



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La vigència, les aportacions i les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi

La narrativa de quatre històries de vida professionals

Xavier Ollonarte Rovira



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LA VIGÈNCIA, LES APORTACIONS I LES REAPROPIACIONS DEL PENSAMENT DE LORIS MALAGUZZI

La narrativa de quatre històries de vida
professionals

Programa de doctorat en Educació i Societat

Doctorand: Xavier Ollonarte Rovira

Directores: Juana María Sancho Gil
Àngels Geis Balagué

Tutora: Juana María Sancho Gil

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC
Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

El teu record, les experiències viscudes
amb tu al llarg del teu cicle vital,
la teva força, la teva generositat,
la teva valentia i la teva tenacitat
m'han servit per poder arribar a ser
una bona persona.

Pare, gràcies per regalar-me el teu exemple!
Allà on estiguis, aquesta tesi és el reflex del
teu bon treball com a educador.

Agraïments

El procés d'elaboració de la present tesi doctoral ha estat un recorregut llarg i complex. I, a la vegada, ha suposat el fet de conèixer a un seguit de persones que m'han aportat dosis fructíferes de coneixements pedagògics i educatius. De manera que vull manifestar un agraïment extensiu a tots els mestres i professors que he anat coneixent a les escoles i instituts del nostre país. A través de tots ells he anat aprenent el tipus de mestre que vull anar perfilant al llarg de la meva carrera docent.

En primer lloc, vull agrair als meus pares, Josep i Carme, la força i la paciència que han dipositat en mi durant tota la meva vida, ja que sense ells hagués estat impossible poder arribar fins aquí.

Cal agrair també el suport incondicional de les meves directores de tesi: la doctora Juana M. Sancho i la doctora Àngels Geis. Sense vosaltres aquesta tesi no hagués estat possible. Juana, moltes gràcies per la teva capacitat d'obertura intel·lectual envers el món pedagògic i metodològic. I Àngels moltes gràcies per transmetre'm una mirada d'infància constructivista social.

Agrair a l'Antoni Bové i Carles el fet de creure en mi i dotar-me d'eines creatives per tal de construir processos d'ensenyament-aprenentatge portadors de coneixements subjectius. T'estaré infinitament agraït!

Moltes gràcies als professors de la Universitat Blanquerna. Vosaltres, sense cap mena de dubte, em vàreu ensenyar a estimar la professió de mestre.

Cal agrair també al conjunt de professors de la Universitat de Barcelona, ja que em vàreu fer reflexionar, durant el màster, per tal de cercar un tema per l'actual tesi.

Seguidament, també vull fer un agraïment especial a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Moltes gràcies a les bibliotecàries de l'Associació, ja que sense elles no hagués estat possible aquesta tesi doctoral. No em cansaré d'agrair-vos la vostra paciència i generositat envers la cerca de documents rellevants per la recerca.

Cal agrair la gran generositat que han mostrat, al llarg d'aquests anys de recerca, els quatre col·laboradors de la tesi doctoral: Irene Balaguer, Maria Antònia Pujol, Alfredo Hoyuelos i David Altimir. Sense vosaltres hagués resultat impossible poder construir quatre històries de vida professionals.

Moltes gràcies a les comunitats educatives de Les Pinediques, Escola Mendebaldea, Escola Mendillorri i Universitat de Barcelona per obrir-me les seves portes i poder portar a terme les observacions de l'estudi de camp.

També vull agrair a persones que han col·laborat en la tesi, però que finalment no han sortit per qüestions de la mostra intencional: Teresa Godall, Maria Antònia Riera, Sílvia Palou, Fernando Hernández, Mara Davoli i Mariano Dolci.

També vull donar les gràcies al meu germà i la meva cunyada per fer-me el regal més valuós del món: el meu nebot petit. Gràcies a ell hem tornat aprendre a estimar sense prejudicis ni distincions.

Per últim, agrair a l'Olga per conviure amb mi i la tesi durant aquests quatre últims anys. I, sobretot, per acompanyar-me a Reggio Emilia a visitar les escoles d'educació infantil municipals.

