi psicologo ed impegnato nel mondo infantile. Come molti altri grandi pedagogisti ha iniziato la sua attività professionale occupandosi dei bambini affetti da gravi carenze sia di tipo personale che sociale. E imparò sulla diversità e sui suoi valori, si abituò ad accudire i bambini, ad ascoltarli. E questo gli ha permesso di trasmetterci il suo messaggio principale: i bambini sono soggetti, non oggetti; sono esseri autonomi e competenti, capaci di autopromuovere la propria crescita e di apprendere da soli se si offre loro l'ambiente e il supporto adeguato.*
- *Il Malaguzzi pedagogista. Il personaggio che crea scuole, che mobilita le forze vive di ogni comune, che formula proposte educative. Come buon rappresentante della sensibilità tipicamente italiana ha fatto dell'arte e del linguaggio (dei linguaggi) l'asse portante del suo progetto, introdusse gli atelier come spazio privilegiato di sperimentazione e creatività; attribuì un ruolo centrale all'esplorazione alla scienza. E, con tutto ciò, ha messo sul tappeto uno dei suoi principi pedagogici di base: l'importanza degli ambienti di apprendimento. L'idea che l'obiettivo delle scuole e degli insegnanti non sia quello di provocare direttamente l'apprendimento dei bambini, ma di creare le condizioni affinché questo apprendimento avvenga attraverso l'attività dei bambini stessi.*
- *Il Malaguzzi leader istituzionale e dirigente pedagogico. È il Malaguzzi che sceglie e forma i suoi*

Malaguzzi solía dirigir su mirada a varios componentes de su aportación:

- *El Malaguzzi político y comprometido socialmente. El que conoce y se implica en las dinámicas municipales, el que genera sinergias sociales para poder resolver los problemas que les afectan como grupo, el que piensa la escuela más allá de la escuela. Aquel viejo dicho de que “para educar a un niño se precisa de toda la tribu” se puede aplicar perfectamente a las escuelas que Malaguzzi diseña: escuelas de la comunidad, bien integradas en su entorno y en su cultura, con las familias desempeñando un importante papel. Escuelas sin muros y trabajando en red dentro del municipio. Escuelas vinculadas estrechamente al resto de agentes formativos del entorno (bibliotecas, museos, profesionales, servicios...).*
- *El Malaguzzi psicólogo y comprometido con la infancia. Como muchos otros grandes pedagogos, comenzó su actividad profesional atendiendo a niños con carencias importantes sea de tipo personal o social. Y ahí se curtió, aprendió sobre la diversidad y sus valores, se habituó a atender reposadamente a los niños, a escucharlos. Y eso le permitió transmitir su principal mensaje: los niños son sujetos, no objetos; son seres autónomos y competentes, capaces de construir su crecimiento y aprendizaje si se les ofrece el ambiente y el apoyo suficiente.*
- *El Malaguzzi pedagogo. El personaje que crea escuelas, que moviliza a las fuerzas vivas de cada municipio, el que diseña propuestas educativas. Como buen representante de la sensibilidad italiana convirtió el arte y el lenguaje (los lenguajes) en el eje curricular de su proyecto, introdujo los talleres como espacio privilegiado de experimentación y creatividad; concedió un papel central a la exploración y la ciencia. Y, con todo ello, puso sobre el tapete uno de sus principios pedagógicos básicos: la importancia de los ambientes de aprendizaje. La idea de que la tarea de las escuelas y los profesores no es provocar el aprendizaje de los estudiantes sino crear las condiciones para que este aprendizaje se produzca por la propia actividad de los aprendices.*
- *El Malaguzzi líder institucional y gestor educativo. Es el Malaguzzi que selecciona y forma a su profesorado, el que organiza las escuelas infantiles que acabarán convirtiéndose en un referente para todo el mundo. Su visión política le convierte en un convencido de la colegialidad como sistema de trabajo y eso se traduce en un sinfín de consecuencias*

educatori e insegnanti, che organizza le scuole dell'infanzia che alla fine diventeranno un punto di riferimento per tutti. La sua visione politica lo trasforma in un assertore convinto della collegialità come sistema di lavoro e ciò avrà un'infinità di conseguenze pratiche: la coppia educativa, il lavoro di gruppo, la prospettiva istituzionale dei progetti, la documentazione e la condivisione delle esperienze, la formazione in servizio come meccanismo centrale di sviluppo istituzionale e di crescita personale.

Dal mio punto di vista questi quattro aspetti costituiscono gli elementi centrali del modello pedagogico di Malaguzzi. E mi sembra importante evidenziarlo perché, a loro volta, si tratta di aspetti che compaiono fra luci ed ombre di molte scuole dell'infanzia nel mondo. È certo che l'educazione infantile è molto migliorata e che ci sono progetti educativi fantastici in tutti i paesi, ma rimangono tuttavia più l'eccezione che la regola generale. E molte scuole dell'infanzia soffrono anche di gravi carenze: lo scarso collegamento con l'ambiente circostante, certe programmazioni prestabilite e con scarso margine di autonomia per quanto riguarda la creatività e la sperimentazione da parte dei bambini, certi impianti pedagogici che si basano su un peso eccessivo nella compilazione delle schede e nelle attività di routine, un lavoro individuale e di solitudine da parte degli educatori e degli insegnanti senza chiari progetti istituzionali e senza momenti collegiali per condividere le esperienze e per imparare insieme.

Carenze che concernono, giustamente, i fattori che abbiamo appena menzionato come caratteristici della pedagogia malaguzziana. Per questo rimane così importante e attuale il riemergere dello spirito e delle convinzioni che Malaguzzi ci ha lasciato in eredità. Se, per concludere questo editoriale, dovessi sintetizzare le idee quadro di Malaguzzi, citerei le seguenti: l'apertura (apertura che abbatte i muri della scuola per aprirla al mondo che le sta intorno, l'ambiente, la città o la comunità a cui appartiene, alle altre agenzie formative del territorio, alla vita quotidiana dei bambini); l'identità culturale (lo aveva già detto Jerome Bruner, grande estimatore di Malaguzzi, che "non si può comprendere la persona senza tenere conto della cultura nella quale è inserita" e questo è un compito fondamentale della scuola e dei suoi programmi; per questo l'arte, il linguaggio e la ricerca scientifica sono cose tanto importanti per i bambini piccoli); la diversità (il battesimo pedagogico di Malaguzzi lo ha radicato in questa convinzione e sulla forza che emana ha costruito il suo modello: il bambino come soggetto ed essere competente,

práticas: la pareja educativa, el trabajo en equipo, la perspectiva institucional de los proyectos, la documentación y compartición de experiencias, la formación en servicio como mecanismo central de desarrollo institucional y personal.

Desde mi punto de vista estos 4 aspectos constituyen elementos centrales del modelo pedagógico de Malaguzzi. Y me parece oportuno resaltarlos porque, a su vez, son aspectos que aparecen entre luces y sombras en muchas de las escuelas de Educación Infantil en el mundo. Es cierto que la Educación Infantil ha mejorado mucho y que hay proyectos educativos fantásticos en todos los países, pero son más la excepción que la regla general. Y muchas escuelas infantiles siguen adoleciendo de carencias importantes: la pobre relación entre las escuelas infantiles y su entorno; unas programaciones preestablecidas y con escaso margen de autonomía para la creatividad y experimentación de los niños; unas propuestas curriculares con un peso excesivo en el relleno de fichas y en actividades rutinarias; un trabajo individual y solitario por parte de las maestras y maestros, sin claros proyectos institucionales y sin momentos colegiales para compartir experiencias y aprender juntos.

Carencias que afectan, justamente, a los factores que acabamos de mencionar como característicos de la pedagogía malaguzziana. Por eso sigue siendo tan importante y actual el volver a impregnarnos del espíritu y convicciones que Malaguzzi nos dejó en herencia. Si, para concluir esta editorial, tuviera que sintetizar esas ideas matrices de Malaguzzi, yo mencionaría las siguientes: la apertura (apertura que rompa los muros de la escuela para abrirla al mundo que le rodea, al entorno, a la ciudad o aldea a la que pertenece, a los otros agentes formativos del entorno, al ambiente, a la vida cotidiana de los niños); la identidad cultural (ya lo decía Bruner, gran admirador de Malaguzzi, que "no se puede comprender a la persona sin tener en cuenta la cultura en la que está inserta" y esa es una tarea fundamental de la escuela y sus programas, por eso el arte, el lenguaje y la exploración científica resultan tan importantes desde pequeños); la diversidad (el bautismo pedagógico de Malaguzzi lo ungió en esa convicción y sobre la fuerza que emana de ella fue construyendo su modelo: el niño como sujeto y ser competente; el arte como expresión de la propia forma de ver el mundo; la escucha como recurso estratégico para llegar a cada niño); la reticularidad (somos lo que somos porque formamos parte de una red de relaciones; juntos somos más fuertes y más capaces de lograr propósitos que si

l'arte come espressione del proprio sguardo sul mondo, la scuola come risorsa strategica per arrivare ad ogni bambino); l'approccio reticolare (siamo quello che siamo perché facciamo parte di una rete di relazioni, insieme siamo più forti e capaci di raggiungere obiettivi che da soli; e questo è qualcosa che si può applicare agli individui, ai gruppi, alle istituzioni e attori sociali: lavorare in rete e generare sinergie collettive è il migliore modo predittivo di risultati che hanno valore e, d'altra parte, la migliore medicina preventiva per eludere gli effetti nocivi che la solitudine sta provocando in molti docenti); la prassi (nel senso gramsciano di muoversi nella direzione della "trasformazione della realtà" e non alla mera speculazione su di essa, vizio che Malaguzzi attribuisce alla pedagogia accademica convenzionale; trasformare la vita dei bambini ed arricchirla richiede un progetto pedagogico che vada oltre i compiti tradizionali routinari della scuola, che permetta ai bambini di rendersi a poco a poco protagonisti del proprio sviluppo e della propria vita).

In questo numero di RELADEI

Il presente numero mantiene la struttura abituale della rivista: una parte centrale sviluppa un tema MONOGRAFICO, in questo caso si occupa della figura di Malaguzzi; l'altra parte, MISCELLANEA, accoglie articoli arrivati alla rivista che hanno superato la doppia revisione cieca; nella parte dedicata alle ESPERIENZE condividiamo alcune attività educative di interesse. La rivista si chiude con lo spazio abituale dedicato alla RETE in cui Ángeles Abelleira ci offre interessanti contenuti reperibili in internet. Il numero si chiude con la recensione di libri.

Nella parte monografica abbiamo inserito otto testi che affrontano da differenti prospettive la figura di Loris Malaguzzi. Inizia Alfredo Hoyuelos con una piacevole e documentata narrazione sugli inizi professionali di Malaguzzi e il modo in cui tale esperienza iniziatica lo ha forgiato come persona e come educatore. Lo segue il contributo di Cagliari e Giudici, importanti rappresentanti di Reggio Children che ci onorano con la loro presenza e con questo contributo nel quale descrivono con precisione gli assi centrali del modello malaguzziano. Stefano Moriggi ci offre un'immersione profonda nelle fondamenta epistemologiche, connesse al costruttivismo, della proposta pedagogica di Malaguzzi. Mercedes Civarolo ha scelto una strada più intimista e personale di avvicinamento alla figura di Malaguzzi analizzando l'impatto che ha generato in lei stessa la sua proposta pedagogica. Andrea Lupi focalizza la forte componente politica e ideologica che soggiace alla proposta peda-

actuamos solos; y eso es algo que se puede predicar sobre los individuos, los grupos, las instituciones y los agentes sociales: trabajar en red y general sinergias colectivas es el mejor predictor de unos resultados valiosos y, por otra parte, la mejor medicina preventiva para eludir los nocivos efectos que la soledad está provocando en muchos docentes); la praxis (en el sentido gramsciano de avanzar hacia la "transformación de la realidad" no a la mera especulación sobre ella, vicio que Malaguzzi atribuía a la pedagogía académica convencional; transformar la vida de los niños y enriquecerla requiere una educación infantil que vaya más allá de las tareas escolares rutinarias, que permita a los niños y niñas pequeños hacerse poco a poco protagonistas de su propio desarrollo y de su vida).

En este número de RELADEI

El número que les ofrecemos en esta ocasión mantiene la estructura habitual en la revista: una parte central bajo un tema MONOGRAFICO, en este caso Malaguzzi; otra parte de MISCELÁNEA que recoge artículos llegados a la revista y que han superado la revisión ciega por pares; el apartado de EXPERIENCIAS en el que se comparten experiencias educativas relevantes. Se finaliza con el habitual espacio EN LA RED en el que Ángeles Abelleira nos ofrece contenidos interesantes que circulan por Internet. El número se cierra con la Recensión de libros.

En el Monográfico hemos incluido 8 textos que abordan desde diferentes perspectivas la figura de Loris Malaguzzi. Comienza Alfredo Hoyuelos con una amable y documentada narración sobre los inicios profesionales de Malaguzzi y la forma en que esa experiencia iniciática le marcó como persona y educador. Le sigue el texto de Cagliari y Giudici, importantes representantes de Reggio Children que nos honran con su presencia y con este texto en el que describen con precisión los ejes centrales del modelo malaguzziano. Stefano Moriggi nos ofrece una profunda inmersión en las bases epistemológicas, vinculadas al constructivismo, de la propuesta pedagógica de Malaguzzi. Por su parte, Mercedes Civarolo ha buscado una vía más intimista y personal de acercarse a la figura de Malaguzzi analizando el impacto que en ella misma ha ocasionado su propuesta pedagógica. Andrea Lupi destaca el fuerte componente político e ideológico que subyace a la propuesta pedagógica de Malaguzzi, vinculado al partido comunista italiano, aspecto éste que con frecuencia queda oculto entre el ramaje brillante de su escenografía didáctica. Quinto Borghi se aproxima a Malaguzzi a partir de su vinculación a la "pedagogía

gogica di Malaguzzi, legato al Partito Comunista Italiano, aspetto che rimane di solito occulto nel brillante filone della didattica. Quinto Borghi si rivolge a Malaguzzi dalla prospettiva del legame con la "pedagogia popolare" intesa come qualcosa di differente, se non contrapposta, alla pedagogia accademica. Tale approccio conserva una natura sociale e si struttura attraverso gli scambi verbali e il lavoro in situ, quello accademico si condensa nello studio, nell'erudizione, nella scrittura e nei messaggi che sono più generici e dislocati. Andrea Bobbio incentra il suo scritto nell'idea malaguzziana di ciò che è un bambino e del modo in cui quel punto di partenza finisce per trasformare tutta la sua proposta educativa in rivoluzionaria. Il monografico si conclude con un florilegio di affettuosità e ricordi di ciò che Malaguzzi è stato per coloro che lo hanno conosciuto o hanno seguito le sue idee. La proposta che io stesso ho fatto a un'ampia platea di persone impegnate nell'educazione infantile è stata semplice: che cosa è stato per te Loris Malaguzzi? Che cosa ti viene in mente quando senti parlare di lui o quando ti si chiede di parlare di lui? Il contributo raccoglie le loro risposte.

La MISCELLANEA raccoglie, in questa occasione, cinque contributi. Monica Guerra, Federica Villa e Vlad Glăveanu ci offrono una profonda analisi dei fondamenti e delle condizioni dell'outdoor education, una delle sfide interessanti della nuova pedagogia dell'infanzia. Manuela Valentini e Cecilia Stefanini indagano sulla relazione fra l'attività senso-motoria e le peculiarità della pedagogia montessoriana. Una vigorosa rassegna bibliografica e lo studio di varie scuole, arrivano alla conclusione che l'approccio multisensoriale proposto dal modello montessoriano è molto positivo per lo sviluppo sensoriale e motorio dei bambini e delle bambine. Anche Carmen Porto ci parla del modello Montessori, nel suo caso per evidenziare come la natura della pedagogia montessoriana richieda un contesto di coinvolgimento e di concentrazione nel lavoro da parte dei bambini e, a sua volta, esso rinforza e vivifica tali capacità. Tanto Isabel Siomies come Rossella D'Ugo presentano due strumenti di osservazione e di analisi che possono essere utilizzati nel lavoro educativo nella scuola dell'infanzia. Nel caso di Somoes la supervisione prende come proprio asse il periodo di pratica (stage, tirocinio) dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia. Quello di Rossella D'Ugo consiste in una "rubrica" ampia e multidimensionale che può essere di grande utilità tanto per quanto riguarda le attività svolte dai bambini che dai loro educatori.

Nel blocco delle ESPERIENZE sono stati accolti due interessanti contributi. Marcelo Oliveira ci descrive il

popolar" como algo diferente, si no contrapuesto, a la pedagogía académica. Lo popular tiene una naturaleza social y se construye a través de intercambios verbales y trabajo in situ, lo académico se condensa en el estudio, la erudición, la escritura y los mensajes más genéricos y deslocalizados. Andrea Bobbio centra su texto en la idea malaguzziana de lo que es un niño y de la forma en que ese punto de partida acaba transformando toda su propuesta educativa hasta convertirla en revolucionaria. Acaba el monográfico con un ramillete de afectos y recuerdos de lo que Malaguzzi ha sido para quienes le han conocido o han seguido sus ideas. La propuesta que yo mismo hice a un amplio espectro de gentes vinculadas a la Educación Infantil fue simple: ¿qué ha sido para ti Malaguzzi? ¿Qué te viene a la cabeza cuando oyes hablar de él o cuando alguien te pregunta sobre él? En el texto se recogen sus respuestas.

La parte de MISCELÁNEA recoge, en esta ocasión, cinco textos. Monica Guerra, Federica Villa y Vlad Glăveanu nos ofrecen un profundo análisis de los fundamentos y condiciones del "outdoor education", uno de los enfoques más interesantes en la nueva pedagogía de la infancia. Manuela Valentini y Cecilia Stefanini analizan la relación entre la actividad sensorio-motora y las peculiaridades de la pedagogía montessoriana. Tras una potente revisión bibliográfica y el estudio de diversas escuelas concluyen que el enfoque multisensorial que propone el modelo montessoriano resulta muy positivo para el desarrollo sensorio motor de los niños y niñas pequeños. También Carmen Porto nos habla del modelo Montessori, en su caso para destacar cómo la naturaleza de la pedagogía montessoriana requiere de un contexto de implicación y persistencia en la tarea por parte de los niños y, a su vez, el propio modelo refuerza y fortalece dichas capacidades. Tanto Isabel Simoes como Rosella D'Ugo presentan sendos instrumentos de observación y análisis que sirven para ser utilizados en aulas de educación infantil. En el caso de Simoes la supervisión toma como eje el periodo de prácticas (estagio, tirocinio) de los futuros profesores/as de Educación Infantil. En el caso de D'Ugo se trata de una rúbrica amplia y multidimensional que puede ser de gran utilidad tanto en lo que se refiere a la actuación de los niños y niñas como al de sus educadores.

En el bloque de EXPERIENCIAS se recogen dos interesantes aportaciones. Marcelo Oliveira nos cuenta su trabajo de juego simbólico en un centro de Educación Infantil de Porto Alegre, Brasil. Y María Ontavilla nos presenta dos proyectos desarrollados en su escuela de Torrelavega, España: el primero se refiere al trabajo con las emociones y el otro sobre la pedagogía de la partici-

suo lavoro sul gioco simbolico nel suo centro per l'infanzia di Porto Alegre in Brasile. Maria Ontavilla ci propone due progetti realizzati nella sua scuola di Torrelavega in Spagna: il primo concerne un lavoro sulle emozioni e l'altro sulla pedagogia della partecipazione applicata all'educazione infantile.

Spero che tutti possano trarre vantaggio da questo nuovo numero di RELADEI. E che possano superare con salute e positività questa fase finale della pandemia prima di poter disporre di tutti i vaccini.

Cordiali saluti,

Miguel A. Zabalza

Dicembre 2020

(Traduzione: Battista Quinto Borghi, Italia)

pación aplicada a la Educación Infantil.

Espero que puedan disfrutar de este nuevo número de RELADEI. Y que puedan superar con salud y buen ánimo esta etapa final de la pandemia antes de que podamos disponer todos de las vacunas.

Miguel A. Zabalza

Diciembre 2020

MONOGRÁFICO

Loris Malaguzzi. Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945

Loris Malaguzzi. A pedagogical biography. From 1920 to 1945

Alfredo Hoyuelos Pinillos; ESPAÑA

RESUMEN

El autor, que convivió con Malaguzzi y ha vivido intensamente su experiencia educativa, hace un repaso a su biografía desde su infancia en Correggio hasta la consolidación de su propuesta pedagógica en Solorno y Cella. Las diversas etapas de la vida de Malaguzzi ayudan mucho a entender su fuerza personal, el sentido colectivo de su propuesta pedagógica y la dimensión política de las escuelas que se fueron constituyendo bajo la nueva visión de la infancia que él proponía.

Palabras clave: Malaguzzi, Asili Nido, Educación Infantil, Reggio Emilia, Reggio Children

ABSTRACT

The author, who lived with Malaguzzi and has lived his educational experience intensely, reviews his biography from his childhood in Correggio to the consolidation of his pedagogical proposal in Solorno y Cella. The various stages of Malaguzzi's life help to understand his personal strength, the collective meaning of his pedagogical proposal and the political dimension of the schools established under the new vision of childhood that he proposed.

Keywords: Malaguzzi, Asili Nido, Early Childhood Education, Reggio Emilia, Reggio Children

LORIS MALAGUZZI

Loris Malaguzzi nace en Correggio, en la provincia de Reggio Emilia en 1920, pero pronto, por razones de trabajo de su padre, se trasladan a Reggio Emilia. En 1923 los Malaguzzi viven en una casa en Piazza Fiume de esta ciudad. Es una infancia ligada a esa plaza que Malaguzzi recuerda como un lugar importante en su niñez, en su formación, en su consciencia de felicidad, de lo permitido y de lo prohibido.

Esta fue mi casa de los años 20 a los años 30. Casi diez años.

Aquí viví toda la infancia. Una infancia muy bonita, muy feliz. Feliz, sobre todo, por esta plaza en la que no había coches. Era una plaza vacía. Era una plaza de los milagros, una especie de plaza prohibida por la que pasaban los funerales que se paraban allí; y había siempre alguno que hacía un discurso para honrar al muerto. Y, después, el espectáculo más deseado era el de la tarde, cuando llegaban los jóvenes. [...] Porque eran muy habilidosos para andar en bicicleta y pedalear de la forma contraria a como se aprende a pedalear en una bicicleta. Ponían el culo sobre el manillar y, por lo tanto, conducían no viendo la calle hacia adelante, y conseguían mover los pedales haciendo acrobacias de

circo¹. [...]

Allí estaban, en cambio, los niños con menos suerte que yo, que nosotros. Vivían los huérfanos, por los que, desde pequeños, sentíamos una inmensa piedad, una gran conmoción. Conmoción que se reforzaba cuando íbamos a la escuela, a la escuela primaria. Y su llegada era una llegada anunciada desde antes porque, en lugar de los zapatos, llevaban puestos dos zuecos de madera. Y me acuerdo que con los huérfanos —que no eran pocos— había una gran solidaridad. A cada uno de nosotros se nos prohibía absolutamente pasar el umbral de la valla y entrar en la plaza. Y esa valla permaneció, se convirtió en un objeto muy rígido, fijo en mi memoria, como símbolo prohibido.

Esta es una parte de la infancia vivida muy bien, 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 reggianas².

Durante esos años estudia en la Escuela Primaria hasta el curso escolar 1929-30³. No destaca como un gran estudiante. Su interés permanece ligado a esa especial plaza y a lo que en ella acontecía. Durante ese curso tiene lugar un acontecimiento importante para el futuro pedagogo. Un incidente, debido a la crisis de 1929 y a las dificultades económicas familiares que, Malaguzzi, recuerda con dolor.

He tenido que salir de allí. Era un niño de 10 años, pero con la crisis del 29 ocurrió una reducción de las posibilidades familiares.

Y me acuerdo que fui espectador de una escena que no olvidaré nunca. Me acuerdo de que en una ocasión me levanté de la cama y oí que en otra habitación mi padre y mi madre se peleaban y se gritaban. Fui despacio. La discusión era que mi madre tenía dos pendientes de oro muy viejos y mi padre decía que, para pagar el alquiler y continuar allí, había necesariamente que venderlos.

Mi madre, la pobre, lloraba. Mi padre decía que no

había otra posibilidad, otra alternativa. Y entonces, le quitaron los pendientes a mi madre y se los llevaron a Zanini⁴.

Entonces la familia Malaguzzi (formada por el padre, la madre y dos hijos) se traslada al barrio obrero de Sta. Croce, un lugar de unos 10.000 o 15.000 trabajadores. Narra Sergio Masini⁵, amigo personal de Loris desde la infancia y que vivía en el mismo barrio, la importancia de estas vivencias en la formación de la personalidad, de los valores y en el posterior pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Malaguzzi, como hijo de un jefe de estación, vivía en una zona algo más acomodada que la obrera. Recuerda Masini a la familia de Loris y, en concreto a su madre, como una persona sensible, afable, delicada y bella.

En aquel entonces, los obreros pasaban el día entero trabajando. Solo iban a casa para comer y dormir. El dinero lo administraban las mujeres. Se trataba de una cultura en la que el honor, la moralidad, la limpieza y el bien vestir eran los valores dominantes en aquella sociedad.

Malaguzzi realiza entonces, desde el curso escolar 1930-31, los estudios en el instituto magistral Principessa de Napoli. Estudios que duraban un total de siete años (un cuatrienio de escuela inferior y un trienio de escuela superior). La elección de realizar esa carrera es una imposición familiar.

Que yo me adentrara en el camino de la enseñanza y me convirtiera en maestro de Primaria ya estaba escrito en la cabeza de mi padre. Lo mismo ocurrió con mi hermano. La elección no respondía a ninguna vocación ni real ni presunta. Simplemente indicaba la carrera más rápida para ganar un sueldo con el que mantenerse en la universidad⁶.

De nuevo, no demuestra un gran interés por los estudios.

No recuerdo nada de lo que aprendí. Ni siquiera

1 Este artículo es un breve extracto de la recientísima publicación *Loris Malaguzzi. Una biografía pedagógica*. Editorial Morata (290 páginas).

2 Testimonio de Loris Malaguzzi en Carlo Barsotti, *Luomo di Reggio Emilia* (película), 1994. (Transcripción de Alfredo Hoyuelos).

3 Para una reconstrucción del curriculum escolar de Malaguzzi ver Laura Artioli (1999) en *ISTORECO, La cultura dell'infanzia e l'esperienza delle scuole materne comunali a Reggio Emilia* (1999).

4 Carlo Barsotti, op. cit.

5 Entrevista realizada a Sergio Masini el 12 de abril de 2000.

6 Loris Malaguzzi, "Che io infilassi la strada dell'insegnare", a cura di Laura Artioli, *Ricerche Storiche*, n.º 84 (mayo, 1998), p. 44. Debemos a Laura Artioli la reconstrucción de, probablemente, las únicas páginas autobiográficas existentes de Loris Malaguzzi.

cuando, al empezar la carrera, tenía una imperiosa necesidad de ello. [...]

Recuerdo, sin embargo, perfectamente los rostros y el aspecto de mis compañeros. [...]

Lo cierto es, no obstante, que debido al idealismo gentiliano, al espiritualismo católico y al oscurantismo subyacente a la cultura fascista los estudios de magisterio no inspiran, ni refuerzan nada. Ni siquiera ellos tenían vocación⁷.

Durante esa época Malaguzzi, como nos ha contado Masini, era un joven apuesto, con un carisma especial, admirado por su planta, belleza, elegancia y capacidad intelectual. Así, era deseada su compañía por diversas personas de distintas clases sociales. Junto a la vivienda en la que vivía Loris, y junto a las otras más humildes del barrio obrero, había una especie de finca con una gran casa burguesa. Malaguzzi era particularmente invitado por algunas chicas a las fiestas y diversos actos sociales que en ella se realizaban. De esta forma vivía, con facilidad, con amistades y relaciones sociales muy diversas: las del mundo obrero y las del mundo más acomodado.

Además, realizaba algunos deportes que podemos considerar de élite: tenis, ping-pong, baloncesto y salto con pértiga (del que llegó a ser campeón regional). Todos estos elementos van configurando una personalidad llena de relaciones e interacciones diversas, de carácter moral y político.

Otro mundo que pronto aprendí a apreciar. Conocía las calles, los callejones y los patios, los lugares prohibidos de Piazza Fiume. Más espacios, más libertad, más niños, más conocimientos y descubrimientos. La convivencia y la mezcla de edades y generaciones era un motivo más de aventura: los eventos más populares como los juegos de bolos, el club recreativo de la fábrica Reggiane y el depósito de trenes. Las palabras de los mayores, un lenguaje adulto con nuevos sentidos e informaciones nuevas, que estaba al alcance de todos.

Toda mi adolescencia y los estudios de Magisterio estuvieron marcados por este contexto⁸

Terminados los estudios magistrales comienza a trabajar, como maestro de escuela primaria, en un pueblecito llamado Reggiolo. Malaguzzi, de esta primera experiencia laboral, recuerda algo importante que se mantendrá como espíritu toda su vida.

Ni ellos ni yo sabíamos nada. Entendí que aquella era una seducción irresponsable que me estaba abriendo las puertas de la profesión⁹.

Posteriormente, con 19 años y la guerra comenzada, va destinado como maestro a Sologno di Villaminazzo, un pueblecito en los Apeninos de la provincia de Reggio Emilia. Sobre esta experiencia, Antonio Canovi¹⁰ ha reflexionado sobre la importancia de los lugares en la formación malaguzziana, y cómo encuentra, en aquella localidad, sentido al oficio de educar.

Pierre Nora, a partir de sus propias investigaciones dedicadas a la construcción de la identidad nacional francesa, ha difundido entre los historiadores el concepto de el lugar de la memoria. Se trata precisamente de espacios que actúan como depósito de las memorias colectivas que habitan en nuestro presente. [...] Recordar como ha observado recientemente Maurice Aymard, significa también expresar la capacidad de olvidar: el “lugar de la memoria” denuncia, sin embargo, un sentimiento de pérdida y de caducidad (Canovi, 1998: 50-51).

El propio Malaguzzi reconoce tres lugares (o mejor cuatro) importantes en su vida, como momentos que le hacen reconocer conscientemente las posibilidades abiertas de la educación, a la que dedicará toda su vida.

Si es cierto lo que dice Wittgenstein sobre la importancia de conocer los lugares donde se habla, son tres los lugares en los que he aprendido a hablar y a vivir. [...]

Guardo con firmeza estos tres lugares: Sologno, Villa Cella y la Liberación¹¹.

A través del recuerdo de estos tres espacios geográficos y formativos, Malaguzzi se explica la dedicación al mundo de la educación. Además, a estos tres, hay que añadir el momento de la guerra, que Malaguzzi vive de forma trágica. Un sitio donde investigar una esperanza de futuro para las nuevas generaciones, para evitar —con otro tipo de educación— que

7 Ibid. 32

8 Ibid., p. 51.

9 Ibid., p. 45.

10 CANOVI, A., “Sologno, e poi Parigi. Per una topologia della formazione malaguzziana”, *Ricerche storiche*, n.º 86 (diciembre, 1998), 31-51.

11 Ibid., pp. 51-52

se vuelvan a repetir inevitablemente las tragedias bélicas.

No sé si es la guerra que, unida a los demás acontecimientos conspirativos del antes y el después, en su trágica absurdidad, puede ser la experiencia que empuja a elegir la profesión de educador como una vuelta a empezar, para vivir y trabajar por el futuro. Sobre todo, cuando esta acaba y los símbolos de la vida aparecen de nuevo, pero con una violencia equiparable a la de los tiempos de destrucción.

No lo sé muy bien. Pero creo que es el punto en el que hay que buscar¹².

LA IMPORTANTE EXPERIENCIA DE SOLOGNO

Comencemos por la experiencia de Sologno. En este pueblo permanece dos años. Malaguzzi recuerda por imágenes, siempre, las cosas que aprendió, y el placer de haberlo hecho. Parece disfrutar con las cosas cotidianas que la vida le ofrece en cada momento —la naturaleza, los problemas, las relaciones— sorprendiéndose de las posibilidades de cultivarse en cada lugar, de las tradiciones¹³; aprende a aprender y a buscar, quizás, sentido profesional a su vida. Recuerdos intensos que nos dan una imagen de su abierta y profunda humanidad. Evocaciones que vienen narrados, ya con casi setenta años, anímicamente, como las vivencias de un niño curioso.

Allí arriba a 800 metros, durante dos años seguidos, aprendí miles de cosas: el arte de andar, de orientarme con los árboles y las rocas, a distinguir los senderos falsos de los reales, a vadear torrentes, a descubrir la generosidad de los castaños, la cordialidad de los silencios. [...]

Aprendí a crear una profunda amistad con los quince chicos de los zuecos de madera. [...]

A hacer funcionar una escuela en un establo recién evacuado, a encender y volver a encender la estufa cada mañana. [...]

A amar con agradecimiento al mulo de Fortunato. [...]

A atender con deseo las anomalías de la alegría amable y luego ruidosa y descompuesta del domingo que mezclaba misa y taberna. [...]

A aguantar largas conversaciones en las casas de

piedra con mujeres y hombres. [...] Y finalmente a jugar, como era obligatorio para el Señor Maestro, a jugar a las cartas, a la briscola y a busche¹⁴ donde la cosa más enigmática, temible y cómica era ver como un novato como yo y la sabia astucia de los viejos montañeros se las apañaban para encontrar señas secretas¹⁵.

Mientras Malaguzzi está en Sologno la guerra ha comenzado y el 10 de diciembre de 1940 se inscribe en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Urbino, única universidad que permite realizar los estudios por libre, presentándose solo a los exámenes, a los que iba, acompañado de Sergio Masini, 2 o 3 días con una maleta llena de embutidos preparados por la familia. Una decisión, de nuevo no por vocación, sino —probablemente— por la necesidad de hacerse con un título universitario para nuevas funciones que, quizás, tenía en mente o buscaba en aquel entonces.

Desde entonces, escuela, universidad y guerra discurrirán en paralelo. [...]

La guerra estaba lejos, la rechazaba, estaba alejada de la ciudad. Encontré la manera de hacer seis exámenes en la Universidad. Un ritual sin sentido con unas notas aceptables expresadas en sexagésimos¹⁶.

En Sologno, Loris encuentra la tranquilidad para leer y estudiar. Destacan, sobre todo, las lecturas de novelas, poesía y teatro, como si en la literatura encontrase una forma de encontrarse, identificarse y formarse como escritor. También llaman la atención las lecturas didácticas y el poco aprecio a las grandes teorías. Y es que Malaguzzi demuestra aprender de la propia experiencia y de la cultura entendida en la acepción más amplia posible. Esta es su gran teoría.

Los tiempos largos me dejaban tanto tiempo para leer como quería. Devoraba Tolstoi... y también muchos manuales de didáctica. No me interesaban ni grandes lecciones ni grandes teorías. No entendía nada de la Estética de Croce. Y Rousseau, allí arriba, eran bastante ridículos¹⁷.

Antonio Canovi (1998) habla de estos primeros momentos como de un joven un tanto aturdido, en

12 *Ibid.*, p. 53.

13 Sobre este tema ver Loris Malaguzzi, “La Madunina d’la Muntagna”, en *Il solco Fascista*, 28- 6-1942.

14 Juegos de cartas, *la briscola* es similar a la brisca.

15 Loris Malaguzzi in Laura Artioli (a cura di), “Che io infilassi la strada dell’insegnare”, pp. 45- 46.

16 *Ibid.*, pp. 45 y 46.

17 *Ibidem.*, p. 46.

busca de la propia vocación. En Sologno, Malaguzzi encuentra la forma de relacionarse con la gente del pueblo, de hacerse público y sociable. Esas personas lo recuerdan, todavía hoy, como alguien heterodoxo e inconfomista¹⁸, alguien a quien le gustaba estar con la gente y disfrutar de la alegría festiva que las propias personas le proponían.

En vez de poner mala cara, se deja llevar por los estados de ánimo de este ambiente caracterizado por la cercanía: juega a las cartas, toca el acordeón, bebe vino en compañía, aprende a esquiar. Se integra en la vida cotidiana, convirtiendo el tradicional papel autoritario del maestro en una función social: mientras a su alrededor tiene lugar la batalla de Cerré y la masacre de Cervarolo, organiza un “teatrino” en el que participan los habitantes del pueblo... (Canovi, 1998: 49).

Así pues, desde sus primeras experiencias como maestro, se revela como alguien distinto —y atractivo por esta diversidad— con ideas que recoge y actúa con las diversas personas del lugar. Aspectos que han permanecido, en esencia, como elementos de su propio pensamiento y obra pedagógica.

Recuerdo perfectamente de él la manera en la que gestionaba la escuela. Era distinto a todos los maestros de entonces. [...]

Tenía cosas distintas a todos los demás maestros. Era excepcional y se me ha quedado grabada cómo enseñaba. [...] Él había creado un clima realmente diferente de los demás maestros. [...] Seguía siendo un personaje con gran magnetismo, porque era distinto y tenía algo extraordinario¹⁹.

En Sologno, Malaguzzi, trabajando, se da cuenta de su adecuada autoformación, lejos de la formación inicial inútil del instituto magistral. Toma consciencia de la virtud de estar con los niños y niñas, del placer que encuentra con su presencia, del gusto de una profesión no inicialmente elegida por él. Aprende la importancia de salir del academicismo escolar, la

necesidad de la alegría y el humor para aprender la importancia del estudio continuo, la motivación y el gusto que las niñas y niños demuestran por aprender.

A fin de cuentas, había pasado ya tres años como maestro. Si los he relatado intencionadamente con todo detalle es porque siento que han sido para mí años determinantes. [...]

Sentí en varias ocasiones que sabía estar con los niños y que la profesión me gustaba. [...] 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: la única manera, por otra parte, de separar el trabajo escolar del yugo formal e intolerante y poder mantener un coloquio con aquellos chavales que se distinguían más por sus historias ingratas y crueles²⁰.

EL FINAL DE LA CARRERA COMO MAESTRO

Después de la extraordinaria experiencia de Sologno y, hasta la primavera de 1944 —que vuelve como maestro a Sologno hasta el final del curso— es destinado, primero, a la escuela primaria de Via Guasco, en la que él había sido alumno y, posteriormente, obligado a ir —por poco tiempo— a un cuartel en Bolonia. En Reggio, Malaguzzi descubre el horror de la guerra, la destrucción de la ciudad con los bombardeos, el miedo de las personas, el hambre, la muerte, los repetitivos funerales, los niños y niñas mutilados y huérfanos. Imágenes terribles que, como ya hemos dicho, marcan o determinan el sentido de su profesión y de su vida.

Fue dura la vida clandestina entre bombardeos, el miedo a los alemanes, el toque de queda, la huida de los refugios, las noches sin dormir en sótanos, los escorbos, el hambre. [...]

Me casé el día de Nochevieja de 1944. Tenía 24 años. Pospusimos la boda para después del vespro [rezos vespertinos], entre una pausa de sirenas y la siguiente. Había toque de queda. [...]

Cerca de nosotros había ya una historia terrible. La ciudad se movía entre destrucciones, matanzas, heroísmos, muertes, desaparecidos, supervivientes. Sabía de la muerte de mis compañeros de la escuela, de amigos, de gente que conocía²¹.

18 El 22 de agosto de 1998 se ha realizado un encuentro para descubrir la relación entre Sologno y Malaguzzi. Esta referencia se halla en Antonio Canovi, “Sologno e poi Parigi. Per una topologia della formazione malaguzziana”, *Ricerche storiche*, n.º 86 (diciembre, 1998), 31-51.

19 Recogido de una entrevista realizada a Arrigo Belli, exalumno de Malaguzzi en Sologno. Citado por Antonio Canovi, op. cit., pp. 49-50.

20 Loris Malaguzzi, “Che io infilassi la strada dell’insegnare”, op. cit., pp. 47-48.

21 *Ibid.*, pp. 48-49.

De 1944 hasta 1947, fecha en la que abandonará definitivamente la escuela estatal, continuará trabajando como maestro, en esta ocasión de escuela media, en la institución escolar que hay en la calle Guastalla de Reggio Emilia. Pero no hay ningún recuerdo particular y, probablemente, no se trata de un acontecimiento importante en su vida. La elección, probablemente, era ya otra.

LAS ESCUELAS DEL UDI

El 25 de abril de 1945 llega el fin de la guerra y es el momento histórico de la Liberación. Ocurre algo extraordinario. En el año de la Liberación surge una división clara en Italia entre el norte y el sur. El paso de la dictadura a la democracia no es fácil ni está exento de responsabilidades políticas. El sur no ostenta gran autonomía, ya que está controlado por las fuerzas aliadas. Se trata de una situación política que reproduce institucionalmente la situación del pasado, consolidando viejas estructuras del Estado prefascista. Son estructuras que, a su vez, vienen apoyadas por la Iglesia. De esta forma el paso a la democracia se pretende que sea bajo el control de los países aliados, y lejos de las influencias comunistas de Yugoslavia y de la Unión Soviética²².

La política escolar no estaba fuera de este juego. Una comisión formada, en ese momento, para la instrucción del país, regula la educación manteniendo el orden establecido y contentando a la Iglesia.

Él pretendía que los maestros pasaran un examen previo bajo el punto de vista político y, en Palermo, se crearon "expedientes personales" para separar a los pocos buenos que quedaban de la mayoría de los que habían militado en las filas fascistas y que seguían manifestando clara simpatía por el régimen depuesto²³.

A pesar de que la renovación escolar viene confiada al pedagogo deweyano C. W. Washburne, sensible a cuestiones sociales y reconocido por las experiencias activistas en Winnetka, que creían en las capacidades autoorganizativas del niño y de la niña, la escuela ita-

liana no consigue escapar de su tradición fascista y católica. Las reformas se convierten en imposibles.

Pero veamos qué sucede en el norte. Mientras los fascistas habían montado, durante la guerra, la llamada República de Salò con sus tradicionales métodos pedagógicos, la Resistencia, casi clandestinamente, conforma una nueva organización de la cultura en la conquista de la libertad nacional, en clara lucha antifascista. De esta forma, aparece en 1943 el AIDI (Associazione degli insegnanti italiani), formado principalmente por profesionales de orientación política de izquierdas; y se irán configurando, posteriormente, nuevos movimientos sociales y, sobre todo, femeninos que buscarán, también, una liberación de la propia escuela.

Este es el resultado de un complejo sistema de fenómenos: el particular estado psicológico vivido a nivel colectivo, caracterizado por la certeza del fin del régimen fascista y de un firme propósito de construcción del futuro percibido como producto de la propia voluntad; la concienciación, sobre todo por parte de las mujeres, de una nueva identidad, de un nuevo papel a través del que llevar a cabo una redefinición de todas las relaciones sociales y en especial de lo relacionado con la madre, los hijos y las instituciones públicas (Rossi, 1991: 18).

El problema de la educación infantil entra de lleno, de esta manera, en la sensibilidad política de las mujeres y del movimiento femenino, sobre todo del UDI (Unione Donne Italiane) de tendencia izquierdista. Ya, en noviembre de 1943, se habían fundado en Milán, los *Gruppi di difesa della Donna*, antecedentes del UDI.

Italia se adentró en el camino de la reconstrucción y de la democracia. *Aquella victoria fue posible también gracias a que, mediante sacrificios y riesgos, un heroico grupo de combatientes, hombres y mujeres, mantuvieron vivo el espíritu antifascista; fue posible gracias a que se encontraron y se unieron hacia una acción común los protagonistas de las distintas corrientes políticas y sociales que ya habían construido desde los inicios del movimiento obrero un preciado patrimonio de valores, ideales y espíritu luchador. Fue posible gracias a que el movimiento de los Grupos de Defensa de la Mujer (Gruppi di Difesa della Donna) supo interpretar y convertir en hechos esos argumentos que, más allá de los diferentes principios ideológicos, unían a las mujeres con la única creencia de lograr la emancipa-*

22 ROSSI, L. *Infanzia e scuola a Reggio Emilia*. Supplemento a Ricerche pedagogiche, n.º 99 (abril,- junio, 1991).

23 *Resoconto delle attività svolte dal governo militare alleato e dalla commissione alleata di controllo*, s.d (mayo, 1945), Roma, Città Universitaria, p. 22. Citado por Lino Rossi, *Infanzia e scuola a Reggio Emilia*, Supplemento a Ricerche pedagogiche, n.º 91 (abril-junio, 1991), p. 11.

ción femenina²⁴.

El UDI se forma en Roma el 15 de septiembre de 1944 y, desde el inicio de su constitución²⁵ 3, aboga por la organización de escuelas infantiles (llamados entonces *asili*), conferencias, actividades culturales, conciertos, etc.

MALAGUZZI Y LA ESCUELA DE CELLA

En Reggio Emilia, como en otros lugares, las instituciones de Educación Infantil eran, prácticamente, inexistentes; y las pocas existentes eran de titularidad privada de dominio católico. La gran mayoría de niños y niñas de tres a seis años no disponía, entonces, de las llamadas, también, *scuole materne*. Las mujeres y sus organizaciones laicas se organizan, entonces, para construir los primeros asili. En este sentido es emblemática la historia de los habitantes de Cella, una fracción del ayuntamiento de Reggio Emilia. Solo cinco días después de la guerra, el 1 de mayo de 1945, con el dinero del *Comitato di Liberazione*, con el de la venta de un carro armado y el de algunos caballos que los alemanes habían abandonado en su retirada, comienza a construirse esta escuela recuperando ladrillos y materiales de las casas y edificios bombardeados durante la guerra.

Una intuición admirable fue la de exigir que el derecho a la educación estuviera al alcance de todos los hijos del pueblo. [...] Nuestros hijos tendrán que ser diferentes y tener más hambre de libertad que nosotros [...] y levantar casas ladrillo a ladrillo, un domingo tras el otro, con la ayuda de toda la familia²⁶.

Estaba claro que el sueño solo podía realizarse con el trabajo de la población: sábados y domingos se congregaba el mayor número de personas y la casa iba creciendo tras la conmovición, el orgullo y la fiesta de todo un país. Había hombres, mujeres, ancianos: cada uno hacía lo que sabía y podía. Los campesinos recogían la grava y la arena en el río Enza con sus carros, y las mujeres y los ancianos recuperaban los ladrillos de las

casas destruidas y bombardeadas, para después limpiarlos uno a uno, quitándoles el cemento antiguo²⁷.

Los primeros materiales y mobiliario se adquieren con la venta de los huevos que las niñas y niños llevaban a la escuela, cada día un huevo, o con la venta de la pasta que las mujeres confeccionaban.

Si nos hemos detenido en contar esta historia es porque tiene enormes relaciones con la historia y las elecciones de vida de Loris Malaguzzi. Este oye la noticia —como un rumor— de que a pocos kilómetros de la ciudad la gente se ha decidido a construir y gestionar una escuela para la infancia. En él, recuerda, se excita un sentimiento premonitorio, coge la bicicleta y va hasta el lugar.

Fui en bicicleta. Todo era sencillo y real, y las mujeres ya estaban allí limpiando los ladrillos. La gente había decidido. [...] Soy maestro. —Muy bien, me dicen— Si es cierto, ven a enseñarnos. [...] Mujeres, hombres, niños, todos de origen campesino y obrero y todos gente muy especial y supervivientes a miles de barbaridades de la guerra, trabajaban de lo lindo. En ocho meses la escuela y nuestra amistad echó raíces²⁸.

Amistad y una relación especial, entre Loris y Cella, que continuarán durante toda la vida²⁹.

Lo importante de esta historia, lo reconoce el propio Malaguzzi, es que sus viejos esquemas de maestro quedan en crisis. La realidad que ve se le hace difícil de interpretar con su cultura escolar. Lo que no puede imaginar, ni casi creer, es que la gente haya tomado la decisión de construir una escuela. Él siempre había visto que la escuela era una decisión, casi una imposición, del entramado institucional del propio gobierno. Esto era diferente y, como él comenta con palabras y recuerdos emocionados, marcará una iniciativa al lado de la gente del pueblo. Que la gente, una población extenuada por la guerra, pobre, cansada, hubiera tomado la decisión de construir una escuela para niñas y niños era algo extraordinario. Si

24 Vallini, *La donna reggiana nella resistenza*. Citado por Mario Mazzaperlini, *Storia delle scuole materne reggiane* (Reggio Emilia: Futugraf, 1977), pp. 175-176.

25 *Noi Donne*, 1 Diciembre 1944.

26 BARAZZONI, R., *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Cella*. Reggio Emilia: Assessorato alle scuole dell'infanzia e nidi comunali di Reggio Emilia, 1985.

27 Comitato Scuola Città della S.C.I. XXV Aprile —Cella—, *Come è nato l'asilo del popolo di Cella* (mayo, 1974), p. 2.40 Loris Malaguzzi. Una biografía pedagógica

28 Entrevista a Loris Malaguzzi en C. Edwards, L. Gandini y G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini* (Bergamo: Edizioni Junior, 1995), p. 49.

29 Ver la carta que Loris Malaguzzi dirige a la escuela el 11 de diciembre de 1992, como agradecimiento a una máquina de pensamientos y de sueños que los niños y niñas de la escuela le regalan.

hasta entonces había percibido la escuela como una institución esencialmente gubernamental, con una connotación cultura rígida, centralizada, desvinculada de las distintas realidades locales, ahora se encontraba frente a una situación totalmente diferente, como él mismo comenta con palabras y recuerdos, llenos de emociones, que marcará su decisión de posicionarse del lado de la gente del pueblo.

Mis sentimientos eran inseguros, temerosos. Mis herramientas lógicas, las de un joven maestro de Primaria abrumado por los acontecimientos, me llevaban a la conclusión de que si era cierto (¡y lo esperaba con todas mis fuerzas!) más que extraño e inverosímil, era algo de otro mundo. [...]

Era un maestro de Primaria, con cinco años de enseñanza y tres años de universidad: era quizá la profesión que me estaba bloqueando. Mis pobres esquemas se tambaleaban por completo: que construir una escuela se le pudiera ocurrir a la gente del pueblo, mujeres, peones, obreros, campesinos era en sí un hecho traumático: y que luego esa misma gente sin dinero, sin estudios técnicos, ni autorización ni consejos de directores, inspectores escolares ni jefes de partida, trabajasen con esfuerzo colocando ladrillo a ladrillo, para construir un edificio era la segunda paradoja.

Pero a pesar de ser un trauma o una paradoja el caso es que era simplemente real y me gustaba, me entusiasma, derrumbaba lógicas y prejuicios, viejas reglas de la pedagogía, de la cultura, invitaba a los orígenes, abría la mente a perspectivas completamente nuevas.

Entendía que lo imposible era una categoría que necesitaba revisión. Había que tener en cuenta el final de la guerra, la lucha partisana, la liberación, la primavera de mayo, las conciencias renovadas, la esperanza. Me gustaba incluso reírme con la sabiduría de Marx, “El hombre construye su propia historia, pero no lo hace según su voluntad”.

Me parecía, y este era el sentimiento más fuerte, que la idea y la intuición y convertirla en realidad habían nacido de verdad en Cella, entre la gente campesina y obrera. Percibía que era una lección humana y cultural increíble que habría podido ser el germen de otras cosas extraordinarias. Solo había que tomar el mismo camino.

Una escuela autogestionada, dedicada a los niños, proyectada y realizada en aquel lugar y de aquella manera, no pertenecía precisamente a los esquemas ni a las filosofías convencionales. Era una rareza entusiasmante, una invención que me encantaba. Un

hecho que después acarrearía muchos acontecimientos en mi vida³⁰.

Después de una gran fiesta colectiva, hacia el final de 1946, la escuela se termina y el 13 de enero de 1947 el *Provveditorato* da la autorización de apertura.

Creemos que Malaguzzi descubre en esta experiencia elementos importantísimos que formarán parte de su formación, de su pensamiento y obra pedagógica. Por un lado, se da cuenta de que la gente, las personas, pueden construir y gestionar una escuela diferente³¹ 8, fuera de los cánones institucionales. Que lo esencial es el convencimiento y la unión ideológica de diversas personas y, sobre todo, de las mujeres. Él también tratará de construir, ya con la apertura de las primeras escuelas municipales, una escuela distinta, pero siempre unida a la participación y la gestión social de la ciudadanía, y de todas las fuerzas políticas y sociales. Una escuela que no necesita ser institucionalizada e *impuesta* desde arriba, sino creada por el pueblo. Y es este el que puede transformar la realidad. Por otro lado, Malaguzzi tomó consciencia de lo que se convertirá en un valor de su vida: cuando una cosa, por utópica, soñada o anómala parezca, cuando se desea de verdad, se puede conseguir siempre³². En tercer lugar, Malaguzzi descubre que la escuela, y en concreto la *scuola materna*, es algo más que un lugar donde enseñar y aprender. Se trata de un ámbito socioideológico en el que crear relaciones, construir una colectividad, practicar la democracia y vivir la humanidad. Las escuelas del UDI y del CLN representan, a partir de un movimiento femenino (y esto Malaguzzi lo comprende inmediatamente), la posibilidad de involucrar en un proyecto de futuro común a todo un pueblo que necesitaba hacer sus sueños realidad.

Y de nuevo fue toda una lección, sin interrupciones, de mujeres y de hombres cuyos ideales seguían intactos, que habían, antes que yo, entendido que la historia podía cambiarse y que se cambiaba apropiándose y comenzando por el destino de los niños³³.

30 Loris Malaguzzi, “Che io infilassi la strada dell’insegnare”, *op. cit.*, p. 50.

31 En la entrada de la actual escuela de Cella hay una placa que dice así: “Hombres y mujeres juntos hemos construido los muros de esta escuela porque la queríamos nueva y diferente para nuestros hijos. De un testimonio de mayo de 1945”.

32 Así queda evidente en el testimonio de Carla Gherpelli.

33 Loris Malaguzzi, “Quando la notizia arrivò”, en

Esta idea será una constante invariable en su pensamiento y obra. Los niños y niñas, los propios hijos ofrecen una razón lo suficientemente poderosa para pensar en un futuro que no repita las atrocidades realizadas por la humanidad en el pasado, que adquiera valores lejos de la tradición fascista. De esta forma, se crea una razón que se hace fuerza y tejido social: espíritu colectivo. Este espíritu puede modificar y transformar la historia, indicar su dirección y su destino. Una idea revolucionaria, difícil de asimilar por los reductivistas esquemas didácticos y pedagógicos de un maestro.

LA DIFÍCIL SUPERVIVENCIA DE LAS ESCUELAS DEL UDI

Las escuelas del UDI y del CLN son, pues, un caldo de cultivo de un nuevo ideal humano democrático, de un nuevo sentido de la vida, y el fermento de una nueva pedagogía relacional, de la que Malaguzzi tanto hablará y practicará.

No se trata simplemente de construir una escuela infantil para permitir que los niños puedan acceder a ella, no se trata ni siquiera de permitir que trabajen las mujeres, junto a todo esto lo prioritario es el espíritu de colaboración, la necesidad de adentrarse en un proceso morfológico en el que estaba adquiriendo importancia el sentido de pertenencia a una comunidad con objetivos programados de autoproducción bastante claros desde el punto de vista axiológico. Lo que queremos apoyar es que el elemento de gran novedad de la experiencia educativa dirigida a la Primera Infancia, madurada en Reggio Emilia por parte de los movimientos democráticos, reside en el hecho de que no solo se vota de forma prevalente con fines educativos para el niño, sino que responde a ideales pedagógicos más elevados. Se trata de un proceso que tiene como objetivo una indefinida cantidad de protagonistas, que emerge de lo social y da vida a una "autoeducación colectiva". La escuela de educación infantil constituye el núcleo del proceso, en torno al que se suscribe un número cada vez más amplio de intereses, como un torbellino que va incorporando mucho de lo que se va encontrando (Rossi, 1991: 32-33).

La historia de la escuela en Cella se repetirá en otros lugares y, entre 1945 y 1947, se abren diversos *asili* del UDI. Entre estos podemos recordar S. Maurizio, S. Cro-

Renzo Barazzoni, *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile"* (Reggio Emilia: Assessorato alle scuole dell'infanzia e nidi comunali di Reggio Emilia, 1985), pp. 14-15.

ce, Massenzatico, Villa Masoni, Vailla Sesso y Bainsizza. Al principio, debido a las penurias económicas, el interés era solo dar de comer a las niñas y niños, atenderlos en sus necesidades básicas. Diversos ciudadanos y ciudadanas³⁴ hacen voluntariamente de todo para conseguir dinero, para mantener la escuela y pagar, si se podía, a las maestras.

*Recoger la leña, las manzanas, los huevos; gestionar los almacenes de bicicletas o el guardarropa durante el "baile de las fiestas"*³⁵.

En diversas ocasiones, los *Consigli di gestione* de las diversas escuelas solicitan ayudas y subvenciones al Estado para poder costear los gastos de los diversos *Asili*. Dinero que venía continuamente negado porque consideraban a las escuelas del UDI una especie de lugares de formación anticlerical.

*En 1945 surgieron las primeras escuelas de la UDI. Para su financiación se pidieron subvenciones al Estado, pero nunca se concedió ninguna ayuda. El motivo por el que los parvularios de la UDI no obtuvieron ayudas tenía que ver con el hecho de que estas instituciones educativas no estaban reconocidas por la autoridad escolar, que afirmaba que no reconocerían nunca los asili de la UDI por su enfoque pedagógico amoral. El Estado financiaba solamente los centros gestionados por instituciones religiosas y los que tenían un equipo directivo cercano a la Democrazia Cristiana*³⁶.

Es por este motivo que estas escuelas solicitaron, en diversas ocasiones, la municipalización para la administración local del Ayuntamiento de Reggio Emilia, tanto porque querían salvar las escuelas como porque el espíritu del UDI era siempre el de unir su experiencia y las instituciones con la Administración local. Este era su verdadero interés político. De esta manera, entre 1967

34 Hemos recogido personalmente el testimonio de Anselmo Bertacchini de la escuela de Prato Fontana y la de Sofía Gandolfi de la escuela de Cella. Otros testimonios se pueden consultar en la transcripción de las fuentes orales que forman parte de la investigación.

35 Anna Apari, "Fra rivendicazione dei diritti e proposizione di valori; gli anni dal V all'VIII congresso", en AA.VV., *Paura non abbiamo...* (Reggio Emilia: Ed. Il Nove, 1996), p. 116.

36 Testimonio recogido de Velia Vallini en la tesis de licenciatura de Laura Gennari con el título de *Le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia dal 1945 al 1960*. Está citado por Mario Mazzaperlini, *Storia delle scuole...* Op. cit., p. 177.

y 1973, estas escuelas se convierten en *scuole comunali dell'infanzia*³⁷.

*Además de todas las instituciones que se hicieron cargo de las cosas realizadas muchos años antes, también está el que hoy forma parte de uno de los temas más extraordinarios de nuestro país y que es el hecho de tender a la disminución del despilfarro, pero sobre todo la tendencia a poner todos los recursos de los que se pueden poner a disposición de la colectividad, y no del beneficio o de la utilidad privada*³⁸.

La gestión de las escuelas, ya lo hemos comentado, era social. Estaba formada por un *Comitato* y un presidente elegidos democráticamente. Por lo que respecta al tipo de pedagogía desarrollada en aquel entonces, hemos de decir que forma parte de los ideales de fondo del movimiento feminista que no deseaba solo unas instituciones de mera custodia y, de hecho, buscó siempre maestras con titulación —a diferencia de otras experiencias— para educar a las niñas y niños.

Al final llegó el material: los bancos los dio el párroco y el conserje de la escuela primaria.

Al acabar el curso escolar se organizaba una exposición de los niños, que además de recoger ofrendas, también era una demostración del trabajo didáctico realizado durante el curso.

*Los programas didácticos no eran discutidos en el consejo de administración, pero el “asilo” educaba a los niños para la vida social y desarrollaba su capacidad de aprendizaje guiado por el educador*³⁹.

Pero hay que tener en cuenta que la experiencia nace como un servicio social y educativo. Por lo tanto, respetaba el trabajo y los tiempos de los padres y madres, mientras se trataba de educar a sus hijos e hijas. Con los niños y niñas se realizan algunos juegos, animaciones

diversas, dramatizaciones, y actividades de inspiración montessoriana o agazziana con diversos materiales. Algunas maestras se matriculaban en cursos de especialización de la Opera Montessori, y consiguieron el diploma correspondiente.

El método Montessori representa algo conocido; se adapta bien a los contextos educativos que maduran en las estructuras; no precisa exigencias ambientales especiales y cuenta con un completo material de escritorio bastante fácil de gestionar por una sola educadora por sesión. Tiene por lo tanto un número discreto de características que hacen que se lo prefiera frente a otros.

No hay que olvidar, además, que la propia Montessori sale de la experiencia de la dictadura con una especie de aureola antifascista, en parte merecida, emprendiendo (únicamente en una etapa posterior y después de haber alabado ella también al Duce) el camino del exilio voluntario y que, no obstante, sus ideas pedagógicas se muestran discretamente cercanas a las que comparte el movimiento femenino: libertad y democracia, entendida como respeto total al niño, pertenecen también a la línea de los valores morales que inspiran la UDI (Rossi, 1991: 60).

El relativo cuidado por el ambiente, por los espacios (hay que tener en cuenta que las escuelas contaban con aula/s, baño y cocina), las salidas al exterior, la apertura, el contacto con el ambiente cercano a la escuela (las plazas, los lugares de trabajo, las calles del barrio) y la formación de las maestras son otras de las características pedagógicas de aquella experiencia. El propio Malaguzzi realiza, mientras continúa trabajando en otras actividades paralelas, diversos cursos de formación para las maestras, principalmente sobre profundización en temas montessorianos, y se decide a conformar un grupo de formación permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apari, L. *Fra rivendicazione dei diritti e proposizione di valori; gli anni dal V all'VIII congresso*. Reggio Emilia: Ed. IlNove, 1996
- Artioli, L. (1999). *La cultura dell'infanzia e l'esperienza delle scuole materne comunali a Reggio Emilia*. Reggio Emilia: ISTORECO. Istituto per la Storia della Resistenza e della Società.
- Artioli, L. (a cura di) (1998): Loris Malaguzzi, “Che io infilassi la strada dell'insegnare”. *Ricerche Storiche*, n.º 84 (mayo, 1998), p. 40-52
- Barazzoni, R. (1985). *Mattone su mattone. Storia della*

37 Para profundizar en la historia de alguna de estas escuelas ver Mario Mazzaperlini, *Storia delle scuole...*, op. cit., pp. 181-193, y *Scuole dell'infanzia e Asili Nido. Ieri e oggi* (Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1995), pp. 35-42. Coordinado por el Comitato scuola-città y por el personal de la Scuola comunale dell'infanzia “25 aprile”, 1977.

38 Loris Malaguzzi, “Conclusioni”, en *Leri e oggi gli uomini e la loro storia. Esperienze, fatti e testimonianze dei bambini e della gente di Cella per il trentennale della scuola d'infanzia* (Reggio Emilia, 1975).

39 Recogido del relato de algunos protagonistas de S. Maurizio.

scuola per bambini "XXV Aprile". Reggio Emilia: Assessorato alle scuole dell'infanzia e nidi comunali di Reggio Emilia.

Barazzoni, R., *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile"* di Cella. Reggio Emilia: Assessorato alle scuole dell'infanzia e nidi comunali di Reggio Emilia, 1985.

Canovi, A. (1998). Sologno e poi Parigi. Per una topologia della formazione malaguzziana. *Ricerche Storiche*, nº 86 (diciembre, 1998), 31-51.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.

Hoyuelos, A. (2020) *Loris Malaguzzi. Una biografía pedagógica*. Madrid. Morata.

Malaguzzi, L. (1975). Conclusioni. En *Ieri e oggi gli uomini e la loro storia. Esperienze, fatti e testimonianze dei bambini della gente di Cella per il trentennale della scuola d'infanzia*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.

Mazzaperlini, M. (1977) *Storia delle scuole dell'infanzia e Asili Nido. Ieri e oggi*. Reggio Emilia: Futurgraf.

Rossi, L. (1991). *Infanzia e scuola a Reggio Emilia*. Supplemento a *Ricerche pedagogiche*, n.º 99 (abril,- junio, 1991).

Fechas: Recibido: 22-11-2020. Aceptado: 05-12-2020
Artículo terminado el 20-10-2020

Hoyuelos, A. (2020). Loris Malaguzzi. Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponible: <http://www.reladei.net>



Alfredo Hoyuelos

Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona
España
alfredohoyuelos@telefonica.es

Diplomado en Educación Infantil y doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación con una tesis sobre "El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en Educación Infantil". Trabaja como Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y es profesor del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra. Es miembro activo de la Plataforma Ciclo Educativo 0-3 años en Navarra, de la Plataforma Estatal en defensa del 0-6 y del Consejo de Redacción en Navarra de la Revista Infancia. Su trabajo se centra en la realización de investigaciones y documentaciones sobre diversos aspectos relacionados con la calidad y competencia expresiva de los niños y niñas menores de 6 años. Ha publicado diversos libros y artículos sobre temas relacionados con la infancia y se ocupa de formación en diversos centros del Estado Español, algunos países de Europa, Asia y Latinoamérica

Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale dei servizi educativi 0/6 di Reggio Emilia

Loris Malaguzzi y la revolución cultural de los servicios educativos 0/6 de Reggio Emilia

Loris Malaguzzi and the cultural revolution of Reggio Emilia's 0/6 Educational Services

Paola Cagliari; Claudia Giudici; ITALIA

RIASSUNTO

L'educazione pubblica per bambini da zero a sei anni ha compiuto un lungo cammino per uscire dalla dimensione assistenzialistica e affermarsi come diritto dei bambini all'apprendimento in contesti sociali fin dalla nascita. Una conquista che è frutto dell'impegno di cittadini, amministratori, associazioni della società civile e della elaborazione culturale di pedagogisti, in collaborazione con insegnanti e genitori.

Tra questi Loris Malaguzzi è stato sicuramente una figura di spicco, riuscendo a portare a notorietà internazionale la pedagogia reggiana, fino al riconoscimento attribuito nel 1991 alla Scuola dell'infanzia Diana, in rappresentanza del sistema educativo comunale di Reggio Emilia, come "scuola più bella del mondo".

Spesso questi pedagogisti sono stati catalogati come esponenti di una pedagogia popolare (Frabboni, 2012), empirica, tesa a sviluppare la fantasia dei bambini.

Offrendo ai lettori alcuni stralci di testi e discorsi di Loris Malaguzzi, le curatrici di questo articolo vogliono mettere i lettori nelle condizioni di entrare nel suo pensiero e di intuire, se non comprendere, nono-

stante i temi qui trattati siano solo una minima parte rispetto all'ampiezza del pensiero di Loris Malaguzzi, la rivoluzione culturale da lui prodotta sul piano teorico, con dirette implicazioni sulle condizioni di vita dei bambini e dei genitori, e di lavoro degli insegnanti nella città e in molte realtà a livello nazionale e internazionale.

Parole chiave: Educazione 0/6 Anni, Partecipazione, Gestione Sociale, Apprendimento, Cento Linguaggi, Ruolo dell'Adulto, Reggio Emilia Approach

RESUMEN

La educación pública para niños de cero a seis años ha recorrido un largo camino para salir del carácter asistencial y afirmarse como el derecho de los niños a aprender en contextos sociales desde el nacimiento. Un logro que es fruto del compromiso de los ciudadanos, los administradores, las asociaciones de la sociedad civil y de la elaboración cultural de los pedagogos, en colaboración con profesores y padres de familia.

Entre ellos, Loris Malaguzzi fue sin duda una figura destacada, que logró dar notoriedad internacio-

nal a la pedagogía de Reggio, hasta el reconocimiento otorgado en 1991 a la Escuela de la infancia Diana, en representación del sistema educativo municipal de Reggio Emilia, como la “escuela más bella del mundo”.

Estos pedagogos han sido muchas veces catalogados como exponentes de una pedagogía popular, empírica, orientada a desarrollar la imaginación de los niños.

Al ofrecer a los lectores algunos extractos de los textos y discursos de Loris Malaguzzi, las autoras de este artículo quieren permitir a los lectores adentrarse en su pensamiento e intuir, si no comprender, a pesar de que los temas tratados aquí son solo una pequeña parte de la amplitud del pensamiento de Loris Malaguzzi, la revolución cultural que produjo a nivel teórico, con implicaciones directas en las condiciones de vida de los niños y de los padres, y de trabajo de los profesores en la ciudad y en muchas realidades a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: Educación 0/6 Años, Participación, Gestión Social, Aprendizaje, Cien Lenguajes, Rol del Adulto, Reggio Emilia Approach

ABSTRACT

Public early years education has made a long journey to emerge from the dimension of welfare and minding to affirm children's right to learning from birth in social contexts. This achievement is the fruit of commitment on the part of citizens, administrators, civic organizations, and the elaboration of pedagogical culture by pedagogues working together with teachers and parents.

As a pedagogue, Loris Malaguzzi, was undoubtedly, a leading figure, and brought Reggio pedagogy international standing. In 1991, the Diana Preschool, representing Reggio Emilia's municipal education system, was acknowledged as one of the “best schools in the world”.

These pedagogues have often been classified as advocates of an empirical popular pedagogy that works to develop children's imaginations.

In offering excerpts from Malaguzzi's talks and writings, although the topics covered represent only a fraction of the broad sweep of Malaguzzi's thinking, we hope readers will be able to get inside his mind, and sense, if not fully understand, the cultural revolution he produced on the level of theory, with direct implications for the lives of children and parents, and the work of teachers in this city, and in many places of Italy and the world.

Key words: *Early Years Education, Participation, Social Management, Learning, Hundred Languages, Adult Role, Reggio Emilia Approach*

LORIS MALAGUZZI E LA CITTÀ DI REGGIO EMILIA

Vogliamo ricordare che le prime istituzioni infantili non nacquero per merito di pedagogisti e di filosofi: furono uomini che leggevano la realtà, i bisogni, le speranze del loro tempo e che avevano le intuizioni e il coraggio dei riformatori sociali.

Loris Malaguzzi, 1974¹

La richiesta che è stata fatta alla città di Reggio Emilia, a Reggio Children e all'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia² di scrivere un articolo su Loris Malaguzzi ci ha onorato e insieme messo in forte preoccupazione e inquietudine.

Loris Malaguzzi ha agito nella nostra città fino alla sua scomparsa nel 1994 lasciando tracce importanti del suo lavoro. Infatti il sistema dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali della città, costruito grazie all'impegno di amministratori, associazioni della società civile e cittadini, deve la sua impostazione pedagogica alla sua incessante elaborazione culturale e al lavoro diretto costante con insegnanti, atelieristi, pedagogisti, cuochi, ausiliari, bambini e genitori.

Oltre al radicamento nel tessuto sociale e politico della città, è stata questa impostazione del lavoro di Loris Malaguzzi, insieme alla contagiosa passione

1 “Perché è giusto lavorare per una scuola dell'infanzia che tenti di realizzare non solo una nuova scuola del bambino, ma una diversa concezione di intendere e fare educazione”, relazione tenuta a Reggio Emilia il 20 marzo 1974 nel ciclo di incontri pubblici per cittadini, genitori, insegnanti, amministratori “Incontri sui problemi dell'educazione infantile”. In *Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia* (a cura di P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi e P. Moss). Reggio Emilia: Reggio Children [in corso di pubblicazione].

2 Riteniamo che la richiesta del direttore della rivista sia stata fatta non tanto a un autore, ma ai soggetti che nella città di Reggio Emilia rappresentano l'esperienza a cui Malaguzzi ha dato l'impronta pedagogica: l'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia, l'ente del Comune che gestisce i servizi educativi 0/6, e Reggio Children, un progetto elaborato da Loris Malaguzzi per promuovere a livello internazionale i diritti e le potenzialità delle bambine e dei bambini. Questo a testimonianza di una impresa collettiva, che tuttora continua a interpretare i punti di riferimento culturali e pedagogici elaborati da Loris Malaguzzi.

civile, alla convinzione che la presenza di servizi educativi o/6 connotati da partecipazione, ricerca e innovazione fosse una leva essenziale per la costruzione di una società democratica e a misura d'uomo, che ha coinvolto e appassionato il personale di nidi e scuole dell'infanzia, costruendo le basi perché l'esperienza continuasse oltre la sua scomparsa.

LE FONTI DA CUI ATTINGIAMO

Molti negli anni hanno scritto articoli su Loris Malaguzzi e citato suoi testi spesso in modo improprio, usando stralci di sue frasi per sostenere propri significati.

Contrariamente a quanto si pensa, Malaguzzi ha scritto molte cose durante la sua vita. È stato direttore di due riviste, di cui scriveva mensilmente l'editoriale.

Sue relazioni sono state pubblicate in atti di convegni o in pubblicazioni interne al sistema dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Ci sono preziose scritture da lui elaborate per progetti di scuole e nidi, ci sono i testi della mostra "I cento linguaggi dei bambini". Perché Malaguzzi non ha solo speculato teoricamente sulla educazione, ma ha trasformato l'idea di educazione per i bambini o/6 anni attraverso esperienze concrete.

Ma non hai mai avuto il tempo (o non si è mai dato il tempo) di sistematizzare il suo pensiero e la sua opera in un testo ufficiale, pubblicato e divulgato da una casa editrice.

La sua improvvisa scomparsa mentre era nel pieno della attività per dare vita al suo ultimo progetto, Reggio Children, ha forse troncato intenti e progetti.

Noi che abbiamo il privilegio di averlo ascoltato in momenti formali e informali di lavoro, di avere costruito almeno parte della nostra professionalità con lui, di avere un corposo archivio di scritti e di discorsi tenuti in convegni, incontri pubblici, momenti di formazione, in larga parte trascritti, pensiamo di non potere sistematizzare il suo pensiero e la sua opera. Resistendo alla tentazione di prendere parti brevi di scritti e discorsi per cucire un discorso unitario strutturato secondo nostri criteri ricostruttivi, abbiamo invece scelto di aprire finestre sul pensiero poliedrico, irriverente, rigoroso nella critica e nella passione per la realtà che lo caratterizzava, attraverso stralci lunghi di suoi scritti e discorsi, pubblicati e inediti. Dando cioè spazio alla sua voce diretta.

Le scelte sono arbitrarie, non si concentrano necessariamente sui temi più conosciuti e importanti, come arbitraria è la scelta dell'ordine cronologico con cui li offriamo al lettore. Una scelta che non è l'indicazione di una evoluzione progressiva e lineare del suo pensiero, ma l'affido a un criterio oggettivo ed estrinseco.

UNA RIVISTA PER FAR RISCO- PRIRE E RISPETTARE IL BAMBI- NO

Il primo pezzo che offriamo alla lettura sono stralci del primo editoriale da lui scritto per la rivista *Zerosei*³ nel 1976, dal titolo: "Zerosei propositi". Una nuova rivista "per far star meglio il bambino": il dibattito interno della redazione è riproposto a tutti i lettori.

Troviamo in questo testo annunciate molte caratteristiche dell'opera di Loris Malaguzzi: la relazione tra teoria e prassi, la partecipazione come attivazione di tutta la società civile intorno ai diritti dei bambini, che necessita di orientamenti, opinioni, informazioni *leggibili*, la processualità come parte integrante del prodotto, la responsabilità di tutti a fare, mettendoci del proprio, "per fare stare meglio il bambino".

"Zerosei" è il titolo uscito dopo tante proposte e discussioni: il bambino da zero a sei anni. È forse interessante notare che il primo gruppetto di collaboratori, che avevano una esperienza prevalentemente di scuola dell'infanzia, ha sentito il bisogno di partire almeno dalla nascita del bambino, sicuri che senza questa visione d'insieme ogni discorso sarebbe rimasto monco o incomprensibile. La rivista si rivolge così a questo periodo che va riconosciuto come quello sicuramente più importante e decisivo di tutta la vita dell'uomo. [...] È stato sempre più chiaro che non si voleva una rivista solo specializzata in didattica, che desse gli strumenti per far andare meglio la scuola dell'infanzia o il nido; l'occhio non è puntato alle istituzioni, pur buone e necessarie, ma al bambino che le utilizza. [...] Vorremmo scrivere per i genitori, per gli amministratori, per gli urbanisti, per gli educatori, per i vigili urbani, per i medici... perché riscoprano e rispettino il bambino.

Da questo derivano due corollari, due scelte metodologiche che dovrebbero caratterizzare la rivista: la leggibilità e l'applicabilità. [...] La rivista infatti vuole essere uno stimolo a fare. Non vuole diventare solo una fonte di ulteriori informazioni, per aumentare le cose che si fanno. Vorrebbe aumentare, anche di poco,

3 Loris Malaguzzi nel 1976 insieme a Ferruccio Cremaschi accetta la proposta di Fabbri Editore di dirigere una rivista per l'infanzia. Con Francesco Tonucci e Sergio Neri ne costruiscono i contenuti e le forme. Entrano a far parte da subito del Comitato scientifico della rivista Egle Becchi e Susanna Mantovani. La rivista diventerà un importante luogo di confronto intorno alle politiche educative nazionali. *Zerosei* viene sospesa, inaspettatamente, per volontà dell'editore, nel luglio 1984.

*le cose che si fanno. Naturalmente non si daranno ricette: in educazione non si può copiare. Si riporteranno orientamenti, opinioni, da affidare alla verifica e alla traduzione della prassi di ciascuno. Questi sono propositi e non è molto furbo annunciarli. Dichiararli è però uno stimolo a tenerne conto e un invito a chi legge, a ricordarceli. "Zerosei" conta sulla collaborazione di chi opera: genitori, insegnanti, amministratori ecc. e si offre come spazio disponibile, aperto al dibattito.*⁴

LA GESTIONE SOCIALE PER CAMBIARE L'IDEA DI EDUCAZIONE

Uno degli aspetti sicuramente più innovativi del lavoro svolto da Loris Malaguzzi è la elaborazione della idea di gestione sociale della scuola, non pensata solo come buona relazione con i genitori, ma come un abito mentale nuovo che poteva generare inediti rapporti all'interno del nido e della scuola dell'infanzia, e tra questi e la società nel suo complesso.

Offriamo ai lettori uno stralcio di un documento datato 1984 e diffuso all'interno delle strutture educative comunali reggiane come documento di lavoro.

Una visione ampia e lucida degli strumenti e delle strategie da adottare affinché la scuola del bambino piccolo non continui a pensarsi piccola, ma motore di nuovi processi culturali, sociali e professionali e produttrice di una nuova cultura dell'infanzia.

I caratteri più specifici che sottendono i significati della gestione sociale sono:

- *che l'educazione dei bambini è un problema della famiglia, dell'istituzione educativa, della società e come tale richiede solidarietà e risposte collettive oltre che individuali;*
- *che la formazione degli individui, compresa quella dei bambini, avviene in più luoghi e che nessun luogo è totalizzante ed esclusivo;*
- *che una gestione cooperativa dell'educazione nel segno di una corresponsabilità e di una competenza che si organizzano attraverso la elaborazione di un progetto e di un fine e l'attiva partecipazione ai processi didattici che ne conseguono, è una risposta oltre che opportuna, esemplare;*
- *che l'asilo nido e la scuola dell'infanzia sono luoghi dove avvengono fatti importanti e partecipabili: c'è sempre da parte della famiglia una partecipazione "implicita" che ha tutto da guadagnare nel farsi esplicita, pubblica, compartecipante fino ai livelli*

gestionali;

- *che anche nelle istituzioni educative più ricche di strumenti e di professionalità ci sono spazi occupabili solo attraverso interlocutori, confronti, scelte cogestite;*
- *che la partecipazione attiva dei genitori, laddove l'esperienza educativa si promuove, è percepita e apprezzata dal bambino che ne ricava un senso di compiacimento e di sicurezza oltre che incentivi e modelli per la propria socializzazione;*
- *che la gestione sociale del fatto educativo contrasta una immagine separata del bambino e dell'infanzia e ne recupera una dimensione di continuità col mondo adulto;*
- *che la partecipazione e gestione sociale modificano in modo determinante l'organizzazione educativa dell'esperienza scolastica (e parimenti di quella familiare); conducono l'educabilità del bambino a rientrare in ipotesi, progettazioni confrontate, discusse, valutate, verificabili che alzano, in reciprocità, i livelli di conoscenza dei problemi;*
- *che viene così avvalorato il concetto di progettualità educativa che è una procedura concreta che modifica, orientandolo, lo stile comportamentale, professionale e culturale del singolo operatore come del collettivo degli operatori;*
- *che irrobustisce e diffonde, con uno sforzo comune, una più corretta e funzionale formazione del bambino contrastandone le disarmonie, le semplificazioni, i precocismi, gli scolasticismi aiutandone invece le congruenze, specie quelle che intrecciano i linguaggi cognitivi con quelli espressivi e puntano sul bambino intero;*
- *che incentiva il concetto di educazione come rapporto di forze che molte volte esulano dalla sola problematica pedagogica, ricco di condizionamenti, di casualità, di responsabilità ed errori che vanno individuati e contrastati sia nella cultura familiare che scolastica e sociale;*
- *che favorisce la presa di coscienza collettiva della delicatezza e delle contraddizioni dei problemi educativi dei bambini, delle difficoltà e dei limiti dell'educazione familiare ma anche dei compiti che ancora le competono e degli aiuti che le possono derivare da una esperienza viva solidaristicamente interpretabile;*
- *che aiuta la percezione di come le assenze di una politica organica nei confronti dell'infanzia, della famiglia, delle istituzioni educative, il permanere di leggi arretrate e di pregiudizi, di leggi buone irrealizzate, di anomalie e di contraddizioni del mondo*

organizzato del lavoro e dei “valori” assunti dalla società, hanno grosse implicazioni, visibili e invisibili sui modi teorici e pratici dell’educazione infantile.⁵

I RISCHI DELLA PRECOCIZZAZIONE E DELLA DISCIPLINAZIONE

Dalla relazione che Malaguzzi fece al Convegno “Il bambino e la scienza” a Scandicci nel novembre 1984 dal titolo “L’infanzia e il bambino tra pregiudizi realtà e scienza” prendiamo questo stralcio che propone un tema che ritorna più volte nei testi di Malaguzzi, quello della “normalizzazione dell’infanzia”.

*[...] interrogiamoci. Ciò che ci preoccupa, che deve preoccuparci è il ritmo della crescita del bambino? O non è piuttosto la natura, la qualità, la struttura della sua crescita? Le due tesi si oppongono e io sono d'accordo con la seconda e ho rancore per la prima. Perché la seconda, è quella – credo lo si veda a occhio nudo – che può consentirci di tentare di arrivare a quella **normalizzazione** dell’infanzia che qui è sempre sfuggita di mano.*

*Una normalizzazione che anziché puntare attraverso le leggi del ritmo su una crescita tayloristica del bambino attraverso una intensificazione tassonomica e selezionata dei suoi strumenti di produzione, punta su processi più lenti e più larghi, capaci di attivare tutto quello che il bambino possiede, attorno e dentro la sua intelligenza, persino quelle sue parti dimenticate o dichiarate caduche o subalterne o, come si diceva una volta, di **cognitio inferior**, anch’essi concorrenti ad un profitto di ben altra natura e struttura.*

*Il problema è seriamente complesso perché il **ritmo della crescita** è obiettivamente, con le sue rigide norme di profitto, una **legge del consumismo capitalistico**: perché esso è già divenuto, da **categoria economica, categoria di costume e di cultura e di valore** [...]*

*È in questa frenetica corsa che può paventarsi persino da parte di certe nuove correnti pedagogiche la precocizzazione delle disciplinarità con una categorizzazione dei dati dell’esperienza infantile, tranciando quella situazione di flusso indivisibile che è l’ordine naturale e culturale attraverso cui il bambino porta avanti il suo desiderio di esplorare e di capire [...]*⁶

5 Partecipazione e gestione sociale. Significati e finalità (1984). Reggio Emilia: Municipio di Reggio Emilia – Assessorato Scuole dell’infanzia e Asili Nido, 8-11.

6 In Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia,

STRAPPARE LA PEDAGOGIA DAI SUOI OLIMPI⁷

Un altro nodo, lo ritroviamo nell’editoriale pubblicato sul numero di settembre 1985 della rivista *Bambini*⁸ (che fa propria l’eredità di Zerosei) dal titolo “Perché la cronaca (i fatti che accadono) non resti fuori dalla scuola”:

[...] è indubbio che i fatti, se scelti e letti bene, assommano responsi collegati e di vasto significato. [...] Anche se non piace è [...] nella cronaca di vita che il nostro mestiere e il mestiere di questa rivista continuano, mentre le scuole si riaprono, gli insegnanti tornano al lavoro e i bambini e le famiglie si coinvolgono e si ricoinvolgono in una esperienza da iniziare e proseguire. Ad un editoriale di rito, fariseicamente festivo, ne abbiamo preferito uno scomodo, realistico, di denuncia, che riproponga in termini duri – più avvertibili e più perforanti – la durezza dei problemi che investono lo Stato, la società, la cultura, il costume, i valori del vivere: e che nessuno steccato retorico o opportunisto può fermare sulle soglie delle istituzioni deputate alla formazione anche e soprattutto dei bambini. [...] Anche la pedagogia, i suoi contenuti, le sue didattiche – anche le scienze sociali – vanno stratonate e tirate fuori dai loro limbi, dalle loro frontiere di comodo e dai loro cento travestimenti dietro cui trova riparo il vergognosissimo stallo delle riforme e dei cambiamenti e le irresponsabilità delle politiche scolastiche. [...] Anche la scuola, anche la pedagogia possono subire violenza. Ma possono anche generarla.

[...] Se esiste una via d’uscita della pedagogia essa la si ritrova nella sua capacità di stare al gioco intero: che è quello di educare (un’accezione in crisi per colpe di alcune correnti cattoliche antiche e moderne e di certe nuove versioni paramarxiste) affrontando la durezza e l’ampiezza dei segni delle cronache che nascono dal costume e della cultura del nostro tempo. [...] Temi

op. cit

7 “La nuova socialità del bambino e dell’insegnante attraverso la esperienza della gestione sociale dell’infanzia”, relazione tenuta da Loris Malaguzzi a Modena nel maggio 1971. In Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia, op. cit.

8 In occasione di un incontro a Reggio Emilia del Gruppo Nazionale Nidi nell’ottobre del 1984 prende forma la nuova rivista *Bambini*, l’editore è *Juvenilia*, la casa editrice diretta da Ferruccio Cremaschi. Fra i sostenitori ci sono Egle Becchi e Susanna Mantovani, co-direttrici della rivista e Tullia Musatti.

che sono tutti e drammaticamente dentro (con maggiore o minore consapevolezza) alle centinaia di bambini, ragazzi, giovani, insegnanti e famiglie che stanno per accedere alla difficile avventura educativa. E, stando alla cronaca, anche poco dentro a chi detiene i poteri del decidere.⁹

I “CENTO LINGUAGGI”: UNA TEORIA, UNA MOSTRA, UNA IDEA DI BAMBINO E DI APPRENDIMENTO

Tema fondamentale del disegno pedagogico e culturale elaborato da Loris Malaguzzi sono i “cento linguaggi”, una idea che ha viaggiato nel mondo. A differenza degli ambiti del sapere, dei campi d’esperienza, o delle discipline, i “cento linguaggi” sono una dotazione di ogni essere umano fin dalla nascita, una disponibilità che si accresce e si moltiplica nella interazione con l’ambiente e tra i linguaggi stessi.

Pur essendo uno degli elementi innovativi, pur avendo dato il titolo alla mostra che dal 1981 è stata esposta in molti Paesi e pur avendo grande centralità nell’esperienza educativa dei nidi e delle scuole, Malaguzzi ha scritto e lasciato rare elaborazioni specifiche su questo tema.

Riportiamo qui un pezzo del 1987 tratto dai Commenti per un codice di lettura della mostra “I cento linguaggi dei bambini”:

[...] Il piacere dell’apprendere, del conoscere e del capire è una delle prime fondamentali sensazioni che ogni bambino si aspetta dall’esperienza che affronta da solo o con i coetanei o con gli adulti.

Una sensazione decisiva che va rafforzata perché il piacere sopravviva anche quando la realtà dirà che l’apprendere, il conoscere, il capire possono costare difficoltà e fatica.

È in questa sua capacità di sopravvivenza che il piacere può sconfinare nella gioia.

[...] il riconoscimento che la specie umana ha il privilegio di manifestarsi attraverso una pluralità di linguaggi (oltre a quello parlato) è un primo punto.

Un secondo punto è che ogni linguaggio ha il diritto di realizzarsi compiutamente e quanto più gli riesce più scorre negli altri processi di arricchimento.

Un terzo punto è che tutti i linguaggi espressivi, cognitivi, comunicativi che si costituiscono in reciprocità, nascono e si sviluppano nell’esperienza.

Un quarto punto è che di questi linguaggi il bambi-

no è soggetto costruttivo e coautore, partecipando alle varianti storiche e culturali.

Un quinto punto è che tutti i linguaggi che già convivono nella mente e nelle attività del bambino hanno il potere di divenire forse generatrici di altri linguaggi, altre azioni, altre logiche e altre potenzialità creative.

Il sesto punto è che tutti i linguaggi hanno bisogno di vivere in eguale dignità e valorizzazione, in solidarietà piena con una adeguata competenza culturale dell’adulto e dell’ambiente.

Il settimo punto (conclusivo) è quello che si chiede quale appoggio e conferma possa dare a queste proposizioni (dimenticate o sottovalutate dagli studi, dalle ricerche, dalle sperimentazioni) la cultura vigente del bambino.

[...] Nessun disconoscimento del valore primario del linguaggio parlato nel lungo processo di umanizzazione.

Ma storicamente desumiamo almeno tre fatti:

1. che il linguaggio parlato oggi è sempre più imposto al bambino attraverso meccanismi imitativi, poveri o assenti di interlocutorietà, invece che per processi ideativi e forti legati all’esperienza e ai problemi dell’esperienza;

2. che la pedagogia del bambino oggi si attua quasi tutta attraverso la parola, l’unico strumento affidato alla professionalità degli insegnanti e dei genitori. Una parola solitaria, anomala, epperò onnipotente, onnipresente per insegnare, ripetere, dirigere, spiegare, predicare, raccontare. O semplicemente per ingiungere o lasciarla sola. Con questa parola, spesso sempre più inerte e ovvia, si va verso un’incapacità crescente di entrare in rapporto coi bambini che si aspettano parole vive, radicate in ragioni e in proposte, in esecutività e progetti, in situazioni di calda interlocutorietà.

3. che il linguaggio parlato oggi massicciamente e in proporzioni mai viste, collocato di fronte all’immagine, ai segni, ai simboli, ai codici, alle macchine è in aperta fase di disadattamento e di rielaborazione.

[...] Il problema è quello di ridare al linguaggio la parola che serve, che tace e ascolta, che riempie la comunicazione, che sposta e genera idee, che scopre le sue grandi potenzialità creative, che si fa forma e tramite di socializzazione, di intersoggettività e interroggettività.

[...] Il primo progetto [della mostra] è quello di porre al centro dell’educazione del bambino una più organica e variata esperienza dell’azione e del fare. Dove la conoscenza diventi un sistema di esplorazione agita e di riflessione e sia contestuale al linguaggio e all’intelligenza oltretutto al guadagno di abilità e competenze.

Il secondo progetto si affida agli utili che al linguaggio della parola derivano dai linguaggi della non parola, riconfermando in sede generale, la natura interferente dei linguaggi.

Ma qui occorre prendere atto: che anche i linguaggi della non parola hanno in realtà, dentro di sé, molte parole, sensazioni e pensieri, molti desideri e mezzi per conoscere, comunicare e esprimersi.

Sono anch'essi modi di essere, di agire, generatori di immagini e lessici complessi, di metafore e simboli; organizzatori di logiche pratiche e formali, di promozione di stili personali e creativi.

[...] Il terzo progetto è quello di riattivare processi di sensibilità e di intenso tirocinio di tutti gli organi sensoriali del bambino (l'occhio, l'udito, le mani in particolare) così da ritotalizzare sia le sue potenzialità che le sue capacità di immersione e assorbimento sottile nelle cose e negli eventi. [...]

Ciò che a noi compete è aiutare i bambini a comunicare col mondo con tutte le potenzialità, le forze, i linguaggi di cui sono dotati e a battere ogni impedimento derivante da una cultura che ancora spesso li depauperava per eccesso e invadenza di teorizzazioni classificatorie o per difetti e sottovalutazioni della ricerca e della pratica educativa.

Queste sono le condizioni che possono permettere ai bambini di capire come il loro giocare, vedere, sentire, fare, pensare li conduce alla conoscenza e come la conoscenza produce altra conoscenza.¹⁰

UNA "FINESTRA" SULLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Lo sguardo all'educazione e ai suoi temi e problemi collocato sempre nella contemporaneità è costante nel lavoro di Loris Malaguzzi e impregna sempre le azioni formative che realizza costantemente, sia mentre è responsabile dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia, sia dopo il suo pensionamento, nel 1985. Vi proponiamo uno stralcio della trascrizione dell'aggiornamento che Malaguzzi fece il 4 novembre 1991 a insegnanti, pedagogisti, atelieristi sul tema della matematica nei nidi e nelle scuole dell'infanzia:

[...] io oggi credo che sia inflazionato il termine PRE, PREcalcolo, PREmatematica, PREscrittura, PRElinguistica. PRE e PROTO sono termini assolutamente barbari, perché in un qualche modo ci consentono di avere l'autorevolezza di poter tracciare una linea di

frontiera tra un bambino meno e un bambino più. La vita è un flusso che non accetta cesure rigide, che non accetta distanziamenti e subaltermità, la vita è un flusso, nessuno sa come fluisca dentro di sé o fuori di sé, ma è certo che forse saremo aiutati a capire una affermazione di questo genere se incominceremo a collocare i temi e il numero dentro a due altre accezioni che sono estremamente importanti, che sono quelli dello spazio e quelli del tempo. Il numero è spazio, il numero è tempo [...] quando avremo accennato ad alcuni fenomeni, ad alcune caratteristiche e peculiarità del nostro tempo, che sono dominanti, che sono sovrane, anche se non ne abbiamo pienamente consapevolezza, che tutto ciò che appartiene al linguaggio dell'informazione, della comunicazione, dell'informatica, del computer, dell'elettronica, voglio dire, voi lo capite, che in qualche modo questo mondo è fuori da noi. Non c'è dentro di noi. Non è dentro la pedagogia, non è dentro la psicologia, non è dentro alle operazioni delle quotidianità...

[...] I nostri bambini parlano, discutono, comunicano, pensano, slontanati quanto più è possibile (è la prima volta nella storia umana) da una esperienza di ordine concreto e pratico, poi c'è una specie di rarefazione degli oggetti, una rarefazione dei giochi e delle azioni che il bambino può combinare con e sugli oggetti...

[...] Dalla TV apprendiamo? Riusciamo ad apprendere nel modo giusto del significato vero dell'accezione di apprendere che vuol dire autoapprendere, autocostruire sulla base di tracce, sulla base di input, sulla base di linguaggi? [...] Anche quando davanti a noi ci sta un adulto, e parlo dalla parte dei bambini, anche quando davanti a noi ci sta una cultura millenaria, anche quando di fronte a noi ci sta una storia piena di tradizioni, di eventi tragici, comunque sia, credo che se ognuno di noi porta dentro una qualche immagine corretta dell'uomo... credo non possa non riconoscergli la capacità, l'autonomia di apprendere, di essere lui ad autodeterminarsi quanto più è possibile e quindi di avere il dono dell'autocostruzione e della sociocostruzione.

Non siamo stupidi fino al punto di pensare che la figura dell'adulto di fronte al bambino scompaia! La figura dell'adulto diventa centuplicata in una situazione di questo tipo e di questo genere, laddove si rispettano le capacità autonome di apprendimento del bambino. [...] Che il bambino senta il tempo credo che sia un fatto accettabile, che percepisca la misura e il tempo come qualcosa che a volte si distanziano e a volte di identificano e si confondono penso che anche questo possa accadere. Ma il senso dello slontanamento e dell'allontanamento, il senso della dipendenza e dell'autonomia

10 In Malaguzzi, L. et al. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children, 32-33.

del bambino. Il senso della parola, quando tocca a lui e quando tocca alla madre, sia che sappia parlare, sia che non sappia parlare, cioè queste grandi partite a ping pong, sono partite a ping pong vere, dove c'è una specie di palla che gira e che cerchi di rinviare dall'altra parte, che poi è quello che accade tra noi adulti e che accade anche tra i bambini solo che voi li ascoltiate.

Ma cosa vuol dire giocare a ping pong? Intanto vuol dire avere una intenzionalità reciproca di fare lo stesso gioco, cioè di accettare un terreno comune, che non è cosa di poco conto. La seconda è di assumere certe regole: la pallina deve passare, la pallina deve essere ributtata, la pallina deve essere capace di ripassare la rete e passare dall'altra parte e essere ributtata... Se qui vi collocate voi come insegnanti da una parte e il bambino dall'altra, forse vi accorgete che si tratta veramente, e non solo simbolicamente di una partita a ping pong e lo fate ogni giorno, ogni minuto... qui bisogna capire cosa vuol dire rispondere di dritto, di rovescio, che cosa vuol dire rispondere in modo tale da facilitare la risposta dell'altro, significa capire quali strategie crescono nel corso della sfida, nel corso della partita, cosa vuol dire spiazzare, rendere difficile la risposta, renderla facile, illudere che io giochi sempre la pallina lì, ma all'improvviso la butto dall'altra parte. L'importante è capire che l'adulto non può giocare a ping pong con il bambino se l'adulto impone le sue leggi, le sue norme, le sue forze, la sua esperienza. Se vuole continuare il discorso, cioè il palleggio con il bambino, è chiaro che occorre una strategia... Il bambino gioca se trova i termini di una logica praticabile, se no non gioca e questo capita quando parlate, quando si agisce, quando si giudica, quando si entra in rapporto con gli altri bambini. [...]

In questi ultimi giorni sto guardando attentamente la pubblicità, perché secondo me la pubblicità è il punto più avanzato della elaborazione e se voi state attenti alla pubblicità, credo che in qualche modo avvertiate, se smontate il tutto, se lo ricevete così come il messaggio viene messo bene, voi sottoporrete la percezione ad una unificazione di scene, di personaggi, di figure, che hanno soppiantato la logica della nostra attesa e la logica della nostra interpretazione. Credo che è una operazione di frantumazione continua [...] il tempo, il tempo è spezzato oggi in termini che non hanno più a che fare con una linearità che apparteneva a un'epoca dove c'era una specie comunque di linearità di avanzamento che si solidificava intorno a tre grandi tempi che erano i tempi del passato, i tempi del presente, i tempi del futuro. Ma oggi il passato, il presente e il futuro non solo sono più difficili da riunificare, ma, probabilmente, sono oggetti interpretativi assolutamente diversi rispet-

to all'interpretazione che gli davamo una volta. [...]¹¹

PER CONCLUDERE

Con questo testo che mette in luce come per Malaguzzi ogni tema per quanto apparentemente specifico avesse sempre molteplici e intriganti connessioni con la contemporaneità e gli altri saperi, chiudiamo la selezione preparata per questa rivista. Siamo consapevoli dell'obiezione che immediatamente il lettore può farci: che le scelte fatte sono comunque scelte e che quindi soggiacciono alla nostra interpretazione, che è anche una ricostruzione, del pensiero di Malaguzzi. Siamo cioè consapevoli che accettando questo invito abbiamo corso i rischi che volevamo evitare.

Auspichiamo che questo azzardo consenta a molti lettori di apprezzare la ricchezza, la profondità, la irriverenza del pensiero di Loris Malaguzzi. Un pensiero che si è avvalso dei fermenti culturali, politici e sociali del tempo storico in cui Malaguzzi si è formato e ha operato. Un pensiero che è diventato esperienza concreta, grazie alle condizioni e alle alleanze offerte dalla città di Reggio Emilia, e che ha avuto la potenza di cambiare il fare educazione in molte realtà del mondo. E di continuare ancora a farlo...

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudici, C.; Rinaldi, C.; Vecchi, V. e Moss, P. (a cura di): *Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children [in corso di pubblicazione]. Edizione italiana del volume Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudici, C.; Rinaldi, C.; Vecchi, V. and Moss, P. (eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Frabboni, F. (2012). L'infanzia del novecento e la sua scuola. *RELAdeI*, 1 (1), 43-54.
- Malaguzzi, L. et al. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Municipio di Reggio Emilia (1984). *Partecipazione e gestione sociale. Significati e finalità*. Reggio Emilia: Assessorato Scuole dell'infanzia e Asili Nido.

¹¹ Laboratorio sulla matematica (4-5 novembre 1991). Registrazione audio conservata presso gli archivi del Centro Documentazione e Ricerca Educativa di Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Cagliari, P. e Giudici, C. (2020). Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale delle scuole e dei nidi d'infanzia di Reggio Emilia. *RELA-dEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Claudia Giudici
Reggio Children
Italia
claudiagiudici@reggiochildren.it

Psicologa, da febbraio 2016 è Presidente di Reggio Children, dove lavora dal 1996 occupandosi di ricerca, formazione e consulenza. Per dodici anni è stata pedagoga presso l'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia, diventandone Presidente nel 2009. Ha coordinato, partecipato e collaborato a progetti di ricerca con università e centri di ricerca italiani e internazionali, in vari ambiti tra cui didattica, processi di apprendimento dei bambini, valutazione, documentazione, partecipazione delle famiglie. Docente di psicopedagogia presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, relatrice a conferenze e seminari in Italia e all'estero, è autrice di numerosi articoli e saggi e curatrice di pubblicazioni di carattere pedagogico ed educativo.



Paola Cagliari
Reggio Children
Italia
paola.cagliari57@gmail.com

Laureata in Pedagogia, ha lavorato come insegnante alla Scuola comunale dell'infanzia Diana di Reggio Emilia dal 1978 al 1985. Nel 1985 ha iniziato a far parte dell'Equipe pedagogica dei Nidi e delle Scuole comunali dell'infanzia, prima come pedagoga, poi come Responsabile di coordinamento pedagogico. Da febbraio 2010 a luglio 2019 Paola Cagliari ha ricoperto il ruolo di Direttore dell'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Collabora con Reggio Children in ambito editoriale e per progetti di ricerca e percorsi di formazione. È inoltre membro del Comitato Scientifico della Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi.

Autrice di articoli apparsi su riviste italiane e internazionali, è curatrice di pubblicazioni su Loris Malaguzzi e sull'esperienza educativa di Reggio Emilia.

“Tra adozioni e restauri” Note epistemologiche sulla metodologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi

“Entre adopciones y restauraciones” Apuntes epistemológicos sobre la meto- dología de investigación y sobre la pro- puesta pedagógica de Loris Malaguzzi

“Between adoptions and restorations” *Epistemological notes on the research me- thodology and on the pedagogical proposal of Loris Malaguzzi*

Stefano Moriggi; ITALIA

RIASSUNTO

Il presente contributo si propone di tratteggiare alcune delle più significative correlazioni tra la metodologia della ricerca pedagogica di Loris Malaguzzi e il merito della sua proposta educativa. È proprio un'analisi di questo tipo, infatti, che consentirà di evidenziare, da più punti di vista, l'intimo e indissolubile rapporto nell'economia del pensiero e nell'opera dell'educatore italiano tra la riflessione epistemologica e la prassi pedagogica. Alla luce di tali acquisizioni sarà pertanto più agevole illustrare da una prospettiva meno consueta il nuovo ruolo e l'inedita responsabilità del docente nel dovere/sapere progettare le condizioni necessarie per innescare, accompagnare e documentare significative esperienze al contempo conoscitive e relazionali. Sarà quindi un confronto con la tradizione costruttivista – e, più in particolare, con l'importante eredità culturale di John Dewey – che

offrirà lo spunto per sottolineare, anche alla luce delle più recenti evidenze neuroscientifiche, alcune peculiarità metodologiche del Reggio Approach che, a ben vedere, lo smarcano da tipiche ingenuità di certa “pedagogia della scoperta”.

Parole chiave: Epistemologia, Pedagogia, Incertezza, Costruttivismo

RESUMEN

Este artículo pretende esbozar algunas de las correlaciones más significativas entre la metodología de la investigación pedagógica de Loris Malaguzzi y el contenido de su propuesta educativa. Es precisamente un análisis de este tipo, de hecho, el que permitirá destacar, desde varios puntos de vista, la íntima e indisoluble relación en la economía del pensamiento y en el trabajo del educador italiano entre la reflexión epistemológica y la práctica pedagógica. A la luz de estas

adquisiciones, será por tanto más fácil ilustrar desde una perspectiva menos habitual el nuevo rol y la responsabilidad inédita del docente en el tener/saber diseñar las condiciones necesarias para desencadenar, acompañar y documentar experiencias cognitivas y relacionales significativas al mismo tiempo. Por tanto, será una comparación con la tradición constructivista - y, más particularmente, con el importante patrimonio cultural de John Dewey - lo que ofrecerá la oportunidad de subrayar, también a la luz de las evidencias neuro-científicas más recientes, algunas peculiaridades metodológicas del Reggio Approach que, de hecho, lo apartan de la ingenuidad típica de cierta “pedagogía del descubrimiento”.

Palabras clave: Epistemología, Pedagogía, Incertidumbre, Constructivismo

ABSTRACT

This article aims to outline some of the most significant correlations between Loris Malaguzzi's methodology of pedagogical research and the content of his educational proposal. It is precisely an analysis of this type, in fact, which will allow us to highlight, from several points of view, the intimate and indissoluble relationship in the economy of thought and in the work of the Italian educator between epistemological reflection and pedagogical practice. In light of these acquisitions, it will be easier to illustrate from a unusual perspective the new role and the unprecedented responsibility of the teacher in knowing (and having to know) how to design the necessary conditions to trigger, accompany and document significant cognitive and relational experiences at the same time. Therefore, it will be a comparison with the constructivist tradition - and, more particularly, with the important cultural heritage of John Dewey - which will offer the opportunity to underline, also in the light of the most recent neuroscientific evidence, some methodological peculiarities of the Reggio Approach which, on closer inspection, separate him from the typical naivety of a certain “pedagogy of discovery”.

Key words: Epistemology, Pedagogy, Uncertainty, Constructivism

FIGLI DI UN PRINCIPIO (D'IN-DETERMINAZIONE)

Un'incursione nell'approccio pedagogico definito dalla ricerca-azione condotta negli anni da Loris Malaguzzi implica la ricostruzione di una complessa mappa culturale e concettuale sempre e di nuovo rivista e ritoccata, nella costante ricerca da parte dell'educatore reggiano delle strategie più efficaci per accogliere in maniera pedagogicamente plausibile l'emergenza di un “bambino ingombrante” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 55).

Per lo studioso di Correggio si è trattato di un'emergenza al contempo epistemologica e politica che, dal suo punto di vista, sarebbero riusciti a comprendere e a gestire solo quanti si fossero mostrati effettivamente disposti a emancipare la ricerca e la prassi pedagogiche da angusti e anacronistici vincoli disciplinari, oltre che da consunti stilemi ideologici che della sfaccettata identità del bambino avevano di fatto prodotto l'occultamento (Malaguzzi, 1986, p. 87; Malaguzzi, 1993, p. 4; Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 57).

Se infatti - per dirla con le parole di Malaguzzi - un confronto schietto e spregiudicato con “tutti *quelli* - e parlo di studiosi ricercatori, psicologi, pedagogisti, antropologi, sociologi, di ogni corrente di pensiero e diversamente dislocati - che si sono messi a indagare seriamente sui bambini” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 56) avrebbe posto le premesse per una definitiva liquidazione di un'idea di infanzia modellata sui parametri della fragilità e dell'ignoranza (Malaguzzi, 1993, p. 4; Hoyuelos, 2014, p. 35); simmetricamente, gli insospettati talenti e il protagonismo interattivo di un soggetto complesso qual è il ritratto del bambino prodotto da un approccio sinottico e interdisciplinare ai diversi saperi “imponesse cambiamenti di paradigma e prometteva conseguenze di non poca portata non solo sui piani della psicologia e della pedagogia, ma sugli stessi modi interpretativi interpersonali oltre che con il sapere e le culture” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 56).

Eccede inevitabilmente l'ambizione e gli obiettivi del presente contributo un'analisi dettagliata delle ricadute che tale orizzonte di studio ha comportato nello sviluppo del pensiero e dell'opera pedagogica di Malaguzzi. In maniera più circoscritta, si cercherà piuttosto di gettar luce su alcune significative corrispondenze tra certe posizioni epistemologiche distintive del modo di ridisegnare la “mappa” culturale e concettuale entro cui ha preso forma e significato il

suo progetto educativo e il merito pedagogico della sua stessa proposta.

Così procedendo, si proverà anche a lambire nelle note conclusive del presente articolo temi e problemi (relativi l'arricchimento della scena dell'apprendimento mediante dispositivi digitali) funzionali a quanto meno ad accennare l'*in-attualità*, nel senso nietzscheano del termine, del pensiero di Malaguzzi.

Ma, procedendo per gradi, sarà proprio un'analisi dell'atteggiamento culturale con cui cercò di innescare una significativa discontinuità nel modo di intendere e praticare il sapere pedagogico che consentirà anzitutto di cogliere quelle significative corrispondenze tra il suo approccio alla ricerca in campo educativo e il modo stesso in cui avrebbe riconcettualizzato (e riprogettato) l'esperienza di insegnamento-apprendimento in ambito scolastico.

Lo spunto propizio qui selezionato per calarsi senz'altro *in medias res* è rappresentato da un eloquente passaggio di un'intervista in cui - rispondendo a Lella Gandini che lo invitava a dichiarare quali autori e quali scuole di pensiero avessero più profondamente influenzato il suo percorso, così replicava: "La pedagogia, quando gode di libertà sufficienti e ancora di buona sorte può correre tra adozioni e restauri, sopportare errori e ritardi, e azzardare intuizioni e scelte di una qualche originalità. Importante è da parte sua non essere prigioniera di grandi e troppe certezze, così da essere sempre pronta a rendersi conto della relatività dei propri poteri, delle estreme difficoltà del tradurre in pratica le formulazioni ideali" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 69).

Prima ancora di prodursi in un elenco di nomi, Malaguzzi preferì così delineare la consapevolezza metodologica in ambito pedagogico a cui la frequentazione del suo personale pantheon dell'educazione lo aveva condotto. E quella che, a prima vista, potrebbe apparire un'ammissione di debolezza, suona piuttosto, alla luce di qualche competenza epistemologica, come una sofisticata ridefinizione della ricerca pedagogica in grado di metabolizzare, tra *adozioni e restauri* di teorie e congetture, la componente anti-dogmatica e anti-autoritaria (tanto in ambito euristico quanto in ambito politico) tipica di un approccio fallibilista all'indagine in campo educativo (Giorello, 1994, pp. 141-169; Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 72).

A tal proposito, pare rilevante sottolineare in particolare l'attenzione di Malaguzzi al tema dell'incertezza quale dimensione entro cui il ricercatore è (e deve essere) educato a operare, correlato a quello della contingenza delle sue conclusioni (o, nelle sue

parole, della relatività del "potere" della pedagogia). L'incertezza assurge qui a orizzonte professionale e al contempo esistenziale di cui lo studioso reggiano acutamente coglie il corrispettivo operativo nella *praxis* artigianale (Sennett, 2018, p. 27) propria di qualsiasi scrupoloso passaggio sperimentale dalla teoria alla pratica (pedagogica e non solo).

Tale prospettiva, che da un lato testimonia la centralità del ruolo della riflessione epistemologica nell'economia dell'etica pedagogica (Hoyuelos, 2004) di Malaguzzi, come si accennava più sopra, costituisce anche un concreto indizio per riconoscere alcuni tratti distintivi del suo modo di procedere nella ricerca educativa, a partire dalla tipologia di interazione che imbastisce con gli autori che, appunto, ha identificato come lumi imprescindibili per illuminare il suo percorso.

È in questo senso che l'acquisizione del tema dell'incertezza nella riqualificazione della metodologia della ricerca in ambito pedagogico (e come si avrà modo di vedere più avanti anche nella riprogettazione della relazione educativa tra docente e discenti) rappresenta una prospettiva privilegiata per osservare, dall'interno, il delinarsi dell'esercizio, al contempo teoretico e progettuale, che ha costituito la cifra dell'opera di Malaguzzi.

Il concetto di incertezza, a parere di chi scrive, costituisce infatti una delle più pregnanti (Thom, 1988) tra quelle "connessioni con le ricerche epistemologiche" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p.72) che Malaguzzi andava imbastendo al fine di comprendere e gestire una emergente "nuova complessità" in ambito educativo.

In quest'ottica si ritiene debba essere letta, appunto, la sua metabolizzazione del principio di indeterminazione enunciato da Werner K. Heisenberg nel 1927 per cogliere, a più livelli, l'importanza del suo dialogo costante e imprescindibile con l'epistemologia.

Come scrive Malaguzzi: si tratta di una teoria fisica "che proclama l'imprevedibilità di comportamento delle particelle subatomiche e quindi dei fondamenti della materia - proiettando la crisi di quel mondo ordinato, prevedibile e rassicurante descritto dalle scienze tradizionali e che tocca da vicino sia le vicende della natura che quella umana. È la crisi dell'ideale deterministico" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 72).

Ma appunto non è questione che può riguardare solo i fisici, per Malaguzzi, la crisi prodotta dalla relazione espressa nella celebre formula di Heisenberg (tra l'incertezza sulla posizione e quella sulla quantità

di moto di una particella) all'interno della visione deterministica del mondo tipica della meccanica classica (Morin, 2015, p. 28).

Al contrario, incalza Malaguzzi, se da un lato “tutto ciò riconosce con durezza una più grossa umiltà (i limiti) della ragione umana in un mondo non più totalmente plasmabile e prevedibile - dall'altro - libera gli eccessi classificatori, sistematizzatori e parcellizzatori della realtà celebrati con leggi di completezza ed eternità” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 73).

Prendere atto dei nuovi limiti della ragione a fronte di un'inedita complessità del mondo, ancora una volta, non rappresenta un'ammissione di impotenza, quanto piuttosto la necessità di aggiornare costantemente le proprie euristiche le proprie pratiche educative, emancipandosi da approcci metodologici che nuove evidenze e acquisizioni hanno messo inesorabilmente in discussione.

“Per questa ragione - chiosa il pedagogo - abbiamo anche noi sofferto, corretto e modificato (ma fin qui la fortuna ci ha risparmiato inversioni, tradimenti o vergognosi compromessi) la nostra strada” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 69).

Alla luce di quanto fin qui osservato risulta forse più comprensibile la sopracitata urgenza di Malaguzzi di ridefinire in termini fallibilistici la ricerca e la pratica pedagogica. Che può essere letta, in altri termini, come lo sforzo di farsi culturalmente (e metodologicamente) carico di una nuova evidenza; la quale impone un ri-orientamento gestaltico da cui il mondo dell'educazione non può certo considerarsi esente.

Di più, un ripensamento della ricerca e della pratica pedagogiche sulla base di una riflessione critica e spregiudicata sul sapere scientifico, nella prospettiva di Malaguzzi, si traduce in un autentico e inaggrabile esercizio di onestà intellettuale, posto che - come ebbe a precisare - la “ricerca epistemologica [...], pur non pretendendo di essere o apparire coinvolta nell'educazione, di fatto utilizza categorie pedagogiche di apprendimento, conoscenza, formazione, trasformazione, fini e valori” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 72).

A questo punto, non dovrebbe apparire un azzardo - se non in termini squisitamente linguistici - concepire anche il “bambino ingombrante” come un “figlio” della *cultura dell'indeterminatezza* - e, ovviamente, dell'immagine dell'essere umano da essa risultante (Hoyuelos, 2014, pp. 25-62).

Non a caso, così prosegue lo studioso reggiano: questo inedito orizzonte “dilata gli intrecci tra le scienze dell'uomo e quelle della natura, allontana

i vecchi concetti di evoluzione, continuità, linearità della conoscenza; riapre la valenza dei rapporti tra soggetto e oggetto all'interno di una storia costruttiva e ricostruttiva di vincoli; sopprime la vecchia carica disgiuntiva tra il reale e il possibile; avanza ipotesi di una conoscenza non più generabile da un interno di logica e un esterno di fonte di informazioni, ma di una costruzione interazionista; libera l'uomo da ipoteche di verità per una pluralità di mondi, riconsegnandoli all'arte della transazione creativa” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 73).

In questo senso, se da un lato la ri-definizione in un contesto (fisico e culturale) non più “classicamente determinabile” della sfaccettata identità del bambino configura la complessità della sfida pedagogica di Malaguzzi; dall'altro, il suo spregiudicato confronto con le “logiche dell'incerto” (Mondadori, 1989, p. VII) contribuisce a rimarcare, proprio all'interno della sua visione, le ragioni strutturali che “connettono” intimamente la pratica pedagogica alla riflessione epistemologica (Morin, 2015, p. 28).

UN PEDAGOGISTA CON IL “RASTRELLO”

Quanto affermato più sopra consente, a questo punto, di scandagliare più nel dettaglio la significativa corrispondenza tra la metodologia della ricerca di Malaguzzi e il merito della sua proposta educativa. Il che, d'altra parte, pare un coerente riflesso della convinzione con cui il pedagogo reggiano costruì una correlazione tra un'immagine culturalmente contestualizzata dell'essere umano e la corrispondente identità del bambino. Del resto, come ha opportunamente notato Alfredo Hoyuelos nel suo *Il soggetto bambino*, per Loris Malaguzzi “parlare di infanzia è fare riferimento all'umanità, a una concezione della natura e a un tipo di cultura” (Hoyuelos, 2014, p. 31).

Di nuovo, anche a questo livello di analisi, il tema dell'incertezza può costituire un filo rosso da seguire per procedere in questo tipo di indagine. E questo perché, come si vedrà, consentirà anzitutto di monitorare più da vicino le modalità di frequentazione da parte di Malaguzzi di quel *pantheon* dell'educazione di cui Gandini gli chiedeva conto; e simmetricamente di notare le sostanziali corrispondenze con il suo approccio all'insegnamento/apprendimento.

Qui lo spunto per procedere può essere di nuovo trovato nelle pieghe dello stile artigianale - di cui più sopra si è fatto cenno - con cui Malaguzzi passava dalla teoria alla pratica. Il che si rende ancor più evidente se si presta particolare attenzione a come, per l'appun-

to, lo studioso di Correggio gestì gli autori e le teorie che, nel suo percorso di ricerca, aveva individuato come strumenti concettuali funzionali ed efficaci al fine di confezionare il suo progetto educativo.

Quasi basito di fronte alla persistenza di un'idea di ricerca pedagogica astrattamente accademica, Malaguzzi confessava: “È curioso (ma non senza motivi) come sia ancora forte la credenza che le idee e le pratiche educative possano solo nascere e dedursi da modelli ufficiali o da teorie ed esperienze di autore” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 69). Un'affermazione che se da un lato implica la necessità di non perdere di vista il contesto culturale entro cui si opera (in quanto ricercatori ed educatori); dall'altro, tradisce palesemente lo strumentalismo tipicamente pragmatico che caratterizzò la cifra del modo con cui scelse di selezionare e “maneggiare” gli strumenti (concettuali) del mestiere.

Ecco, di nuovo, quel modo di procedere tra *adozioni e restauri* che qui, nel bisogno di contestualizzare la ricerca-azione di un pedagogo attraverso una ragionata cernita e un opportuno aggiustamento di teorie e concetti potenzialmente efficaci alla costruzione di un progetto pedagogico, delinea implicitamente la responsabilità intellettuale e politica dell'azione educativa.

“Il nostro compito - scrive in tal senso Malaguzzi - avvertendo le grosse implicazioni filosofiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche che queste teorie portano con sé, è, anche qui, quello del *râteau*, del rastrello del *croupier* della *roulette*. Rastrellare e ragionarci su. Fino a che non emergano gocce di miele che ci aiutino a scegliere. Perché scegliere è un assoluto dato di necessità per chi fa educazione” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 73).

In questi termini, il tema dell'incertezza più sopra rievocato - o, per meglio dire, il merito di aver assunto l'incertezza come sfondo culturale di una riflessione *epistemologicamente* aggiornata e di un progetto politico ed educativo *pedagogicamente plausibile* - potrebbe essere concepito come una delle gocce di miele in cui Malaguzzi si è imbattuto rastrellando l'opera di John Dewey.

Si potrebbero, infatti, individuare alcune non trascurabili ragioni dell'apprezzamento che Malaguzzi manifestò nei confronti dell'attivismo pedagogico del filosofo di Burlington, provando a intendere la proposta educativa di Dewey come una risposta epistemologicamente fondata e (dunque) pedagogicamente plausibile alla complessità di un mondo riletto alla luce di categorie e parametri mutuati dalle avanguardie

die della fisica (a lui) contemporanea.

In questo senso, coglie nel segno la limpida analisi di Aldo Visalberghi che, nella sua agile ma puntuale monografia dedicata al pensatore statunitense - individuava un palese nesso tra le caratteristiche proprie dell'approccio proattivo all'apprendimento secondo Dewey e un principio cardine della sua prospettiva epistemologica. Ovvero l'idea per cui “dove non c'è problema, non c'è progresso conoscitivo; e ogni problema ha in ultima analisi una natura pratica” (Visalberghi, 1967, p. 22).

Una convinzione, quest'ultima, che - come ha spiegato lo studioso triestino - si è andata consolidando e articolando nella proposta pedagogica di John Dewey anche (e non a caso) facendo i conti con il fatto che “la concezione tradizionale di un Universo oggettivo ‘razionale’, che l'uomo avrebbe soltanto da rispecchiare in se medesimo ‘conoscendolo’, non è a altro che una sorta di superstizione, giustificabile nei nostri antenati, ma divenuta ormai sofisticazione più o meno interessata” (Dewey, 1925, pp. 43-44).

E, a ben vedere, sarebbe difficilmente concepibile l'acquisizione di tale prospettiva al contempo epistemologica e pedagogica da parte del filosofo americano se non si tenesse sufficientemente in considerazione - come ha mostrato, più accuratamente di altri, Mario Alcaro - la sua riflessione sulla “scoperta del carattere prescrittivo, normativo e operativo delle leggi naturali e dell'intero apparato concettuale” (Alcaro, 1997, p. 93).

È stato proprio il superamento di un'idea di conoscenza intesa nei termini di un rispecchiamento interiore di un mondo esterno “razionale” e oggettivamente dato che ha rappresentato per Dewey una delle premesse fondamentali per lo sviluppo di un modello di apprendimento che introiettasse, in campo pedagogico, gli stilemi propri della ricerca (scientifica).

Non a caso - scriveva ancora Visalberghi - il filosofo americano aveva maturato la convinzione per cui lo “schema di ogni vero apprendimento, di ogni acquisizione di conoscenza, vale indifferentemente per il bambino in fasce come per lo scienziato ‘puro’. Solo che il bambino in fasce possiede un linguaggio poverissimo - tale è in lui non solo quello verbale ma anche quello rappresentativo” (Visalberghi, 1967, p. 21). E di questo, appunto, un progetto educativo non può che tener conto.

Ma se fin qui si possono per lo meno alcuni dei temi e delle prospettive che indussero Malaguzzi all'“adozione” come strumento (concettuale) della pedagogia di Dewey, preferendola di gran lunga ad altri

“falsi attivismi” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 70); si tratterà ora quanto meno di accennare alla fase di “restauro” con cui lo studioso italiano cercò di sviluppare, contestualizzandolo, il pensiero del collega americano all’interno di tradizioni didattiche e realtà socio-economiche sensibilmente differenti da quelle statunitensi.

In questo senso, un “restauro” che, ancora oggi pare reggere al confronto con le più recenti acquisizioni delle neuroscienze, si può con individuare proprio nelle modalità con cui Malaguzzi privilegiò l’apprendimento quale pratica produttiva alla logica transitiva della lezione tradizionale che, appunto, come notava, *transita* più sui contenuti e sulle discipline che non sul bambino quale soggetto conoscente.

Un transito, quello dello dell’insegnamento tradizionale, che, anche quando “si dà arie democratiche - per Malaguzzi - finisce per essere un passaggio di consegne, di fonti rituali, di contenuti funzionali” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 85) - in ogni caso lesivo della dignità sia di chi insegna sia di chi impara.

Ma forse si può cogliere appieno lo spessore culturale e scientifico dell’esercizio di “restauro” operato da Malaguzzi nei confronti del costruttivismo statunitense, accennando per sommi capi al discrimine introdotto, appunto, in ambito neuroscientifico tra “l’idea che il bambino debba essere attento, attivo, impegnato, artefice del proprio apprendimento - un’idea fondamentalmente corretta - [che] non deve [però] essere confusa con il costruttivismo e con la pedagogia della scoperta - una visione generosa, seducente ma la cui inefficacia è stata dimostrata centinaia di volte” (Dehaene, 2019, p. 222).

A opinione di Stanislas Dehaene, infatti, il limite di quella costellazione di idee che avrebbe il suo capostipite in Rousseau e che, secondo il neuroscienziato francese, annovererebbe tra i suoi interpreti più nobili e contemporanei lo stesso Dewey (senza escludere, tra gli altri, Jean Piaget e Seymour Papert) si potrebbe sintetizzare nell’illusione (tipica di un certo “falso attivismo”) secondo cui il bambino, in autonomia, potrebbe scoprire in poche ore, e senza un aiuto esterno, quello che l’umanità ha impiegato secoli a scoprire (Dehaene, 2019, p. 223).

Al netto di un giudizio forse troppo severo e di certo non sufficientemente argomentato sul pensiero di Dewey, il contributo delle neuroscienze alla critica di critica di certo costruttivismo agevola, in questa sede, la sottolineatura di quegli aspetti metodologici che consentirebbero a Malaguzzi di smarcarsi da tale ingenua pedagogia della scoperta. E, in quanto tali,

andrebbero per lo più individuati proprio nell’obiettivo che contraddistingue, per lo studioso reggiano, un insegnamento capace di corrispondere ai bisogni educativi di un *bambino ingombrante*. E Malaguzzi lo descriveva in questi termini: “Lo scopo nell’insegnamento non è produrre apprendimento, ma produrre condizioni per l’apprendimento” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 85). Condizioni che rimandano alla sua irriducibile attenzione alla progettazione delle premesse metodologiche in grado di innescare un percorso di apprendimento attivo e cooperativo.

Ancor più nel dettaglio, per Malaguzzi, si tratta di progettare “un terreno confluente che ponga in risalto gli accoppiamenti strutturali del cognitivo, il relazionale e l’affettivo. E così le interazioni tra sviluppo e apprendimento, le reciprocità e le interdipendenze relazionali del linguaggio, del pensiero, delle azioni, delle autonomie personali e interpersonali, il valore dei contesti e dei processi comunicativi” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 76).

È dunque all’interno di tale logica della progettazione (degli spazi e dei tempi dell’apprendimento, del ruolo del docente nel monitoraggio e nella documentazione dei processi - oltre che nelle modalità di interazione con i discenti) che si può cogliere e apprezzare lo sforzo pedagogico di Malaguzzi. Un lavoro di ricerca-azione calibrato per costruire attorno al bambino un “ambiente di apprendimento progressivo” (Dehaene, 2019, p. 225), concepito in modo da essere sempre e di nuovo ri-disegnato (come la mappa da cui abbiamo preso le mosse) ogni qualvolta si segnalasse l’opportunità di arricchire (metodologicamente o tecnologicamente) l’esperienza relazionale e cognitiva di chi lo abita (Grasselli, 2017).

E così è andata, appunto, anche con l’aumento digitale della didattica progettato dai docenti, dai pedagogisti e dagli atelieristi che, *adottando e ristrutturando* sempre e di nuovo la stessa eredità di Malaguzzi, hanno saputo imbastire le condizioni di possibilità per un’esperienza di apprendimento significativo all’interno della quale i dispositivi tecnologici non hanno mai rappresentato - come talvolta pure accade in altre apprezzate declinazioni pedagogiche delle istanze socio-costruttiviste - il corpo estraneo da gestire con moderazione e diffidenza. Al contrario, in questa dinamica officina di idee e progetti che è il Reggio Emilia Approach tali dispositivi costituiscono un’opportunità (al contempo tecnologica e culturale) per tornare a rimodellare spazi, tempi e interazioni dell’apprendimento (Grasselli, 2015) al fine di imparare insieme (docenti e discenti) ad affrontare e gestire

la “nuova” incertezza a cui il *mare magnum* dell’infosfera inevitabilmente espone l’umanità e l’identità del bambino (Floridi, 2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcaro, M. (1997). *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago-London: Open Court Publishing Co.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (Eds.) Parma: edizioni junior – Spaggiari Edizioni Srl.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Grasselli, G. (2015). Tecnologia e manipolazione. Didattica 2.0, un esempio di equilibrio virtuoso. *SIM*, 7, 57-62.
- Grasselli, G. (2017). Una scuola come spazio del possibile. Rispondere a metodologie didattiche e progetti formativi innovativi ripensando gli spazi dell'apprendimento, *SIM*, 10, 49-55.
- Hoyuelos, A. (2014), *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Parma: Edizioni Junior – Spaggiari edizioni Srl.
- Malaguzzi, L. (1993). Della insopportabilità della intolleranza della sofferenza. *Bambini*, IX, 2.
- Mondadori, M. (1999). Prefazione. In B. de Finetti, *La logica dell'incerto* (pp. VII-XXIV). Milano: il Saggiatore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare*. Milano: Feltrinelli.
- Thom, R. (1988). *Esquisse d'une sémiophysique arithmétique et théorie des catastrophes*. Paris: InterEdition.
- Visalberghi, A. (1967). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Date: Ricevuto: 22-09-2020. Accettato: 03-12-2020
Articolo terminato il 21-09-2020

Moriggi S. (2020). “Tra adozioni e restauri”. Note epistemologiche sull’epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Education Infantil*, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Stefano Moriggi

Università degli Studi di Milano Bicocca
Italia
stefano.moriggi@unimib.it

Stefano Moriggi è ricercatore presso l’Università di Milano Bicocca dove è docente di Tecnologie per la formazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. Studioso delle relazioni tra tecnologia, epistemologia e apprendimento, all’Università di Modena e Reggio Emilia è titolare del corso di Contesti Educativi Digitali. Tra le sue ultime pubblicazioni si ricordano: (con P. Ferri), *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata* (Mondadori, 2018); (con M. Dallari), *Educare bellezza e verità* (Erickson, 2016); *Connessi. Beato coloro che sapranno pensare con le macchine* (Edizioni San Paolo, 2014).

De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo

From Malaguzzi and Reggio Emilia does not come back being the same

María Mercedes Civarolo; ARGENTINA

RESUMEN

LEn un tono personal e intimista, la autora comenta su experiencia personal y profesional con Malaguzzi y su enfoque pedagógico. Tres ideas claves se destacan en la pedagogía malaguzziana: su naturaleza compleja, su sensibilidad a la escucha, su potencia estética. Se analizan, además, las atractivas metáforas que Malaguzzi utiliza para iluminar su propuesta educativa: el cien existe; los educadores como exploradores; la escuela como pecera transparente, la pedagogía como motor que dinamiza.

Palabras clave: Malaguzzi, Reggio Emilia, Enfoque Pedagógico, Mirada Personal

ABSTRACT

In a personal and intimate tone, the author comments on her personal and professional experience with Malaguzzi and his pedagogical approach. Three key ideas stand out in Malaguzzian pedagogy: its complex nature, its sensitivity to listening, its aesthetic power. Other attractive metaphors that Malaguzzi uses to illuminate his educational proposal are also analyzed: the hundred exists; educators as explorers; the school as a transparent fishbowl, pedagogy as an engine that energizes.

Keywords: Malaguzzi, Reggio Emilia, Pedagogical Approach, Personal View

EL COMIENZO...

En la complejidad generada por la pandemia en el mundo, y en el enrarecido clima de absoluta incertidumbre en el que vivimos, tenemos un motivo certero para celebrar: el natalicio de uno de los más grandes pedagogos del siglo XX.

Después de cien años, recordamos a Loris Malaguzzi, italiano apasionado, multifacético, innovador. Un humanista pragmático, que aconseja cerrar los libros de psicología, pedagogía y didáctica para siempre, provocándonos. Un soñador inconformista, propulsor de una de las más grandes transformaciones educativas. El “l'uomo de Reggio” como le llaman, fue capaz de mover montañas desafiando al statu quo más consolidado.

Sus ideas y su obra educativa, que atesoro, ha llegado a calar muy hondo, esculpiendo huellas profundas que constituyen eslabones de una incesante búsqueda de sentido, que me ha llevado a transformar no solo mis intenciones pedagógicas, sino que me ha iluminado caminos en la toma de decisiones en torno a la práctica educativa e investigativa que desarrollo, sin dejar de asombrarme en cada paso que doy. Sus ideas pedagógicas, principios y estrategias me inspiran y suscitan reconociones que, como una especie de efervescente alquimia, transforma mi YO profesional y las imágenes construidas acerca de los niños y niñas, de la infancia, el rol del educador y la escuela.

Con una pizca de desparpajo y atrevimiento te lla-

mamos Loris, cariñosamente, quienes te admiramos por tu valentía para cambiar los escenarios y poner en agenda a los niños y niñas, como ciudadanos con derechos y potencialidades, en una Italia devastada y conmovida por lo flagelos de la guerra.

No tuve la suerte de conocerte personalmente, pero siento que te conozco, aunque es tan solo un deseo, un sueño inconcluso, una trampa ilusoria en la que caigo de manera deliberada y placentera, y de la que no quiero salir, porque constituye un motor poderoso que me empuja a seguir devorando con pasión tu palabra y la de quienes te conocieron o tuvieron la suerte de trabajar a tu lado.

Fue Edith Litwin, destacada pedagoga argentina, quien puso tu nombre y el de Reggio Emilia por primera vez a mi alcance. A través de un relato que tenía mucho de épico describió a un “hacedor” y a un sistema de escuelas municipales en el corazón de Italia, en una ciudad mágica a la que llegaban educadores de todo los rincones en busca de formación; una especie de “meca de la educación infantil del mundo”. Su relato se transformó en un deseo que quedaría latente y me llevaría muchos años después a Roma. El destino quiso darle continuidad a la historia, y estando en las escalinatas de Plaza España en la ciudad eterna, desde lo alto visibilicé la silueta de Edith. ¡Vaya coincidencia! Bajé corriendo para saludarla y decirle con emoción: *¿sabés a dónde voy?, “me voy a Reggio”*.

Aquella charla fugaz como una estrella tuvo algo de similar a la mantenida entre el Gran Kan (que había soñado una ciudad) y Marco Polo su servidor:

Gran Kan:

— *Vete de viaje, explora todas las costas y busca esa ciudad. Después vuelve a decirme si mi sueño responde a la verdad.*

Y Marco respondió:

— *Perdóname, señor: no hay duda de que tarde o temprano me embarcaré en aquel muelle, pero no volveré para contártelo. La ciudad existe y tiene un simple secreto: conoce sólo partidas y no retornos.*

Así fue que con mi mochila cargada de expectativas me encontré en un tren rumbo a Reggio. Cuando llegué a la ciudad dorada, me sucedió lo que señala Calvino, “al llegar a cada nueva ciudad el viajero encuentra un pasado suyo que ya no sabía que tenía: la extrañeza de lo que no eres o no posees más te espera al paso en los lugares extraños y no poseídos” (*Las*

ciudades invisibles, p. 27)¹.

De la filosofía de Malaguzzi y de las escuelas de la infancia de Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo, no hay retorno. Si bien, Loris, ya no estabas, te encontré en cada rincón de la ciudad, en cada escuela que visité, en la sonrisa de cada niño/a y maestro/a, en los ciudadanos de esa comuna que se muestra al mundo orgullosa, porque asumió el desafío de hacer realidad la quimera de una mejor educación para la infancia.

Este fue el comienzo de mi relación con Malaguzzi y Reggio Emilia, la que se transformó en un idilio a través de un convivio permanentemente renovado. Hago más las palabras del poeta: *“Porque si buscarte, te ando encontrando por todos lados, principalmente cuando cierro los ojos”* (Julio Cortázar).

LA METAMORFOSIS PROFESIONAL...

Desde hacía algunos años los marcos teóricos de mis investigaciones llevaban la “marca” de Malaguzzi. Mi metamorfosis estaba en proceso, aunque todavía no era consciente. En el año 2012, iniciamos una investigación hermenéutica sistemática sobre el pensamiento y la obra de Malaguzzi, con la misma ansiedad y emoción con la que se emprende un viaje de placer a mundos desconocidos.

Al igual que Kublai Kan, en sus encuentros con Marco Polo, escuchamos atentos lo que Malaguzzi tenía para decirnos. Nos parecían utopías inalcanzables, pero progresivamente, comenzamos a descubrir las ideas de Loris como ciudades microscópicas; así llegamos a Isadora con sus escaleras de caracol; a la ciudad Telaraña suspendida sobre un abismo; a la ciudad de Anastasia sobrevolada por cometas; ciudades que fueron tomando forma en nuestra mente como los “mundos posibles” de Malaguzzi.

Poco conscientes de la magnitud del tesoro que encontraríamos, nos introdujimos en la obra pedagógica indagando diferentes fuentes. A cada paso, la palabra de Malaguzzi ejercía una especie de seducción profunda que nos encantaba y, a manera de conjuro, sin darnos cuenta, nos impulsaba a revisar nuestras convicciones y creencias renovando la pregunta a partir de cada concepto comprendido.

Disfrutamos mucho de la aventura del conoci-

1 Calvino, I. *Las ciudades invisibles* (en línea), p.27. https://ddooss.org/libros/ciudades_invisibles_Italo_Calvino.pdf

miento durante este viaje de exploración; todo el equipo sentía la misma emoción creciente en encendidas tertulias y en la discusión de cada idea o metáfora.

Estoy convencida que de la palabra de Malaguzzi y de las escuelas de la infancia de Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo. Ya lo sé... suena raro, que una persona y una teoría puedan dejar una huella como la que me ha dejado Loris, pero puedo asentir, sin temor a equivocarme, que la huella es profunda y que hay un antes y un después de Malaguzzi en mi carrera profesional. El proceso de reconocimiento y la metamorfosis realizada es el resultado de la potencialidad de su pedagogía. Una pedagogía diferente, transgresora, revolucionaria, que nació como reacción a una educación determinista, y que es capaz de desestabilizar los supuestos más firmes iluminando caminos de reflexión y acción. Una pedagogía política, ética, estética y de la escucha, siendo estos dos últimos rasgos los que más me impactaron y los que destacaré en este artículo.

LA COMPLEJIDAD DEL COSMOS DE MALAGUZZI

Las mega instalaciones de Tomás Saraceno², en las que representa la complejidad del cosmos me recuerdan mucho a la filosofía de Malaguzzi. Un sistema complejo, entramado, construido sobre la base de la teoría de la complejidad de Morin; un sistema conceptual en donde cada parte se relaciona con el todo, lo molar con lo molecular y viceversa, entran en diálogo y cobran sentido. Entender esta pedagogía requiere conocer el sistema complejo que le da organicidad, circularidad, y la manera en que conceptos, principios y estrategias se entrelazan, como si de un puzzle se tratara.

La complejidad que la caracteriza es lo que permite acercarse a los niños y niñas a partir de la belleza de la incertidumbre y la duda, como señala Hoyuelos, al aceptar al mundo de la infancia y su cultura como un entramado complejo, rizomático y dinámico. Esta complejidad en el afán por conocer, evita el pensamiento simplificador, reduccionista y la banalización de aspectos singulares de la infancia y su educación.

Malaguzzi construye de esta forma, un sistema educativo que equilibra teoría y práctica, que explica a través de la metáfora de la bicicleta: “para avanzar, tenemos que pisar con fuerza ambos pedales y mantener un buen equilibrio, un pedal representa la

teoría; el otro, la práctica; pisando solo un pedal no llegaremos muy lejos”(Vecchi, 2013:106). No es una pedagogía profética, que todo lo sabe y lo dice, porque puede predecir lo que acontecerá. Fiel a su visión antropológica, que constituye el punto de partida y de llegada en su perspectiva educativa, Loris va a decirnos que no todos los caminos pueden recorrerse sobre huellas consagradas, dando paso a una visión que sigue al niño/a como brújula de sentido, y no a las programaciones, a través de una actitud de escucha activa de su cultura.

DE LA GRAN BOCA A LA PERSPECTIVA DE LA ESCUCHA

La escucha es un verbo activo aunque poco ejercitado en la educación tradicional. Históricamente, la escuela ha asumido como mandato social el de ser una gran boca “qué todo lo dice y todo lo sabe”. En este paradigma educativo, los niños y las niñas deben escuchar a los adultos y aprender de ellos. Desde la vereda de enfrente, Malaguzzi propone una pedagogía relacional, vinculante, en la que los educadores asumen una actitud diferente, se comprometen con la escucha y se predisponen a observar y documentar los acontecimientos sin perder la capacidad de asombro, porque en la cultura de la infancia todo es posible. Adoptar esta actitud implica cambiar el rol de enseñantes y portadores de la verdad, por el de observadores y escuchas, con el objeto de dar visibilidad a la infancia “documentando”. Observación y escucha producen preguntas más que respuestas; constituyen momentos de aprendizaje para los educadores, porque a la escuela no se va a enseñar si no a aprender (Malaguzzi, 2001). Aprender requiere dejar de ser una gran boca y convertirse en un ojo que observa atento que se da tiempo y da tiempo a los niños y niñas; y también en una gran oreja que escucha respetuosamente. Los niños y niñas son grandes escuchas, ¿por qué nos cuenta tanto a los adultos?

Recuerdo una situación que sucedió en una investigación que realizamos y que constituye un ejemplo aleccionador para quienes educamos:

Los niños trabajaban cooperativamente en un proyecto de luz y sombras sobre el mar y nosotros estábamos documentando lo que ocurría. Juan exploraba los materiales a su ritmo y aún no se decidía por algún elemento en particular para poner sobre el retroproyector. Juan pensaba... La maestra que lo observaba ansiosa, comenzó a inquietarse y a meter prisa al niño. Como esto no le resultaba, se acercó y comenzó a mostrarle lo

2 Horizonte de eventos”, instalación del artista Tomás Saraceno. <https://studiotomassaraceno.org/>

que ella consideraba que debía hacer, interfiriendo en el proceso de descubrimiento y en el proyecto de composición del niño. Mirco, que estaba cerca y pendiente de la situación (aunque no lo parecía), consciente del valor del tiempo y de la escucha en el aprendizaje, intercedió por su compañero y mirando a la educadora le dijo: “Seño... dejalo hacer su arte”.

Cinco palabras fueron suficientes para aleccionar a la maestra. Mirco, con tan solo seis años le enseñó a la educadora lo importante que es seguir a Juan no a la programación, lo mismo le hubiera dicho Malaguzzi. Este pedido del niño requiere de la reconfiguración del rol docente y, desde una mirada crítica, amerita la revisión de las intencionalidades pedagógicas y los modos de interacción, de manera que constituyan un acompañamiento de los procesos de construcción del conocimiento y no interferencias, porque de lo contrario, seguimos “robándole a los niños y niñas 99 de sus 100 lenguajes”.

Escuchar es mucho más que oír. Una escucha activa y auténtica busca percibir los múltiples lenguajes de la infancia en su relación con el mundo. Escuchar es estar abierto con todos los sentidos a lo que otros tienen para decirnos. Es una actitud ética que surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro, y lo concibe como alteridad porque tienen algo valioso para aportar. Carlina Rinaldi³ nos dice que:

Este es un camino difícil que requiere energía, trabajo constante y, a veces, sufrimiento. Pero también ofrece asombro, alegría, entusiasmo y pasión. Es un camino que toma tiempo – tiempo que los niños tienen y que los adultos, con frecuencia, no tienen o no quieren tener. Aquí es donde la escuela juega un papel importante; debería ser primeramente “un contexto de escucha múltiple”, que involucra a los maestros y a los niños, individualmente y como un grupo, que debería escuchar el uno al otro y a sí mismos. Este concepto de un contexto de escucha múltiple derriba la relación tradicional de aprendizaje-enseñanza. El enfoque cambia el aprendizaje –el autoaprendizaje de los niños y el logro por un grupo de niños y adultos juntos.

3 Rinaldi, C. *La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. Traducción: Emy Denis González. http://www.bama.org.ar/sitio2014/sites/default/files/_archivos/merkaz/Jomer_on_line/rh_pedagogia_escucha.pdf

Escuchar es además interpretar, dar significado al mensaje y visibilidad a aquellos que están siendo escuchados. Una forma de bienvenida a las diferencias, y la base de cualquier relación de aprendizaje que toma forma sólo cuando hay un “contexto de escucha” de las voces de todos y también de las emociones que fluyen en ese encuentro dialógico.

UNA PEDAGOGÍA ESTÉTICA QUE SUBYUGA

¿Existe una institución más negada a la estética del conocimiento y al conocimiento estético que la escuela? ¿Qué lugar han tenido en ella la sensibilidad y la belleza? Malaguzzi logra revertir esta mirada al considerar que construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito (Hoyuelos, 2004). La escuela debe ser un ámbito estético habitable, amable y de comunicación en múltiples lenguajes; un lugar que invita a quedarse y a tejer relaciones; en la que hay lugar para el placer y las emociones como fuentes nutricias del despliegue creativo.

En Reggio Emilia la estética es tangible en la cualidad del espacio ambiente, en el taller y en la importancia dada a cada detalle, en el gusto por redondear las acciones y exponerlas en forma atractiva de manera que se pueda cultivar la sensibilidad personal y se susciten emociones a partir de la exposición a un mundo nunca visto, en donde se han roto con las barreras de lo obvio, las rutinas establecidas, el destino anticipado, porque para Malaguzzi la pedagogía no es profética y los niños no son un robot, tampoco son predecibles, por ello, el espacio debe ser dinámico, flexible, cualificado, y abierto a las posibilidades múltiples de la interacción humana a las cuales da sentido existencial, como diría Bachelard (1983), poético.

La habitabilidad espacial para Loris, es fundamental, realza una arquitectura cultural que decide la cualidad del trabajo de los adultos y la vida de los niños y niñas, porque proporciona sentimientos de seguridad y de pertenencia, para sentirse acogidos por la institución.

Desde este marco conceptual, la seducción del mensaje estético de Malaguzzi se intensifica a partir de su recurrente manifestación en metáforas que impactan en el lector, como Cupido, aquel hijo de Venus, alado y con los ojos vendados, que armado de flecha y arco para infundir amor, nos dispara y conquista.

Malaguzzi es un prolífico hacedor de metáforas que usa como herramientas para explicar su universo conceptual; si bien este rasgo no es una extrañeza, ya que muchos pedagogos en la historia de la educación

las utilizaron; ¿quien no recuerda la mente absorbente de Montessori o la escuela reloj de Comenio? Sin embargo, son sus metáforas las que me han enamorado, hasta el punto de llevarme a convertirlas en tema objeto de investigación desde hace ya varios años y a explotar su potencialidad didáctica.

Malaguzzi acude a esta figura retórica y cognitiva para transmitir lo que piensa y siente. Nos habla de los 100 lenguajes, de la segunda piel de la escuela, de los educadores como profesionales de la maravilla, de la progettazione como construcción viajera, entre tantas otras. Es a través del sentido figurado que da forma a su pedagogía. Veamos algunas de ellas.

Metáfora 1: En cambio el cien existe

La mirada de Malaguzzi acerca del niño y la niña como su visión de infancia se infieren claramente de su poema *En cambio el 100 existe*. Su visión antropológica es revolucionaria, plural e imprecisa en sentido positivo, al expresar que con respecto al niño nada es certero en tanto que “con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo” (Arendt, 1993). Hoyuelos interpreta la palabra de Malaguzzi y nos dice que

“cada niño que nace es un desafío, un punto interrogativo, 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 responsabilidad que le impone el oficio de crecer”.

Hay cientos de imágenes distintas y cada uno de nosotros tiene una en su interior y ésta es productiva, por lo tanto, no debemos encasillar ni subestimar a los niños porque todos son diferentes, además de ostentadores de derechos y portadores de una cultura propia. Son ostentadores de una capacidad de elaborar cultura, son capaces de construir su cultura, y de contaminar la nuestra (Malaguzzi, 2001). De esta forma, empodera a la infancia al reconocer su protagonismo y autoría en tanto que los niños no esperan nuestro permiso para pensar ni para atribuir significados, estallan en ideas, preguntas, elaboran sus propias teorías y generan sus proyectos; se conectan con el mundo a través de su cuerpo y todos sus sentidos, por medio de diferentes modalidades de exploración porque tienen la capacidad autónoma de aprender por su propio mérito. De esta manera no solo describe con claridad las posibilidades de expresión “en voz alta” de la infancia en su famoso poema, sino que éste

constituye, a su vez, una fuerte denuncia social que a manera de alerta apela a nuestra conciencia al decirnos que de sus 100 lenguajes “le robamos 99...”.

Metáfora 2: Los educadores como exploradores

Un niño poderoso requiere también un maestro poderoso. Esta idea suma al potencial de niños y niñas el de los educadores, a quienes Loris describe metafóricamente:

“son como exploradores que usan mapas y brújulas: conocen las direcciones, pero saben que cada año el terreno, el clima, las estaciones, las niñas y los niños son diferentes. Los destinos, los objetivos son importantes y no los tenemos que perder de vista, pero más importante es saber cómo y por qué queremos alcanzar esos objetivos. Es importante para niños y adultos recorrer de nuevo sus propios pasos, sus procesos de conocimiento a través de una actitud que es posible gracias a la observación, la documentación y la interpretación”.

Los educadores son profesionales permeables y sensibles a partir de una actitud de escucha y respeto de las potencialidades de la infancia y su cultura. Con su ojo experto y su oreja verde, en palabras de Rodari, intervienen sin interferir para preservar y garantizar las ideas y prácticas de los niños y niñas, dejándolos ser y llegar en forma autónoma, ya que hay que aprender a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender por sí solos (Malaguzzi, 2001). Son quienes allanan los caminos de descubrimiento, acompañando desde la emoción y la expectación, dando tiempo para la palabra y el pensamiento; ayudando a que puedan sentirse seguros en sus propios procesos de desarrollo, porque Malaguzzi piensa, inspirado en Von Foester, que educar significa incrementar el número de oportunidades posibles.

En relación con la interferencia y la incapacidad que tenemos los adultos para escuchar, no puedo evitar recordar la historia del Principito y sus dibujos: “las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor” (De Saint Exupery, 2016). La desilusión del Principito, es el resultado de la incapacidad de los mayores para comprender algo por sí solos y por eso requieren una y otra vez explicaciones; situación que evidencia una brecha entre las culturas de adultos y niños. Malaguzzi-

zi pone sobre el tapete, una y otra vez, la importancia de escuchar a la infancia en tanto que las cosas de los niños se aprenden solo de los niños (2001).

Metáfora 3- La escuela como pecera transparente

Desde una perspectiva crítica, la historia de la educación nos remite a imágenes poco felices de escuelas similares a fábricas y a cárceles. Loris critica la escuela tradicional porque está ligada completamente a la alfabetización, a la jerarquía, a la burocracia y a la centralización y concentración de poder. No es creadora de cultura, sino consumidora pasiva de una parte de la misma; y no participa en la transformación política, en la ciencia, en la tecnología, y en el cambio. Es un espacio en el que se reprime el espíritu crítico, creativo y la investigación como instrumentos de descubrimiento y de promoción cultural.

Malaguzzi piensa en el niño como sujeto político, como ciudadano, por ello, la escuela de Malaguzzi es una institución de creación cultural, transparente, vinculada íntimamente con el territorio urbano y social. Un gran acuario, un organismo vivo en el que las vibraciones y acciones del exterior y el interior se entrelazan. Con identidad arquitectónica, y que revaloriza el ambiente como un ámbito en el que se expresan y desarrollan las grandes potencialidades de los niños en convivencia, ya que está pensada como lugar de encuentro y de habitabilidad de los espacios para sentirse albergado y acogido y donde, a la vez, es posible que quien se forma pueda adquirir su propia forma.

Este espacio e invita a ser transformado para sentir nuevas vivencias (Cabanellas y Eslava, 2003), por ello es dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales, da sentido existencial, como diría Bachelard (1983), poético. Una habitabilidad espacial que para Loris, realza una arquitectura cultural que decide la cualidad del trabajo de los adultos y de la vida de los niños, por sus objetivos claros, porque proporciona los necesarios sentimientos de seguridad y de pertenencia para sentirse acogidos por la institución.

UNA PEDAGOGÍA QUE MOTO- RIZA...

¿Cuántos libros y artículos he escrito? ¿Cuántos cursos de capacitación docente he dictado? ¿Cuántos proyectos de investigación con marcos teóricos reggianos he desarrollado? ¿Cuánta inspiración me ha

regalado esta pedagogía y a cuantos educadores he contagiado?

En diálogo abierto con tus ideas Loris, todo esto ha sido posible. He asumido innumerables desafíos porque la potencialidad de tus ideas se ha vuelto para mí, un poderoso instrumento para pensar y transformar las prácticas educativas e investigativas y para la formación docente inicial y continua. Como decías, “es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la escuela y de la educación” (Malaguzzi, 2001).

Más allá de ello, cuando pienso en la grandilocuencia de tu teoría y obra en términos de potencialidad, creo que donde más se puede apreciar es en la posibilidad que tiene de “saltar el muro” de la educación infantil y ser extrapolada a otros contextos, escenarios y niveles educativos. Esto es posible por la vigencia y la actualidad que tienen tus ideas, como si fueran grandes intuiciones e hipótesis generales de trabajo para abordar la educación presente y futura, hoy más incierta que nunca. Creo que estas son razones por las que se han constituido tantas redes internacionales inspiradas en el enfoque, llamado *Reggio Approach*, y por la que tantos educadores visitan la meca italiana. Loris, a 100 años de tu natalicio, estás más vivo que nunca.

Cumplidos 100 años de tu desaparición, y a pesar de la distancia de tu memoria corpórea, te recordamos como si de un familiar cercano se tratara. Fuiste el mejor escritor para contar el alma de la infancia, y por tanto, invitado por todos los educadores para quedarte a vivir por siempre en la nuestra.

En este extraño idilio que tengo con tu pedagogía y tu persona, Cortazar me ayuda nuevamente para tratar de entender lo que me pasa y nos pasa contigo: “creo que no te quiero, que solamente quiero la imposibilidad tan obvia de quererte como la mano izquierda enamorada de ese guante que vive en la derecha”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (2002). *La poética de la ensoñación*. C. de México: FCE.
- Cagliari, P. et al. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid. Morata.
- Civarolo M.M. & Pérez Andrada, M. (2016). *Primeros pasos en la Documentación Pedagógica. Cómo hacer visible la cultura de la infancia*. CABA, Argentina: Editorial Hola Chicos.
- Civarolo M.M. (coord.) (2016). *Viaje Inicial al pen-*

- samiento de Loris Malaguzzi*. Universidad Nacional de Villa María: Talleres Gráfica Sur.
- Civarolo M.M. Pérez Andrada, M. (2020). *Loris Malaguzzi, cien mundos posibles...* Buenos Aires: Aique.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (1999). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). La documentación pedagógica: una práctica para la reflexión y la democracia. En A. Pence, P. Moss: *Más allá de la calidad en educación infantil*, p. 229-251. Barcelona: Grao
- De Saint Exupery, S. (2016) *El Principito*. Barcelona: Salamandra.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat.
- Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata- Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Rinaldi, C. *La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. Traducción: Emy Denis González. http://www.bama.org.ar/sitio2014/sites/default/files/_archivos/merkaz/Jo-mer_on_line/rh_pedagogia_escucha.pdf
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Fechas: Recibido: 21-09-2020. Aceptado: 12-11-2020
 Artículo terminado el 30-08-2020

Civarolo, M.M. (2020). De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo. *RELADEI- Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponible: <http://www.reladei.net>



María Mercedes Civarolo
 Universidad Nacional de Villa María
 Argentina
mmciva@hotmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora- docente. Fundadora y Co-Directora del Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos (GIDeD) de la Universidad Nacional de Villa María. Secretaria académica de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires. Directora de la Red Internacional de Didáctica REDID. Docente de grado y posgrado en universidades argentinas e iberoamericanas. Consultora internacional en temas vinculados con la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje en educación superior e inicial. Keynote speaker internacional. Autora y co-autora de libros, capítulos, y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales.

La dimensione politica della scuola a nuovo indirizzo

La dimensión política de la “escuela a nueva dirección”

The politic dimension of the “new turn school”

Andrea Lupi; ITALIA

RIASSUNTO

La scuola italiana che Frabboni ha definito a “nuovo indirizzo” ha avuto una scaturigine politica e fondamenti pedagogici marxisti, problematicisti, deweyani, freinetiani che si articolavano nel campo dell'erogazione di servizi scolastici ed educativi con obiettivi egemonici che permettessero al contempo di formare un bambino intelligente, non condizionato dall'estrazione proletaria e dalle carenze familiari e ambientali. Ciari, Frabboni e Malaguzzi sono le tre figure che più di ogni altra hanno incarnato i diversi elementi costitutivi della scuola a nuovo indirizzo, ciascuno attingendo alle posizioni teoriche di Gramsci sul ruolo dell'intellettuale nella trasformazione della società, e bilanciando impegno teorico e prassi, mettendo in comunicazione ampi strati intellettuali, dall'alto al basso (cioè gramscianamente dai creatori di teorie ai diffusori di cultura, cioè dall'accademia ai maestri/maestre). Soprattutto all'estero si è messo in luce l'aspetto pedagogico della scuola a nuovo indirizzo, mentre la sua origine politica, teorico-pratica, è stata presa in considerazione molto meno, diversamente in Italia, dove gli studi di Frabboni, Cattarsi, Baldacci, hanno sempre tenuta desta l'attenzione su questa dimensione militante. Le scuole di Reggio Emilia infine, seguendo un ambivalente indicazione di percorso malaguzziana negli anni hanno puntato su un ricollocamento nel campo culturale per mezzo di una rappresentazione dei propri risultati educativi

riallacciandoli alle teorie bruneriane e moriniane, più digeribili dalle platee internazionali postmoderne, piuttosto che sulle premesse impegnate in senso marxista da cui pure discendono.

Parole chiave: Scuola a Nuovo Indirizzo, Curriculum, Didattica, Gramsci, Frabboni

RESUMEN

La escuela italiana que Frabboni definió como una “escuela a nueva dirección” tenía un origen político y fundamentos pedagógicos marxistas, problemáticos, deweyanos, freinetianos que se articulaban en el campo de la provisión de servicios escolares y educativos con objetivos hegemónicos que al mismo tiempo permitían formar un niño inteligente, no condicionado por su carencias familiares y ambientales. Ciari, Frabboni y Malaguzzi son las tres figuras que más que ninguna otra encarnaron los diferentes elementos constitutivos de la nueva escuela. Cada uno de ellos se basaron en las posiciones teóricas de Gramsci sobre el papel del intelectual en la transformación de la sociedad, intentando equilibrar el momento teórico y la práctica, poniendo en comunicación amplios estratos intelectuales de arriba a abajo (es decir, de los generadores de teorías a los divulgadores de la cultura, de la academia a los profesores de escuelas infantiles). En el extranjero se ha destacado, fundamentalmente, el aspecto pedagógico de la nueva escuela, mientras que se ha tenido mucho menos en cuenta su origen políti-

co, teórico-práctico, a diferencia de Italia, donde los estudios de Frabboni, Catarsi, Baldacci, siempre han prestado atención a esta dimensión militante. Finalmente, las escuelas de Reggio Emilia, siguiendo una indicación ambivalente del camino malaguzziano a lo largo de los años, se han enfocado en una reubicación en el campo cultural a través de una representación de sus resultados educativos, vinculándolas a las teorías brunerianas y morinianas, más digeribles por el público internacional posmoderno, mucho más que las premisas comprometidas en el sentido marxista de las que también derivan.

Palabras clave: Escuela a Nueva Dirección, Currículum, Didáctica, Gramsci, Frabboni

ABSTRACT

The Italian experience that Frabboni defined as a “new turn school” had a political origin and pedagogical foundations rooted in marxism, problematicismo pedagogico (italian critical philosophy of education), Dewey, Freinet, and operated in the field of the creation of schools and educational services with hegemonic objectives that at the same time tried to form an intelligent child, not conditioned by proletarian background and family and environmental shortcomings. Ciarri, Frabboni and Malaguzzi are the three figures who more than any other embodied the different constituent elements of the new turn school, each drawing on Gramsci’s theoretical positions on the role of the intellectual in the transformation of society, and balancing theoretical commitment and practice, putting in communication broad intellectual layers, from top to bottom (that is, in Gramscian lexicon, from the creators of theories to the speakers of culture, that is, from the academy to the teachers). Abroad, the pedagogical aspect of the new turn school has been highlighted, while its political origin has been taken into much less consideration, unlike in Italy, where the studies of Frabboni, Catarsi, Baldacci have always kept attention on this militant dimension. Finally, the Reggio Emilia schools, following an ambivalent indication of the Malaguzzian path, have aimed for a relocation in the cultural field thanks to a good representation of their educational results, linking them to the theories of Bruner and Morin, more digestible by postmodern international audiences, rather than on the premises committed in the marxist ground from which they also derive.

Key words: New Turn School, Curriculum, Didactics, Gramsci, Frabboni

LA DIMENSIONE POLITICA DELLA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

In Italia negli anni '60 e '70 a sinistra si è lottato per avere una scuola pubblica che diminuisse il divario sociale, promuovesse le classi lavoratrici, eliminasse i condizionamenti e i pauperismi culturali che gravavano sui bambini ed emancipasse dunque la classe lavoratrice per mezzo dell'istruzione, e ciò è avvenuto sia istituzionalmente che con azioni militanti sul campo. Istituzionalmente ciò è avvenuto ad opera del PSI che all'interno del governo con la DC si dedicava ad una serie di riforme tra le quali svetta certamente quella della scuola media unica¹, ma anche ad opera del PCI che, a partire dal celebre intervento di Mario Alicata (1956) che nel 1955 al congresso del partito aveva avviato una stagione di forte impegno e continue prese di posizione sui temi della politica scolastica, ha prodotto proposte di legge e dialogato con le parti sociali per favorire il mutamento dell'assetto precedente. Sul campo invece operavano gli amministratori comunali, i sindacati, le organizzazioni magistrali, gli intellettuali, e il loro impegno trasformativo si dispiegava particolarmente sulla prima e seconda infanzia e sulla scuola elementare (si pensi al Gruppo Nidi, ai CEMEA e all'MCE), mentre nella scuola superiore e all'università i movimenti per un reale cambiamento stentavano a prendere piede e ad affermarsi, sia per l'onda d'urto rivoluzionaria dei movimenti studenteschi, sia, e di più, per l'arroccamento corporativo di larghe fasce dei docenti (Ricuperati, 1990: 258).

Una convincente spiegazione di questo intervento egemonico nell'educazione infantile che opereranno gli intellettuali militanti del PCI, e in generale di ispirazione marxista, è data dal particolare assetto dello stato sociale in Italia durante gli anni '50 e '60. Il nostro Paese, a seguito del celebre boom economico e produttivo avvenuto nel dopoguerra aveva visto aumentare il pro-

¹ Seppure l'operato del centro-sinistra ha deluso molte speranze della società civile e di alcuni intellettuali impegnati in quel processo (ad esempio Tristano Codignola), è innegabile che alcuni risultati di quella stagione hanno segnato profondamente e in senso decisamente riformista il campo dell'istruzione e dell'educazione, si deve notare infatti che dal 1962 al 1974, quindi a cavallo tra primo e secondo centro-sinistra in cui il PCI fu meno estraneo (Ricuperati, 2015), si assiste all'introduzione della scuola media unica, della scuola materna statale, della liberazione degli accessi universitari, del tempo pieno, del nido, dell'integrazione scolastica dei portatori di handicap, delle 150 ore, dei decreti delegati.

prio livello di benessere generale seppure nella grande disparità di condizioni sociali, lavorative e culturali che lo attraversavano. Dal punto di vista dell'omogeneità strutturale l'Italia era divisa, con un Nord Ovest industrializzato e fordista meta di migrazioni interne, un Sud agricolo con sacche di povertà e largo accesso al pubblico impiego e al commercio minuto, e un Centro-Nord che invece si basava sulla piccola impresa (Bagnasco, 1977). La politica centrista aveva favorito lo stabilirsi di un modello di welfare continentale in cui la fornitura di beni e servizi da parte dello Stato a favore dei cittadini era limitata, in generale rispetto al modello renano e scandinavo, e in particolare rispetto alle esigenze della classe operaia, con una sperequazione dell'intervento sociale e assistenziale pubblico a favore dei lavoratori autonomi e dei dipendenti pubblici. Il *welfare state* italiano fino agli anni '60 aveva dunque privilegiato, in maniera clientelare, il blocco sociale su cui si basava la Democrazia Cristiana creando uno svantaggio concreto e situazioni di deprivilegiamento nelle condizioni di vita della classe operaia che sosteneva costi maggiori per la gestione domestica, l'acquisto della casa, la cura dei figli, la spesa alimentare (Triglia, 1995: 722-3). In definitiva il cosiddetto salario sociale delle famiglie operaie dei centri di grande e media industrializzazione era più basso che per i nuclei che potevano contare su strutture sociali tradizionali (famiglia e parentela) o su un intervento sociale dello Stato. Il tentativo di creare un governo di Centro-Sinistra negli anni '60 (che riuniva la DC e il PSI) doveva portare, nelle intenzioni dei suoi attori e nelle speranze di larghe fasce della popolazione, principalmente a riformare l'assetto generale di protezione sociale con la creazione di un sistema universale di servizi sanitari, sociali, scolastici (Lanaro, 1992; Ginsborg, 2006). Per quanto riguarda i servizi scolastici, difatti, nel 1962 si operò la riforma della scuola media unica, che ebbe enormi e positive conseguenze nella scolarizzazione del Paese (Baldacci, 2014: 14), e si istituì la scuola materna statale nel 1968, che portò lo Stato ad aprire molte sezioni di scuola dell'infanzia fino a rispondere, nel caso virtuoso dell'Emilia-Romagna, a un terzo della domanda educativa di questo segmento verso il 1980 (Frabboni, 1983: 193) e a sostenere un'ampia offerta prescolare in tutto il Paese.

Senza addentrarci sul dibattito in merito al fallimento del progetto del Centro-Sinistra, dovuto sia a fattori strutturali che a motivazioni contingenti e di natura politica (quali il dissenso interno alla DC e al PSI sul progetto e la naturale opposizione del PCI che pure collaborava fattivamente), bisogna concentrare la no-

stra attenzione sui pochi interventi che invece modificarono in meglio (quantitativamente e qualitativamente) l'offerta pubblica di servizi scolastici ed educativi. La nascita della scuola materna statale si affiancava infatti alla sempre più ampia e capillare offerta di scuole materne messa in campo dai Comuni del Nord (proprio su sollecitazione delle operaie e degli operai impegnati nella fabbrica e impossibilitati a curare e promuovere adeguatamente i propri figli piccoli), e dava impulso alla scolarizzazione generale che per la seconda infanzia faceva registrare nell'arco di un decennio una evidente crescita.

Come si è detto però l'intervento statale in materia di scuola dell'infanzia seguiva, e non precedeva, quello comunale che aveva dato vita ad esperimenti ricchi di innovazione pedagogica e rispondenti alle esigenze della popolazione. In attesa che il partito comunista si decidesse sull'eterna *querelle* che lo faceva oscillare tra un esito riformista e uno rivoluzionario, esposto ad esempio da un intellettuale gramsciano *sui generis* come Antonio Giolitti, autore di un libro dal titolo *Riforme e rivoluzione* (1957), che segnava l'inizio del malcontento di molti militanti che spesso rimanevano fedeli alla linea politica ma sentivano comunque il bisogno di operare nel concreto con azioni di trasformazione della società, i Comuni del Centro-Nord negli anni '60 avevano intrapreso la via della creazione di servizi educativi necessari a implementare le condizioni di vita della popolazione, vere risposte alle esigenze socio-culturali della classe operaia e di tutti quanti non accedevano alle risorse tipiche della famiglia borghese utili allo sviluppo infantile nei primi anni di vita. Già nei primissimi mesi e anni dopo la fine del conflitto mondiale in molti contesti gli operai avevano immediatamente provveduto a far nascere scuole dell'infanzia, come ricordava abitualmente Malaguzzi parlando dell'origine delle scuole di Reggio, e negli anni '60 questo processo era ormai istituzionalizzato e del tutto avviato nell'alveo di una politica pubblica locale.

L'EGEMONIA E LA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

In Italia dopo la Seconda guerra mondiale le forze della sinistra popolare hanno organizzato la loro azione sociale e politica secondo il ben noto concetto gramsciano di egemonia, che è l'azione culturale di una formazione politica in un ambito sociale e civile in grado di attrarre, influenzare, e dirigere politicamente altre classi. Gramsci (1975) è stato il pensatore più avanzato nel campo delle sinistre e ha inaugurato una riflessione sulla strategia rivoluzionaria che fosse

ispirata ad una idea di potere non repressivo e dominante ma bensì fondato sulla capacità di convincere e guidare, valutando la complessità della società industriale come irriducibile a schemi semplificatori e violenti. La metafora gramsciana che molto ha segnato la politica egemonica dei partiti e delle forze italiane della sinistra è stata quella del passaggio dalla “guerra di movimento” alla “guerra di posizione”. La società civile infatti è concepita da Gramsci hegelianamente come egemonia di un gruppo sociale sulla cultura e la politica dell'intera società, come espressione etica dello Stato, essa non è una struttura su cui si erge la sovrastruttura dello Stato, ma è una articolazione funzionale dello Stato stesso, che opera una mediazione tra la struttura della produzione economica e il dominio della legge e della forza che viene esercitato dallo Stato-Governo. Nel quaderno dal carcere sugli intellettuali (Gramsci, 1949) la società civile è definita come il piano superstrutturale in cui il gruppo intellettuale dominante esercita l'egemonia culturale verso le grandi masse che gli cedono il proprio consenso spontaneo e la propria fiducia, mentre la coercizione verso coloro che non consentono al potere è messa in campo dalla società politica che amministra il dominio per mezzo della forza. Se nello Stato la borghesia trova gli strumenti per oggettivare il proprio predominio in forme legali e di diritto la cui applicazione è tutelata dall'esclusivo uso della forza di polizia, nel mondo delle arti, della religione, delle associazioni culturali, trova invece gli strumenti per fabbricare il consenso di cui ha bisogno, per tutelare la propria posizione, al pari delle leggi sulla proprietà privata dei mezzi di produzione. Se al momento statale corrisponde l'esercizio del dominio, a quello culturale e civile corrisponde l'esercizio della direzione. Dirigere vuole dire propriamente saper attrarre, creare discorsi che giustifichino le posizioni di rendita e di proprietà, proporre visioni della realtà che inseriscono in un orizzonte di significato culturale i rapporti strutturali che le classi hanno tra di loro sul piano oggettivo. Dirigere è dunque l'azione necessaria alla borghesia per evitare che una chiara coscienza di classe possa sorgere tra la classe operaia, e anche per rendere autonoma e totale l'espressione della propria coscienza di classe. Ma questa stessa proposizione, debitamente rovesciata, deve essere valida anche per la classe operaia se aspira a compiere il necessario passaggio al potere per emancipare l'umanità e instaurare una società senza classi. La rivoluzione dinamica e violenta, dove la classe lavoratrice non ha ancora sviluppato le capacità di dirigere tutta la società nella sua comples-

sità, non è possibile, e comunque è destinata a fallire. Prima ancora di dedicarsi alla guerra di movimento è necessario mappare il territorio egemonico in cui la società civile borghese ha eretto una robusta catena di fortezze e casematte (Gramsci, 1975), al fine di poterle far proprie scacciandovi gli attuali occupanti. La classe operaia non deve tentare improvvidamente una rivoluzione dinamica, e deve dedicarsi innanzitutto alla creazione concreta di un apparato egemonico che si ponga già come Stato e si metta in concorrenza con quello della classe dominante che è all'opera nella società, soppiantandolo gradualmente fino a rimuoverlo e renderlo inattivo. Così il nuovo sistema egemonico sostituirà il precedente e renderà privo di capacità di convinzione e di creazione di consenso quello borghese, riuscendo a dirigere non solo le forze produttive e il sistema statale, ma anche le coscienze, proponendo una visione del mondo coerente e convincente a cui tutti possono aderire e consentire.