Presentació	13
Capítol 1	15
1. El naixement del tema de recerca	15
1.1 Del naixement d'una experiència a la seva teorització	15
1.2 Ideal.....	15
1.3 Les etapes negres: repressió, atonia i horror	19
1.4 El Desconcert i el descobriment	22
1.5 La Connexió.....	23
1.6 El sentit	24
1.7 Trajectòria professional	29
1.8 Viatge a Reggio Emilia	33
Capítol 2.....	37
2. L'estat de la qüestió.....	37
2.1 Ètica, estètica i política: tres àmbits que defineixen el pensament del pensador Loris Malaguzzi.....	37
2.1.1 Ètica: desglossem una etimologia per tal d'entendre la seva significació	37
2.1.2 Del projecte de la modernitat al projecte de la postmodernitat	44
2.1.3 El constructivisme social com a enfocament pedagògic	55
2.2 Estètica	61
2.2.1 Observació, documentació i comunicació	68
2.2.2 Una arquitectura dialògica.....	73
2.2.3 La creativitat dels cent llenguatges	80
2.3 Política	83
2.4 Experiències educatives ètiques, estètiques i polítiques	90
2.5 Dimensions del pensament de Loris Malaguzzi.....	95
Capítol 3.....	97
3. Problema, Objectius i Metodologia de la recerca educativa	97
3.1 Plantejament del problema i metodologia de l'estudi empíric	97
3.2 Reflexions prèvies per tal de cercar el focus del problema i els objectius de la recerca	98
3.3 Preguntes i objectius de la recerca.....	99
3.4 L'enfocament construccionista de la recerca	100

3.5	Justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic	103
3.6	Disseny de la recerca	105
3.6.1	Històries de vida professionals	105
3.6.2	Criteris de selecció de la mostra intencional de la recerca	107
3.6.3	El document de negociació	108
3.7	Mètodes de recollida d'informació	109
3.7.1	L'entrevista en profunditat	109
3.7.2	L'observació	111
3.7.3	Reconstrucció de les històries de vida professionals	114
	Capítol 4	117
4.	Història de vida professional d'Irene Balaguer	117
4.1	Irene Balaguer: una història professional a través de la divulgació educativa	117
4.2	La relació pedagògica i educativa de Loris Malaguzzi amb Irene Balaguer	120
4.3	El pensament malaguzzià en constant moviment	125
4.4	La vigència del pensament de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI	128
4.5	L'empremta del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a les escoles de Catalunya	129
4.6	Irene Balaguer: les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi en el camp professional de la divulgació educativa	131
4.7	Observació d'Irene presidint una reunió del consell de redacció de la Revista Infància	135
4.8	Observació d'Irene en un homenatge a Loris Malaguzzi a la ciutat de Reggio Emilia	143
4.9	El llegat escrit d'Irene Balaguer envers el pensament de Loris Malaguzzi	148
4.10	Conclusions d'una vida dedicada a la infància i la seva divulgació a través de les reapropriacions de Loris Malaguzzi	150
	Capítol 5	153
5.	Maria Antònia Pujol Maura: una vida dedicada a la formació de mestres de la primera infància, a la recerca educativa i al món universitari	153
5.1	La mirada autobiogràfica de l'experiència vital, educativa i pedagògica de la doctora Maria Antònia Pujol Maura	153
5.2	El naixement d'una relació pedagògica i educativa: Maria Antònia Pujol i Loris Malaguzzi	156
5.3	La vigència del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi: adaptació de les diferents nocions d'infància al llarg del temps	161