Questa riflessione sull'egemonia e l'ingaggio diretto che ne è scaturito nell'organizzazione dei movimenti culturali italiani ha permesso anche di superare la contraddizione tra riforme e rivoluzione, e essendo anche promossa da Togliatti (con la sua democrazia progressiva) fin dall'inizio della sua azione nel Comitato di Liberazione Nazionale, ha costituito il nerbo dell'aggregazione politica di forze diverse, non inquadrata nel PCI, ma interessate a rompere con il passato per un progetto di rinascita nazionale (Mordenti, 2009: 214), oltre che il profilo da seguire per ogni azione amministrativa sui territori. Non si deve credere infatti che Gramsci fosse una alternativa all'ortodossia comunista anche se la sua riflessione nasceva direttamente dalla sconfitta globale, eccezion fatta per la Russia, a cui era andata incontro la classe operaia negli anni '10 e '20, sulla scorta delle analisi marxiane sull'ideologia e la falsa coscienza. La particolarità del pensiero di Gramsci non lo pone fuori dall'alveo del leninismo, come dimostrano i contributi dell'opera collettiva curata da D'Orsi (2014), fino a farlo diventare una sorta di liberal-comunista come propone nelle sue tesi Lo Piparo (2012), sostenuto autorevolmente da Canfora, piuttosto invece egli gli ha permesso di essere utilizzato all'interno del campo delle sinistre come pensatore *passé-partout* di un altro comunismo, come una risorsa interna alla tradizione ortodossa che si poteva valorizzare in direzioni centrifughe. Così gli intellettuali, i tecnici, i docenti, le maestre, gli amministratori di sinistra che si dovevano preparare a vivere in un contesto democratico che non poteva essere sovvertito con la forza e il di-

namismo rivoluzionario leninista, con la presa di un palazzo inesistente in una società avanzata, potevano ispirare il loro impegno al riferimento di Gramsci, che con il concetto di egemonia ne ha fondato sia l'appartenenza identitaria comunista, sia l'apertura e il confronto necessario con le altre avanguardie culturali, favorendo il loro sforzo dialettico e comunicativo, la loro presenza nevralgica nel dibattito pubblico e stabilendo come necessaria una vasta azione di organizzazione di relazioni e servizi sul territorio.

D'altronde Baldacci (2017) ha messo bene in luce che proprio per gli intellettuali della scuola e dell'educazione Gramsci è stato il riferimento più importante riconducendo ogni rapporto egemonico ad un rapporto pedagogico, e viceversa, definendo una volta per tutte che l'apparato educativo è attraversato da forze contraddittorie, e non rimane supinamente in balia delle manovre conservatrici e riproduttive della classe borghese, ma anzi reca in sé i germi e le risorse per agire una politica culturale trasformativa dalla parte del popolo. Prima ancora che a sinistra suonassero le sirene di un Althusser (1970) sulla scuola apparato ideologico di Stato e si aprisse la stagione della critica radicale ai sistemi di istruzione, tra cui spiccano, oltre a Illich (1971; 1973) e Bourdieu (1978) anche Bowles e Gintis (1979) che tracciano le linee della influenza che la provenienza socio-economica degli alunni ha sulla struttura delle istituzioni scolastiche, Gramsci aveva corroborato il pensiero dei pedagogisti italiani che si ispiravano alla filosofia della prassi per operare nella scuola, e non contro di essa.

Questa strada rivoluzionaria egemonica fu perseguita coscientemente da Ciari a Bologna e da Malaguzzi a Reggio, e più in generale fu la strada per cui optò il gruppo dirigente comunista che era responsabile delle iniziative scolastiche municipali in Emilia-Romagna e in altri contesti dell'Italia centro-settentrionale a loro coevo.

Già a partire dalla metà degli anni '50 si era assistito ad una forte ripresa del dibattito sull'idea di scuola e sulla scolarizzazione da parte del PCI (Pruneri, 2014), principalmente perché si iniziava a mettere in discussione la validità della Riforma Gentile del 1923, che aveva reso il sistema scolastico chiuso, formale e virulentemente selettivo, favorendo la selezione di classe e l'esclusione delle masse popolari dalle opportunità di crescita e apprendimento offerte dall'istituzione educativa (Baldacci, 2014:13). Tuttavia, è solo durante il periodo che va dagli anni '60 ai '70, in cui si colloca la nascita del nido e della scuola dell'infanzia (soprattutto nella sua variante a nuovo indirizzo), che

maturano i frutti di una visione egemonica dell'intervento educativo pubblico da parte degli intellettuali comunisti (o comunque marxisti, come nel caso di Frabboni).

BRUNO CIARI: IL FONDATORE DELLA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

Il modello della scuola a nuovo indirizzo prende l'avvio dall'impegno di Bruno Ciari, che fu tra i primi a lavorare per dare una struttura chiara alla scuola dell'infanzia che si distanziava da modelli assistenzialistici, custodialistici, familiari e clericali, cercando invece di ergersi come baluardo sociale dell'intervento educativo precoce a favore dei figli delle classi popolari e lavoratrici, creando le condizioni per dare ai bambini fin da subito l'accesso alla cultura, alle competenze linguistiche, riflessive, logiche e cognitive in genere, "tagliando le più profonde radici della selezione classista" (Ciari, 1969). Troviamo in Ciari, infatti, una teoria e una prassi che agiscono per l'emancipazione a partire da alcune coordinate fondamentali, che costellano una pedagogia decisamente progressista che cerca di essere una esperienza di guida ed egemonia in tutte le direzioni: verso il bambino (che ha a disposizione una proposta curricolare seria che gli permette di esprimersi e al contempo accedere ai saperi necessari per la vita), verso i maestri e le maestre (che hanno a disposizione tecniche, riflessioni, relazioni e strumenti che ne potenziano il ruolo), verso la città (che scopre le grandi possibilità di un servizio nuovo per l'infanzia), verso le famiglie (che vengono coinvolte nei percorsi e messe in contatto profondo con l'istituzione), verso gli intellettuali (che guardano alla qualità di una proposta che è d'avanguardia e di sperimentazione senza essere improvvisata e precaria, tutt'altro). Questa esperienza era cosciente del processo di esclusione che era in atto nella scuola e tutto il lavoro di Ciari è indirizzato a contrastarlo, lavorando per affermare un modello di scuola dell'infanzia (ed anche elementare) che si basa sul curricolo, il collettivo, l'attivismo, il gioco, i linguaggi, il coinvolgimento del territorio, e ognuno di questi elementi funzionava come ingrediente utile solo se in combinato con gli altri. Pedagogicamente Ciari dava grande risalto al ruolo dell'ambiente e alla sua capacità di attivare processi cognitivi nel bambino e di democratizzazione nella scuola, facendovi entrare la società reale, quella dei lavoratori, nell'altrimenti inerte aula di scuola (Corradi e Vassuri, 1983). Cercò sempre di costruire intorno

al bambino un percorso formativo curricolare con al centro l'acquisizione di competenze e conoscenze necessarie alla cittadinanza, in un ambiente sociale in cui la collaborazione e la solidarietà erano il nucleo di tutta l'attività, facendo dialogare la dimensione individuale con quella del collettivo, e gestendo sempre la contraddizione tra i due poli che costituiscono ogni attività educativa, sforzo e interesse, gioco e lavoro, individuo e gruppo, bambino e maestro. Erano anni in cui a sinistra si sapeva che la cellula prima di ogni attività era il collettivo degli operatori, in questo caso quelli scolastici, che programmavano, attuavano e valutavano le linee pedagogico-didattiche dell'intervento educativo in modo antitetico rispetto ai canoni di rigido individualismo e autoritarismo dell'altra scuola, quella del vecchio indirizzo (per dire così).

Ciari fu maestro elementare, di estrazione popolare, allievo all'università di Codignola, impegnato attivamente durante la resistenza al nazifascismo e nel dopoguerra esponente del PCI con incarichi amministrativi, prima a Certaldo (suo paese di origine), poi a Bologna dal 1967 al 1970, quando morì prematuramente. Dal punto di vista pedagogico e culturale lo troviamo impegnato anche nel Movimento di Cooperazione Educativa a sperimentare e diffondere le nuove tecniche didattiche ispirate alla proposta di Freinet (Ciari, 1962), assieme a Pettini, Tamagnini, Lodi, Bernardini, Rodari. Se osserviamo oggi la sua parabola di vita emergono infatti due direttrici, la prima è l'impegno politico militante, la seconda la sperimentata passione educativa per l'attivismo e il movimento di cooperazione educativa. Su entrambi i fronti è impossibile nutrire dubbi sulla posizione di Ciari, egli è un intellettuale organico alla classe operaia, con riferimenti teorico-politici marxisti (in particolar modo gramsciani), con riferimenti pedagogico-didattici deweyani e freinetiani, insomma di educazione democratica, popolare e cooperativa. Il suo tracciato è lineare e di chiara matrice di classe, egli stesso afferma che il problema che più reputa centrale nella sua esperienza è "svegliare la classe operaia alla coscienza che la scuola tradizionale rappresenta il più valido pilastro del potere borghese [...] e individuare il terreno di lotta che non sia assorbibile in termini di razionalizzazione, di ammodernamento in senso gattopardesco, ch'è fatto per lasciar le cose come stanno" (Ciari, 1973: 37-8). Questo terreno di lotta corrisponde, evidentemente, con la sua esperienza petroniana della seconda metà dei Sessanta, ovvero con la scuola dell'infanzia, con il nuovo indirizzo che gli seppe dare e con tutti gli interventi educativi e scolastici che il

Comune in quegli anni poneva in atto, assediando da ogni lato la struttura borghese della scuola che selezionava, escludeva, rigettava a mare (si pensi tra tutte le attività avviate al tempo pieno e ai comitati genitori-insegnanti). Nello stesso intervento riportato sopra, e apparso sul periodico "Riforma della Scuola" (organo del PCI su cui Ciari scriveva spesso e sempre a difesa dell'attivismo contro i suoi detrattori, il primo essendo Lucio Lombardo-Radice su quella testata), Ciari prosegue mettendo in evidenza come lo scopo della lotta nella scuola sia quello di essere lotta di classe e rivoluzionaria per far crescere la coscienza e il potere della classe antagonista al sistema, con un obiettivo centrale costituito dalla nascita immediata di un processo educativo culturale che coinvolga tutti gli operatori (cittadini, enti locali, sindacati, insegnanti, assistenti sociali, ecc.) per far cadere il diaframma tra scuola e vita, scuola e società, dando vita a nuovi programmi e nuovi metodi che portino alla nascita di un cittadino autonomo, critico, creativo e comunitario, secondo la lezione gramsciana (Gramsci 1975: 1540-50). Lezione che ha avuto lo scopo di descrivere la formazione di una classe di intellettuali che provengano dal popolo partendo dal dato di fatto che la coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici, che non sono basati sull'unità di scuola e vita e su quella di istruzione e educazione. Dunque, il nesso tra istruzione e educazione si può manifestare solo attraverso il lavoro del maestro e della scuola che devono essere consapevoli dei contrasti tra la società e la cultura alta che rappresentano o mediano e quella popolare da cui invece provengono gli allievi. Proprio su questa consapevolezza fu incentrato il lavoro per le scuole a nuovo indirizzo di Bologna, annullando lo iato tra scuola e vita, che è poi la distanza tra cultura borghese e cultura popolare, tra ideologia borghese e coscienza popolare, e proponendo esperienze educative unitarie che creano un cittadino integrato, sviluppato nei diversi linguaggi, padrone di codici, raziocinante, aperto al mondo per come è e per come può essere, ma soprattutto libero dai condizionamenti sociali e culturali che nella scuola tradizionale agiscono sempre e producono disaffezione, rifiuto, incomprensione, cattiva coscienza, omologazione. A Bologna dunque Ciari ebbe un banco di prova per tentare di realizzare un progetto politico e scolastico assieme, che costituisse una avanzata in un settore tenuto in passato solo dal blocco clericale e conservatore, conquistando spazi in cui praticare

una proposta culturale e pedagogica che rispondesse ai bisogni delle famiglie lavoratrici e dei loro bambini, che proponesse le migliori esperienze didattiche attivate, con una attenzione alle Agazzi e principalmente alla Montessori (Baldacci, 2015a), nomi questi ultimi già legati ad esperimenti del Comune (D'Ascenzo, 2010), che attraesse le masse verso il PCI grazie alla *fiducia* che il *modello emiliano*, considerato in tutta Italia come l'officina in cui l'amministrazione comunista investiva in servizi di welfare per la cittadinanza, e le scuole dell'infanzia a nuovo indirizzo erano veri e propri servizi di welfare senza avere alcun carattere assistenziale, ma solo educativo. Se la provenienza, i riferimenti e gli obiettivi educativi di Ciari sono indubitabili, altrettanto indubitabile è la congruenza tra questi e la sua capacità di portare nella scuola dell'infanzia, per primo, un nuovo indirizzo che nasceva dai quei riferimenti e si metteva al servizio dell'obiettivo di formare un cittadino forte nelle competenze necessarie a partecipare al processo storico, senza essere escluso dalle forze conservatrici che tenevano la formazione infantile in scacco, promuovendo una scuola materna del disimpegno, della spontaneità, dell'irresponsabile approssimazione pedagogica (qui, se non le parole, ma i concetti sono anche frabboniani). La scuola che seppe proporre Ciari fu in particolar modo una scuola di discontinuità e alternativa rispetto ai luoghi familiari in cui si consumavano i condizionamenti sociali, una scuola che sapesse formare il bambino in maniera differente rispetto alle altre agenzie sociali, mettendo al centro della sua opera l'attenzione alla dimensione intellettuale e cognitiva dello sviluppo infantile (Baldacci, 2015a). Ciari (1973), con Gramsci, sosteneva che il bambino incarna la sua provenienza sociale e che lo spontaneismo educativo non può che rafforzare le obbligatorie conseguenze della provenienza sociale, e propone dunque un modello educativo prescolastico che deve essere nettamente alternativo alla famiglia, per provvedere ai bambini quelle esperienze necessarie alla loro formazione integrale, avendo come orizzonte l'uomo totale, onnilaterale, anche se vive in periferia a Bologna. In passato si è sottovalutata la dimensione cognitiva nella scuola dell'infanzia, sostiene Ciari, e ora dobbiamo porvi l'accento con forza, ma senza introdurre un nuovo tipo di unilateralità, di squilibrio, anzi "tutte le dimensioni della personalità (quella emotiva e affettiva, etico-sociale, ludica, espressiva, intellettuale, ecc.) debbono essere dunque considerate e promosse in un processo unitario ed equilibrato" (Ciari, 1973), si capisce bene che cosa intenda anche Malaguzzi quan-

do parla dei cento linguaggi dei bambini, l'uomo multilaterale, completo, totale che trae la sua ispirazione da Marx. Il modello è dunque basato su tre concetti fondamentali, che fungono da pilastri: scuola alternativa e mai in continuità con l'ambiente svantaggiante in cui vivono i bambini; conquista autonoma dei saperi e delle competenze da parte del bambino che è al centro del processo di apprendimento; curricolo significativo e ampio, un incentrato sugli alfabeti, ma soprattutto sugli apprendimenti di livello superiore, metacognitivi, sulle astrazioni e le capacità operative.

"La nuova scuola dell'infanzia si pone dunque come modello sociale e culturale in alternativa critica e costruttiva dinanzi al modello familiare, coinvolgendolo in pieno in una comune impresa. La cultura che essa propone, senza farne dello scolasticismo, ma organizzando le condizioni di una conquista autonoma da parte del bambino, tende a sviluppare al massimo le capacità comunicative, linguistiche e non linguistiche dei fanciulli, e a incrementare la capacità di astrazione, di generalizzazione di operatività concreta" (1973: 114).

Ciari, risulta evidente nel passaggio che abbiamo appena riportato e nel precedente, supera la *querelle* dell'epoca tra comunisti che proponevano il cambio dei metodi e quelli che proponevano invece il cambio dei programmi (ovvero dei contenuti), con una proposta nel senso inclusivo che prevedeva un cambio completo di metodi e contenuti. Proprio sui metodi e sui contenuti fu un grande innovatore, che seppe prendere il meglio dell'attivismo e di esperienze più rigidamente connotate come la Montessoriana o la Agazziana e portarlo in un nuovo quadro di riferimento. E ci accorgiamo anche che, mentre Dina Bertoni Jovine o Lucio Lombardo-Radice lo interrogavano sull'opportunità dell'impiego delle tecniche attivate, egli era su un piano del tutto diverso, creava una scuola nuova sia nei motivi, che nella realizzazione e negli obiettivi, rendendo veramente politico anche il legame con Freinet, che fino a quel momento anche per l'MCE era stato solo didattico (Catarsi, 1992), è da leggere in questa direzione anche la lotta per il tempo pieno che seppe condurre con forza e successo e che ha tanto segnato la scuola italiana elementare negli anni a venire, anche in questo caso il dibattito tra tempo pieno e tempo normale veniva superato in un'ottica di integrazione tra contenuti e metodi, superando le questioni meramente assistenzialistiche per porre una questione curricolare ed emancipativa.

Ma è nella scuola dell'infanzia che Ciari coglie

l'occasione politica per dare precisi indirizzi all'esperienza infantile, che va guidata verso determinate direzioni di sviluppo (*teoria curricolare*) senza farle perdere l'autonomia e la genuinità degli interessi e dei linguaggi, perché non è sufficiente organizzare un ambiente ricco di esperienze se ci si abbandona poi alla casualità e alla estemporaneità, è necessaria al contrario una forte intenzionalità educativa e l'insegnante deve essere in grado di imprimere direzioni di sviluppo chiare all'apertura infantile nei confronti del mondo.

Oltre a quanto appena detto dobbiamo anche ricordare che l'altro grande apporto di Ciari e dell'esperienza bolognese dei suoi anni fu quello della gestione sociale, del coinvolgimento delle famiglie e della società nella gestione della scuola, del riconoscimento del ruolo che avevano tutti coloro che erano coinvolti in educazione (seppure a titolo diverso e con obiettivi e funzioni diverse: il sindacato, le famiglie, il personale ausiliario, i docenti, le amministrazioni pubbliche, ecc.).

Abbiamo cercato di segnalare alcune tracce del pensiero di Ciari, che si leggono in filigrana nella sua opera e nei suoi scritti, e ce ne rimandano una immagine pedagogica di intellettuale organico impegnato in una militanza progressista estremamente coerente, e ci permettono anche di definire i maggiori apporti politici che egli seppe dare alla scuola a nuovo indirizzo. Le più importanti di queste tracce e di questi apporti, in conclusione, sono sicuramente:

- 1) l'impegno per una scuola curricolare che sappia creare cittadini multilaterali, 2) la lotta contro la selezione classista, 3) l'impegno per una idea di sviluppo intellettuale del bambino che troppo a lungo è stata trascurata, 4) il riconoscimento del ruolo della scuola contro il condizionamento sociale infantile (anche contro quei comunisti che accusavano gli attivisti e con loro Dewey, di eccessivo ottimismo nei confronti delle sue potenzialità), 5) la proposta di una scuola municipale dell'infanzia che vive di cooperazione, valorizzando la gestione sociale e il territorio.

FRABBONI LA SCUOLA DELL'INFANZIA A NUOVO INDIRIZZO VERSO UNA SCUOLA DELL'INFANZIA DEL CURRICOLO

Anticipato secoli prima da Comenio, Dewey illuminò Ciari è colui che ha dato vita alla scuola a nuovo indirizzo, Frabboni ne è stato l'alfiere e il teorico,

difendendola, portandone il vessillo nella società, nel dibattito scolastico e politico, portandola a maturazione in una riflessione pedagogica compiuta.

Questo ruolo gli è unanimemente riconosciuto, e se la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo che si afferma in Italia negli anni '70 è una scuola dall'importate statuto teorico lo si deve principalmente alla importante opera di elaborazione, modellizzazione e diffusione dell'impegno teorico e didattico alla stagione bolognese di Ciari e che ne ha fatto Frabboni. Se è vero che l'esperienza di Ciari era ben sviluppata, è pur vero che essa correva il rischio che se ne smarrissero le tracce per colpa della sua morte prematura e dell'assenza di testi che la presentassero organicamente e programmaticamente, e questo rischio fu evitato grazie alla sistematizzazione dell'esperienza che ne fece Frabboni (Baldacci, 2015a: 37-38), dipingendo una idea di scuola che si batte e lotta per affermare la sua presenza autorevole presso una opinione pubblica (borghese e cattolica al contempo) che la relega ancora a luogo di custodia e gioco dove non si fa vera scuola, dove non sono presenti le attenzioni verso il sapere e gli apprendimenti che sono confinati alla scuola *vera*, cioè quella elementare. In Frabboni la scuola a nuovo indirizzo mantiene quindi le dimensioni fondamentali già analizzate in Ciari, quella curricolare (sul versante teorico), quella dell'apertura (sul versante delle relazioni ecosistemiche) e quella politica (sul versante delle finalità educative), assumendo una maggiore coerenza teorica e diventando un modello a cui si potevano ispirare i docenti e gli amministratori di tutta Italia, e questo anche grazie alla continua partecipazione di Frabboni a congressi, seminari, riviste, progetti editoriali e corsi di formazione, che si assommavano al suo insegnamento universitario. La dimensione del curricolo, dell'apertura e dell'ingaggio politico non a caso sono le stesse dimensioni che si ritrovano nella proposta più matura di Frabboni che va sotto il nome di *sistema integrato*.

A proposito della dimensione curricolare Frabboni usa una bella metafora parlando di uno dei motivi che più rendeva invisa la scuola del nuovo indirizzo presso quelle parti dell'opinione pubblica conservatrice. La metafora in questione è tratta dalla fiaba di Pollicino in cui il piccolo protagonista riesce a ritrovare il proprio cammino e ad uscire dal bosco aiutandosi con dei sassolini utili a segnare un tragitto, una linea di orientamento nel mondo. Questi sassolini nella realtà rappresentano dei saperi e degli strumenti che la ragione, il corpo, i linguaggi, le emozioni, riescono ad impiegare per comprendere la struttura della real-

tà. Non tutti i bambini però trovano questi sassolini nell'educazione familiare ed è dunque compito della scuola fornirglieli. Questo ruolo della scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo mette in crisi la scuola privata, la scuola dei più grandi, la scuola che ha come obiettivo riprodurre le disuguaglianze con metodi e contenuti altamente improvvisati. Per Frabboni la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo ha una natura curricolare che è dovuta soprattutto al suo scopo di dotare i bambini e le bambine di strumenti per la vita, di strumenti necessari a vivere una vita di cittadinanza. Sfuma in lui il linguaggio e il riferimento marxista, ma rimane invariata la teorizzazione di un'opera educativa che sappia costruire percorsi di apprendimento che siano congiuntamente percorsi di cittadinanza e di crescita umana e politica.

Frabboni (1980: 237), parlando dell'ipotesi dell'anticipo invece, ovvero della possibilità che per allinearsi agli altri paesi europei l'Italia potesse anticipare ai 5 anni l'obbligatorietà scolastica per poter terminare il corso di studi superiore a 18 anni anziché a 19, ci dà un esempio della dimensione politica della scuola a nuovo indirizzo. Specifica che prima ancora di pronunciarsi a favore o contro l'anticipo, è compito della *scuola militante* (espressione sua), dei docenti, dei genitori e delle forze sociali essere consapevoli e informati, prendere posizione, mobilitarsi al fine di poter fare delle proposte o dare delle indicazioni. Dunque, prima ancora di esprimere una posizione scollata dalla riflessione collettiva degli operatori, il vero obiettivo è coinvolgere, spingere a riflettere, creare una posizione culturale e pedagogica di valore da contrapporre alla proposta burocratica partorita come compromesso ministeriale dalle commissioni scolastiche dei partiti. Si delinea qui una vera opera di contro-egemonia in cui il dirigente è intellettuale organico che vuole indirizzare la riflessione e portare la massa (di docenti e parti sociali, che oggi invece si chiamano con linguaggio violentemente capitalistico *portatori di interesse*) a vedere il problema per come è, e cioè il problema dell'anticipo è ricondotto a problema politico per il mondo della scuola e per le parti sociali che la fanno vivere. Se la scuola (curricularmente) saprà organizzarsi sui tre linguaggi del corpo, dell'ambiente e del simbolo, diventando una scuola che prepara il bambino, lo istruisce, lo educa, lo emancipa, allora si potrà anticipare l'obbligo. Conclude quindi Frabboni che il messaggio per la politica è chiaro, se lo Stato, che fino a quel punto aveva riconosciuto la preminenza delle iniziative non strutturate (clericali e assistenziali) rispetto a quelle che esprimevano i bisogni e le rifles-

sioni della parte popolare, saprà accogliere la scuola del curricolo a nuovo indirizzo, allora sì all'anticipo, altrimenti no. Il fattore dirimente è la possibilità di articolare una proposta contro-egemonica, in assenza di questa il dialogo con l'amministrazione non è percorribile.

La scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo per come l'ha teorizzata Frabboni è una scuola che ha l'obbligo di superare la frammentazione, sia quella che deriva da una visione scolastico-centrica, aprendosi alla città e al non-formale, sia quella curricolare prediletta dalle politiche governative (Frabboni, 1976). La grande rivalutazione del ruolo dell'ambiente come primo abecedario del bambino (Frabboni, 1978) apre una stagione dell'inclusione del territorio nella programmazione educativa della scuola dell'infanzia, promuovendo la collaborazione tra scuola e città, e abilitando la comunità come educatore, non di secondaria importanza ma identitariamente preposto a dialogare con la scuola. Da un punto di vista istituzionale invece era necessario scavalcare gli ostacoli ideologici degli Orientamenti didattici del 1969, che proponevano un bambino storico e irrealista a cui proporre attività sminuzzate e da fruire passivamente, per approdare definitivamente a un curricolo che sappia riformulare le sue caratteristiche sociali, psicologiche e pedagogiche adeguandosi a un bambino che è storico, prodotto della propria cultura e del proprio tempo, a cui non si possono somministrare brani di esperienze inutili e slegate, ma che necessità di attività operative, che possano condurlo alla padronanza, alla funzione e alla competenza in linguaggi fondamentali che egli è già in grado di acquisire e sviluppare. Socialmente egli ha saputo rimarcare attenzioni che a aspetti della società che prendono l'avvento negli anni '70 e '80, in particolar modo ha messo in guardia dal concepire il bambino come fruitore e consumatore, cosa che si riverbera su di lui dal contesto più allargato di consumismo e inflazione, anzi si dovrà optare sempre per una visione del bambino attivo, produttore, costruttore e inventore, veri contrassegni dell'esperienza "a nuovo indirizzo" che delineano un perimetro pedagogico invalicabile oltre il quale le tentazioni e gli eccessi della società del consumo non devono trapelare. Questa posizione avrà una chiara ripercussione sul sociale più ampio, e porterà la scuola ad essere una "agenzia paradigmatica" per educare la collettività sociale a rinunciare all'enfasi del consumismo (per lo più privato, indotto, superfluo, voluttuario) e ad apprezzare — in alternativa — una concezione esistenziale che faccia dei *consumi sociali*

l'occasione di una nuova *convivialità interpersonale*" (Frabboni, 1980: 22). Dal punto di vista psicologico invece la scuola dovrà restituire ai bambini le proprie motivazioni autentiche e naturali che gli vengono abitualmente sequestrate, dovrà ridare centralità ai bisogni di esplorazione, comunicazione, movimento, autonomia, elaborazione, scoperta. Psicologicamente dunque si assiste ad un fenomeno simile a quello che si auspica per il sociale, si abbandonano strade fittizie con destinazioni obbligate, omologanti, spersonalizzanti, per imboccare la via della scoperta, dell'autenticità e dell'autonomia giocata all'insegna della propria individualità in un contesto di gruppo reale in cui l'adulto, i pari, l'ambiente che circonda la scuola, sanno dialogare in maniera efficace con il bambino e la sua esigenza di apprendere rimanendo sé stesso. Infine, pedagogicamente ci troviamo di fronte a una scuola che non può ignorare la propria tradizione o disperdere il proprio patrimonio. La tradizione è compendiata dal necessario ricorso alle migliori esperienze della scuola dell'infanzia, ovvero le froebeliane, agazziane e montessoriane, mentre il patrimonio da considerare è la pratica sperimentale delle scuole aperte, alternative e a "nuovo indirizzo". In particolar modo Froebel, Agazzi e Montessori aprono immediatamente la postazione dei linguaggi intorno a cui elaborare la scuola dell'infanzia del curricolo, e cioè la scuola del gioco/corpo di Froebel, dell'*ambiente/cultura* delle Agazzi e della forza *liberatoria dell'intelligenza* della Montessori. Così gli obiettivi del curricolo, espressivi, comunicativi, cognitivi, si articolano e si dipanano in tre aree: corpo, ambiente, simboli. In ciascuna delle tre aree il bambino potrà sviluppare ogni obiettivo. Solo così la scuola sarà, oltre che maggiorenne, anche compiuta, di una compiutezza teorica, aggiungiamo noi, anche rispetto alla proposta ciariana, che prefigura la ricchezza della scuola dell'infanzia italiana uscita dalla proposta curricolare frabboniana.

Secondo Frabboni la scuola dell'infanzia in Italia sul finire degli anni '80 era ormai maggiorenne perché aveva sviluppato la sua autonomia pedagogica e aveva chiarito il suo obiettivo sociale (la sua missione sociale, si potrebbe dire), è anche però una indesiderata, è scomoda, non gradita nel consesso del sistema scolastico dell'obbligo. Si preferisce ancora lasciarla in lista d'attesa, porla in quarantena perché si diffida un po' di lei, che è nata troppo dal basso, troppo a sinistra e in modo troppo sperimentale. È una scuola, alcuni dicono, sovversiva, perché costruisce un bambino troppo curioso, edifica un bambino che parla troppo e che si muove troppo, un bambino che è un po' trop-

po divergente, un bambino appunto scomodo per gli altri gradi scolastici nei quali molto spesso, anche se non sempre, il cibo didattico quotidiano è il *surgelato* e il *preconfezionato* (Frabboni, 1980: 234). Questa scomodità, però, è un sintomo della sua irriducibilità all'ideologia dominante, della sua origine gramsciana di contraddizione agita all'interno del sistema educativo per esercitare quell'attrazione culturale delle masse, composte da docenti, amministratori, educatrici di nido, pedagogisti, verso una scuola a nuovo indirizzo. Questa azione egemonica, nella persona e nell'opera di Frabboni, ha saputo trovare una forza di convincimento che ha travalico i limiti geografici e partitici all'interno dei quali era nata l'iniziativa di Ciari, estendendosi anche al nido, nato nel 1971, a cui Frabboni ha riservato sempre attenzioni appassionate e competenti, promuovendo l'idea di una crescita emotiva, sociale e cognitiva del bambino già a partire dalla nascita (Frabboni, 1983).

Si diceva infatti che la posizione di Frabboni è in diretta continuità con quella di Ciari ma grazie alla sua provenienza problematicista egli l'ha strutturata in modo da poterla proiettare come strumento di lotta pedagogica e politica in un futuro in cui il crollo del socialismo e l'affermarsi di una società dai valori post-moderni non gli avrebbe altrimenti consentito di sopravvivere. Proprio il ricorso convinto e coerente al problematicismo pedagogico di Bertin sarà l'elemento frabboniano che irrobustisce maggiormente l'impianto di tutta la scuola a nuovo indirizzo, costituendo anche la possibilità di continuare ad alimentarne la tradizione oltre i panorami politici degli anni '70 e '80, con una tensione epistemica, e quindi anche pratica, che continua ad andare *dal trascendentale all'utopico*, richiedendo di realizzare *esperienze rivolte ad un'umanità testimone di mondi-plurali, popolati da culture complesse e diverse* (Frabboni, 2008: 156). Cambia il linguaggio, c'è un aggiornamento in direzione dell'adeguamento al post-moderno e alla fine del socialismo reale, ma rimane sempre un messaggio di matrice politica, orientato però su una teoria dell'educazione che ha un nuovo orizzonte, non più il progetto dell'egemonia marxista in preparazione di un futuro alternativo, che si connota ormai come utopia, ma la lotta contro il berlusconismo e le sue controriforme della scuola, che porta il nome della Gelmini (Frabboni, 2009) e l'opposizione al neoliberismo (Frabboni e Baldacci 2009) e ai fenomeni culturali che schiacciano il bambino su un'unica dimensione privandolo dei linguaggi e della possibilità di usarli.

La proposta del *sistema integrato* è dunque l'esito

naturale della scuola a nuovo indirizzo² per riprenderla e formalizzarla con un differente lessico pedagogico, integrandovi tanto il postulato che mette il bambino al centro della scuola attiva (per valorizzare la cultura e i valori dell'infanzia), quanto quello che mette la scuola al centro del tempo del bambino (il tempo pieno che valorizza le conoscenze e gli apprendimenti dei codici culturali ma personalizzandoli, ritagliandoli a misura degli stili cognitivi dei bambini) (Frabboni, 2004: 20), chiamando a raccolta intorno all'infanzia sia il formale (scuola), sia il non-formale (città), sia l'informale (privato), riconoscendo che l'opera egemonica della pedagogica non deve escludere alcun campo d'azione, ma dirigere le forze sociali e le energie di qualità disperse nella società verso l'obiettivo formativo, estendendosi anche verso l'extrascolastico, cioè verso la più ampia parte della società civile che ha sempre bisogno di essere raggiunta, convinta, coinvolta e guidata (Frabboni e Pinto, 2013: 257-259). In questo senso l'opera pedagogica di Frabboni ricompone anche le antinomie che avevano messo in luce i descolarizzatori, articolando in forma razionale la dialettica tra scuola e ambiente, senza ipotizzare la prevalenza di nessuno dei due momenti, anzi generando una sintesi nella *pratica* che li salvaguarda e integra entrambi in una posizione tipicamente problematicista e marxiana (Baldacci, 2015c: 15-16), e proponendo inoltre una strada che è percorribile nei due sensi, la scuola va verso la società e la società entra nella scuola, immaginando che solo così si possano elaborare percorsi egemonici che riconducono le esperienze prodotte in seno alla comunità nell'educativo, mantenendo la scuola viva, e permettendo alla società di ricevere una visione non ideologica, ma politicamente orientata del bambino e

2 Si rende necessario segnalare almeno in nota che accanto alla proposta del sistema formativo ingrato in Italia il movimento della scuola democratica ha avuto nelle proposte di De Bartolomeis (1968; 1972; 1978) una teorizzazione e una pratica parallele che hanno messo in evidenza la necessità di pensare con una dose ancora maggiore di criticismo le problematiche dell'apertura verso il mondo che la scuola deve mettere in atto. Si rimanda ad altra occasione una analisi più approfondita delle relazioni e delle differenze tra Frabboni e De Bartolomeis, che rimangono sicuramente i due pedagogisti più importanti nel campo progressista, mettendo qui in evidenza che la scuola a tempo pieno, un curriculum ampio, fatto di ricerca nel metodo e di saperi intellettuali, la presenza dei laboratori, il sistema formativo allargato alla società sono temi trattati con forza, vigore, capacità comunicativa e capacità di direzione egemonica, in entrambi.

dell'azione educativa che ha sempre fini emancipativi.

MALAGUZZI TRA L'IMPEGNO POLITICO MILITANTE E IL RIPOSIZIONAMENTO DELLA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

Se Ciari è il fondatore della scuola a nuovo indirizzo e Frabboni il suo modellizzatore e grande promotore, fino a traghettarla verso forme più compiute con l'immissione di una strumentazione teorica che ne ha permesso la sua permanenza culturale anche al di fuori del primitivo contesto in cui nacque, Malaguzzi è invece una figura più difficile da mettere a fuoco rispetto al suo rapporto con la scuola a nuovo indirizzo. Egli ne è sicuramente un pilastro, ma la sua parte oscilla tra l'immagine dell'epigono che le ha consentito di oltrepassare i confini nazionali, temporali e ideologico-politici, seppure facendone emergere solo alcune caratteristiche (per lo più divergenti rispetto a quelle ciariane e frabboniane), e quella del pedagogista e amministratore schierato a difesa del modello emiliano nella lotta contro i poteri governativi e clericali. Frabboni (Frabboni e Pinto Minerva, 2008; Frabboni e Borghi, 2017; Frabboni, 2015) inserisce giustamente Malaguzzi (sempre accanto, o forse sarebbe meglio dire *dopo*, Ciari, e sulla scia del legato educativo dell'Agazzi e della Montessori) tra i grandi della scuola a nuovo indirizzo, tuttavia Malaguzzi è oggi qualcosa di diverso rispetto all'esperienza delle scuole a nuovo indirizzo, e questo principalmente per via del fatto che il suo nome è inestricabilmente annodato a un metodo vero e proprio più che alla pratica educativa che mise in atto nel Comune di Reggio negli anni '70, e il suo nome si confonde con il fenomeno culturale e commerciale di *Reggio Children* che va ben oltre le caratteristiche pedagogiche della scuola a nuovo indirizzo. In realtà è molto difficile parlare di Malaguzzi anziché di *Reggio Children*, anche perché le testimonianze che egli ci ha lasciato sono costituite esclusivamente da articoli, spesso editoriali di introduzione ad un numero delle riviste che diresse per 25 anni (*Zerosei e Bambini*). Proprio per questo cercherò di analizzare solo alcuni di questi articoli per mettere in luce come Malaguzzi fosse dotato di una accentuata vis polemica che metteva al servizio di un progetto culturale popolare e trasformativo, sempre schierato a sinistra, sempre contro il consumismo, contro le disuguaglianze, contro le politiche governative, contro la scuola clericale, a favore della spesa per l'infanzia, in difesa dei nidi e delle scuole pubbliche. Insomma l'ipotesi sottesa è che esistano molti Malaguzzi, uno

che negli anni '70 è intellettuale militante, impegnato sul fronte della lotta egemonica nell'apertura dei nidi e delle scuole, strutture di un sistema aperto, collettivo, di qualità, un altro che invece ha rielaborato alcuni elementi della proposta pedagogica ciariana arrivando a mettere l'accento su linguaggi meno formali, meno intellettuali, ma pur sempre costitutivi dello spazio cognitivo, e uno post-moderno che ha superato l'esperienza politica gramsciana e la pedagogia della scuola a nuovo indirizzo per approdare nel *Gotha* dei giganti post-moderni della pedagogia mondiale con un modello di scuola che sa rivolgersi innanzitutto alle istanze socio-costruttiviste, ludiche, artistiche, esplorative, ripensando il soggetto/bambino, che si pluralizza diventando *bambini*, e ripensando sia il modo con cui il bambino costruisce i propri saperi, sia i saperi e la valutazione degli apprendimenti. In questo ultimo Malaguzzi i riferimenti culturali non coincidono più con quelli tradizionalmente operanti nell'attivismo o nel nuovo indirizzo, si fa una proposta per *la mente a più dimensioni* (Bruner, 1993), si ampliano i linguaggi su cui soffermarsi, si lavora sulla narrazione, sulla possibilità indefinita di esplorare temi e condurre progetti. Il primo Malaguzzi è il più facile da testimoniare e più avanti ci soffermeremo solo su questo, gli altri due, il pedagogista a nuovo indirizzo e l'organizzatore di scuole che dialogano con il post-moderno sono più difficili da analizzare. Ma è difficile distinguere le due cose, per tanti motivi, primo fra tutti il fatto che Malaguzzi ha creato un'opera viva, la rete delle scuole di Reggio, e non un'opera letteraria, scientifica, che gli potesse sopravvivere dialogando con una comunità di educatori, non abbiamo un suo testo che presenti organicamente le teorie che sono dietro alle pratiche, manca la riflessione sistematica di un discorso che presenti le motivazioni delle scelte, le pratiche, le finalità, e siamo costretti a rivolgerci ai pochi contributi che tentano questa via, articoli brevi e dal linguaggio poetico, lunare, a volte francamente lontano dalla teoria pedagogica ma linguisticamente affascinante (si pensi alla *poesia programmatica* i *Cento linguaggi*, che è sicuramente più poesia che programma). Siamo quindi portati a valutare Malaguzzi principalmente dalle scuole che ha contribuito a creare, ma le scuole sono solo la realizzazione di alcune indicazioni, non hanno lo statuto identitario ed epistemico di un'opera pedagogica, e intorno a loro inoltre è circondata una atmosfera di propaganda che non aiuta certo a inquadrare il contributo di Malaguzzi. Malaguzzi insomma è oscillante, tra la militanza e il superamento della militanza in

un sistema di scuole post-moderne, centrate sulla libertà di indagine, su progetti aperti, innervate da mille linguaggi. Insomma, l'analisi storica, l'approvazione pedagogica e la diffidenza antiretorica si mescolano creando un coagulo che attende di essere sciolto da ricerche più approfondite. D'altro canto, è innegabile che la sua parabola lo porti ad adottare una prospettiva distante da quella più aderente ai riferimenti attivisti di Ciari e a quella pedagogicamente più coerente di Frabboni, con l'adozione di temi, teorie psicologiche, pratiche educative, anche distinte dalla proposta degli alfabeti dei linguaggi del pensiero della scuola a nuovo indirizzo, per avviarsi verso gli alfabeti dei linguaggi della fantasia (Frabboni, 2015, 31-32). Si pensi al ruolo del curricolo dunque come questione centrale per inquadrare lo scarto malaguzziano, la sua proposta è di certo per il curricolo, ma lo fa diventare un curricolo emergente, più fluido, meno vincolato a materiali logici e strutturati (di origine freinetiana e montessoriana in Ciari, ma non solo, si ricordi che proponeva anche i blocchi di Dienes), sempre in dialogo con l'arte, con la creatività, con l'esplorazione dei materiali sciolti (*loose parts*), della costruttività, della compositività, di certo non più il curricolo dei saperi di Ciari. Si pensi anche al ruolo della fantasia, al bambino che costruisce ipotesi e cerca di capire il mondo più attraverso la spontaneità immaginativa alogica che attraverso il ricorso a elementi di un codice logico (il che significa anche dare la prevalenza all'infantile sull'adulto, al bambino sul docente), e al corrispondente ruolo dell'atelier che sostituisce il laboratorio delle scuole di Bologna.

Su altri temi Malaguzzi rimane invece del tutto interno all'elaborazione bolognese di Ciari, il ruolo del collettivo, il coinvolgimento dei genitori e del territorio, l'apertura di credito alle altre agenzie territoriali che possono educare tanto quanto la scuola, la costruzione di politiche per l'infanzia che rimuovano gli ostacoli del condizionamento economico e sociale (che a Reggio Emilia negli anni diventa anche etnicamente contraddistinto, perché l'emigrazione prende piede anche in Italia, e Malaguzzi sarà sempre attento a questa nuova declinazione della disuguaglianza).

In lui però è certo che cambiano i punti cardinali pedagogici, che non sono più i numi tutelari dell'attivismo (Dewey e Freinet) o l'impostazione dialettica del problematicismo, egli apre a Bruner, a Gardner, all'approccio socio-costruttivista, con la critica alla rigidità di Piaget (troppo legato a un bambino atomizzato, senza relazioni, in cui gli oggetti svolgono un ruolo troppo importante per lo sviluppo e in cui il

pensiero logico-matematico predomina sull'euristica e la fantasia) e si lancia poi in contatti internazionali, con la mediazione di Lella Gandini, che lo porteranno a parlare di bambini e infanzia anche fuori dal panorama italiano a cavallo tra gli anni '80 e '90, ad un pubblico che non può essere interessato alla nostra politica, a Gramsci, al PCI o all'uscita dei bambini più poveri dal condizionamento sociale ed economico, disabilitati come sono dalla società all'accesso alla cultura. Il nuovo pubblico che dialogherà con Malaguzzi (e poi con *Reggio Children*) è interessato ad altro, al bello, al ruolo della fantasia nel gioco simbolico e nella costruzione di ipotesi sul funzionamento dei fenomeni da parte del bambino, alla formazione dei docenti, alle pratiche artistiche, al metodo che consente alla maestra di gestire i progetti educativi durante tutto l'anno scolastico, alle centrazioni tematiche, alla documentazione. Soprattutto il lavoro per e su progetti colpisce quanti ci vedono il nucleo di un nuovo metodo per la seconda infanzia, che apre da un punto di vista delle finalità all'obiettivo della formazione scientifica (Hawkins, 1998), mentre pedagogicamente porta alla soluzione di antinomie che altrimenti segnano la scuola dell'infanzia e segnatamente quella che contrappone l'individuo al gruppo, l'arte alla scienza, la guida dell'adulto all'esplorazione infantile (Gardner, 1998).

Evidentemente i più attenti conoscitori del fenomeno di *Reggio Children* gli hanno sempre attribuito una origine politica (Dahlberg e Moss, 2009: 21), affermando però curiosamente che le scuole sono nate da un tessuto sociale in cui i movimenti socialisti della fine dell'Ottocento hanno avuto la maggiore importanza, il che è almeno scorretto, visto che scuole e nidi nascono dalle amministrazioni comuniste del secondo dopoguerra, ma anche in questo caso l'interesse è più che altro volto a una rilettura in chiave post-moderna, deuleziana, della politicità di Malaguzzi, per utilizzarlo (non che egli sfugga al tentativo) nella lotta contro il sapere codificato, contro la pretesa delle discipline di richiedere un tirocinio che subordini il bambino all'esposizione a un codice di segni prestabilito e gestito/amministrato/erogato dall'adulto, mentre il bambino deve poter trovare un ambiente che ne provochi l'intelligenza, propizi le ipotesi e organizzi le conoscenze, ma senza proporre alcuna preminenza di codice o di significato.

Tuttavia, seppure la pedagogia e i suoi riferimenti, i metodi e i loro elementi, in Malaguzzi hanno subito una svolta centrifuga rispetto al progetto della scuola a nuovo indirizzo, in realtà la sua posizione politica,

dalla direzione del *Convitto Scuola della Rinascita* a Rivaltella nel 1946 fino alla pensione da direttore dei nidi e delle scuole dell'infanzia del comune di Reggio (sempre a guida del PCI) è sempre stata orientata a una militanza chiara. Se distinguiamo Malaguzzi da *Reggio Children*, che nasce dopo la sua morte, prima creatura di una amministrazione che in seguito ha voluto tutelare la propria identità e mettere a profitto il proprio credito anche con l'istituzione di una fondazione, un centro internazionale di studi e formazione, e con la registrazione del brevetto (Reggio Emilia Approach[®], la scelta dell'inglese è un segno dell'oltrepasamento dei confini nazionali verso una *appeal* globale), troviamo che prima della svolta internazionalista, socio-costruttivista e post-moderna, Malaguzzi era l'intellettuale militante impegnato in un progetto di egemonia che ci si aspetterebbe di trovare nella storia della scuola a nuovo indirizzo.

Per il momento ci concentriamo dunque esclusivamente sul Malaguzzi militante degli anni 1976, 1977 e 1978, che partecipa al dibattito sulla scuola, senza avere la statura pedagogica di Ciari e Frabboni, ma intervenendo in maniera molto puntuale e con una posizione sempre a favore della promozione di una cultura della scuola pubblica a nuovo indirizzo, aperta, curricolare, di gestione collegiale. L'analisi di alcune sue posizioni nel dibattito pubblico sulla scuola dovrebbe aiutare a perdere ogni eventuale scetticismo, presente soprattutto all'estero, in merito al suo essere intellettuale di parte, soprattutto leggendo alcuni suoi contributi degli anni 1976 e 1977, sulla rivista *Zerosei* che Malaguzzi conduce, troviamo alcuni passaggi inequivocabili. Su *Zerosei* infatti Malaguzzi si scaglia in più occasioni contro: 1) il disimpegno del governo verso la scuola e il nido e la sua conseguente riduzione della spesa per i servizi sociali e per la scuola d'infanzia, 2) i progetti educativi non emancipatori, 3) gli accordi con i cattolici per includere le scuole private nel sistema pubblico di educazione della prima e seconda infanzia, 4) la crescita controllata del numero dei servizi dell'infanzia, perché altrimenti il Sud rimane socialmente in balia del ceto egemonico conservatore. Anche solo da una superficiale analisi di queste posizioni emerge la dimensione politica dell'impegno malaguzziano, irriducibile al disingaggio di chi fa la scuola ponendosi obiettivi legati esclusivamente allo sviluppo individuale o di comunità che sia, e invece pienamente emancipatorio.

Vediamo alcuni di questi interventi di Malaguzzi. Nel 1977 in *Servizi sociali*, lo *Stato paghi per i servizi sociali* e in *Cristo si è fermato a Eboli* e *Salamanca*,

Malaguzzi si lamenta delle politiche di austerità che prosciugano la spesa per l'infanzia e fanno ricadere il peso sociale dei provvedimenti economici sulle donne, i bambini, le famiglie, i servizi sociali. Accusa il ministero di non aver attuato il piano preventivato di realizzare in 5 anni 3.800 nidi (ne esistevano invece solo 221, con il doppio circa in costruzione). Infine, affronta la questione meridionale, dove i nidi non ci sono e non vengono costruiti, per questo parafrasando Levi afferma che Cristo si è fermato a Eboli. In alcune amministrazioni e territori si resiste se si sposta il carico dell'austerità sulle evasioni fiscali, gli sprechi, le rendite parassitarie, gli allettamenti consumistici, ma il problema, dice Malaguzzi, è se queste resistenze avranno la forza per approdare al successo, e questo problema è tutto politico.

Ancora ne *La signora di Feiffer e i servizi sociali* Malaguzzi (1976) afferma che “i servizi sociali [...] sono oggi beni di prima necessità. Per aiutare e consolidare le famiglie; per garantire e consapevolizzare le libere scelte delle donne e degli uomini; per realizzare risposte di responsabilità e di sicurezza per i bambini. E anche a segno di una scelta più generale che finalmente riconosca la priorità degli investimenti sociali su quelli parassitari e privati e che avvii la fine della privatizzazione ad oltranza dei compiti, dei ruoli, dei problemi della famiglia. E insieme delle deleghe e delle abdicazioni educative [...]” Auspica anche “interventi organici e programmatici in grado di portare sotto i tetti della prima cultura le centinaia di migliaia di bambini che ancora ne sono fuori o che non ne godono con pienezza” Afferma anche che tutto ciò si può realizzare esclusivamente con un impegno maggiore dello Stato, delle amministrazioni locali e delle centrali sindacali, senza che si dia ascolto alle sirene antistataliste, anti-programmatiche e separatiste. Insomma, una posizione per l'emancipazione dei bambini esclusi attraverso un maggiore e migliore intervento statale.

Troviamo passaggi in cui la scuola è aperta in molte direzioni differenti, nel collettivo educativo che mette in circolo le posizioni di tutte le maestre, della città, dei pedagogisti, nel lavoro fra gruppi e sezioni, nel collegamento con l'esterno. Il collettivo inoltre è senza distinzioni di grado e di dignità tra insegnanti e inservienti, per viverlo veramente e superare l'individualismo e il classismo. Il collegamento con l'esterno significa invece unire la scuola con la grande scuola dell'ambiente sociale, i muratori, i lavoratori del porto, la fabbrica, la fattoria come visite lontane e vicine a Reggio. Infine, l'apertura della comunicazione tra

gruppi significa alternare nell'organizzazione educativa momenti di aula e momenti di intersezione. La natura e l'origine politica di queste iniziative sono evidenti. Come evidente è lo schierarsi a favore di una idea di welfare di sinistra che vede nei servizi sociali, nei nidi e nelle scuole, delle voci di spesa che hanno il diritto di essere considerate negli elenchi delle spese produttive che l'economia mercantile considera intoccabili, altrimenti saranno sempre esposti al rischio di vedersi ridimensionate (soprattutto in tempi di crisi). La preoccupazione per le politiche di austerità che derubricano le spese sociali a spese improduttive che zavorrano la crescita è infatti sempre presente, e in *Cresciamo senza mani?* (Malaguzzi, 1977) Il timore di una offensiva conservatrice contro il nido e la scuola è esplicitata chiaramente. E prosegue in un vibrante attacco contro gli accordi con i cattolici (Malaguzzi, 1978), nell'articolo *Perché le convenzioni continuo* Malaguzzi si scaglia contro i rapporti che vengono stretti, a causa della crisi economica sostiene la politica, con le scuole cattoliche della FISM per inserirle in un sistema misto, pubblico-privato, di scuole territoriali della pluralità. Malaguzzi trova orripilante che il sindaco comunista di Pistoia aiuti le scuole private delle suore con derrate alimentari e carburante per i trasporti, chiede piuttosto che se si continua a favorirle si obblighino almeno ad un aggiornamento comune e a istituire organi collegiali come azione di bilanciamento. Si aprano piuttosto sezioni di scuola dell'infanzia pubblica e “le libere scelte siano effettivamente libere e non originino dalla carenza dell'intervento pubblico” dice Malaguzzi. Su questo stesso argomento aveva già sostenuto qualche numero prima, sempre nel 1979, che non c'è bisogno di proporre alcuna sussidiarietà dello Stato da parte cattolica e che il nuovo rapporto di connivenza tra scuola pubblica e privata che alcune amministrazioni hanno voluto coltivare è da superare e abolire, lo Stato deve programmare, formare il personale, promuovere la collegialità delle gestioni scolastiche, e soprattutto deve generalizzare la scuola dell'infanzia (e non materna), stabilizzandone la qualità che è condizione necessaria per riconoscerle la natura pubblica che i bambini e le famiglie chiedono di tutelare.

Parole di un intellettuale impegnato politicamente contro i poteri conservatori, contro le forze clericali, e soprattutto contro la volontà di stabilire un compromesso tra pubblico e privato che mettesse un'ipoteca sulle promesse di ampliare l'offerta quantitativa e qualitativa della scuola dell'infanzia e del nido, che erano gli unici luoghi dove i figli delle classi lavoratrici po-

tessero accedere alla prima cultura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alicata, M. (1956) *La riforma della scuola*, Roma, Editori Riuniti
- Althusser, L. (1970) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, in *La Pensée*, n. 151, juin
- Bagnasco, A. (1977) *Tre Italie: la problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Il Mulino, Bologna 1977
- Baldacci, M. (2014). *Per una idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano
- Baldacci, M. (2015a) *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma
- Baldacci, M. (2015b) *La radice montessoriana del nuovo indirizzo*, in Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M., *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, pp. 9-18
- Baldacci, M. (2015c) *La rielaborazione del problematicismo nell'opera di Franco Frabboni*, in Baldacci, M. e Pinto Minerva, F., *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni*, FrancoAngeli, Milano
- Baldacci, M. (2017) *Oltre la subalternità: praxis ed educazione in Gramsci*, Carocci, Roma
- Baldacci, M. e Frabboni, F. (2009). *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediativo*, Milano, FrancoAngeli
- Bourdieu, P. (1978) *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna: Il Mulino
- Bowles, S. e Gintis, H. (1979) *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna
- Bruner, J. (1993) *La mente a più dimensioni*, Roma - Bari, Laterza
- Catarsi, E. (1992) *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, Scandicci, La nuova Italia
- Ciari, B. (1962). *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti: Roma
- Ciari, B. (1969) *Bologna: esperienze e problemi*, in *Riforma della scuola 8-9*
- Ciari, B. (1973) *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma
- Corradi, A. P. e Vassuri, P. (1983) *Radiografia dei modelli pedagogici della scuola materna in Emilia-Romagna*, in Frabboni, F., *La scuola incompiuta. La scuola dell'infanzia al bivio degli anni ottanta: il modello emiliano*, FrancoAngeli, Milano
- D'Ascenzo, M. (2010). *Le scuole per l'infanzia del comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra*, *Infanzia*, 4, 270-273.
- D'Orsi, A. (2014) *Inchiesta su Gramsci. Quaderni scomparsi, abiure, conversioni, tradimenti: leggende o verità?*, Accademia University Press
- Dahlberg, G. e Moss, P. (2009) *La nostra Reggio Emilia*, in Rinaldi, C., *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia
- De Bartolomeis, F. (1968) *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze, La Nuova Italia
- De Bartolomeis, F. (1972) *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli
- De Bartolomeis, F. (1978) *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli
- Frabboni, F. (1976) *La scuola dell'infanzia: una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1978) *Il primo abecedario: l'ambiente* (in coll. con A. Galletti e C. Savorelli), Firenze, La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1980) *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1983) *La scuola incompiuta. La scuola dell'infanzia al bivio degli anni ottanta: il modello emiliano*, FrancoAngeli, Milano
- Frabboni, F. (2004) *Diamo pedagogia alla scuola di base*, in *Innovazione*, Numero 1-2, Marzo, pp. 16-20
- Frabboni, F. (2008) *Sei domande a Franco Frabboni*, a cura di Cambi, F. in *Studi sulla formazione*, 2, Firenze University Press, pp. 155-169
- Frabboni, F. (2009) *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo
- Frabboni, F. (2015) *La scuola del bambino di Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo di Ciari e Malaguzzi*, in Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M., *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, pp. 19-34
- Frabboni, F. e Baldacci, M. (2009) *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediativo*, FrancoAngeli, Milano
- Frabboni, F. e Borghi B. (2017) *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Zeroseiup
- Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2008) *Manuale di*

Scuola dell'infanzia, Bari, Laterza

Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2013) *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari

Gardner, H. (1998) Foreword: Complementary Perspectives on Reggio Emilia, in Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1998) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Advanced Reflections, Ablex Publishing, Westport/Connecticut

Giolitti, A. (1957) *Riforme e rivoluzione*, Einaudi, Torino

Ginsborg, P. (2006) *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino

Gramsci, A. (1949) *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*, Torino: Einaudi

Hawkins, D. (1998) *Remarks: Malaguzzi's Story, Other Stories*, in Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1998) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Advanced Reflections, Ablex Publishing, Westport/Connecticut

Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, Harper & Row, New York

Illich, I. (1973) *Tools for Conviviality*, Harper & Row, New York

Lanaro, S. (1992) *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio,

Lo Piparo, F. (2012) *I due carceri di Gramsci. La prigione fascista e il labirinto comunista*, Roma, Donzelli

Malaguzzi, L. (1977) *Servizi sociali, lo Stato paghi per i servizi sociali*, in Zerosei, anno I, n. 10, luglio

Malaguzzi, L. (1977) *Cristo si è fermato a Eboli e Salamanca*, in Zerosei, anno I, n. 10, luglio

Malaguzzi, L. (1976) *La signora di Feiffer e i servizi sociali*, in Zerosei, anno I n. 2, novembre

Malaguzzi, L. (1977) *Cresciamo senza mani?*, in Zerosei, anno I, n.8

Malaguzzi, L. (1978) *Perché le convenzioni continuo*, in Zerosei, anno II, n. 11-12

Marx, K. (2011) *Ideologia tedesca*, Bompiani, Milano (ed. orig. 1846, prima pubblicazione 1932)

Mordenti, R. (2009) *Il Gramsci di Togliatti: l'egemonia in atto*, in *Egemonie*, a cura di Angelo d'Orsi, Edizioni Dante & Descartes, Napoli, pp. 207-235

Pruneri, F. (2014) *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, Editrice La scuola, Firenze

Ricuperati, G. (1990) *La politica scolastica dal centro-*

sinistra alla contestazione studentesca, in *Studi Storici*, Anno 31, n. 1

Ricuperati, G. (2015) *Storia della scuola in Italia*.

Dall'Unità a oggi, La Scuola, Firenze

Trigilia, C. (1995). *Dinamismo privato e disordine pubblico*. *Politica, economia e società locali*, in F. Barbagallo, *Storia dell'Italia repubblicana. La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, pp. 711-777, Torino: Einaudi

Date: Ricevuto: 10-10-2020. Accettato: 10-12-2020

Articolo terminato il 5-10-2020

Lupi, A. (2020). La dimensione politica della scuola dell'infanzia italiana "a nuovo indirizzzo". RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Andrea Lupi

Fondazione Montessori Italia
Italia

andorlupi@gmail.com

Andrea Lupi è pedagogo e formatore del personale docente della scuola. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto del metodo Montessori. Ha ottenuto il titolo di dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia, della Didattica e dell'Educazione morale.

Loris Malaguzzi e la “pedagogia popolare”.

Loris Malaguzzi y la “pedagogía popular”.

Loris Malaguzzi and the “popular pedagogy”.

Battista Quinto Borghi; ITALIA

RIASSUNTO

Le esperienze educative di eccellenza delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia hanno reso famoso Loris Malaguzzi in tutto il mondo. Il grande pedagogista reggiano si è affidato soprattutto alla parola e all'azione: ha scritto solamente articoli occasionali, mentre alcuni capitoli presenti nei libri sono le trascrizioni dei suoi discorsi. Il presente contributo si interroga e si pone una domanda di metodo, vale a dire, come e con quali strumenti sia possibile cogliere i nuclei essenziali e gli elementi forti della pedagogia di Loris Malaguzzi.

Parole chiave: Interpretazione, Malaguzzi, Pedagogia Popolare, Reggio Children, Scrittura

RESUMEN

Las excelentes experiencias educativas de las escuelas infantiles de Reggio Emilia han hecho famoso a Loris Malaguzzi en todo el mundo. El gran pedagogo de Reggio Emilia ha basado su aportación sobre todo en la palabra y en la acción: ha escrito solamente unos pocos artículos ocasionales y los capítulos de libros que se le atribuyen constituyen la simple

transcripción de sus discursos. El presente texto se plantea una pregunta de método, a saber, cómo y con qué herramientas es posible comprender los núcleos esenciales y los elementos más relevantes de la pedagogía de Loris Malaguzzi.

Palabras llave: Interpretación, Malaguzzi, Pedagogía Popular, Reggio Children, Escritura

ABSTRACT

The excellent educational experiences of Reggio Emilia nursery schools have made Loris Malaguzzi famous all over the world. The great Italian pedagogue has based his work above all on word and action: he wrote only a few occasional articles and the book chapters attributed to him constitute the transcripts of his lectures and talks. This contribution arises from a question of method: how and with what kind of tools is it possible to access and understand the essential nuclei and the strongest elements of Loris Malaguzzi's pedagogy.

Keywords: Interpretation, Malaguzzi, Popular Pedagogy, Reggio Children, Writing

PEDAGOGIA COME ILLUMINAZIONE

In occasione di questo incerto 2020, flagellato da una pandemia che rimarrà impressa nella memoria collettiva per molto tempo, si ricordano anche due ricorrenze importanti nell'ambito dell'educazione dell'infanzia: ci riferiamo ai centocinquant'anni dalla nascita di Maria Montessori (nata a Chiaravalle in provincia di Ancona nel 1970) e il centenario della nascita di Loris Malaguzzi (nato a Correggio di Reggio Emilia nel 1920), artefice di un'esperienza di scuola dell'infanzia che lo ha reso famoso in tutto il mondo.

La differenza fra le due figure pedagogiche è notevole e, fra tutte, ci interessa qui rimarcare una: Maria Montessori ha scritto moltissimo ed ha affidato alla scrittura il suo pensiero pedagogico; fin dalla sua prima esperienza delle prime Case dei bambini il suo testo fondamentale, pubblicato per la prima volta nel 1909 (Montessori, 2017), è stato tradotto in tutto il mondo nel giro di pochi anni in decine di lingue. Per quanto riguarda invece Loris Malaguzzi la situazione è opposta: non ha mai scritto un libro e si è limitato a produrre un certo numero di brevi scritti legati per lo più a situazioni contingenti; di conseguenza gli estimatori della sua lezione pedagogica si basano su ciò che altri hanno scritto su di lui (si veda, a titolo di esempio, Hoyuelos, 2020) e sul suo lavoro.

Questo non significa certo che Malaguzzi non sapesse scrivere. La sua scrittura è anzi assai raffinata, elegante, scorrevole e ricca di sfumature; la sua penna sa all'occorrenza essere polemica e graffiante, tagliente e insieme incisiva. Tuttavia, a differenza della "pedagogia accademica" tesa a sistematizzare un pensiero coerente all'interno di canoni e di costrutti teorici, e anche a differenza di Maria Montessori che aveva le proprie ragioni per vivere continuamente l'urgenza di giustificare i suoi esperimenti educativi e il suo metodo, la scrittura di Loris Malaguzzi è per lo più allusiva, non speculativa, suggestiva. Nella sua vita si è concentrato sull'azione pedagogica e sulle conseguenti implicazioni sia organizzative ed operative, sia ideali e politiche.

Il suo "focus pedagogico" è stato quello che, con felice espressione, Jerome Bruner - che fra l'altro è stato suo grande estimatore - ha chiamato "pedagogia popolare" (Bruner, 1997). Loris Malaguzzi, pur conoscitore profondo della riflessione pedagogica del suo tempo, non aveva intenti speculativi ma il suo scopo era quello di un'educazione che facesse i conti con la cultura radicata del contesto sociale e dell'am-

biente culturale nel quale lavorava. Non si è mosso aprioristicamente sulla base di principi pedagogici da applicare ma le sue scelte e la sua azione educativa facevano riferimento al retroterra dell'ambiente sociale e culturale (di cui i suoi attori non sempre sono per forza consapevoli) in cui operava. Nella sua vita è sempre stato attento alle riflessioni pedagogiche del suo tempo e nello stesso tempo si è sempre manifestato (e dichiarato) avverso a quella che considerava pedagogia speculativa. La sua idea era di partire dall'esperienza concentrandosi sui bambini e sul mondo che sta loro intorno ma anche di trascendere l'esperienza; cavalcare i propri tempi ma anche scavalcarli; prestare attenzione ai dati della ricerca ma poi farne letture divergenti; in una parola, guardare sempre oltre, andare sempre al di là. Il titolo della sua prima mostra che lo ha reso famoso ("L'occhio se salta il muro") oppure la sua poesia sui bambini ("Invece il cento c'è") costituiscono esempi emblematici del suo modo di intendere l'educazione. La sua risulta essere una pedagogia più assertiva che speculativa, che guarda ai fatti e alle situazioni contingenti e che procede per "illuminazioni".

Che cosa ha portato dunque Loris Malaguzzi a divenire una figura paradigmatica ed esemplare del nostro tempo? È una domanda che rimanda inevitabilmente ad una molteplicità di fattori e non può certamente presupporre una risposta semplice. Vorremmo qui soffermarci, tralasciando le altre cose, su due tratti specifici che a nostro avviso caratterizzano la sua figura e la sua lezione pedagogica. Il primo riguarda la pedagogia della prassi di derivazione gramsciana, la seconda concerne il "tratto socratico" che caratterizza la pedagogia di Malaguzzi, incentrata com'è quasi esclusivamente sull'oralità.

LA PEDAGOGIA DELLA PRASSI

Loris Malaguzzi ha sviluppato quello che Sergio Neri ha definito un "pensiero solidale" intorno all'educazione, ha esercitato una sorta di pedagogia della prassi facendo in modo che i principi fossero desunti dall'azione e dal concreto fare, ha messo in atto quel processo che, in quegli anni, era stato definito secondo dello slogan "agire localmente e pensare globalmente" che fa di Malaguzzi un uomo legato profondamente alla sua terra e nello stesso tempo capace di guardare oltre i confini, capace di realizzare esperienze educative formidabili e nello stesso tempo vederne il loro carattere esemplare e paradigmatico.

Dal nulla non si crea nulla. Loris Malaguzzi è sta-

to tutt'altro che un naif della pedagogia. Non significa cioè che fosse uno studioso attento a ciò che si muoveva intorno a lui sul piano della ricerca e della cultura pedagogica. Si è sempre cioè mosso sul terreno solido di ipotesi a monte forti e consolidate. Semplicemente le considerava implicite e non sentiva il bisogno di dichiararle. Era un oratore instancabile e dal fascino oratorio raro anche proprio perché dava l'impressione di arrivare subito al punto. La sua pedagogia faceva molto affidamento sulla parola parlata e le persone erano sempre affascinate dalla sua figura e fortemente coinvolte dai suoi discorsi. Sapeva toccare le corde emotive più profonde e riusciva a effondere in molti la passione per l'educazione. Il suo uditorio era quanto mai vasto, dalle donne e dagli uomini, dagli umili genitori di un quartiere della periferia e dai dotti partecipanti di un convegno internazionale, dalla supervisione pratica del lavoro delle educatrici e delle insegnanti e dalle impegnative platee accademiche.

Ciò che nei tempi attuali può essere difficile da comprendere è il substrato culturale dell'epoca. L'immagine attuale di Loris è quella di una figura che emerge, quasi miticamente, geniale e solitaria. Appare come il nuovo Tolstoj o il novello Tagore (o anche come una nuova Maria Montessori), un uomo che ha saputo intercettare i disagi del suo tempo e ha saputo lasciarci un'eredità importante di cui godiamo ora i frutti preziosi. E come avviene per i personaggi importanti, si avverte la necessità di studiarli alla luce dei loro tempi ma anche di reinterpretarli alla luce dell'oggi.

È importante anche però osservare che nessuno diventa un grande da solo: anche Loris non si è fatto da solo e il suo retroterra culturale è stato l'humus potente che gli ha permesso di diventare il mito che è oggi. Anch'egli, come tantissimi altri, è il figlio di quel dopoguerra dell'Emilia-Romagna che ha prodotto la rinascita di un paese spossato dalle devastazioni di una guerra. Il bisogno di gettarsi alle spalle gli anni bui della prima metà del Novecento, si è tradotto in un bisogno forte di buttarsi quella triste esperienza alle spalle, di emancipare i luoghi che erano stati teatro di terribili violenze fratricide, di intraprendere un processo di riconciliazione ed insieme di rinascita sociale. Per chi non l'ha vissuto è difficile immaginare quel clima particolare caratterizzato dal bisogno di rivendicazione ma anche di buttarsi il passato alle spalle. Tale clima affonda le radici nel movimento partigiano della Seconda guerra mondiale e nella ricostruzione del paese del dopoguerra. Si intreccia con

il bisogno di costruire un pensiero solidale che fosse il frutto della discussione collettiva realizzata attraverso la ricostruzione della democrazia che era stata oltraggiata da più di due decenni di fascismo e a questo è servito soprattutto il pensiero di Gramsci che andava ora assumendo una nuova luce e che sembrava promettere il superamento di quei tempi difficili.

Di lì a poco, i nuovi venti del rinnovamento democratico vengono scossi e nello stesso tempo rimodulati dai movimenti del Sessantotto prima internazionale e poi nazionale; le nuove ventate di apertura e di innovazione esercitano un'influenza formidabile sull'intera società e sono in grado di coinvolgere e contagiare anche la scuola. È il momento in cui il Movimento di Cooperazione Educativa secondo il solco tracciato da Bruno Ciari, attivo presso il comune di Bologna è al culmine ed è la fase storica in cui la scuola si apre al sociale e il sociale entra nella scuola attraverso la partecipazione attiva della società civile e dei genitori.

Quelle idee e quel clima diventano la grande palestra di sperimentazione di nuovi modi di vedere la scuola e l'educazione e anche Malaguzzi imbocca, con determinazione e coraggio, nuove strade sperimentali alla luce dei nuovi e potenti fermenti culturali di quegli anni. E questo ha contribuito non poco, fra l'altro, a portare l'infanzia e la sua scuola al centro dell'attenzione della società.

Un altro aspetto determinante che caratterizza la figura del grande pedagogista reggiano è che, insieme a molti altri, è stato figlio di quel particolare Partito Comunista che negli anni Sessanta e Settanta del Novecento ha influenzato le idee e le politiche della regione Emilia-Romagna e di alcune regioni italiane. È possibile affermare che il pensiero pedagogico dell'epoca, al di là delle diverse influenze d'oltralpe (a partire dall'attivismo pedagogico) ha trovato il suo centro nel pensiero politico e educativo di Antonio Gramsci (Salvadori, 2007; Baldacci, 2017). È anche per questo che si è trattato di una stagione storica, come inevitabile conseguenza, caratterizzata dalla sostanziale coincidenza fra pedagogia e politica.

Antonio Gramsci ci ha insegnato che il potere è basato sulla presenza contemporanea di forza e consenso. Se prevale l'elemento della forza si ha il dominio (e questo ce l'ha ben insegnato il fascismo); se prevale il consenso si ha l'egemonia (caratterizzata dal liberismo borghese). L'obiettivo di quegli anni era quello di un consenso - con un occhio attento rivolto soprattutto agli strati sociali più deboli - che doveva essere continuamente conquistato con la persuasione e doveva continuamente essere nutrito dalla con-

divisione e dalla partecipazione diretta alla gestione della cosa pubblica locale. La discussione pubblica costituiva conseguentemente la base non solo per la formazione di una volontà collettiva, ma anche per la creazione progressiva di un apparato del governo e della gestione della cosa pubblica locale attenta ai bisogni sociali, soprattutto in relazione alle fasce più deboli e agli ultimi.

Antonio Gramsci, dicevamo, pone al centro della sua *filosofia della praxis* la questione dell'egemonia. La classe egemonica è contraria per principio al cambiamento e vuole lo status quo. Le classi subalterne iniziano a renderci conto che possono cambiare il loro status attraverso una rivoluzione dolce e non violenta ed è necessario dotarsi degli strumenti adeguati al fine di porla in atto. E tali strumenti sono, gramscianamente parlando, la coesione sociale e la cultura. Occorre perciò che si muova qualcosa dalle classi subalterne, qualcuno che si elevi e che sia in grado di elevare il popolo facendolo uscire dal senso comune e dal "folklore" attraverso la costruzione di nuove consapevolezze. E lo strumento principe per la costruzione di tali consapevolezze è la scuola che è in grado di costruirla attraverso gli apprendimenti e la cultura. E, di conseguenza, il maestro svolge un ruolo centrale in quanto assume un'*iniziativa egemonica* elevando il popolo attraverso una prassi dialettica che parte dal basso e costruisce un progresso.

LORIS MALAGUZZI E LA "MINIMALIA" PEDAGOGICA

Riteniamo, come detto, che esista un altro aspetto della personalità pedagogica di Loris Malaguzzi che appare interessante e nello stesso tempo non esplorato.

È noto che la riflessione pedagogica si è tradizionalmente affidata alla scrittura. Lo ha fatto Froebel, lo ha fatto abbondantemente Maria Montessori, lo ha fatto Freinet e moltissimi altri. Non escluso Antonio Gramsci. John Dewey, dal canto suo con le sue speculazioni, doveva probabilmente essere considerato un grafomane e li ha superati tutti.

Loris Malaguzzi si è posto senza dubbio in controtendenza ed ha prevalentemente lasciato che altri scrivessero, non tanto di lui, quanto dei suoi "esperimenti pedagogici" che si sono poi via via rivelati di interesse planetario. I capitoli dei (pochi) libri dell'epoca in cui compare sono generalmente trascrizioni di conferenze introduttive o conclusive di convegni. Malaguzzi ha parlato soprattutto attraverso i convegni, le mostre e le visite ai nidi ed alle scuole dell'in-

fanzia di Reggio Emilia. Oggi moltissime realtà educative per l'infanzia del mondo si fregiamo di adottare il *Reggio approach*, con l'evidente rischio - secondo i suoi critici - di approssimazioni o di deviazioni dovuto alla (presunta) assenza di un impianto teorico esplicito. In questo senso, Malaguzzi, pur attento lettore e grande conoscitore ed estimatore, si pone agli antipodi di Maria Montessori che ha fatto del suo Metodo, definito anche nei minuti dettagli operativi, una bandiera.

Tutto questo non è da considerarsi per forza un danno. Vi sono diverse ragioni per le quali è possibile dedurre - pur per induzione o inferenza - un possibile statuto pedagogico, congruente, solido e verificabile, di Loris Malaguzzi.

Occorre peraltro dire che qualcosa c'è. Oltre, come detto a diverse trascrizioni di discorsi e interventi pubblici, esiste anche un corpus di oltre un centinaio di brevi scritti che consistono sostanzialmente negli editoriali della rivista mensile "Zerosei", che lo stesso Malaguzzi ha fondato nel 1976 e che da un certo momento in avanti cambierà editore e nome e assumerà quello di "bambini". Si tratta di una serie di contributi che vanno da un minimo di una pagina ad un massimo di tre e sostanzialmente sono concentrati sull'analisi di problemi contingenti e rivolgono la loro attenzione alla discussione del momento. Sono conseguentemente pressoché tutti collocabili in un preciso periodo della storia dei servizi dell'infanzia ed insieme del paese.

In tali scritti Malaguzzi non disdegna di porre la propria firma in ordine alfabetico con quella di altre educatrici o insegnanti per descrivere che cosa serve per aprire un nido, anche indugiando, se necessario, sulla lista degli oggetti che è utile avere a disposizione per il pasto o per il bagno. La stessa cosa vale ad esempio per l'allestimento o la predisposizione dell'atelier. Non mancano, insomma, gli argomenti pratici e di preparazione minuta e attenta di quanto necessario per il buon funzionamento del servizio.

In altri di questi brevi contributi si dilunga ad analizzare con minuziosa attenzione i finanziamenti finalizzati alla realizzazione dei nidi d'infanzia a livello nazionale raccogliendo dati sulle differenze di impostazione regionale, non dimenticando di denunciare lo scandalo dei nidi realizzati e non ancora funzionanti che, in questo modo, ne depotenzia e delegittima la legge istitutiva. Non esita ad esempio a denunciare le tegole che ripetutamente negli anni ricadono sui servizi per l'infanzia con promesse annunciate e mai mantenute, oppure attraverso disposizioni conte-

nute nelle finanziarie annuali che riducono le risorse in modo grave attraverso le dissimulazioni di labirinti normativi.

A volte celebra il lavoro delle donne e il carico genitoriale che spesso si trovano ad affrontare da sole. Accade che si scagli sarcasticamente contro le *primine* e le forme dissimulate di anticipo scolastico che rappresentano le attese dei genitori e che i bambini sono destinati a pagare. Non mancano corsivi corrosivi sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'infanzia per come è stata organizzata e imposta. Un'attenzione particolare pone, di volta in volta, in rapporto a singole occasioni di cronaca o a commento di qualche disposizione legislativa, alle situazioni di disagio, con particolare riferimento alle disuguaglianze sociali, alle differenze, alla disabilità e della necessaria attenzione agli ultimi.

Frequenti sono inoltre i riferimenti alla situazione politica del momento e non esita ad analizzare, in una rivista sostanzialmente destinata alle educatrici e alle insegnanti, le diverse posizioni politiche dei differenti partiti denunciandone le contraddizioni ed evidenziandone polemicamente gli opportunismi o le incertezze.

Si tratta, insomma, di spunti, indicazioni, suggerimenti, o anche analisi, commenti e polemiche a volte anche assai ironiche e corrosive, tutte legate però a situazioni specifiche. Malaguzzi nei suoi editoriali fa riferimento sempre a situazioni concrete e a problemi contingenti e non si avventura su disquisizioni di principio o su questioni non legate agli accadimenti del momento e a un preciso contesto.

Se Malaguzzi ha scritto poco, su che cosa si basa l'attuale fama del *Reggio approach*? Fanno fede nella sostanza le testimonianze di chi ha lavorato con lui e di chi ha scritto e scrive sulle esperienze che ci ha lasciato, sul lavoro incessante che hanno portato avanti e continuano a portare avanti i pedagogisti di comune di Reggio Emilia e dei responsabili che lavorano presso il Centro Internazionale Malaguzzi.

Tale fama si basa su due aspetti. Innanzi tutto, si tratta dunque di una ricostruzione che proviene da una molteplicità di fonti di diverso spessore culturale e di molteplici sguardi differenti (con questo non si intende sminuire in alcun modo quell'esperienza straordinaria di Loris Malaguzzi, oggi per forza conclusa ma che continua a vivere nelle menti e nei cuori di molti). In secondo luogo, non va dimenticato che il *Reggio approach* non appare nostalgicamente fermo in contemplazione al bel tempo che fu, ma Reggio Emilia da un lato continua ad affrontare i problemi

quotidiani che la gestione dei servizi comporta, mentre dall'altro continua la sua ricerca attraverso confronti e scambi. Da questo punto di vista l'approccio pedagogico reggiano, pur partendo da alcune basi consolidate che costituiscono la propria storia, appare fluido, in evoluzione e costantemente in divenire.

È possibile dunque affermare a pieno titolo che Loris Malaguzzi può essere considerato a buon diritto uno degli esponenti più di spicco di quella "pedagogia popolare" di cui Bruner (Bruner, 1997) ha parlato. Una pedagogia cioè che tiene imprescindibilmente conto dei comportamenti umani e del peso dei loro significati nelle azioni delle persone. Una pedagogia che apparentemente è meno una educazione alla ragione e più attenta ai desideri, alle credenze e ai significati che danno alla realtà.

Loris Malaguzzi ha realizzato la mostra che lo ha reso famoso insieme ai pedagogisti che coordinava ed alle insegnanti che lavoravano quotidianamente con i bambini. Ha messo perciò in luce attraverso di essa non tanto i costrutti delle teorie pedagogiche ufficiali quanto le convinzioni personali (diremmo "teorie implicite") ricavate dalla pratica educativa quotidiana con i bambini. Attraverso i disegni e le opere dei bambini ci ha fatto vedere un mondo influenzato dalla cultura, dalla propria rielaborazione personale e dalla propria elaborazione dei sistemi simbolici. Emerge un bambino aperto e che partecipa agli eventi ed alla cultura che emerge dal suo ambiente di vita e dall'elaborazione delle sue esperienze. Si tratta, insomma, di una pedagogia realmente e fortemente ancorata all'esperienza.

Che non vi sia una pedagogia scritta di Loris Malaguzzi non a molti pare una questione da destare preoccupazione. Oggi abbiamo a disposizione diversi documenti che testimoniano il suo lavoro: registrazioni audio e video, ricostruzioni a posteriori, materiali di lavoro, sintesi dei suoi collaboratori. Non mancano le testimonianze dirette di chi ha lavorato anche per lunghi anni al suo fianco. La ricostruzione del suo pensiero pedagogico è tuttavia un problema che rimane e a cui i suoi proscrittori hanno sopperito istituendo un importante centro di documentazione che si occupa anche di questo problema.

VERBA VOLANT?

Fra gli studiosi in ambito educativo non mancano i critici che nutrono delle perplessità nei confronti della pedagogia di Loris Malaguzzi e della sua esperienza poiché i suoi fondamenti non godono del solido ancoraggio della parola scritta e dell'argomenta-

zione deduttiva. Secondo questa posizione la scrittura ha la stessa funzione di un cerchio che si chiude, della parola definitiva di un processo. In questo senso, la pedagogia “non scritta” di Malaguzzi sarebbe aleatoria, porterebbe con sé qualcosa di impalpabile, sfuggirebbe alla ricerca della sua fondazione teoretica. Non sono pochi però anche coloro che ritengono che si tratti di un falso problema. Il detto latino *Verba volant, scripta manent!* potrebbe essere interpretato nel suo rovescio: sono le parole che rimangono perché accompagnano il vivo dell'azione, perché si muovono all'interno della realtà concreta, perché richiamano la contemporaneità dell'esperienza fattuale, perché hanno a che fare con “l'esserci” della vita vissuta, mentre le parole scritte rimandano ad un pensiero pensato su ciò che è già stato e che ormai non è più. L'oralità richiama l'idea di essere dentro alle cose, di viverle dall'interno, la scrittura dà l'idea dello sguardo introspettivo, del “pensiero” sulle cose. L'oralità è cronaca narrativa, la scrittura è la sua fissazione sulla carta. Fra l'oralità e la scrittura c'è di mezzo il tempo: una cosa insomma è “vivere” l'intrigo, tutt'altra è raccontarlo.

Con Loris Malaguzzi scopriamo una volta di più che per la pedagogia la parola scritta non è indispensabile. Tale bisogno è solo indiretto, serve in una fase successiva. Socrate ha sempre messo in chiaro che la riflessione su sé e sulle cose del mondo si deve basare sull'oralità. Nelle pagine iniziali del Simposio Platone racconta come Socrate sia rimasto sveglio per un'intera notte assorto nelle sue riflessioni. Quella di astrarsi dal mondo assorto in sé stesso per un tempo lungo sembra che a Socrate accadesse con una certa frequenza. Non vi era nulla di mistico: non si trattava di estraniarsi e uscire dalla realtà ma di penetrarla meglio. Serviva a penetrare meglio l'animo umano per arrivare meglio alle verità più profonde. I testimoni dell'epoca descrivono come la sua logica fosse stringente e la dialettica irresistibile. I suoi interlocutori cadevano irrefrenabilmente nella sua rete, ossia in quell'intricato processo mentale che porta alle conclusioni meno evidenti ma più complesse, a rintracciare le verità sull'uomo e sul mondo più nascoste ed inaccessibili rispetto alle evidenze di superficie.

L'oralità ostinata di Socrate deriva dalla sua concezione della “*psyché*” che spesso è stata tradotta con il termine anima, ma che coincide con la coscienza pensante e operante, con l'io consapevole che si incontra con le altre coscienze e con gli altri io consapevoli per mezzo della parola parlata. Oggi conosciamo il pensiero di Socrate dalle concordanze e dalle discordanze

derivate dal confronto fra le diverse fonti, ossia dai testimoni che lo hanno seguito e che hanno proseguito il suo pensiero dopo di lui mettendo in forma scritta i suoi insegnamenti. È evidente nel caso di Socrate la potenza persuasiva e trasformatrice della parola orale e della portata solamente allusiva e indiretta della parola scritta.

Abbiamo già detto che Malaguzzi ha diffuso la propria concezione pedagogica attraverso le cose che ha fatto e l'ha spiegata sostanzialmente attraverso l'oralità, caratterizzata dal “pensiero parlato” e dalla discussione partecipata. L'*anima* di Malaguzzi, cioè a dire il cuore pulsante della sua pedagogia, è rintracciabile essenzialmente in quella stagione politica del Partito Comunista di quegli anni, con le sue lotte operaie, l'unità sindacale, la collaborazione con le altre forze politiche, il “compromesso storico”, la “solidarietà nazionale”. Anni complessi e difficili ma anche anni di grande fiducia nel futuro e quindi di speranza. Malaguzzi è uomo d'azione, è un militante che si pone in prima linea ed interpreta l'educazione come uno strumento per il progresso sociale. Non è uomo di scrivania e non è uomo di speculazione teorica. È piuttosto un militante convinto e in quanto tale dedito all'analisi, alla discussione e al confronto sulle cose da fare. Il suo modello in formazione è profondamente connesso con la società civile, con le lotte per l'emancipazione, con la qualificazione della scuola e dell'istruzione, con l'alfabetizzazione degli ultimi, con la partecipazione attiva all'educazione intesa come responsabilità civile e pubblica. Si tratta evidentemente per lui di attuare un socialismo scientifico. Si tratta dunque anche, inevitabilmente, di una pedagogia orale, per lo più parlata ed essenzialmente frutto di incontri di discussione e della capacità di progettare e operare insieme. È evidente che in tale pedagogia è rintracciabile il germe dell'utopia. Un'utopia della speranza, infarcita di provvidenzialismo ma tuttavia razionale che poggia sui diritti delle persone e sul miglioramento della loro qualità di vita a partire dall'educazione. La categoria del “politico” applicato all'educazione privilegia il confronto fra tutti gli interessati, richiede la convergenza e il consenso nella direzione di obiettivi considerati strategici e legati all'*hic et nunc* e non è facile trovare tutto questo nella scrittura.

LA PEDAGOGIA “ALLUSIVA” DI LORIS MALAGUZZI

La nostra convinzione è che ci sia ancora del lavoro da fare, che cioè sia possibile aprire altre porte

per una comprensione più profonda del pensiero di Loris Malaguzzi. E tali chiavi - almeno in parte - sono a nostra portata di mano, risiedono proprio nei suoi (pochi ma non così pochi) scritti dell'ultimo periodo che corrisponde all'esperienza ormai consolidata e riconosciuta delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Ci riferiamo a quell'insieme di scritti occasionali che paiono essere poco presi in considerazione per comprendere la sua azione e quindi il suo pensiero, vale a dire quel centinaio e passa di brevi editoriali che settimanalmente sono comparsi prima nella rivista "Zerosei" e poi, con il cambio del nome in "Bambini". Tali scritti comprendono un periodo che va dal 1976 al 1993 e coprono un arco di avvenimenti. Lo ripetiamo, non consideriamo questo corpus di scritti la sola fonte e nemmeno la più significativa: intendiamo dire che si tratta di una pista di lavoro importante e a nostro avviso trascurata.

A quanto pare, dunque si potrebbe affermare che una "dottrina pedagogica" (nel significato tradizionale scientifico del termine) di Loris Malaguzzi non esista, o almeno non sussista come sistema strutturato coerente. A rigore di termini non si può quindi nemmeno parlare di "pedagogia scientifica" e ciò indipendentemente dal successo planetario che l'esperienza reggiana ha avuto. O almeno possiamo trarre questa conclusione se ci atteniamo ai suoi canoni tradizionali. Chi sostiene questa posizione fa riferimento ad una certa "vaghezza" del *Reggio approach*.

Tale "vaghezza" deriverebbe dal fatto che sia gli scritti di Loris Malaguzzi, sia la tradizione di pratiche che porta il suo nome tendono nel complesso a designare fenomeni, pratiche e comportamenti eterogenei e in quanto tali non assoggettabili a criteri rigorosi di analisi scientifica. Per questo il modello reggiano, pur tanto ammirato e soggetto a tenti tentativi di imitazione non sarebbe in realtà riproducibile al di fuori del suo contesto di appartenenza.

Per quanto ci riguarda siamo propensi a ritenere che una certa indeterminatezza può avere i suoi vantaggi e non deve per forza essere sinonimo di fumosità e nebulosità. Si tratta di una vaghezza che anzi ispira ammirazione che attira e che risulta essere per molti convincente e non dovrebbe perciò nemmeno scoraggiare da un interesse scientifico (o speculativo). In altre parole, si tratta di un modello inteso come punto di riferimento aperto, non da applicare alla lettera ma di cogliere nei suoi significati più profondi e relazionandoli alla propria realtà geografica e culturale. Il *Reggio approach* si propone come un campo relativamente aperto e raccoglie in sé un ventaglio di signifi-

cati che si presta ad ulteriori ampliamenti categoriali e a cui posso essere conferiti significati aggiuntivi. Il nodo fondamentale sta proprio qui: è difficile una definizione univoca del significato del *Reggio approach* se operiamo all'interno di una cornice logica in senso stretto. Se invece utilizziamo, come opportunamente suggerisce Bateson (Bateson, 1984) una cornice anche psicologica (e politica) i conti tornano e possiamo rintracciare un nesso pur costituito da entità diverse.

Malaguzzi afferma che il bambino "è fatto di cento" è cioè tante cose nello stesso tempo. Puoi individuarne novantanove, ma ce ne sarà sempre un altro ancora che non hai potuto contornare, definire, incorniciare. Sta qui l'utopia malaguzziana, la irraggiungibilità del bambino, l'impossibilità di tracciarne i confini e cioè l'impossibilità di raggiungere una pedagogia definita una volta per tutti. Per Malaguzzi l'educazione rimarrà sempre un campo aperto che tuttavia non si potrà mai percorrere per intero. Rientra probabilmente in tale utopia anche la sostanziale rinuncia di Malaguzzi ad affidarsi alla scrittura proprio perché ha il limite di fissare e quindi bloccare e chiudere. Verba volant: meglio le parole dunque poiché, a differenza della scrittura che si posa e resta, le parole possono volare.

Questo ci può spiegare il significato di quegli scritti brevi e circoscritti e spiega anche (forse) perché tale corpus di scritti non viene preso in considerazione o perché viene attribuito loro scarso rilievo.

Tuttavia, si tratta di un corpus di scritti che merita di essere preso in considerazione perché potrebbe avere qualcosa di inaspettato da dirci. Abbiamo detto più sopra che Malaguzzi scrive in modo allusivo ed è venuto il momento di spiegare perché. A nostro avviso tali testi si prestano ad una doppia lettura.

In primo luogo, come detto, scrive per un pubblico di educatrici di asilo nido e di insegnanti di scuola dell'infanzia e perciò devono essere sufficientemente chiari sia sul piano dei riferimenti agli avvenimenti e alle problematiche del momento in cui vengono scritti per far meglio comprendere ciò che è accaduto e che cosa ne pensa in merito il suo autore. È per questo che appaiono chiari ed evidenti per chi sa già, vale a dire per chi respirava il clima dell'epoca nel quale sono stati scritti, ha vissuto in modo partecipato a quelle fasi.

Gli editoriali di Malaguzzi non rappresentano tuttavia solo un prezioso tesoro per il loro potente richiamo alla memoria. Riteniamo che sarebbe utile rivisitare tali scritti anche secondo una nuova ottica. Dovrebbero essere riletti alla luce dell'oralità della pedagogia di Loris Malaguzzi (che abbiamo chiamato,

secondo l'espressione coniata da Jerome Burner, *pedagogia popolare*), nel senso che all'interno di essi (o di molti di essi) sono rintracciabili anche dei significati secondi, si prestano ad un'altra lettura. Possiamo interpretarli come un genere letterario in cui, oltre al significato letterale, possono essere colti dei principi che conducono in qualche misura ad un modello di comunicazione pedagogica che, per altro, è stata coronata da successo.

Ci chiediamo se si può pensare ad una "rilettura ermeneutica" cui tali testi possano essere intesi non solo nel loro significato contestuale ma anche alla luce della contemporaneità e della più ampia dimensione umana. Il corpus degli editoriali da solo non è probabilmente in grado di comunicare in modo adeguato ciò che il grande pedagogista reggiano pensava ed a cui attribuiva maggior valore. Ed è per questo motivo che la maggioranza degli osservatori del "fenomeno Malaguzzi" si recano a Reggio Emilia per visitare i servizi per l'infanzia allo scopo di rintracciare le linee guida fondamentali del grande pedagogista reggiano.

È necessario però arrivare a riconoscere l'importanza di quegli scritti fino ad ora lasciati in ombra per le ragioni che abbiamo detto. E riconoscerli significa riconoscere il loro il carattere di "allusività", ossia il fatto che rimandano anche a qualcosa d'altro. Serve una chiave di lettura che li dispieghi, poiché rappresentano un'allusione alle costanti e serrate discussioni - incentrate sull'oralità - con i protagonisti del tempo nella loro qualità di partecipi a tali discussioni.

Oggi assistiamo a una narrazione dell'esperienza di Malaguzzi e di Reggio Emilia. E nella narrazione vi è sempre una componente motivazionale e affettiva importante, le parole e le immagini su cui la narrazione si basa costituiscono una reinterpretazione a posteriori della situazione attuale, rappresentano una storia in qualche modo riscritta alla luce della posizione e del punto di vista attuale.

Quei testi andrebbero presi allo stesso modo con il quale il concertista o il direttore d'orchestra prende in mano uno spartito o una partitura musicale. La musica scritta è sempre un'allusione dei suoni, delle loro combinazioni e delle loro interpretazioni. La pagina musicale in sé è muta, ma è un ponte fra il passato (quando è stata pensata e scritta) e il presente (quando viene eseguita riportandola all'oggi). Intendiamo dire che il corpus di testi in questione potrebbero essere letti, oltre che dal punto di vista storico, dal lato della loro esemplarità a cui allude. Lo scopo è di rendere comunicabile un oggetto realizzato in un linguaggio che non è più riconosciuto dai parlanti:

occorre perciò una traduzione, quanto più possibile vicina e aderente all'originale, ma pur tuttavia una traduzione. In questo modo il passato può diventare un segno inequivocabile anche del presente. In musica l'interprete autentico della musica del passato è filologicamente attento alla pagina musicale e nello stesso tempo porge la mano all'ascoltatore contemporaneo. Fa capire la musica del passato attraverso i canoni del presente. Non ripete in modo pedissequamente uguale ciò che è avvenuto in passato, come può capitare agli ossessionati dell'ortodossia. Dall'altro non assume nemmeno posizioni arbitrarie ed estranee alla tessitura di riferimento. Un'interpretazione è sempre anche un oggetto estetico ed è sempre contemporanea al proprio presente ed è sempre aperta ad assumere, nel tempo, contorni nuovi. La stessa cosa si potrebbe fare con le pagine, al momento ancora mute degli editoriali di Loris Malaguzzi.

Pensiamo insomma che quel corpus di scritti ora muti e sostanzialmente dimenticati possano aiutarci, se non proprio per circoscrivere uno statuto pedagogico definito di Loris Malaguzzi, per comprendere un po' meglio la sua pedagogia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bateson G., (1984), *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Borghi B. Q, Frabboni F., (2017), *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Hoyuelos Plantillo Alfredo. (2020). *Loris Malaguzzi. Una biografia pedagogica*. Parma: Junior.
- Montessori M. (2017), *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Rivista "Zerosei" edita da F.lli Fabbri editori. Milano - dal 1976 al 1984.
- Rivista "Bambini" edita da Edizioni Junior. Bergamo - dal 1984 al 1993.
- Salvadori L. M. (2007). *Gramsci e il problema storico della democrazia*. Roma: Viella.

Date: Ricevuto: 09-12-2020. Accettato: 18-12-2020
Articolo terminato il 30-11-2020

Borghi, Q. (2020). Loris Malaguzzi e la “pedagogia popolare”. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2).
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori Italia

Italia

presidente@fondazionemontessori.it

Battista Quinto Borghi, laureato in pedagogia all'Università di Bologna, è stato direttore delle scuole dell'infanzia della città di Brescia e dirigente pedagogico dei servizi per l'infanzia della città di Torino. È presidente della Fondazione Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it) e direttore della rivista MoMo - Mondo Montessori - (<https://www.erickson.it/it/momo>). Attualmente è consulente pedagogico delle cooperative Città Futura di Trento e Orsa di Milano. E' docente di pedagogia presso l'università di Bolzano.

La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una ‘nuova’ idea di bambino

La pedagogía de Loris Malaguzzi. Hacia una “nueva” idea de la infancia

The pedagogy of Loris Malaguzzi. Towards a “new” idea of childhood

Andrea Bobbio; ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo illustra gli elementi essenziali che contraddistinguono il pensiero di Loris Malaguzzi inquadrando il contributo di questo Autore nell'ambito della recente storia della pedagogia dell'infanzia italiana con particolare riferimento alle realtà dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia. In particolare, nell'articolo si delineeranno gli elementi di novità che hanno modificato in modo permanente il nostro modo d'intendere l'infanzia (e la sua educazione) soprattutto a partire dagli apporti delle teorie costruttiviste, da Piaget fino a Vygotskij, Bruner e Gardner. Da questa analisi emerge il profilo culturale di un Autore ricco e complesso, che ha saputo innovare la didattica per l'infanzia attraverso una pluralità di prospettive: da quella metodologica a quella politica, da quella della gestione degli spazi educativi fino agli orizzonti dell'educazione estetica, della creatività e della valorizzazione del gioco simbolico.

Da questa analisi ne emerge il volto di un innovatore geniale e produttivo, capace di intrecciare i linguaggi dell'educazione con quelli della cultura, del sapere tecnico con quello umanistico, senza divaricazioni, e con uno sguardo sempre attento a cogliere le potenzialità dell'infanzia, in chiave attuale e futura, immaginando così il volto di un nuovo bambino, più adeguato ad un mondo in transizione e in movimento.

Parole chiave: Loris Malaguzzi, Pedagogia dell'in-

fanzia, Reggio Approach, Costruttivismo Pedagogico, Early Childhood Education And Care (ECEC)

RESUMEN

El artículo ilustra los elementos esenciales que distinguen el pensamiento de Loris Malaguzzi enmarcándolo en el contexto de la historia reciente de la pedagogía infantil italiana con especial referencia al sector preescolar. En particular, la contribución describirá los elementos novedosos que han cambiado permanentemente nuestra forma de entender la infancia (y su educación), especialmente a partir de los aportes de las teorías constructivistas (Piaget Vygotskij, Bruner, Gardner). De este análisis emerge el perfil cultural de un autor rico y complejo, que ha sido capaz de innovar la enseñanza para niños a través de una pluralidad de perspectivas: de metodológica a política, desde la gestión de espacios educativos hasta los horizontes de la educación estética, de la creatividad y de la valoración del juego simbólico.

De este análisis surge el rostro de un innovador brillante y produttivo, capaz de entrelazar las lenguas de la educación con las de la cultura, del conocimiento técnico con el humanístico, en una perspectiva unitaria, y con una mirada siempre cuidadosa para captar el potencial de la infancia, en clave actual y futura, imaginando así el rostro de un nuevo niño, más apropiado para un mundo en transición y movimiento.

Palabras clave: Loris Malaguzzi, Pedagogía de la Infancia, Reggio Approach, Constructivismo Pedagógico, Early Childhood Education And Care (ECEC)

ABSTRACT

The article illustrates the essential elements that distinguish the thought of Loris Malaguzzi framing the contribution of this author within the recent history of the Early Childhood Education and Care in Italy with particular reference to the pre-school sector. In particular, the contribution will outline the elements of novelty that have permanently changed the way we understand childhood (and its education), especially from the contributions of constructivist theories (Piaget Vygotskij, Bruner, Gardner). From this analysis arises cultural profile of a rich and complex author, who has been able to innovate teaching for children through a plurality of perspectives: from methodological to political, from the management of educational spaces to the horizons of aesthetic education, creativity and the enhancement of symbolic play.

From this analysis emerges the face of a brilliant and productive innovator, able to intertwine the languages of education with those of culture, of technical knowledge with the humanistic one, in a unitary perspective, and with an always careful look to grasp the potential of childhood, in a current and future key, thus imagining the face of a new child, more appropriate to a world in transition and movement.

Key words: Loris Malaguzzi, Early Childhood Pedagogy, Reggio Approach, Pedagogical Constructivism, Early Childhood Education and Care (ECEC).

SFONDI PEDAGOGICI E PROCESSI CULTURALI

Il modello pedagogico che emerge dalla ricerca e dall'esperienza educativa di Loris Malaguzzi, o meglio, dal suo approccio (Bobbio, 2008), costituisce indubbiamente un format di successo internazionale paragonabile soltanto alle fortune incontrate nel secolo scorso dal pensiero di Maria Montessori¹. Un

crescente credito di fiducia, a partire dagli anni Novanta del Novecento, infatti, ha fatto sì che il *Reggio Approach* si diffondesse come paradigma vincente dell'educazione infantile affermandosi in tutto il mondo come modello in grado di intercettare i bisogni di legittimazione, promozione e tutela dell'infanzia contemporanea. Tra il 1981 ed il 1999 ben 608 delegazioni di studio che hanno visitato gli asili di Reggio Emilia alimentando così quelle che è divenuto l'ultimo vero 'mito' pedagogico del secolo scorso.

Un così unanime successo, giocato su alcuni chiari riferimenti culturali e fondato su un riconoscibile modello pedagogico, ha rappresentato sicuramente un innesto originale nell'ambito della tradizione educativa italiana, sia per quanto concerne la scuola dell'infanzia che per quanto riguarda l'asilo nido, con le reciproche inter-connessioni tra queste due strutture che proiettano la loro luce sull'odierno modello integrato 0-6 (per la verità ancora tutto da costruire e con non poche ambiguità di fondo). Il modello elaborato da Loris Malaguzzi, infatti, ha saputo declinare in termini sostanzialmente nuovi e anticipatori costrutti culturali che poi hanno trovato vasta e profonda disseminazione nei principali documenti degli anni Novanta, sia di natura nazionale (si vedano gli *Orientamenti* del 1991) che internazionale (dai rapporti *Starting Strong* fino al ben più recente *Quality framework*) (Bobbio, Savio, 2019). Si è trattato dunque di una vera "rivoluzione copernicana" che ha inteso volutamente distaccarsi da un modello istituzionale, quello della scuola materna, eccessivamente appiatto sul grado elementare ed appesantito da un'impronta eccessivamente direttiva e centralistica. Non che Malaguzzi fosse incline ad una rivalutazione di un ormai datato spontaneismo romantico, di carattere idealistico, individualistico ed improntato ad una certa "metafisica dell'infanzia" - "il bambino tutto cuore e con la testa in cassa integrazione", per dirla con Frabboni (1997, p. 30) - piuttosto, per lui era necessario superare le ingessature istituzionali che impedivano la piena individualizzazione dell'apprendimento promuovendo una socialità educata in ambienti flessibili, capaci di seguire il flusso del pensiero e della creatività infantile senza ingabbiarlo precocemente in una programmazione aprioristica o in modelli didattici eccessivamente rigidi e definitivi². Scriveva a questo

1 Come scrive Nicola Barbieri «La vita di Loris Malaguzzi, come quella di Maria Montessori e di altri grandi educatori, è una vita spesa per l'educazione dell'infanzia, per la crescita dei bambini e delle bambine affidati agli adulti educatori» (Barbieri, 2017, 165).

2 Questa impostazione culturale travalica il mero versante organizzativo ma abbraccia la sua epistemologia di fondo: «libera da dagli eccessi classificatori, sistema-

proposito Malaguzzi: «le nostre scuole non hanno avuto ne hanno, un programma esecutivo, prescrittivo, di curricoli, di unità e sotto-unità didattiche come i nostri comportamentisti vorrebbero. Sarebbe spingerle verso l'insegnamento senza apprendimento, sarebbe umiliare loro ed i bambini, sarebbe affidarle alle schede ed alle guide di cui gli editori sono munifici elargitori» (Malaguzzi, 1995, 91).

Da un lato, quindi, Malaguzzi punta su un metodo eclettico e giocato su un ampio registro culturale (i tanti linguaggi dell'infanzia), dall'altre, invece, valorizza una nuova idea di bambino, il 'bambino competente' (Piaget), 'a più dimensioni' (Bruner), dalle 'intelligenze multiple' (Gardner), un soggetto proiettato verso i traguardi dell'autonomia e della socialità e pienamente equipaggiato per perseguirli senza eccessivi apparati metodologici dalla natura artificiosa e deterministica. Superando, in questo modo, anche una visione eccessivamente 'materna' e protettiva della relazione insegnativa, che Malaguzzi apre ad una pluralità di setting attraverso una didattica organizzata in modo flessibile e per progetti di lavoro temporanei, sviluppati per piccoli gruppi (ove sia possibile lo *scaffolding*), per atelier e centrati sugli interessi concreti dei bambini. Malaguzzi ridisegna, dunque, su basi nuove, il modello attivistico che egli stesso, descrivendo il suo approccio, riconduce a Ferrière e Dewey recuperando poi la lezione di Vygotskij, Bruner e Piaget. Altrettanto valorizzati da Malaguzzi sono poi i contributi più recenti: da Brofenbrenner a Hawkins, fino agli ultimi suggerimenti di Kaye sull'immagine tutoria dell'adulto, agli apporti di Schaffer sul rapporto tra linguaggio ed interazione sociale, di Moscovici e Mugny sulla genesi delle rappresentazioni e delle costruzioni cognitive interpersonali, di Gardner sulle forme dell'intelligenza e delle menti aperte (Malaguzzi, 1995, 88).

tizzatori e parcellizzatori della realtà celebrati con leggi di completezza ed eternità; riformula l'immagine di un uomo non più signore e padrone dell'universo; dilata gli intrecci tra scienze dell'uomo e scienze della natura; allontana i vecchi concetti di evoluzione, continuità, linearità della conoscenza; riapre la valenza dei rapporti tra soggetto ed oggetto all'interno di una storia costruttiva e ricostruttiva di vincoli; sopprime la vecchia carica disgiuntiva tra reale e possibile; avanza ipotesi di una conoscenza non più generabile da un interno di logica e da un esterno di fonte di informazioni ma di una costruzione interazionista; libera l'uomo da ipoteche di verità per una pluralità di mondi riconsegnandoli all'arte della transazione creativa» (Malaguzzi, 1995, 67).

Questa ampia ed aggiornata impostazione pedagogica - «che già sostituisce la tendenza lineare- monoprocedurale dell'intelligenza evolutiva ed epistemologica con quella della pluralità-ricorsività, e ne ristruttura alcune sequenze in direzione di un maggior recupero della globalità pluralità dell'intelligenza (comprensivo ermeneutica) dell'uomo, compreso il concetto non periferico di creatività» (Acone, 1997, 82) - posiziona Malaguzzi, rispetto ai due paradigmi allora vincenti della scuola materna italiana, quello agazziano e quello montessoriano, in modo ambivalente. Da un lato di recepimento delle loro istanze ludiche e di autonomizzazione (del bambino 'creativo', di quello "della ragione", di quello "concentrato") e di salvaguardia della specificità infantile³, ma dall'altra di sospettoso distanziamento dai loro modelli istituzionali, curricolari ed organizzativi (incentrati soprattutto, rispettivamente, sulla sezione, su premesse metafisiche e su di un materiale precostituito). Scrive al proposito Malaguzzi, citato da Rabitti: «nei primi anni la Montessori ci è stata di grande aiuto, come riferimento culturale e storico, non come modello, ancora oggi manteniamo un atteggiamento critico nei suoi riguardi. Il suo è un approccio confortante, semplicista ... può essere pericoloso» (Rabitti, 94, 30).

Il sottinteso a questa presa di distanze è la critica alla pedagogia della "Medichessa" da parte degli autori di marca laica e progressista, da De Bartolomeis a Frabboni (1974, pp. 103-106), accusata di individualismo e quindi in potenziale contrasto (ideologico e didattico) con il modello socio-costruttivista post-piagetiano e con l'idealtipo antropologico e socio-politico proposto da quella che Scurati definisce 'pedagogia laicista' (Scurati, 1991). Di diverso avviso rispetto alle posizioni montessoriane fu invece, sempre in ambito laico, Bruno Ciari, che se criticò l'eccessiva "artificiosità" del metodo montessoriano ne apprezzò invece il taglio "alternativo" (Baldacci 2015, 31).

In tutti i modi, Malaguzzi scontorna un idealtipo d'infanzia alternativo, tanto icastico quanto evocati-

3 Scrive Malaguzzi: «dobbiamo ammettere che se c'è uno stile sovradeterminato, non falsificabile, che sconvolge e prevarica, non tanto gli stili affidabili dei bambini o degli adulti ma dei loro tempi interni e sociali, esso è quello del nostro tempo culturale. È uno stile che impone, anche alla scuola dei bambini, uno scolasticismo inquinante, l'immediatezza e quindi lo snaturamento dei risultati, delle assimilazioni e quindi la forsennata fretta che l'infanzia esca dall'infanzia, quasi fosse un morbillo da guarire subito» (Malaguzzi, 1991, 7).

vo e lontano da quel bambino tranquillo, concentrato e riflessivo di marca montessoriana (Bertin, 1963, 27); il suo è un ritratto capace di rendere conto delle potenzialità e dei bisogni (anche affettivi)⁴ che sono connessi con le esigenze del bambino contemporaneo, ma anche capace di rappresentare adeguatamente le istanze sociali e politiche di una società rinnovata. Ciò è reso possibile da un'esperienza educativa nuova, capace di instillare nel fanciullo, attraverso il gioco creativo, una spiccata competenza critica, decostruttiva rispetto all'oggi, aperta all'innovazione e capace di affrancarsi dagli stereotipi della società dei consumi. Quello di Malaguzzi è quindi un bambino storico, un bambino-ambiente dotato di corporeità-linguaggi-logica-cultura antropologica nelle cui vene scorre «sangue sociale», voglia di conoscere il proprio territorio di vita e la propria contrada storica, fornito di gambe per camminare tra la parola-corporeità-socialità nei terreni esistenziali e reali della sua quotidianità (Chiosso, 2015, 206). In questa prospettiva si salda il nesso che lega, bibliograficamente⁵ ed operativamente, Rodari a Malaguzzi: entrambi promotori di un'infanzia pensata «come un'età creativa, dotata di propri valori anche etico-politici, connessi all'uguaglianza-giustizia e quindi rivolti a perseguire, oltre che alludere, una nuova realtà antropologica» (Cambi, 1985, 13). La sfera ludica, in particolare, per entrambi, sarebbe quella più sensibile a soddisfare le istanze di tale rinnovamento: «la pratica del gioco di fantasia avrebbe un'esplicita ricaduta sociale, attraverso le trasformazioni cognitive, soprattutto morali, che introduce nel soggetto, rendendo la sua mente sempre più sensibile ai processi dell'utopia, come pure il suo "giudizio" morale e la sua sensibilità etica sempre più aperti alle istanze innovative, alla libertà ed ai valori ludici (quelli, cioè, che emergono direttamente dal gioco)» (Cambi, 1990, 66).

4 Scriveva Malaguzzi in un suo editoriale sulla rivista *Bambini*: «Bambini non più in solitudine, non più solo azioni con le cose inanimate, non più solo enfasi cognitiva, non più solo autoregolazioni omeostatiche, non più disdegno per il sentimento ed il non logico, non più ambiguità sui ruoli dell'affettività». (Malaguzzi, 1992, p. 6.)

5 L'incontro, o meglio gli incontri, tra due grandi menti rivoluzionarie attente all'infanzia come Gianni Rodari e Loris Malaguzzi avvenne tra il 6 e il 10 marzo del 1972 nella città di Reggio Emilia su invito del Comune, come spiega lo stesso Rodari nell'Antefatto di *Grammatica della fantasia*. Due personaggi di cui quest'anno ricorre il centenario della nascita (Malaguzzi nacque il 23 febbraio 1920, Rodari il 23 ottobre dello stesso anno).

In base a tali presupposti Malaguzzi elabora un'immagine d'infanzia che, per chiarezza e forza evocativa, costituisce l'emblema di quel motto 'il bambino al centro' che è la sigla dei principali documenti ECEC elaborati dagli anni Novanta fino ai nostri tempi: «[oggi] si accredita ai bambini, ed a ogni bambino, dotazioni e potenzialità native di straordinaria forza, ricchezza, creatività, che non possono essere misconosciute o deluse, se non provocando sofferenze ed impoverimenti spesso irreversibili. Di qui il diritto dei bambini di potenziare ed espandere tutte le loro potenzialità valorizzando le capacità di socializzare, raccogliendo affetto e fiducia ed appagando i loro bisogni e desideri di apprendere: tanto più se rassicurati da un'efficace alleanza degli adulti, pronti a prestare ed aiuti che privilegino più che la trasmissione di saperi ed abilità, la ricerca di strategie costruttive del pensiero e dell'agire. Quest'ultimo aspetto è quello che concorre a creare intelligenze creative, saperi liberi ed individualità riflessive e sensibili attraverso ininterrotti processi di differenziazioni ed integrazioni con l'altro da sé e le altre culture» (Malaguzzi, 1995, 65).

VERSO UN BAMBINO SOCIALE

Proprio la valorizzazione di un'idea di bambino socialmente (oltre che cognitivamente) competente, di natura simbolico-culturale⁶ (che si proietta oltre il modello genetico-stadiale⁷) costituisce l'approdo di un

6 Si veda, a d esempio, quanto scrivevano gli Orientamenti del 1991 in un evidente 'precipitato' delle teorie socio-costruttiviste che improntano la pedagogia di Malaguzzi: «I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transizioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere».

7 Acone, a questo proposito, parla di un'immagine d'infanzia, quella contemporanea, dalla natura genetico-stadiale, essa «tendenzialmente cognitivista nei suoi costrutti di fondo, prende le mosse dall'impianto piagetiano - bruneriano e si esprime secondo la prevalente traiettoria azione - operazione - astrazione - simbolizzazione - formalizzazione (per Bruner si può riferire il discorso alle tre forme di rappresentazione: quella endoattiva, quell'iconica e quella simbolica)» (Acone, 1997, 82).

percorso, anche di carattere politico, che vedeva nella costruzione dei servizi per l'infanzia la chiave di volta per edificare una società nuova, più giusta e democratica, capace di tenere conto dei diritti delle donne, dei bambini, dei soggetti fragili, delle nuove esigenze familiari⁸. In tal senso il loro sviluppo contribuiva, da un lato, a superare tutte le insufficienze della famiglia tradizionale (e la parallela privatizzazione dell'infanzia), dal baricentro materno, tendenzialmente segregante e chiusa, e dall'altra era in grado di valorizzare gli apporti del territorio all'educazione del bambino, contribuendo a promuovere, tempestivamente, il suo radicamento nella comunità locale, potenziare la sua fisionomia di 'essere sociale' (Becchi) e penetrare con vigore democratico il suo senso di appartenenza alla città. In tal senso, come riconosce Pasotti: «il progetto globale di una scuola dell'infanzia veramente alternativa si è costruito a partire dagli aspetti politico sociali per arrivare poi a quelli più specifici di natura didattica ed organizzativa» (Pasotti, 1998, 261). Questi ultimi deriveranno, scopertamente, da un'impostazione mutuata dalle ricerche del costruttivismo sociale di marca vygotskiana, valorizzate dagli allora recenti studi bruneriani, anche di marca etnografica oltre che strutturalista (Scurati, 1972). In base a questa impostazione, arguiva Malaguzzi: «più linguaggi riconosciamo ai bambini più gli aiutiamo ad agire ed a individuare i modelli metodologici che occorrono per affrontare gli eventi fino ad assorbire le anomalie di Olson, le differenze di Bateson o gli schemi di Piaget in un processo costruttivo ed applicabile ad ogni tipo di conoscenza» (Comune di Reggio Emilia, 1996, 13-14). Secondo questa prospettiva si trattava, quindi, di immergere il bambino nella complessità della realtà senza infingimenti o riduzioni, senza semplificazioni o mistificazioni affinché l'apprendere nella differenza e per ibridazione determinasse in lui l'acquisizione di atteggiamenti mentali aperti, nella consapevolezza che «i conflitti cognitivi (come tutti i conflitti), si possono necessariamente risolvere non necessariamente attraverso una battaglia, ma attraverso un atto

8 Scriveva Frabboni a metà degli anni Settanta: «bisognava dunque aggredire con la scolarizzazione infantile tutto il vecchio, l'ingiusto ed il classismo della scuola tradizionale mettendo a nudo gli esiti individualistici e privatistici di chi professava una concezione spontaneistica ed estemporanea dell'educazione, figlia della latitanza di una riflessione sulle finalità sociopolitiche della scuola ed orfana di un'autentica pedagogia scientifica» (Frabboni, 1975, p. 3 e ss).

d'amore, un pacifico, sereno, atto d'accoglienza» (Malaguzzi, 1995, 110). Ciò implicava, come rileva Scurati, «la capacità [del sistema educativo] di collegare e connettere una molteplicità di elementi in un insieme operativamente unitario e coerente con gli obiettivi voluti» e l'attitudine a costruire, all'interno del gruppo di apprendimento, «climi umani significativi, cioè capaci di promuovere un "ambiente addizionale", nel quale non si procede per sottrazione e/o divisione di forze ma per somma ed integrazione di apporti, di segnali, di contributi e di linguaggi» (Scurati, 1992, 8).

Proprio secondo una tale prospettiva 'additiva' si muove il progetto pedagogico del *Reggio Approach*, animato, fin dai suoi esordi, dall'ideale della 'gestione sociale' (Catarsi, 1998) e quindi della compartecipazione del territorio alla vita della scuola in una prospettiva di democratizzazione (e de-mitizzazione) dei processi di apprendimento. Scriveva Malaguzzi nel 1971: «abbiamo iniziato questa esperienza nelle scuole comunali dell'infanzia perché offrono un terreno aperto, ancora immune dai grossi virus della democrazia, del centralismo autoritario, della sclerosi degli apparati della scuola, dai registri ai voti e perché i genitori sono fortunatamente ancora immuni dagli opportunismi, dai conformismi, dagli utilitarismi che la scuola di ogni ordine e grado finisce per produrre» (Malaguzzi, 1971, 15).

Scuola dell'infanzia ed asilo nido, quindi, intesi come contesti di sperimentazione socio-politica e come luoghi per una pedagogia alternativa in cui i servizi per l'infanzia non fossero un "contro-mondo" ma rappresentassero invece l'essenza e il distillato della società stessa, modellata sull'immagine prototipica della città e della piazza, spazi ibridi per antonomasia, contaminati, densi, sociali e simultanei.

La funzione catalizzante dello spazio educativo e la strutturazione di contesti di apprendimento partecipativo e multiplo sono gli indizi più evidenti dell'impostazione vygotskiana mutuata da Malaguzzi nell'organizzazione dei servizi educativi reggiani. Essa prevede «un approccio educativo che si preoccupa di iniziare il bambino alle pratiche sociali della comunità di appartenenza; il che, sul piano del metodo educativo, si traduce nel favorire l'interazione del bambino con gli individui esperti della sua cultura, poiché è tale interazione che rende possibile l'estensione, anzi lo sviluppo stesso delle sue capacità psichiche» (Malaguzzi, 1971, 15).

Da queste basi sorge un modello pedagogico incentrato sull'ideale dell'atelier quale ambiente d'apprendimento complementare alla sezione (e quindi

non sostitutivo), contesto privilegiato di ricerca, manipolazione e sperimentazione tra pari (in cui il livello di sviluppo e maturazione non differenzi di molto) guidato da un adulto competente. Per Malaguzzi gli atelier sono ambienti dispensatori d'atmosfera ricche, provocatori privilegiati di processi di cambiamento e sviluppo, catalizzatori di apprendimenti complessi non riconducibili alla sterile linearità cognitiva (Malaguzzi, 1992, 6). In essi trovano risposta tanto le istanze connesse alla creatività quanto quelle di autonomizzazione e di apprendimento in una situazione in cui il bambino sperimenta i codici dell'arte e della cultura avendo garantito il diritto al successo e all'eccellenza attraverso il contatto immediato con il sapere dei pratici. Il valore dell'arte, in questa prospettiva, non si limita di una mera funzione strumentale: esso inizia l'infanzia all'idea del plurale, dei percorsi ontogenetici, filogenetici, ed epigenetici multipli e discontinui, che possono descrivere o forse solo debolmente accennare alla realtà complessa dell'incontro del sé con la vibrante realtà vivente. Tali percorsi sono dunque l'emblema di un'educazione proteiforme, onilaterale, rivolta alla comprensione totale della realtà in tutti i suoi risvolti: sociali, etici, estetici e cognitivi, occasionati ed occasionali.

ARCHITETTURE EDUCANTI

Proprio la compresenza di elementi valoriali, materici, organizzativi e didattici costituisce l'impronta pedagogica degli ambienti educativi strutturati dal genio pedagogico di Loris Malaguzzi. Essi nascono con l'esplicita intenzione di provocare, suscitare nel bambino interesse e raccoglimento, curiosità e memoria, azione e connessione. Infatti: «i bambini iniziano a capire quando mettono le cose in relazione. E la gioia del bambino sta nel mettere insieme cose che sono apparentemente lontane! ... E più la situazione è difficile, – più problemi si pongono i bambini – più relazioni possono fare, e la loro curiosità crescerà e più domande continueranno a fare» (Malaguzzi, 1993). Da tali convincimenti sono nate esperienze fattive di progettualità partecipata tra educatori ed architetti attraverso cui è stata elaborata un'effettiva pedagogia degli ambienti educativi a favore dell'infanzia. Tale intento, per la verità, non è nuovo ed è stato uno dei tratti costitutivi della pedagogia attivistica (dalla *Rinnovata* della Pizzigoni alla *Casa dei bambini* della già citata Montessori). Nuovo è semmai il dialogo interdisciplinare intessuto da Malaguzzi tra saperi differenti, dall'ecologia alla psicologia sociale fino alla fisiologia e finalizzati a costruire

luoghi di convivialità distesa e di apprendimento sereno. Più avvertita di un tempo, inoltre, è in Malaguzzi la valenza politica dell'architettura, la sua funzione strutturante sul piano delle relazioni sociali e delle transazioni comunicative. Infatti: «la creazione e la progettazione dello spazio è un atto politico in quanto influenza sul modo di vivere, personale e sociale; [...] la psicologia ambientale ha evidenziato il rapporto continuo e dinamico tra l'uomo e l'ambiente e ha sottolineato che il primo non è mai passivo all'azione del secondo; l'architettura e l'urbanistica rivelano che lo spazio costruito risolve domande di tipo funzionale, ma svolge un'azione comunicativa, condiziona comportamenti, coinvolge emotivamente; la geografia rivela che lo spazio è anche un prodotto sociale che riflette relazioni e soprattutto processi produttivi» (Leonardis, 1983, 64).

Se questi sono i motivi culturali e politici che informano la riflessione di Malaguzzi sul rapporto tra intenzionalità formativa ed architetture educanti altrettanto profonde sono le elaborazioni che si accompagnano alla pedagogia dello spazio che prende avvio il pensiero di Malaguzzi e si protende fino alle elaborazioni più recenti prodotte dal Reggio Children. Carla Rinaldi le declina secondo i seguenti assi tematici, che originano altrettanti fulcri di riflessione pedagogica: lo spazio può definirsi un linguaggio, che parla sulla base di precise concezioni culturali e profonde radici biologiche.

Il linguaggio dello spazio è molto forte, condizionante in quanto analogico. Il suo codice, non sempre esplicito e riconoscibile, viene percepito ed interpretato dagli individui fin dalla più tenera età.

Come ogni altro linguaggio è pertanto elemento costitutivo della formazione del pensiero.

La 'lettura' del linguaggio spaziale è polisensoriale e coinvolge sia i recettori a distanza (come occhio, orecchi, naso) che quelli immediati per l'ambiente come la pelle, le membrane e i muscoli.

Le qualità tra il soggetto ed il suo habitat sono reciproche, per cui sia l'uomo sia l'ambiente sono attivi e si modificano a vicenda.

bambini e le bambine rivelano un'innata ed altissima sensibilità e competenza percettiva, polisemica ed olistica. I recettori immediati sono altamente attivi come non lo saranno più in altre fasi della vita e si dimostra altissima la loro capacità di analizzare e distinguere la realtà attraverso i recettori sensoriali che non siano la vista e l'udito. Per questo vanno tenute in grande considerazione nella progettazione luci, colori, gli elementi olfattivi, sonori, e tattili che sono

salienti nella definizione sensoriale degli spazi.

L'età dei bambini e la loro postura (gli utenti dei nidi o i bambini di re anni trascorrono diverso tempo seduti o sdraiati e si muovono per un certo periodo a carponi, gattonando), fanno assumere grande rilevanza a superfici ritenute per lo più di scorrimento o di sfondo quali: i pavimenti, i soffitti e le pareti (Rinaldi, 2001, 115-116).

L'insieme delle sopra elencate prerogative spaziali definiscono un bambino attivo protagonista del suo sviluppo, effettivamente 'al centro' di un apprendimento 'giocato' sulla pluralità dei linguaggi, dei codici e degli incontri che è stato in grado di incrociare tanto in forma occasionale che occasionata. La natura organica delle architetture educanti dei servizi di Reggio è poi emblema di quel concetto di 'comunità disposta ne segno dell'educazione che regge il modello socio-antropologico cui fa riferimento Malaguzzi⁹. Esso, oltre che abilitare il bambino a dominare lo spazio, stimolare la sua propensione a esplorarlo e manipolarlo, gli consente di connettersi con l'esterno, spezzare l'orizzonte asfittico e conchiuso in cui è confinato da una cultura che lo privatizza e lo aliena dalla vita della polis, lo priva dei suoi costitutivi diritti di cittadino. In tal senso l'accesso e il riuso creativo dei materiali informali, così come nella prospettiva di Munari, potenzia quella propensione del soggetto ad impadronirsi della grammatica della realtà per decostruirla, conferirle ordini inediti, sperimentare, nella negoziazione sociale, forme congiunte di ideazione coordinata.

CONCLUSIONI

Come ricorda Susanna Mantovani, nell'introduzione alla biografia pedagogica di Malaguzzi scritta da Alfredo Hoyuelos Planillo l'educatore reggiano «scopre le possibilità che i bambini hanno di attivare le risorse della comunità, scopre le possibilità delle intelligenze di costruire, inventare apprendere insieme, progressivamente e mantenendo sempre collegati l'attenzione politica radicata nella municipalità e l'in-

teresse e la curiosità per i "cento linguaggi dei bambini" che viene scoprendo (Mantovani, 2004, III). Tali acquisizioni, come si è detto, non avvengono però all'interno di una pedagogia spontaneista ma si basano sulla fiducia della possibilità che, ambienti organizzati, spazi educativi idonei e strutturati, proposte culturali adeguate convincenti possano davvero innescare processi multipli di rielaborazione individuale e collettiva. Ciò presuppone una visione d'infanzia che valorizzi davvero la competenza del bambino, ne espanda i suoi campi di esperienza (gli ambiti del suo fare e dell'agire, come declinato negli *Orientamenti '91*) e che ne documenti i percorsi, comprese le discontinuità evolutive, i tentativi per prova ed errore, le dissonanze ed i conflitti all'interno dei gruppi di apprendimento. In questo Malaguzzi ha lasciato davvero un segno perché, come argomenta Luciano, ha chiarito definitivamente «la necessità di definire e di esplicitare una determinata immagine d'infanzia ogni qual volta ci si cimenti con l'educazione dei bambini, in qualunque contesto, il che può essere considerato un invito e, insieme, una cautela necessaria nel progettare valutare pratiche e azioni educative rivolte ai bambini» (Luciano, 2017, 50; Malaguzzi, 1994).

La motivazione e l'interesse sono l'altro fulcro della pedagogia di Loris Malaguzzi, tali elementi, tuttavia, «sono fattori destinati emergere esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto dell'indagare da soli e con gli altri le cose fin lì ignote anche quando reclamano concentrazioni sforzi congruenti» (Malaguzzi, 1995, p. 69). Ritorna qui il tema del sostegno competente all'apprendere, dell'individuazione dell'esatta zona di prossimalità tra didassi e matesi in cui i vincoli dell'impalcatura adulta (cognitiva, affettiva, sociale) lasciano il posto alla libera e competente iniziativa del bambino in una prevalente situazione di piccolo gruppo di natura elettiva e centrato sul compito (atelier, laboratorio). È dunque lo *spazio intersezione* «che Loris consiglia quale ambiente didattico per promuovere un ricco repertorio di esperienze espressivo-creative. È l'intersezione (atelier, museo didattico, centri di interesse, laboratori che si fa banco di rodaggio per le esperienze di iniziazione alla creatività, abilitata a dare il volo ai linguaggi non verbali tendenzialmente in quarantena» (Frabboni, 2008, p. 155).

Il respiro della pedagogia di Malaguzzi, non possiamo nascondere, è anche figlia del suo tempo, delle profonde divisioni ideologiche che frammentavano la cultura del nostro paese e che ne pregiudicavano il dialogo. Malaguzzi, in questo quadro politico e peda-

9 Scrive a tal proposito Gardner: «il gruppo di Reggio ha perseguito per decenni l'obiettivo di plasmare il tipo di scuola che meglio si adattasse a quel tipo di comunità: ambiente, genitori, regione circostante ambiente fisico e, soprattutto bambini in età evolutiva [...] i bambini fanno parte di una famiglia estesa che li sostiene e che li mantiene in costante comunicazione con loro e che combina insieme, senza soluzione di continuità, piacere, responsabilità ed apprendimento» (Gardner, 1999, 92-93).

gogico, fu per tutti un interlocutore schietto e leale, consapevole soprattutto della distanza che intercorre tra l'educazione militante e quella accademica. Oggi, in una situazione che si è fatta al contempo liquida ed opaca il rischio è che le istanze di giustizia ed uguaglianza che ne contraddistinguevano il pensiero siano piegate a logiche elitarie e di mercato e che anche il volto di Malaguzzi, il suo lucido e quanto mai attuale pensiero, sia omologato a un marchio come tanti in un universo tanto globalizzato quanto confuso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acone, G. (1997). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Barbieri, N. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach". In AA.VV. *Pedagogia dell'infanzia* (pp. 165-178). Brescia: Scholè.
- Bertin, G. M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Armando: Roma.
- Bobbio, A. (2008). Il Reggio Approach. In a. Bobbio, C. Scurati. *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze* (pp. 179-198). Roma: Armando.
- Bobbio, A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari*. Bari: Dedalo.
- Cambi, F. (1990). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- Catarsi, E. (1998). Malaguzzi e la gestione sociale della scuola dell'infanzia. In S. Mantovani (a cura di). *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 45-53). Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior. Edizioni Junior.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Comune di Reggio Emilia (1996), *I nidi e le scuole dell'infanzia nel Comune di Reggio Emilia. Cenni di storia, dati ed informazioni*. Reggio Emilia.
- Frabboni, F. (1975). Apriamo la materna alla gestione sociale, ma anche al riciclaggio dei suoi contenuti didattici. In *Infanzia*, 13 ottobre, pp. 3-9.
- Frabboni F. (1974), *La scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (1997). L'infanzia e la sua scuola. In F. Frabboni (a cura di). *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia* (pp. 11-59). Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Gardner, H. (2006). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli (The Disciplined Mind. What all Students Should Understand. New York: Simon&Schuster).
- Leonardis, F. (1983). Premesse di una pedagogia dello spazio. *Pedagogia e Vita*, Ottobre-Novembre, 45, p. 64.
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Malaguzzi, L. (1971). *Esperienze per una nuova scuola per l'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Malaguzzi, L. (1991). *Sugli stili e sulle differenze*. *Bambini*, 10, pp. 4-9.
- Malaguzzi, L. (1992). L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo. *Bambini*.4, pp. 3-7.
- Malaguzzi, L. (1992). Per una pedagogia relazionale. *Bambini*. 1. Gennaio, 1992, pp. 3-6.
- Malaguzzi, L. (1993). Washinton: National Learning Center D. C., giugno.
- Malaguzzi, L. (1994). Your Image at the Child: Where teaching begins. *Early Childhood Educational Exchange*, 96, 52-61.
- Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di). *100 linguaggi dei bambini* (pp. 43-112). Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior. (C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds). *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to the Early Childhood Education*. Norwood (N.Y): Ablex).
- Malaguzzi, L. (1995). Una carta per tre diritti. In AAVV (autori i bambini stessi). *In viaggio con i diritti dei bambini e delle bambine*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mantovani, S. (2004). Incontri, confronti, dissensi, nostalgie. In A. Hoyuelos Planillo. Loris Malaguzzi. *Biografia pedagogica*. Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Pasotti, P. (1998). Una nuova scuola dell'infanzia. Le idee e le esperienze di Reggio Emilia ed in altre regioni dal 1965 al 1985. *Orientamenti Pedagogici*, 45, pp. 251- 273.
- Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: CLEUP.
- Rabitti, G. (1994). *Alla scoperta della dimensione per-*

- duta: *l'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*. Bologna: Clueb.
- Rinaldi, C. (2001). L'ambiente dell'infanzia. In G. Ceppi, M. Zini (a cura di). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. (pp. 114-120). Reggio Emilia: Reggio Children-Domus Accademy Research Center.
- Scurati, C. (1972). *Strutturalismo e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (1991). Profili dell'educazione. *Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati, C. (1992). I Nuovi Orientamenti per una nuova professionalità educativa. *Scuola Mater- na*, 6, 4-9.

Date: Ricevuto: 10-09-2020. Accettato: 12-12-2020
Articolo terminato il 05-09-2020

Bobbio, A. (2020). "Tra adozioni e restauri". Note epistemologiche sull'epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Andrea Bobbio
Università della Valle d'Aosta
Italia
a.bobbio@univda.it

Andrea Bobbio è docente universitario di Pedagogia generale e sociale. Insegna attualmente Pedagogia generale nel Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria. All'interno degli ambiti di ricerca generali del suo Settore, si è occupato e si occupa principalmente di Pedagogia dell'infanzia, di psicopedagogia (indirizzo Analisi Transazionale) e di filosofia dell'educazione.

Loris en nuestra memoria colectiva

Loris nella nostra memoria collettiva

Loris in our collective memory

Miguel Zabalza Beraza; ESPAÑA

RESUMEN

Este texto pretende ofrecer una especie de puzzle homenaje a Loris Malaguzzi en el centenario de su nacimiento. Personas comprometidas con la Educación infantil de diferentes países han sido invitadas a expresar las resonancias que en ellos y ellas ha tenido la figura de Malaguzzi: ¿Qué ideas te vienen a la cabeza cuando escuchas hablar de Malaguzzi? Aquí se recogen sus aportaciones. Las hay que han destacado su perfil humano, otras su vertiente política y de compromiso con el contexto; algunas han puesto el foco en su vertiente pedagógica, otras en la dimensión estética de su propuesta educativa. Lo común a todas ellas ha sido que Malaguzzi ha cambiado de forma definitiva su mirada sobre la infancia y la escuela infantil. Una gran herencia.

Palabras clave: Malaguzzi, Educación infantil, Reggio Emilia, Reggio Children, Infancia

ABSTRACT

This text aims to offer a kind of puzzle in homage to Loris Malaguzzi on the centenary of his birth. People committed to early childhood education from different countries have been invited to express the resonances that the figure of Malaguzzi has had in them: What ideas come to your head when you hear about Malaguzzi? Here are collected his contributions. Some have

highlighted his human profile, others his political and social commitment aspect; some have focused on his pedagogical aspect, others on the aesthetic dimension of his educational proposal. What is common to all of them has been that Malaguzzi has definitively changed their view of childhood and nursery school. A great inheritance.

Key words: Malaguzzi, Childhood Education, Reggio Emilia, Reggio Children, Childhood

UNAS MIRADAS

Carta a Loris Malaguzzi¹

Isabel Cabanellas
Pamplona. España

Querido Loris:

¿Te acuerdas del día que llegaste por primera vez a Pamplona? Era una madrugada de un abril de 1986, muy fría, muy pamplonica, y tú, con aquella sonrisa, inocente y sabia, del gran niño que eres.

- Isabella, com'è che sono a Pamplona? Cosa hai fatto?

¹ Prólogo de la Biografía de Loris Malaguzzi por Alfredo Hoyuelos publicada por Ediciones Morata

Estocolmo, Nueva York, Barcelona, Pamplona...

Te necesitábamos. No teníamos caminos abiertos para llegar a la infancia, peor aún, teníamos muchos caminos que llegaban a nosotros mismos. Tantas veces repitiendo conceptos de lo que debe ser la madurez, de mirar el mundo desde el punto de vista del otro, de salir de uno mismo: pero, sin embargo, la infancia, la nuestra y la de los demás, la vemos desde nuestro punto de vista, sin saltarnos un ápice.

Es fácil, me dijiste.

- Es ver el mundo con ojos de niño, entender sus cien lenguajes.

Y tu pensamiento prendió, sembrando en Pamplona la fuerza de su seguridad, de su claridad, de su potencia, de la confianza que nos ofrecía... Ahora entiendo tu sonrisa bajo el frío de aquella madrugada. Sabías salir de ti mismo, pensar en Pamplona, encontrar una Pamplona vista desde Pamplona; y la viste desde nosotros; y, con tu presencia, entendíamos lo que mirábamos en la consciencia de nuestras actitudes, desde la necesidad de hacer vivir nuestros conocimientos, de nuestros propios saberes y nuestras dudas.

Salir del yo y estar en el yo. No hay libros para esto; no sirven las rígidas programaciones, ni metodologías, ni modelos prefabricados. Es preciso dejar aparcados estereotipos culturales y limpiamente acercarnos a la infancia. ¿Cómo hacerlo? Y tu respuesta estaba en una sonrisa. Tu vida entera en una sonrisa. En tu sabiduría, en una mirada limpia desde la que siempre has vivido las miradas de la infancia.

Y vino la prensa a hacerte una entrevista: -Sr. Malaguzzi, hablemos de su "metodología educativa", de su "modelo educativo"...

- Isabella, díles tú misma, cuéntales todo lo que estábamos hablando: cómo vivimos la educación desde la incertidumbre, en la aceptación de la contradicción, en la necesidad de una continua búsqueda. Las crisis que suponen las explicaciones simples. Háblales tú cómo vivimos la infancia, las infancias, y las formas de pensamiento nacidas de lo sensible, de la poesía, del arte, de la sabiduría oculta de su cultura; cuéntales sobre dejarles sentir su mundo, sobre dejarles vivir el asombro ante las cosas, y que éstas se les aparezcan como si nunca hubieran sido vistas, como un volver a la mirada de un recién nacido, a su primera luz.

En la antigua Escuela de Magisterio, en aquel edificio en la plazuela del casco histórico, asistimos a tu presentación de las escuelas "reggianas", mostradas en documentales en los que se hacían vivas: estética, ética y políticas educativas. Pudimos constatar la importancia de la documentación realizada sobre los procesos infantiles. Todas las educadoras de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y alumnos becarios de la Escuela del Magisterio estaban presentes, atentos, interesados en poner en práctica todo cuanto se vivía en esos documentos: imágenes, palabras infantiles, el papel de las familias, cocineros, auxiliares de limpieza... La cotidianeidad en la educación infantil.

La presencia de las familias se materializó en las cenas en las escuelas. Los comedores convertidos en lugares sociales de encuentro de las mismas con educadores, encargados de la cocina, y también de los entusiastas por vivir esa experiencia integradora que presentaban las escuelas infantiles municipales de Pamplona siguiendo inspiraciones reggianas. Nos transportaste a un lugar donde el mundo mágico y el real pueden convivir.

Cada día, en tu alegría y vitalidad, deseabas vivir la ciudad desde dentro:

- Quiero visitar un mercado y un estudio de arte, pero también estar con los políticos...

Visitaste el estudio de un artista de Pamplona, Antonio Eslava, y también su taller de pintura, viviendo el impulso vital infantil hacia las cosas y con todos los sentidos. Los pinceles también tienen "cien lenguajes" y mil y más, y plasman la mirada viajera que recorre sorprendida lo inmediato, se detiene en ello o queda suspendida; cae en el laberinto interior y se dedica a recrearse en cada llamada de luz y de color, en cada forma, en cada hueco.

En las escuelas, pudimos adscribir cada mirada infantil a sus posibles preguntas: ¿qué será esto?, ¿qué habrá aquí?, ¿qué puedo atrapar y guardar en mi archivo recién creado? Y es que las cosas hablan a la vista, al tacto, al cuerpo mismo, y nos dicen: mira, siente y detente conmigo.

Contigo, Loris, la educación, la ciencia, así como el arte, no llevan etiquetas. Pudimos hablar tanto de todo ello, como de lograr que, en cada niño, surja un juego expresivo que respire autenticidad y nazca de una intención de ir hacia algo. Nosotros no sabemos, con claridad, qué es ese algo que sin embargo debe-

mos respetar. Algo suyo interior de su pensamiento infantil.

Sentimos, en aquellos momentos compartidos, la vivencia del arte en lo cotidiano, la aceptación de la duda, de la ambigüedad en diálogo con el deseo de construcción, fuerza y orden. Encontramos la actitud estética infantil entendida como forma de vida: en la vivencia de una situación armoniosa, en el descubrir las manos infantiles capaces de transgredir, de transformar, de gozar con lo gratuito, de vivir tanto el encuentro consciente de su acción como su resultado, separado de sí.

Nos prometiste volver y la promesa se cumplió ampliamente. En enero del 89 recibimos, de nuevo, tus palabras:

“Caro Antonio: Spero di ritornare a Pamplona: il desiderio è grande, soprattutto per quelle amicizie che ho avuto la fortuna di trovare...”

Tu encuentro con los niños, con sus sueños. Con Alfredo ¡qué pronto supiste captarlo!

- Mándalo a Italia, Isabella. Consigue que vaya.

Y fue a Reggio y le enseñaste a “llenar los bolsillitos de los niños”.

Trataremos de hacerlo, Loris, y cuando estemos perdidos, te volveremos a llamar por teléfono y tú vendrás, y seguirás viniendo, aunque, como la primera vez, apenas tengamos dinero para pagarte el billete. Pero tú me volverás a decir:

- Non ti preoccupare, Isabella! Spagna è povera e io vado lo stesso.

LORIS MALAGUZZI: LAS RAÍCES

Lois Ferradás

José Pablo Franco

Universidad de Santiago de Compostela, España

Hoy nos gustaría mostrar nuestra simpatía y admiración por el joven Loris de antes de haber sido conocido y reconocido mundialmente, y poner el foco de atención sobre la infancia y la juventud del precursor del personaje: el hijo del ferroviario, el niño de la Piazza Flume, el maestro rural, el poeta, el animador

de teatro infantil, el buscador, el periodista de *Il Progresso de l'Italia*, el militante de izquierdas, ... Lo decimos porque en este caso está muy claro que la obra manifiesta la profundidad de la persona de su creador. Estamos convencidos de que el pedagogo de la ciudad viene del niño que disfrutó de la libertad y de la riqueza de la vida de la plaza; de que el promotor de la participación de las familias se forjó en la experiencia de la construcción comunitaria de la escuela de Cella; de que el maestro acompañante del niño competente se formó en la escuela rural de Sologno; de que el educador de los Cien lenguajes los cultivó antes en la poesía y en el teatro infantil; de que el filósofo y activista de los derechos de la infancia se nutrió en la militancia revolucionaria de su juventud. Quien proclamó “nada sin alegría” practicó un optimismo vital superador de obstáculos de toda clase.

UN RECUERDO...

Francisca Majó i Clavell

Psicopedagoga

España

Para mí, Loris ha sido, es, la luz que brilla y de-slumbra, en lo más alto.

Un hombre singular y único, original, profundamente reflexivo, buscador e inquieto, libre e independiente, muy sensible y afectivo, crítico, inconformista y transgresor ante la sinrazón, la mediocridad, las normas y hábitos caducos y obsoletos... ¡Una buena persona, una gran persona, un pensador sabio y profundo, comprometido con la vida y la educación!

Con su mirada profunda a la infancia, escuchando las voces de las niñas y los niños, reconoció y reivindicó sus muchas capacidades y potencialidades. Con un maravilloso equipo, ha sido creador de una línea pedagógica, de una Escuela, con una “manera de educar” basada en el respeto, la confianza y el amor, considerando siempre a las personas desde su nacimiento, ciudadanos con plenitud de derechos, confiando en el saber y responsabilidad de los maestros, de los padres como “educadores”.

En Reggio Emilia y otras ciudades de su querida Italia llevó a la práctica esta pedagogía profética, realizando las mejores experiencias; su mensaje, profundo y creativo, ha cruzado fronteras, consiguiendo una auténtica revolución innovadora y transformadora de la educación a favor de la Primera Infancia.

He tenido el gran privilegio de conocerle, de compartir con él sus inquietudes e ilusiones, de aprender mucho, abriendo los ojos y creyendo como él que la educación puede ser, es, el motor vivo para cambiar el mundo; su legado pedagógico hoy, está en nuestras manos.

Gracias maestro. ¡Gracias amigo!

ESSENDO URBINATE...

Manuela Valentini

Università di Urbino, Italia

Appena ho letto la mail del Prof. Zabalza, che ringrazio per questa giusta, attenta e sensibile iniziativa, subito, come invita il Prof., di getto, ho scritto queste righe ri-pensando alla grandezza di Malaguzzi e alla nostra Università degli Studi di Urbino (essendo urbinate, ci ho studiato e ci lavoro) che ha laureato il giovane Loris in Pedagogia e un vanto passa nel poter augurarsi che respirare la stessa aria, percorrere gli stessi vicoli, sedersi nelle stesse aule di questa antica Università, abbiano in qualche modo contribuito nella scelta fortemente voluta di intraprendere l'identico percorso di studi. Condividere lo stesso amore professionale per l'infanzia, ricercare, studiare la realtà delle scuole emiliane famose nel mondo, il "Reggio Emilia Approach", che hanno avuto il privilegio di avere lui come artefice, rende orgogliosi. Antesignano nel dare attenzione alla diversità, Malaguzzi sperimenta attraverso gli atelier prendendo in considerazione alt(r)i linguaggi come ad esempio quello analogico, il corpo, l'espressività corporea. Precursore dei tempi, ha esportato come la Montessori, l'Italia della *grande bellezza* nel mondo. La sua creatività, originalità, competenza, conoscenza sapiente e la grande professionalità gli hanno permesso di entrare di diritto nel mondo dell'infanzia, ingresso consentito solo a quei pochi eletti che ne sanno trovare e dare senso e significato, lasciandoci in eredità insegnamenti che hanno fatto, fanno e faranno la storia dell'educazione italiana.

Il bambino dice: invece il cento c'è

E come se c'è: il tuo!

Grazie!

DUE RICORDI...

Paola Molina

Università di Torino, Italia

Non ho conosciuto personalmente Malaguzzi, ma ho due ricordi, immagini, ... non saprei come definirle... che sono entrate significativamente nella mia formazione e nella mia storia professionale.

La prima, la visita al famoso asilo (credo che si dicesse ancora "L'asilo più bello del mondo") di Reggio Emilia, tanti anni fa, durante il mio dottorato, invitata da Mariano Dolci: l'impatto della parete stracolma di materiali stupendi del Laboratorio, e dei bellissimi disegni dei bambini.

La seconda è un'idea che mi ha colpito e ho conservato dai suoi scritti: quella del nido e della scuola dell'infanzia come patrimonio di una comunità, un bene non solo dei genitori che lo frequentano ma della città. Temo che questo si sia un po' perso negli anni, ma dovremmo ripensarlo seriamente, oggi che siamo sollecitati a riflettere sul ruolo che questi servizi hanno nella tenuta del tessuto sociale.

UM IMENSURÁVEL LEGADO

Naire Capistrano.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Natal. Brasil

Loris Malaguzzi nos remete a cenários com crianças atuando como protagonistas e a diálogos entre crianças, educadores e pares. Esse pedagogo italiano contribuiu fortemente com a educação da infância na Reggio Emilia e escreveu o poema "A criança é feita de cem". Malaguzzi usa metáforas como narrativa para se expressar e tornar a linguagem um tema central das instituições de/com crianças. Ele nos diz que as crianças aprendem e se relacionam com o mundo, por meio de diferentes formas – cem formas de interagir: gestos, olhares, balbucios dos bebês, fala, escrita, música, modelagem, pintura, desenho, colagem, brincadeira; que uma linguagem contém outra, por isso elas não podem ser hierarquizadas. Para Malaguzzi, a linguagem é espaço de criação e de expressão, forma de ser e estar no mundo, portanto, na abordagem de Reggio Emilia, a escola é espaço de experiências coletivas, nas quais as crianças devem ser escutadas, como forma ética de estar e relacionar-se com elas, de trazer à tona as cem linguagens, as po-

tencialidades infantis, o inesperado. O poema de Malaguzzi nos alerta para os conceitos/papeis de escola, criança e sociedade, como declara em seus versos finais: “Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, as cem existem”. A Educação Infantil agradece o imensurável legado.

INSPIRACIÓN...

Miriam Oyaeneder
Ministerio Educación, Chile

Malaguzzi.

Hombre visionario, con un profundo amor y respeto por los niños/as. Sus postulados surgen de experiencias de dolor, compasión y empatía y por la creencia en el ser humano para salir de la adversidad. Ello nos hace comprender la necesidad de vivir una educación donde se construye a partir de esta diversidad de escenarios.

Es y será una inspiración para los futuros educadores que requerirán mirar la educación desde diferentes perspectivas para humanizarla

Gracias por tanta belleza en sus palabras y por CREER que siempre es posible SER CADA DÍA UN MEJOR EDUCADOR.

¡Un abrazo desde Chile!

UNA ESCUELA CON SECUELA

Ángeles Abelleira Bardanca
Maestra de Educ. Infantil.
Santiago de Compostela. España

Asumo el riesgo de parecer obsesiva al confesar que en mi mesa de trabajo está siempre el libro “Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia”- en el que algunos de sus colaboradores y estudiosos han recogido una selección de textos suyos escritos entre 1945 y 1993-, para mi fuente permanente de consulta o de lectura. Abrir al azar y leer los boletines que dirigía a las familias, la formación que impartía a los trabajadores de las escuelas, las cartas a otras personalidades o las conferencias que dictaba en la multitud de actos en los que participaba, son fuente continua de aprendizaje y de nuevas miradas.

Sé que además de la admiración que me despierta el proyecto de las escuelas, empatizo totalmente con

su ideólogo. Trabajador incansable que no renuncia pese a las reticencias u obstáculos. Lector compulsivo de libros de muy diversos ámbitos que gusta de compartir sus descubrimientos. Activista político y cultural. Carismático y directo que seduce con un discurso sin dobleces. Amigo leal de sus amigos. Persona sencilla con los pies en la tierra, pensamiento complejo y elevados ideales sociales. Soñador y ambicioso en el más elevado sentido. Gran publicista y vendedor sin incurrir en el engaño. Tan exigente con los otros como consigo mismo. Buscador incansable de la razón de la educación. Sólido en sus argumentos. De sonrisa franca y brazos abiertos. Líder indiscutible. Atractivo al fin. Persona que suscita las ganas de imitarlo. Creador de una escuela con secuela. Pero único e irrepetible.

TRANSGREDIENDO LOS LÍMITES

Isabel Cabanellas
Pamplona. España

Cuando conocí personalmente a Malaguzzi, nuestro primer encuentro nació desde una resonancia entre nuestros intereses por el nacimiento de la experiencia estética en la infancia; vivido en el asombro ante la percepción de lo singular de nuestras coincidencias, desde el deseo de una transgresión de los límites marcados por los modelos educativos que nos rodeaban, desde la voluntad de construir algo nuevo para una vida nueva. Sentido por mi parte en la necesidad que él me aportó de integrar todo ello en la complejidad en la que todo y partes: infancia, escuela, educadores, familias, entorno... son uno y múltiple.

Sus palabras, su empatía, su mirada llena de cariño, transmitiendo una nueva infancia, auténtica, desconocida para tantos, revivieron mi planteamiento educativo sobre la actitud estética infantil cobrando fuerza y seguridad: la fuerza de su seguridad, de su claridad, de su potencia, de la confianza que ofrecía. En su aceptación de la duda, la ambigüedad en diálogo con el deseo de construcción y orden, comprobé que las niñas y niños no llevan etiquetas prefabricadas, las van creando con cada mirada entendida como forma de vida, en la vivencia de una situación armoniosa... en el descubrir cómo las manos y miradas infantiles son capaces de transgredir, de transformar, de gozar con lo gratuito, de vivir tanto el encuentro consciente

de su acción como su resultado en la vivencia del arte en lo cotidiano.

LA EDUCACIÓN COMO PRIORIDAD

*Antonio Eslava
Pamplona. España*

Loris Malaguzzi portaba ese logro de excelencia que tan solo los mejores alcanzan y desarrollan con la naturalidad de hombre sabio y buen comunicante.

Lo recuerdo contándonos en la sencillez del testimonio, cómo, recién acabada la segunda guerra mundial, él iba en bicicleta de pueblo en pueblo, visitando y siendo bien escuchado sobre las inmediatas construcciones de escuelas para niños, que los campesinos italianos realizaban aun antes de alzar sus propias casas de los escombros.

Buscaba gestiones y azares para lograr una educación para todos, “hay tantas infancias como niños”, y no impartir conocimientos a los niños como si fueran ánforas a llenar. Vimos en sus inolvidables documentales, cómo suscitaba en el adulto que contempla, ese estado de ánimo que asegura no solo la paciencia, si no verdadero amor y entrega por la infancia.

DESHACER EL TIEMPO

*Clara Eslava Cabanelas
Madrid. España*

La fuente de los delfines llegó un día a la plaza, no siempre estuvo allí. Enorme, de fundición de hierro, venía atada en un camión abierto. Años más tarde supe que anteriormente había pertenecido a otro espacio de la ciudad, pero en aquel momento no conseguía entender cómo aquella gran pieza que sabía a historia, podía llegar sobre ruedas.

Pasamos la mañana entera expectantes, como sólo los niños saben, vaciando el tiempo de cualquier otra

cosa para dejar lugar al momento, observando las idas y venidas de los trabajadores, esperando a que la colocaran.

No recuerdo cuando apareció la grúa o si ya estaba desde el inicio, pero –de repente– la fuente, enorme y airosa, colgaba de unas cintas tensas y se balanceaba levemente, flotando en el aire.

Ya sentíamos lo que iba a suceder el instante antes de que se soltara de las cintas, cayendo con su enorme peso, inmensa y redonda, contra el suelo de piedra.

El ruido del golpe rompió la realidad. El silencio nos golpeó a todos.

Era cierto, no era un cuento o una fábula, ni la historia de un relato. Pero “no podía ser”, así que sólo mirar una y otra vez la fuente resquebrajada nos permitía creer que verdaderamente había caído.

Parados los trabajos, los niños, curiosos, pudimos acercarnos. La fractura era rugosa, el tacto del hierro partido.

El tiempo no se deshace.

Siguiendo la luz azul de la punta de una varilla, se iba dibujando –irregular– una cicatriz brillante, un cordón de soldadura de un metal nuevo y distinto, hiriente contra el hierro oscuro. Avanzaba de la mano que lo guiaba tras una máscara cuadrada, mientras una lluvia de chispas incandescentes salpicaba el suelo brotando desde la rueda abrasiva del disco de pulir.

El vaso de la fuente dejó durante muchos años ver

aquella terrible cicatriz que subía desde el suelo y daba la vuelta en el borde sumergiéndose finalmente bajo el agua. Las hojas de los castaños, como pequeñas Ofelias, la cubrían en otoño, hundiéndose en el agua.

Es en aquella plaza donde conocí, con ojos de niña, a Loris Malaguzzi.

Es en esta fuente donde hoy veo jugar con el agua a mis hijos.

Es aquí donde el niño mira, directo a los ojos, a los delfines.



IMMAGINI D'INFANZIA

Elena Luciano

Università di Parma, Italia

Una delle dimensioni portanti e strategiche della pedagogia di Loris Malaguzzi è l'immagine di bambino e d'infanzia, dalla quale l'educazione stessa prende avvio (Hoyuelos, 2014).

L'immagine d'infanzia di Malaguzzi evoca la considerazione di un bambino che non esiste in astratto bensì soltanto in stretto rapporto con la sua realtà e con il suo mondo, entro cui sperimenta esperienze e relazioni che in modi sempre imprevedibili fanno ingresso, insieme a lui, nella scuola. Per questo, Malaguzzi dichiara la necessità di costruire immagini d'infanzia capaci di suggerire l'esistenza di un bambino forte ("strong"), bello ("beautiful") e intelligente ("intelligent"), ricco di desideri e richieste ambiziose (Malaguzzi, 1994). Si tratta di un "bambino visto non solo nella sua entità psicologica individuale ma nella problematica della sua più generale e unitaria condizione di individuo che, mentre vive la sua dimensione di bimbo, vive nel contempo le contraddizioni sociali della sua storia e del suo tempo" (Malaguzzi, 1971, p.10).

Ma oltre alla costruzione di una specifica immagine d'infanzia, che promuove il protagonismo dei bambini e supera l'immagine di un bambino fragile, vuoto e debole, Loris Malaguzzi ha anche il grande merito di aver portato al centro sia della riflessione pedagogica sia della pratica educativa il ruolo stesso delle immagini d'infanzia e il potere che esse hanno nell'orientare scelte, progettazioni, azioni e relazioni con il bambino. "Esistono centinaia di immagini differenti di bambino. Ognuno di noi possiede dentro di sé un'immagine di bambino che lo guida nella relazione con il bambino stesso. Tale teoria dentro di noi ci porta a comportarci in determinate forme; ci orienta quando parliamo con il bambino, quando lo ascoltiamo, quando lo osserviamo. [...] Per esempio, se la nostra immagine è che i bambini e le bambine sono molto diversi tra di loro, ci comporteremo in modo distinto nelle nostre interazioni con gli uni e con le altre" (Malaguzzi, 1994 in Hoyuelos, 2014, p. 25).

Quello sull'immagine d'infanzia costituisce dunque, per Malaguzzi, un interrogativo ineludibile e prioritario rispetto ad ogni altra questione nel processo di progettazione e realizzazione di pratiche educati-

ve per l'infanzia. In tal senso, una certa immagine di bambino – sufficientemente chiara e adeguatamente indagata, problematizzata e condivisa – diviene un obiettivo cui tendere nel fondare scelte educative, presumibilmente un costrutto da tradurre e concretizzare anche in via deduttiva dentro alle pratiche e alle attività nei contesti educativi.

In tal senso, le riflessioni di Malaguzzi sull'immagine di bambino sembrano essere un invito non tanto ad adottare acriticamente una certa immagine preconfezionata di bambino (il bambino competente, esploratore, ricercatore...), che rischia di essere talora incoerente con le pratiche educative, bensì un invito all'esplicitazione e all'analisi dell'immagine d'infanzia – di quale e di cosa essa sia – da parte di chi si occupa della cura e dell'educazione dei bambini, nei contesti per l'infanzia così come nella ricerca e nella teoria ed epistemologia pedagogica.

Riferimenti Bibliografici

Hoyuelos, A. (2014). *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior

Malaguzzi, L. (1971). Un convegno di fatti e di esperienze. In L. Malaguzzi (a cura di), *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*. Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18,19, 20 marzo. Roma: Editori Riuniti

Malaguzzi, L. (1994). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Child Care Information Exchange*, 3, 52-60

UN DEBITO PREZIOSO

Monica Guerra

Univ. Bicocca, Italia

Faccio parte di coloro che hanno conosciuto Loris Malaguzzi indirettamente, attraverso i suoi scritti, i molti segni che ha lasciato nelle scuole della sua città, le parole di quanti lo hanno conosciuto e hanno con lui costruito un'idea di bambina e bambino, di educazione, di comunità.

Eppure, ogni volta che mi capita di parlarne, mi accorgo che lo faccio come se lo avessi conosciuto io stessa. Forse è per la forza di alcuni suoi testi, che continuano a inchiodarci alle nostre responsabilità di adulti anche dopo decenni da quando sono stati

scritti. Forse è per la bellezza dei servizi educativi che ho potuto visitare, che conservano tracce profonde delle numerose intelligenze dei più piccoli che ci ha insegnato a riconoscere e rispettare. Forse è per l'emozione che sento ogni volta nella voce di chi lo ha conosciuto quando racconta di lui. O forse, semplicemente, è perché così tanto di ciò che siamo anche tutti noi che ci occupiamo di educazione gli è debitore, più o meno consapevole. Un debito prezioso, da conservare e restituire nel nostro lavoro.

CLAVES DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA INFANTIL

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña

Universidad de Vigo, España

Es difícil abordar la inmensa huella pedagógica de Malaguzzi en unas líneas. Quizás se podría hacer seleccionando algunas de las palabras claves que caracterizan su legado. Pensar en Malaguzzi y en Reggio Emilia es pensar, en primer lugar, en la iniciativa popular y en la autogestión de las escuelas infantiles, en la necesidad vivida por las familias de la creación de servicios educativos laicos en los que pudieran participar activamente, una necesidad perfectamente actual. Pensar en Malaguzzi nos lleva directamente a pensar en la pedagogía de la escucha, en la construcción compartida del conocimiento a través del diálogo y la investigación. También significa pensar en la importancia de la creación de ambientes y espacios, en ese diálogo permanente entre pedagogía y arquitectura. Nos lleva al atelierista y al atelier, a la formación compartida de los equipos, a la documentación educativa... Pensar en Malaguzzi es pensar en una pedagogía innovadora y enriquecedora en el sentido más amplio, aunque siga siendo una gran desconocida. Ojalá eso cambie...

APRENDIZAJE Y ADMIRACIÓN

Elena González Alfaya,

Rosario Mérida Serrano,

Angélica Olivares García.

Universidad de Córdoba, España

Repensar a Loris Malaguzzi y compartir reflexiones profesionales cargadas de emoción. Aprendizaje y

admiración son dos realidades que se superponen en nuestra retina.

En primer lugar, Malaguzzi nos enseña a valorar cómo el coraje y la grandeza de mujeres abatidas por el sufrimiento de una guerra cruenta, que les ha arrebatado a sus hijos y maridos, son capaces de organizarse colectivamente para crear escuelas que trabajan por conseguir una humanidad pacífica, desde la confianza y el respeto a la infancia.

Cómo olvidar esas lecturas inspiradoras, en las que el pedagogo italiano nos muestra, y demuestra con diferentes evidencias empíricas, la grandeza de la infancia, ayudándonos a construir una imagen diferente de una etapa vital cargada de curiosidad, magia, diversión y alegría por lo cotidiano. Cómo olvidar esa pedagogía de la escucha a la infancia, que es un maravilloso alegato por el respeto a los derechos de los niños y niñas, tantas veces atropellados.

Cómo no recordar los procesos de documentación pedagógica propuestos por Malaguzzi, los cuales nos acercan a la belleza a través de la estética de la imagen vivida, de la metáfora visual del aprendizaje de nuestros pequeños, de la reconstrucción, mediante fotogramas, de los procesos de vida que acontecen en las aulas.

Loris nos invita a diseñar y recrear contextos de relación en la escuela, donde la indagación y la aventura son partes ineludibles del respeto a la diferencia, a la singularidad de cada niño o niña, a su particular manera de situarse, sentir y actuar. Un crecer como ser humano siempre estimulado por el acompañamiento cálido de un docente que comparte su mente, su piel y su alma con la infancia, viajando día a día a parajes desconocidos, inimaginables antes de entrar en el aula.

Malaguzzi es un manantial inagotable de inspiración que utilizamos para trazar imágenes, construir ideales y soñar futuros educativos transformadores en los que puedan reflejarse nuestros estudiantes de hoy, docentes del mañana, con el anhelo de que vayan construyendo una identidad como docente que sorprende y se deja sorprender, que está atento al abrazo inesperado, al llanto desconsolado, a la alegría del compartir, al esfuerzo por aprender y a la frustración del aún no poder... Una persona que educa y se educa con los niños y niñas, que aprende, investiga y crece paulatinamente en un proceso de enriquecimiento personal y profesional permanente.

BUSCAD LA MEJOR IDEA

Ángeles Ruiz de Velasco

Javier Abad

Madrid, España

Conocí a *Loris Malaguzzi* en la Escuela de Verano de Rosa Sensat en Barcelona en el año 1989. Tuve la oportunidad y el privilegio de asistir durante una semana al curso de formación que impartía sobre la *“Arquitectura de los Espacios”* de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. De hecho, le acompañaba una joven arquitecta que intentaba, con su mejor voluntad, hacer las veces de traductora y la tallerista de las Escuelas, *Vea Vecchi*. El discurso acompañado de imágenes que, como correspondía a la época, iba pasando en un “carro” rudimentario de diapositivas, comunicaba la idea de otra manera de entender una escuela diferente para la infancia.

El último día y como cierre del curso, solicité voluntarios para realizar una dinámica de transformación simbólica de objetos cotidianos. La inconsciencia de la juventud y la curiosidad me impulsó a ofrecerme como participante. Nos pidió agilidad, buenas ideas y el deseo de compartir la metáfora de los lenguajes simbólicos. Recuerdo que, al terminar el juego (muy serio para él) nos dijo: *“No os quedéis con la primera idea que os venga a la cabeza, buscad siempre la mejor”*. Gracias por su consejo, Señor Malaguzzi. He intentado seguirlo a lo largo de mi vida profesional como docente que aprende enseñando.

Quizás escuché la palabra “Atelierista” de la mano y la voz de *Alfredo Hoyuelos* en las II jornadas de Educación Infantil *“Las metáforas de los cien lenguajes del niño”* del Centro Universitario La Salle de Madrid (2006). Y aunque esa idea pudiera estar ya asociada a una formación en Bellas Artes y la práctica en el “taller” como lugar investido para la creación, hubo una idea que entonces cambió radicalmente mi manera de entender la labor de un artista que, más allá de realizar una mera colaboración, realizaba su proyecto artístico en el ámbito escolar y que terminaría dando forma y fondo a una tesis doctoral. Y esta idea provenía de la propuesta Reggiana y de las propias palabras de *Loris Malaguzzi* (no es literal): en la escuela, el artista debe generar interferencias en la cultura psicopedagógica y ser agente activo en el cuestionamiento de lo que se da por hecho o sabido. Es decir, para compartir (más allá de la “provocación”) una amable *trasgresión* que sirve para crecer en comunidad y dar sentido al hecho relacional de la educación. Y desde entonces, como

“artista residente” y desde el arte comunitario que ya no precisa de un espacio cerrado sino de un *contexto abierto*, hemos imaginado futuros posibles para compartir juntos, con emoción y agradecimiento, el mensaje originario.

NO HAY EXCUSAS PARA NO CAMBIAR LO QUE PODEMOS CAMBIAR

Montserrat Antón

Barcelona

Eran los inicios de la década de los años 80 del pasado siglo cuando un grupo de profesores y alumnos de la titulación de Maestro de Preescolar nos desplazamos a Reggio para seguir aprendiendo cómo hacer posible una Educación Infantil de calidad. Era uno de los retos que se había marcado la “Escola de Mestres Sant Cugat de la Universidad Autònoma de Barcelona”.

Además de las visitas a los Centros Educativos teníamos siempre sesiones de trabajo con los equipos docentes y los gestores de aquella realidad educativa. Y a una de esas sesiones de trabajo, acudió Loris.

Recuerdo que mi gran incógnita entonces era cómo afrontarían su escolarización los niños y las niñas cuando finalizasen la etapa 0-6 cuidada, reflexionada y ajustada a sus intereses, para incorporarse a una escuela poco innovadora, tradicional, con un marco referencial y relacional, muy distinto al que estaban acostumbrados. Y así se lo planteé...su respuesta me ha acompañado el resto de mi vida profesional.