5.4 La vigència del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI a través de la mirada de la doctora Pujol	164
5.5 La repercussió del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a les escoles catalanes	167
5.6 Doctora Maria Antònia Pujol Maura: les reapropriacions del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi en el camp professional de la docència universitària	168
5.7 Una classe universitària amb la doctora Maria Antònia Pujol Maura: descobrir una persona apassionada per oferir un tipus de missatge educatiu per a les futures mestres del segle XXI	172
5.8 El llegat escrit de Maria Antònia Pujol envers el pensament de Loris Malaguzzi	186
5.9 Conclusions d'una vida dedicada a la formació de mestres de la primera infància, a la recerca i al món universitari	189
Capítol 6.....	193
6. Alfredo Hoyuelos: una vida dedicada a la primera infància com a tallerista de les escoles d'Educació Infantil de Pamplona, professor universitari i divulgador educatiu.....	193
6.1 Alfredo Hoyuelos: la seva trajectòria acadèmica en relació amb la influència del pensament pedagògic del Loris Malaguzzi.....	193
6.2 Alfredo Hoyuelos: l'experiència personal amb Loris Malaguzzi.....	197
6.3 La vigència del pensament de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI a través de la mirada de l'Alfredo Hoyuelos.....	209
6.4 La vigència intel·lectual del pensament del Loris Malaguzzi dins de la comunitat educativa de Navarra	214
6.5 Alfredo Hoyuelos: les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi en el camp professional de l'Educació Infantil com a tallerista de les escoles d'Educació Infantil de la ciutat de Pamplona	220
6.6 L'Alfredo Hoyuelos portant a terme una xerrada sobre documentació educativa: narració i imatges	226
6.7 Una jornada laboral a l'escola Mendabaldea de la ciutat de Pamplona: observació de l'Alfredo com a tallerista.....	241
6.8 Una reunió de pares alternativa a l'escola d'Educació Infantil Mendillorri de la ciutat de Pamplona.....	261
6.9 El llegat escrit del Doctor Alfredo Hoyuelos envers el pensament del Loris Malaguzzi	271
6.10 Conclusions d'una vida dedicada al món de la primera infància com a tallerista de les escoles municipals de Navarra, professor universitari i divulgador del missatge Malaguzzià	272
Capítol 7.....	275
7. David Altimir: una història de vida professional dedicada al món de la primera infància	275

7.1 La trajectòria acadèmica i professional del mestre David Altimir	275
7.2 David Altimir: la trobada amb el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi	276
7.3 La capacitat d'obertura pedagògica i educativa del pensament de Loris Malaguzzi i de les escoles municipals d'educació infantil de la ciutat de Reggio Emilia actualment	278
7.4 La complexitat de visitar l'experiència reggiana actualment	282
7.5 L'impacte del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi a Catalunya	285
7.6 La transformació del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi en l'actualitat	287
7.7 Les respostes i les orientacions del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI	290
7.8 La repercussió del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi per a la formació dels mestres i la influència a les escoles a Catalunya	292
7.9 David Altimir: les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi en la seva acció educativa	293
7.10 Una jornada laboral a l'escola les Pinediques de Taradell: observació de la tasca pedagògica i educativa de David Altimir	298
7.11 El llegat escrit del mestre David Altimir envers el pensament de Loris Malaguzzi ..	320
7.12 Conclusions d'una vida dedicada al món de la primera infància com a mestre d'educació infantil de l'Escola Les Pinediques	322
Capítol 8.....	325
8. Valoracions, conclusions i prospectiva.....	325
8.1 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi establertes per als quatre col·laboradors.....	325
8.2 Valoracions i conclusions	327
8.3 Prospectiva de l'estudi.....	340
Referències.....	343

Annexos en format digital

Annex 1: document de negociació.

Annex 2: preguntes de l'entrevista en profunditat.

Annex 3: transcripcions de les entrevistes en profunditat.

Annex 4: graelles de les observacions de l'estudi de camp.

Annex 5: discurs homenatge a Loris Malaguzzi escrit per Irene Balaguer.

Índex de figures

Figura 1 Triangulació dels meus referents formatius.....	27
Figura 2 Les reapropriacions d'Irene Balaguer envers el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi.....	134
Figura 3 Les reapropriacions de Maria Antònia Pujol del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi.....	171
Figura 4 Les reapropriacions de l'Alfredo Hoyuelos envers el pensament pedagògic del Loris Malaguzzi.....	225
Figura 5 Les reapropriacions de David Altmir envers el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi.....	297
Figura 6 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per Irene Balaguer	325
Figura 7 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per Maria Antònia Pujol.....	326
Figura 8 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per Alfredo Hoyuelos	326
Figura 9 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per David Altmir.....	327

Índex de taules

Taula 1 Recorregut experiència educativa.....	15
Taula 2 Trajectòria professional.....	29
Taula 3 Ètica a través del pensament de Loris Malaguzzi	44
Taula 4 Estètica a través del pensament de Loris Malaguzzi.....	67
Taula 5 La mirada política a través del pensament del Loris Malaguzzi	84
Taula 6 Experiències educatives San Miniato	94
Taula 7 Dimensions del pensament de Loris Malaguzzi	95
Taula 8 Característiques dels col·laboradors	108
Taula 9 Ordre de les entrevistes en profunditat	111