Me dijo algo así como: *“Deja de pensar en el mañana y céntrate en el hoy, con unos niños y unas niñas que ahora viven su realidad aquí. Cuantos más recursos personales generen para afrontar nuevos retos, mejor afrontarán su futuro”*. Y prosiguió: *“No me valen excusas de que, como la Escuela no cambia, yo no hago nada para cambiar lo que sí puedo cambiar para un mejor acceso a la curiosidad, a los porqués, al conocimiento”*. Apostilló algo semejante a: *“Es nuestra responsabilidad hacer las cosas bien el tiempo que los niños y las niñas estén con nosotros”*

De verdad, de verdad que fue una de las grandes aportaciones que más han guiado mi práctica profesional posterior.

MALAGUZZI E LA “PIAZZA”.

Anna Bondioli

Univ. di Pavia, Italia

Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, contesti nei quali molta importanza viene data allo spazio dal punto di vista architettonico e pedagogico, al centro della costruzione si trova la “piazza”, luogo di gioco e condivisione tra bambini appartenenti ai diversi gruppi, in stretta connessione con le diverse aule di sezione. Oltre a uno spazio, la “piazza” è un simbolo che illustra bene uno dei punti cardine del pensiero di Malaguzzi: il valore al tempo stesso educativo e politico dello scambio sociale, tra attori diversi – tra bambini, tra bambini e adulti, tra adulti – e in veste di cittadini democratici impegnati, tramite l'educazione infantile, ad assicurare il benessere della comunità e a diffondere una nuova immagine di infanzia, attiva, produttiva e competente. La “piazza” è il cuore della *polis*, specie nel contesto italiano, il luogo, fisico e allegorico, della partecipazione. L'accostamento tra società dei bambini e società degli adulti, tramite la metafora della “piazza”, illustra bene un'altra declinazione della socialità secondo Loris: il bambino non è di qualcuno ma è l'“intero villaggio” che se ne deve prendere cura. Perciò l'educazione infantile è una responsabilità della *polis*. Da qui il valore etico-politico dell'educazione, le cui necessità partano “dal basso”, dai bisogni sociali, e si realizzano in azioni concrete partecipate e condivise. Lo scambio tra soggetti implicati nell'impresa educativa è la cifra di una pedagogia che si fonda sul dialogo democratico e vede i bambini come cittadini che, insieme agli adulti, sperimentano linguaggi e si aprono a universi di conoscenza.

LOS NIÑOS ANTES QUE LOS PLANES

Letícia Veiga Casanova

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Maestros, sigan a los niños y no sigan los planes. Observen, escuchen, entiendan las estrategias que ellos utilizan en una situación de aprendizaje. Y así es como Loris Malaguzzi está en mis prácticas y en las de tantos otros profesores. Es con él que reflexionamos sobre el potencial de cada niño. Es con él que las ideas de los niños adquieren visibilidad e

importancia. Es con él que tenemos la oportunidad de transformar a los profesores en distribuidores de aprendizaje. Es con él que entendemos que es necesario capturar las ideas de los niños y lanzarlas de nuevo, haciendo el juego aún más interesante (GANDINI; EDWARDS, 2002). Y es con Loris Malaguzzi que este pasaje se crea mezclando verbos del pasado y del presente. Sus reflexiones revelan al niño capaz y poderoso que necesitó ser escuchado hace cien años y necesita ser escuchado aun hoy.

Gandini, L. e Edwards, C. (2002). *Bambini una abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

EDUCACIÓN INTEGRAL

Maria Antònia Pujol Maura

Universidad de Barcelona, España

Conocí a Loris Malaguzzi a principio de los años 1970 y su encuentro me impactó de tal forma que ya nunca más pude observar y mirar la escuela de los más pequeños de la misma forma. Su esfuerzo y tenacidad y el equipo pedagógico que supo crear, hicieron una apuesta seria y responsable hacia la potenciación de la “Escuela infantil”, creando plazas para toda la población y dotando de recursos humanos y materiales a todos los centros municipales para las niñas y niños de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.

Como conocedora directa de Loris, creo que un homenaje de este tipo le hubiera gustado siempre que sirviera para mejorar la escuela. Por ello me limitaré a exponer los puntos que configuran lo que es la escuela reggiana que dibujó y creó Loris Malaguzzi.

La reflexión le permitió la creación de una forma de enseñar y aprender que ha sido popularizada como la “Escuela infantil reggiana”. Su principal aportación ha sido valorar profundamente la educación integral que se inicia en el mismo momento de nacimiento de la niña y del niño, y hacerlo a partir de propuestas que nacen de la investigación ligada a la observación de las necesidades de los pequeños, hasta explicitar la importancia que tiene la formación permanente en los propios centros. Formación que llega a todo el personal que esté trabajando en las diversas tareas, sin distinción entre el personal docente y el no docente, ya que en dichos centros se potencia un ambiente educativo en todos los espacios y rincones del cen-

tro. Según las propias palabras de Loris, todo y todos enseñan y por ello no debemos hacer una distinción entre docentes, y no docentes. Recuerdo en una de las visitas que realicé, como los pequeños se acercaban al cristal que separaba la cocina de sus aulas y embelados observaban como Lucia preparaba la comida para almorzar luego ellos. El intercambio de miradas y complicidades era una lección de cómo se debe educar.

Loris era una persona que lo daba todo, pero, sobre todo, era capaz de recoger y aprovechar todo aquello que le ofrecía el propio entorno y hacerlo como un espacio de aprendizaje.

Podemos preguntarnos ¿De dónde surge la necesidad de proponer unas formas diversas de entender la educación de las niñas y niños de 0 a 6 años? La propuesta de Malaguzzi nace en los años 70 de una reflexión sobre los parámetros que primaban en las escuelas infantiles italianas, que lejos de recoger las necesidades de las pequeñas y pequeños imponían unas formas de hacer cerradas y unas metodologías vacías de contenidos. Y sobre todo, eran escuelas que se encontraban lejos de los intereses y necesidades de formación que requería una educación para ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Esta situación le llevó a buscar y realizar una propuesta diferente.

Por todo ello, Loris Malaguzzi agrupó a diferentes personas del campo de la educación y comprometidas con planteamientos abiertos, democráticos e innovadores: Bruno Ciari, Gianni Rodari, Francesco Tonucci, Carlina Rinaldi, Mariano Dolci. Fueron ellos, entre otros, quienes le ayudaron a dibujar unos fundamentos teóricos y unos itinerarios educativos. A ellos se añadieron las apuestas que desde el Centro di Comunicazioni Visive planteaban personas como Escher, Grignani, Steiner, Marcolli, Celli, D'Amore, Schid. Entre todos pudieron hacer realidad la idea de construir una Nuova scuola dell'infanzia. Loris Malaguzzi fue un pedagogo para quien lo más importante era el mirar a los niños y niñas, amarles mucho y descubrir las necesidades que ellos mismos le mostraban. Sus principios se fundamentaron sobre las necesidades que tenían los niños y niñas huérfanos y puso todo su empeño en hacer que tanto el municipio como las familias y los docentes se volcaran y se comprometieran en darles una respuesta.

La singularidad de dicha propuesta se fundamentó en la organización del trabajo, la colegialidad de las tareas docentes y la participación tanto de las familias como de los agentes sociales. Otro elemento que caracterizó dichas escuelas fue la formación y

actualización permanente de todas las personas que tuvieran contacto con los niños y niñas, tanto daba si se trataba de personal docente como de personal de administración y servicios. Otorgaban un papel educativo a todo lo que se encontraban en su entorno, potenciando la experimentación y la investigación. También daban mucha importancia al ambiente. Y junto a todo ello, propiciaban un proyecto educativo que recogiera todos los lenguajes expresivos, comunicativos, cognitivos, y donde la formación de los pequeños y pequeñas se fundamentara en la capacidad de construir sus propias capacidades de pensar y de elegir libremente para así potenciar las habilidades de cada uno.

Loris Malaguzzi fue capaz de organizar los aprendizajes a partir de unos *itinerarios pedagógicos* que fueron unas experiencias de vanguardia. Cada uno de esos "itinerarios didácticos" surgía de la voluntad y de los intereses de los pequeños que se encontraban en los centros educativos. Se fundamentaban en las reflexiones que, a lo largo de cada experiencia, iba haciendo el equipo pedagógico formado por docentes, talleristas, y pedagogos de las unidades escolares. Ellas y ellos iban analizando cada una de las actividades y formulando, junto a Loris, conclusiones y propuestas que denominaron "Apuntes para una teoría pedagógica de la visión". Una de las ideas clave surgidas de esas reflexiones se expresa en la siguiente frase de Malaguzzi:

Asombro, curiosidad, deseo de investigar y de saber son peculiaridades del niño y de la niña que emergen en la percepción y se desarrollan a través de la experimentación.

Loris tenía mucho interés en que las propuestas que se llevaran a cabo en sus centros fueran lo más asequibles posible para todas y cada una de las realidades del entorno. Por tanto, todas las propuestas didácticas que realizaron tenían en cuenta dichas reflexiones y creo que todavía hoy son útiles y pueden servir a todos los docentes que quieran proponerse experimentar y aplicar estos itinerarios didácticos.

Diversos son los itinerarios que realizan dichas escuelas a lo largo de su rica y dilatada experiencia, estando siempre ligados a intereses infantiles y con una rigurosidad científica y pedagógica que hacen de lo cotidiano una estrategia de aprendizaje rica y estimulante para el conjunto de pequeños y pequeñas que se encuentran en los centros infantiles. Itine-

rarios didácticos como: “El viaje a través de la luz”, “Para hacer un retrato de un león”, “Si el ojo sigue una hoja de plátano” “Juegos de luces y colores”, “Las sombras”, etc. son algunos de los itinerarios que, a lo largo de sus experiencias, hemos podido conocer, observar y analizar.

El placer y la competencia del percibir a través de todas sus vías sensoriales son mucho más que una oportunidad de aprender a ver y tocar para descubrir las formas, las materias, etc. La idea de esta nueva forma de aprender se basa en reforzar la capacidad del docente para buscar, inventar y proponer nuevas incitaciones, ideas e iniciativas para garantizar un aprendizaje significativo. Las posibilidades son muchas: descubrir que una pequeña hoja que forma parte de una experiencia habitual puede transformarse en un objeto vivo, con una existencia compleja, digna de ser descubierta y conocida; utilizar diversos lenguajes para expresar las nuevas experiencias; aprender a relacionar los conocimientos previos que cada niño y niña posee con los nuevos saberes que le ofrece el “itinerario didáctico” en curso; aprender a observar como parte del proceso de recogida y procesamiento de la información que van recolectando.

Todas ellas son reflexiones que Loris nos hacía cuando lo visitábamos. No quería que viéramos de forma banal las realizaciones maravillosas que los pequeños hacían, sino que fuéramos capaces de captar todo lo que implicaba el realizarlas, todo el proceso, y, sobre todo, que llegáramos a percibir las reflexiones que los propios pequeños realizaban, hasta llegar a su finalización.

Creo que solamente puedo agradecer lo mucho que ha significado para mí el conocer esta realidad y, sobre todo, conocer a Loris Malaguzzi personalmente. Su gran generosidad y su implicación social con la educación ha hecho que sea un referente dinámico, estimulante y modélico. Creo que todas las personas que hemos apostado por una educación de calidad no podemos dejar de agradecer con todo nuestro amor y gratitud lo que Loris Malaguzzi ha hecho por y para la escuela infantil.

GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS LORIS

UNA ESCUELA AMABLE

María Ferrer

Universidad Islas Baleares, España

La idea malaguzziana que más me impactó y siempre tengo presente es el empeño en conseguir una *escuela amable* en la que tengan cabida todos: niños y niñas, educadores y familias. “Crear organización, contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses es la estrategia para unir las centralidades señaladas y para intensificar las relaciones entre todos los sujetos protagonistas” (Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. pág. 52)

La escuela que trabaja para conseguir la circularidad, la interdependencia y la interacción es un sistema vivo, en constante transformación en el que el todo es mucho más que la suma de las partes y en la que las relaciones se convierten en elementos esenciales, relaciones que se construyen a base de pequeños gestos y acciones sutiles, pero siempre a partir del respeto y el reconocimiento mutuo. Que un/a educador/a sea capaz de retirarse o no intervenir al observar una interacción entre un padre/madre y su hijo/a, aunque no esté de acuerdo, es una muestra de respeto hacia el otro sistema, el familiar. Los dos sistemas más importantes para los niños y niñas deben mostrarse complementarios y preparados para acoger la diversidad de roles y funciones que en ellos se van a desarrollar y que colaboran en la formación del sentido de pertenencia que todos los humanos precisamos.

FUENTE DE INSPIRACIÓN

Susana Torío López

Universidad de Oviedo, España

Al evocar a *Loris Malaguzzi* mis pensamientos se dirigen y evocan hacia “*Reggio Emilia*” y los trabajos derivados de este enfoque pedagógico. Al finalizar mis estudios de Pedagogía e iniciar mi trayectoria profesional como educadora infantil - de esto hace más de tres décadas- este autor surgió como fuente de inspiración. Con la ilusión de los comienzos, la creencia en la educación, la importancia concedida al desarrollo del potencial del niño y la niña, el valor dado a la creación y el fomento de experiencias.... todo ello forjó mi interés hacia su método y la base sobre la que se asentó el trabajo diario en el aula.

Aspectos como la organización y el uso del espacio; las dinámicas de aprendizaje basadas en el descubrimiento, el experimento y la investigación; la creatividad artística y culinaria; la relación y juego entre

pares; la implicación de la familia en la escuela y, más si cabe, el sentido de comunidad. En síntesis, la educación vista como una experiencia compartida con “otros” y educando desde la cotidianeidad, donde se establecen los valores, las normas, la responsabilidad compartida y la autonomía.

MALAGUZZI E FREIRE

Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná, Brasil

A primeira vez que li Loris Malaguzzi fiquei maravilhada, como alguém conseguia falar das crianças e da sua educação, enquanto bem público, com tanta propriedade e paixão? Rapidamente relacionei o seu ideário ao de Paulo Freire, guardadas as devidas diferenças, são figuras centrais na Educação, que extrapolam as fronteiras geográficas e se espriam mundo afora, nos *fazendo esperar* na defesa de uma educação emancipatória, que toma os sujeitos como potentes, capazes e únicos. Talvez seja lá, no início da história, que Malaguzzi e Freire se encontram, na proposição de uma educação popular, que emerge da organização do povo, das famílias que desejam uma vida digna aos seus filhos e às suas filhas. E é na permanência desse projeto, que é do povo e não de uma gestão, que o ideal de uma pedagogia da escuta e da participação se renova e cresce a partir dos confrontos diários, que impulsionam o fazer educativo. Neste centenário do nascimento de Malaguzzi devemos celebrar a sua ousadia e persistência, devemos celebrar o seu legado, que segue a nos mobilizar a pensar que uma outra educação e sociedade são possíveis, onde se façam presentes os *cem modos de escutar, de maravilhar e de amar*. Viva Malaguzzi!

UN MAESTRO

Javier Alliaume Molfino

Uruguay

Malaguzzi en 10-15 líneas, lo que yo destacaría, lo primero que me viene a mi cabeza... invitación, provocación y desafío. Y vienen algunas palabras-conceptos: compromiso, militancia, estudio, convicción, ideología, política, trascendencia, revolución, esperanza.

Un maestro que se comprometió con su tiempo y con los tiempos de las infancias, poniendo su entusiasmo, saber y capacidad al servicio de su compromiso militante. Trabajo y militancia de décadas por hacer visible a las niñas y los niños, desde la práctica concreta en los *nidi y scuole dell'infanzia*, la formación de educadores y educadoras, y tantos otros frentes y espacios. Pero también desarrollando acciones políticas y culturales, como la difusión de ideas, de la capacidad y culturas infantiles, sus modos de ser y hacer... una práctica pedagógico-política que sigue impactando a través de sus múltiples legados, sus compañeras y compañeros, sus continuadores y continuadoras...

Un pedagogo que sigue y seguirá generando con sus ideas procesos reflexivos que, sin duda, aportan consistencia a la construcción de mejores prácticas por parte de cada una de las personas que trabajamos con niñas y niños en su primera infancia.

MUDANÇA NO PENSAMENTO

Marcelo Oliveira

Brasil

Neste ano de 2020, em que celebramos os 100 anos de nascimento de Loris Malaguzzi, é importante refletirmos sobre seu legado para a Educação Infantil. Seu pensamento e princípios pedagógicos evoluíram durante seus anos de atuação em Reggio Emilia. Ele é um dos fundadores de um movimento que buscava uma Pedagogia que evidenciasse a criança no centro do processo de aprendizagem. Acredito que vale destacar essa possibilidade de mudança no pensamento, para não pensarmos que estamos eternamente filiados a esta ou aquela forma de pensar, de agir, de entender as infâncias e as crianças. É importante estudar, tentar, mudar, observar e entender as crianças, as suas realidades, seus contextos. No Brasil, temos assistido cada vez mais uma influência do pensamento malaguzziano e das práticas realizadas na Educação Infantil de Reggio Emilia. Temos que lembrar que estamos em realidades muito distintas tanto pelo contexto sociocultural quanto político-econômico. As inspirações são sempre bem-vindas, as cópias nem tanto.

ADELANTADO A SU ÉPOCA

Carmen Porto Rey

España

Adelantado a su época, Loris Malaguzzi luchó por los derechos de la infancia. Aportó ideas innovadoras con respecto a la concepción del niño, que dejó de considerarse un “adulto en miniatura”, y ya defendía que tenía características propias. La cultura, el respeto, la comunicación democrática, el diálogo y el entorno eran aspectos en los que este maestro y pedagogo empezó a trabajar. Fruto de este trabajo, surgió la que a día de hoy se considera la red de escuelas públicas municipales más famosas en Europa, y podría decirse que más universal, Reggio Emilia. En la actualidad, aún se sigue trabajando para cambiar lo que en su día sostuvo: “Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99”.

MALAGUZZI, O HOMEM QUE TRADUZIU A COMPLEXIDADE.

Paulo Fochi

Universidade Unisinos / OBECEI, Brasil

Loris Malaguzzi foi um pedagogo que conseguiu traduzir o pensamento complexo em uma obra pedagógica viva e que dura a mais de meio século. Ao encontro do desejo de famílias, especialmente mulheres, que desejavam uma nova sociedade no pós-guerra, Malaguzzi foi entendendo que a escola poderia ocupar um papel importante nas transformações das relações entre as pessoas, mas também da relação com o conhecimento.

Para além de colocar seus esforços na construção de escolas públicas e laicas, a grande conquista de Malaguzzi foi a de construir um projeto pedagógico atualizado e aberto para as necessidades do seu tempo. Ao passo que foi construindo o conhecimento praxiológico nas escolas municipais de Reggio Emilia, desenvolveu estratégias de trabalho que convidam os professores a estarem atento às crianças, abertos ao mundo e comprometido na construção de novas realidades através das narrativas e testemunhos que produzem sobre o cotidiano pedagógico e sobre as aprendizagens das crianças.

Alfredo Hoyuelos, grande biógrafo de Malaguzzi e pesquisador do campo da Educação Infantil, mostrou em sua tese doutoral que a obra pedagógica do peda-

gogo reggiano se alinha ao pensamento complexo a partir de um princípio dialógico, enquanto uma associação complexa das partes, do princípio recursivo, em que se desdobram os processos autogenerativos e autoorganizativos e, do princípio hologramático, em que se compreende a importância das partes no todo e do todo para as partes.

A tradução destes princípios nós podemos encontrar na construção do conceito da Documentação Pedagógica enquanto uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. A Documentação Pedagógica enquanto conceito situa-se como uma estratégia que incide no nosso modo de fazer, de refletir, de projetar e de testemunhar o cotidiano pedagógico. Sustentado pela tríade da observação, registro e progettazione (interpretar para projetar), esta estratégia estabelece uma nova didática para o campo da educação infantil, articulando os diferentes aspectos que compõem o trabalho pedagógico entorno de uma certa imagem de criança, de adulto e de escola.

O pedagogo da complexidade, Loris Malaguzzi, celebra seu centenário neste ano de 2020. Ano em que fomos tomados por um daqueles eventos que irão compor os livros de histórias pela viragem comportamental que passaremos a partir desta pandemia. Mais do que nunca, seu jeito provocador, complexo, profundo e humorado são fontes de interrogação para reinventarmos o papel e o modo da escola de Educação Infantil (re)existir em tempos como esse.

MI PROPIA MEMORIA

Tras haber puesto a mucha gente en la tesitura de concretar en unas pocas líneas su impresión sobre Malaguzzi y su obra, no me parece justo que yo mismo no haga lo mismo. También yo siento esa especie de deuda por lo mucho que he aprendido con sus aportaciones, con sus iniciativas, con las escuelas creadas por él y que han funcionado como buques bandera de una revolución pedagógica en favor de la infancia, con el impacto permanente que desde Reggio Children se está ejerciendo sobre la educación infantil en el mundo entero.

Siendo honesto no sé si conocí personalmente a Malaguzzi. Probablemente sí, en mis permanentes andanzas por Italia en Congresos e iniciativas vinculadas a la Educación Infantil. Desde luego, siempre fui consciente de la novedad e ingenio que se desarrollaba en Reggio Emilia, aunque mi base principal

de trabajo estaba en Módena, allí cerquita. Más tarde, gestioné a alguno de mis estudiantes una estancia en Reggio y ellos sí que le conocieron personalmente y se han convertido en apóstoles de sus ideas. Pero mi recuerdo de Loris es más dramático. Organizaba yo un Congreso en Santiago de Compostela para Febrero o Marzo de 1994 (no recuerdo muy bien la fecha) y estaba empeñado en que participara Loris Malaguzzi. Conseguí su teléfono (el de su casa, entonces no teníamos móviles) y le llamé. No fue fácil conseguir que me cogieran el teléfono, pero tras insistir alguien respondió al otro lado de la línea, una mujer. Le conté lo que quería y ella entre lágrimas me dijo que Loris acababa de fallecer. Ambos nos quedamos en silencio y, sin saber qué decir, le pedí disculpas por haber llamado en tan mal momento, le di mi desolado pésame y colgué. Ese es mi recuerdo de Loris, la frustración intensa de quien se ha encontrado con él en un pésimo momento.

Con todo, mi relación con la pedagogía malaguzziiana ha sido constante. Carlina Rinaldi ha participado en alguno de nuestros congresos y recuerdo que sintonizamos muy bien. Durante los últimos veintitantos años he sido profesor de Diseño Curricular para futuros docentes de niños y niñas pequeños y en nuestro programa siempre ha tenido una presencia central Malaguzzi (junto a Montessori, Gardner, Pikler y High Scope). Los estudiantes ya sabían desde el inicio que deberían profundizar en esos 5 grandes modelos pedagógicos, capaz cada uno de ellos de fundamentar potentes coreografías educativas para la infancia.

Hace unos años, un grupo de colegas realizamos una visita organizada, bajo el amparo de la Asociación Hasi-Ikasi del País Vasco, a las escuelas de Reggio. Fue un viaje intenso que nos dejó una fuerte impronta. Todos teníamos una larga experiencia en Educación Infantil (algunos/as como docentes universitarios, otros/as como educadores y/o gestores de escuelas infantiles) y tanto el participar en las sesiones teóricas como, sobre todo, el visitar con tranquilidad las diferentes escuelas del modelo supuso una especie de *refresh* de todo lo que ya sabíamos sobre la pedagogía de Malaguzzi, pero esta vez vivido *in situ* y de la mano de sus protagonistas.

No quiero alargar innecesariamente esta confesión de aprecio por Malaguzzi. Solo desearía poder concretar en unas pocas líneas los que, para mí, fueron los principales hallazgos de esta visita, mérito de la visión política y académica, pero sobre todo educativa de Malaguzzi. Tres aspectos me gustaría destacar:

a) *La búsqueda de raíces en lo comunitario.* En una de las escuelas visitadas había un cartel en el que contaba cómo Malaguzzi inició su trabajo en Reggio recorriendo en bicicleta los pueblos y visitando las escuelas. De cada una de ellas fue tomando lo más positivo y así conformó un repertorio de buenas prácticas, ajustadas al contexto, y que ya habían demostrado su eficacia. Me parece un inicio genial y lleno de aprecio y fe en la propia comunidad, rasgo que desde entonces ha caracterizado su modelo.

b) *Las reuniones semanales para reflexionar sobre lo que se estaba haciendo.* Lo que me parece una condición básica (pero poco habitual entre nosotros) para poder generar una cultura educativa común y para hacer posible el desarrollo de un proyecto institucional, más allá de las iniciativas particulares de cada docente. Me admiró el gran papel que en estas actividades jugaban las pedagogas de los equipos como facilitadoras de esa integración entre las prácticas individuales y el proyecto común, entre el quehacer cotidiano y la pedagogía formal.

c) *La construcción del conocimiento a partir de la experiencia y relatos de los niños y niñas.* Ya sabíamos que lo peculiar de la pedagogía malaguzziiana es que no parte de principios y teorías pre-establecidas sino que va construyendo su discurso pedagógico desde la práctica y desde las expresiones de los propios niños. Pero verlo en la práctica te ayuda a comprender y vivir su valor educativo, te seduce. La pedagogía de la escucha, la documentación, la importancia de los ambientes y de la actuación de los niños en ellos, las sensaciones y la experimentación como base de las ideas, la importancia del lenguaje (los lenguajes) y el arte... son esas cosas geniales que uno encontraba articuladas de forma diversa pero coherente con el modelo global en cada escuela.

Para un visitante esporádico, es fácil enamorarse de la pedagogía de Malaguzzi. Quizás vivida desde dentro, en el día a día, las cosas sean más complejas y conflictivas. Pero, la verdad, tanto las docentes como a los niños y niñas se les veía muy relajados. Ni se inmutaban por el hecho de tener gente desconocida merodeando por sus clases. Ni pizca de estrés en los docentes porque les rompieran su intimidad, ninguna necesidad de ocultar lo que estaban haciendo. Maravillaba ver cómo cada escuela era distinta a las otras, pero todas dentro del patrón general que daba sentido al modelo. Era puro jazz pedagógico, creativi-

dad y no partitura rígida a la que obedecer. Esa capacidad para convocar lo particular de cada escuela con la idea global del proyecto, y para dar coherencia a la originalidad personal de cada docente sin perder de vista las líneas matrices de la institución tiene mucho que ver, sin duda, con el estilo de liderazgo que desde sus inicios postuló Malaguzzi. Liderazgo y equipos pedagógicos capaces de configurar una cultura colectiva fueron, para mí, las grandes lecciones de aquella visita a Reggio.

Aquí concluye este puzzle de textos de homenaje a nuestro maestro. Resulta difícil entender la Educación Infantil actual sin la herencia dejada por los grandes pedagogos que han orlado nuestra historia educativa reciente. Malaguzzi forma parte de esa generación de personas carismáticas cuya inteligencia y sensibilidad se pusieron a disposición de los cuidados a la infancia. Y es así como aquella “infancia negada” a la que se refería Franco Frabboni se ha convertido, en la actualidad, en una infancia protagonista, detentadora de derechos, privilegiada por la feliz experiencia que se les ofrece en las escuelas infantiles. La contradicción es que aún subsisten muchas infancias y no todas gozan aún de esas condiciones. Por eso, más allá del centenario malaguzziano que cerramos estos días, necesitamos prolongar la fe en la infancia que Loris nos dejó en herencia, esa forma nueva de ver la infancia y organizar su educación, hasta que todos los niños y niñas del mundo puedan disfrutar de ella. Y no se trata de un sueño, es lo que la Agenda 2030 de la ONU se ha comprometido a hacer realidad.

Fechas: Recibido: 22-12-2020. Aceptado: 27-12-2020
Artículo terminado el 21-12-2020

Zabalza Beraza, M.A. (coord.) (2020). Loris en nuestra memoria colectiva. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponible: <http://www.reladei.net>



Miguel. A. Zabalza Beraza
Profesor emérito de la USC
España
Miguel.zabalza@usc.es

Doctor en Psicología y Lic. en Pedagogía.
Presidente de ILAdEI, Instituto Latinoamericano de Estudios de la Infancia y codirector de la revista Reladei. Especialista en Educación Infantil.

MISCELÁNEA

Instrumentos de supervisão: contributo para a formação de educadores de infância.

Instrumentos de supervisión: contribución a la formación de educadores infantiles

Supervision instruments: contribution to childhood educators training

Isabel Simões Dias ; PORTUGAL

RESUMO

Este relato de experiência dá a conhecer os instrumentos de supervisão utilizados por uma das docentes da unidade curricular de Prática Pedagógica - Creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria - Portugal, no ano letivo 2014/2015, com um par pedagógico. Identifica exercícios formativos escritos transversais à unidade curricular e apresenta quatro exercícios específicos desenvolvidos em contexto de supervisão da tríade em análise (supervisor/par pedagógico): i) sínteses reflexivas das reuniões de supervisão (em grupo de pares), ii) desafios semanais com auto e heteroavaliação, iii) registos das aprendizagens realizadas em contexto educativo com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa e iv) questões para pensar e responder (exercícios individuais). Estes instrumentos da prática supervisiva solicitaram a descrição, a interpretação, o confronto e a problematização contribuindo para a reconstrução de conhecimentos teórico/práticos e críticos sobre a ação docente.

Palavras-chave: Aprendizagem, Supervisão, Discussões, Prática Profissional, Métodos de Ensino

RESUMEN

La experiencia descrita da a conocer los instrumentos de supervisión utilizados por una de las docentes de la unidad de Práctica Pedagógica del máster en Educación Infantil que se imparte en el Instituto

Politécnico de Leiria, Portugal, curso 2014-15. En la actividad participa un par pedagógico. El artículo identifica ejercicios formativos escritos que son transversales a la unidad curricular y presenta cuatro ejercicios específicos desarrollados en un contexto de supervisión formado por una tríada (el supervisor/alumno/a-par pedagógico): (a) síntesis reflexivas de las reuniones de supervisión (en grupo de iguales); (b) desafíos semanales con auto y heteroevaluación; (c) registro de los aprendizajes realizados en el contexto educativo con la educadora cooperante y con la Auxiliar de la Acción Educativa y (d) cuestiones para pensar y responder (ejercicios individuales). Estos instrumentos de la práctica de supervisión ponen en juego la descripción, la interpretación, el contraste y la problematización contribuyendo a la reconstrucción de conocimientos teórico-prácticos y críticos sobre la acción docente.

Palabras clave: Aprendizaje; Supervisión; Discusiones; Práctica Profesional; Métodos de Enseñanza

ABSTRACT

This experience report aims to present the supervision instruments used by one of the teachers of the curricular unit of Pedagogical Practice - Nursery School of the Master Degree in Pre-School Education of the Polytechnic Institute of Leiria – Portugal, in the academic year 2014/2015, with a pedagogical pair. It identifies formative exercises written across the curricular unit and presents four specific exercises developed in the supervision

context of the triad under analysis (supervisor / pedagogical pair): i) reflective summaries of (exercise performed in peer group) supervision meetings, ii) weekly self- and hetero-evaluation challenges, iii) records of the learning carried out in an educational context with the Cooperating Educator and with the Educational Assistant and iv) questions to think and answer (individual exercises). These supervision instruments requested the description, the interpretation, the confrontation and the questioning contributing to the reconstruction of theoretical / practical and critical knowledge about the teaching action.

Key words: Learning, Supervision, Questioning, Professional Training, Training Methods

INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica, enquanto espaço de indagação e intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação assenta numa formação reflexiva promotora de transformação e autonomia (Vieira, 2015). Acreditando que o desenvolvimento profissional surge do diálogo entre prática e reflexão sustentada da ação educativa, numa lógica de epistemologia praxeológica (Schön, 1987), este trabalho situa-se no campo da supervisão pedagógica de futuros educadores de infância e apresenta propostas de instrumentos de regulação crítica da prática supervisiva veiculadas numa perspetiva transformadora da educação e de desenvolvimento profissional (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010).

FORMAÇÃO DOCENTE E SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Num momento da história em que prolifera a insegurança e o desemprego, a educação reafirma-se como vetor de desenvolvimento das sociedades e, enquanto direito universal, apresenta-se como algo que se constrói ao longo da vida. Enquanto processo de desenvolvimento deve contribuir para a abertura a novos conhecimentos, para a valorização da pessoa e da interação, num clima de segurança e afetividade.

O sistema educativo, incluído na sociedade, partilha das suas contradições procurando, no entanto, privilegiar a figura do professor como pessoa confiável, mediador intercultural de uma comunidade educativa, organizador da vida democrática, transmissor cultural e intelectual, defensor da garantia da lei, promotor da cidadania. Neste sentido, a formação de professores no século XXI deve passar por uma escolha ideológica que defenda a autonomia, a abertura ao

mundo, a tolerância, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, a cooperação e a solidariedade. A formação ideal será, então, aquela que for capaz de promover a cidadania e a construção/desenvolvimento de competências (Dias, 2008).

Considerando estas premissas, aceitamos que a formação inicial de professores tem como função desenvolver saberes, capacidades e recursos necessários à construção/desenvolvimento de competências, contribuir para o profissionalismo dos sujeitos, ajudando-os a articular, a relacionar e a transpor conhecimentos adquiridos (teóricos e práticos) para novas situações profissionais. A formação constitui-se, assim, como uma ocasião privilegiada para os sujeitos se distanciarem relativamente aos seus saberes, para aprenderem a construir um novo corpus de conhecimentos, para refletirem sobre o que fazer para continuar a aprender (Le Boterf, 2003). Como defende Roldão (1998, p. 30), a formação deve tornar os sujeitos capazes de

“exercer uma prática reflexiva (procurando compreender a sua intervenção, analisar os constrangimentos e potencialidades e introduzir mudanças para melhorar a acção) enquanto um dos elementos definidores da profissionalidade docente2.

Tendo subjacente o conceito de *profissionalidade docente* a formação de professores é, então, entendida como um espaço/tempo de desenvolvimento do potencial de modificabilidade cognitiva e afetiva dos intervenientes educativos, de promoção de competências pessoais e sociais que os levem a ser capazes de pensar e agir conforme os valores duma sociedade justa, democrática, tolerante e solidária. É nas instituições de formação, espaços privilegiados de treino de uma democracia cognitiva, que os estudantes devem ser incentivados a tomar decisões e a refletir sobre as suas consequências, de uma forma autónoma, responsável, independente e crítica.

Neste percurso formativo, a componente prática da formação (prática de ensino supervisionada) é uma oportunidade única para a construção da identidade profissional, constituindo-se como um primeiro momento de socialização na profissão docente e como uma passagem do saber académico veiculado na instituição de formação (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

No âmbito da formação inicial, a prática pedagógica é uma componente do currículo que é acompanhada, orientada, refletida em parceria com um (ou vários) supervisor(es), numa relação de colegialidade (Vieira, 2015). De acordo com Machado (2011), a supervisão da prática pedagógica deve acentuar os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa (em metas

previamente acordadas), de envolvimento, de experimentação refletida. Neste processo de regulação do processo de desenvolvimento/aprendizagem, o supervisor produz *sentidos com sentido*, fomenta a autorreflexão e a autoavaliação de forma a legitimar a formação numa perspetiva transformadora (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

Estratégias e instrumentos de supervisão

A supervisão enquanto instrumento de formação, inovação e mudança assume a competência partilhada e mutuamente reconhecida, constata a natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar, proporciona o desenvolvimento profissional através de uma relação de reciprocidade que facilita oportunidades para correr riscos e experimentar (Marchão, 2011). Neste sentido, aceita que o supervisor tem determinadas características (como perícia, experiência, formação, sensibilidade, empatia, paciência ...) e é detentor de um conjunto de instrumentos facilitadores da regulação dos processos de desenvolvimento/aprendizagem do sujeito aprendente.

Procurando promover o saber da ação pedagógica (o saber disciplinar, o saber curricular, os saberes das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial), o supervisor reconhece que o trabalho educativo se distingue pela imprevisibilidade, exigindo capacidade de tomar e concretizar decisões (Borges, 2014), competências que se vão desenvolvendo com exercícios de reflexividade sobre a prática. Estes exercícios podem passar por momentos de diálogo reflexivo entre estudante(s)/supervisor(es) sobre dados recolhidos através da observação (participante/não participante; naturalista/estruturada), de inquéritos, de narrativas, de diários, de portfólios, de análise de documentos, de estudos de casos ou de evidências da investigação-ação (Vieira, 2014; Vieira et al, 2010). As notas de campo, as entrevistas, os registos reflexivos, a documentação da prática, as gravações ou as grelhas de análise entendem-se como instrumentos da supervisão que contribuem para problematizar a ação educativa, para identificar os seus pressupostos/princípios e participantes e para equacionar constrangimentos e hipóteses de intervenção.

De acordo com Vieira (2015b), as narrativas permitem analisar situações da prática profissional, dando voz aos seus intervenientes e colocando-se ao serviço de uma supervisão como prática de transformação. O portfólio enquanto forma de avaliação em processo, de avaliação compreensiva do trabalho desenvolvido (ou em desenvolvimento), solicita uma viagem pessoal sobre o percurso de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento realizado ao longo de um determi-

nado período de tempo. Este percurso organiza-se e divulga-se sob uma lente própria, ajustada à pessoa/profissional em avaliação, acarretando um processo de implicação pessoal que revela a identidade do seu autor. Nesta perspetiva, assume-se o portfólio como uma ferramenta de avaliação formativa, cuja finalidade é o desenvolvimento profissional.

Também alinhados numa perspetiva transformadora da educação, os dezasseis instrumentos propostos por Vieira e colaboradores (2010)¹ podem ser estudados considerando as convicções, intenções e contextos da prática supervisiva.

INSTRUMENTOS DE SUPERVISÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Num momento da história em que prolifera a insegurança este trabalho desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância (Creche) do 1.º ano/1.º semestre do Mestrado de Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS) – Portugal, no ano letivo 2014/2015 e visa i) identificar exercícios formativos escritos transversais à unidade curricular e ii) apresentar quatro exercícios formativos específicos.

Contando com a participação de 2 estudantes do sexo feminino, um par pedagógico, a implementação de instrumentos de supervisão pedagógica ocorreu ao longo de todo o 1.º semestre, procurando acompanhar o processo formativo das estudantes que haviam concluído a sua licenciatura em Educação Básica no IPL/ESECS.

Tal como as colegas de turma, começaram por concretizar um trabalho de caracterização do contexto educativo e uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento/aprendizagem da criança pequena. Estes

1 Instrumentos: 1) Supervisão de práticas de formação; 2) desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos; 3) planificação de experiências de supervisão pedagógica; 4) constrangimentos ao desenvolvimento da investigação-ação; 5) construção e avaliação de portfólios reflexivos; 6) conteúdos e processos de reflexão do diário colaborativo; 7) avaliação do diário colaborativo; 8) representações sobre a reflexão escrita; 9) conteúdo e constrangimentos da reflexão; 10) análise e construção de instrumentos de observação de aulas; 11) representações sobre observar e ser observado; 12) representações sobre papéis no ciclo de observação; 13) avaliação do ciclo de observação; 14) análise do discurso do supervisor; 15) análise e construção de instrumentos de regulação da supervisão e 16) avaliação de projetos de dissertação em educação.

exercícios formativos antecederam a elaboração das planificações semanais (realizadas a par) e acompanharam as reflexões individuais semanais. Para além da resposta a estes exercícios, estas 2 estudantes foram desafiadas a materializar outros exercícios formativos, pensados e propostos pela sua professora supervisora:

- Aprendizagens realizadas com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa: grelha de registo,
- Síntese reflexiva das reuniões de supervisão,
- “Questões para pensar e responder: grelha de registo” e
- “Qesafio semanal”: grelha de auto e heteroavaliação.

De seguida, apresentam-se de forma descritiva os instrumentos de supervisão supracitados.

Instrumentos de supervisão transversais à unidade curricular

No âmbito da sua formação prática, as estudantes realizaram, em parceria, um trabalho de caracterização do contexto educativo, uma pesquisa sobre o desenvolvimento/aprendizagem da criança, 12 planificações semanais (realizadas a par) e 15 reflexões individuais. O trabalho de caracterização do contexto educativo (caraterização do meio, da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças) e a pesquisa sobre o desenvolvimento/aprendizagem da criança (principais características desenvolvimentais e processos de aprendizagem nos primeiros 3 anos de vida) visavam a recolha e organização de dados e a reflexão da sua pertinência para o trabalho do educador de infância em contexto de creche.

As planificações permitiam às estudantes refletir sobre o trabalho a desenvolver semanalmente com as crianças. Este exercício, no caso das participantes em estudo, passou por várias etapas, acompanhando o processo de autorregulação formativo. Por exemplo, a primeira planificação do semestre estava organizada em grelha, com os seguintes referentes: contextualização, tempo, intencionalidade educativa/domínios de desenvolvimento, atividade orientada a desenvolver, recursos (físicos e humanos), avaliação. A última planificação do semestre também se apresentava em grelha, mas com os seguintes referentes: contextualização, intencionalidade educativa, proposta educativa e avaliação (quem vai ser avaliado e o que avaliar) e referências bibliográficas.

As reflexões semanais individuais visavam a apreciação a *posteriori* do acontecido em contexto de

Prática Pedagógica e permitiam que cada estudante exprimisse os *seus sentidos com sentido* e de acordo com os seus referenciais (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

Instrumentos de supervisão específicos da tríade em análise

De seguida, apresentam-se os instrumentos de supervisão específicos da tríade em análise de acordo com os seguintes referentes: nome, para que serve, o que contém, como pode ser usado e respetiva apresentação gráfica. No final da apresentação de cada instrumento, dá-se um exemplo da experiência vivida pelas participantes em estudo.

A) Aprendizagens realizadas com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa: grelha de registo (ver tabela 1)

Para que serve: As principais finalidades deste instrumento são i) apoiar o processo reflexivo dos estudantes, ii) promover o desenvolvimento da expressão escrita e a organização de dados, iii) identificar ações educativas dos intervenientes em contexto de creche, iv) identificar funções da parceria educativa em creche, v) incentivar a comunicação entre pares e entre os intervenientes neste processo (supervisor/educador cooperante/estudantes), vi) apoiar a supervisão em contexto de formação inicial de professores.

O que contém: Este instrumento integra a resposta a quatro tópicos, a) identificação das aprendizagens realizadas com a Educadora Cooperante, b) identificação das aprendizagens realizadas com o Auxiliar de Ação Educativa, c) ilações das aprendizagens realizadas para a construção da *profissionalidade* docente, d) observações/outros.

Como pode ser usado: No âmbito da formação de educadores, o instrumento pode ser usado por supervisores como eixo de reflexão sobre a ação educativa e os papéis dos diferentes intervenientes em contexto de creche ou jardim-de-infância. O instrumento poderá, ainda, ser usado por qualquer docente/formador que trabalhe no âmbito da formação/supervisão pedagógica em contexto de creche/jardim-de-infância. No ano letivo 2014/2015, as estudantes em estudo realizaram este exercício formativo por mês (num total de 3 registos), identificando aprendizagens realizadas com a Educadora Cooperante (por exemplo, aprendi que “A criança em adaptação não deve ficar sozinha, para não sentir tanta falta da sua mãe/pai” – Dados M.) e com a Auxiliar de Ação Educativa (por exemplo, “Aprendi a decorar as árvores de natal com caixas de fósforos” – Dados T.).

O QUE APRENDI ESTE MÊS COM A EDUCADORA COOPERANTE?
O QUE APRENDI ESTE MÊS COM A AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA?
QUAIS AS IMPLICAÇÕES QUE ESSAS APRENDIZAGENS PODERÃO TER NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE?
QUAIS AS OBSERVAÇÕES QUE TENHO A APONTAR? (Outros)

Fonte: Elaboração própria

Tabela 1. Aprendizagens realizadas com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa: grelha de registo

B) Dados discutidos em reunião de supervisão: grelha de registo (ver tabela 2)

Para que serve: As principais finalidades deste instrumento são i) apoiar o processo reflexivo dos estudantes, ii) promover o desenvolvimento da expressão escrita e a organização de dados, iii) identificar as ideias-chave da reunião de supervisão e focos de (novas) reflexões, iv) incentivar a comunicação entre pares e entre os intervenientes neste processo (supervisor/educador cooperante/estudantes) e v) apoiar a supervisão em contexto de formação inicial de professores. *O que contém:* Este instrumento integra a resposta a quatro tópicos a) ideias advindas da reunião, b) implicações das ideias discutidas na futura ação educativa das estudantes, c) ideias a aprofundar e d) observações/outros.

Como pode ser usado: No âmbito da formação de professores, o instrumento pode ser usado por formadores/supervisores como eixo de reflexão de um momento de ensino/aprendizagem. O instrumento poderá, ainda, ser usado por qualquer docente/formador que trabalhe no âmbito da formação/supervisão pedagógica.

Nas 8 grelhas de registo dos dados discutidos em reunião de supervisão, as estudantes tiveram oportunidade de i) identificar ideias advindas da(s) reunião(ões) de supervisão (por exemplo, “(...) a professora fez-nos perguntas relacionadas como o que observou durante

o dia 10.12.2014 e sobre a nossa prática no geral, nomeadamente: 1. O que foi mais importante, para nós, durante esta prática? 2. Como foi, para nós, planear rotinas? [...] 7. Que impacto terá o choro constante da C2 no resto do grupo? 8. Que implicações terá, para a criança, a introdução de novos objetos na sala? (...)” – Dados T./reunião 17.12.2014), ii) equacionar implicações para a ação educativa (por exemplo, “Durante a reunião, a professora frisou que devemos levar a nossa espontaneidade das atividades livres, para as propostas educativas. Numa planificação futura, poderemos planear a proposta educativa para outro local, sem ser a sala de atividades, à qual as crianças já estão adaptadas (...)” – dados M./reunião 03.12.2014) e iii) identificar aspetos a aprofundar (por exemplo, “De forma a planear uma proposta para outro local, sem ser a sala de atividades, é necessário que haja uma adaptação ao novo espaço, respeitando, assim, a adaptação das próprias crianças (...)” – dados M./reunião 03.12.2014).

C) “Questões para pensar e responder”: grelha de registo (ver tabela 3)

Para que serve: As principais finalidades deste instrumento são i) apoiar o processo reflexivo dos estudantes, ii) promover o desenvolvimento da expressão escrita e a organização de dados, iii) promover o questionamento e a pesquisa, iv) incentivar a comu-

QUAIS AS IDEIAS ADVINDAS DA REUNIÃO?
QUAIS AS IMPLICAÇÕES QUE ESSAS IDEIAS PODERÃO TER NA MINHA/NOSSA AÇÃO EDUCATIVA?
O QUE SERÁ IMPORTANTE APROFUNDAR (EM TERMOS DE CONHECIMENTOS)?
QUAIS AS OBSERVAÇÕES QUE TENHO A APONTAR? (Outros)

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2. Dados discutidos em reunião de supervisão: grelha de registo

nicação entre pares e entre os intervenientes neste processo (supervisor/educador cooperante/estudantes) e v) apoiar a supervisão em contexto de formação inicial de professores.

O que contém: Este instrumento integra a resposta a três tópicos a) observação e registo de uma situação educativa que tenha sido significativa, b) o que pretende aprofundar a partir do observado e c) observações/outros.

Como pode ser usado: No âmbito da formação de educadores, o instrumento pode ser usado por supervisores como eixo de reflexão sobre a ação educativa e sobre os papéis dos diferentes intervenientes em contexto de creche. O instrumento poderá, ainda, ser usado por qualquer docente/formador que trabalhe no âmbito da formação/supervisão pedagógica em contexto de creche/jardim-de-infância.

As 12 “questões para pensar e responder” registadas ao longo do semestre versavam assuntos como “Durante esta semana, a C. (16 meses) não levou o seu objeto de transição (chupeta), para a instituição. A criança esteve bem durante o dia, menos na hora da sesta, chorando, como se estivesse com dores, o que eu deduzi que fosse pela falta da chupeta. A auxiliar de ação educativa, decidiu dar a tetina dos biberões à criança mas eu não saberia como lidar com a criança que chorava e que não se acalmava mesmo estando

eu perto Assim: Como hei-de lidar para acalmar uma criança que não tem o seu objeto de transição, mostrando que necessita do mesmo?” – dados M./ semana 05/09.01.2015.

D) “Desafio semanal”: grelha de auto e heteroavaliação (ver tabela 4)

Para que serve: As principais finalidades deste instrumento são i) fomentar a observação, a planificação e a monitorização da ação, numa perspetiva de (auto) e (hetero)avaliação, ii) apoiar o processo reflexivo dos estudantes, iii) incentivar a comunicação entre pares, entre supervisor/educador cooperante/estudantes e entre estudante(s)/criança(s) e iv) apoiar a supervisão (monitorização, avaliação, planificação de novo ciclo supervisivo) em contexto de formação inicial de professores.

O que contém: Este instrumento integra a definição de um desafio que cada estudante quer ensaiar durante a semana, em contexto de Prática Pedagógica, situando a sua implementação num tempo e num espaço específicos que são previamente definidos e comunicados ao par pedagógico/educador cooperante. A formulação do “desafio semanal” parte já de uma autoavaliação do estudante e de uma planificação da ação a desenvolver. Divide-se em cinco partes: a) definição do desafio semanal (partindo de um indutor) e

O QUE ME SURPREENDEU ESTA SEMANA?
O QUE QUERO, AGORA, APROFUNDAR? (assunto sobre o qual preciso aprender mais)
QUAIS AS OBSERVAÇÕES QUE TENHO A APONTAR? (Outros)

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3. “Questões para pensar e responder”: grelha de registo

sua forma de implementar, b) comunicação do desafio formulado, c) registo das evidências gerais da ação educativa do próprio e do par pedagógico, d) registo das evidências específicas dos itens a melhorar ou a valorizar na ação educativa do próprio e do par pedagógico, e) registo das aprendizagens efetuadas e f) sugestões de (novas) ações educativas.

Como pode ser usado: No âmbito da formação de professores, este instrumento pode ser usado por formadores/supervisores e formandos/estudantes como eixo de reflexão para o foco de atenção numa dificuldade específica da ação educativa e/ou como ensaio de (novas) experiências educativas. O instrumento poderá, ainda, ser usado por qualquer par pedagógico em contexto de formação contínua, pós-graduada ou especializada com o objetivo de promover a auto e a heteroavaliação.

Os 8 desafios semanais identificados e avaliados pelas estudantes assumiam roupagens distintas. Por exemplo, para a primeira semana de janeiro de 2015, T. registou que “o meu desafio vai ser interagir com o RA na hora da muda da fralda, durante a parte da tarde, depois do lanche”, autoavaliando a sua ação, por exemplo, desta forma “(...) Durante a muda da fralda ao RA, falei com ele sobre o que estava a fazer (identificando o que estava a tirar da gaveta), comentei o que ele tinha na fralda, o que estava a meter no seu rabinho, perguntei-lhe se o toalhete estava frio (...)”. A M. avaliou da seguinte forma a T. (heteroavaliação): “(...) Durante a muda da fralda, a T. manteve-se, sempre, a conversar com o R.A., realizando, desta forma, interações verbais. Apesar de se manter sempre

em contacto e a realizar interações com o R.A., este é uma criança que não responde às interações, ou seja, permanece quieto, a olhar, direcionando este aspeto à interação não-verbal. No entanto, o R.A. nem sequer sorriu para a T., nem quando ela cantou, nem quando falou, nem quando fez cócegas (...)”.

Em síntese, assumindo a supervisão pedagógica como um pilar da regulação dos processos de ensino e aprendizagem (Raya, Lamb & Vieira, 2007; VIEIRA, 2014; Nóvoa, 2011), os instrumentos supra apresentados podem entender-se como eixos orientadores de apoio à supervisão de práticas reflexivas e vetores de um processo de (auto)supervisão e de autonomia dos estudantes (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010). Numa lógica de formação transformadora (Vieira, 2010), podemos inferir que estes exercícios formativos solicitaram a descrição, a interpretação, o confronto e a problematização contribuindo para a reconstrução de conhecimentos teórico/práticos e críticos sobre a ação docente (Smyth, 1989).

CONCLUSÃO

Este trabalho situa-se no campo da supervisão pedagógica e discursa sobre a formação e supervisão da prática pedagógica em contexto de formação inicial e sobre estratégias e instrumentos de supervisão. Sustentando-se numa experiência de formação de educadores de infância, identifica instrumentos de supervisão transversais à unidade curricular de Prática Pedagógica e apresenta de forma descritiva 4 instrumentos de supervisão específicos da tríade em análise.

QUAL O INDUTOR DA DEFINIÇÃO DO DESAFIO SEMANAL?	
Situação/interesse:	Objetivos e efeitos desejados:
COM QUEM PARTILHO O DESAFIO FORMULADO? E QUAIS OS CUIDADOS EM TERMOS DE COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA TENHO?	
COMO VOU OPERACIONALIZAR O DESAFIO FORMULADO? (qual o contexto de ação escolhido, em que tempo(s) e espaço(s) o vou ensaiar, com que intervenientes, quais as estratégias relacionais que vou utilizar...?)	
QUAIS AS EVIDÊNCIAS GERAIS DA MINHA AÇÃO EDUCATIVA?	
QUAIS AS EVIDÊNCIAS ESPECÍFICAS DOS ITENS A MELHORAR OU A VALORIZAR NA AÇÃO EDUCATIVA?	
O QUE APRENDI COM ESTE DESAFIO? (o que aprendi sobre a criança(s), o que aprendi sobre a ação educativa, que ilações tiro para o meu futuro profissional, quais as estratégias que replicaria e/ou não replicaria e porquê ...?)	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4. “Desafio semanal”: grelha de auto e heteroavaliação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, II Série, n.º 2, 39- 53

Dias, M.I. (2008). *Programa de Promoção de Com-*

petências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior. Tese (doutoramento em Psicologia). Aveiro: Universidade de Aveiro

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências*

profissionais. Porto Alegre: Artmed

Machado, J. (2011). Prefácio. In Mesquita, Elza. *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão* (pp 9-12). Lisboa: Edições Sílabo

Marchão, A. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, n.º 3, 1- 6

Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.12, 59-77

Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. In: Assembleia da República (Ed.). *Conferência - Que Currículo para o Século XXI* (pp. 39-49). Lisboa: Assembleia da República: Divisão de Edições

Raya, J., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik

Roldão, M. C. (1998). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, 21, 26-33

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9

Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. In Vieira, Flávia; Moreira, Maria Alfredo; Barbosa, Isabel; Paiva, Madalena & Fernandes Isabel (Eds.). *No caleidoscópio da supervisão – imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2010). Regulação crítica da prática supervisiva: proposta de acção. In Vieira, Flávia; Moreira, Maria Alfredo; Barbosa, Isabel; Paiva, Madalena & Fernandes Isabel (Eds.). *No caleidoscópio da supervisão – imagens da formação e da pedagogia* (pp. 231-274). Mangualde: Edições Pedagogo

Vieira, F. (Org.) (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão*. Santo Tirso: De Facto Editores

Vieira, F. (2015a). Entre a reprodução e a transfor-

mação – a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In Flores, Assunção; Moreira, Maria Alfredo & Oliveira, Lia Raquel (Orgs.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). Ramada: Edições Pedagogo

Vieira, F. (2015b). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica de Educação*, 9(3), 48-63

Datas: Recebido 10-12-2018. Aprovado: 14-04-19
Artigo concluído: 03-12-2018

Simões Dias, I. (2020). Instrumentos de supervisão: contributo para a formação de educadores de infância. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponível: <http://www.reladei.net>



Isabel Simões Dias

Instituto Politécnico de Leiria
Portugal
isabel.dias@ipleiria.pt

Psicóloga. Docente do Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Portugal. Educación Infantil.

La capacidad de concentración en la pedagogía montessoriana: libertad, materiales didácticos y silencio

The ability to concentrate on Montessori pedagogy: freedom, didactic equipment and silence

M. Carmen Porto Rey; ESPAÑA

RESUMEN

La capacidad de concentración en el sujeto parte en gran medida de la libertad, requiere de un contexto de silencio y se apoya en materiales didácticos que la potencian. Las tres condiciones se dan en la pedagogía montessoriana. En sus escritos nos describe de manera detallada cómo estas características son elementos relevantes de su modelo educativo. A partir de los materiales, aspecto más significativo de su método a nivel didáctico, trata de desarrollar la vía sensitiva, la psicomotricidad y la inteligencia de los discentes. El silencio ayuda a conocer lo que hay dentro de cada ser humano y permite comunicarse con su ser interior. La libertad parte de una actitud de respeto, calma y espera. A partir de la reflexión sobre sus escritos y de las observaciones realizadas en Escuelas Nido montessorianas, en la capital de Italia, se facilitan una pautas de actuación destinadas a docentes, progenitores y demás lectores interesados.

Palabras clave: Silencio, Libertad, Montessori, Concentración, Materiales, Escuelas Nido

ABSTRACT

The focus area of this study is based on freedom, a context of silence and it supports teaching materials that enhance it. These three conditions appeared in the pedagogy Montessori. In her writings, she described in detail how these characteristics are relevant elements of her educational model. From these equipment, the most crucial aspects of her teaching method, Montessori tried to develop the sensory pathway, the psychomotricity and the learning intelligence. Silence helps to see what is within each human being and allows them to communicate with their inner self. Freedom is the result of respect, calmness and waiting. Based on the reflections of her writing and the observations done in Montessori Nest, in Italy's capital city, it has facilitated a set of action guidelines intended to support teachers, parents and other interested readers in that matter.

Keywords: Silence, Freedom, Montessori, Concentration, Equipment, Montessori Nests

INTRODUCCIÓN

Como sabemos la concentración es un proceso psíquico que parte del razonamiento. Esta, nos hace centrarnos de manera voluntaria sobre un objetivo, actividad o pensamiento dejando de lado estímulos o situaciones que nos desconcentran. Toda concentración resulta fundamental en estudios y trabajo.

En los últimos tiempos, hemos podido apreciar cómo la concentración de los adultos y la de los más pequeños se ve mermada. Algunos de los factores que intervienen en la pérdida de esta atención es la ausencia de ganas o motivación que se tienen por ejemplo ante una situación o hecho. Esta falta de motivación e ilusión en el ámbito académico vino y viene dada en muchas ocasiones por el aprendizaje de tipo tradicional, donde la memorización y la cantidad de contenidos teóricos juegan un papel mayoritario.

De igual forma, el orden del espacio también interfiere en nuestra concentración. Es habitual que nos despiste un espacio donde el orden externo no nos tranquiliza o donde no disponemos de los materiales necesarios para llevar a cabo nuestra actividad académica.

Estos y otros problemas que surgen en nuestra vida personal son algunos de los factores más comunes que influyen en nuestra concentración.

A partir de la pedagogía de Maria Montessori se pretende que esta concentración resulte más favorable no sólo en el ámbito académico, sino también en nuestra vida diaria. Montessori es un modelo pedagógico en el que a través de la libertad, los materiales didácticos y el silencio el niño logra alcanzar una capacidad de concentración óptima.

Debido a mi experiencia personal como alumna en centros educativos, en la facultad o como docente en prácticas, he visto a lo largo de estos años cómo es muy habitual que los discentes se desconcentren en las aulas cada vez de forma más constante.

Al presenciar estas situaciones y teniendo en cuenta mi formación académica, he tenido siempre presentes algunas claves que utiliza la pedagogía Montessori partiendo de la ayuda de Miguel Ángel Zabalza Beraza, dentro de la facultad, así como de Battista Quinto Borghi en mi viaje a Italia para visitar las escuelas que imparten dicho método.

CONCENTRACIÓN

La atención y concentración suponen un instrumento básico en la vida del ser humano y por consiguiente en el alumnado. Según Goleman (2013), vivimos en un mundo en el que es prácticamente

imposible prestar atención a algo, una sola cosa, por vez. En ese sentido, es el momento más difícil de la historia de la humanidad. Es por eso, que la atención es un músculo de la mente y que, como tal, se puede ejercitar con el fin de fortalecerlo.

Teniendo en cuenta esto, la pedagogía de Maria Montessori muestra la necesidad e importancia de aportar argumentos, de tal manera que quede justificada su puesta en práctica a partir de la libertad, sus materiales didácticos y el silencio en el niño.

Goleman (2013) señala que, para empezar a ejercitar nuestra concentración, debemos asumir que la mente sólo puede centrarse en una sola cosa a la vez. A menudo creemos que el cerebro es multitarea, pero no es cierto. La concentración supone el proceso de la mente que consiste en centrar voluntariamente la atención sobre un objetivo. Esta, resulta vital para el aprendizaje y algunos trastornos o enfermedades que afectan a la concentración como pueden ser el déficit de atención por hiperactividad (muy diagnosticado en los últimos tiempos en niños y adolescentes) y la depresión producida por el *bullying* en nuestros menores. Asimismo, otros factores que influyen en nuestra capacidad de concentración son la motivación, que como dije anteriormente, suele reducirse ante contenidos de tipo teórico como ocurre en los sistemas de aprendizaje de tipo tradicional, donde la memorización y repetición juegan un papel mayoritario.

La postura de nuestro cuerpo también afecta a nuestra capacidad de atención. Es necesario un mobiliario adaptado a nuestras condiciones físicas, donde poder apoyar la espalda y en el que podamos trabajar durante el tiempo que sea.

El espacio de trabajo debe ser fijo y ha de estar ordenado. Es preciso disponer de un lugar permanente en el que poder realizar diversas actividades académicas que favorezcan nuestro aprendizaje. Además este lugar debe estar ordenado y limpio y disponer de lo imprescindible, nada que llame la atención. El espacio montessoriano trata de ajustarse a la posibilidad y necesidad física y psicológica del niño. Por eso todo el mobiliario está relacionado con dichas posibilidades.

Un ambiente favorable dentro del núcleo familiar hace que el sujeto sea capaz de proyectarse y desarrollarse.

LIBERTAD

En el método montessoriano la libertad se plantea de manera amplia y no obstante enmarcada por una serie de límites, escasos pero necesarios, que no sólo miran el bien común sino que favorecen el desarrollo de la personalidad del niño y su orden mental, así de necesarios son.

Estas normas, además, se aplican tanto a mayores

como pequeños y aunque cada ambiente idea sus propias reglas, todas ellas se fundamentan en el respeto así como la espontaneidad. Por lo tanto, es preciso que los adultos observen este proceso de libertad con paciencia, respeten su desarrollo natural y sean conscientes, como Maria Montessori lo era, de respetar que el niño avance en la adquisición de la voluntad a través de sus 3 niveles de obediencia.

El adulto sabrá otorgar la justa autonomía a cada individuo en función de sus particulares necesidades y conduce paulatinamente, hacia la autodisciplina. La guía debe procurar conservar el entusiasmo del niño hacia el conocimiento de las cosas. La actitud que debe mostrar hacia los discentes ha de ser de respeto, calma y espera, ya que como ser humano tiene que tener libertad en sus movimientos y experimentos. Se debe tener paciencia con sus pequeños progresos, mostrando entusiasmo y alegría con sus éxitos y no desalentándolo ante sus fracasos.

MATERIALES DIDÁCTICOS

El material Montessori es, sin duda, lo más significativo de su método (a nivel didáctico). Este ha sido experimentado en los niños de tres a seis años y tiene un carácter sensorial, como corresponde a este periodo evolutivo, tratando de desarrollar, la vía sensitiva, la psicomotricidad y la inteligencia del niño (Montessori y Gómez Moreno, 1994, p.19).

Su creación de material específico para el desarrollo de la vista es el más significativo, sin embargo, el del oído, el del tacto, el del gusto, el del olfato, el térmico, el muscular, el bórico y el estereognóstico también tienen cabida en esta pedagogía ocupando un papel representativo.

Montessori resume las características de su material en su poder motivacional y en su carácter lúdico, junto con su adecuación al niño, a su ritmo de aprendizaje y a su efecto retroalimentador (Montessori y Gómez Moreno, 1994, p. 20).

SILENCIO

Diariamente el ser humano se encuentra rodeado de ruido y muchas veces se pierde la noción de lo importante que es el silencio. El silencio en la infancia tiene un enorme valor en el desarrollo y siempre fue una condición básica en el aprendizaje del niño.

La escucha y la observación juegan un papel determinante en la pedagogía montessoriana. Para poder realizar dichas acciones es necesario el silencio: la ausencia de sonido que le permite al ser humano prestar la atención suficiente, y en el caso del niño el silencio durante el juego y demás tareas educativas resulta fundamental.

El silencio en el sujeto puede venir dado por la

concentración, la imaginación, por el hacerse él mismo preguntas, por estar observando, experimentando y evaluando el entorno que le rodea o lo que su propio cuerpo genera. O quizás simplemente está descansando física y mentalmente. Además, permite el completo desarrollo como disciplina interna, el autocontrol, el entrenamiento de la paciencia y la tolerancia, la práctica de la relajación y, como no, el refinamiento del oído.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y RECURSOS EDUCATIVOS SOBRE LA PEDAGOGÍA MONTESSORIANA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Algunos de los beneficios de este método son: el desarrollo de autonomía e independencia, la confianza mutua y el respeto basado en el cariño, además del desarrollo y afianzamiento de empatía. Está comprobado que los menores que gozan de esta metodología son seres más independientes y autónomos, solidarios, empáticos y que resuelven sus conflictos de forma civilizada y amando lo que hacen.

Cada día que pasa, los niños y las niñas tienen una infancia diferente, más marcada por el cansancio físico y mental, y conviven con la presión impuesta por la sociedad. La infancia debe ser una etapa feliz, en la que poder vivir y disfrutar del momento, sin prisas, sin agobios y disfrutando de la familia y resto del entorno en lugares agradables, como por ejemplo la naturaleza que nos rodea.

Como padres y docentes, lo que se quiere para un niño es la salud y felicidad plena. Para ello, tanto familia como escuela deben ir de la mano, y compartir los mismos valores, los cuales trabajen en la igualdad, empatía y respeto.

Debemos atender a los principios básicos de la pedagogía montessoriana. Estos son:

- El nivel de inteligencia se forma durante los primeros años de vida.
- Se debe satisfacer la curiosidad a través de la experimentación.
- Los conocimientos deben ser percibidos a consecuencia de razonamientos.
- Los niños deben encontrar ellos mismos la solución a los problemas.
- Se debe formar a individuos seguros, independientes y equilibrados.
- Cada sujeto tiene un ritmo de aprendizaje propio, el adulto no se lo debe imponer.
- Hay que apoyar a cada niño niña ante los errores que cometa, sin juzgar ni castigar. Poco

a poco, él mismo corrige sus errores.

- El ambiente en el que el niño se desarrolla debe ser agradable y en el debe ser amado y cuidado.

Es habitual que al principio resulte una tarea compleja llevar a cabo estos principios básicos, pero debemos ser conscientes de que no se puede tratar a los niños como seres inferiores e incapaces. Ellos tienen voz y necesidades, y estas últimas no deben satisfacerse otorgando elementos materiales. Es fundamental concienciar al resto de familiares y personal implicado en el aprendizaje del sujeto. Remar hacia una misma dirección hará que la metodología se afiance cada vez más.

Mantener un tono de voz bajo, como si estuviésemos susurrando y no imponer de manera autoritaria comportamientos en situaciones de conflicto, hará que el individuo se vaya transformando en una persona civilizada, tranquila y sosegada. Mucho menos se le debe hacer todo al niño o interrumpir sus momentos de concentración. Comprar productos innecesarios es ineficaz y absurdo. Los juguetes infantiles de los que disponga deben ser hechos de materiales naturales, como algodón, madera, bambú, etc. La base de un buen ambiente recae en el minimalismo.

Antes de llevar a cabo este método Montessori es necesario establecer unas pautas de intervención y actuación ante el sujeto.

- Crear rincones de juegos. Es un aspecto básico contar con un espacio único tanto en las aulas del centro como en los hogares. Los juguetes repartidos por todos los rincones y el desorden alteran su estado de tranquilidad y equilibrio.
- Estimulación sensorial. Puede llevarse a cabo mediante la familiarización con diferentes texturas, formas o tamaños. El plástico en la filosofía Montessori es un material muy poco recomendable porque transmite muy poca información sensorial a los niños.
- Aprovechar los periodos sensibles del niño. Se trata de la capacidad que tiene el individuo de aprender conocimientos casi sin ningún esfuerzo. Se les puede ayudar mediante cestas o cajas apropiadas al momento.
- Fomentar la autonomía personal. Constituye uno de los pilares de la pedagogía montessoriana, para que el niño pueda ir colaborando en las tareas de casa e ir ganando autonomía. Se debe adaptar el entorno para que pueda lograrlo, por ejemplo

colocando el material de higiene a su altura, los utensilios necesarios para satisfacer sus necesidades básicas, mobiliario adaptado, etc.

- Introducir al sujeto en la vida práctica. Consiste en ayudar al adulto en las tareas (por ejemplo, del hogar). Es preciso proporcionar a los niños y niñas utensilios adaptados a su tamaño para que, de este modo, les resulte más sencilla la tarea. Fomentar la confianza. Para que el individuo pueda realizar sus tareas y ganar una mayor autonomía, es primordial tener una buena autoestima. Alabar sus logros y hacer un refuerzo positivo, le ayudará a seguir creciendo.
- Evitar los premios y los castigos. No se le debe premiar al niño si se ha portado bien o castigarlo si se ha portado mal. El individuo debe aprender a realizar las tareas simplemente por la satisfacción de hacerlas bien. En lugar del castigo, se trabaja la consecuencia educativa; en lugar de prohibir, se le enseña lo que ocurre con las malas acciones.
- Aplicar el control del error. Se debe dejar espacio al sujeto para que se dé cuenta de si lo ha hecho bien o mal, sin necesidad de estar encima de él constantemente corrigiendo sus acciones. Además, nunca se debe recurrir a la humillación, el primer paso siempre será un conseguir un estado de calma.
- Aprender a observar. Tanto desde el punto de vista del docente como del progenitor, la acción de observar al sujeto debe de asentarse siempre bajo unos pilares básicos.
- Trabajar las características personales. Miguel Zabalza (1996) indica que todo maestro/a debe contar con unas características personales que resultan básicas para establecer las conexiones adulto-niño. De este modo señala: cordialidad, proximidad y calor (como opuesto a frialdad y establecimiento de distancias) y originalidad, capacidad de ruptura del formalismo.
- Establecer una Educación Infantil de calidad. Para algunos autores una educación de calidad se compone de los siguientes aspectos clave: organización de los espacios, equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades, atención privilegiada a los aspectos emocionales, uso de un lenguaje enriquecido, diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades, rutinas estables, materiales diversificados y polivalentes, atención individualizada a cada niño y a cada niña, sistemas de evaluación,

tomas de notas, etc., que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños/as y finalmente, el trabajo con los padres y madres y con el entorno (Zabalza,1996, p.49).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano, M.A. (2017). *Metodología Montessori y habilidades lingüísticas* (Memoria fin de grado, Universidad de Jaén, España). Recuperado de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5171/1/Cano_Escobar_MaraAndrea_TFG_EducacinInfantil.pdf

Caranfa, A. (2004). *Silence as the Foundation of Learning, Educational Theory*, vol 54 (2), p.211-230.

Goleman, D. (2013). *Liderazgo*. Barcelona: S.A. Ediciones B.

Helming, H. (1970). *El sistema Montessori*. Barcelona: Luis Miracle.

Kingsley, P. (1995). *Ancient Philosophy, Mystery and Magic*. Oxford: Oxford Univ. Press Lillard, P. (1977). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Diana.

López Cassà, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Luzuriaga, L. (1928). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: Public. de la Revista de Pedagogía.

Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía Científica Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

Montessori, M. (1994). *Ideas Generales sobre mi Método. Manual práctico*. Madrid: Clásicos CEPE.

Montessori, M. y Gómez, A. (2018). *Ideas Generales sobre mi Método. Manual práctico*. Madrid: Clásicos CEPE.

Montessori, M. y Sanchidrian M. C (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Montessori, M. (1915). *The California Lectures of Maria Montessori*. California: ABC-CLIO Ltd.

Picard, M. (1954). *The World of Silence*. Chicago: Regnery. Rejuega (30 de abril de 2015). *El valor del silencio en el juego infantil* [Mensaje en un blog]. Recuperado de

<http://rejuega.com/juego-aprendizaje/juego-libre/el-valor-del-silencio-en-el-juego-infantil/#comments>

Yaglis, D. (1989). *Montessori*. México: Trillas.

Zabalza, M. A (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zabalza, M. A (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zembylas, M. y Michaelides, P. (2004). *The sound of silence in Pedagogy, Educational Theory*, vol.54 (2), p. 193-210.

Fechas: Recibido: 18-12-2020. Aceptado: 28-12-2020
Artículo terminado el 25-09-2020

Porto Rey, M.C. (2020). La capacidad de concentración en la pedagogía montessoriana: libertad, materiales didácticos y silencio. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponible: <http://www.reladei.net>

Carmen Porto Rey

CEIP de Brión

España

carmenmaria.porto@rai.usc.es

The teacher's role in the relationship between creativity and outdoor education: a review of the literature¹

El papel del profesor en la relación entre la creatividad y la educación all'aire libre: una revisión de la literatura

Monica Guerra, Federica V. Villa; ITALY, Vlad Glăveanu, SWITZERLAND

¹ This contribution is the result of a collective work. For academic purposes please note that Monica Guerra has authored Introduction, Teaching and Outdoor Education and Conclusions; Federica V. Villa has authored Method, Results, Teacher and Creativity, Creativity and Outdoor Education and Discussion; Vlad Glăveanu has provided critical and essential revisions for important intellectual contents.

ABSTRACT

This article reports on a review of the literature over the past 10 years on creativity, outdoor education and teachers, with particular attention paid to teachers' role and attitude. Creativity is a socially desirable quality which does not always find 'room' in the classroom; meanwhile, outdoor education has benefits for development and learning, including creativity. The analysis of 53 studies in three areas (creativity and teachers, outdoor education and teachers, creativity and outdoor education) highlights some key characteristics of teachers develop as they engage both in outdoor education and in fostering creativity: being able to develop active and co-constructive educational orientations; recognizing and upholding emerging questions; constructing perceptions and personal beliefs with organizational and practical implications. This review helps us hypothesize that there is a positive relationship between the context of outdoor education and the evolution of teacher's attitude towards creative teaching, allowing styles and ways of teaching marked by greater contextuality and responsiveness to students.

Keywords: Outdoor Education, Creativity, Outdoor Teacher, Creative Teacher, Literature Review

RESUMEN

El artículo presenta una revisión de la literatura de los últimos 10 años sobre creatividad, educación al aire libre y profesores, con especial atención en el papel y la actitud de los profesores. La creatividad es una cualidad socialmente deseable que no siempre encuentra "espacio" en el aula; mientras tanto, la educación al aire libre tiene beneficios para el desarrollo y el aprendizaje, incluida la creatividad. El análisis de 53 estudios en tres áreas (creatividad y maestros, educación al aire libre y maestros, creatividad y educación al aire libre) destaca algunas características clave que los maestros desarrollan a medida que se involucran tanto en la educación al aire libre como en el fomento de la creatividad: ser capaces de desarrollar actividades activas y co-orientaciones educativas constructivas; reconocer y defender cuestiones emergentes; construir percepciones y creencias personales con implicaciones organizativas y prácticas. Esta revisión nos ayuda a plantear la hipótesis de que existe una relación positiva entre el contexto de la educación al aire libre y la evolución de la actitud del docente hacia la enseñanza creativa, permitiendo estilos y formas de enseñanza marcadas por una mayor contextualidad y capacidad de respuesta a los estudiantes.

Keywords: Educación al Aire Libre, Creatividad, Profesores al Aire Libre, Profesores Creativos, Revisión de Literatura

INTRODUCTION

In recent decades we have witnessed a strong need for change in educational institutions, to better respond to what lays (literally) outside their doors. This feeling has been translated into an interest for pedagogical theories and educational practices that look at the history of outdoor education to take steps towards a future which goes beyond the walls of the classroom (Antonietti et al., 2018; Bertolino et al., 2017; Farné, 2015) and “outside the traditional boundaries of teaching” (Chistolini, 2016, p. 128). It is not a question of reproducing distant expedients, but going back to the foundations of a pedagogy which has to be rebuilt in order to make sense for the children of today, a process that starting from renewing teaching facilities and styles (Antonacci, Guerra, 2018). This shift also means observing society and understanding its interests and demand: the qualities that are desirable for the citizen of today and tomorrow are transversal to different fields of knowledge and involve skills associated with problem-solving, critical and flexible thinking, being able to cooperate and to be creative and innovative, skills that are all essential for the world of work and, equally, for private life.

In particular, creativity is a desirable quality in various spheres, from the economy to managing household chores, as it is conceived as a potential held by each and every individual (e.g. Beghetto & Corazza, 2019; Bereczki & Kárpáti, 2018). Moving in support of building up a creative skill can satisfy the social, economic and political market, “but fostering children’s creativity could also lead to challenges to the status quo and could lead to alternative modes of existence” (Craft, 2003, p.123). Alternative ways of looking at the world, at one’s own and others’ experience, lead to identifying in creativity a fundamental process towards which attention, above all pedagogical, should be directed. Creativity is a complex construct, which has multiple definitions but, for the purpose of this study, we define it in terms of a phenomenon situated in a social context, understood in cultural, material, symbolic and social terms, which emerges from actions and interactions in and on the world (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; Glăveanu, 2015). The creative process has cognitive (e.g., divergent thinking, convergent thinking, flexibility), emotive and motivational dimensions, as well as a behavioural basis related to personality traits, all of which shape and are shaped by particular environments (Barbot, Besançon, & Lubart, 2011; Guerra & Villa, 2019). This

process may take place at different trajectories of development ranging from mini-c (personal level), through little-c (common and daily level) and pro-c (professional level), as well as the Big-C creativity of the eminent creators (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009), always linked to the two standard characteristics of creative products – originality and appropriateness (Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 2012). Activating such processes means therefore training ourselves to recognize creativity in every aspect of human life and to be ready to approach everyday life in a creative manner. Furthermore, its dynamic dimension (Corazza, 2016), and from an epistemological standpoint, creativity becomes “a process of being in the world and relating to it, an evolving quality of our relationships with others, with objects, institutions and everything that makes up our cultural environment” (Beghetto & Corazza, 2019, p. 190; Literat & Glăveanu, 2016).

The elements outlined so far – the aspects involved, the levels of analysis, the epistemological standpoint – highlight important connections creativity and the world of school, a significant context that takes in every child and therefore makes important possibilities (and constraints) available for each one. It is a privileged context of study and intervention, an ideal terrain where a pedagogy that has creativity at its core can be cultivated. Educational contexts on a global scale have included creativity for some time now in their curricula as an essential aspect (e.g. Craft, 2001; Shaheen, 2010), tracing how it relates to teaching and learning (Kaufman & Beghetto, 2009; Plucker, Beghetto, & Dow, 2004; Vygotsky, 2004). The European Council Recommendations of 22nd May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01) acknowledges how “in the knowledge economy [...] skills such as problem-solving, critical thinking, ability to cooperate, creativity, computational thinking, self-regulation are more essential than ever before in our quickly changing society” (p. 2), all of them understood as fundamental competences transversal to knowledge. This direction imposes a critical review of how schooling, as it is traditionally understood, is done, making it necessary to identify forms of education that are adapted to children’s as well as society’s actual needs and requirements.

The experience of outdoor education seems to represent a context of interest in this regard. The scientific literature emphasizes how experiences outdoors involve complex interactions between places, bodies, mind, culture and society, and are capable of creating

a positive relationship between learning and development in education (Waite, 2011a; Waller et al., 2017). Outdoor education – like creativity – has numerous definitions which range from the daily experiences of education in nature to occasional outings or sessions focused on the topic of environmental education and sustainability (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018; Stevenson, 2007). Here we mean education in nature as a way of schooling which considers the “outside” – in particular in the natural environment – “with an overall approach to learning” (Farné, 2014, p. 60), as a privileged setting of education and experience (Antonietti, Bertolino, Guerra, & Schenetti, 2018). The constant relationship with nature accentuates the concept of experience, understood in Deweyan terms, as an active process of development where thinking is part of doing and both lead to structured learning included in a cycle of action and reflection, of thought integrated with action (Dewey, 2014 [1938]; Quay & Seaman, 2013). Looking in this direction means finding in the outdoors characteristics that are inseparable from education but also interpreting education more generally as based on the essential value of experience, which in nature can more easily be authentic and inexhaustible because it is closer to the concreteness of our existence as human beings.

The extensive literature on the subject highlights how the natural environment has positive consequences on the bio-physical-mental development of the individual. Increased personal well-being generates an improvement in the quality of life thanks to the expansion in attention span, it enhances memory, reduces stress, improves mood and opens the mind to greater creativity (Louv, 2012; Randall & Johnson, 2012; Waller et al., 2017). Being outdoors also allows regaining the sense of belonging (Wilson, 1993) which can support the reconstruction of an ecological identity which has been severely put to the test by our frenzied life, so detached from nature (Thomashow in Bertolino, Guerra, Schenetti, & Antonietti, 2017). In this context, an ecological identity designates a process of gradual identification with the wider ecosystem, a feeling of belonging to life on Earth, connected to its rhythms and respectful of nature (*ibid.*).

There are also numerous opportunities for interdisciplinary learning and emotional development (Antonietti, Bertolino, Guerra, & Schenetti, 2018), and the very complexity of the environment brings forth a way of thinking and action which proceed, through play and the imagination (Antonacci, 2012), in a creative manner because they are transformative, symbo-

lic and imaginative in the use of natural materials and their possibilities (Guerra, 2017; Tovey, 2007). The outdoors is therefore a place of great opportunity which allows rethinking the processes of teaching and learning in ways that can renew the world of school. It means returning to theoretical assumptions that privilege the attitudes of curiosity, research, exploration and discovery, proceeding through questions and working to follow the interests of those who are being educated.

Schooling out in the open undoubtedly also has repercussions for the teacher, modifying his or her style, attitude and how they think and act as professionals of education. Here the interest is in particular on that creativity which involves personal characteristics, pedagogical knowledge and the educational role of the teacher who is now in nature (e.g. Bereczki & Kárpáti, 2018; Jeffrey & Craft, 2004).

This review of literature aims to investigate and describe the studies that examined the subjects of creativity, outdoor education and the way teachers relate the two. The lack of literature that addresses all three topics at the same time has led us to seeking the connections made between at least two of the topics of interest: teachers and outdoor education, teachers and creativity, and creativity and outdoor education.

In particular, we are guided by the following questions: if the contexts of outdoor education seem to foster the support of creativity in children’s learning, what is the role of the teacher in this new dynamic? How do these special educational contexts shape their skills and attitudes, in particular those qualities that accept and encourage children’s creative processes.

METHOD

The research approach was represented by a systematic review carried out in the following stages:

a. Monothematic review on the topic of “creativity”. In particular, two international handbooks which contain the latest studies on the topic (Beghetto & Corazza, 2019; Kaufman, 2016) and the latest articles published on researchgate.net by well-cited authors in the field who deal with creativity and education were taken into consideration.

b. Monothematic review on the topic of “outdoor education”. In particular, Italian texts (e.g. Antonietti & Bertolino, 2018; Bertolino, Guerra, Schenetti, & Antonietti, 2017; Guerra, 2015; Schenetti, Salvaterra, & Rossini, 2015) and international ones (e.g. Tovey, 2007; Waite, 2017) have been taken into consideration, with a review of the scientific literature through

the database made available by the Children & Nature Network (childrenandnature.org/research-library/).

c. Scoping review: development of explicit criteria for the inclusion and exclusion of studies in the literature search, explained as follows.

A first research was made using two keywords (*creativity AND outdoor*) in four databases – Children & Nature network, ERIC, EBSCO, ProQuest Social Science – with the aim of verifying the existence of any first connections. The research was refined by eliminating all the studies in the psychological area not relating to the K-12 area, producing a total of 36 results.

The second (final) attempt involved the same databases (with the exception of ProQuest, for which the Education Collection was selected, deemed more directly relevant for the topics under investigation) but refining the search criteria, according to the different functionalities of the various search engines in the databases, and keeping the keywords of reference.

The search terms selected were: *creativity, school, teacher(s), outdoor education, open-air school, primary school* (context identified as of interest due to the

smaller number of studies on the main topics, considering that many of the findings that would emerge may also be valid for antecedent and subsequent educational stages) with the aim of finding targeted contents suitable for the three levels of enquiry:

- Teachers and outdoor education
- Teachers and creativity
- Creativity and outdoor education.

For each level, the following filters were selected with the aim of further circumscribing the sample of suitable studies:

- Publication date: from 2009 to 2019
- Context of reference: primary/elementary school
- Subjects: teachers, children, creativity

The search results proposed studies referred to the K-12 group which, although focused more on the repercussions for the children and not explicitly referring to the figure of the teacher, were also

Database	Keywords used	Results	Total
Children & Nature network	creativity school teacher	30 results - 9 eliminated (not relevant) - 3 not retrievable	18
EBSCO	outdoor education (or) open-air school teacher creativity	2 results	2
ERIC	outdoor education teacher creativity	20 results - 4 eliminated (not relevant) - 3 not retrievable	20
ProQuest Education Collection	outdoor education open-air school primary school teacher creativity	23 results - 15 eliminated (not relevant, language not accessible, result already found in another database) - 4 not retrievable	

Table 1. Results Divided By Database

considered. This search produced 37 results (see Table 1).