Taula 10	Ordre de les observacions.....	113
Taula 11	Reapropriacions d'Irene Balaguer	144
Taula 12	Reapropriacions Irene Balaguer.....	145
Taula 13	Reapropriacions Irene Balaguer.....	146
Taula 14	Reapropriacions Irene Balaguer.....	147
Taula 15	Reapropriacions Irene Balaguer.....	147
Taula 16	Escrits rellevants Alfredo Hoyuelos	271
Taula 17	Escrits rellevants Alfredo Hoyuelos	272
Taula 18	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: establiment d'un debat pedagògic i educatiu entre tots els components de la comunitat educativa.....	329
Taula 19	Reapropiació del pensament de Malaguzzi: potenciació de l'ètica i l'estètica per tal de conferir uns espais-ambients portadors de processos d'ensenyament-aprenentatge on els infants puguin plasmar els seus cent llenguatges	331
Taula 20	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: l'infant capaç de... ..	333
Taula 21	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: l'observació i la documentació	335
Taula 22	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la participació de les famílies en el projecte educatiu de l'escola	336
Taula 23	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la política a través de la mirada malaguzziana.....	337
Taula 24	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la cuina i les professionals de la cuina com a eix fonamental dels aprenentatges dels infants	337
Taula 25	Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la crítica a l'escola convencional	338

Presentació

La primera idea sobre aquesta tesi, neix durant el curs 2010-2011 al màster de “Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa” –en el qual jo era un alumne- i el curs següent començo a desenvolupar el tema a través de l’inici de la tesi doctoral. Ara bé, l’interès per la temàtica del pensament del pedagog italià comença durant el curs 2006-2007 a la Universitat Blanquerna on descobreixo, a través de l’assignatura “Teories i Institucions Contemporànies de l’Educació”, l’obra pedagògica del Loris Malaguzzi. I, a partir d’aquest moment, puc argumentar, de manera sincera, que comença el meu interès per conèixer molt més el pensament de l’autor i el funcionament de les escoles de la localitat de Reggio Emilia. Durant l’any del màster, a través de la professora Juana M. Sancho, vaig conèixer a la professora Maria Antònia Pujol i ella és l’encarregada de fer-me reconnectar la meua experiència i, per consegüent, ressorgir l’interès sobre el pedagog Loris Malaguzzi, ja que ella n’és una gran coneixedora. I, a la vegada, és l’encarregada de passar-me gairebé tots els contactes més rellevants envers l’estudi del pensament malaguzzià.

Quan ja tenia ben clar el tema de la tesi doctoral, calia concretar molt més la delimitació de la temàtica envers l’eix argumental de la recerca. Així que, després de llargues reflexions i canvis, vaig precisar les següents argumentacions:

- la temàtica de la tesi doctoral gira al voltant de la vigència del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi,
- les aportacions d’aquest pensament a través de diferents professionals del món educatiu que van impregnar-se de la seva pedagogia a partir del contacte directe amb l’autor i les escoles de Reggio Emilia (Itàlia)
- i les reapropriacions que han fet diferents educadors de l’Estat espanyol (concretament, quatre) en les seves vides professionals, acadèmiques i educatives.

Així que, a través de l'estudi de quatre històries de vida professionals escollides amb deteniment, l'interrogant que nodreix la meva recerca és el següent: com ha influït el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi en les tasques professionals, educatives, pedagògiques i acadèmiques dels col·laboradors?

Per tal d'explicar l'interès sobre la temàtica, he elaborat un primer capítol, anomenat "del naixement d'una experiència a la seva teorització", on reflexiono sobre els aspectes que penso que han intercedit, d'una manera experiencial, en el fet de voler investigar sobre el pensament pedagògic del pedagog italià. I, per tant, he elaborat un recorregut experiencial on explico la meva trajectòria acadèmica i professional en relació a la temàtica de la tesi.

Per tal d'indagar sobre l'estat de la qüestió, he elaborat un segon capítol on he establert tres apartats ben delimitats: l'ètica, l'estètica i la política envers els pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi. A través d'aquests tres components crucials envers l'ideari malaguzzià, he fet un recorregut bibliogràfic sobre el pensament de l'autor italià.