Various types of literature were found:

- journal articles
- “grey” literature (reports on studies, publications of small studies carried out in schools, specific national reports)
- Dissertations and theses.

d. Reading and mapping the results using a scoping table which recorded key information organized by: year of publication; title/authors/journal or publisher; aim/s; methods (study design, setting, data gathering instruments, participants); impact on outdoor, creativity, teaching and/or indoor & outdoor; discussion; suggested further research; hints & links. This represented a further screening by relevance (13 results eliminated, 24 residual results) and the addition of “extra” materials – organized in a different table – deriving from the analysis of the bibliography of the studies reviewed or recommended reading (n = 30). Two of these studies were published before the period selected but were nevertheless considered as they were particularly significant (Cosentino, 2002; Tovey, 2007) and seven were monothematic in-depth studies on education in nature or creativity. The resulting articles totalled 54.

e. Synthesis of the results in a narrative form, in the attempt to put into relation what emerged from the review in the three combinations shown, the starting point to find first possible connections and elaborate reflections in response to the research question.

RESULTS

From a review of 54 pieces of selected educational research and professional literature, none outlines a clear connection between the figure of the teacher in contexts of outdoor school and their creativity. The three macro-topics (creativity, outdoor education, teachers) suggest a discussion of the studies divided into dual points of focus: teachers and outdoor education (n = 21), teachers and creativity (n = 14), creativity and outdoor education (n = 8); one source was relative only to the theme of creativity and 10 to focused more on education in nature.

The majority of studies were published as journal articles (n = 31), one was a dissertation, one was a professional report and one a blog post, and some were books or book chapters (n = 16). The retrieved studies

were undertaken around the world, even though the location not always explicitly indicated: in Europe (n = 5), Australia (n = 3), America (n = 7), Emirates (n = 2), United Kingdom (n = 5); all the others were books or reviews, thus the contexts was not declared.

The services where the studies took place are mainly for early childhood (K-6) and, to a lesser extent, for elementary/primary school.

Various methodological approaches were adopted by the studies. Of the studies in which the methodology was stated, most were of the qualitative type (n = 24), a few applied mixed methods (n = 4) and one multi-method ones, one applied a quantitative methodology and another one had a quasi-experimental design. In addition, six studies were reviews. Qualitative studies employed phenomenological theory (n = 4), grounded theory (n = 1) case-study designs (n = 5), explorative designs (n = 3), action-research (n = 1), formative research (n = 1), comparative designs (n = 1), socio-constructivist approaches (n = 5), participative methods (n=1), reported a pilot study (n=1) or were inquiry-based (n=1).

TEACHERS AND OUTDOOR EDUCATION

Outdoor education offers complex learning environments where the children are perceived by teachers as more competent when compared to what happens in traditional environments (Agostini, Minelli, & Mandolesi, 2018). The role of the teacher outside is therefore crucial on condition that they are placed in a pedagogical paradigm capable of making different knowledge and languages dialogue and on condition that they have the competences to act professionally in this context as well (Antonietti et al., 2018).

The most recent review of literature (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019) questions the state of the art of research conducted on the role of nature in learning experiences in formal and informal settings, by asking if “nature experiences promote learning and child development” (p. 2) as cause-and-effect relationships between nature and learning and development or evidence of associations. The authors find that hands-on, student-centred, activity-based and discussion-based didactic strategies are proven by empirical research as the most efficient in natural educational settings. This results in a positive return for the teacher who, through active didactics, renews their own intrinsic motivation letting themselves be involved as a “partner in learning” together with the children (Scott & Colquhoun, 2013 in Kuo et al., 2013, p. 5).

One of the main characteristics of the profile of the outdoor education professional is effectively that they rethink their position, role and competences to be closer to the experience of the children, their curiosity and desire to investigate (Antonietti et al., 2018). The adult in nature is aware of the need for different planning from the one traditionally performed, is more aware of the relations between school and environment, between present and future, and is capable of educating in the environment, to reflect on the environment and for the environment (Bertolino et al., 2017; Quay & Seaman, 2013). This is an approach characterized by great interdisciplinarity, in which the curriculum takes into account both the learning objectives and the children's interests which have come into being autonomously from their exploration and searching. Building up a holistic curriculum, which sets the objectives of learning alongside the possibilities of exploration and creativity of the pupils, is discussed in an inquiry-based study with teachers in different pre-schools in the greenest city of the USA, in the state of Vermont (Silverman & Corneau, 2017). Some teachers interviewed there maintain that their role is to "connect the dots", to help students understand their role as stewards of the land and active members of their community (p. 268); "The teachers' role, constantly, is to present the world to them, not to influence them" (p. 269), a reason why outdoor education appears to be an excellent way to pursue these objectives.

The teacher's attitude needs "support to move away from fine-tuned, well-established routines, particularly when a change in the teachers' role is involved" (MacQuarrie, 2018, p. 347), especially when it is a question of "accommodating outdoor learning alongside meeting curriculum demands and other educational pressure" (p. 346). Outside, the teachers succeed in supporting the different connections between disciplines, highlighting how "making connections" is a crucial aspect of teaching in nature, as are flexibility in the natural environment and being responsive to children's interests while addressing the curriculum (MacQuarrie, 2018).

Starting from the interests and the questions of the children is a strategy which, as a study by Baker in the United Arab Emirates – inspired by the Italian experiences of Reggio Children – shows, becomes inquiry-based teaching (or problem-based teaching), i.e., a pedagogical approach "that invites students to explore content knowledge by posing, investigating, and answering questions" (Baker, 2017, p. 77) and putting

them at the centre of the curriculum to generate rich experiences. This is an approach which is situated in a "participatory and phenomenological framework focusing on the careful description of ordinary conscious experience[s] of everyday life" (Green, 2017, p. 8), where meanings are socially constructed, involving the children themselves as researchers by means of strategies like the construction of an artefact (a physical object or a performance) individually or collectively (Green, 2017).

One interesting US study interprets the experiences of three elementary school teachers who chose to systematically use the garden of their school in their pedagogy (Jorgenson, 2013). The across-case analysis, from the different results, allowed identifying how the use of an outdoor environment enabled the teachers to position themselves in opposition to a more "traditional education represented by textbooks, lectures, papers, pencils, and desks. [...] [It] represents for teachers an alternative to the trappings of modernist educational practice" (Jorgenson, 2013, p. 130) in the desire for a "slow pedagogy".

Common to many studies is the observation and the recognition of play as an alternative proposal of learning (Agostini et al., 2018; Baker, 2017; Copeland, Kendeigh, Saelens, Kalkwarf, & Sherman, 2011; Hyvonen, 2013; Kuo et al., 2019; Nedovic & Morrissey, 2013). Of the 14 pre-school and primary school teachers in a study in the north of Finland, half of them "consider and use play in their daily practices" (Hyvonen, 2013, p. 65). Through in-depth interviews, the author cited above identified three roles that the teacher can assume outdoors with respect to the children's play: *leader* (guiding the activities that the children carry out; the teacher is active in both planning and execution; reflecting the educational game, cheering and physical play), *allower* (which indicates chiefly social views; the teacher supervises and observes the active and inventive play of the children; reflects the pretend, authentic, traditional, and free play), and *afforder* (the teacher is a facilitator, tutor, motivator, observer, activator, challenger, and so on; involved in the process of play). In this last case alone, the teacher's attitude becomes playful, taking on a complementary level in the children's play.

A couple of studies, on the other hand, concentrate on the resistances of the teachers to the use of outdoor spaces due to fear of losing control over the situation or their status as an expert (Scott, Boyd, & Colquhoun, 2018). This is due to personal beliefs and preferences because, for example, they do not like

chaos, the cold, or because going outside requires having to spend time getting the children ready (Copeland et al., 2011). In particular, the study by Scott and colleagues carried out in the United Kingdom investigated the motivations which curbed eight primary school teachers from taking part in experiences of shared outdoor learning. The fear that the children would behave badly, the loss of control over the space and the absence of definite knowledge were completely reassessed by the teachers following some suggestions of outdoor activities. “A new and effective shared learning dynamic was established. The teachers were learning alongside the children” (Scott et al., p. 50), from a viewpoint that supports the social nature of learning, concluding that, to encourage teachers to teach outdoors, it is necessary to “provide them with an opportunity to learn outdoors themselves” (p. 52).

The study by Waite, among the results outlined, also shows the hostility by teachers in England for outdoor education, explained in terms of resistance to change due to lack of time, money and a lack of prioritisation for learning outdoors (the latter due to the attention to meet the standards agenda). Her phenomenological and exploratory research shows the importance of the figure of the teacher who believes in the value of outdoor education. The emphasis is placed on the need for transformative pedagogy, based on the flexibility of the adult and on the capacity of balancing free and structured activities (Waite, 2011b), therefore for a pedagogy which can put the curriculum, the cultural standards, and the expectations of the local contexts into relation with one another. Child, place and others are in this way involved in a micro-culture of that particular place of learning in a co-constructed way, where the teacher is the facilitator (Waite, 2017).

Lastly, other studies focus on observations, interviews or documents produced by the teachers who see profitable learning environments in natural contexts, environments that can encourage cognitive, physical, social and relational competences, as well as the skills of self-expression and involvement. In these contexts, taking on a more withdrawn position by the adult allows seeing more clearly skills, knowledge and competences in the natural processes of the children (Aaron, 2009; Backer, Lauterbach, Spengler, Dettweiler, & Mess, 2017; Dennis, Wells, & Bishop, 2014; Murakami, Su-Russell, & Manfra, 2018; Nedovic & Morrissey, 2013; Randall & Johnson, 2012).

The characteristics of the teacher that have emerged here so far can also be found in some Italian stu-

dies which have looked at the role of the adult outdoors in greater depth. We are referring in particular to the studies by Schenetti (Schenetti et al., 2015), in which there is an interesting reference to an involved and sensitive adult who acts as a “base” so that the children can proceed autonomously, but also to those studies which attribute this attitude to an exploratory approach (Antonietti in Antonietti et al., 2018) and highlight the need to study the impact on specific forms of training in further depth (e.g. Bertolino et al., 2017; Schenetti & Guerra, 2018).

TEACHERS AND CREATIVITY

In the literature on the subject, it is clear that creativity is a phenomenon, a process and an action common to each individual, as it consists of a repertoire of resources potentially present in each and every person (e.g. Runco, 2004). It is precisely the “potential state” of creativity that leads those who deal with education to reflect on the ways and forms of materializing it, implying the role of education in passing from potential to actuality (Gariboldi & Cardarello, 2012). Creativity is also considered a fundamental skill of the 21st century and, for this reason, it is included in many school curricula across the world (e.g. Baker, 2013; Beghetto & Karwowski, 2018; Bereczki & Kárpáti, 2018; Davies, Newton & Newton, 2018; Morris & Azevedo, 2011).

Csikszentmihalyi and Wolfe reinterpreted the systemic model of creativity previously devised – and including a relationship of interdependence between the social (field) and cultural field (domain) of the individual with the subject him or herself – to adapt it to the school setting. The cultural environment becomes a body of knowledge, the social one is made up of the teachers and the subject is the student in formation (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014 in Csikszentmihalyi, 2014). In this relationship, it becomes clear how the attitude of the teacher is an essential variable for supporting creativity at school as those teachers who allow deviations from the curriculum, encourage asking questions and exploring alternative paths to solve problems, are more inclined to see and support the creativity of their pupils (p. 180). This further shows the importance of the teacher’s beliefs and the ideas about creativity.

Most of the literature reviewed dwells – although at times only in part – on the influence that the teachers’ belief on creativity have with respect to giving it its rightful place in educational work (Baker, 2013; Bereczki & Karpati, 2018; Davies, et al., 2013; Davies,

et al., 2018; Gariboldi & Cardarello, 2012; Hong, et al., 2009; Morais & Azevedo, 2011). A US study carried out with elementary school teachers confirms how teachers' epistemological beliefs, motivation and goal orientation can influence fostering creativity in the classroom (Hong, Hartzell, & Greene, 2009). The recent systematic review of literature on the beliefs about creativity and its nurture by Bereczki and Kárpáti collects, evaluates and summarizes 53 empirical studies carried out with primary school teachers between 2010 and 2015 (Bereczki & Kárpáti, 2018). The authors, considering creativity on the model of the Four Cs (Kaufman & Beghetto, 2009) and the Four Ps (Rhodes, 1961), outline the main attributes of the creative teacher in terms of personal characteristics, pedagogical and subject-specific knowledge and skills, with several contextual and cross-cultural variations (Bereczki & Kárpáti, 2018, p. 47), placing beliefs in their specific contexts, their personality and teaching.

Another equally influential aspect shaping the creativity of teachers is the perception of the self as creative. In 2011, Bramwell and colleagues conducted a review of literature with the aim of identifying "creative teachers' characteristics, the creative process they engage in and the outcomes of their creativity" (p. 228), reaching similar conclusions. Focusing attention on daily ("little c" creativity, Craft, 2011) and local creativity, i.e., in the real context where the teacher operates, the authors indicated that the creative processes of teachers come into being from the interaction between their personal characteristics (personality, motivations and personal values), the various communities they belong to (environment, domain, zeitgeist, milieu and culture) and those that the teacher constructs (sharing ideas and forms of mentoring with colleagues). Creativity lies in the ability to combine personal characteristics with the needs of the contexts in which they live and work (Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish, & Chennabathni, 2011, p. 235); therefore, here, the beliefs remain implicit.

Some studies, still taking the aspect of beliefs and personal characteristics into consideration, attempt to outline the characteristics of the creative teacher.

Morais and Azevedo, reviewing the literature on the subject, try to answer the question, "What is a creative teacher?" highlighting how the difficulty of being creative for teachers lies in a series of fears such as assuming the risk of venturing into unforeseeable and challenging situations, lacking self-confidence, missing the ability to self-regulate, not being capable

of redefining problems proceeding by trial and error and not stimulating the asking of questions (Morais & Azevedo, 2010, p. 331).

An actual list of practices and attitudes that foster creativity was drawn up by Sawyer, who reviewed the main studies on the topic (Sawyer, 2012, p. 399). He listed 17 recommendations which he said "equate with good teaching" as they can be associated with what in education would be called "good practices" but also specifying that "true creativity requires specific classroom designs and teacher behaviours; the teacher's role is a facilitator and a fellow collaborator, joining the students in a process of knowledge building" (p. 400).

These considerations imply various aspects, such as considering creativity as a fundamental element of the school curriculum, but above all recognize it as a method of learning. It is an "overlap in theoretical conceptualizations of creativity and learning" (Beghetto & Karwowski, 2018, p. 147) given that both these phenomena imply a change, a process and a product (concrete or symbolic) which, on the one hand, becomes creative learning and, on the other, creative teaching.

A number of studies were focused precisely on the latter aspect – in some cases it was one of the aspects of interest – and have gone further into the idea that "creative learners need creative teachers" (Baker, 2013, p. 74; Bereczki & Kárpáti, 2018; Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier & Hay, 2013; Davies, Newton, & Newton, 2018; Morais & Azevedo, 2011). Creative teaching can be identified as a cyclical and constant relationship between two dimensions: *teaching creativity and teaching for creativity*, i.e., the idea that encouraging the creativity of others requires being first of all in a creative attitude (Jeffrey & Craft, 2004 not included in this review). It is therefore a question of "identifying and encouraging students' creativity and providing opportunities to be creative (teaching for creativity)", while, at the same time, "using imaginative approaches to make learning more interesting (teaching creatively)" (Bereczki & Kárpáti, 2018, p. 26). This is not to be considered a simple task.

First of all, its value has to be understood, but the difficulties lie both in its practical implementation as well as in being able to recognize, as a teacher, the difference between the two dimensions which are not interchangeable (Davies, Newton, & Newton, 2018). The figure of the teacher is therefore essential to activate and foster these processes, "a pedagogy which fosters creativity depends on practitioners being creative to

provide the ethos for enabling children's creativity" (Craft, 2005 in Davies et al., 2013, p. 35). Despite this, a brief review of literature (2005-2011) underscores that few studies provide solid bases regarding the role that the teacher can play and the relative support in encouraging creativity. The results show suggestions on how to develop creative learning environments, e.g., building up positive relationships, long-term curriculum planning, striking a balance between freedom and structure and mention that, to do so, "teachers need to have a positive attitude towards creativity and feel confident about their own skills base" (Davies et al., 2013, p. 39), again confirming the inseparable relationship between creative teaching and teaching for creativity.

Looking for suitable practices led Randolph and colleagues (2016) to analyse in a quasi-experimental study the relationship between learning (in terms of results) and creative and playful learning in technology-enriched playgrounds in two primary schools. The positive results found across the whole curriculum allowed the authors to formalize this practice with the objective of encouraging creativity, innovation, physical well-being and the development of media skills in children (Randolph, Kangas, Ruokamo, & Hyvönen, 2016, p. 418), again with the idea that these skills are recognized through the eyes of the teacher.

In the Italian context, this seems to be contained in the proposal of a "didactics of creativity" defined by the educational environment, the physical space, the possibilities embedded in it, the construction of tasks, where it is always the role of the teacher and the social representations of creativity that influence the gaze, the didactics and education in general (Gariboldi & Cardarello, 2012). The didactics that emerge can be defined as a choice of practices based on a basic epistemology; therefore, learning is "all a problem" which allows reaching knowledge through different paths and languages (Cosentino, 2002).

An urgency to train teachers (future or in service) on the subject of creativity can be perceived, which should be developed both at the level of practices to support pupils, but above all to rediscover their own creativity, as found in several studies (Annarumma & Frangito, 2010; Baker, 2013; Davies, et al., 2018; Davies, et al., 2013; Sawyer, 2012). For example, in the United Arab Emirates, a case-study was conducted with student teachers to explore the change of conception about one's own creativity and the possible support to achieve this through a series of workshops. The basic presupposition was that "teachers should

acknowledge that creativity is worth pursuing" (Baker, 2013, p. 74) and that pupils need creative teachers (returning again to the relationship identified by Jeffrey and Craft). The positive impact of the workshops shows how the university students involved were able to recognise and fruitfully develop their creative skills, understanding the value of their future role in "developing creativity by following children's leads and interests" (p.87).

Being creative presupposes passion, enthusiasm, involvement and awareness. This is why it is fundamental to encourage reflection and reasoning through cognitive and meta-cognitive processes which imply introspection, self-awareness and self-regulation by all the adults who deal with education (Annarumma & Frangito, 2010).

CREATIVITY AND OUTDOOR EDUCATION

Few studies have been found which put outdoor education directly into relation with creativity. However, it is possible to highlight common themes that allow discussing them in connection with one another. These themes concern the dimensions of context (Davies et al., 2013), materials (Hyndman & Mahony, 2018; Kiewra & Veselack, 2016) and play (Beer et al., 2018; Canning, 2013; Homfray, 2012; Robson & Rowe, 2012; Tovey, 2007).

The learning contexts, understood not only in physical terms but also social and pedagogical, are an essential variable when talking about education in general. Their central position has driven the Scottish government to commission a review of literature focused on creative learning contexts for infants, primary schools and high schools with the aim of highlighting the importance of creative competences in young people and the characteristics "which should be promoted by creative learning and teaching in the arts and culture, and across the curriculum" (Scottish Parliament in Davies et al., 2013, p. 81). Creativity was investigated as a "creative thought process [...], problem-solving skills [...], creative thinking [...], creative learning [...] and possibility thinking" (p. 80), i.e., in terms of skills with cognitive and practical elements. Amongst the numerous results, the authors devoted special attention to outdoor spaces at school as possible places for developing the creativity of children, very probably thanks to an ownership more distributed amongst the children and the occasions for a natural collaboration within the activity. This is ensured, for the authors, by the approach adopted for the Fo-

rest Schools, defined as “creative environments” due to the regular and frequent use of the same setting which allows freedom of action, the use of several senses and intelligences, the availability of more time and space for each child’s style of learning, and finally putting the adult and the child into a relationship which is different from the traditional one.

The outdoor setting offers a variety of materials that can be defined as “intelligent”, because they are complex and therefore capable of soliciting the intelligences of the children in an extensive way (Guerra, 2017): the material deriving from the plant, animal and mineral world lends itself to multiple views, projects, explorations and experiences which include a plurality of languages. This is very similar to a creative experience, in which the elements present in the outdoor space are characterized both by foreseeability and routine as well as by flexibility, unpredictability and multiple possibilities. A study carried out in a primary school, for example, compared the use of movable materials (i.e., unstructured equipment and materials) and fixed and structured equipment (Hyndman & Mahony, 2018). The materials that can be moved, transported, combined and organized in various ways boosted different aspects involved in the creative process such as manipulation, the complexity of thought, the possibility of taking on several roles, thus encouraging communications and more complex and extensive interactions. Conversely, traditional equipment provisions were more limited in the possibilities of use, allowing fewer interactions because they were structured for specific purposes. The authors agreed that “mobile equipment could be more appropriate for primary school students to develop their creativity and these cognitive and social skills by working together to determine how to use the mobile equipment, although combining both equipment provisions can provide further options for students to be creative” (p. 253). The emphasis is thus placed on the need for attention by the adult with respect to the materials proposed. Making available natural materials which have an aesthetic value and are open to infinite possibilities means supporting a wide range of opportunities for learning, including creativity (Kiewra & Veselack, 2016). Natural materials are excellent stimulators of thought and creative play in children, who can use them to make them become something unexpected or in completely unique and innovative ways.

Real open-ended materials support the creativity of the child in terms of both divergent and convergent

thinking, thanks to an adult who can propose and encourage these processes. “It is the variety of materials that provokes the imagination and the creativity of children” (p. 89). Their work with materials leads to identifying play as an essential topic which connects creativity and nature in a more visible manner.

The significant text by Tovey (2007) starts from the presupposition that the outdoor environment is a dynamic context, that is always changing, unforeseeable and unique (pp. 15-16), and it concentrates on the particularly rich ways and possibilities of play which cannot be put into specific categories as they belong fluidly to more than one category – a skill common to creativity. Resuming Nicholson’s theory of loose parts (1972), Tovey underlines that these ways of being outside help make connections, develop alternative thoughts, and let the essence of creative thinking be reached. The author claims the importance of freely playing in nature that also contains elements of risk where adults can be of support and not a dominant figure, putting themselves in the position of “teachers and education in nature”.

A recent Australian study explored the connection between nature and creativity in a project which makes it obvious through a strategy called “creative nature-based play” (Beer, Cook & Kantor, 2018, p. 15) with the aim of supporting knowledge and building up empathy for nature. Creative play in nature can thus increase the connections with it, enabling positive experiences thanks to the wide variety of actions available, to implementing abilities and to the intrinsic motivational drive (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014). Canning had also observed how playing in nature has supported creative and imaginative thought in preschool children (Canning, 2013). By putting creativity and nature into relation through play, the educators have set the conditions for the creativity which is generated to remain at the centre of the child’s interest, motivating them: “following the child’s lead and ideas meant that practitioners not only had to be flexible in their practice, but also creative in their own responses to support play and creative thinking in the pursuit of continued learning and development” (p. 1052). Outdoor settings thus seem to be particularly interesting to support the creative thought of the participants who have access to it, both children and adults. This is also confirmed by a study carried out in the UK where, analysing creative thinking in the play of small children in indoor and outdoor settings, the latter is found to be the setting best suited to supporting creativity (Robson & Rowe, 2012).

Art can also become a container of play when it comes to stimulating creativity outdoors. A very short article in professional literature highlighted how “land art” can become an interesting way to connect nature and creativity. For the author, the latter is intrinsic in the natural setting which can be used this way, as a resource to create works of art in a climate of enjoyment and play. In this case, art is a form in which children’s creativity could become most visible and, when expressed with natural elements, it connects the use of the senses and the awareness of the ephemeral with an environmental sensitivity shared by the group (Homfray, 2012).

DISCUSSION

From the analysis of the results that have emerged so far, possible connections can be observed between the phenomena under investigation, directions that allow us, in the end, to reflect on new directions for research. As the teacher is the figure of interest for us, we have analysed in greater depth the studies focused on creativity and outdoor education where teachers are involved. Placing together the two groups of studies (*teachers and outdoor education; teachers and creativity*) highlights elements concerning the role of the teacher which appear useful to discuss in connection with each other.

A first reflection, to be considered as a preamble to subsequent reasoning, is that in about one-third of the studies on *teachers and outdoor education* and in half of those on *teachers and creativity*, personal perceptions and beliefs – on education in nature and on creativity in general – seem to be important elements which shape the attitude of the teacher. There are two areas, a physical one and another more symbolic, which have not yet been widely considered within traditional teaching, therefore they are still strongly conditioned by individual perceptions. Nature is a setting for education which is not yet to be taken for granted as is it not mastered by everybody, and therefore is particularly sensitive to the subjectivity of the teacher; it is not so obvious that “teachers perceive the natural environment as an educational and developmental setting rather than only a recreational one” (Agostini, Minelli & Mandolesi, 2018, p. 14). The same, although in other terms, can also be said about creativity. The multiplicity of definitions on the subject has definitely increased the knowledge of academics, but “educators’ implicit theories about creativity were shown to be often at variance with the explicit theories derived from the scientific investiga-

tion of the construct and what teachers might value, recognize and promote as creative, in reality, might not be” (Bereczki & Kárpáti, 2018, p. 26), leaving room for subjective myths.

There are consequently two themes, that of outdoor education and that of creativity, with respect to which individual perceptions play an important role for directing the attention of teachers and guiding their consequent practice. Departing from these preliminary observations, it is possible to look deeper into a number of characteristics which seem to highlight some key characteristics of teachers develop as they engage both in outdoor education and in fostering creativity.

Half of the studies of both phenomena investigated consider it necessary to adopt an exploratory approach, understood as paying attention to the direct experience of the children and proceeding by researching it, preconditions both for a teacher in open air and for a creative teacher (i.e., for creative teaching). In the case of the teacher in nature, this approach, besides promoting a method of work which is, at one and the same time experiential and reflective, “lets adults be the first to measure up to what outdoor education means, investigating knowledge in its complexity and experiencing situated learning” (Guerra in Antonietti et al., 2018, p. 102). Numerous studies refer to this approach in terms of hands-on learning (Aaron, 2009; Becker et al., 2017; Jorgenson, 2013; Randall & Johnson, 2017; Silverman & Corneau, 2017; Waite, 2011a; 2011b), exploratory approach (Antonietti et al., 2018; Bertolino et al., 2017; Murakami et al., 2018), inquiry-based (Baker, 2017; Jorgenson, 2013; Randall & Johnson, 2017; Silverman & Corneau, 2017), or problem-based teaching (Becker et al., 2017). Creativity is not only individual but sociocultural action (Glăveanu, 2015) and this in the educational field is translated into an active way of teaching, which requires the adult “to move away from the transmission model of teaching [...] to more active, participatory, and creative learning processes” (Randolph et al., 2016, p. 409). The teacher is recognized as having an active and constructive role, planning and implementing paths and processes for the development of creativity (Gariboldi & Cardarello, 2012). Direct experiences gain value, and, in some cases, they are associated with problem-solving situations (Annarumma & Frangito, 2010) retracing a holistic concept of learning (Annarumma & Frangito, 2010; Gariboldi & Cardarello, 2012; Hong et al., 2009; Sawyer, 2012).

From some of the studies it is possible to observe

that the exploratory approach comes in two variations: as play in outdoor education (Hyvonen, 2011; Schenetti et al., 2015; Waite, 2011b) and as an opportunity to go beyond the curriculum in creative teaching (Baker, 2013; Bereczki & Kárpáti, 2018; Bramwell, et al., 2011; Davies, et al., 2013; Sawyer, 2012).

Play is one of the preferred forms of learning in nature, essential for small children (Waite, 2011b) but not only, which can be interpreted in the terms of “playful teaching” (Hyvonen, 2011). It is interesting to note here how this way is in itself connected to creativity both because, according to the author, “playful teachers are creative and innovative” (p. 77), and because it also seems to support children’s creativity and capabilities.

Departing from standard conventions is one of the most obvious characteristics of creativity. Studies show that the teacher can uphold this in various ways, if and when there are “opportunities for teachers to take risks in a supportive environment” (Davies, et al., 2013, p. 38): going beyond the proposal of the curriculum, which is often stringent (Bereczki & Kárpáti, 2018); breaking out of standard lesson formats for teaching for creativity and moving towards more flexible structures (Davies, et al., 2013); adopting a transformative perspective, which is based on the idea that shared knowledge can be reviewed in light of new experiences (Baker, 2013); putting oneself in a non-conforming position with respect to unjustified external pressures (Bramwell, et al., 2011; Sawyer, 2012).

The attitude of these two figures, the teacher in nature and the creative teacher, also shows some variations in the type of relationship they establish with both phenomena.

A first variation appears through putting oneself on a level of co-construction of knowledge, learning and relations with the pupils. The creative teacher needs “close relationships with students and a motivating class environment” (Morais & Azevedo, 2011, p. 331) and is interested in what the children are doing and collaborates with them, enabling collaborative knowledge creation (Bereczki & Kárpáti, 2018; Randolph, et al., 2016). The adult’s active participation is a characteristic of the teacher in nature as well: “the teacher is a partner in learning” (Kuo, et al., 2019; p. 5) alongside the children as they proceed and learn. This implies for adults – as discussed in the results – giving up the position of expert (Scott, et al., 2013) but rather putting themselves in a complementary position (Hyvonen, 2011), “this allowed them instead to be more engaged in teaching, playing, and interacting

with children in positive, supportive and satisfying ways” (Dennis, et al., 2014, p. 48). In this perspective, the adult cannot impose paths and contents, but offers diversified opportunities in response to the children’s multiple needs (Antonietti in Bertolino, et al., 2017). In nature, there are very many interests and recognizing them allows creating opportunities for learning that can contain children’s interests as well as address the curriculum (MacQuarrie, 2018; Waite, 2011b). The awareness of the children’s interests is also one of the characteristics of the teacher in the creative perspective (Annarumma & Frangito, 2010; Davies, et al., 2013) which is achieved in a child-centred approach (Baker, 2013) and in the creation of a class environment that meets the children’s needs and interests (Hong, et al., 2009), making the adult a respectful observer of the motivations and ideas of the children (Gariboldi & Cardarello, 2012).

This way a further characteristic linked to the previous ones emerges: the willingness to “let do”. In half of the studies that put teachers and creativity into relation with one another and in one-third of the studies on teachers and nature, we notice the figure of a teacher who can “back off sometimes” (Silverman & Corneau, 2017, p. 269; Antonietti, et al., 2018) to leave room of action and thought to the children. It is interesting to notice how in both groups of studies the importance of “backing off” is emphasized in order not to interrupt the flow of exploration and thought (Agostini, et al., 2018; Gariboldi & Cardarello, 2012). The themes of ownership (Bereczki & Kárpáti, 2018; Davies, et al., 2018; Waite, 2011b) and autonomy for the children strongly emerges, often in terms of providing the opportunities to choose the path to take or to be involved in learning (Aaron, 2009; Gariboldi & Cardarello; Hong, et al., 2009; Morais & Azevedo, 2011; Schenetti, et al., 2015; Scott, et al., 2013; Waite, 2011b).

The teacher is also recognized as an example of someone who acts both in the natural setting and in a creative way, becoming a model to follow. The awareness of being a model emulated by children is also transformed, in nature, into the possibility of being “models and coaches, helping others [teachers] address its [outdoor education] challenges and take full advantage of its benefits” (Kuo, et al., 2019, p. 6). A teacher who acts in nature together with the children is seen by them not only as an example of specific action in a given situation, but often “students looked up to their instructors as role models and mentors, some even desired to become scientist or teachers

like their instructors” thanks to the positive way of interaction with them and the environment (Aaron, 2009, p. 133; Silverman & Corneau, 2017).

Being a role model for the students is a characteristic that is given little in-depth attention in the studies considered, but which we nevertheless deem worthy of consideration. If we look again at the relationship previously shown between *teaching creatively* and *teaching for creativity*, there can be no doubt that in *teaching creatively* the teacher appears as a model, an example of a creative personality; “a willingness to act as a role model” (Davies, et al., 2013, p. 35; Sawyer, 2012) is intrinsic in that dimension of creative teaching. “If I’m not creative in my teaching and learning, then how can I see creative involvement in children?” asks a trainee teacher in Baker’s study (2013, p. 86), showing that not only can the teacher see the creativity of the children through their own creative expression, but that the children’s creativity is connected with the teacher’s own.

This direction, which shows qualities of the teacher that are different from those traditionally understood, entails a transformation of daily practices, many of which are already implicitly present in the reflections made so far. A key aim is therefore to highlight those practices common to education in nature and to creativity.

Firstly, a holistic approach to knowledge is preferred whereby learning paths do not follow a strict division into subjects but occurs across all subjects. Nature is a setting which is “already prepared” for an interdisciplinary approach as it is naturally complex, and it is thus possible to remain in this interweaving of knowledge by flexibly designing experiences which can be achieved through thorough observation and documentation by the adult (Antonietti, et al., 2018; Bertolino, et al., 2017; Schenetti, et al., 2015). Constructing a holistic curriculum means adopting a complex approach to learning, which takes into account the interests of all those concerned (Silverman & Corneau, 2017; Nedovic & Morrissey, 2013) and keeps a connection with the indoors (Waite, 2011b). In the field of creativity, this holistic vision is an essential prerequisite which allows making connections and proposing unusual ideas. Adopting a global and interdisciplinary view implies “taking a ‘long-term view’ of a learner’s potential” (Davies, et al., 2013, p. 88) in order to be able to follow different tracks, encouraging the adoption of different perspectives relative to various disciplinary fields (Hong, et al. 2009; Sawyer, 2012) and preferring laboratory

spaces of action and thinking (Annarumma & Frangito, 2010). Educational practices must therefore be open, not linear (Aaron, 2009), aimed at reaching objectives more than outputs (Hong, et al., 2009) and sufficiently challenging to keep the internal motivation of the children alive (Annarumma & Frangito, 2010; Bramwell, et al., 2011; Hong, et al., 2009; Sawyer, 2012). Asking open questions which start off research seems to be a transversal strategy in nature and creative education (Annarumma & Frangito, 2010; Baker, 2013; Baker, 2017; Sawyer, 2012; Silverman & Corneau, 2017) entailing reconsideration of the timescale as well, which becomes slower and more extended and, above all, adequate to the needs and interests of the subjects involved (Baker, 2013; Bertolino, et al., 2017; Jorgenson, 2013; Nedovic & Morrissey, 2013; Sawyer, 2012; Schenetti & Guerra, 2018).

These ways of acting also implicitly find room in an attitude of dual flexibility: on the one hand, the teacher in the open needs to be flexible “to support unique interests of children and maximize engagement” (Murakami et al., 2018, p. 26) and, on the other, this situation itself encourages their flexibility (MacQuarrie, 2018). Flexibility is also important in the ways in which the teacher supports learning outdoors: “achieving a delicate balance of intervention is even more crucial in a freer outside environment requiring staff to show considerable sensitivity to the appropriateness of free and structured activity at different points in children’s play and learning” (Waite, 2011b, p. 78). The search for balance outlined here can find a corresponding characteristic in the territory of creativity in terms of tolerating ambiguity (Annarumma & Frangito, 2010; Baker, 2013; Davies, et al., 2013; Morais & Azevedo, 2011). In this case too, it is a question of a dual dynamic: “creative learners need creative teachers who provide both order and adventure” (Baker, 2013, p. 74), “with the right balance between structure and freedom” (Davies, et al., 2013, p. 85).

Another interesting aspect which emerged from cross-referencing the literatures considered is the relationship between the teacher and the dimension of the physical context. Outdoor places do not need a particular structuring by the teacher but require constant and conscious use in order to be considered educational spaces. Various studies underline the importance of a constant and continuous use of the outside (Agostini, et al., 2018; Antonietti, et al., 2018; Kuo, et al., 2019) which is expressed in the non-occasional nature of outdoor experience (Antonietti in Bertolino, et al., 2017) and advise “to incorporate outdoor le-

arning within everyday practice” (MacQuarrie, 2018, p. 357). When there is the intention to support creativity, the setting needs intervention by the adult to be thought out and adequate (Schenetti, et al., 2015). In the studies that look at the relationship between teachers and creativity, there is particular concern for the setting, which has to be prepared in such a way as to encourage all those conditions and qualities shown so far. On the one hand, there is attention paid to the social context and the relational climate of the class group “that is conducive to encouraging students to develop and test-out and share their unique perspectives and insights” (Beghetto & Karwowski, 2018, p. 149) and the position of the adult in the group as collaborator and facilitator who encourages freedom of expression (Annarumma & Frangito, 2010; Bramwell, et al., 2011; Morais & Azevedo, 2011; Sawyer, 2012); on the other hand, there is also attention paid to preparing the spaces and materials that can be used flexibly and in various ways (Bereczki & Kárpáti, 2018; Gariboldi & Cardarello, 2012).

One last consideration concerns an element that characterizes both the teacher outdoors and the creative teacher, which is probably underlying both of them, although there are few studies which state this clearly. In order to be able to be placed in one of these two dimensions or, even better, to straddle them, it is essential for the teacher to rethink their own role in terms of professional attitude. This change emerges subtly in the teacher who teaches outdoors as a reflection on their role, on “being” in a context which is physically different from the traditional one of the indoor classroom (MacQuarrie, 2018). The physical move from an indoor context to an outdoor one makes it necessary to review both their own practices and their ideas about the most coherent attitude to adopt in the educational relationship (Antonietti, et al., 2018; Schenetti, et al., 2015; Waite, 2011b). Studies focused on the creative teacher, a subject much more discussed in the area of creativity, rarely speak of a “change of role of the teacher” (Annarumma & Frangito, 2010, p. 279), but direct the focus to aspects characterizing a creative teacher regardless of the physical setting of reference. But it is also possible to interpret all those studies that state the need for an education for one’s own and others’ creativity as a reconsideration of teacher’s role (Annarumma & Frangito, 2010; Baker, 2013; Davies, et al., 2018; Davies, et al., 2013; Sawyer, 2012).

CONCLUSIONS

The purpose of the present review has been to describe and synthesize the empirical research base on K-12 teachers about outdoor education and creativity and their relationship.

From the point of view of the studies analysed, this review shows first of all the growing research interest over the past few years at international level in both these subjects, demonstrating how important and topical these areas have become. Second, it shows how the most widespread methodology of investigation when it comes to teachers, both in studies on outdoor education and creativity, is represented by the case study – single or comparative (Bramwell et al., 2011), adopting an exploratory approach with the aim of investigating a phenomenon in its real and everyday setting. Finally, the constructs of creativity and nature seem to show similarities in relation to the characteristics of the educators or teachers that enact them. The studies have effectively confirmed that they relate to one another at different levels.

From the point of view of the participants, a subtle dialogue between the creative teacher and the teacher in nature is highlighted. Both the settings investigated respond to recognized emerging needs, as also shown by the educational policy references, and increasingly assumed in practice, as the increasingly frequent choice of enrolling children in experiences deemed coherent with those needs shows: this is what is observed in the multiplication, in recent years, of outdoor projects and in the recognition of “divergent” practices in education.

What emerges, in terms of conceptions, attitudes and privileged practices, is a “contemporary” role of the teacher as topical and responsive, but capable at the same time to recover active and co-constructive educational and didactic directions. The exploratory approach both creativity and outdoor education referred to, could be the key that coherently encapsulates this attitude, which applies with some central and transversal nodes to both settings. We highlight, in the first place, the strain to recognize and accept the questions that emerge, according to a logic interested in finding and developing the connections between experiences and elements, in terms of objects, ideas, situations, concrete contexts and so on. In this sense, it is useful to refer to a recent definition of creativity (Ness & Glăveanu in Beghetto & Corazza, 2019), which describes it as dialogic, “as a process of being in the world and relating to it”, an “evolving quality

of our relationships with others, with objects, institution and everything that makes up our cultural environment” (p. 190). The same description could also be associated with educating in nature, connoted by an inclination, of both the child as of the adult, to create connections, being in dialogue between us and the world, and where the attitude of the teacher plays a key role.

Another node concerns the question of trust. It is a central dimension at the basis of a relationship which programmatically undertakes to believe in potentiality and letting others do. This translates into giving autonomy and recognizing in the others active and proactive agents who construct knowledge and the definition of their own experience.

Finally, what has been said and analysed so far strongly indicates the role that perceptions and beliefs play in the possibility of teachers to picture themselves as outdoor teachers, in terms of being outside the traditional setting or the lines of a convergent educational project. In this sense, it can be hypothesized how in both cases there is a need for support, especially at the beginning, to go beyond the individual inclinations and make available for all teachers other ways and places for educating and teaching, in order to build settings for students that are open, both physically and culturally.

All the above allows us to hypothesize a positive relationship between outdoor education and the evolution of the attitude of the teacher when it comes to creativity, enabling styles and ways of teaching marked by great contextuality and responsiveness. This could be promising with regard to training by using outdoor settings as immersive spaces for divergent solutions and also as effective developmental resources for the attitude of the teacher. In turn, this could uphold and encourage creative processes in children. At the same time, experimentation in and with natural settings and the recognition of the consequences not only for children’s learning, but also on teachers’ competences, could support a more frequent use of them for the benefit of all the educational actors involved.

REFERENCES

- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9(OCT), 1–18. doi:10.3389/fpsyg.2018.01911
- Annarumma, M., & Frangito, R. (Eds.). (2010). *La creatività tra pedagogia e didattica*. Roma: Aracne.
- Antonacci, F. (2012). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (Eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti, M., & Bertolino, F. (Eds.). (2018). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all’aria aperta per l’infanzia di oggi*. Parma: junior.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l’Outdoor Education. In R. Farnè, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 101–117). Roma: Carocci.
- Baker, F. S. (2013). Shifting sands in the United Arab Emirates: Effecting conceptual change for creativity in early childhood teacher education. *Teacher Development*, 17(1), 72–91. doi:10.1080/13664530.2012.753948
- Baker, F. S. (2017). Bringing Outdoor Play Indoors in United Arab Emirates: Mud as a Powerful Binding Element. *Childhood Education*, 93(1), 73–79. doi:10.1080/00094056.2017.1275245
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4(1), 58–66. doi:10.2174/1874920801104010058
- Beer, T., Cook, A., & Kantor, K. (2018). Running Wild: engaging and empowering future custodians of place through creative nature-based play. *Journal of Public Pedagogies*, (3), 5–19. doi:10.15209/jpp.1143
- Beghetto, R. A., & Corazza, G. E. (Eds.). (2019). *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, research, and Practice in Education* (Vol. 4). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-99163-4
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2018). Educational Consequences of Creativity: A Creative Learning Perspective. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 5(2), 146–154. doi:10.1515/ctra-2018-0011
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. doi:10.1037/1931-3896.1.2.73

- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23(October 2017), 25–56. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003
- Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M., & Antonietti, M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61–77). Parma: junior.
- Birbes, C. (2018). Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche. *MeTis. Mondì Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 8(2), 191–207. doi:10.30557/MT00028
- Bramwell, G., Reilly, R. C., Lilly, F. R., Kronish, N., & Chennabathni, R. (2011). Creative teachers. *Roeper Review*, 33(4), 228–238. doi:10.1080/02783193.2011.603111
- Canning, N. (2013). “Where’s the bear? Over there!” - creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1042–1053. doi:10.1080/03004430.2013.772989
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2011). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81–100. doi:10.1093/her/cyr038
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, (28), 258–267. doi:10.1080/10400419.2016.1195627
- Cosentino, A. (2002). Come educare la creatività del pensiero. In A. Cosentino (Ed.), *Filosofia e formazione* (pp. 1–8). Napoli: Liguori.
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 51(2), 1–37.
- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas For The Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00229
- Craft, A. (2011). “Little c” creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). New York: Continuum.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 161–184). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-017-9085-7_10
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34–41. doi:10.1016/j.tate.2014.03.003
- Davies, L. M., Newton, L. D., & Newton, D. P. (2018). Creativity as a twenty-first-century competence: an exploratory study of provision and reality. *Education 3-13*, 46(7), 879–891. doi:10.1080/03004279.2017.1385641
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. (E. Codignola & F. Cappa, Eds.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Farné, R. (2014). *Outdoor education*. L'educazione sicura all'aperto. Parma: junior.
- Farné, R. (2015). *Outdoor education*, Zoom 3(7), 84–87.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (Eds.). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gariboldi, A., & Cardarello, R. (Eds.). (2012). *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia*. Parma: junior.
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a Sociocultural Act. *Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165–180. doi:10.1002/jocb.94
- Green, C. (2017). Four Methods for Engaging Young Children as Environmental Education Researchers. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 6–19.
- Guerra, M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (Ed.). (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*.

- Parma: junior.
- Guerra, M., & Villa, F. V. (2019). Exploration as a Dynamic Strategy of Research-Education for Creativity in Schools. In R. A. Beghetto & G. E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 101–116). Cham: Springer Nature Switzerland. doi:10.1007/978-3-319-99163-4_6
- Homfray, E. (2012). Having creative fun within the environment. *Environmental Education*, Summer, 19.
- Hong, E., Hartzell, S. A., & Greene, M. T. (2009). Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation. *Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192–208. doi:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01314.x
- Hyndman, B., & Mahony, L. (2018). Developing creativity through outdoor physical activities: a qualitative exploration of contrasting school equipment provisions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 242–256. doi:10.1080/14729679.2018.1436078
- Hyvonen, P. T. (2013). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 65–83. doi:10.14221/ajte.2011v36n8.5
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. doi:10.1080/0305569032000159750
- Jorgenson, S. (2013). The logic of school gardens: A phenomenological study of teacher rationales. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 121–135. doi:10.1017/aee.2014.1
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101* (2^o). New York: Springer Publishing Company. doi:10.1891/9780826129536
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. doi:10.1037/a0013688
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 71–96.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(February), 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2019.00305
- Literat, I., & Glăveanu, V. P. (2016). Same but different? Distributed creativity in the internet age. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 3(2), 330–342. doi:10.1515/ctra-2016-0020
- Louv, R. (2012). *The Nature Principle. Reconnecting with Life in a Virtual Age* (2^o). New York: Algonquin Books of Chapel Hill.
- MacQuarrie, S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. *Education* 3-13, 46(3), 345–361. doi:10.1080/03004279.2016.1263968
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 12, 330–339. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.042
- Nedovic, S., & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research*, 16(2), 281–295. doi:10.1007/s10984-013-9127-9
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts: An important principle for design methodology. *Studies in Design, Education, Craft & Technology*, 4(2), 5–14.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors. Making sense of the "Educational Situation" through more than a Century of Progressive Reforms*. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6209-215-0
- Randall, R. R., & Johnson, L. (2012). Go outside to Learn: The Value of Outdoor Learning Environments. Retrieved from <http://ed-spaces.blogspot.com/2017/12/go-outside-to-learn-value-of-outdoor.html>
- Randolph, J. J., Kangas, M., Ruokamo, H., & Hyvönen, P. (2016). Creative and playful learning on technology-enriched playgrounds: an international investigation. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 409–422. doi:10.1080/10494820.2013.860902
- Rea, T. (2008). Alternative visions of learning:

- children's learning experiences in the outdoors. *Educational futures*, 1(2), 42–50.
- Robson, S., & Rowe, V. (2012). Observing young children's creative thinking: Engagement, involvement and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 349–364. doi:10.1080/09669760.2012.743098
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21–30). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10692-002
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Sawyer, R. K. (2012). *The Science of Human Innovation. Explaining Creativity* (Second edition). New York: Oxford University Press.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Emotion Map Making. Discovering Teachers' Relationships with Nature. *Pacific Early Childhood Education Research Association*, 12(2), 31–56. doi:10.17206/apjrece.2018.12.2.31
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2018). Changing spaces, changing relationships: the positive impact. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 17(1), 47–53. doi:10.1007/BF03400955
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166–169. doi:10.4236/ce.2010.13026
- Silverman, J., & Corneau, N. (2017). From nature deficit to outdoor exploration: curriculum for sustainability in Vermont's public schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(3), 258–273. doi:10.1080/14729679.2016.1269235
- Simonton, D. K. (2012). Taking the U.S. Patent Office Criteria Seriously: A Quantitative Three-Criterion Creativity Definition and Its Implications. *Creativity Research Journal*, 24(2/3), 97–106. doi:10.1080/10400419.2012.676974
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153. doi:10.1080/13504620701295726
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenge*. United Kingdom: McGraw Hill.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. doi:10.1080/10610405.2004.11059210
- Waite, S. (Ed.). (2011a). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven (1°)*. U.K.: SAGE Publications.
- Waite, S. (2011b). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82. doi:10.1080/03004270903206141
- Waite, S. (Ed.). (2017). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven (2°)*. U.K.: SAGE Publications.
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. SAGE Publications. doi:10.4135/9781526402028
- Wilson, E.O. (1993). Biophilia and the conservative ethic. In S.R. Kellert, E.O. Wilson (Eds.) *The biophilia hypothesis*. Washington, DC: Island Press.

Date: Article received: 31-07-2019. Accepted: 04-05-2020
Article finished on 20-07-2019

Guerra, M.; Villa, F.V.; Glăveanu, V. (2020). The teacher's role in the relationship between creativity and outdoor education: a review of the literature. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Available: <http://www.reladei.net>



Monica Guerra

University Milan-Bicocca
Italy
monica.guerra@unimib.it

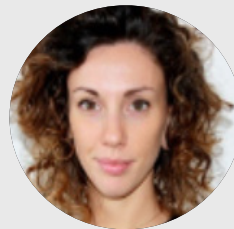
She is PhD, Associate Professor and lecturer at the Department of Human Sciences for Education at University of Milano-Bicocca. She is interested in the role of the school as an instrument of change; she deals in particular with innovative models of school and learning contexts in and outdoors. She is the scientific director of the “Bambini” journal and the founding president of the cultural association “Bambini e Natura”.



Vlad Glăveanu

Webster University Geneva
Switzerland
glaveanu@webster.ch

He is PhD, Associate Professor and Head of the Department of Psychology and Counselling at Webster University Geneva, Associate Professor II at the Centre for the Science of Learning and Technology at the University of Bergen and Director of the Webster Center for Creativity and Innovation. He is an international expert in the areas of creativity, culture, collaboration, wonder and human possibility.



Federica V. Villa

University Milan-Bicocca
Italy
f.villa48@campus.unimib.it

She is a PhD student in “Education in Contemporary Society” at the Department of Human Sciences for Education at University of Milano-Bicocca and primary school teacher. She is interested in creative learning, creative teaching and the relationship between creativity and outdoor education from a socio-cultural perspective. She is member of the editorial board of an Italian pedagogic journal.

Scuola montessoriana e scuola tradizionale a confronto

Comparación entre la educación Montessori y la educación tradicional

A comparison between Montessori and traditional education

Manuela Valentini, Cecilia Stefanini; ITALIA

RIASSUNTO

La seguente analisi di contenuto invita a considerare l'ipotesi di una coesistenza di metodi differenti concernenti l'apprendimento della scrittura e della lettura all'interno della educazione tradizionale: quanto e cosa attingere dalla filosofia del metodo Montessori per migliorare l'alfabetizzazione e i risultati degli alunni ai test sulle abilità linguistiche? Che genere di impatto avrebbe la trasposizione del *movimento*, tipico dell'approccio multisensoriale, all'interno dell'educazione convenzionale, la quale basa il proprio insegnamento prevalentemente su capacità mnemoniche, visive e grafo-motorie? Un approccio altamente strutturato sarebbe in grado di arricchire i metodi e le tecniche attualmente in uso nella scuola comune? Il metodo multisensoriale può contribuire ad ottimizzare l'offerta formativa di alcuni setting particolari o rendere maggiormente valida l'esperienza scolastica di studenti deboli e svantaggiati? Esiste un rapporto diretto tra il numero di anni di istruzione montessoriana ricevuta dallo studente ed il suo rendimento scolastico relativamente alle abilità linguistiche? A queste domande proviamo a dare delle risposte attraverso l'analisi di diciotto studi internazionali, selezionati dopo un'attenta e scrupolosa ricerca bibliografica, i quali prendono in esame studenti appartenenti alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado, tenendo in considerazione un range di tempo che va dall'anno

1999 all'anno 2015.

Parole chiave: Educazione Montessoriana, Educazione Tradizionale, Metodo Multisensoriale, Alfabetizzazione, Abilità Linguistiche, Abilità Fino-Motorie, Risultati Scolastici

RESUMEN

El siguiente análisis de contenido nos invita a considerar la hipótesis de una coexistencia de métodos diferentes con respecto al aprendizaje de la escritura y de la lectura en la educación tradicional: ¿cuánto y qué se puede sacar de la filosofía del método Montessori para mejorar la alfabetización y los resultados de los alumnos en las pruebas de habilidades lingüísticas? ¿Qué tipo de impacto tendría la transposición del movimiento, típico del enfoque multisensorial, a la educación convencional que funda principalmente su enseñanza en las capacidades mnemónicas, visuales y grafo-motoras? ¿Un enfoque altamente estructurado sería capaz de enriquecer los métodos y las técnicas utilizadas actualmente en la escuela tradicional? ¿El método multisensorial puede contribuir a optimizar la oferta formativa de algunos contextos particulares y a incrementar la eficacia de la experiencia escolar de los estudiantes débiles y desfavorecidos? ¿Existe una relación directa entre el número de años de educación Montessori recibida por el estudiante y su rendimiento académico con respecto a las habilida-

des lingüísticas? Intentaremos responder a estas preguntas analizando dieciocho estudios internacionales seleccionados tras una esmerada investigación bibliográfica que examinan estudiantes del jardín de infantes, de la escuela primaria y de la educación secundaria de primer grado en un lapso de tiempo que se coloca entre el año 1999 y el año 2015.

Palabras clave: Educación Montessori, Educación Tradicional, Método Multisensorial, Alfabetización, Habilidades Lingüísticas, Habilidades Fino-Motoras, Resultados Académicos la enseñanza creativa, permitiendo estilos y formas de enseñanza marcadas por una mayor contextualidad y capacidad de respuesta a los estudiantes.

Keywords: Educación Montessori, Educación Tradicional, Método Multisensorial, Alfabetización, Habilidades Lingüísticas, Habilidades Fino-Motoras, Resultados Académicos

ABSTRACT

The following content analysis invites us to consider the possible coexistence of different methods for the acquisition of writing and reading skills in traditional education: how much and what can be derived from the philosophy of the Montessori method in order to improve the literacy of students, as well as their results in language skills tests? What kind of impact would we obtain by transposing movement, which is typical of the multisensory approach, to conventional education, which is mainly founded on mnemonic, visual and graphomotor capacities? Could a highly structured approach enrich the methods and techniques that are currently used in ordinary schools? Can the multisensory approach contribute to optimizing the educational offer of some particular settings and improving the school experience of weak and disadvantaged students? Does a direct relationship exist between the number of years of Montessori education received by students and their academic performance with respect to language skills? We will try to answer these questions by analyzing eighteen international studies that were selected after a careful, exhaustive literature search, in which children from kindergarten, primary school and middle school are examined in a time interval from 1999 to 2015.

Keywords: Montessori Education, Traditional Education, Multisensory Method, Literacy, Language Skills, Fine Motor Skills, Academic Results

L'IMPORTANZA DEL MOVIMENTO NELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA

Secondo Maria Montessori il movimento e l'intelligenza sono strettamente correlati, anzi, rappresentano un'unità. Basti pensare al fatto che il bambino fin dalla più tenera età apprende muovendosi nello spazio: l'attività motoria permette una relazione con l'ambiente circostante, essenziale per la costruzione dell'intelligenza, la quale si nutre di acquisizioni della realtà esterna. Concetti astratti quali lo spazio o il tempo vengono recepiti soltanto attraverso il movimento (Giovetti, 2009). Privilegiare o peggio considerare solo la parte intellettuale nel processo di educazione può portare ad avere una visione parziale del bambino, limitata e riduttiva.

Almeno fino agli otto anni d'età egli sente l'incontrollato impulso di toccare, correre, saltare, stendersi a terra, indipendentemente dal contesto in cui si trova. E quando decide di riposarsi non lo farà di certo seduto su una sedia, ma sul pavimento, disteso o a gambe incrociate. Il bambino necessita quindi di un ambiente strutturato, capace di accogliere le sue manifestazioni fisiche affinché siano incanalate in attività utili al suo sviluppo fisico, cognitivo ed emotivo (Montessori, 1948/2014).

Queste le parole che Maria Montessori rivolgeva agli allievi del corso internazionale di Roma nel 1931:

“Io non considero nell'educazione la parte che riguarda il movimento come un inizio oppure come una integrazione, ma la considero come la parte fondamentale (...). L'uomo che si è sviluppato all'infuori dell'attività [motoria], nella vita è in peggiori condizioni di quello senza la vista o l'udito; forse alla mancanza di un senso si può rimediare con il maggior sviluppo di un altro, ma alla mancanza della motilità, che altro si può sostituire sulla stessa linea? (...) Per andare ad una vita superiore occorre prima compiere una sintesi della vita del pensiero e della vita motrice, senza di che si rimane spezzati” (Montessori, 2002 pp.47-51).

A distanza di più di cento anni le ultime ricerche ribadiscono a gran voce quanto il movimento sia elemento irrinunciabile per la strutturazione delle competenze cognitive, affettive, sociali e morali del bambino. Il movimento riesce ad incidere anche sulla sua personalità (in particolare a migliorare i livelli di autostima), sul rendimento scolastico e sullo sviluppo delle abilità linguistiche (Valentini, Palmieri, & Lucertini, 2016).



Fonte: Elaborazione propria
Fotografia 1. La mano, organo dell'intelligenza

L'intelligenza si esprime attraverso due canali: il linguaggio e la mano (quest'ultima definita dalla dottoressa come l'*organo esecutivo dell'intelligenza*) (Montessori, 1948/2014). Per fare in modo che i movimenti rispondano esattamente alla volontà della mente (ed ottenere la cosiddetta *economia dei movimenti*) è necessario dunque prepararli attraverso esercizi mirati e sistematici. Solo così la volontà sarà guidata dal suo strumento, ovvero la mano; questa giorno dopo giorno comincerà a sciogliersi, realizzando lavori sempre più fini, fino a permettere il raggiungimento di concetti cognitivi superiori.

In tutto questo l'autocorrezione (tipica del materiale Montessori) gioca un ruolo chiave: permette infatti al fanciullo di notare e correggere i propri errori senza l'intervento dell'adulto, e quindi di ragionare, tentare, sbagliare e riprovare durante tutto il periodo dell'attività; l'autocorrezione stimola inoltre il pensiero critico e accresce l'amore per la precisione e l'esattezza.

Come spiega la professoressa Trabalzini: "Altra tendenza che Montessori coglie nel bambino (...) è appunto l'esattezza. Questa genera attenzione, concentrazione e ripetizione dell'esercizio che porta alla memorizzazione; l'esattezza acuisce l'intelligenza, guida all'autocontrollo, conduce la volontà a vigilare sulla coordinazione dei movimenti" (Trabalzini, 2004 "Movimento, sensorialità e cognizione").

A partire dai tre anni d'età il Metodo propone un'educazione sensoriale, attraverso la quale la mano si prepara a scrivere e, solo in un secondo momento, vengono introdotti veri e propri esercizi di scrittura, che, stimolando molteplici canali sensoriali, fanno sì che l'esperienza vissuta permanga contemporaneamente nella memoria uditiva, visiva, tattile e cineste-

tica. Toccare, guardare e nominare le lettere fissa in modo stabile il ricordo nella giovane mente.

Scriva il professor Baldacci: "Dopo aver svolto per un certo tempo gli esercizi tattilo-cinestetici che permettono di assimilare la traccia gestuale delle lettere dell'alfabeto, i bambini iniziano repentinamente a scrivere (...). Ciò mostrerebbe che per certi apprendimenti non conta tanto l'insegnamento diretto, quanto fornire le esperienze sensoriali appropriate nella finestra temporale corrispondente al *periodo critico* per quella acquisizione. Quando sono formati i presupposti per quella data capacità, essa tenderà a manifestarsi in maniera improvvisa e spontanea, ossia, tenderà a esplodere al momento giusto" (Baldacci, 2015 p.57).

La scrittura solitamente tende a rivelarsi prima poiché il senso muscolare nell'infanzia è molto sviluppato, mentre la lettura (intesa come comprensione) presuppone uno sviluppo cognitivo superiore, in quanto richiede un'interpretazione dei segni ed una modulazione dell'accento della voce.

La novità montessoriana risiede nel fatto che il linguaggio scritto rafforza quello parlato. Il bambino grazie al Metodo viene abituato a leggere attraverso lo spelling per una esatta pronuncia del suono corrispondente ad ogni segno: "La ripetuta produzione



Fonte: Elaborazione propria
Fotografia 2. Guardo, tocco e nomino la lettera 'a'

di segni scrivendo e di suoni compitando, prepara il bambino a superare le difficoltà della ortografia, nonché quelle della blesità, come pronuncia imperfetta di alcune consonanti (*s,r,l*). I due linguaggi diventano mezzi esteriori che si perfezionano a vicenda” (Bozzato, 2007 p.358).

Bozzato (2007) sostiene inoltre che secondo Montessori la scrittura non è un nuovo linguaggio con il solo scopo di tipo sociale, ma presenta lo stesso iter di apprendimento del linguaggio parlato come funzione naturale, attraverso processi neurofisiologici predisposti: già a tre anni quindi il bambino è neurologicamente pronto per l'apprendimento della scrittura. Dai tre ai sei anni il fanciullo realizza una riflessione sul linguaggio: l'attrazione verso il potere evocativo della parola, della sua inflessione, del suono, delle rime, delle conte con i loro accenti poetici, delle filastrocche è universale. La mano attraverso la scrittura percorre la stessa strada e si impadronisce spontaneamente del linguaggio parlato. Ecco spiegato il motivo per cui la dottoressa battezza il suo metodo della *scrittura spontanea*, proprio per sottolineare la naturalezza con cui il bambino si accosta alla scrittura. Dopo i sei anni la finestra temporale per un apprendimento spontaneo si chiude per sempre. Ciò significa che egli potrà ovviamente imparare a scrivere, ma lo farà con maggiore fatica e minore spontaneità.

Gli esercizi per l'apprendimento della scrittura che vengono ancora oggi proposti agli alunni all'interno della scuola tradizionale, quali copiare lettere da un modello preconstituito, sarebbero definiti dalla stessa Montessori *ingenui*, dato che i movimenti della mano non vantano alcuna corrispondenza diretta con l'occhio (Montessori, 1949/1993).

Attraverso il metodo multisensoriale, agli inizi del Novecento nella Casa dei Bambini a quattro anni si apprendeva la scrittura, e a cinque si leggeva con la stessa velocità di un bambino di classe prima.

LA COMPONENTE SENSO-MOTORIA E LE ABILITÀ COGNITIVE NELL'ERA DIGITALE

Grazie all'utilizzo delle neuroimmagini una recente ricerca francese (Longcamp, Anton, Roth, & Velay, 2003) ha potuto rilevare nei destrorsi l'attivazione di un'area situata nella parte sinistra della corteccia premotoria, sia durante il compito di scrittura di una lettera che durante il compito di osservazione di scrittura della stessa lettera. L'area non si attivava invece quando venivano presentate delle pseudolettere. Questo dimostra quanto la rappresentazione cerebrale delle lettere non sia soltanto visiva, ma includa anche una componente senso-motoria.

Molte delle recenti conquiste neuroscientifiche Montessori le aveva già comprese senza avvalersi di PET, TAC o altre tecniche diagnostiche, ma sfruttando un grande mezzo a disposizione, meno tecnologico ma ugualmente potente: l'osservazione diretta dei bambini di tutto il mondo. In seguito predispose per tutti lo stesso materiale volto a promuovere lo sviluppo contemporaneo di diversi canali sensoriali. A differenza di tanti altri illustri pedagogisti, Montessori è l'unica ad essere sopravvissuta al vaglio delle neuroscienze (Scoppola, 2014).

Di seguito sintetizziamo un passo dell'intervento del professor Benedetto Scoppola, presidente dell'Opera Nazionale Montessori, al Convegno Internazionale intitolato “I processi cognitivi, le tecnologie inte-



Fonte: Elaborazione propria

Fotografie 3 e 4. Scrittura a specchio

rattive e il metodo Montessori”, tenutosi a Chiaravalle nel 2014, in cui ha sottolineato l'importanza delle cifre e delle lettere smerigliate nel processo di assegnazione dei simboli alle idee.

Il cervello tende naturalmente alla simmetrizzazione, per cui il bambino recepisce come identiche coppie di lettere come **p** e **q** o **b** e **d**. I bambini sono infatti capaci di scrivere facilmente il loro nome al contrario, partendo dal lato destro del foglio (la cosiddetta scrittura a specchio), mentre per gli adulti ciò risulta piuttosto difficile. Il processo di apprendimento della scrittura è per certi versi innaturale, poiché si richiede di rompere tale simmetria.

La simmetrizzazione viene superata senza alcuno sforzo attraverso il tatto: il bambino riesce a distinguere lettere per lui apparentemente uguali semplicemente muovendo le dita sulla smerigliatura.

Ripassare una lettera con il polpastrello su uno schermo di un tablet non produce la stessa sensazione tattile data dalla smerigliatura, e non consente quindi la rottura della simmetria.

Montessori suggerisce attività tutt'oggi molto valide dal punto di vista neurologico; il Metodo può rappresentare la risposta al fenomeno di deprivazione sensoriale che subiscono i nativi digitali (Scoppola, 2014).

Anche lo psichiatra e scrittore Andreoli, in un suo articolo di qualche anno fa, sosteneva che il modo di pensare dell'individuo è influenzato anche dagli stili sensoriali, e che l'impovertimento dell'uso della mano porterà ad una progressiva diminuzione della memoria tattile, verbale, del racconto sequenziale, con conseguente difficoltà del giovane di formulare un pensiero articolato: “Sarà un pensiero sempre meno razionale e sempre meno scandito seguendo la *consecutio temporum*. Un pensiero fatto di affermazioni, apodittico” (Andreoli, 2010 p.43).

INDAGINI PRESSO QUATTRO SCUOLE MONTESSORIANE

Attraverso un'attenta osservazione effettuata nell'anno 2015 presso due Case dei Bambini della provincia di Ancona (una appartenente all'Istituto Comprensivo 'Maria Montessori' di Chiaravalle e una all'Istituto Comprensivo 'Mario Giacomelli' di Senigallia), abbiamo potuto visionare il materiale utilizzato nell'area del linguaggio. Quello che stupisce è stato poter constatare come Montessori, più di cento anni fa, avesse già a suo modo inventato il 3D, ovvero avesse donato carattere di tridimensionalità a concetti,



Fonte: Elaborazione propria
Fotografia 5. Lettera smerigliata



Fonte: Elaborazione propria
Fotografia 6. Ripassare le lettere sullo schermo di un tablet

immagini e simboli: il materiale è costruito in modo tale che le piccole mani possano effettivamente toccare l'astrazione (sfiorando le lettere, maneggiando la grammatica o giocando con il lessico).

La fotografia 7 mostra la scatola dei simboli grammaticali, in cui ogni forma geometrica con il rispettivo colore rappresenta un elemento della grammatica

(articolo, nome, aggettivo, verbo, pronome, avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione). Il bambino deve disporre sul tavolo o sul tappeto il cartellino con la frase scritta in corsivo e abbinare le forme geometriche ad ogni elemento della frase: i concetti sembrano concretizzarsi, le manine possono muovere e spostare i simboli: ancora una volta la mano aiuta a ragionare, aiuta a pensare. Ciò consente di avere una visione d'insieme che facilita la riflessione metalinguistica e il processo di apprendimento. L'esercizio avviene sotto forma di gioco allo scopo di abbattere sul nascere qualsiasi tipo di ansia da prestazione. Tale attività rende la grammatica un elemento concreto e fruibile già dai quattro anni di età.

Un'altra attività di appaiamento viene illustrata nelle fotografie 8 e 9: abbinando alle figure i cartellini giusti il bambino potrà arricchirsi di un ricercato ed elegante bagaglio lessicale.

Gli esercizi sulle nomenclature vengono utilizzati in tutte le aree tematiche della Casa dei Bambini.

Questionario per le insegnanti di italiano

Nello stesso anno abbiamo sottoposto un questionario a risposte aperte sul metodo di insegnamento della letto-scrittura a due insegnanti di italiano, di classe prima, appartenenti a scuole primarie montessoriane (Istituto Comprensivo 'Maria Montessori' di Chiaravalle e Istituto Comprensivo 'Mario Giacomelli' di Senigallia).

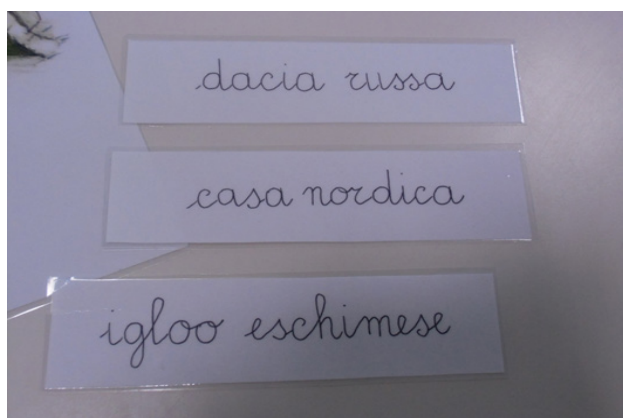
Dalle risposte delle docenti si evince che i punti forza di questo metodo sono: la piena fiducia nelle capacità e competenze del bambino, la libera scelta del discente riguardo il proprio percorso di apprendimento, la sua autogestione.

Il riconoscimento delle potenzialità del fanciullo permette al buon maestro di riuscire a valorizzare determinate capacità al momento giusto: un'attenta osservazione infatti consente di capire il momento esatto in cui lo studente è pronto a ricevere quegli strumenti che gli permetteranno di approdare a nozioni superiori, nel rispetto dei suoi tempi e delle sue modalità di apprendimento, nonché delle sue inclinazioni.

Anche il professor Borghi, in un suo interessante articolo, pone l'accento proprio sul concetto di *autogestione* e su quello di *libera scelta*, considerati le colonne portanti di un'educazione rispettosa di ogni essere umano: il bambino, lasciato libero di poter sperimentare, agire e sbagliare, sa perfettamente ciò di cui ha bisogno per il suo sviluppo psico-fisico, e



Fonte: Elaborazione propria
Fotografia 7. Scatola dei simboli grammaticali



Fonte: Elaborazione propria
Fotografie 8 e 9. Attività di appaiamento e nomenclatura

può fare volentieri a meno delle troppe sovrastrutture spesso imposte dagli adulti, che finiscono per plasmare e limitare la sua crescita invece di aiutarla a sbocciare. "Inoltre, non va dimenticato che la partecipazione richiede *libertà*. (...) Essere libero di poter scegliere rappresenta perciò una condizione indispensabile per lo sviluppo sano. (...) Questo perché, nelle condizioni giuste, il bambino normalmente fa bene il

suo mestiere di crescere: il bambino di cinque mesi, di un anno o di due anni, agisce e sceglie in rapporto alla propria maturazione e in relazione alle sue funzioni. Se i bambini saranno liberi di scegliere, faranno ‘le cose giuste al momento giusto’ (Borghi, 2014 p.20).

Entrambe le insegnanti intervistate considerano i genitori delle figure fondamentali nel processo educativo; tuttavia è importante che il loro ruolo non sconfini mai in quello dell’insegnante né tanto meno in quello del bambino stesso (ricordiamo infatti il motto di questa pedagogia: *Aiutami a fare da solo*). Sostengono inoltre che questo metodo velocizzi l’individuazione di specifici problemi di apprendimento: questo permette di programmare fin da subito degli interventi tempestivi e personalizzati. Anzi, come sostiene Albano, il Metodo grazie ai caratteristici esercizi sequenziali e a specifiche attività fino-motorie, consente una “(...) facilitazione del processo di apprendimento dei bambini, con conseguente diminuzione dell’impatto di disturbi dell’apprendimento e della sfera emotiva, inclusi disturbi quali la dislessia e la disgrafia, con evidente risparmio di costi sanitari e sociali a livello della famiglia e dello Stato” (Albano, 2014 p.158).

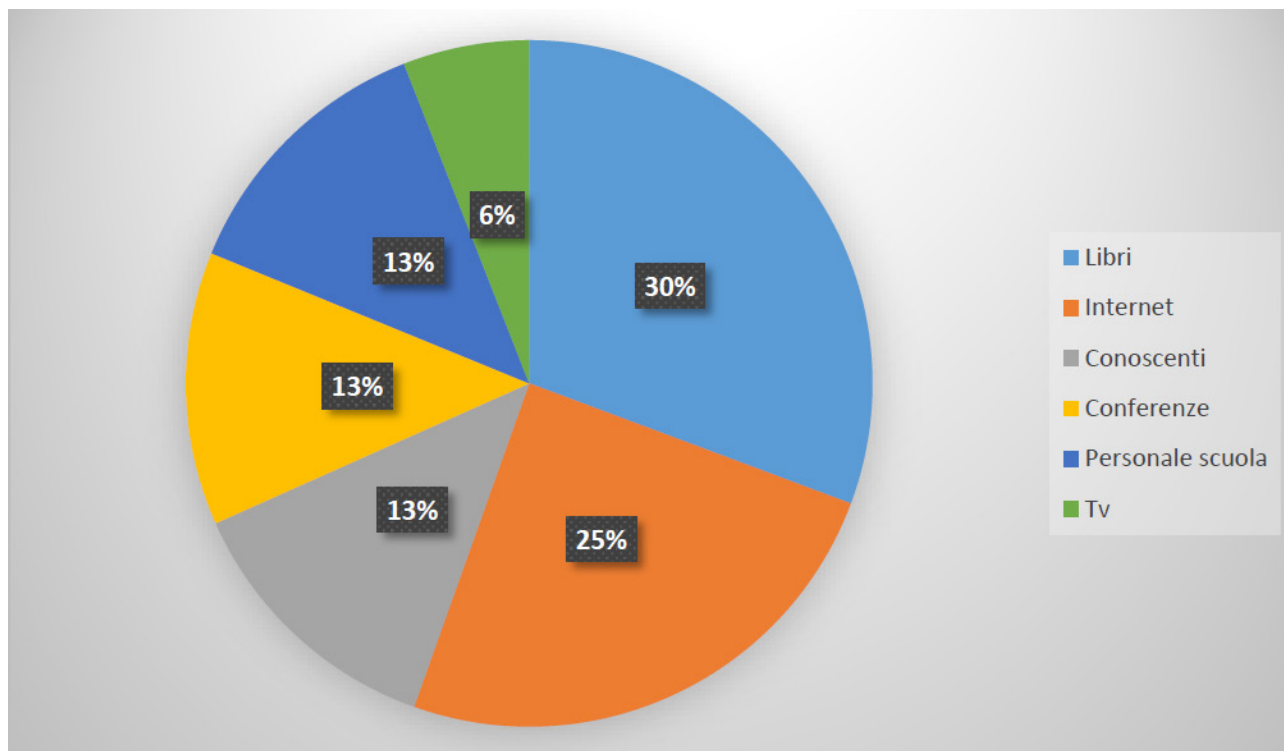
Questionario per i genitori

Quelle che seguono sono le risposte ad alcune domande del questionario a risposte aperte, sottoposto ai genitori dei bambini di classe prima della scuola primaria ad indirizzo Montessori di Senigallia (anno 2015).

Dalle risposte dei genitori si evince che la maggior parte di essi è pienamente consapevole della propria scelta, perché informati riguardo le possibilità che offre il Metodo e le sue caratteristiche fondamentali (come il rispetto dei tempi individuali di apprendimento, l’accrescimento dell’autostima, l’autocorrezione, l’autonomia, la mancanza di autoritarismo dell’insegnante) grazie a ricerche attive effettuate soprattutto tramite l’utilizzo di libri e Internet.

Il crescente interesse negli ultimi anni per il metodo Montessori da parte di un numero di famiglie sempre maggiore potrebbe rappresentare un segnale di una certa insoddisfazione delle metodologie utilizzate nella scuola tradizionale: le lezioni frontali, l’arredamento dell’aula, la classica disposizione dei banchi che non permette un lavoro sinergico tra corpo e mente, l’attenzione concentrata sulla figura dell’insegnante rendono l’esperienza formativa per nulla all’avanguardia né al passo con i cambiamenti della società contemporanea, che necessita di una didattica maggiormente creativa, socializzante e laboratoriale.

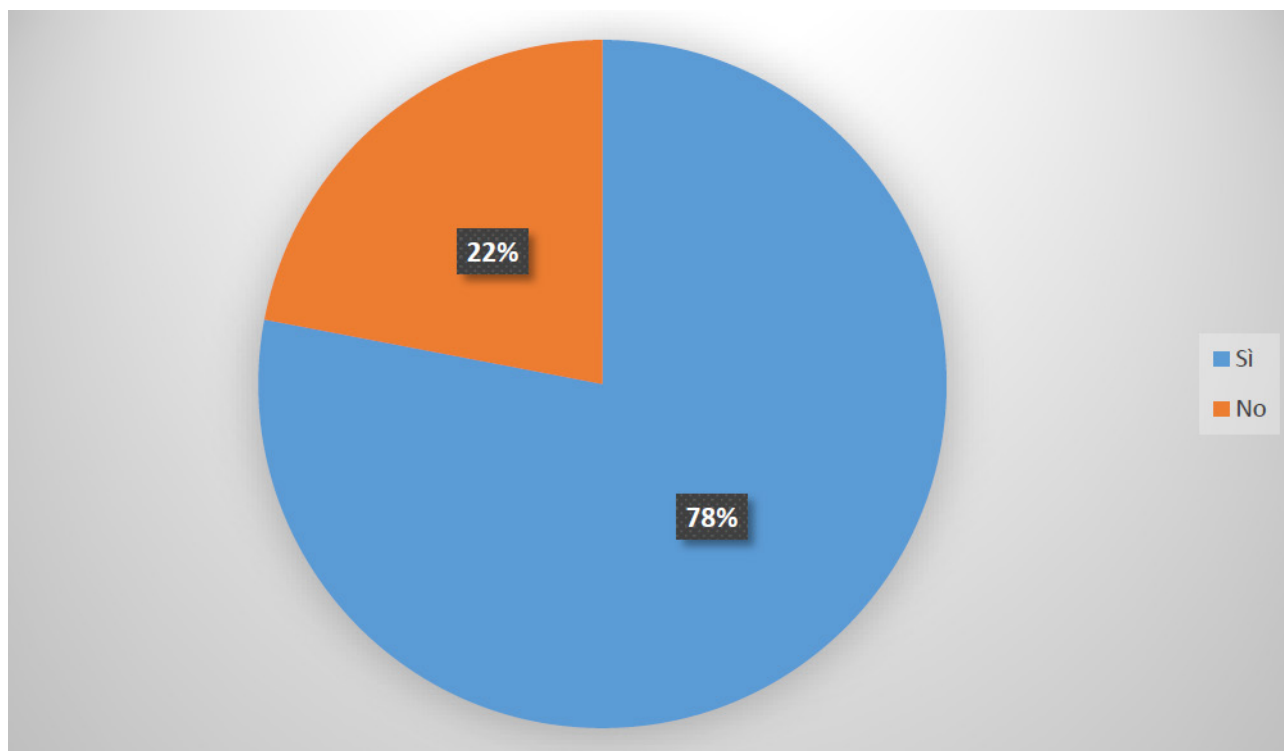
Dove ha trovato le informazioni su questo tipo di scuola?



Fonte: Elaborazione propria

Gráfico 1. Dove ha trovato le informazioni su questo tipo di scuola?

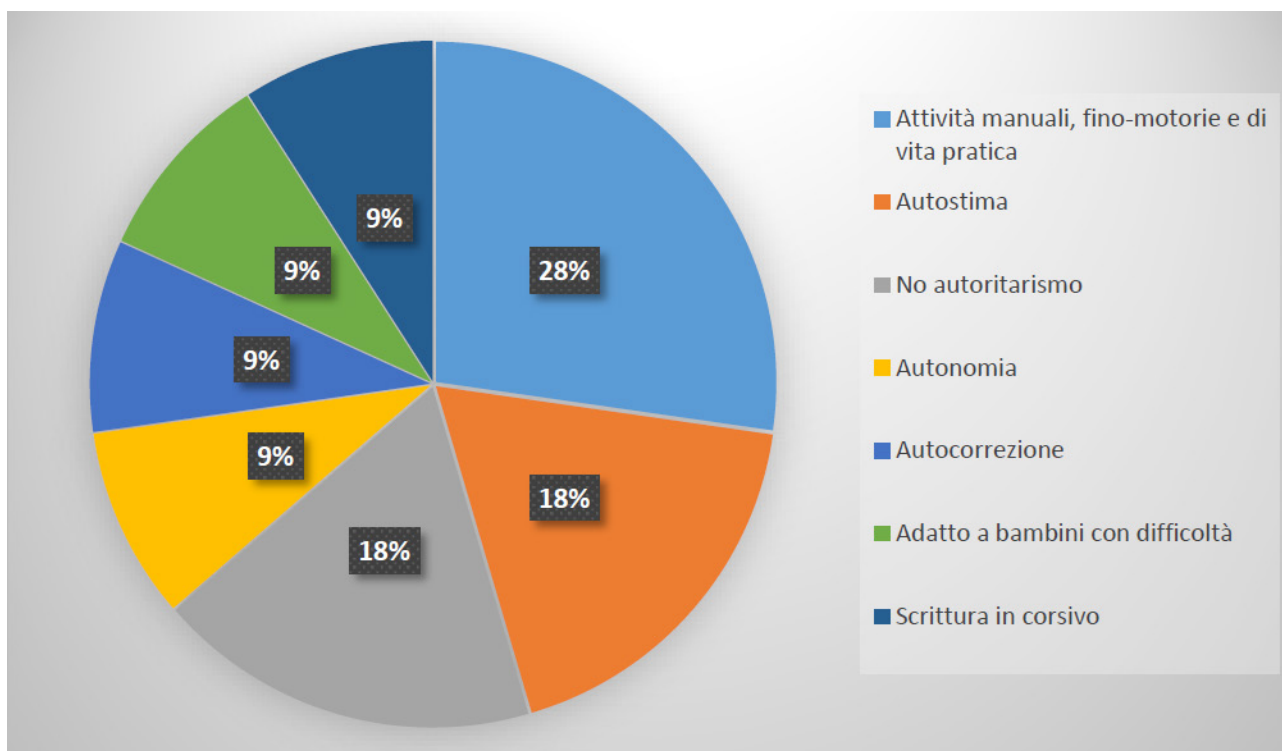
Conosceva già il Metodo?



Fonte: Elaborazione propria

Grafico 2. Conosceva già il Metodo?

Quali sono secondo lei i punti forza dell'insegnamento/apprendimento della letto-scrittura?



Fonte: Elaborazione propria

Grafico 3. Quali sono secondo lei i punti forza dell'insegnamento/apprendimento della letto-scrittura?

ANALISI CRITICA DI ALCUNI STUDI

Metodo

La nostra ricerca è scaturita da due domande:

- L'insegnamento della letto-scrittura con metodo Montessori produce risultati (a breve e a lungo termine) significativamente migliori rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali?
- I punteggi delle medie scolastiche o i risultati ai test standardizzati nelle abilità linguistiche di bambini della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, che seguono il metodo montessoriano, sono significativamente più alti rispetto ai risultati dei loro pari, coinvolti in programmi convenzionali?

Attraverso l'analisi di diciotto studi provenienti da tre Paesi differenti (Stati Uniti, Francia, Croazia), sono stati confrontati i risultati dell'educazione montessoriana (e dell'approccio multisensoriale) con i dati relativi all'educazione tradizionale riguardo l'apprendimento e il mantenimento delle competenze linguistiche.

Gli studi prendono in esame diversi gradi scolastici: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado.

Sono stati inclusi tutti i protocolli che:

- Hanno confrontato gruppi di studenti montessoriani con gruppi di studenti non montessoriani riguardo i risultati dell'apprendimento della letto-scrittura
- Hanno valutato le capacità linguistiche di studenti montessoriani paragonati a studenti non montessoriani, nel breve e nel lungo periodo
- Hanno studiato esclusivamente la fascia d'età compresa tra i trentatré mesi e i tredici anni
- Sono stati pubblicati dall'anno 1999 all'anno 2015
- Hanno preso in esame scuole pubbliche, scuole private, scuole comuni, scuole situate in contesti urbani e rurali, scuole charter, scuole a metodo Montessori, scuole ad indirizzo Montessori, scuole magnet strutturate, scuole open magnet
- Hanno considerato setting non convenzionali: scuole charter, scuole inserite in contesti rurali, una scuola con programma bilingue e studenti con un basso status socio-economico, una scuola

per minorati dell'udito

- Hanno valutato l'approccio multisensoriale per l'apprendimento della letto-scrittura e lo hanno paragonato a metodi educativi convenzionali.
- Sono stati esclusi tutti i protocolli che:
- Non hanno trattato esplicitamente il confronto tra l'educazione montessoriana e l'educazione tradizionale riguardo l'analisi delle abilità linguistiche o l'apprendimento della letto-scrittura.

Strategie di ricerca

Le ricerche sono state individuate attraverso i database elettronici PsycINFO e Google Scholar o selezionate dai siti Internet Association Montessori Internationale (AMI) e American Montessori Society (AMS). Le fonti da cui provengono i protocolli sono: riviste scientifiche (Science, Journal of School Psychology, Cognitive Development, Learning and Instruction, Journal of Research in Childhood Education, International Journal of Early Childhood); dissertazioni (Columbia University, University of Houston, Florida International University, Texas A&M University-Corpus Christi, Purdue University; Seton Hall University); report, paper, poster (UFZG2015 Conference-Opatija Croatia April 13-15 2015, Annual Meeting of the American Educational Research Association-Chicago IL April 21-25 2003, AMS Annual Conference "Montessori in the 21st Century"-Boston March 25-28 2010, AMS Annual Conference "Unity in Diversity"-Dallas TX March 28-30 2014, Department of Research and Accountability-Houston Independent School District).