En el tercer capítol s'explica el plantejament del problema i la metodologia de l'estudi empíric. A través d'aquest apartat, s'explicita l'interrogant que nodreix la recerca, els objectius de la investigació, l'enfocament construccionista i les diferents eines que s'han fet servir per tal de portar a terme la recollida d'informació: entrevistes en profunditat, observacions i fonamentació teòrica.

En els capítols següents –quart, cinquè, sisè i setè- exposo l'estudi de camp on he portat a terme quatre reconstruccions biogràfiques que han esdevingut quatre històries de vida professionals en relació amb la figura pedagògica del Loris Malaguzzi i el seu pensament. I, a la vegada, les reapropiacions que han fet els col·laboradors del pensament del pedagog reggià en les seves tasques educatives i professionals.

Per acabar, en el capítol vuitè, s'argumenten i analitzen les conclusions de les quatre històries de vida tenint en compte l'interrogant plantejat i eix vertebrador de la tesi doctoral que espera respostes en el si del marc de la recerca educativa i pedagògica. I, per tal de finalitzar, la bibliografia i els annexos complementen la recerca.

Capítol 1

1. El naixement del tema de recerca

1.1 Del naixement d'una experiència a la seva teorització

La intencionalitat d'aquest primer capítol és la d'explicitar la meua experiència biogràfica i acadèmica. I, a la vegada, entendre, a través de la meua pròpia reflexió experiencial educativa, el *per què* he escollit dedicar-me en el món de l'educació, ja que els nostres trajectes educatius ens construïran i reconstruïran com a professionals de l'educació singulars. Per tal de relatar la meua història de vida, em basaré en un requadre (taula 1) que apareix en el relat etnogràfic "Construyendo a Xavi como maestro" elaborat per la Juana María Sancho Gil i jo mateix en el sí del projecte de recerca "La construcció de la identitat docent del professorat d'educació primària en la formació inicial i els primers anys de treball" (EDU2010-20852-C01), fent un anàlisi de la meua experiència educativa.

Taula 1 Recorregut experiència educativa

P3	P4-5	Primaria	ESO	FP	Exp. Laboral	Bachillerato	Universidad	P. docente
Ideal	Represión	Atonía	Horror	Desconcierto	Descubrimiento	Conexión	Sentido	Búsqueda

1.2 Ideal

La meua etapa educativa comença, als anys vuitanta, en una Escola Bressol del poble del Vendrell. El meus records educatius de la meua infància i, ara, amb la mirada d'adult són, sense cap mena de dubte, la concepció d'un grup de mestres immerses en la renovació pedagògica dels anys vuitanta i, per tant, delitoses de canvis profunds en el sí de l'escola. De forma que, en l'actualitat, a través d'imatges i xerrades amb antigues mestres de l'Escola Bressol, he pogut evidenciar que eren mestres que es formaven, de manera contínua i progressiva, a través dels cursos permanents i d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. I, a la vegada, moltes d'elles encara no tenien la titulació de mestra, fet que evidenciava un aspecte rellevant d'aquelles educadores: la seva vocació. Ara bé, elles tenien ganes d'aprendre per tal de canviar l'escola esclava del franquisme i conèixer els relats pedagògics de llurs autors per tal d'entendre la naturalesa de les

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

dificultats dels infants. En aquest mateix sentit, Loris Malaguzzi esmentava que “la funció de la teoria és ajudar els mestres a entendre millor la natura de llurs problemes. En aquest sentit la pràctica esdevé interlocutora necessària i decisiva per a l'èxit de la teoria” (1996:63).

A través de l'experiència dels anys d'Escola Bressol, recordo una sèrie d'aspectes rellevants que configuraven el trencament pedagògic amb l'antipedagogia de l'antic règim: la recuperació de les tradicions catalanes, la configuració dels espais educatius i les relacions efectives entre educadores i infants per tal d'albergar una pedagogia de la relació i l'aprenentatge satisfactòries.

El fet de recuperar les tradicions catalanes dins de les aules es va veure palès, sobretot, en la recuperació de cançoners per a la infància, ja que les mestres van entomar el procés de recuperació de cançons tradicionals per als infants. Recordo, de manera ben clara i precisa, com en totes les festivitats –la castanyada, el Nadal, l'arribada dels Reis Mags d'Orient, el Carnaval, l'enterrament de la sardina, els tres tombs, Sant Jordi, Sant Joan, la Diada de l'Onze de Setembre, entre d'altres festivitats locals-, es van recuperar, en les retines d'aquells infants, una sèrie de cançons dedicades a la festa en concret. Sense dubte, va ser un gran avenç en aquella societat que havia perdut la seva memòria popular durant tantes dècades.