Le parole chiave utilizzate per la ricerca sono state: Early Education, Early Literacy Learning, Preschool Education, Preschool Age, Kindergarten, Childhood Development, Elementary School Students, Montessori Method, Educational Programs, Traditional Education, Conventional Programs, Teaching Methods, Fine Motor Skills, Literacy, Vocabulary, Handwriting, Reading, Language Skills, Academic Achievements, Multisensory, Haptic, Quantitative Research.

Gli studi prendono in esame determinate competenze, quali: acquisizione del principio alfabetico, capacità di lettura e scrittura, abilità fino-motorie, lessico, attenzione, ascolto, strutturazione della frase, consapevolezza fonologica, consapevolezza fonemica, capacità narrativa, scrittura creativa, spelling, espres-

sione, grammatica, comprensione globale, caratteristiche cinematiche del movimento, qualità e velocità della scrittura manuale, comprensione di testi di vario genere, comprensione e analisi di testi letterari, comprensione e analisi di testi informativi.

Risultati

Autori	Anno	Paese	Livello scolastico	Valutazione	Risultati
Manner J.C.	1999	Stati Uniti	Primaria	Abilità di lettura (programma montessoriano vs programma tradizionale)	Risultati migliori da parte degli studenti montessoriani. Effetto cumulativo del Metodo
Rodriguez L., Irby B.J., Brown G., Lara-Alecio R., e Gallo-way M.	2003	Stati Uniti	Primaria	Lettura di parole, comprensione scritta, lessico e ascolto (valutazione dell'impatto accademico a lungo termine di un programma bilingue Montessori prescolare, paragonato ad un programma bilingue tradizionale prescolare, attraverso l'analisi dei risultati accademici di studenti di classe seconda)	I bambini che avevano partecipato al programma bilingue montessoriano hanno ottenuto punteggi significativamente più alti dei bambini che avevano partecipato al programma bilingue tradizionale. Effetto cumulativo del Metodo.
Bara F., Gentaz E., Colé P., e Sprenger-Charolles, L.	2004	Francia	Primaria	Comprensione e uso del principio alfabetico (raffronto tra l'apprendimento tattile-visivo-uditivo-metafonologico, l'apprendimento visivo-uditivo-metafonologico, e l'apprendimento visivo-uditivo-metafonologico in modo sequenziale)	Risultati migliori con l'apprendimento tattile-visivo-uditivo-metafonologico per la lettura di pseudoparole. Incorporare la modalità tattile aumenta la comprensione e l'uso del principio alfabetico e facilita la connessione tra lettera e suono. I tre interventi hanno migliorato in modo simile la media delle lettere target identificate
Arndt J.J.	2005	Stati Uniti	Infanzia	Grado di alfabetizzazione (studenti montessoriani vs studenti appartenenti all'educazione tradizionale. Entrambi avevano frequentato la Casa dei Bambini)	Risultati migliori degli studenti appartenenti all'educazione tradizionale. Le medie dei due gruppi nel pre-test e nel post-test mostravano per entrambi misurazioni di alfabetizzazione superiori alla media. Effetto cumulativo del Metodo (applicabile a tutti i soggetti di questo studio)

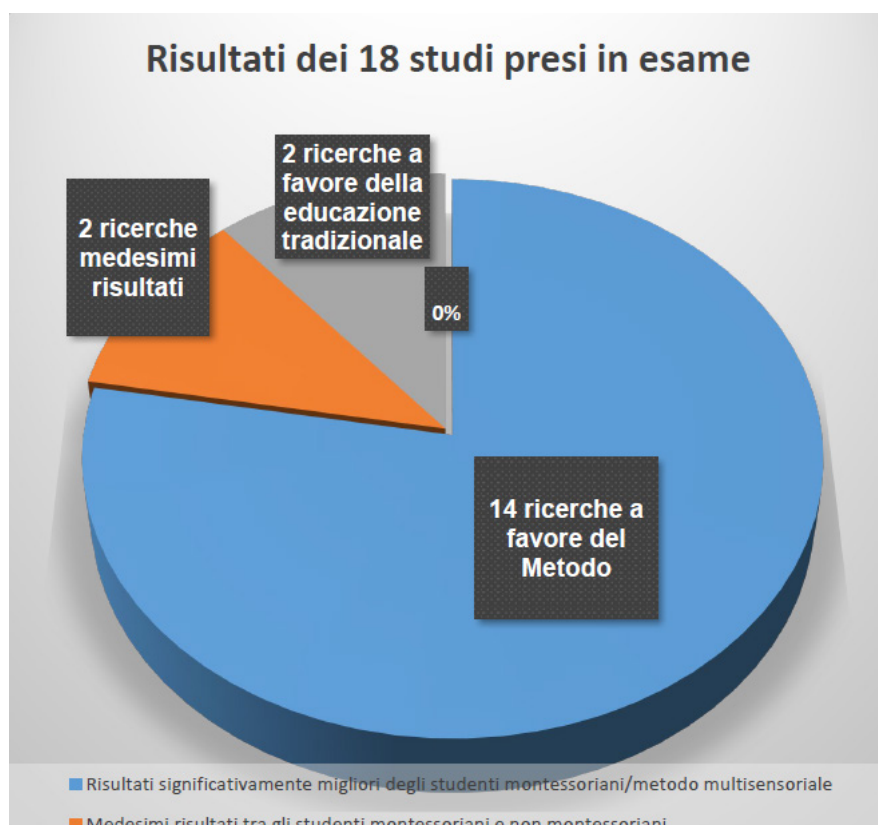
Lopata C., Wallace N.V., e Finn K.V.	2005	Stati Uniti	Primaria e secondaria di primo grado	Confronto dei risultati scolastici ai test standardizzati di lettura e scrittura (montessoriani vs non montessoriani, questi ultimi provenienti da scuole magnet strutturate, open magnet e tradizionali)	Risultati migliori degli studenti non montessoriani
Lillard A.S. e Else-Quest N. (a)	2006	Stati Uniti	Infanzia	Identificazione di lettere e parole; decodifica fonologica (studenti montessoriani vs non montessoriani)	Risultati migliori degli studenti montessoriani
Lillard A.S. e Else-Quest N. (b)	2006	Stati Uniti	Primaria	Scrittura creativa, strutturazione della frase, identificazione di lettere e parole, codifica fonologica (studenti montessoriani vs non montessoriani)	Risultati migliori degli studenti montessoriani nella scrittura creativa e nella strutturazione della frase. Risultati simili al gruppo di controllo per le altre abilità linguistiche
Hobbs A.	2008	Stati Uniti	Primaria	Lettura e abilità linguistiche (studenti montessoriani vs non montessoriani)	Risultati significativamente migliori degli studenti montessoriani nella lettura rispetto ai risultati accademici degli studenti non montessoriani. Non è stata evidenziata una differenza significativa tra i due gruppi nelle altre abilità linguistiche
Vinter A. e Chartrel E.	2010	Francia	Infanzia	Apprendimento di lettere in corsivo (attraverso un training visivo, uno motorio, uno visuo-motorio, e un gruppo di controllo che eseguiva esercizi di pregrafismo secondo il programma tradizionale)	Tutti i gruppi che avevano partecipato ai training hanno riportato risultati migliori rispetto al gruppo di controllo. Il training visuo-motorio è risultato il più efficace
Riga G.	2010	Stati Uniti	Primaria e secondaria di primo grado	Capacità di lettura (studenti montessoriani vs non montessoriani, in ambito rurale e urbano)	Risultati migliori degli studenti montessoriani. Effetto cumulativo del Metodo
Jackson R.L.V.	2001	Stati Uniti	Primaria	Scelta dello stesso libro utilizzato nel momento della lettura condivisa, competenza lessicale (tutti studenti minorati dell'udito)	Nessuno dei due metodi ha influenzato il momento della scelta del libro. L'uso della lezione in tre tempi (metodo Montessori)

				to, metodo Montessori vs metodo tradizionale)	associato ad una lettura condivisa ha prodotto un'acquisizione maggiore di item lessicali ed il loro mantenimento in 5 su 6 studenti
Lillard A.S.	2012	Infanzia	Infanzia	Abilità di lettura, lessico (raffronto tra metodo Montessori classico, integrato e programma convenzionale)	Risultati migliori degli studenti appartenenti al programma Montessori classico
Bowman F.	2013	Stati Uniti	Primaria e secondaria di primo grado	Capacità di lettura (studenti montessoriani vs studenti non montessoriani, tutti appartenenti a scuole charter pubbliche)	Medesimi risultati tra gli studenti montessoriani e gli studenti non montessoriani
Mallett J.D. e Schroeder J.	2013	Stati Uniti	Primaria	Abilità di lettura (scuole pubbliche montessoriane vs scuole pubbliche tradizionali)	Risultati migliori degli studenti montessoriani all'aumentare del grado scolastico. Effetto cumulativo del Metodo.
Salazar M.M.	2013	Stati Uniti	Primaria	Abilità di lettura e comprensione di testi di vario genere (studenti montessoriani vs studenti non montessoriani)	Non è stata evidenziata una differenza significativa tra i due gruppi; ad ogni modo sono state riscontrate delle differenze nei punteggi AYP (Adequate Yearly Progress): gli studenti montessoriani hanno raggiunto gli standard AYP, ma non il gruppo appartenente all'educazione convenzionale
HISD Department of Research and Accountability	2014	Stati Uniti	Primaria	Abilità di lettura (studenti montessoriani vs studenti non montessoriani)	Risultati migliori degli studenti montessoriani
Peng H.H. e Md-Yunus S.	2014	Stati Uniti	Primaria	Abilità linguistiche (studenti montessoriani vs studenti non montessoriani)	Risultati migliori degli studenti montessoriani. I risultati confermano parzialmente l'effetto cumulativo del Metodo

Filipczak K.	2014	Stati Uniti	Primaria e secondaria di primo grado	Abilità di lettura (scuole charter montessoriane vs scuole charter tradizionali)	Risultati migliori degli studenti montessoriani. Effetto cumulativo del Metodo
Franc V. e Subotić S.	2015	Croazia	Infanzia	Consapevolezza fonologica (programma montessoriano vs programma tradizionale)	Risultati migliori da parte degli studenti montessoriani

Fonte: *Elaboração própria*

Tabella 1 Prospetto degli studi esaminati per ordine di anno di pubblicazione



Fonte: *Elaborazione propria*

Grafico 4. Risultati dei 18 studi presi in esame

I dati denotano un netto vantaggio degli studenti montessoriani rispetto agli studenti non montessoriani.

La tabella 1 ordina i protocolli in maniera cronologica in base all'anno di pubblicazione; vengono riportati gli autori, l'anno in cui è stato pubblicato lo studio, il Paese, il grado scolastico preso in esame, la

valutazione delle competenze linguistiche e i risultati.

Il grafico 4 mostra i risultati della review: su diciotto ricerche prese in considerazione, quattordici rivelano che il metodo Montessori/multisensoriale è il metodo più adatto per l'apprendimento e il consolidamento delle abilità linguistiche; due articoli mostrano medesimi risultati tra gli studenti montessoriani

riani e quelli non montessoriani (il Metodo garantisce comunque l'acquisizione delle stesse competenze del programma convenzionale); due studi (entrambi relativi alla scuola primaria) mostrano il vantaggio degli studenti appartenenti al programma convenzionale.

I risultati migliori degli studenti montessoriani si riscontrano in particolar modo nell'apprendimento e nel mantenimento di: lessico, consapevolezza fonologica, lettura, comprensione del principio alfabetico, consapevolezza fonemica, scrittura manuale, creatività narrativa, strutturazione di frasi e periodi.

INFANZIA

Tutti e cinque gli studi concernenti l'educazione prescolare evidenziano un netto vantaggio degli studenti montessoriani (e di quelli che hanno partecipato a training multisensoriali) rispetto agli studenti appartenenti a programmi convenzionali.

Metodo multisensoriale

Lo studio di Bara et al. (2004) ha preso in esame l'esplorazione visuo-tattile e tattile-cinestetica delle lettere nello sviluppo della consapevolezza fonemica, nel riconoscimento delle lettere, nella corrispondenza lettera/suono per la comprensione e l'uso del principio alfabetico nei bambini di cinque anni.

Sono stati esaminati e messi a confronto tre diversi tipi di training relativi all'esplorazione delle lettere:

- Un training visuo-tattile (esplorazione tattile-visiva-uditiva-metafonologica)
- Un training visivo (esplorazione visiva-uditiva-metafonologica)
- Un training visivo sequenziale (esplorazione visiva-uditiva-metafonologica in modo sequenziale)

In tutti i training sono stati utilizzati gli stessi esercizi fonologici. Dai risultati è emerso che il training visuo-tattile è l'approccio più valido per l'apprendimento delle pseudoparole (la lettura di pseudoparole indica l'avvenuta comprensione del principio alfabetico: ciò infatti avviene quando il bambino comprende che i suoni sono rappresentati dalle lettere). Si sono invece riscontrati miglioramenti simili in tutti e tre i gruppi nel riconoscimento delle lettere e nella consapevolezza fonologica.

"(...) la modalità tattile quindi non facilita propriamente la conoscenza delle lettere e dei suoni, ma le loro connessioni. L'esplorazione tattile aiuta a stabilire i collegamenti tra la rappresentazione ortografica

delle lettere e la rappresentazione fonologica dei suoni corrispondenti" (Bara et al., 2004 p.22).

La sequenzialità tipica dell'esplorazione tattile non sembra essere il fattore più importante: da sola non riesce a giustificare tali risultati.

È stato quindi dimostrato che includere la modalità visuo-tattile e tattile-cinestetica nell'esplorazione delle lettere, assieme ad esercizi di consapevolezza fonemica all'interno di un programma convenzionale, migliora significativamente l'abilità di lettura nei bambini.

Lo studio di Vinter e Chartrel (2010) ha analizzato, all'interno di una scuola comune, differenti tipologie di apprendimento del movimento della scrittura in corsivo di lettere isolate nei bambini di cinque anni. Sono stati presi in esame tre diversi tipi di training (visivo, motorio, visuo-motorio) e confrontati con un gruppo di controllo che non era stato sottoposto a nessun tipo di training (ma che continuava a seguire la programmazione di classe). Il gruppo che seguiva il training visivo doveva osservare modelli di movimento; il gruppo che seguiva il training motorio doveva copiare modelli prestabiliti; il gruppo che seguiva il training visuo-motorio osservava e copiava modelli motori. Sono state misurate le caratteristiche cinematiche del movimento della mano e la qualità della scrittura manuale. I risultati hanno mostrato come tutti e tre i training hanno prodotto prestazioni migliori rispetto al gruppo di controllo; nel quarto gruppo infatti non si è manifestato alcun cambiamento relativo alla capacità cinematica dei movimenti (lunghezza della traiettoria, durata del movimento, velocità, numeri di picchi di velocità per lettera) né alla qualità della scrittura in corsivo.

"Quindi, il miglioramento delle prestazioni in un compito di scrittura richiede un processo di formazione sistematica e non compiti grafici generici che vengono solitamente proposti ai bambini della scuola dell'infanzia; basterebbero anche delle sessioni di training di breve durata, come è avvenuto per il presente studio" (Vinter & Chartrel, 2010, pp. 482-3).

Il training visuo-motorio si è dimostrato l'approccio migliore per l'apprendimento del movimento della scrittura in corsivo.

Primaria e secondaria di primo grado

Su tredici protocolli che prendono in considerazione la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, nove indicano la superiorità dei risultati scolastici degli studenti montessoriani paragonati agli studenti non montessoriani.

Setting particolari

Sono stati considerati anche quegli studi svolti in setting non convenzionali, come lo studio di Rodriguez et al. (2003), in cui sono stati analizzati i risultati relativi all'abilità di lettura di studenti di classe seconda, che alla scuola dell'infanzia avevano seguito un programma bilingue montessoriano, confrontati con i risultati di studenti che alla scuola dell'infanzia avevano seguito un programma bilingue tradizionale. Tutti i bambini coinvolti nello studio erano di origine ispanica e appartenevano ad un basso status socio-economico. I partecipanti sono stati sottoposti a test di lettura in prove normo referenziate in lingua spagnola e inglese: gli studenti che avevano partecipato al programma prescolare montessoriano hanno ottenuto punteggi significativamente superiori nel subtest di lettura in spagnolo, e, più in generale, i bambini che avevano partecipato al programma montessoriano alla scuola dell'infanzia e che avevano continuato fino alla seconda classe con un programma bilingue di transizione hanno ottenuto punteggi statisticamente migliori. I risultati hanno dimostrato l'efficacia dell'impatto scolastico a lungo termine del programma bilingue Montessori.

Lo studio di Jackson (2011) ha dimostrato come cinque su sei studenti di una scuola per minorati dell'udito hanno appreso e mantenuto più item lessicali grazie all'utilizzo della lezione in tre tempi che non attraverso l'insegnamento diretto tradizionale.

Una buona competenza lessicale è propedeutica all'apprendimento della lettura; gli studenti con problemi d'udito mostrano delle carenze in questo settore, ed hanno in genere un vocabolario nettamente inferiore a quello dei loro pari normoudenti; questo serio problema trova riscontro negli esiti occupazionali: più del novanta per cento delle persone con problemi d'udito svolge un lavoro manuale, contro il cinquanta per cento delle persone udenti (Easterbrooks, 1999; Sheetz, 1993). In questo studio, quindi, si è pensato di utilizzare il metodo della lezione in tre tempi (nato grazie a Séguin e successivamente ripreso da Maria Montessori) allo scopo di facilitare l'introduzione di nuove parole.

L'uso della lezione in tre tempi - caratterizzata da attività sistematiche in progressione - associato alla lettura condivisa, ha permesso a cinque studenti su sei l'interiorizzazione di un maggior numero di item lessicali ed il loro mantenimento nel tempo.

Effetto latenza

Nei protocolli concernenti la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado emerge un dato si-

gnificativo: su un totale di tredici studi, sette mostrano l'effetto cumulativo del Metodo, ovvero i risultati relativi alle abilità linguistiche crescono all'aumentare del grado scolastico. Volendo fare una similitudine potremmo paragonare il metodo Montessori al motore diesel di una macchina: più anni di educazione montessoriana uno studente ha alle spalle, migliori saranno le sue prestazioni linguistiche nel lungo periodo.

DISCUSSIONE

Grazie ad un attento e rigoroso procedimento si è condotta una ricerca bibliografica in cui sono stati analizzati diciotto protocolli. Dagli studi si evince che le nostre ipotesi iniziali sono state suffragate da ricerche e indagini scientifiche internazionali: il metodo multisensoriale è un valido strumento per migliorare l'alfabetizzazione e le performance ai test sulle competenze linguistiche.

Quattordici indagini rivelano infatti che il metodo educativo montessoriano è il migliore per l'insegnamento e il mantenimento delle abilità linguistiche. Due studi mostrano che gli studenti montessoriani hanno le stesse competenze linguistiche degli studenti che seguono il programma tradizionale; due articoli rivelano risultati migliori da parte degli studenti appartenenti al programma convenzionale. L'autrice di uno di questi ultimi due studi (Arndt, 2005) ha ipotizzato le possibili ragioni di tale esito (la ricerca ha valutato il grado di alfabetizzazione di studenti montessoriani e non montessoriani di classe prima; entrambi i gruppi avevano frequentato la Casa dei Bambini): oltre a rilevare che dalle medie dei gruppi nel pre-test e nel post-test entrambi avevano raggiunto misurazioni di alfabetizzazione superiori alla media, anche qui si parla di un possibile 'effetto a rilascio prolungato' della formazione montessoriana che, in uno studio più lungo in termini di anni, potrebbe anche dimostrare un esito finale opposto. Inoltre i risultati migliori degli studenti appartenenti all'educazione tradizionale potrebbero addirittura derivare dalla precedente educazione montessoriana ricevuta, che ha permesso loro di essere in grado di acquisire determinate abilità e di saperle trasferire in contesti differenti (avrebbero quindi applicato due capacità fondamentali: problem solving e generalizzazione).

Tutti gli studi concernenti l'educazione prescolare attestano il netto vantaggio degli studenti montessoriani (e di coloro che hanno partecipato a training multisensoriali): il Metodo permette già a tre/quattro anni una profonda riflessione metalinguistica che l'e-

ducazione tradizionale non consente.

Sette protocolli dimostrano infine che le capacità apprese attraverso il Metodo si rivelano e mantengono nel lungo periodo. Ulteriori ricerche potrebbero prendere in esame le competenze linguistiche e il potenziale impatto dell'effetto latenza dell'educazione montessoriana, tenendo conto di un numero consistente di anni scolastici o dell'intera carriera scolastica di gruppi di studenti.

Un fattore importante da tenere in considerazione è il fatto che gli studenti montessoriani, a differenza dei loro colleghi non montessoriani, non sono abituati ad eseguire prove che testino il loro grado di apprendimento. Nella scuola montessoriana, infatti, non è prevista né la somministrazione di test né l'assegnazione di voti, in quanto l'insegnante valuta lo studente semplicemente attraverso una costante osservazione. Quindi, nelle indagini prese in considerazione, gli studenti montessoriani partivano di fatto 'svantaggiati'; nonostante ciò hanno dimostrato di saper trasferire in modo efficace le loro abilità in ambiti differenti, superando con successo le prove linguistiche. Citando Bruner (1961/1964) possiamo dire che l'interesse verso una disciplina è il miglior incentivo all'apprendimento stesso di quanto non lo siano i voti.

I protocolli relativi al metodo di apprendimento multisensoriale mettono in evidenza quanto la relazione tra la rappresentazione ortografica e la rappresentazione fonologica possa essere facilitata quando alla modalità di apprendimento uditiva e visiva viene affiancata la modalità tattile e tattile-cinestetica. L'approccio multisensoriale si fonda su interventi sequenziali e altamente strutturati, in cui l'allievo viene facilitato nel collegamento di ogni lettera al rispettivo suono; in questo modo giunge prima e meglio ad una comprensione del principio alfabetico. Il metodo multisensoriale è un metodo che:

- Consente l'attivazione contemporanea di molteplici aree cerebrali
- Permette un'acquisizione naturale della scrittura manuale
- Migliora l'esperienza formativa a livello quantitativo (rendimento scolastico) e a livello qualitativo (stimola l'interesse e asseconda il naturale bisogno di movimento del bambino)
- Aiuta soggetti svantaggiati o posti in condizioni educative particolari.

Anche in quelle ricerche svolte in setting particolari (scuole charter, scuole inserite in un contesto

rurale, una scuola con programma bilingue e studenti appartenenti ad un basso status socio-economico, una scuola per bambini minorati dell'udito), il metodo Montessori ha contribuito a migliorare l'offerta formativa. Si è confermato un metodo adatto anche a soggetti svantaggiati o posti in condizioni educative particolari, proprio perché caratterizzato da quell'aspetto di 'democraticità' che nessun altro tipo di educazione è in grado di regalare.

Possiamo dunque giungere alla conclusione che il metodo Montessori migliora l'offerta formativa sia delle scuole pubbliche che di quelle private; ottimizza anche quei setting differenti poiché "(...) *by-passando* l'eterogeneità dei prerequisiti attraverso un materiale di grado zero, e rispettando i tempi necessari a ciascun bambino - garantisce a tutti i soggetti l'acquisizione di certi traguardi cognitivi basilari, che rappresentano i presupposti per ulteriori progressi intellettuali" (Baldacci, 2015 p.16). Indipendentemente dalla condizione sociale, economica o dagli stimoli che il bambino riceve all'interno dell'ambiente familiare, usufruendo di questo tipo di educazione qualsiasi studente ha la possibilità di acquisire determinate competenze fondamentali per il suo percorso formativo.

CONCLUSIONI

Dal questionario sottoposto ai genitori dei bambini di classe prima della scuola primaria ad indirizzo Montessori di Senigallia, si evince che la scelta di far frequentare ai propri figli una scuola montessoriana risulta una scelta attiva e consapevole, perché fondata sulla volontà di una personale ricerca di informazioni a riguardo.

Altro dato significativo messo in luce dalla nostra indagine è che il Metodo permette di far conoscere in anticipo all'insegnante possibili casi di disprassia, dislessia, disgrafia e discalculia del discente, e di programmare quindi un intervento di recupero immediato ed efficace, perché personalizzato.

L'errore e la misconcezione vengono vissuti dal fanciullo senza ansia e frustrazione; sono infatti considerati degli alleati essenziali e funzionali per l'apprendimento di concetti superiori. In questo tipo di pedagogia l'errore non assume quindi una connotazione negativa, ma viene visto proprio come il punto più alto del processo di apprendimento, una tappa obbligatoria per poter giungere ad un pensiero più evoluto. Grazie al carattere autocorrettivo del materiale e al fatto che l'insegnante non intervenga mai in maniera direttiva, l'errore viene facilmente e naturalmente gestito dall'alunno senza particolari difficoltà.

L'approccio multisensoriale permette l'acquisizione di basilari competenze linguistiche in determinati periodi sensitivi: ciò rende l'insegnamento e l'apprendimento facile, naturale e veloce. Questo bagaglio appreso in età prescolare renderà il bambino di sei anni capace di dedicarsi alla lettura di libri in genere destinati a bambini più grandi.

È fatto ormai risaputo quanto l'intelligenza e la precoce alfabetizzazione siano correlati, l'una influenza l'altra e viceversa: prima un bambino imparerà a leggere e prima potrà cominciare ad esercitare la capacità di comprensione del testo. Leggendo con una certa velocità e sicurezza egli potrà affrontare precocemente brani lunghi, maggiormente complessi, impegnando le sue energie sul significato. L'insegnante potrà successivamente sollecitare una riflessione sul brano appena letto, allo scopo di scoprire e allenare la capacità critica.

Questo studio può essere utilizzato per informare e sensibilizzare dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, genitori e tutte quelle figure che si occupano dell'educazione dei bambini (in particolar modo dai tre ai sei anni d'età) al fine di migliorare l'esperienza didattica e formativa. Per questo motivo gli autori delle ricerche prese in esame consigliano di proporre attività strutturate basate su esperienze sensoriali (come tracciare lettere sulla sabbia o maneggiare lettere di schiuma di cellulosa) poiché è stato dimostrato che questi esercizi, integrati alle consuete attività linguistiche e di pregrafismo in uso nella scuola tradizionale, migliorino significativamente la consapevolezza fonologica, la scrittura manuale e la futura capacità di lettura.

Presentando un materiale altamente strutturato è possibile creare contesti di apprendimento che contribuiscono a mantenere viva l'esperienza educativa.

Il metodo multisensoriale permette al bambino di potersi esprimere e di apprendere attraverso canali alternativi al solo canale verbale, e lo aiuta a non perdere i famosi *cento linguaggi* di cui parlava Malaguzzi (quella ricchezza di espressività tipica dell'infanzia), per poterli utilizzare in molteplici contesti esperienziali, e giungere così ad una piena consapevolezza di sé, rendendosi davvero protagonista del proprio percorso di apprendimento.

Per riprendere il pensiero di Gardner (1991/2007) possiamo dire che è vero che nell'ambiente scolastico (e, in una visione più generale, nella nostra società) il linguaggio verbale e scritto è il sistema di simboli per eccellenza: ma fino ai sei/sette anni d'età molto viene appreso e comunicato anche tramite sistemi para-



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 10. Esiste davvero un'età per ogni libro?



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 11. Toccare l'astrazione

linguistici, che si avvalgono contemporaneamente di una molteplicità di canali sensoriali, i quali permettono una comunicazione simbolica di grande effetto.

Inoltre l'approccio multisensoriale dà voce alle emozioni che il bambino prova svolgendo determinati compiti e azioni: Montessori nei suoi scritti sottolineava continuamente e con grande enfasi quanto determinate attività rendessero il bambino concentrato ma allo stesso tempo felice di ripetere lo stesso esercizio, potendo constatare alla fine dell'esperienza un certo grado di gratificazione e serenità. "Tale sensazione di felicità deriva dal proprio fare, dal poter arrivare alla scoperta della logica degli oggetti e/o dal compito che sta svolgendo. È un feedback autosomministrato" (Zabalza Beraza, 2015 p.41).

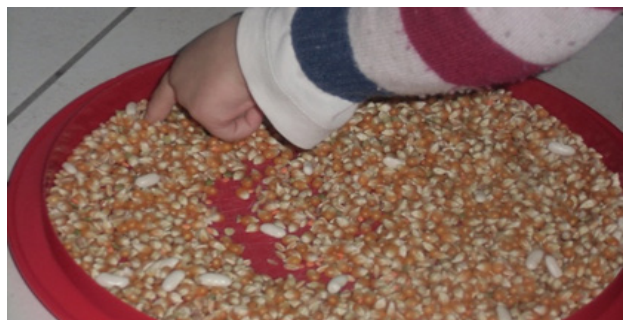
Grazie alle nuove tecnologie la generazione dei nativi digitali viene definita multitasking, cioè capace

di svolgere più compiti contemporaneamente e velocemente; è necessario però riflettere sul fatto di quanto ciò comporti inevitabilmente un impoverimento di certe abilità basilari, quali la capacità di attenzione, di concentrazione, di memorizzazione, nonché di elaborazione critica delle informazioni. Sempre più spesso vediamo il pubblico dei più giovani succube di prodotti che il marketing lancia continuamente sul mercato (basti pensare a specifici tablet destinati a bambini di appena diciotto mesi): per questo motivo urge una riflessione sul recupero delle capacità sopracitate, così necessarie all'aspetto educativo, psicologico e spirituale dell'essere umano.

Come asserisce il professore Ercolani bisogna correre ai ripari, difendere quelle capacità preciepe dell'uomo che oggi le nuove tecnologie arrivano, in alcuni casi, a mettere in discussione, come l'autonomia critica, la ragione, il libero arbitrio: "Inondati di informazioni, illusi di possedere e dominare tutto, non ci accorgiamo di essere piombati (...) in un nuovo mondo, per il quale non possediamo le categorie interpretative, fondato sul predominio della «quantità», del «vedere» e del «digitare», che hanno sostituito la «qualità», il «pensare» e «l'esperire direttamente», facoltà precipuamente umane" (Ercolani, 2007 p.46).

Condividiamo altresì l'efficace espressione che Regni usa in un suo recente articolo quando parla di un "perenne stato di parziale attenzione" in cui versano le ultime generazioni (Regni, 2014 p.102). "Le informazioni si sbriciolano per soddisfare la ridotta capacità di attenzione fino a creare un ecosistema di tecnologie della interruzione, della distrazione continua che caratterizza la vita on-line" (Regni, p.103). La navigazione *on-line* rende il processo di apprendimento frammentario, frettoloso, superficiale: il potere della mente assorbente del bambino risiede proprio nella capacità attentiva, nell'abilità cioè di saper polarizzare la sua attenzione verso un unico compito e per un lungo periodo; per questo motivo la proposta educativa montessoriana necessita di essere ripresa, perché oggi più che mai viene in aiuto alle ultime generazioni, colmando quelle lacune che metterebbero a rischio la loro esperienza non soltanto formativa, ma anche cognitiva e di crescita personale.

Da qualche anno si avverte la necessità di un rinnovamento all'interno dell'attuale sistema educativo. Le proposte pedagogiche alternative ai programmi convenzionali sono caratterizzate da una crescita esponenziale: assistiamo ogni giorno alla nascita di scuole a metodo Montessori, scuole ad indirizzo Montessori, ma anche di scuole che integrano parti



Fonte: Elaborazione propria
Fotografie 12, 13, 14. Chi l'ha detto che si scrive solo sul quaderno?

della pedagogia montessoriana, in particolar modo l'esperienza diretta, l'apprendimento sensoriale e il rispetto dei tempi del bambino (scuole libertarie, scuole senza zaino, scuole outdoor, agrinidi, agrisili, asili nel bosco, aule di campagna, solo per citarne alcune). Ci troviamo in un periodo storico in cui la nostra società, grazie alle nuove tecnologie, cambia e si trasforma con ritmi serrati, mai sperimentati in periodi storici precedenti: non è più credibile continuare ad insegnare in maniera tradizionale. La scuola ha bisogno di trasformarsi in una scuola laboratoriale, capace di confondersi con la realtà esterna. Citando ancora Bruner (1961/1964) potremmo dire che è controproducente insegnare abilità specifiche disgiunte

dal loro contesto di appartenenza perché ciò non permette di giungere al processo di generalizzazione.

In questo settore si respirano tentativi di rinnovamento e di cambiamento, leggiamo sempre più spesso di sperimentazioni, integrazioni, contaminazioni tra metodologie diverse, per cui diventa auspicabile l'incontro tra metodi classici e nuovi percorsi educativi. La scuola ha la responsabilità di costruire un progetto di crescita comune all'interno della società, nel rispetto dell'identità di ogni persona, dei suoi bisogni, del suo stile di apprendimento.

Recentemente a questo proposito, grazie ad una collaborazione tra la Provincia Autonoma di Trento e l'Università di Urbino (Centro Studi di Pedagogia Montessoriana), è stato condotto un progetto di sperimentazione dell'approccio montessoriano in alcune scuole dell'infanzia non montessoriane, nonché di formazione del personale docente. Si è operata una trasposizione di alcune prassi relative al Metodo nella programmazione didattica di sezioni ad indirizzo comune, comprese alcune sperimentazioni nell'area del linguaggio. Uno dei principi montessoriani che ha caratterizzato il lavoro di indagine è stato la "non prevalenza dei sensi diacritici nell'atto cognitivo", secondo cui il bambino impara di più e meglio se utilizza tutti i canali sensoriali a sua disposizione, coinvolgendo tutto il corpo (approccio cosiddetto olistico, globale), e non esclusivamente l'udito o la vista (Martini & Lupi, 2014).

Sempre più scuole statali inaugurano al proprio interno delle classi ad indirizzo Montessori, come ad esempio l'Istituto Comprensivo L. da Vinci di Cornaredo in provincia di Milano, che da settembre 2016 ha dato il via a questa nuova esperienza assecondando le richieste di molti genitori. "La 'via Montessori' sembra essere una possibile risposta alle esigenze di apprendimento in un'ottica di *lifelong learning*" (Aloisi, 2017 p.65).

Future ricerche potrebbero ampliare questo aspetto dell'integrazione, funzionale perché permette di promuovere una didattica maggiormente rispettosa della diversità e della individualità di ogni bambino. Si valorizzerebbe così quel tipo di apprendimento intuitivo, naturale, che terrebbe in considerazione non più la classe come singola unità, ma come insieme di studenti diversi, ciascuno con un proprio approccio all'apprendimento, che non coincide per forza con l'unico proposto dall'insegnante (Gardner, 1991/2007).

Un approccio multisensoriale per l'apprendimento della letto-scrittura gratifica il bambino perché soddisfa il suo bisogno fisiologico di movimento, interes-

se, autonomia, serenità, e contribuisce al fine ultimo dell'educazione: rendere il bambino un individuo felice di apprendere.

Maria Montessori, un'antesignana per eccellenza, è riuscita a vedere oltre, come solo i Grandi sanno fare. Non è necessario scoprire *nuove terre* ma fermarsi a riflettere su esperienze vissute e sperimentate e rileggere libri, i suoi libri che trasudano di insegnamenti e di amore per il processo educativo, per l'allievo in tutta la sua interezza. Quell'amore che sa dare solo chi ama l'insegnamento e chi ne è beneficiario: l'allievo, con le sue potenzialità e i suoi limiti nel rispetto della sua unicità. Persona pensante in grado, fin da piccolo, con l'aiuto di adulti responsabili, in famiglia e a scuola, di determinare il proprio futuro osservandolo e monitorandolo con un'attenzione, una cura che servono a renderlo positivamente vissuto, piacevolmente condiviso e fortemente voluto. È stato per noi un piacere scrivere su questa tematica non solo perché ci crediamo fermamente ma anche perché orgogliose di appartenere alla Regione italiana che ha dato i natali alla Montessori, le Marche, quasi a voler dire: "Respirare la 'stessa aria' ci carica e motiva verso ulteriori ricerche grazie al contributo del grandissimo *studio-lavoro* di questa Eccellenza Italiana, Illustrate marchigiana, Straordinaria Cittadina chiaravallese!".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Albano, T. (2014). Il metodo Montessori per bambini in difficoltà sociali ed economiche: i progetti di "tenera mente-onlus". *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 153-160. Disponibile su <http://www.reladei.net>

Aloisi, G.T. (2017). Una classe Montessoriana nella scuola statale: contaminazioni generative. Educare il potenziale umano tra antiche e nuove prospettive. *Scuola Italiana Moderna*, 1(7), 65-68.

Andreoli, V. (2010, 24 Novembre). La perdita dei sensi della digital generation. Cresce la vista, ma senza il tatto scompare la vita vera. *Corriere della Sera*, pp.42-43.

Arndt, J.J. (2005). Literacy outcomes of Montessori-trained students under alternative instructional conditions (Doctoral dissertation). Disponibile su ProQuest Information and Learning Company. (UMI No.: 3185726)

Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci Editore.

Baldacci, M. (2015). La radice montessoriana del

nuovo indirizzo. In M. Baldacci, F. Frabboni, & M.Á. Zabalza Beraza (cur.), *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo* (pp.9-18). Bergamo: Zeroseiup.

Bara, F., Gentaz, É., Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's reading acquisition. *Cognitive Development*, Elsevier, 19 (3), 433-449. Disponibile su <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00733557>

Borghi, B.Q. (2014). Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Vol.3* (3), 13-25. Disponibile su <http://www.reladei.net>

Bowman, F. (2013). The Influence of Montessori-Based Literacy Instruction and Methods on Reading Achievement of Students in Grades 3,4,5,6, and 7 (Doctoral dissertation). Disponibile su <http://scholarship.shu.edu/dissertations/1933>

Bozzato, E. (2007). Il bambino montessoriano. Dal linguaggio parlato al linguaggio scritto. *Infanzia, Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, 1 (7-8), 358-360.

Bruner, J.S. (1964). *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando. (Ed. originale, 1961)

Easterbrooks, S. (1999). Improving Practices for Students with Hearing Impairments. *Exceptional Children*, 65 (4), 537-554.

Ercolani, P. (2007). *System Error. La «morte dell'uomo» nell'era dei media*. Perugia: Morlacchi Editore.

Filipczak, K. (2014, marzo). *Charter Schools and the Montessori Method: Evidence from Michigan's MEAP Exam*. Poster presentato alla Conferenza Annuale AMS, Dallas, TX. Disponibile su <http://amshq.org/Publications-and-Research/Research-Library/Conference-Handouts>

Franc, V., & Subotić, S. (2015, aprile). *Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions*. Research paper presentato alla Conferenza The Faculty of Teacher Education University of Zagreb – UFZG2015, Opatija, CROATIA. Disponibile su

<http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/Franc-V.-Subotic-S.-2015.-Differences-in-phonological-awareness-of-five-year-olds-from-Montessori-and-regular-program-preschool-institutions.pdf>

Gardner, H. (2007). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (4.ed.). Mila-

no: Feltrinelli. (Ed. originale, 1991)

Giovetti, P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee.

HISD Department of Research and Accountability. (2014). *Comparative math and reading performance of Montessori program and non-Montessori comparison students, 2012-2013*. Disponibile su http://www.houstonisd.org/cms/lib2/TX01001591/Centricity/Domain/1872/Montessori%20Report_2012-2013.pdf (marzo 2016)

Hobbs, A. (2008). Academic achievement: Montessori and non-Montessori private school settings (Doctoral dissertation). Disponibile su ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3309550)

Jackson, R.L.W. (2011). The Montessori Method's Use of Seguin's Three-Period Lesson and Its Impact on the Book Choices and Word Learning of Students who are Deaf or Hard of Hearing (Doctoral dissertation). Disponibile su <https://core.ac.uk/download/pdf/27289914.pdf?repositoryId=292>

Lillard, A.S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313 (5795), 1893-1894. doi: 10.1126/science.1132362

Lillard, A.S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50 (3), 379-401. doi: 10.1016/j.jsp.2012.01.001

Longcamp, M., Anton, J. L., Roth, M., & Velay, J. L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage*, 19 (4), 1492-1500. doi:10.1016/S1053-8119(03)00088-0

Lopata, C., Wallace, N.V., & Finn, K.V. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (1), 5-13. Disponibile su

<https://pdfs.semanticscholar.org/4d17/66f5e59e733fec291581697012d58a5a7f8d.pdf>

Mallett, J.D., & Schroeder, J. (2013, marzo). *Academic Achievement Outcomes: Montessori and Non-Montessori Public Elementary Students*. Poster presentato alla Conferenza Annuale AMS, Orlando, FL. Disponibile su <https://amshq.org/Publications-and-Research/Research-Library/Conference-Handouts>

Manner, J.C. (1999). A comparison of academic achievement of Montessori and non-Montessori students in a public school setting (Doctoral dissertation). Disponibile su ProQuest ETD Collection for FIU. (UMI No. 9946898)

Martini, B., & Lupi, A. (2014). Il paradigma mon-

tessoriano nelle scuole dell'Infanzia non montessoriane. Un progetto pilota nelle scuole della Provincia di Trento. *MeTis. Mondi educativi, Temi Indagini Suggerzioni*, 4 (2). doi: 10.12897/01.00055

Montessori, M. (1993). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti. (Ed. originale, 1949)

Montessori, M. (2014). *La scoperta del bambino* (2.ed.). Milano: Garzanti Elefanti. (Ed. originale, 1948)

Montessori, M., Scocchera, A. (cur.). (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Peng, H. H., & Md-Yunus, S. (2014). Do Children in Montessori Schools Perform Better in the Achievement Test? A Taiwanese Perspective. *International Journal of Early Childhood* 46 (2), 299-311. doi:10.1007/s13158-014-0108-7

Regni, R. (2014). La polarización de la atención y las armas de distracción masiva. *RELADEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 97-108. Disponibile su <http://www.reladei.net>

Riga, G. (2010, marzo). *Analysis of test data for public Montessori programs in a rural and an urban setting*. Poster presentato alla Conferenza Annuale AMS, Boston, MA. Disponibile su

<https://amshq.org/Publications-and-Research/Research-Library/Conference-Handouts>

Rodriguez, L., Irby, B.J., Brown, G., Lara-Alecio, R., & Galloway, M. (2003, aprile). *An Analysis of a Public School Prekindergarten Bilingual Montessori Program*. Paper presentato al Meeting Annuale American Educational Research Association, Chicago, IL. Disponibile su

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478568.pdf>

Salazar, M.M. (2013). *The impact of Montessori teaching on academic achievement of elementary school students in a Central Texas school district: a causal-comparative inquiry* (Doctoral dissertation). Disponibile su <http://hdl.handle.net/1969.6/515>

Scoppola, B. (2014, novembre). *I processi cognitivi e la matematica montessoriana*. Intervento al Convegno Internazionale "I processi cognitivi, le tecnologie interattive e il metodo Montessori", Chiaravalle, Italia. Disponibile su http://www.montessoridesign.it/it/eventi_e_convegni/index.php?c=0714858001198145612&path=&nv=2

Sheetz, N.A. (1993). *Orientation to Deafness*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Trabalzini, P. (2014). Montessori: "ingrandire" la personalità umana. *MeTis. Mondi educativi, Temi In-*

dagini Suggerzioni, 4 (2). doi: 10.12897/01.00045

Valentini, M., Palmieri, M., & Lucertini, F. (2016). Attività motoria come farmaco per lo sviluppo della personalità in età evolutiva: Revisione della letteratura. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (2), 137-156. Disponibile su <http://www.reladei.net>

Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20 (6), 476-486. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.001

Zabalza Beraza, M.Á. (2015). Maria Montessori: l'eredità montessoriana e le sfide della scuola dell'infanzia di oggi. In M. Baldacci, F. Frabboni, & M.Á. Zabalza Beraza (cur.), *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo* (pp.35-44). Bergamo: Zeroseiup.

Date: Ricevuto: 01-07-2019. Accettato: 12-11-2020

Articolo terminato il 06-05-2017

Valentini, M.; Stefanini, C. (2020). Scuola montessoriana e scuola tradizionale a confronto. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Italia

manuela.valentini@uniurb.it

Laureata in Pedagogia, Sociologia e Scienze Motorie. Professoressa Associata. Abilitata a Professore Ordinario. Docente di "Teoria, Tecnica e Didattica dell'Attività Motoria per l'età evolutiva e Laboratorio" e di "Attività Motoria e Disabilità", Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia. Visiting professor in diverse Università. Ha pubblicato articoli e libri, ho tenuto corsi di formazione e aggiornamento per educatori, insegnanti e animatori, nella scuola e per il tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazione e ricerca di metodologie educative e strategie didattiche in ambito pedagogico, ludico-sportivo ed organizzazione relazionale. Ha maturato esperienza come operatore psicopedagogico con alunni disabili e nella gestione di gruppi.



Cecilia Stefanini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Italia

ceciliastefanini@virgilio.it

Laureata in Interpreti e Traduttori e in Scienze della Formazione Primaria, ha maturato un'esperienza pluriennale come educatrice di bambini diversamente abili in ogni grado scolastico ed in molteplici contesti educativi. È insegnante di ruolo nella Scuola Primaria.

Uno strumento per l'osservazione e il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia

Una herramienta para observar y monitorear el aprendizaje de los niños en la escuela infantil

A tool for observing and monitoring the learning of children in kindergarten

Rosella D'Ugo; ITALIA

RIASSUNTO

Il presente contributo – in continuità con un articolo anteriore – pone l'accento sull'ultimo strumento nato da un percorso di formazione triennale presso alcune scuole dell'infanzia della città di Bologna. Uno strumento, questo discusso in queste pagine, che ha l'obiettivo di osservare e monitorare gli apprendimenti dei bambini, così da riflettere non solo sullo sviluppo e sul raggiungimento dei traguardi di questi ultimi, ma anche sulla ridefinizione delle situazioni didattiche progettate.

Parole chiave: Osservazione, Valutazione, Rubrica di Valutazione, Formazione Docente

RESUMEN

El presente documento, en continuidad con un artículo anterior, pone el acento en el último instrumento nacido de un curso de capacitación de tres años en algunas escuelas preescolares de la ciudad de Bolonia. Una herramienta, la que se discute en estas

páginas, cuyo objetivo es observar y monitorear el aprendizaje de los niños, a fin de reflexionar no solo sobre el desarrollo y el logro de los objetivos de estos últimos, sino también sobre la redefinición de las situaciones de enseñanza diseñadas.

Palabras clave: Observación, Evaluación, Rúbrica de Evaluación, Formación del Profesorado

ABSTRACT

The present contribution - in continuity with a previous article, puts the accent on the last instrument born of a three-year training course at some preschools in the city of Bologna. A tool, the one discussed in these pages, which aims to observe and monitor the learning of children, and to reflect not only on the development and achievement of the goals of the latter, but also on the redefinition of the designed teaching situations.

Keywords: Observation, Evaluation, Evaluation Grid, Teacher Training

A. Rubrica	A. PraDISI	A. IPC
<p>B. Le routine della giornata educativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. accoglienza dei bambini e dei loro familiari 2. circle time di inizio giornata educativa 3. igiene personale 4. pranzo 5. riposo 	<p>A. Le routine della giornata educativa: prassi didattiche dell'insegnante</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. accoglienza dei bambini e dei loro familiari 2. circle time di inizio giornata educativa 3. igiene personale 4. pranzo 5. riposo 6. ricongiungimento dei bambini con i familiari 	<p>Possibile congruenza con tutti i cinque campi di esperienza, ma preminenza del campo il sé e l'altro</p>
B. Le competenze		
<p>B1. Linguistiche</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. linguaggio 2. lettura 3. scrittura 	<p>B1. Linguistiche</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. linguaggio attivo e passivo fra i bambini 2. scambi verbali adulto/bambini 	<p>Possibile congruenza con tutti i cinque campi di esperienza, ma preminenza del campo I discorsi e le parole</p>
<p>B2. Logico-matematiche</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. logica e ragionamento 2. spazio, ordine e misura 	<p>B1. Linguistiche</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. logica e ragionamento 2. spazio, ordine e misura 3. natura, ambiente, eco-sostenibilità 	<p>Possibile congruenza con tutti i cinque campi di esperienza, ma preminenza del campo La conoscenza del mondo</p>
<p>B3. Motorie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. motricità fine 2. motricità globale 	<p>B3. Motorie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. motricità fine 2. motricità globale 3. motricità ritmica 	<p>Possibile congruenza con tutti i cinque campi di esperienza, ma preminenza del campo Il corpo e il movimento</p>
<p>B4. Espressive</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. esperienze creative e pratico-manipolative 2. esperienze musicali 	<p>B4. Espressive</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. esperienze creative e pratico-manipolative 2. esperienze musicali 3. tecnologie, nuovi media e comunicazione 	<p>Possibile congruenza con tutti i cinque campi di esperienza, ma preminenza del campo Immagini, suoni e colori</p>
<p>B5. Relazionali e sociali</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante 2. gioco spontaneo dei bambini 	<p>B5. Relazionali e sociali</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante 2. gioco spontaneo dei bambini 3. educazione alle differenze culturali 4. cittadinanza 	<p>Possibile congruenza con tutti i cinque campi di esperienza, ma preminenza del campo il sé e l'altro</p>
<p>Non previsto</p>	<p>C. Scelte di metodo dell'insegnante</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a.- individualizzazione 2. b.- personalizzazione 	<p>Non previsto</p>

IL FOCUS DEL TERZO ANNO DI FORMAZIONE: IL MONITORAGGIO DEGLI APPRENDIMENTI DEI BAMBINI

Il terzo anno di ricerca-formazione – svolto nell'a.s. 2018/2019 – come già indicato in Reladei¹ ha previsto, la definizione, prima, e la somministrazione, poi, da parte degli insegnanti delle scuole coinvolte, di uno strumento di osservazione e monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia.

Come si spiegherà di seguito, lo strumento è stato il focus intorno al quale si è concentrato il terzo e ultimo anno del percorso di formazione al fine principale di validarlo (gli insegnanti coinvolti, in tal senso, sono stati gli attori principali) dal punto di vista del suo contenuto, così da poterlo migliorare, fase dopo fase, in vista della sua adozione, negli anni successivi, nelle proprie scuole.

Questo strumento - come già spiegato dettagliatamente in precedenza - è stato pensato per essere un "terzo dispositivo" deputato a fungere da «cerniera» tra la scala di osservazione PraDISI, primo dispositivo deputato a monitorare le prassi didattiche degli insegnanti al fine di ripensarle e migliorarle costantemente, e il modello di progettazione curricolare, secondo dispositivo finalizzato ad una programmazione attenta e razionale, equilibrata dal punto di vista curricolare e in linea con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo. Due dispositivi adottati e costantemente raffinati nel corso degli anni del percorso di ricerca e pensati proprio per essere in sinergia con il terzo dispositivo che presenteremo in questa sede e che da qui in poi denomineremo "Rubrica". In sinergia perché, come si potrà notare, gli item che compongono questo terzo strumento di osservazione - sono congruenti (nella loro quasi totalità) con gli item della scala PraDISI e, di conseguenza - essendo il PraDISI uno strumento costruito anch'esso sulla base delle Indicazioni Nazionali 2012 - in linea anch'essi con l'architettura degli stessi programmi della scuola dell'infanzia. Detto diversamente, la struttura degli item della Rubrica di osservazione e dei singoli rispettivi indicatori sono in linea, da un lato, con gli item del PraDISI relativi alle pratiche didattiche finalizzate alla promozione della lettura e, dall'altro lato, con i traguardi di

sviluppo indicati nei programmi ministeriali per la scuola dell'infanzia. Riportiamo di seguito (Tabella 1) il confronto degli indici dei due strumenti - Rubrica e PraDISI - al fine di meglio mostrare la congruenza tra i loro item e tra i loro item e i traguardi di Sviluppo dei diversi Campi di Esperienza contemplati nelle IPC 2012.

LA VALIDAZIONE DELLE RUBRICA

Obiettivo del terzo anno di ricerca-formazione, lo abbiamo anticipato, attuare una validazione dello strumento. Definire la *validità "di contenuto"* della Rubrica in oggetto ha significato, prima di tutto, indagare se gli indicatori dello strumento coprissero davvero il concetto di "traguardi di sviluppo", in linea con le IPC. Questa tipologia di "convalida" copre un piano di indagine solo squisitamente logico: si scompone analiticamente il concetto studiato, infatti, con l'obiettivo di capire se tutte le dimensioni (indicatori) individuate lo "coprano". È una metodologia complessa da applicare perché si basa sulla correlazione tra concetto e indicatore: fa, infatti, riferimento al grado col quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile, effettivamente rilevi il concetto che si intende rilevare (Corbetta, 2003, p. 57). Il team di lavoro, composto dalle docenti delle scuole partecipanti, è stato chiamato ad esprimere questo tipo di validità attraverso le tre fasi seguenti:

- riflessione critica individuale sullo strumento ed integrazioni/modifiche a partire da *ripetute somministrazioni su campo*;
- riflessione critica individuale sullo strumento con il supporto del format "*prova su campo: azioni-risultati*";
- riflessione critica a coppie (nell'ambito di una giornata di formazione) con il supporto della "*scheda di validazione*".

Vediamo di seguito e nel dettaglio, le tre diverse fasi, gli strumenti che le hanno supportate e i risultati raggiunti.

Riflessione critica individuale sullo strumento ed integrazioni/modifiche a partire da ripetute somministrazioni su campo.

Al gruppo di insegnanti è stato chiesto di somministrare la rubrica a scuola, analizzandola dal punto di vista critico e seguendo due sole specifiche indicazioni:

1 D'Ugo, R. (2019). Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia: tre strumenti in sinergia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 8(1), 85-95

- inserire ulteriori indicatori, laddove lo si ritenesse opportuno;
- modificare gli indicatori (eliminare o aggiungere termini e/o specifiche) laddove lo si ritenesse opportuno;

Le indicazioni (modifiche ed integrazioni) delle docenti sono state raccolte e discusse in occasione di un incontro di ricerca-formazione e grazie a queste si è potuto procedere alla ri-definizione di una “nuova versione” dello strumento. Non le riportiamo minuziosamente in questa sede per motivi di estensione e faremo, in seguito, solo riferimento alle modifiche-integrazioni di un item specifico (item 15).

Le docenti, inoltre, hanno anche sottolineato due aspetti importanti emersi dall’aver adottato la Rubrica nelle loro prassi didattiche:

- lo strumento risulta molto utile durante i colloqui con i genitori: la Rubrica, infatti, permette di tenere traccia concreta di determinate conoscenze, abilità, competenze dei singoli bambini;
- è determinante poter usare la Rubrica anche in “maniera segmentata”, ovvero somministrando solo gli item utili a seconda delle situazioni didat-

tiche / delle competenze dei singoli bambini da monitorare.

Riflessione critica individuale sullo strumento con il supporto del format “prova su campo: azioni-risultati”.

Oltre alle osservazioni / integrazioni/ riflessioni della prima fase, le docenti erano stata dotate di un semplice format finalizzato a indicare quale fosse stato il risultato emerso dalla “prova su campo” della rubrica relativamente a specifiche azioni. Si sintetizza quanto emerso dalla riflessione delle docenti nella tabella seguente (Tab. 3)

Riflessione critica a coppie (in sede di formazione) con il supporto della “scheda di validazione”.

Durante la terza e ultima fase, attuata in occasione di un incontro di ricerca-formazione, alle docenti è stato chiesto di provare, a coppie (erano presenti 8 docenti), a validare dal punto di vista del contenuto la rubrica. Anche per tale fase è stato utilizzato un format specifico. Nella tabella 4 sono sintetizzati i risultati emersi.

Vediamo, a questo punto, lo strumento nella sua

Azione	Risultato
<p>Strategie individuate ed attuate per la somministrazione Quando abbiamo usato lo strumento, è stato necessario attuare alcune specifiche strategie per garantirne una adeguata somministrazione?</p>	È stato necessario riportare in maniera accurata tutte le annotazioni e le riflessioni a fine “turno”.
<p>Punti di forza della somministrazione Lo strumento è agile, funziona bene, ha permesso di arrivare al risultato previsto, ecc? Risulta utile per la professionalità del docente e la ricaduta della sua didattica?</p>	Lo strumento è agile e permette di comunicare tra insegnanti della stessa sezione e di sezioni diverse. Se ne consiglia l’adozione e la condivisione due/tre volte l’anno.
<p>Punti di criticità della somministrazione Lo strumento è risultato complicato in qualche parte? Vi sono aspetti non ancora ben definiti che vanno meglio delineati? Ad esempio?</p>	Lo strumento non è complicato e risulta agile. Si suggerisce di provare ad inserire qualche item legato all’emotività.
<p>Revisione proposta Modifiche necessarie da apportare allo strumento.</p>	Nessuna ulteriore rispetto a quelle fornite nella fase 1.

Lo strumento in esame	Anno	Abbastanza	Poco	Per niente	Perché?
È pertinente rispetto all'obiettivo che si pone?	Per 4 insegnanti	Per 4 insegnanti			È utile perché coerente con la programmazione e offre un quadro completo delle competenze da promuovere.
È coerente con le idee espresse nelle indicazioni nazionali per il curriculum 2012?	Per 8 insegnanti				Sì perché tutti i campi di apprendimento sono contemplati. Aiuta il docente a focalizzare le competenze da promuovere e gli obiettivi da fissare.
È esaustivo rispetto ai traguardi di competenza espressi nelle indicazioni nazionali 2012?	Per 2 insegnanti	Per 6 insegnanti			Dovrebbe essere più completo dal punto di vista dell'ambito "emotivo"
È pertinente rispetto all'obiettivo che si pone?	Per 2 insegnanti	Per 6 insegnanti			Sì, ma ovviamente lo strumento è da integrare con ulteriori strumenti di osservazione.

Elaborazione propria

Tabella 4. Format validità di contenuto e sintesi dati emersi

forma completa.

Rubrica per il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia

1. È necessario leggere per intero la Scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli item e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;
 2. occorre osservare una sezione per volta e, soprattutto, raccogliere una scheda dei punteggi per ciascun sezione;
 3. è importante avere presente che si tratta di situazioni didattiche che contemplano momenti da osservare trasversalmente durante l'intera giornata educativa;
 4. si sottolinea, inoltre, che l'assegnazione dei punteggi deve avvenire quando la concreta situazione osservata in quel momento è più o meno coerente con l'indicatore e non deve assolutamente basarsi su ipotesi personali;
- Si sottolinea che la rubrica può essere utilizzato anche in forma non completa: è data la possibilità all'osservatore, infatti, di utilizzare gli item dello strumento in forma separata, così da concentrarsi solo su uno specifico aspetto di interesse.

Indicazioni per una corretta somministrazione

Indice

A. Le routine della giornata educativa

accoglienza dei bambini e dei loro familiari
circle time di inizio giornata educativa
igiene personale
pranzo
riposo

B. Le competenze

B1. Linguistiche

- 6. linguaggio
- 7. lettura
- 8. scrittura

B2. Logico-matematiche

- 9. logica e ragionamento
- 10. spazio, ordine e misura

B3. Motorie

- 11. motricità fine
- 12. motricità globale

B4. Espressive

- 13. esperienze creative e pratico-manipolative
- 14. esperienze musicali

B5. Relazionali e sociali

- 15. qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante
- 16. gioco spontaneo dei bambini

B6. Emozioni

- 17. Riconoscimento e verbalizzazione delle emozioni proprie e altrui
- 18. Empatia
- 19. Vissuto emotivo tra pari e adulti
- 20. Frustrazione
- 21. Rabbia

Nome del bambino / della bambina _____

Item 1 – Accoglienza dei bambini e dei loro familiari

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
mostra difficoltà nel momento del distacco dal familiare			
è autonomo nel riporre gli oggetti personali nel proprio spazio			
è capace di organizzare un'attività sul momento o di proseguirne una precedentemente predisposta			
mette in atto brevi scambi verbali con l'insegnante sulle attività che sta svolgendo e/o su racconti/aneddoti personali e non			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 2 – Circle time di inizio giornata educativa

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
fare il "registro" delle presenze e delle assenze (ad es.: in sezione vi è un cartellone con le foto dei bambini che vengono attaccate/staccate in corrispondenza della presenza o assenza);			
propone/accetta con entusiasmo di svolgere gli incarichi (ad es.: cameriere, riordinare i giochi, ecc)			
sa fare il "calendario" (riflettendo insieme sul tempo, esplicitando giorno e mese nel quale ci si trova, riflettendo sulle stagioni, ecc)			
risponde alle domande dell'insegnante in merito, ad esempio, alla collocazione degli eventi nella vita quotidiana, sa riferire di eventi del passato recente dimostrando consapevolezza della collocazione temporale degli eventi			
sa formulare correttamente riflessioni e considerazioni relative al futuro immediato e prossimo			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 3 – Igiene personale / autonomia del bambino

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
durante la giornata promuove autonomamente più momenti per la pulizia personale (ad es.: si lava le mani dopo essere andato al gabinetto o prima dei pasti, ecc)			
durante la giornata dimostra alcune competenze di base quali sapersi mettere le scarpe, la giacca, ecc			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 4 – Pranzo

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
autonomo/a: ad es. sa versarsi l'acqua da solo, sa tagliare la carne, sa preparare la tavola, sa ecc			
chiacchiera con i propri compagni durante l'intero pasto			
ha un atteggiamento positivo nei confronti del cibo: ad es. assaggia tutto senza problemi, mangia lentamente, non beve esageratamente, ecc			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 5 – Riposo

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
riesce a rilassarsi in tempi brevi			
utilizza un oggetto transizionale (piccoli peluches o qualsiasi oggetto proveniente da casa) per addormentarsi			
non ha sonno e non riesce a dormire			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 6 – Linguaggio

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
descrivere una specifica situazione ad altri (adulti e o bambini)			
sa dar conto della propria esperienza in gruppo e rievocare un fatto			
sa riassumere una breve vicenda presentata sotto forma di lettura o racconto			
sa esprimere qualche idea in merito ai testi letti insieme			
conosce il significato delle parole			
sa contribuire, con gli altri compagni, all'invenzione di storie			
conversa con gli altri compagni in situazioni non strutturate, secondo un corso spontaneo			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 7 – Lettura

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
è attento e curioso durante i momenti di lettura di un libro			
è capace di seguire in maniera interattiva la lettura di un libro ad alta voce			
si propone per la scelta del libro da leggere in gruppo			
se sollecitato sull' "ipotesi del significato dei libri" (l'insegnante mostra la copertina e chiede ai bambini di fare ipotesi sul titolo, sui personaggi, sulle lettere presenti, ecc) risponde a tono			
nei momenti di gioco libero si reca nell'angolo del "centro lettura" della sezione (dove vi sono libri da leggere in sezione e/o da portare a casa per il prestito)			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 8 - Scrittura

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
è attento e curioso nei confronti della scrittura (quando se ne presenta la situazione e l'insegnante lo sprona in questo senso)			
sa identificare "somiglianze" tra le parole			
riconosce le parole che iniziano con la stessa lettera, intuisce le diverse "assonanze" delle parole (ad es. sa giocare ad "un bastimento carico di...")			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 9 – Logica e ragionamento

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa ricomporre la successione di eventi con dei disegni, con delle carte, a voce, in modo “mimato/teatrale”, ecc			
sa ricostruire verbalmente una storia			
sa compiere categorizzazioni (ad es.: raggruppare oggetti per forma, colore, ecc)			
sa comprendere differenze e analogie tra oggetti, tra situazioni, ecc			
sa risolvere situazioni problematiche presentate dall'insegnante			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 10 – Spazio, ordine e misura

Il bambino/la bambina	Età	SI	NO	In parte
confrontare, raggruppare, classificare e ordinare collezioni di oggetti, forme o figure geometriche in base ad una o più proprietà (ad es.: il materiale degli oggetti, la funzione d'uso, il colore, le grandezze delle figure come l'altezza e l'estensione, il numero dei lati ecc)				
sa effettuare operazioni di misurazione individuando proprietà misurabili e utilizzando semplici unità campione (matite, righelli, parti del corpo ecc)				
sa collocare correttamente nello spazio gli oggetti prendendo a riferimento sé stessi o gli altri (ad es. eseguire percorsi codificati in base ad indicazioni verbali, grafiche o simboliche attraverso, per esempio, l'uso di mappe;				
riconosce le più semplici proprietà topologiche delle figure come aperto/chiuso; fuori/dentro				

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 11 – Motricità fine

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa fare giochi con puzzle e giochi ad incastro			
impugna correttamente matite e pennarelli			
sa usare le forbici			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 12 – Motricità globale

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
imitare, con il proprio corpo, posizioni semplici di un segmento di corpo			
sa imitare, con il proprio corpo, posizioni globali mostrate dall'insegnante			
imitare contemporaneamente, con il proprio corpo, posizioni semplici e posizioni combinate			
sa riconoscere la destra e la sinistra			
affronta con piacere i giochi legati all'ambito dello sviluppo motorio			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 13 – Esperienze creative e pratico-manipolative

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa portare a termine i propri elaborati in autonomia, senza difficoltà nella scelta dei colori, delle matite, ecc			
sa sperimentare, senza resistenze, nuove tecniche manipolative proposte dall'insegnante			
a seconda delle richieste dell'insegnante, sa essere creativo nello svolgimento della consegna			
sa/accetta di "sporcarsi"			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 14 – Esperienze musicali

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
produrre suoni con la voce durante giochi di esplorazione sonora			
a produrre suoni con il corpo durante giochi di esplorazione sonora			
a produrre suoni con semplici strumenti durante giochi di esplorazione sonora			
sa inventare brevi melodie musicali durante giochi di esplorazione sonora			
durante l'ascolto di un brano musicale è attento e sa rispondere a specifiche domande dell'insegnante			
sa sperimentare autonomamente strumenti/oggetti "musicali" (melodie, brani ritmici, canzoni, ecc) nell'angolo specifico della sezione adibito a queste esperienze			
manifesta interesse per l'ascolto musicale (lo chiede all'insegnante)			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 15 – Qualità dell’interazione sociale tra bambini e insegnanti

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
è sempre calmo quando si rivolge ai compagni e/o all’insegnante (linguaggio pacato, ecc)			
contribuisce, con il suo atteggiamento e comportamento alla promozione di un’atmosfera calma			
conosce e applica le regole della sezione			
si fa promotore della risoluzione di eventuali situazioni problematiche			
gioca con tutti i bambini della sezione			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell’insegnante:

Item 16 – Gioco spontaneo dei bambini

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
organizza e si impegna autonomamente nel gioco spontaneo			
sa organizzare e impegnarsi nel gioco con gli altri bambini			
gliene viene data l’opportunità (a seconda dell’organizzazione spazio temporale della sezione) sperimenta ogni tipo di gioco (simbolico, costruzioni, travestimenti, giochi di società, ecc)			
dimostra “capacità ideative” verso tutte le forme di espressione (giochi di costruzione, creazione) e di simbolizzazione più evoluta (travestimenti, giochi simbolici, ecc)			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell’insegnante:

Item 17 – Riconoscimento e verbalizzazione delle emozioni proprie e altrui

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa dire come si sente			
sa nominare le proprie emozioni			
sa nominare le emozioni degli altri			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 18 – Empatia

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa consolare e calmare i compagni			
sa intervenire in aiuto dei compagni			
sa segnalare all'adulto che il compagno sta piangendo?			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 19 – Vissuto emotivo tra pari e adulti

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa riconoscere le emozioni			
sa riconoscere le emozioni altrui			
si fida dell'adulto come mediatore			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 20 – Frustrazione

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
sa aspettare			
sa accettare il no dell'adulto			
sa accettare il no dei pari			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

Item 21 – Rabbia

Il bambino/la bambina	SI	NO	In parte
riesce a manifestare la rabbia liberamente			
riesce a riconoscere la rabbia e a motivarla			
cerca l'aiuto dell'adulto per gestire la rabbia			
Altro?			

Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante:

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo strumento, così come si può facilmente intuire, è quello di permettere agli insegnanti di "incrociare" le informazioni sui propri bambini e di disporre di dati comuni sui quali riflettere quotidianamente al fine di modificare, "ritarare" e migliorare la propria didattica. Non solo. I dati emersi potranno interessare ed essere utili per la promozione dei rapporti con la famiglia e la scuola primaria in vista della continuità didattica. È utile specificare che un "monitoraggio" dell'insegnante sul singolo bambino emerge comunque, a prescindere da uno strumento come questo, semplicemente sulla base della "propria esperienza". Tuttavia è in gioco la veridicità e l'attendibilità di tale monitoraggio. Usare strumenti pensati ad hoc ha il pregio di assegnare un valore aggiunto all'esperienza: quello dell'ancoraggio empirico e della controllabilità nel tempo. Anche laddove l'insegnante formulasse in maniera intuitiva il corretto giudizio sulle competenze del bambino, questo risulterà tanto più attendibile quanto più sarà corroborato da una serie di osservazioni empiriche. Requisiti, questi, fondamentali per far sì che il giudizio dell'insegnante non sia espresso in maniera generica, risultando perciò vago e scarsamente utilizzabile a scopo didattico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

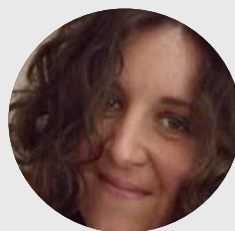
- Baldacci, M. (1994). *Insegnare a programmare*. Milano, Ethel-Giorgio Mondadori.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano, Mondadori Università.
- Bondioli, A., Ferrari M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo, Junior.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma, Carocci.
- Corbetta, G., (2003). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna, Il Mulino.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano, Franco-Angeli.
- D'Ugo, R., Vannini, I. (2015). *PraDISI – La qualità nelle prassi didattiche della scuola dell'infanzia. Osservare, valutare, formare, riprogettare*. Milano, Franco-Angeli.
- D'Ugo, R., (2014). *PraDISI: una escala de valoración para la calidad de la didáctica de las escuelas de infancia italianas*. In RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Vol 3, N° 1, Enero-Abril, pp. 157-168.

cana de Educación Infantil, Vol 3, N° 1, Enero-Abril, pp. 157-168.

D'Ugo, R., (2019). *Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia: tre strumenti in sinergia*, Reladei, n. 8 (1) agosto 2019, pp. 85-98

Date: Ricevuto: 09-10-2019. Accettato: 10-05-2020
Articolo terminato il 04-01-2019

D'Ugo, R. (2020). Uno strumento per l'osservazione e il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Rosella D'Ugo
Università di Urbino
Italia
rosella.dugo@uniurb.it

Rosella D'Ugo Università di Urbino Carlo Bo, Italia rosella.dugo@uniurb.it Dottore di ricerca in pedagogia, attualmente assegnista di ricerca, svolge il suo lavoro di ricerca presso l'Ateneo di Urbino, dove insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale. Autrice di diversi saggi di pedagogia e didattica, la sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la promozione, da un lato, della qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici e, dall'altro lato, per promozione della qualità delle pratiche didattiche degli educatori/insegnanti che vi lavorano.

EXPERIENCIAS

Brincar com elementos não estruturados na Educação Infantil

Jugar con materiales no estructurados en la Educación Infantil

To play with unstructured materials in Early Childhood Education

Marcelo Oliveira da Silva, Luana Sussella Teixeira Cassali; BRASIL

RESUMO

O presente texto traz reflexões sobre as oficinas pedagógicas realizadas em uma escola de Educação Infantil da rede privada da cidade de Porto Alegre/RS. O objetivo do destas reflexões é relatar a experiência com as práticas com elementos não-estruturados com um grupo de crianças de 3 anos de idade em dois momentos distintos. Para tanto, a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância, propiciou-se que as crianças tivessem contato com elementos não-estruturados no sentido de verificar os jogos, tanto simbólicos quanto pré-simbólicos, que seriam desenvolvidos por elas e quais contribuições poderiam estar presentes para o funcionamento do grupo e desenvolvimento socio-afetivo-psicomotor das crianças. Por meio das brincadeiras e interações realizadas, percebeu-se que a quantidade de materiais deve ser suficiente para o número de crianças e que a variedade deve ser, até certo ponto, limitada, pois a diminuição da variedade demonstrou uma interação de maior qualidade das crianças com os elementos não-estruturados. Da mesma forma, os momentos de descobertas, exploração e de brincadeiras simbólicas evidenciaram que as crianças são capazes de desenvolver narrativas e histórias significando e ressignificando os objetos, o que é fundamental para seu entendimento de mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincar, Jogo Simbólico, Oficinas Pedagógicas

RESUMEN

El presente texto reflexiona sobre los talleres pedagógicos realizados en una escuela infantil privada en la ciudad de Porto Alegre/RS. El propósito de estas reflexiones es relatar la experiencia de prácticas utilizando materiales no estructurados con un grupo de niños de 3 años en dos momentos diferentes. Por lo tanto, desde la perspectiva de la Pedagogía Infantil, se propició que los niños tuvieran contacto con materiales no estructurados para conocer los juegos, tanto simbólicos como presimbólicos, que llevan a cabo y conocer qué contribuciones podrían estar presentes en relación al funcionamiento grupal y al desarrollo socio-afectivo-psicomotor de los niños. A través del juego y las interacciones realizadas, se constató que la cantidad de materiales debía ser suficiente para el número de niños y que la variedad de los mismos debía limitarse, en cierta medida, ya que la disminución en la variedad de los materiales, conllevó una interacción de mayor calidad de los niños con los materiales no estructurados. Del mismo modo, los momentos de descubrimiento, exploración y juego simbólico demostraron que los niños pueden desarrollar narrativas e historias que significan y ressignifican los materiales, lo que es fundamental para su comprensión del mundo.

Palabras clave: Educación Infantil; Juego; Juego Simbólico, Talleres Pedagógicos

ABSTRACT

This text reflects on the pedagogical workshops held in a private kindergarten school in Porto Alegre city. The purpose of these reflections is to report experience with practices using unstructured elements with a group of 3-year-olds at two different times. Therefore, from the perspective of the Pedagogy of Childhood, it was provided that the children had contact with unstructured elements in order to verify the games, both symbolic and pre-symbolic, that would be developed by them and which contributions could be present for group functioning and socio-affective-psychomotor development of children. Through play and interactions, it was realized that the amount of materials should be enough for the number of children and that the variety should be limited to some extent, since the decrease in variety showed a higher quality interaction of children with the unstructured elements. Likewise, the moments of discovery, exploration and symbolic play showed that children can develop narratives and stories meaning and resignifying objects, which is fundamental for their understanding of the world.

Key words: *Early Childhood Education, Play; Symbolic Play, Pedagogical Workshops*

INTRODUÇÃO

Neste escrito refletimos sobre a utilização de oficinas pedagógicas com a proposta de brincadeiras com elementos não-estruturados, realizadas em uma escola de educação infantil da rede privada da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Dessa forma, a nossa proposta centra-se nas interações e brincadeiras como eixos do currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nesse sentido, para as oficinas pedagógicas elaboramos espaços de jogo potencializadores da brincadeira e da criatividade das crianças, a partir das concepções de Gálvez e Molina (2011).

Para esses autores, os espaços de brincadeira têm as melhores condições para que o desenvolvimento do jogo simbólico surja. O jogo simbólico, para Gálvez e Molina (2011) é o que faz com que a realidade se transforme em ficção, é o jogo de faz-de-conta, no qual as crianças conseguem se distanciar da realidade para criar uma situação fictícia. Assim, a brincadeira é a melhor forma de se obter uma experiência significativa para as crianças, em especial, na escola em função do grupo de crianças formado por faixas etárias.

Para tanto, utilizamos elementos não-estruturados, também chamados de materiais de longo alcance. Para Botas (2008), os elementos não-estruturados foram concebidos sem um fim pedagógico específico, ao contrário dos estruturados, como os jogos ou bonecas, por exemplo. Os materiais não-estruturados, na concepção de Botas, podem assumir diversas funções de acordo com a criatividade do professor e das crianças. Assim, eles estimulam “*diferentes sentidos podendo ser tocados, movidos, rearranjados e manipulados pelas crianças*” (Botas, 2008, p. 27).

As oficinas pedagógicas aconteceram em espaços multifuncionais, com uma turma de 11 crianças de 3 anos de idade. Após a autorização da escola para realizar as oficinas, a professora titular acompanhou a elaboração das propostas e a realização das oficinas, que aconteceram nos dias 11 e 12 de abril de 2019, com duração de 50 minutos cada uma. As oficinas estão inseridas em um contexto maior que é o projeto da escola em trabalhar com elementos da natureza e elementos fabricados, no sentido de utilizar o brincar para além dos brinquedos estruturados.

Pelas oficinas pedagógicas realizadas, percebemos a facilitação da interação entre as crianças, o brincar livre, a exploração dos elementos trazidos para a cena e a criação de jogos simbólicos. Mesmo que algumas sugestões de jogos simbólicos tenham surgido dos adultos presentes, as crianças logo se apropriaram e deram continuidade, ressignificando os jogos e as narrativas. Nesse sentido, as práticas evidenciam, no nosso entendimento, que o brincar livre com não-brinquedos, ou seja, elementos que têm potencial para se tornar o que a imaginação desejar, auxilia no desenvolvimento sócio-afetivo-psicomotor das crianças. Da mesma forma, pode melhorar as relações sociais no grupo, diminuindo as disputas e promovendo encontros diferentes e formação de novas parcerias de brincadeira.

ALGUNS CONCEITOS

A educação infantil é compreendida como um conjunto de práticas que une cuidado e educação de crianças em creches e pré-escolas, sendo que o binômio cuidar-educar é indissociável. Dessa forma, a educação infantil é entendida, na perspectiva de Gonçalves (2015, p. 124), como uma “*possibilidade de elaboração de práticas que propiciem o desenvolvimento do sujeito-criança*”. Não há como se pensar em desenvolvimento sem cuidado. Dito isso, propomos que o presente escrito esteja inserido na perspectiva defendida pela Pedagogia da Infância, pois ela

“propõe práticas que envolvam o trabalho por projetos, considerando os jogos e as brincadeiras imprescindíveis no trabalho para a educação e o cuidado da criança pequena” (GONÇALVES, 2015, p. 128). Os adultos sistematizam e organizam os interesses das crianças a partir da sua observação, sensibilidade e escuta, sem esquecer da dimensão do brincar. Assim a educação infantil se dá, em grande parte, por meio do brincar.

Nesse sentido, para Corsaro (2011), a Pedagogia da Infância tem suas origens na Sociologia da Infância, que por sua vez fundamenta-se na noção de que a infância e a criança devem ser entendidas em seu contexto e não somente nas fases biológicas da evolução humana. Entendemos, dessa forma, que as crianças se desenvolvem em um contexto social, político, econômico e no convívio com adultos e outras crianças. Sarmiento e Gouvea (2009, p. 13) acreditam que a “*emergência de novas formas de inserção e participação social da criança questiona as estratégias de intervenção produzidas pela pedagogia, fundadas num modelo de infância que não encontra mais eco na vida social*”.

A partir de tal perspectiva, a criança é entendida como um ser histórico, social e produtor de cultura, que modifica e é modificado pelo meio em que vive. Sarmiento e Gouvea (2009) entendem que a Sociologia da Infância tem duplo objeto de estudo: a criança como ator social e a infância como categoria geracional, pois está intimamente vinculada a sua geração, contexto histórico e geográfico. A criança é um ator social, faz parte da sociedade e constrói e modifica tanto a sociedade quanto a própria infância. Nesse sentido, as crianças devem ser percebidas como construtoras das suas próprias vidas e não apenas como sujeitos passivos de estruturas sociais pré-existentes e determinadas pelos adultos. Complementando essas ideias, Kishimoto afirma que: “*Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança vista como um homem em miniatura revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, no Emílio, divulga a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida*” (1994, p.109)

Dessa forma, encontramos no brincar utilizando elementos diversos e não-estruturados uma possibilidade rica para a exploração das formas, texturas e possibilidades e para construção de brincadeiras a partir da intervenção das crianças no espaço propositivo. Na utilização do objeto brinquedo, Dallabona

e Mendes (2004, p. 108) afirmam que “*a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo*”, atributos importantes a serem desenvolvidos durante a educação infantil. Complementando essas ideias, Kishimoto (1994, p. 34) afirma que: “*placas de madeira podem formar um castelo, uma bicicleta, um carro, sendo que em instantes tudo pode ser desmanchado e reconstruído.*” Assim, no intervalo entre os 3 até os 6 anos de idade, “*as crianças desejam fazer muitas coisas em cooperação com outras pessoas e sentem prazer em propor atividades como jogos de faz-de-conta, a interpretação de músicas, o contar histórias e a criação de personagens [...] A criança aprecia experimentar diversos papéis e a se imaginar em diferentes personagens e cenas*”, conforme Reichert (2013, p. 218).

Vivemos em um mundo moralmente ambíguo e com desafios reais para ensinar nossas crianças mais do que apenas o comportamento socialmente aceito, temos o desafio de auxiliar no desenvolvimento das habilidades e promover traços positivos de caráter nas crianças. Weston e Weston (2000) definem o caráter como um conhecimento interior, direcionado pelos sentimentos e valores que orientam as nossas ações. O caráter é mais do que simplesmente ser, é possuir habilidades, hábitos, traços, capacidade e conhecimento integrado, como sugere os autores, algo que só pode ser desenvolvido com experiências e aprendizados. Para esta prática planejamos baseados na brincadeira livre, na qual as crianças têm a sua disposição um repertório de materiais, esteticamente dispostos em um espaço determinado para tal prática.

No contexto das práticas, criamos dois espaços propositores em salas específicas da escola: a garagem e a sala de artes. Desta forma, as crianças convivem e compartilham com os colegas suas experiências e os elementos disponibilizados para a brincadeira. Segundo Weston e Weston (2000), para que se possa auxiliar no desenvolvimento do caráter nas crianças é necessário um ambiente que proporcione:

- a) conhecimento e compreensão, para que possam tomar decisões acertadas;
- b) estabilidade e equilíbrio, fundamentais para sobreviver neste mundo ambíguo;
- c) amor e aceitação incondicionais, para torná-los confiantes;
- d) inspiração e definição de papéis, pelo bom exemplo;
- e) família e ligações com a comunidade, para que entendam que eles fazem parte de um todo maior.

Nesse sentido, tanto o brincar quanto o jogar são as formas naturais da criança entender o mundo que a cerca, desenvolver seus gostos, suas preferências, suas primeiras amizades, suas relações com os pares, entender o que é certo, bom, aprazível e aprender. Para Reichert (2013, p. 218) “a criança aprecia experimentar diversos papéis e a se imaginar em diferentes personagens e cenas”. Quando lhe é dada a oportunidade de brincar livremente seu nível de estresse é reduzido, sua capacidade de aprender é ampliada, abrindo sua mente para a criatividade.

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Este estudo tem cunho qualitativo, no qual realizamos duas observações participantes (Lüdke e André, 1986). Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa com crianças (Laad e Coleman, 1993). A turma de crianças pertence a uma escola da rede privada da cidade de Porto Alegre, conforme mencionamos anteriormente. A Oficina Pedagógica aconteceu em dois dias consecutivos, com a mesma turma de nível II, na faixa de 3 a 4 anos, em um espaço-tempo de 50 minutos por dia. Devido a disponibilidade de espaço, no primeiro dia, a atividade aconteceu no que a escola chama de garagem, um espaço fechado, com janela e ventilador, contendo apenas uma mesa longa com dois bancos.

A seguir, mostramos o primeiro espaço propositivo, que foi montado por nós para estimular as brincadeiras com as crianças conforme as fotografias 1-6.



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 1-6. Espaço propositivo

Conforme percebemos nas fotografias 1-6, o primeiro espaço propositivo foi todo composto por elementos não-estruturados (Botas, 2008). Para o primeiro dia, os elementos que escolhemos foram:

- a) fitas de tecidos, dispostas de parede a parede na entrada;
- b) tecido branco planificado de parede a parede na entrada;
- c) almofadas retangulares pequenas,
- d) almofadas circulares pequenas;
- e) pandorga de mão, confeccionadas com aro plástico e tiras de tecido;
- f) retalhos de tecido, dispostos em varal na parede com prendedores de roupa;
- g) solados de borracha, retangulares grandes;
- h) solados em EVA colorido pequeno e
- i) solados de borracha, tamanho real confeccionados em tapete antiderrapante.

No segundo dia, utilizamos a sala de artes, com a mesma mesa longa, e com menos da metade do espaço. Após nossas observações e discussões sobre o primeiro dia, optamos por reduzir a variedade de materiais oferecidos. Dessa forma, escolhemos os elementos que mais foram utilizados pelas crianças para criar jogos simbólicos. Assim, o espaço propositivo foi montado com uma cabana, confeccionada com tiras de tecido e tecido plano entorno da mesa, dispomos tecidos variados dentro da cabana. Forramos o piso foi com tecidos grossos para deixar o espaço mais acolhedor. Fora da cabana, organizamos de forma harmônica:

- a) as almofadas circulares pequenas;
- b) discos em PVC colorido;
- c) CDs forrados de adesivo plástico;
- d) retalhos de tecidos dispostos em um varal, conforme as fotografias 7-9.



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 7-9. Espaço propositivo Dia 2

Dessa forma, a partir das observações participantes realizadas, das conversas com as crianças e dos registros fotográficos e escritos, trazemos algumas reflexões sobre as oficinas e as brincadeiras que surgiram.