La configuració dels espais educatius era l'aspecte més important del centre educatiu, ja que estava inspirat per molts pensadors pedagògics: l'aula estava plena de propostes pedagògiques de qualitat (ambients inspirats en diferents temàtiques per tal de que l'infant pogués desenvolupar els seus diferents llenguatges) i el pati era un lloc on l'infant podia gaudir de la naturalesa, herència de Rousseau, a través d'un gran soral amb arbres i també amb diferents propostes pedagògiques perquè l'infant pogués experimentar la manipulació de diferents textures (la sorra, les fulles, les pedres, els insectes, entre d'altres textures) i les golfes, ubicades a l'últim pis, simbolitzaven el lloc de celebració dels dies especials del calendari festiu (la castanyada, el Nadal, entre d'altres celebracions). Així que l'entorn escolar i l'arquitectura escolar ha d'estar dissenyada per tal d'establir una interacció fructífera d'aprenentatge i diàleg constant entre els infants, els educadors i les famílies. Lamentablement, en moltes ocasions, les institucions governamentals dissenyen les escoles sense pensar amb el component més

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

rellevant: l'infant i les relacions d'aprenentatge que ha d'establir. Malaguzzi suggeria que

és una dada indubtable el fet que l'escola té dret a un ambient propi, a una arquitectura pròpia, i a una conceptualització i finalització d'espais, formes i funcions pròpies. Però és igualment indubtable que, al nostre país, aquest dret, que no només ho és de l'escola, sinó també dels mestres, dels alumnes i de les famílies, serà difícilment reconegut fins que la cultura pedagògica no hagi comprès que l'educació és un fet d'interaccions complexes, moltes de les quals només es verificaran si l'entorn hi participa (Spaggiari i Rinaldi, 2005:40).

De forma que l'escola ha de gaudir de dos components importants: l'ètica i l'estètica. Aquests dos aspectes són fonamentals per tal de que els infants es sentin com a casa dins de les institucions educatives. En aquest mateix sentit, vull recuperar un fragment del meu diari del març de 2011¹ (fragment recuperat del projecte de tesi del màster *Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa*):

“L'Educació Infantil va suposar per a mi la trajectòria més important del meu camí acadèmic. Encara recordo aquelles mestres delitoses de canvis –al llarg dels anys he pogut comprendre aquelles actituds pedagògiques i aquelles mirades impregnades d'il·lusió i bon fer educatiu-, aquelles mestres amb ganes d'impregnar-nos de la cultura catalana (ens situem en els anys 80, on el bullici cultural forma part del moment), les hores de joc (l'escola estava dotada de multiplicitat d'espais on els infants podien simplement jugar. Jugar per diversió que suposava jugar per descobrir i, per tant, aprendre), les sortides (encara recordo aquella sortida al municipi de Saifores on vam poder anar amb cavall i, a la vegada, gaudir de la naturalesa) entre d'altres aspectes. En definitiva, aquells espais sempre van causar-me una gran admiració i, ara, al llarg dels anys, encara me'n causen més. Cada espai tenia un sentit. Les aules, configurades en racons de jocs, suposaven la llibertat de descobrir el joc (les cuines, les cases, els jocs de taula, etc.). El pati era el referent d'un pati de masia (immers de racons i jocs de manipulació) i les golfes eren el lloc de

¹ Fragment recuperat a través de reflexions plasmades, l'any 2011, al projecte de tesi del màster de Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa.

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

descobriments de nous vincles socials (allí vam poder conèixer a una noia que tocava el violí. Imagineu-vos els infants observant, per primera vegada a la vida, com sona un violí. Allí celebràvem la castanyada, també arribaven els regals dels reis Mags d'Orient, entre d'altres). De manera que cada espai del centre educatiu tenia un sentit ètic, estètic i pedagògic”.

La pedagogia de les relacions socials dins de l'aprenentatge era també un dels aspectes més rellevants del pensament de la meua Escola Bressol, ja que els infants apreníem a partir de les nostres experiències autònomes en contacte amb els altres infants. De manera que s'efectuava, a través d'una mirada pedagògica, un constructivisme social on l'infant construïa els seus propis aprenentatges a partir dels seus interrogants, nodrits a través de les seves pròpies experiències, i en contacte directe amb les relacions socials que permetien construir les experiències intel·lectuals de manera conjunta en el sí de la comunitat educativa. En el mateix sentit, Malaguzzi comentava que

la nostra imatge dels infants ja no els considera com a aïllats i egocèntrics, no els veu només ocupats en accions amb els objectes, no posa en relleu solament els aspectes cognitius, no menysté els sentiments o allò que no és lògic i no considera amb ambigüitat el paper de l'aspecte afectiu. Al contrari, la nostra imatge és la d'un infant ric en potencial, fort, poderós, competent i, pel damunt de tot, connectat amb els adults i els altres infants (1993:10).

El bon record d'aquells anys educatius de l'Escola Bressol van suposar per a mi una època ideal. Sens dubte, un trajecte que idealitzaria durant tota la meua etapa educativa. I, per tant, en un futur proper, m'ajudaria a entendre un interrogant flagrant: per què vull ser educador? El document “Construyendo a Xavi como maestro” ho relata:

Era el año 1988. Él cree que a los maestros que le atendían les gustaban los cambios, eran progresistas y ponían en práctica una pedagogía transgresora y activa. Estas reflexiones es evidente que no se las hacía con 3 años sino que otras experiencias vividas le permitieron ir “encontrando significado a cómo era esa escuela”. Es uno de los mejores recuerdos de su trayectoria educativa y ha sido y es un referente en su decisión de ser maestro y del tipo de maestro que quiere llegar a ser.

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

1.3 Les etapes negres: repressió, atonia i horror

Tot i que el trajecte de l'Escola Bressol va esdevenir un camí pedagògic i educatiu preconcebut sota les premisses de l'excel·lència, l'etapa de P-4 i P-5 ja no va ésser tan fructífera a causa d'un canvi d'institució escolar. Durant aquesta etapa, em vaig convertir en alumne d'un col·legi concertat d'indole religiosa de la localitat del Vendrell. A través d'aquesta institució escolar, vaig poder viure, en primera persona, l'aplicació de les tècniques conductistes dins de les aules d'Educació Infantil.

Les mestres eren monges religioses i, en el conjunt de la seva totalitat, aplicaven pedagogies autoritàries, on l'infant esdevenia un subjecte pacient i inactiu dins dels seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge. I, per tant, la mestra era la protagonista de l'acte educatiu i requeia en un magistocentrisme preponderant, deixant a l'infant en un segon pla. Els infants érem tractats com a subjectes incapaços d'aprendre a partir de les nostres experiències, ja que, segons el seu visionament, nosaltres no érem portadors d'experiències. Així que l'única preocupació de les educadores era la de transmetre una sèrie de valors i coneixements per omplir els nostres subjectes buits d'experiències educatives. De forma que el projecte de la Modernitat es veu palès en el sí de totes les aules de la institució educativa. Dahlberg, Moss i Pence argumenten que

en la construcció de l'infant com a reproductor de coneixement, identitat i cultura, es comprèn l'infant petit com començant la vida amb i del no res, com un vas buit o tabula rasa. Un podria dir que aquest és l'infant de Locke. El repte és tenir-lo o tenir-la “preparat per aprendre” i “preparat per a l'escola” a l'edat de l'escolaritat obligatòria. Durant la primera infància, per tant, l'infant petit necessita ser omplert de coneixement, de les capacitats i els valors de la cultura dominant, els quals ja estan determinats, sancionats socialment i preparats per ser administrats –un procés de reproducció o transmissió- i ser entrenat perquè s'ajusti a les demandes fixes de l'escola obligatòria (1999:89-90).