REFLEXÕES

Este estudo tem cunho qualitativo, no qual realizamos duas observações participantes (Lüdke e André, 1986). Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa com crianças (Laad e Coleman).

A atividade foi iniciada na sala de aula, lá estavam presentes 9 das 11 crianças que compõem a turma. Em roda, todos se apresentaram, inclusive os propositores, também apresentamos a proposta de atividade. Estabelecemos algumas regras para a brincadeira, como, por exemplo, não pode bater ou machucar o colega; pode manusear e movimentar todos os materiais soltos; iremos todos tirar os sapatos. Também conversamos sobre a duração da atividade, pois logo após seguiria com o lanche previsto na rotina escolar. No primeiro dia, as crianças, ao chegarem em frente ao espaço escolhido e preparado para acontecer a oficina pedagógica, tiraram os sapatos e as meias, com o intuito de possibilitar a exploração das texturas disponíveis na sala. Apenas um menino recusou-se a tirar, mantendo-se calçado durante o tempo de brincadeiras.

Após alguns segundos de observação dos materiais organizados e esteticamente dispostos no espaço as crianças foram ao seu encontro, em uma euforia e exploração da desordem. O que constituiu a fase de exploração, não propriamente de brincadeira ou jogo. Muitos se perguntaram: “O que é isso?”, pois era a primeira vez que entravam em contato com esses elementos. Logo na entrada dispusemos, em um varal de parede a parede, as tiras de tecido e um tecido plano. As crianças adoram manusear e ficar embaixo dessas estruturas flexíveis de tecido, em um determinado momento a metade da turma dançou e pulou interagindo com estes materiais e fizeram jogos de sumir e aparecer.

A maioria dos materiais eram leves, exceto as solas de borracha retangulares. Todo o resto foi ao ar. Elas arrecadavam o que podiam com seus bracinhos e lançavam para cima, fazendo “chuva”. Jogar para cima é uma das possibilidades que Gálvez e Molina (2011) descrevem como forma de jogo não-simbólico. Neste caso, as crianças, logo em seguida, passam a simbolizar as almofadinhas que atiravam para cima como sendo chuva. A seguir, alguns registros realizados du-

rante a prática, conforme as fotografias 10-12.



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 10-12. Explorando o espaço e brincadeiras

Depois deste primeiro momento de euforia, algumas meninas, a maioria da turma, começaram a investigar as texturas dos tecidos, expostos em um varal baixo fixado na parede. Observamos que todas as crianças buscavam referências nos adultos ali presentes para validar o jogo simbólico ou para buscar mais informações sobre os elementos. Traziam os objetos sem os caracterizá-los, ainda em uma fase exploratória típica do jogo pré-simbólico (Gálvez e Molina, 2011). Algumas sugestões foram dadas pelos adultos, como, por exemplo, equilibrar as almofadinhas redondas na cabeça e utilizar o retalho de tecido como capa. A partir daí as crianças apresentaram suas próprias narrativas, como: os pastéis de almofadas redondas, picolés das solas em EVA colorido e estendendo e recolhendo as roupas do varal. Podemos notar a prioridade no processo de brincar, pois “*enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos*”, como defende Kishimoto (1994, p. 115). Da mesma forma, a mesma autora entende que só é jogo infantil se a criança escolhe livremente e espontaneamente o que irá fazer, ao contrário, é um trabalho ou processo de ensino.

Próximo do término do tempo previsto para a oficina acontecer, solicitamos nova roda para que as crianças falassem sobre o que havia acontecido e qual era a impressão sobre o espaço e os materiais. Foi dada a cada uma a oportunidade de falar, avaliar se haviam gostado da atividade e o que havia lhe agradado mais das opções apresentadas. Apenas uma criança relatou não ter gostado da oficina, a mesma criança que se

recusou a tirar os sapatos. O restante da turma gostou, destacando o que mais haviam gostado mais de interagir naquele momento. Os tecidos e almofadas redondas foram as preferências da maioria.

Utilizamos o espaço destinado ateliê de artes para o segundo dia de oficina pedagógica. Pela nossa experiência do dia anterior, a oferta de variedade de materiais foi reduzida e foram acrescentados outros elementos. Mantivemos os tecidos e as almofadas redondas e readequamos as fitas e o tecido grande para confeccionar uma cabana ao redor da mesa retangular já existente na sala. Começamos a nossa tarde novamente na sala de aula, em roda, lembrando algumas combinações e explicando que hoje seria em um local diferente. Estavam presentes 7 das 11 crianças que compõem a turma. O grupo se dirigiu até a sala de artes, onde as crianças puderam mais uma vez tirar os sapatos e participar da oficina.

Desta vez, a cabana construída embaixo da mesa foi o foco da turma. Todos se colocaram dentro dela, alguns passaram a maior parte do tempo ali dentro desenvolvendo narrativas. Na cabana, brincaram de casinha, de se tapar com os tecidos para dormir, de família, dentre outras possibilidades trazidas pelo jogo simbólico. Algumas das meninas quiseram reproduzir novamente as brincadeiras feitas com os tecidos no dia anterior, solicitando ajuda para amarrar suas capas e vestidos. Desta vez, os materiais dispostos não foram lançados para o ar imediatamente, e sim explorados em momentos diferentes. Primeiro exploraram a cabana e realizaram jogos simbólicos a partir dos tecidos e almofadas, material que já estavam familiarizados. Só mais tarde foram buscar os materiais novos, como, por exemplo, os CDs. Em um determinado momento todas as crianças queriam manusear e possuir um CD, interagiram entre si, e trouxeram para que nós adultos participássemos da interação. Elas foram alertadas sobre o perigo de jogar os CDs para cima ou nos colegas, para então propormos outras formas de exploração dos materiais: empilhando, fazendo “bolo” ou girando sobre seu eixo.

As brincadeiras de família, mãe e filha, tarefas de casa, se arrumar, apareceram naturalmente como jogo simbólico de forma mais clara. Da mesma forma, surgiu a criação de personagens recorrentes no imaginário infantil, como a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, por exemplo, conforme Reichert (2013). A seguir, estão alguns registros fotográficos do segundo dia de oficina, conforme fotografias 13-17.

Novamente, ao se aproximar do fim do tempo proposto, reunimos o grupo em roda, disponibilizan-



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 13-17. Brincadeiras no espaço propositivo

do, assim, a oportunidade de cada criança relatar o que achou de diferente de um dia para o outro e o que havia gostado mais no segundo dia. Na roda de conversa dirigida, a avaliação das crianças foi positiva, exceto o mesmo menino que no primeiro dia não havia gostado, apesar de ter explorado os materiais e brincado com os colegas. Foi interessante perceber que as crianças se reagruparam de forma diferente do que normalmente o fazem em sala de aula, permitindo a participação de crianças que nem sempre seriam bem-vindas na brincadeira, segundo o relato da professora.

No segundo dia, enviamos às famílias, via agenda, um bilhete relatando sobre a oficina pedagógica proposta nos últimos dois dias, com o intuito das crianças compartilharem em casa as experiências vividas nesta atividade. Segue o bilhete, que sintetiza o que foi realizado durante as oficinas pedagógicas: “Famílias, Quinta e sexta o grupo realizou algumas brincadeiras propostas por nós. Somos estudantes de Pedagogia e estamos terminando nosso curso neste semestre. Como parte da nossa formação, elaboramos dois espaços propositivos, com elementos não estruturados. No primeiro dia, utilizamos tecidos, almofadinhas e várias texturas de borracha. Já no segundo, repetimos os tecidos e as almofadinhas, ampliando a variedade. As crianças exploraram os materiais, brincaram livremente e construíram narrativas. As almofadinhas redondas viraram pastéis, chuva e foram equilibradas nas cabeças, as solas de borracha viraram picolés e os tecidos se transformaram em capas, vestidos e roupas para serem penduradas na corda. Terminamos essa prática enriquecidos pelas contribuições das crianças com suas brincadeiras e falas espontâneas e esperamos que elas tenham gostado também. Luana e Marcelo.”

Ao escolhermos o grupo que participaria das oficinas pedagógicas, optamos por uma turma na qual existe a necessidade de estimular a criatividade, a produção da própria criança e os processos simbólicos. Nosso principal objetivo com as duas oficinas foi possibilitar à criança criar as próprias brincadeiras e narrativas, com materiais não-estruturados, isto é, utilizando materiais que podem adquirir os mais variados usos, devido a sua plasticidade. Da mesma forma, buscamos envolver as crianças de forma coletiva nas brincadeiras, facilitando a formação de novos grupos e possibilidades de parcerias para brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se propõe uma atividade ou uma intervenção na Educação Infantil, independente da faixa etária, é necessário ter em mente os objetivos da prática. Segundo Brum (1977), os objetivos educacionais podem ser categorizados em objetivos que expressam domínio relativo à afetividade, à cognição e à psicomotricidade. A mesma autora salienta, “*um tipo de resposta identificada como cognitiva leva consigo uma carga ou um componente afetivo, assim como uma resposta psicomotora envolve componentes cognitivos*” (Brum, 1977, p. 10). Assim, por mais que se tente separar as avaliações e os objetivos, as respostas das crianças sempre serão influenciadas pelos três domínios: afetivo, cognitivo e psicomotor.

Dessa forma, o nosso objetivo com as oficinas pedagógicas propostas foi o de estimular o conjunto de respostas como um todo, instigando a criatividade e a solução de problemas. Durante a fase de planejamento, tomamos o cuidado com a harmonização dos materiais e que a quantidade fosse suficiente para diminuir as disputas pelos elementos não-estruturados. O que não significa dizer que não houve disputas por determinado elemento, mas não foi a principal característica das brincadeiras.

De forma geral, as crianças se divertiram durante a oficina, exploraram as possibilidades ofertadas. No primeiro dia, o espaço era maior e havia uma maior variedade de elementos. Já no segundo dia, o espaço foi reduzido e foi disponibilizado alguns elementos repetidos e outros diferentes, mas em uma menor variedade de objetos. Foi observado que, ao ofertarmos uma quantidade menor de opções, as crianças utilizaram melhor a sua criatividade e propusessem uma variedade maior de usos para o mesmo objeto e não buscassem logo o próximo objeto para explorar. Em sua maioria, a exploração foi livre.

No segundo dia, o número de crianças era também

um pouco menor que no primeiro, criando, assim, uma proximidade maior do grupo, representada por uma interação coletiva. No segundo dia, percebeu-se que com o grupo menor todas as crianças brincaram juntas com um determinado objeto, explorando e criando jogos simbólicos. Como por exemplo, quando todos se puseram de baixo da mesa com o objetivo de se esconder, ou quando cada um pegou um CD e, em roda, interagiram coletivamente com o objeto. As crianças demonstraram um senso de coletividade, dividiram os itens ofertados e construíram juntos algumas interações.

No primeiro dia, o compartilhamento de objetos e brincadeiras não aconteceu da mesma forma. Talvez pelo número maior de crianças ou pela maior variedade de objetos, até mesmo pela excitação de ser uma proposta nova e com elementos que não eram do seu cotidiano. No começo da atividade, a reação da maioria foi arrecadar o máximo de coisas e lançar ao ar, explorando os objetos e realizando um jogo pré-simbólico. As crianças buscaram nos adultos presentes uma orientação, questionando o que era determinado objeto ou para que servia. Assim, algumas sugestões de brincadeiras partiram dos adultos, o que foi muito bem aceito pelas crianças, que, por sua vez, desdobraram as ideias e ampliaram a brincadeira. Provavelmente, se expostas mais seguidamente a materiais não-estruturados, as crianças não mais precisarão da orientação do adulto e criarão sozinhas suas possibilidades de brincar. Com o tempo as brincadeiras e os jogos vão se sofisticando e se tornando mais complexos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botas, D. O. S. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática do 10 ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências, Universidade Aberta. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares para a educação infantil*. Brasília: MEC, Seb.

Brum, R. A. (1977). *Domínio psicomotor: objetivos e avaliação* (2ª ed.). Porto Alegre: Sulina.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Dallabona, S. R.; Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma

de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, vol. 1, n.4, jan.-mar. Santa Catarina, p. 108-112.

Gálvez, Á. R. V.; Molina, J. A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Gonçalves, J. S. (2015). *Pedagogia da educação infantil: avanços, desafios e tensões*. Curitiba: Appris.

Kishimoto, T. M. (1994) *O jogo e a educação infantil. Perspectiva*, n. 22, Florianópolis: UFSC, p. 105-128.

Laad, G. W.; Coleman, C. C. (1993). Young children's peer relationships: forms, features, and functions. In: Spodek, B. (Ed). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan. p. 57-76.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Reichert, E. (2013) *Infância a idade sagrada: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos* (4ª ed.) Porto Alegre: Vale do Ser.

Sarmento, M. J.; Gouvea, M. C. S. (2009). Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança. In: *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (2ª ed). Petrópolis: Vozes, p. 7-13.

Weston, D. C.; Weston, M. S. (2000). *Aprender brincando: atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência emocional das crianças*. São Paulo: Paulinas.

Datas: Recebido: 26-08-2019. Aprovado: 27-09-2020
Artigo concluído: 20-08-2019

Oliveira da Silva, M. & Teixeira Cassali, L.S. (2020). Brincar com elementos não estruturados na educação infantil. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponível: <http://www.reladei.net>



Marcelo Oliveira da Silva

Universidade Rio Grande do Sul

Brasil

moliveiras@gmail.com

Pós-doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Também é coordenador pedagógico da Educação Infantil do Centro Integrado de Desenvolvimento (CID). Tem interesse especial na Educação Infantil, estudos da infância, processos inclusivos e questões de gênero.



Luana Sussella Teixeira Cassali

Brasil

luanasussellateixeira@gmail.com

Graduada em pedagogia pela Uniasselvi e Design de Produto pela Uniritter, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo IERGS - Uniasselvi. Professora de Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possui interesse na Educação Bilingue, estudos da infância, desenvolvimento infantil, neurociência e aprendizado.

Trabajar las emociones y el juego colaborativo: dos experiencias educativas para niños y niñas de 2 años.

Working on emotions and collaborative play: two educational experiences for 2-year-old boys and girls.

María Ontavilla Santiago; ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo presentamos dos experiencias de trabajo con niños y niñas pequeños en el CEIP Menéndez Pelayo e Torrelavega, España. La primera de ellas está basada en el cuento “Monstruo de colores” que hemos utilizado para identificar, reconocer y regular las emociones: alegría, tristeza, ira-enfado, miedo, calma y amor. Hemos desarrollado diferentes materiales y propuestas como el cuento del “Emociómetro y el Inspector Drilo” que nos convierte en detectives de emociones. Además, vamos a experimentar con nuestros 5 sentido para identificar las emociones. La segunda de las experiencias se basa en la pedagogía de la participación y busca poner en el centro de la actividad educativa la voz de los niños y niñas teniendo como horizonte la construcción de aulas y escuelas democráticas. Entendemos la pedagogía de la participación como aquella que promueve el dialogo intercultural entre grupos e individuos involucrados en procesos pedagógicos; aquella que respalda el aprendizaje colaborativo en busca del éxito educativo para todos. Los roles de alumna@ y maestra@s en la pedagogía de la participación se basan en una visión de la persona como alguien que posee la habilidad y el gusto por colaborar. Por eso, niños y adultos desarrollan actividades y proyectos a través del trabajo y la reflexión conjunta, se afirman como coautores del aprendizaje. En definitiva, hemos entendido la pedagogía de participación como aprender en compañía.

Palabras clave: Educación Infantil, Emociones, Participación, Juegos Colaborativos, Pedagogía de los Sentidos

ABSTRACT

In this article we present two work experiences with younger children of the school Menéndez Pelayo in Torrelavega, Spain. The first one is based on the story "Monster of colors" that we have used to identify, recognize and regulate emotions: joy, sadness, anger, fear, calm and love. So, we have developed different materials and proposals such as the story of the "Emociometer and Inspector Drilo" that makes us detectives of EMOTIONS. Also, we have experimented with our 5 senses to identify emotions. The second experience is based on the pedagogy of participation and seeks to put the voice of boys and girls at the center of educational activity, with the goal of building democratic classrooms and schools. We understand the pedagogy of participation as that which promotes intercultural dialogue between groups and individuals involved in pedagogical processes; one that supports collaborative learning in search of educational success for all. The roles of students and teachers in the pedagogy of participation are based on a vision of the person as someone who has the ability and the pleasure to collaborate. For this reason, children and adults develop activities and projects through joint work and reflection, they affirm themselves as co-authors of learning. In short, we have

205

understood the pedagogy of participation as learning in company.

Key words: *Early Childhood Education, Emotions, Participation, Collaborative Games, Pedagogy of the Senses*

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo, tanto en la experiencia de “*Educación en emociones a niños y niñas de dos años*”, como en la de “*¿Cómo dar voz y participación al alumnado de dos años en la escuela?*”, es dar el protagonismo a los niños. Lo hacemos porque nos parece fundamental poner el foco de atención en las relaciones interpersonales, haciendo hincapié en las figuras principales del apego tanto en la familia como en la relación que establecemos con los niños y niñas en la escuela infantil. Nos hemos planteado los siguientes objetivos: sentir aceptación y respeto; reforzar la seguridad física y psicológica (límites y normas); trabajar la expresión creativa, el movimiento, la investigación y el juego. Para nosotras es imprescindible cuidar al máximo las relaciones humanas, dentro de las posibilidades que la situación nos permita, aprovechando esos momentos para observar y reconocer cómo se encuentran los niños y ayudarles a regularse a través de nuestra mirada, de nuestra sonrisa, de nuestros gestos faciales y del tono de nuestra voz.

Es preciso ver qué es lo que la niña o el niño necesitan, *dejarles hueco* en forma de tiempo y espacio para que se expresen y muestren sus intereses, preguntas y curiosidades. Debemos centrarnos en lo esencial, siendo prudentes y buscando el equilibrio para no llenar todo su tiempo con propuestas o actividades sino dejando espacio para que salga lo que realmente necesitan expresar. Es importante dar respuesta a sus preguntas con claridad, seguridad y calma, adaptándonos a su capacidad de comprensión. En ese marco tranquilo y segurizante, es posible que a floren sus miedos y angustias que serán acompañadas por nosotras desde el reconocimiento, la validación y el sostén de su expresión.

Para nosotras ha resultado importante tener siempre presente que jugar no es entretener. Entretener es desviar la atención hacia otro lado, es distraer, lo que impide conectar con quienes somos. Debemos recordar el bienestar que les proporciona jugar en compañía, que sigamos sus propuestas, que observemos sus emociones, decisiones y reacciones.

Lo que sucede a nivel corporal nos da mucha in-

formación, de ahí la importancia de observarlo. Es probable que, en ocasiones, ciertos comportamientos sean una forma de expresar algo que aún no les es posible verbalizar, entonces hemos de mirar más allá de estos actos o de cómo se manifiestan. Escuchar su lenguaje corporal nos va a permitir avanzar e ir un poco más lejos. Es complejo aprender a reconocer las señales del cuerpo del otro para ofrecerle una respuesta lo más ajustada posible, requiere de formación y experiencia, pero el hecho de tener puesta la mirada en él ya es importante.

Si atendemos al desarrollo psicoevolutivo de esta etapa, el movimiento y la información sensorial serán claves para asegurar un crecimiento armónico. Será importante ofrecer oportunidades de experimentación y/u observación, siempre y cuando se respete siempre su iniciativa personal.

Las propuestas que ofrecemos son limitadas, necesariamente ajustadas al contexto en el que trabajamos y, siempre, respetando su tiempo sin recurrir a la presión o autoridad. No buscamos un producto final, el proceso es el aprendizaje y la parte central de toda la actividad infantil.

Sobre estas ideas hemos diseñado las experiencias que a continuación se exponen. Nuestra intención con estas dos experiencias es, además de compartir propuestas, abrir el debate, generar preguntas y recordar los principios metodológicos de la etapa para favorecer que se den procesos de reflexión.

PRIMERA EXPERIENCIA: EDUCAR EN EMOCIONES A LOS DOS AÑOS

Contexto de la experiencia

La experiencia que aquí presento se desarrolla en un aula de dos años del Centro Público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Menéndez Pelayo, que se encuentra situado en Torrelavega (Cantabria).

El reto: *¿cómo educar en emociones a niñ@s de dos años?* Para responder a esta pregunta el equipo de dos años (somos 6 personas: 2 técnicos por aula y dos maestras) nos planteamos como ir más allá y profundizar en sus propias emociones, como aprender a identificarlas y diferenciarlas. Buscamos un cuento que trabajase el tema y elegimos “El monstruo de colores” y en él basamos toda la experiencia que voy a contar.

Referentes pedagógicos

En el diccionario de *Neurociencia* de Mora y Sanguinetti (2004) se define la emoción como “una re-

acción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es una parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales”.

En nuestra experiencia nos hemos basado en la *inteligencia intrapersonal* (Gardner, 2001): lo que implica un autoconcepto realista, capacidad de autodisciplina y autocontrol, elevada autoestima, conciencia de las propias limitaciones y conocimientos, es decir de la autocomprensión, facilidad para la introspección y la meditación, comodidad ante el análisis de los pensamientos propios, actitudes y las acciones y determinación ante las elecciones personales (aficiones, profesiones, amistades...). También hemos tomado en consideración la importancia del juego como dice Francesco Tonucci: *el desarrollo emocional de un niño viene de la mano del juego*. Es necesario explorar, y en ello, el niño no tiene límites. De Goleman hemos tomado la idea de que la gestión de la *inteligencia emocional implica cinco capacidades básicas*: descubrir las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales.

Además, ahí están, también, las nuevas investigaciones que han demostrado que las emociones son esenciales para el aprendizaje. Según Mora (2013), *sin emoción no hay curiosidad, ni atención, ni aprendizaje*. Igualmente, afirma que: “solo se debe y se puede enseñar a través de la alegría”. Para Romera (2015), las *cuatro emociones básicas* desde las que *se aprende* son: seguridad, admiración, curiosidad y alegría.

¿Por qué es importante trabajar las emociones en Infantil?

El tema de las emociones está presente desde el nacimiento y es importante trabajarlo desde las primeras edades, en nuestro caso, a los dos años, puesto que es cuando se empieza a forjar la personalidad y a practicar la interacción social (sus primeras relaciones con sus iguales).

Las emociones son algo innato, todas las personas, de una manera o de otra, las sienten. Son difíciles de controlar y entender en una edad temprana. Por eso las vamos a trabajar mediante actividades motivadoras. Para ello es conveniente que nosotras, como maestras, proporcionemos a nuestros alumnos las estrategias necesarias para gestionar en cada momento sus propias emociones y sentimientos en base a una

inteligencia emocional desarrollada apropiadamente. Nuestra intención es que los niños y niñas de dos años encuentren en los libros una fuente de ayuda para su crecimiento emocional, cognitivo y social y los integren de forma natural en su mundo cotidiano. En nuestro caso, el libro escogido ha sido “El monstruo de colores”.

Consideramos que la familia constituye el primer mediador con el que tenemos contacto. La animación a la lectura en casa debe convertirse en una acción prolongada en el tiempo; cada día cuenta.

Debemos, además, aprovechar estas edades tempranas para acostumbrarnos a verbalizar las emociones. Gracias a la lectura se puede poner nombre a muchas cosas que a veces no sabríamos expresar con claridad. Por eso aprovechamos la ayuda de las familias para que también conozcan e identifiquen en sus hijos las emociones y, así, hacerles partícipes de la experiencia que íbamos viviendo en el aula con el monstruo de colores.

Los recursos que hemos utilizado han sido los siguientes:

- Cuento: El monstruo de colores de Anna Llenas;
- Emociómetro: Material realizado por las profes;
- Rueda de las emociones: material realizado por las profes;
- Cartas: elaboradas por las maestras;
- Botes de cada emoción que relata el cuento: hecho por las profes;
- Pompones de colores, realizado por las profes con hueveras y tapones
- Tapones del monstruo: realizado por las profes con tapones y el dibujo del monstruo y una plantilla para ordenarlo
- Mesa de luz, realizado las plantillas en acetato para ordenar cada bote y monstruo con los círculos de colores donde corresponda.
- Pictogramas: espuma de afeitar y pintura de colores;
- Bote de la calma y alegría;
- Juego de la cara de los monstruos: hecho por las profes;
- Bolas de colores: material de psicomotricidad;
- Espejo elaborado por las profes para que lo decoren los niños con la técnica del puntillismo;
- Música diferente para cada emoción;
- Camiseta para todos los niños y niñas;
- Alimentos: limón, naranja, aceituna, café, go-

minolas, chocolate;

- Otro tipo de material: plumas, piedras, lija, hierba, colonia;
- Tarjetas con la identificación de las emociones;
- Pantalla digital: power point de imágenes sobre diferentes emociones.

Metodología

La metodología con la que hemos trabajado se caracteriza por su carácter globalizador: desde un mismo tema, el cuento del “Monstruo de colores”, hemos tratado de abarcar contenidos y competencias de diversas áreas, abordándolas directa o indirectamente. Para ello hemos desarrollado un enfoque comunicativo: hemos pretendido que los niños y niñas expresen de distintas formas sus emociones y sentimientos, y, además, que empatizaran con sus compañeros.

Resultados

1. ¿Cómo podemos educar emociones en los niños/as de 2 años?

Las actividades se han llevado a cabo los jueves del segundo y tercer trimestre porque previamente en el primer trimestre se llevó a cabo una propuesta inicial, que fue la siguiente: en el mes de diciembre en la asamblea, una de nuestras rutinas, les fui preguntando “¿cómo estás hoy?, ¿alegre, triste o enfadado?”. Les mostraba unas imágenes representativas y ponía las caras para facilitarles que identificasen la emoción que sentían. Al principio, les costaba decirme la emoción, porque no todos habían desarrollado el lenguaje, pero gracias a las imágenes me lo señalaban. Les gustaba que fuese poniendo la cara de cada una de las emociones, pues les ayudaba también a identificar y a saber cuál elegían.

Durante el proyecto de emociones, las propuestas con las que se pretendió conseguir los objetivos y contenidos didácticos programados fueron las siguientes:

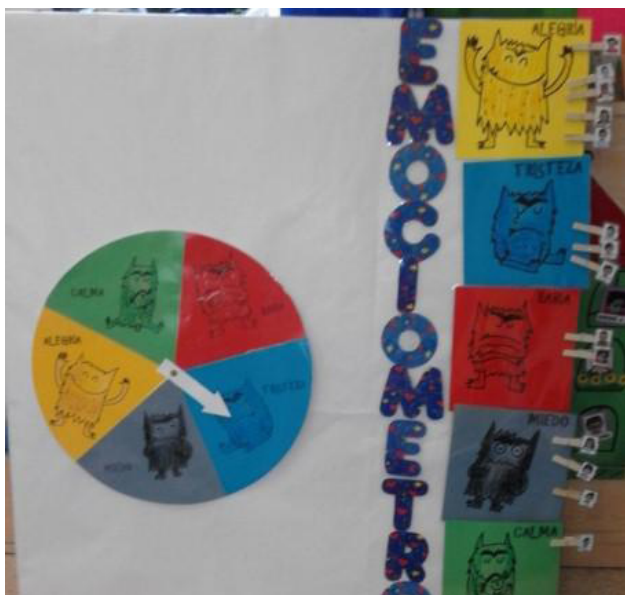
- La lectura del cuento «El monstruo de colores». A través de él conocimos las emociones: alegría (amarillo), rabia (rojo), tristeza (azul), miedo (negro), calma (verde).
- Elaboramos un *Emociómetro* donde poníamos cómo nos sentíamos: a través de pinzas personalizadas con la foto de cada niño, elegíamos nuestra emoción de ese día: alegría, tristeza, rabia, miedo, calma.
- Otra actividad que hicimos fue a través de la *rueda de las emociones*. Jugar a girar la flecha que nos indicaba la emoción que teníamos que expresar con nuestra cara. Fue muy divertido, porque los niños iban reconociendo las emociones y la manera en que se expresan.



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 1. Lectura del cuento



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 2. Elaboración Emociómetro



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 3. Rueda de las Emociones

partir de este momento, todas las semanas el monstruo nos visitaba y traía una carta. Iba escribiendónos el monstruo amarillo (alegria), el azul (tristeza), el rojo (rabia), el negro (miedo), el verde (calma) y el rosa (amor). En la carta nos pedía que fuésemos rellenando los botes con fotos de nuestras caras según el monstruo que nos visitase y con unos bocadillos tipo comic en los que, con ayuda de sus papás y mamás, escribían qué les hacía sentirse alegres, tristes, enfadados, con miedo, calmados y enamorados.

También mediante *pictogramas* íbamos aprendiendo las diferentes *emociones* y colores.

Las profes elaboramos un juego con las 6 caras de *los monstruos* en el que hay que colocar las caras en su sitio distinguiendo el color y la expresión de la emoción. Se emplea el velcro para poder quitarlas y ponerlas en su lugar. Después, podían distinguir las caras según la expresión y colocarlas en el monstruo al que correspondían. Este juego formaba parte del material de aula que los niños escogían cuando jugaban libremente.

Ordenamos *los pompones de colores* en su lugar correspondiente en relación al color, al igual que las emociones que ordenadas funcionan mejor. A veces tenemos un lío completo de colores (símil emoción), otras van de dos en dos (la rabia y el miedo), (el amor y la calma). Con este juego practicamos la motricidad fina, reforzamos el aprendizaje de los colores y la clasificación en base a un orden dado. Los niños y niñas se concentran en ordenar y felices también crean el lío.

Ponemos *los tapones del monstruo* en el lugar que le corresponde en la plantilla que tenemos. Para ello practicamos la línea vertical: los niños tendrán que



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 4. El monstruo de colores



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 5. Emociones y colores



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 6. Pompones de colores

rellenar con tapones según el modelo correspondiente.

Ordenamos los botes en la mesa de luz donde ponemos los círculos de colores en el bote que corresponda, asociando color del círculo con el bote del mismo color.

También hicimos un *bote de la calma* y otro de la alegría con diferentes elementos: brillantina, estrellas, agua, pintura verde y amarilla. Después lo utilizamos cuando algún niño estaba nervioso y alterado o triste: le sentábamos con el bote y estaba un rato moviéndolo y así volvía a la calma o se ponía contento. Os recomendamos que lo probéis es una experiencia muy positiva.

Las *propuestas finales del proyecto* tuvieron como finalidad que los niños y niñas fueran conscientes de los progresos que habían ido logrando durante todo el proceso. En una sesión de *Psicomotricidad* hicimos un juego llamado el *lío de bolas de colores*: los niños debían meter las bolas de colores cada una en su recipiente correspondiente. Nos imaginamos que las pelotas son las emociones y que el monstruo de colores se hacía un lío. Por eso le teníamos que ayudar a ordenarlas.

Incluimos también dentro de las actividades la experimentación con bandejas que hacemos en el aula. *espuma de colores*: comenzamos echando un poco de espuma de afeitar a cada niño. Empiezan por tocar con los dedos, hacen círculos, se frotan las manos... Posteriormente añadimos pintura de los colores representativos de las emociones y formamos el "lío de las emociones" mezclando la *alegría*, con el *enfado*, el *miedo*, con la *calma* y la *rabia* (negro, verde y rojo..).

Una vez que todos los monstruos nos habían visitado y ya conocíamos todas las emociones decidimos hacer nuestro *espejo mágico de las emociones*: espejito, espejito... ¿cómo me siento hoy? Lo decoramos con los colores de las emociones, utilizando la técnica del puntillismo. Así podíamos también jugar en casa con las emociones.

También volvimos a leer el cuento con *música de fondo*, cada emoción era una música concreta según se iba leyendo el cuento se escuchaba la música concreta en relación a la emoción que iba relatando, se cortaba la música según la emoción que apareciese.

El *Inspector Drilo*, trae una maleta con todo lo que necesita: cámara de fotos, lupa, dedal detector de emociones, cuaderno y bolígrafo, regulador de emociones. El monstruo nos pide que le ayudemos a resolver casos y cuando descubramos la emoción de cada caso nos dará recetas y así nos ayuda a regular



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 7. Los tapones del monstruo



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 8. Mesa de luz



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 9. Lío de bolas de colores



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 10. Espuma de colores



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 11. Espejo mágico de las emociones

las *emociones*.

Cada niño pinta una camiseta de las *emociones* y personaliza sus sentimientos. En algunas camisetas había mucha alegría, en otras miedo, rabia... aparecían todas las emociones pero según como se sentían lo expresaron.

Como fin de todo el proyecto llegaron los *detectives de las emociones*. Nos convertimos en detectives para experimentar e intentar percibir con nuestros 5 sentidos. Cada sentido será un caso a resolver: vista, oído, olfato, gusto y tacto; y lo que sentimos a través de ellos nos puede llevar a dar una emoción de las que hemos aprendido a través del cuento "El monstruo de colores".

- *El tacto* (texturas): hemos jugado a meter la mano, las profes les tapaban los ojos con un antifaz y tenían que averiguar qué tocaban (si era rugoso, si estaba frío, si era suave, si pegajoso...) y si conocían el objeto lo nombraban. Después intentaban decir que emoción habían sentido. También realizamos un *memory* de texturas, había que encontrar dos texturas iguales.
- *El oído*: discriminación auditiva de diferentes sonidos y expresión de alguna emoción vinculada. Había que averiguar qué sonido era y qué emoción representaba.
- *La vista*: a través de un *juego en la pizarra* teníamos que averiguar que emoción reflejaba cada una de las imágenes que aparecían y relacionarla con el proyecto del Monstruo de Colores.
- *El olfato*: a través de la nariz vamos a oler diferentes olores: limón, naranja, colonia, café....y tendremos que distinguir el olor. Después expresar que emoción hemos sentido.
- *El gusto*: probaremos diferentes alimentos dulces, salados, amargo (aceituna, chocolate, gomino-la, naranja, limón). Pondremos palabra a aquello que comemos y si sabemos de qué alimento se trata lo nombraremos. Expresaremos la emoción que hemos sentido al probar el alimento.

2-¿Qué hemos aprendido sobre las propuestas?

Con esta propuesta hemos trabajado los tres grandes ámbitos del desarrollo: desarrollo curricular, desarrollo ejecutivo y desarrollo emocional.

- Desarrollo Curricular: hemos trabajado las tres áreas curriculares: (a) Área del Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal, (b) Área del



Fotografías 12 y 13. Inspector Drilo

Fuente: Elaboración propia



Fotografías 14 y 15. Camiseta de las emociones

Fuente: Elaboración propia



Fotografías 16-18. El tacto

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 19. El oído



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 20. La vista



Fotografías 21-22. El olfato

Fuente: Elaboración propia



Fotografías 23-25. El gusto

Fuente: Elaboración propia

Conocimiento del Entorno, (c) Área de Lenguajes: comunicación y representación. Con la propuesta de “Detectives de las emociones”, se está promoviendo el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento. De esa manera se facilitan las relaciones, la comunicación, el respeto entre los compañeros y el conocimiento de las pautas y reglas. Todo ello favorece el desarrollo afectivo, físico, cognitivo y social. Identificando y expresando sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás se va trabajando la adecuación progresiva a cada contexto a través del control de los propios sentimientos y emociones. Investigando sobre el comportamiento y las propiedades de objetos y materias presentes en su entorno se aprende a utilizar las diferentes formas de comunicación y representación para la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

- Desarrollo Ejecutivo: a través de las diferentes actividades incluidas en este proyecto sobre las emociones hemos podido ir avanzando en el desarrollo de diversas funciones ejecutivas propias de la etapa infantil:

- El control inhibitorio en el desarrollo de la actividad: esperar el turno, no adelantarse cuando están utilizando cada uno de los sentidos.
- La memoria de trabajo: ser capaces de emplear la información que previamente se les ha dado para llevar a cabo la actividad.
- La fluidez verbal: poner palabras a aquello que están sintiendo, tanto en lo que se refiere a las emociones como al vocabulario que se ha utilizado para trabajar los diferentes sentidos.
- La atención: comprender y asimilar las instrucciones previas de la actividad.
- El lenguaje interno: en dos años las autoinstrucciones las va recordando el adulto.
- La flexibilidad cognitiva: habilidad para generar diferentes alternativas.
- La planificación efectiva: ser capaz de respetar la serie de pasos que se desarrollan en la actividad para llegar a la meta deseada.
- Desarrollo Afectivo: la actividad desarrollada nos ha permitido, también trabajar
- El vocabulario emocional
- La identificación de emociones

Valoración del trabajo realizado

Finalmente, resultó que no solo trabajábamos las emociones los jueves, sino que esa temática estaba presente, de una manera u otra, en todas las actividades que hacíamos en el aula. Esta inmersión dentro del aula proporcionó al “monstruo de colores” identidad, amistad e ilusión en cada una de las visitas que nos hizo. Y su presencia trascendió más allá de la clase, a las propias familias: en los hogares de los niños se hablaba de él y se convirtió en un referente. Permitió además acompañar a los niños en su desarrollo emocional, intelectual y social a través de la lectura, con un tema principal: el poder del cuento y el encuentro emocional con el “Monstruo de Colores”.

Para nosotras fue fundamental la implicación y participación de las familias en el proyecto, teniendo en cuenta que la experiencia emocional en la familia y en los primeros años de escuela es trascendental en lo que será el futuro del desarrollo emocional de la persona (Romera, 2017). A lo largo de toda la infancia los comportamientos emocionales recurrentes se convierten en hábitos de gestión emocional. Por ello, el desarrollo de las competencias emocionales en la infancia es, cada vez, más necesario, especialmente en la etapa de Educación Infantil.

A través de este proyecto, hemos desarrollado un enfoque integrador y transdisciplinar basado en la *neuroeducación* que puede ayudarnos a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando aprendemos con alegría o a través de lo que nos motiva, el cerebro tratará de repetir la acción y ello permitirá consolidar mejor dicho aprendizaje. Es muy útil suscitar el interés del alumnado vinculando la enseñanza al mundo real. En nuestro caso, a través de los sentidos hemos suministrado retos adecuados, generando estrategias en el aula que convierten al alumno de dos años en un protagonista activo del aprendizaje. Hemos asumido en dicho proceso una perspectiva constructivista que tiene en cuenta los conocimientos previos (qué saben sobre los materiales que tocan, que ven, que huelen, que escuchan, que prueban) provocando así que tengan diferentes emociones. Y es que, tal como dice Francisco Mora (2010), cuando se enciende la emoción se facilita la atención. Y ello es un mecanismo imprescindible para la creación de conocimiento.

Como conclusión final, cabe señalar que este proyecto ha permitido conjugar el trabajo conjunto de padres, docentes y niños a través del vehículo emocional de los libros, en nuestro caso el cuento “Monstruo de colores” y el “Emociómetro del Inspector

Fases de la experiencia



Fuente: Elaboración propia

Imagen 1: Fases de la experiencia

Drilo”. Ha sido para nosotras una experiencia extraordinaria que os recomendamos probar con la misma intensidad que nosotras hemos sentido. El resultado merece la pena.

SEGUNDA EXPERIENCIA: LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE 2 AÑOS.

Introducción: ¿Qué tipo de participación queremos promover?

El proyecto de trabajo colaborativo con niños y niñas de dos años parte de una idea de participación como creación de un contexto educativo en el que los niños juegan un papel protagonista en el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo. Partimos, por tanto, de una concepción de los niños con las siguientes premisas:

- *Los niños y niñas como partícipes activos.*
Son invitados al diálogo y la discusión sobre asuntos previamente decididos por los adultos. Se buscan la colaboración y redistribución de la responsabilidad, asumiendo los niños/as el papel de co-diseñadores del proceso. Participan de todos los momentos de un proyecto. La autonomía y la

responsabilidad de estos es máxima.

- *Alumnos como investigadores.*
El alumnado decide qué aspecto de la institución quieren modificar, denunciar, comunicar o investigar. Recopilan datos, los analizan, negocian y llegan a acuerdos para implementar el proyecto, la mejora, la difusión, etc.
- *Alumnos como agentes de mejora educativa y social.*

Son vistos como agentes, activistas y líderes de un grupo que busca la mejora local, educativa y social. Buscan redistribuir el poder en favor de la negociación, el diálogo, la acción y la responsabilidad compartida.

Nuestra experiencia de trabajo colaborativo

La experiencia que presentamos se estructura en estas fases:

A-Fase de consulta.

1º año: ¿Cuál es la actividad que más me gusta del cole?

Para documentar las preferencias de los niños y niñas con respecto a las actividades desarrolladas hemos utilizado dos tipos de procesos: (a) la consulta

individual con apoyo de imágenes; (b) el registro de situaciones a través del vídeo.

2º año: *¿Qué sucede habitualmente en el aula?*

Buscamos conocer los materiales que presentamos a los niños y niñas y sus posibilidades de acción. Para ello observamos qué sucede en las actividades que habitualmente ofrecemos a los niños y niñas (psicomotricidad, bandejas, aula, etc.).

3º año: *Ajustar el modo en el que presentamos las propuestas.*

¿Qué sucede si en las propuestas de aula, las cotidianas, también damos valor a cómo presentarlas? Algunas acciones que gustan a los niños y niñas del aula y que, cuando observamos en el aula, vemos que tienden a repetirlas son: los animales, construir torres (los tacos de madera, los puzzles de cubo, etc.), crear con la masa de colores.

Duración: 2 sesiones cada año

Debilidades que observamos: (a) La forma en que se formula la pregunta; (b) Es necesario personal suficiente.

B-Fase: Deliberación

1º año: *“Jugar, experimentar y aprender. Propuestas que emergen de la voz de los niños y niñas de 2 años”:*

La propuesta fue mediada por los adultos, en torno a estos aspectos: (a) movimiento; (b) instalación-experimentación; (c) expresión oral.

2º año: *“El arte en los niños y niñas de dos años”*

Decidimos crear una propuesta que diera respuesta a todos esos intereses que los niños nos habían revelado en las observaciones durante el primer año. Los contenidos básicos de la propuesta estuvieron relacionados con: (a) diversidad de soportes; (b) esculturas; (c) expresión oral.

3º año: *“Cómo situamos los materiales estéticamente en el espacio”.*

Decidimos centrarnos en prestar atención no solamente al contenido de las propuestas de actividades cotidianas en el aula, sino también a cómo presentarlas. Pensamos en tres escenarios de juego:

Que los animales estén en una “granja” y en una “selva”

Que las construcciones fueran diversas

Que la masa y las herramientas tengan diferentes formas y se incluyan elementos de cocina.

Duración: 2 sesiones cada año

Debilidades: Tiempos de coordinación entre los adultos.

C- Fase: Desarrollo del proyecto

1º año:

Puesta en marcha de varias actividades: (a) Movimiento y juego; (b) Experimentación de sonido; (c) Compartir la experiencia; (d) Cierre: lectura de un cuento: “Las jirafas no saben bailar”.

2º año:

Presentamos las siguientes actividades: (a) Diversidad de soportes: papel continuo blanco, otro de pizarra y papel marrón; (b) Compartir la experiencia; (c) Esculturas con masa y diferentes utensilios; (d) Cierre: lectura de cuentos “El artista que pinto un caballo azul” y “Colores”

3º año:

Trabajamos en las formas de presentación de las actividades: “¿Cómo situamos los materiales estéticamente en el espacio?”. Trabajamos con tres escenarios de juego: lo organizamos para que sean en dos días y dos sesiones:

- Proponemos que los animales estén en una “granja” y en una “selva”. Los tacos de madera serán a modo de casas y los árboles donde subir a los animales serán de diferentes alturas. Los elementos naturales (piedras, piñas, etc.) nos permiten tener vegetación. Utilizando césped artificial para posar estos materiales.
- Proponemos construcciones diversas en modo de torre, de casa, carreteras. Y se utiliza materiales entremezclados: maderas grandes, tacos de madera, piñas, coches, tubos de cartón.
- Presentación de masas y herramientas con diferentes formas: alargadas como culebra, redondas, en estrella... Ponemos elementos de cocina (cucharas de madera, algún recipiente, un rodillo... estos utensilios son de bambú y de metal).

Duración: varias sesiones

Debilidades: necesidad de cuidar más la elección de los materiales; haber repetido alguna propuesta.

D- Fase: Evaluación

En la asamblea **preguntamos:** (a) ¿Cómo te has sentido?; (b) ¿Qué es lo que más os ha gustado?; (c) Señala el material que más te ha gustado

Duración: 1 sesión

Debilidades: Buscar alternativas al lenguaje oral.

Resultados

1. ¿Cómo podemos escuchar a los niños/as de 2 años?

El primer año, con la experiencia “Jugar, experi-



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 26 y 27. Lo que más me gusta del cole

Hojas grandes o pequeña con pinturas o rotulares. Materiales para dibujar, cre e imaginar.

ujos pequeños, atendiendo al detalle. Creando en la intimidad, el espacio mínimo. Otras veces creaciones enormes, usando todo el espacio del papel.

estrellas, triángulos. Rojo, verde, amarillo, azul o marrón.

"Ohhhhhhh" Pica.

Buscamos espacios en blanco. Los bordes, las esquinas nos invitan a crear.

Despegamos con cuidado, elegimos los colores. ¿Los pegamos junto o separados? Cada uno tenemos un territorio aunque a veces compartimos el espacio.

Una pintura o dos a la vez. Un color o múltiples. En un espacio en blanco o sobre lo ya creado.

A veces, nos gusta mezclar, combinar, probar. Salirnos del papel. Puntos, líneas, círculos...

¿Qué estás haciendo Una cara

Fuente: Elaboración propia

Fotografías 28-30. Qué sucede en el aula

Presentación de los materiales para invitación a jugar

En esta diversidad de propuestas, encontramos que algunas de ellas son presentadas como propuestas que invitan a jugar. En algunos casos, son las maestras las que las colocan estacionalmente. En el caso, por ejemplo, de la mesa de luz o del centro con los elementos naturales para la sesión.

En otras ocasiones, son los juguetes comprados, cuya función viene determinada por el propio recurso, los que ofrecen la propuesta, por ejemplo, la casita o el juego de coches. En estas ocasiones, vuestra intención para invitar al juego o a la actividad, pero ellos son quienes lo invitan.

También ofreció materiales y recursos que no son presentados a través de una propuesta de juego. Por ejemplo, cuando, después de otra propuesta, les invitó a jugar con las maestras de diferentes materiales.

Los niños y niñas las miran pero no inician el juego.

Sí, vosotros, las maestras, las que intervenís para sugerir acciones "Puedes hacer una carretilla".

Diversidad de propuestas para atender sus preferencias

Durante el tiempo que hemos compartido en el aula hemos podido observar que los niños y niñas disponen de una gran variedad de propuestas y materiales pensados para promover su actividad y juego.

Algunas de esas propuestas son: piezas de madera: coches, mesa de luz, animales, sesión con elementos naturales: masa, juego simbólico (peluquería, médicos, crista, etc.)

Esta diversidad de propuestas el espacio de decisión de los niños y niñas también diverge. Algunas están pensadas para proporcionar un tipo de acción: por ejemplo la sesión. Otras son recursos polivalentes que les permitan crear diferentes juegos: las piezas de madera, por

A veces son demasiadas propuestas a la vez y los niños y niñas van trasladándose de una a otra sin que el juego iniciado concluya. ¿Quieren jugar con todo!

Fuente: Elaboración propia

Fotografías 31 y 32. Ajuste de propuestas

mentar y aprender: propuestas que emergen de la voz de los niños y niñas de 2 años”, comenzamos observando y reflexionando sobre lo que acontecía en el aula cada día: qué actividades se desarrollaban, qué relaciones se establecían o cuáles eran las posibilidades de elección de que disponían los niños/as. Conformamos un grupo de trabajo como comunidad de práctica formado por la maestra, dos técnicos y una investigadora. Cada una aportó su particular mirada sobre el quehacer del aula, algo esencial durante toda la experiencia.

Este proceso de reflexión compartido versó sobre diversos aspectos: (a) ampliar los lenguajes (¿qué lenguajes usan los niños/as para mostrar sus preferencias e ideas?, ¿cuáles podemos poner a su disposición?); (b) la importancia de sentirse a gusto (¿qué espacios, encuentros y propuestas nos hacen sentirnos a gusto?); y, por último, (c) ¿cómo podemos documentar y narrar nuestras vivencias?

Las preguntas que desencadenaron el proceso fueron: ¿Cuál es la actividad que más te gusta del cole?, ¿Por qué te gusta esa actividad?, ¿Con que material te gusta jugar?, ¿Con quién te gusta jugar? Era esencial que todos los niños/as pudieran realizar su aportación. Una experiencia inclusiva requiere la escucha atenta a todos los niños y niñas sin excepción. Se decidió plantear la pregunta de consulta en un espacio habitual de la vida del aula: la asamblea. Conscientes de que las estrategias que hacen uso de formatos de comunicación orales presentan dificultades como método único si los niños/as no tienen un lenguaje oral desarrollado (Ceballos, Susinos y García, 2019), optamos por incorporar las imágenes como herramienta de diálogo. Los niños y niñas disponían de fotografías de los momentos y actividades habituales del aula como apoyo para que compartieran su actividad preferida. Las imágenes permitieron a los niños/as recordar las actividades en las que participan y también acceder a sus ideas. Este proceso fue documentado a través de video, pudiendo revisarlo y discutirlo posteriormente.

El segundo año se desarrolló la propuesta denominada “*el arte de los niños y niñas en las aulas de dos años*”. Nos planteamos la posibilidad de conocer los materiales que presentamos a los niños y niñas y sus posibilidades de acción, documentarlas y poder diseñar así una propuesta que diera respuesta a las mismas. Inicialmente, hicimos uso de la observación y documentación como medio de aproximarnos a la realidad del aula. El primer paso fue observar las actividades que habitualmente ofrecemos a los niños y

niñas (psicomotricidad, bandejas, aula, etc.). En ese momento no había que pensar ninguna actividad “diferente” o “extra”, queríamos conocer qué sucede habitualmente en el aula.

Nos organizamos para que cada vez fuera una persona diferente la que observara. Eso nos permitió tener diferentes miradas y compartir ideas. Para ello, precisamos concretar algunas preguntas que orientaran nuestra observación: ¿qué materiales tienen a su disposición?, ¿cómo se les presentan (su configuración espacial pero también su tamaño, color...)?, ¿qué juego/actividad están desarrollando en ese momento los niños y niñas? Otros asuntos de interés, como, por ejemplo, si existe alguna norma de uso (por ejemplo, cada uno solo puede usar un color, etc.).

Una vez que hemos tenido una primera aproximación a la realidad de las aulas a través de la observación, la estrategia empleada ha sido acercarnos a los niños y niñas durante su juego dialogando con ellos y ellas sobre su juego y sobre si necesitan algún material más para jugar. En algunos casos, al no haber lenguaje oral la observación resultaba más clarificadora que el diálogo. En definitiva, hemos utilizado diferentes estrategias que nos han permitido poner en diálogo las observaciones e ideas de los distintos agentes:

- Niños y niñas: atención a sus acciones, palabras y silencios. Preguntas en asamblea con apoyo de imágenes.
- Observaciones y documentación por parte de las maestras
- Observaciones y documentación por parte de la investigadora.

Es importante, también, destacar el visionado y discusión de los procesos de documentación y cómo hemos entrelazado las diferentes ideas en el diseño de las propuestas:

- En los dos primeros años hemos centrado el foco en el tipo de propuestas que les hacemos (si eran más abiertas o cerradas, si eran de experimentar o de tarea, etc.) y qué tipo de materiales les ofrecemos (materiales naturales, para experimentar, de arte, etc.). Son dos elementos claves que ofrecen a los niños y niñas el marco de juego a desarrollar.
- El tercer año orientamos la observación y reflexión sobre el modo en el que presentamos las propuestas, es decir, “cómo situamos los materiales estéticamente en el espacio”. La cuestión era

plantearnos: ¿qué sucede si en las propuestas de aula, las cotidianas, también damos valor a cómo presentarlas?

Lo que logramos documentar es que existe una amplia diversidad de propuestas. Encontramos que algunas de ellas son presentadas como propuestas que invitan a jugar. En algunos casos, somos las maestras las que colocamos estéticamente los materiales con una propuesta implícita. Ese es el caso, por ejemplo, de la mesa de luz o del cesto con los elementos naturales para la seriación. En otras ocasiones, son los juguetes comprados, cuya función viene delimitada por la propia naturaleza del juguete y es ésta la que marca la propuesta de acción. Eso sucede, por ejemplo, con la casita o el garaje de coches. En ocasiones, también ofrecemos materiales y recursos que no conllevan una propuesta de juego explícita. Por ejemplo, cuando después de haber estado implicados en otra actividad, invitamos a jugar con las maderas de diferentes tamaños. Los niños y niñas las miran, pero no inician el juego. Somos las maestras, las que intervenimos para sugerir acciones “Puedes hacer una carretera”.

2. ¿Qué hemos aprendido sobre las propuestas pedagógicas?

En el primer año, descubrimos que los niños y niñas destacaron principalmente: el sonido (juegos con sonidos), el movimiento (psicomotricidad, recreo) y la experimentación (instalaciones, bandejas de experimentación, etc.). Una vez conocidas las ideas de los niños, pensamos cómo crear una propuesta que diera respuesta a todos esos intereses que los niños/as habían compartido. Optamos por crear una propuesta que incluyera diferentes momentos:

- *Movimiento y juego con sonidos.*

Las propuestas en las que predomina el movimiento y el sonido son protagonistas en el diálogo con el alumnado. Por ello, les propusimos participar en un cuento motor, titulado SAFARI MUSICAL, en el que se entrelazaban momentos de expresión corporal, juego y trabajo con sonidos. La sesión se inició con un momento de movimiento y juego libre en el salón (un espacio amplio sin objetos), que dio paso a la narración del cuento motor: “Debemos coger una barca y cruzar un río para llegar al safari”. En la parte central del salón creamos una estructura con colchonetas que los niños/as significaron como una barca y se plantearon diferentes situaciones que implicaron una respuesta por parte del alumnado.



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 33-36. Movimiento y juego con sonidos

- *Experimentación*

Otra de las propuestas que resultaron más significativas para los niños/as del aula fueron aquellas que les permitían experimentar, manipular y construir. Por ello, planteamos una actividad de experimentación (Abad y Ruiz, 2015). Disponían de instrumentos musicales, objetos sonoros fabricados por nosotras mismas (con lentejas, piedras, maderas, vasos, etc.) y otros elementos que se pusieron a su disposición para que fuesen ellos y ellas quienes construyeran los objetos.

Cada niño/a hizo un uso diferente de los objetos: algunos optaron por permanecer todo el tiempo de la sesión con uno o dos objetos (especialmente los elaborados por nosotras); otros transitaban de un objeto a otro. Algunas actividades fueron individuales, un niño/a experimenta con el sonido del tambor en solitario. Observamos cómo alguno de ellos intentaba desmontar los objetos sonoros fabricados con el propósito de descubrir qué producía el sonido. Otros eligieron formar una banda de música, cada uno portaba un instrumento. Nombraron un director de orquesta que guiaba el tiempo, ritmo y la entrada y salida de los instrumentos. Durante el desarrollo de estas propuestas, los adultos adoptamos un papel de observadores de las relaciones, experiencias, modos de aprender de los niños/as.

- *Compartir la experiencia.*

Tras llevar a cabo las dos propuestas anteriores, se ofreció un espacio al alumnado para compartir qué habían sentido y lo que más les había gustado de la propuesta. Disponer de este momento les permitió reflexionar sobre lo acontecido y resignificarlo. Finalmente, tuvimos un momento de narración a través del cuento “Las jirafas no pueden bailar”.

Durante el segundo año del trabajo compartido, y una vez conocidas las posibilidades de los materiales utilizados por los niños y niñas, pensamos en cómo presentarlos de otro modo, qué actividades prevalecían según la forma de presentarlos, etc. Nos dimos cuenta de la importancia de todo lo relacionado con la plástica y el arte. Decidimos crear una propuesta que diera respuesta a esos intereses que los niños y niñas nos habían revelado en las observaciones. Se nos ocurrió entonces la posibilidad de crear una propuesta global que incluyera dentro de sí las diferentes condiciones que habían ido apareciendo en nuestras observaciones:

a) Reforzar la diversidad de soportes para crear



Fuente: Elaboración propia
Fotografías 37 y 38. Experimentación

dibujos poniendo a su disposición diferentes materiales.

b) Expresión oral: expresar qué han sentido al tocar los diferentes materiales.

c) Trabajar esculturas a través de la masa, ya que hemos visto que la plastilina, los diferentes materiales en bandejas, el taller de cocina, etc. gustan mucho a los niños y las niñas porque les permite tocar y sentir diferentes modalidades de texturas.

d) Lectura de cuentos relacionados la temática abordada. Eso satisfacía el interés que los niños y niñas mostraban por el material de los cuentos.

A partir de estos cuatro puntos, fuimos dando forma a nuestra propuesta y conseguimos diseñar una actividad que los integraba a todos ellos: *el arte en los*

niños y niñas de dos años. Para llevarla a cabo, la clase se preparó de la siguiente manera: se forró el suelo o una buena parte del mismo con papel continuo blanco, otro de pizarra y papel marrón. La idea era que experimentaran con el tamaño del papel y su textura o color. Se hacía así para dar espacio para crear, para que los dibujos de unos y otros se encuentren, para crear en grande, para construir algo todos juntos. Los utensilios a su disposición eran naturales (piñas, piedras), materiales reciclados (rollos de papel higiénico) y comprados (pinceles, ceras, tizas de colores, pintura, múltiples colores de rotuladores).

Se invitó a los niños y las niñas a que observasen cómo estaba distribuida la clase y qué material había a su disposición. Algunos de ellos pusieron palabra a aquello que observaban. Comenzaron a distribuirse por el espacio. Cada niño o niña eligió libremente donde quería estar. A medida que se iban asentando, comenzaban a tocar y experimentar, creaban sus dibujos, formaban seriaciones con elementos naturales, creaban lluvia con las piedras, hablaban entre ellos para compartir lo que sucedía, formaban espirales con las tizas, rellenaban el papel. Iban descubriendo todos los materiales que tenían a su alcance. Cuando finalizaron, les preguntamos qué es lo que más les había gustado de lo que se habían encontrado de materiales: unos lo expresaron y otros se acercaron al material para señalarlo.

Otra propuesta fue invitarles a que realizaran esculturas a través de la masa (agua, sal, harina y un poco de aceite) y materiales (rodillos, cuchillos, cortadores...). Poníamos música de fondo para generar un momento de calma y disfrute que les permitiera crear. Al principio, la masa estaba un poco pringosa y algunos sentían algo de miedo al tocarla, así que le echamos un poco de harina, recordando los materiales que habíamos utilizado en nuestro taller de cocina y recetas. Después, niños y niñas empezaron a construir: gusanos, caracoles, serpientes, pizza, mazapán... Al finalizar, escuchamos cuentos relacionados con lo que habíamos vivido: *“El artista que pintó un caballo azul”* y *“Colores”*.

El tercer año dedicado a “los materiales ubicados estéticamente en el espacio” lo organizamos en dos días con dos propuestas cada día, recibimos a todos en una zona común y después entran todos a la vez para realizar la propuesta, una vez que se acaba el juego, salimos a la zona común. Los adultos se quedan preparando la propuesta siguiente mientras otros acompañan a los niños. Cuando todo esté preparado vuelven a la siguiente propuesta.



Fuente: Elaboración propia
Fotografías 39 y 40. Compartir la experiencia



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 41. El arte en los niños y niñas de 2 años



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 42 y 42. Experimentación



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 43 y 44. Esculturas con masa

Primer día

¿Qué ha sucedido con la 1ª propuesta?

Los niños y niñas construyeron casitas para los animales con piedras, piñas, trozos de madera, etc. Con los tubos de cartón hacían construcciones muy altas que luego tiraban y jugaban a esconder los animales dentro de los tubos. Otros jugaban con las maderas a hacer rampas y desde lo alto tiraban al oso panda que era uno de los animales que estaba en la propuesta.

El papel del adulto fue acompañar cuando el niño o la niña reclama al adulto para estar junto. Se entraba en su juego a través de la mirada o algún gesto o palabra que le invitara a continuar en su proceso de juego.

¿Qué ha sucedido con la 2ª propuesta?

Les gustaba hacer bolitas y meterlas en las cazue-

las; tomaban los palos grandes, cogían otros y los hacían sonar; hacían churros, croquetas, albóndigas poniendo el adulto, a veces, la palabra adecuada en el dialogo que se mantenía con los niños y niñas que buscaban que eso fuese realmente comida y se acercaban libremente hacia el rincón de la cocina y allí lo ponían al fuego.

El adulto acompañaba ese juego porque, a veces, los niños y las niñas nos daban la masa y nosotras íbamos poniendo la palabra correspondiente a las diferentes comidas que ellos nos iban sugiriendo.

Segundo día

¿Qué ha sucedido con la 1ª propuesta?

Esta vez había menos niños y niñas que el día anterior cuando realizamos esta propuesta. Eso nos permitió darnos cuenta de más detalles. Por ejemplo, un niño al que no le gustaba la comida, tampoco le

gustaba tocar la masa; solo cogía los objetos de madera y de metal. Cuando se acercó a un adulto y le dijo que era una serpiente, entonces la masa sí que le sirvió de estímulo y provocó un nuevo juego, creando e imaginándose la serpiente. También, la masa se convirtió en pan, en bolitas que eran croqueta. Buscaban al adulto para acompañar su creación.

¿Qué ha sucedido con la 2ª propuesta?

Algunos niños y niñas crearon torres con los tacos de madera y las piñas las ponían al final. Otros, con los trozos de madera de suelo flotante, construyeron una acera por la que iban pisando; los tubos de cartón se convirtieron en túneles por donde pasaban los coches: “cuesta por aquí, porque no puede pasar coche y es un túnel”; también eran catalejos que ponían en los ojos y, ¡oh sorpresa!, por allí se veía. En ese momento llamaban al adulto para que lo viese. Entre varios niños y niñas construían unas barreras que ponían de pie, compartiendo juego con los demás: había dos estructuras de cartón (“son los que vienen para proteger a los frigoríficos”) que lo utilizaron como casitas donde esconderse.

Después, nos sentamos en asamblea para contar todo lo que habíamos vivido. Había niños y niñas que señalaban el material que más les había gustado, ayudando el adulto a que se levantara y tocara el material. Otros niños y niñas expresaban con palabras el material que más les había llamado la atención. Ha sido un momento para compartir, estábamos llenos de grandes emociones. Finalmente, tuvimos un momento de narración de cuentos: el “Escondite sorpresa en la selva” y “La granja del señor Coc”.

3. ¿Qué hemos aprendido sobre los materiales?

Observado los diferentes materiales que han sido manipulados en las diferentes propuestas, hemos llegado a la conclusión de que los niños de dos años tienen una serie de necesidades y hay que prestar atención a:

- Propiciar que se disfrute del juego tomando como medio el movimiento, la observación y dándoles tiempo para que toquen y descubran el material. Por ello, nos hemos dado cuenta de que hay que ofrecerles materiales de todo tipo, siguiendo unas normas para ir construyendo sus aprendizajes. Y hacerlo de tal manera que aprendan diferen-



Fuente: Elaboración propia
Fotografías 45 y 46. 1º día-Primera propuesta



Fuente: Elaboración propia
Fotografías 47 y 48. 1º día-Segunda propuesta



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 49 y 50. 2º día-Primera propuesta



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 51-54. 2º día-Segunda propuesta



Fuente: Elaboración propia
Fotografías 55 y 56. Asamblea y cuento

tes códigos (sensorial, corporal, verbal, plástico, musical) manipulando y experimentando de manera vivenciada de forma que la actividad tenga sentido para ellos y resulte funcional y útil para su vida diaria. Y ayudándoles a poner en palabras aquello que van descubriendo.

- La individualidad de cada niño y niña. Cada uno tiene un ritmo y va construyendo sus propios aprendizajes, de lo que se deriva la importancia de ofrecer un material rico y con variadas posibilidades.
- La iniciativa de los niños y niñas de manera que puedan moverse con libertad para hacer lo que necesitan y quieren. El propósito es potenciar su autonomía y, para hacerla posible hay que ofrecerles materiales manipulativos adecuados.
- La importancia de la presencia del adulto. Que cada el niño y niña pueda sentir que está acompañado. A veces basta con una mirada, proporcionándole ayuda si lo necesita.

En definitiva, aprovechar la convicción de que la belleza de las cosas reside en los detalles y no es un concepto asociado su valor material, sino a la intención con que se usan. Los materiales, las propuestas que diseñamos son un referente a plasmar en colores, deseos, sentimientos y sueños capaces de suministrar a los niños y niñas de dos años sorpresas. Y a estimular en ellos y ellas su atrevimiento para crear y disfrutar del placer de actuar con la oferta de materiales disponible. Un arte que invite a crecer, a inventar, a producir belleza...y a disfrutarla. Es algo que no se transmite con palabras, sino a través de lo visible y lo sensorial. Todo ello pone a la cultura de la infancia en una escala de respeto dentro de la cultura avanzada. Porque sabemos que los niños aprecian, recrean, disfrutan y se emocionan con lo auténticamente hermoso.

ALGUNAS IDEAS FINALES

Estas experiencias nos han permitido repensar las propuestas pedagógicas que tienen lugar en el aula de dos años de esta escuela desde la escucha atenta de las necesidades y preferencias de los niños/as. Ha supuesto un reto por diversas razones. En primer lugar, nos ha permitido experimentar nuevas formas para escuchar a los niños/as del aula. La observación, la revisión de los videos de la sesión, y el diálogo con los niños/as con las imágenes como apoyos, nos han permitido acceder a las necesidades y preferencias de la infancia. Los niños y niñas siempre tienen algo que decirnos y es muy importante que aprendamos a escucharles, a ofrecerles diferentes lenguajes para expresarse, a darle sentido a sus aportaciones y hacerles un hueco en nuestras propuestas.

Además, nos ha permitido llevar a cabo procesos de observación atenta y respetuosa con la infancia. Esta fue imprescindible para conocer sus preferencias, pero también para acercarnos a las distintas formas que tienen nuestros alumnos de ser, hacer y aprender. En definitiva, a la cultura de la infancia. Pudimos detenernos a mirar cómo algunos alumnos requerían “desmontar” los objetos sonoros para poder mirar, aprender y volver a construir. Observamos cómo ellos construyen sus relaciones y se organizan para llevar a cabo, sin intervención adulta, una actividad que les produce placer (crear una orquesta). Entendimos la observación como un acto creativo y como herramienta fundamental para la reflexión y la escucha de los niños (Hoyuelos y Riera, 2015).

La propuesta educativa resultante de sus ideas y

preferencias nos permitió vivenciar una vez más la complejidad de las relaciones y experiencias de un aula de 2 años. En ocasiones, presionados por el discurso dominante de los resultados y los aprendizajes instrumentales, olvidamos la riqueza de las experiencias que nos permiten experimentar, crear hipótesis, probar, etc. Hemos llevado a cabo una transición en nuestra manera de seleccionar los materiales utilizando tanto más materiales naturales (piñas, lentejas, piedras, maderas, conchas), como materiales de deshecho (cajas para realizar instrumentos musicales, rollos...). Ha sido enriquecedor pensar que se pueden ofrecer caminos de cambio, que los adultos podemos ser acompañantes hacia la autonomía de la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J.; Ruiz, M.A (2015): *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori.
- Bryant, Sara C. (1987): El arte de contar cuentos, Barcelona: Istmo-Hogar del libro, 9
- Ceballos, N.; Susinos, T.; García-Lastra, M. (2019): Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Revista Estudios Pedagógicos*, núm. 1, p. 1-21.
- Diez Navarro, M.C. (2018): *El oficio del arte. Soñar con el lápiz en la mano*. Barcelona: Graó
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Hoyuelos, A.; Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro
- López Cassà, È. (2005). El tesoro de las emociones. En M. Antón y B. Moll. Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años). Barcelona: Praxis.
- Mora, F (2010): ¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro?. Madrid. Alianza Editorial
- Romera Mar (2017). La familia, la primera escuela de las emociones. Prólogo de Francesco Tonucci. Barcelona: Destino
- Susinos, T.; Ceballos N.; Saiz, Á. (2018): *Cuando todos cuentan*. Experiencias de participación de estudiantes en la escuela. Madrid: La Muralla.
- Trueba Marcano, B. (2015): *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.

Fechas: Recibido: 20-05-2020. Aceptado: 16-11-2020
Artículo terminado el 12-05-2020

Ontavilla, M. (2020). Trabajar las emociones y el juego colaborativo: dos experiencias educativas para niños y niñas de 2 años. *RELADEI.-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponible: <http://www.reladei.net>



María Ontavilla Santiago

CEIP. Torrelavega, Cantabria

España

maria_onta@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía. Habilitada en Primaria y Pedagogía Terapéutica. Profesora en el CEIP Menéndez Pelayo (Torrelavega, Cantabria, España) donde desarrolla su labor docente en una de las aulas de dos años.

RECENSIONES

VICENTE BLANCO
SALVADOR CIDRÁS

COA COLABORACIÓN DE ROCÍO MODIA

Educar a través da arte

CARA A UNHA ESCOLA IMAXINADA



Biblioteca de Pedagogía

Kalandraka

Educación a través da arte. Cara unha escola imaxinada

Vicente Blanco y Salvador Cidrás

Título: Educación a través da arte. Cara unha escola imaxinada

Autor: Vicente Blanco y Salvador Cidrás

Fecha de la edición: 2019

ISBN: 978-84-8464-214-5

Número de páginas: 160

Formato: 15X21,5

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Graó

Colección: Biblioteca de Pedagogía 10

Lugar: Pontevedra

Idioma: Gallego

Lo que a día de hoy se hace en algunas escuelas infantiles bajo el paraguas de “trabajar con el arte”, es al arte lo mismo que una sopa de sobre a la gastronomía o un cuaderno de caligrafía a la literatura. Su incidencia es tan nula o escasa (si no contraproducente) a la formación de una sensibilidad artística, un sentido estético y a una expresión plástica que no debería ni mencionarse en foros ni espacios formativos profesionales cuya pretensión es elevar el conocimiento de esta faceta imprescindible en la formación humanística y humana de los jóvenes. Por ello, a principios del mes de diciembre recibimos con inmensa alegría la noticia de que el nuevo libro de Vicente Blanco y Salvador Cidrás “Debuxar o mundo: xogar, crear, compartir”, había sido reconocido con el LX Premio Marta Mata

de Pedagogía. Justo, un año después de presentar en público “Educación a través da arte. Cara unha escola imaxinada”, también galardonado con el Premio Compostela de Educación 2017, lo que les había supuesto entrar a formar parte de la colección Biblioteca de Pedagogía de la editorial Kalandraka, dirigida por el profesor Antón Costa, quien con mimo y buen criterio encarga la traducción a la lengua gallega de clásicos como Montessori, Piaget, Dewey, Vigotski o Freinet entre otros. Que el libro integre esta colección ya es bastante significativo. Que haya estado entre los finalistas al mejor ensayo en gallego en la Gala del libro 2020, también lo es.

Estos dos docentes de Educación artística de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (USC),

son artistas de vocación y formación, profesores por convicción, pues su compromiso con el arte los lleva a una labor didáctica y divulgativa incansable: imparten clases, talleres con alumnado o profesorado, dan charlas, realizan exposiciones, experimentan nuevas formas de expresión y reflexionan constantemente sobre el modo de acercar el arte de una forma experiencial más allá de academicismos, modas o erudiciones. Ese modo de vida a caballo entre el arte y la docencia los convierte en voces autorizadas para hablar de lo que significa la formación y creación artística.

En esta su primera obra, *“Educar a través da arte. Cara unha escola imaxinada”*, poco a poco y como punto de partida van desgranando el estado de la cuestión “una escuela sin creatividad”, para dar paso a sus propuestas en *Transformar desde la acción*, con sugestivas experiencias de creación con papel, el animalario fantástico, imaginar el sol o el módulos que nos ayudarán a romper estereotipos, de-construir la práctica docente o ver la diversidad estética, lo que nos ayudará a centrarnos más en experiencias procesales. Ellos creen que otra educación artística es posible y a pesar de que son tiempos difíciles, no todo está perdido. Por ello, proponen que el arte “sea una esperanza y una forma de resistencia”.

Así, Vicente y Salvador, predicando con el ejemplo, muestran su compromiso poniendo a nuestra disposición su experiencia a través del blog *Escola imaxinada*, en el que en formato bilingüe comparten su saber, buen hacer y creatividad, siendo ya todo un referente para el profesorado que quiere ir más allá de las manualidades o de la copia de obras canónicas.

En el año 2021 ambos libros serán publicados en español, portugués y catalán lo cual es una excelente noticia para la formación inicial y permanente del profesorado, motivo por el que consideramos la pertinencia de incluirlo en RELAdEI.

*Ángeles Abelleira Bardanca.
Maestra de educación infantil,
coautora de InnovArte Educación Infantil.*

EN LA RED

Las videoconferencias en los tiempos de la pandemia. Dedo de prosa

Videoconferencing in times of pandemic. Prose finger

Ángeles Abelleira Bardanca; ESPAÑA

Si tuviésemos que destacar algún hito educativo del año 2020, sin duda mencionaríamos la irrupción de las videoconferencias. Las limitaciones derivadas de la pandemia por Covid-19 fueron el disparadero de las plataformas de comunicación *on line*. Hasta aquel momento, muchos de nosotros no habíamos participado nunca en ellas; habíamos consumido vídeos en la red, habíamos hecho algún que otro video chat, pero jamás pensamos que acabaríamos acostumbrándonos a estos medios. Así es que, en las primeras ocasiones, se nos notaba cohibidos, nos cansábamos de hablar a solas hacia la pantalla del ordenador e incluso parecía que no nos asistía ni la oratoria ni la presencia escénica. Nos faltaba la soltura y la naturalidad ahora ya mejorada tras nueve meses de uso, superados los temores a la pérdida de conexión, a no ver a los interlocutores, a no percibir sus reacciones ni el clima que se crea en un encuentro real. Nos faltaba el calor y la empatía. Que nos hayamos familiarizado es una muestra más de la capacidad adaptativa humana. Se puede afirmar con certeza que habrá un antes y un después de la normalización del uso de las videoconferencias, lo que no las exime de la crítica que se pueda hacer sobre el abuso de este recurso. Aún con todo,

debemos reconocer que evitaron la desconexión a la que parecíamos abocados con el confinamiento.

Y aquí queremos hacer una clasificación de las videoconferencias educativas para finalmente centrarnos en aquella que va a ser el núcleo de esta nueva colaboración en la sección *En la Red*.

Las más masivas y empleadas fueron las que sustituyeron las clases presenciales en las escuelas, institutos, academias, universidades y centros de formación. Con mayor o menor fortuna, los docentes en un tiempo record -y en muchos casos, sin preparación previa-, pasaron de lo presencial a lo virtual. Todo un reto, que no hizo más que amplificar y evidenciar los estilos docentes, algunos más resistentes y otros más reticentes, algunos más participativos otros más magistrales, algunos más amenos otros más áridos, unos más implicados otros más desligados del alumnado, de sus situaciones individuales y de sus limitaciones particulares.

En cuanto a uso, ocuparían el segundo lugar las referidas a reuniones. Los intercambios con las familias del alumnado, con los compañeros, con grupos de coordinación docente o con órganos de gestión de los centros educativos. Cada uno tendrá su valoración

sobre estas asambleas *on line* en función de su estilo y del clima organizacional del colectivo. Hubo quien de la necesidad hizo virtud y logró que no se perdiesen los vínculos relacionales (lo que realmente importaba), pero hubo también quien, para desespero de su audiencia, trató de emular soporíferos discursos de algunos oradores. Una vez más, la videoconferencia no fue más que el soporte de lo que somos, de lo que pensamos y de lo que hacemos.

En tercer lugar, queremos referirnos al uso en la formación del profesorado. Con el corte abrupto del confinamiento se suspendieron miles de eventos formativos: congresos, jornadas, ciclos de conferencias, seminarios y cursos tuvieron que ser reconducidos a las pantallas. Gratuitos o de pago, para afiliados o en abierto, la oferta volvió a ser ingente o tal vez más abundante al no implicar los gastos relacionados con la presencia de ponentes y asistentes. Igual que en presencial, su consumo está relacionado con los intereses particulares o colectivos del público: curiosidad profesional, méritos, filiaciones, compromisos o imposiciones, lo que hará que las valoraciones estén, más que nunca, al arbitrio de la subjetividad.

Y finalmente llegamos a razón que más nos interesa para la participación en videoconferencias: la autoformación. Aquellas a las que asistimos por motivaciones intrínsecas sin importarnos las horas de emisión, la certificación de asistencia ni la saturación, pues en verdad hubo momentos en los que había que hacer malabarismos para no perdérselas; hemos visto a gente en pijama, comiendo, atendiendo a los hijos o participando en otras actividades al tiempo que seguían las exposiciones, señal inequívoca de que no hay pretextos cuando el interés es real.

Sabemos fehacientemente que los motivos para promover o participar en estos espacios son muy diversos en función de quién las organizaba: administraciones educativas, universidades, editoriales, organizaciones sindicales o de renovación pedagógica, persiguiendo cada uno la no desconexión con su público potencial, la fidelización de seguidores o nuevos nichos de mercado. Sea como fuere, la oferta se amplió inabarcablemente, por ello sería imposible relacionar aquí todo lo destacable, así que tan solo mencionaremos aquellas intervenciones o espacios que hemos seguido.

La reclusión en el hogar ha sido una oportunidad de oro para volver sobre las bases pedagógicas rememorando figuras clave que han marcado la pedagogía

del siglo XX llegando sus ecos hasta la actualidad, lo que viene a demostrar que, lo que hoy llamamos innovación, se ha gestado hace más de cien años. Conferencias, documentales y películas en la red pueden complementar esas intervenciones, abriendo miradas que se salen de los tópicos más habituales sobre esas figuras.

También lo ha sido para escuchar a pensadores, profesores, maestros y pedagogos de primer nivel a los que solo podríamos ver en eventos puntuales a los que no siempre podíamos acudir. El denominador común de la mayoría de ellas ha sido el tema del momento: pandemia y escuela, efectos en la infancia, consecuencias educativas y retorno a las aulas. Resultó esclarecedor y tranquilizador escuchar la sabia opinión de ponentes que reflexionan sobre el objeto principal de la escolarización infantil. Así, personas como Francesco Tonucci, Mari Carmen Díez Navarro, Vicens Arnaiz, Alfredo Hoyuelos, María Victoria Peralta, Júlia Formosinho o Miguel Zabalza han participado en tantos actos que incluso pensábamos que eran poseedores del don de la ubicuidad.

Hubo además espacios para los “autores del momento” en conferencias promovidas por editoriales. Así, David Bueno, Víctor Koppers, Alex Rovira, Jordi Sierra i Fabra, Marisa Moya, José Antonio Marina, Adela Cortina o Catherine L’ecuyer nos han regalado las reflexiones recogidas en sus más recientes publicaciones relacionándolas con la situación que vivíamos y con la educación.

Mención especial merecen las tertulias, conversaciones o palestras en las que se reunían personas de diferentes ámbitos (escuela, universidad, asociaciones, formación, expertos en ciencias de la educación...), para analizar las consecuencias educativas de la pandemia. El abanico de miradas diferentes sobre un mismo objeto suele resultar enriquecedor.

En nuestra opinión, las tres opciones anteriores han sido más exitosas que los congresos o cursos virtuales, quizás por la no implicación de un mayor horario y atención continua. Como se verá más adelante, somos partidarias de esas píldoras concentradas espaciadas en el tiempo que generan deseo de más, sin incurrir en la otra alternativa también de moda: las charlas TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño), pues por su exigencia de brevedad y de captar la atención de los espectadores, poco impacto educativo pueden producir, más allá de despertar la curiosidad.

Cabe recordar que su *leit motiv* es “ideas que vale la pena difundir”, por lo cual requiere de otros visionarios que abundan en esas cortas pincelas.

Lo que sí es cierto es que ha habido un gran consumo de charlas, en unos casos atraídos por el renombre del ponente y en otras por la temática. Lo que hemos echado en falta son espacios en los que hubiese una coherencia interna entre todo lo ofertado, es decir un objetivo común que dotase de sentido y homogeneidad todas las intervenciones. Y, precisamente eso es lo que hemos encontrado en *Dedo de prosa*, el espacio de encuentro al que ahora dedicaremos unas líneas.

En el mes de marzo, el tándem formativo brasileño-argentino, *Pedagogía Subjetividade*, conformado por Tais Romero, Alejandra Dubovik y Alejandra Cippitelli, vio como se venían abajo todas las acciones diseñadas para los meses venideros, con la consiguiente pérdida de contacto y de asesoramiento de los colectivos docentes con los que se relacionan en ambos países. Ellas, debido a los miles de kilómetros que las separan, ya estaban acostumbradas a la formación *on line*, por lo cual, decidieron incidir más en un espacio ya existente entre su oferta, *Metamorvocos*, abriendo una nueva sección llamada *Dedo de prosa*, que en la lengua popular portuguesa viene a ser algo así como una conversación breve entre amigos. Con tal motivo, convocaron a personas de su confianza con discursos educativos afines y dieron inicio a algo de lo que no podían ni imaginar la magnitud que alcanzó. Lo que empezó como charlas amistosas se convirtió en un referente semanal para personas interesadas en la educación de la infancia que asistían virtualmente desde países como Argentina, Brasil, Colombia, España, México o Uruguay. Mención especial merece el concurso de las españolas Mari Carmen Díez Navarro y Beatriz Trueba Marcano, que se ilusionaron con el proyecto y trajeron tras ellas a muchas de sus amistades, voces reconocidas en el panorama educativo y que sumadas a otras son en total: Javier Abad y Angeles Ruiz de Velasco, Cristiano Alcântara; David Altimir; Vicenç Arnaiz, Vicente Blanco y Salvador Cidrás, Daniel Calmels, Tona Castell; Érika Chokler, Maritza Díaz, Mari Carmen Díez Navarro, Alejandra Dubovik y Alejandra Cippitelli, Suzy Fortis e Wagner Rengel, Montserrat Pedreira, Gilvania Porto, Patrícia Romeu, Javier Rouco, Rodrigo Saballa, Ana Torres Jack, Beatriz Trueba y Jose Luís Rodríguez de la Flor, así como nosotras, Ángeles e Isabel Abelleira, bajo la

coordinación de Tais Romero.

El gran temor de todas las que nos implicamos en *Dedo de prosa* era que no fuese más que un elenco de profesionales hablando de los temas que dominan; más allá de eso, pretendíamos que hubiese un eje conductor de todas las intervenciones. El ir contracorriente persiguiendo la utopía de la escucha activa a la infancia fue ese nexo común que vinculó la educación artística, el trabajo por proyectos, la formación inicial y continua, la documentación pedagógica, el quehacer docente, el juego dramático y simbólico, la psicomotricidad e incluso la antropología.

Es absolutamente meritorio que, con medios propios, superando todos los obstáculos y limitaciones de las plataformas, así como los rumores que corrían sobre la protección de datos personales, fueron capaces de crear algo que está llamado a ser cita obligada para todos aquellos que sintonizamos en la misma onda. Buena muestra del éxito es que la editorial brasileira Phorte se haya ofrecido para publicar en breve el primer volumen de “Dedo de prosa”, en el que se recogerá la esencia de las veintidós charlas pedagógicas.

Como participante asidua a *Dedo de prosa*, debo confesar que para mí fue una suerte de tabla de salvación al aislamiento, una cita deseada a lo largo de la semana con la expectación y la ilusión de escuchar a tantas personas que admiro por sus aportaciones educativas. Por lo que no puedo más que agradecer el buen criterio, coraje y tesón de Pedagogía Subjetividade por su generoso empeño en la mejora de la atención a la infancia.

Dedo de prosa fue una sorpresa inesperada, un regalo de personas comprometidas que tomó cuerpo durante momentos adversos sin mediar más que la empatía. Una muestra más de que los grandes logros en educación se deben a pequeñas iniciativas de largo alcance. Algo que se merece permanecer en el panorama de la autoformación.

Como decíamos al inicio, habrá un antes y un después. Transcurrido el tiempo, se consolidarán los usos de las videoconferencias cuyo contenido sea un aporte de calidad a la educación y por ende a la formación. Como sucede con los libros, se re-visoriarán aquellas de las que extrajimos aprendizajes, aquellas en las que nos hicieron sentir en sintonía con lo que se estaba exponiendo y aquellas que nos recordaron nuestros tiempos de aprendices tomando apuntes, subrayando o volviendo una y otra vez sobre aspectos

que nos han enriquecido profesionalmente. La pandemia, el confinamiento, la suspensión de las clases han supuesto momentos duros pero otros muy aprovechables, esos son los que debemos recordar pues, como decía Mario Benedetti:

“No, no sufro de amnesia, solo me acuerdo de lo bonito y de lo que quiero acordarme. Se llama memoria selectiva y es muy saludable tenerla.”

REFERENCIAS

Web Pedagogía Subjetividade <https://www.pedagogiasubjetividade.com>

Facebook: <https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade>

Instagram: https://www.instagram.com/pedagogia_subjetividade

Canal Youtube Dedo de prosa: <https://www.youtube.com/channel/UCYmPplcovvNcfsvq2Xv9p6w>



Ángeles Abelleira Bardanca

Innovarte-Escuela Educación Infantil Milladoiro
España
angelesabelleira@edu.xunta.es

Ángeles Abelleira, maestra con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es coautora del blog InnovArte Educación Infantil.