El mal record d'aquells anys ha quedat en mi durant tot el meu curt trajecte vital, ja que les religioses utilitzaven alguns mètodes que albergaven, en moltes ocasions,

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

maltractament psicològic, reduint a l'infant als límits de la vergonya, el menyspreu i la por. I també va quedar escrit en el relat esmentat elaborat amb Juana Maria Sancho Gil:

A los cinco años lo llevaron a una escuela concertada de monjas. Y pasó “de una escuela progresista a una puramente conductista”. Allí había una hermana que utilizaba “las técnicas de la época. Atar a la silla, poner orejas de burro, si no te sabías una cosa te mordía el dedo...” Estamos hablando de finales de la década de 1980, pero de una pedagogía “de 10 años antes, una pedagogía anquilosada”. Esta observación no pudo dejar de producirme un eco, ya que yo comencé a trabajar como maestra de párvulos de 4 y 5 años en 1970 y ni en mi clase ni en las escuelas en las que estuve se ponía en práctica estas técnicas. Así que le comenté que quizás más que de 10 años podríamos hablar de muchos más años atrás y me dijo que en torno al 1975 todavía quedaban muchas escuelas que actuaban de este modo.

Durant l'etapa de Primària vaig continuar en la mateixa institució educativa. Ara bé, durant els sis anys de primària no vaig tenir educadores religioses, sinó que eren mestres amb la seva titulació pertinent. De totes maneres, aquesta casuística no va comportar cap canvi notori en les bases metodològiques de la comunitat educativa, ja que el conductisme continuava més viu que mai dins de les aules. El fet que m'agradaria destacar d'aquesta etapa és l'avorriment i l'atonía del meu organisme envers l'acte educatiu, ja que el conjunt de l'alumnat érem víctimes d'un sistema educatiu que no ens deixava pensar, raonar, criticar, observar i crear. Només érem simples oients d'unes retòriques magistrals amb uns continguts caducs i mancats de coherència didàctica i pedagògica. Així que, sota els fonaments d'aquest sistema educatiu, jo era considerat un mal estudiant. El relat “Construyendo a Xavi como maestro” ho argumenta de la següent manera:

En esta época de su formación vivió la práctica de una “pedagogía autoritaria”, que ahora como profesional de la educación ni entendía ni compartía. Pasó a la etapa de primaria y nunca destacó por ser un buen estudiante, “iba tirando”. No le gustaba estudiar. Luego con los años se fue dando cuenta de que “no me gustaba cómo estudiaba, no me gustaba cómo me ofrecían el conocimiento y, por tanto, no encajaba en ese sistema.

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

L'etapa d'horror arriba durant el trajecte educatiu de l'Educació Secundària Obligatòria, ja que és una època de canvis incerts i, a la vegada, d'instabilitat en l'escolliment dels centres educatius. Així que vaig començar Primer d'ESO en la mateixa institució educativa i va suposar un any on van barrejar totes classes de la primària i, per tant, vaig viure una experiència de conèixer noves amistats i efectuar noves relacions socials amb els companys de la comunitat educativa. A Segon d'ESO em van tornar a canviar de classe. Ara bé, en aquesta ocasió, em van posar en una classe on només hi havia adolescents sense cap tipus de motivació per als estudis i amb comportaments agressius. Aquest fet va comportar que a Tercer d'ESO, els meus pares, em canviessin d'escola. Em van matricular en una escola de l'Opus Dei i l'experiència va ésser nefasta, ja que, jo, en aquells moments, no sabia el que significava l'Opus i totes les incongruències que envoltaven a la institució educativa. El relat "Construyendo a Xavi como maestro" ho esmenta:

Lo llevaron a un centro del Opus Dei al que asistía un amigo suyo, pero el cambio no fue para mejor, sino todo lo contrario. Entonces "no sabía lo que quería decir Opus y no sabía dónde me metía". La experiencia fue nefasta. "Duré seis meses, para mí los seis peores meses de mi vida, con respecto a todo, en cuanto la afectividad, emocionalmente. No me gustó nada. Era un trauma cada mañana, lloraba, vomitaba, etc., etc., etc".

En aquesta institució educativa vaig durar sis mesos, ja que no m'hi vaig arribar a adaptar a causa dels seus sistemes pedagògics autoritaris, ineficients i doctrinals. I, per tant, vaig tornar a les monges per tal d'acabar el Tercer d'ESO amb unes notes precàries. I, per últim, vaig cursar el quart d'ESO amb unes notes per sota mínims i amb un estat anímic i afectiu molt mancat. Tot i així, vaig passar de curs. Ara bé, la recomanació de la professora va ser la de no estudiar el batxillerat. De forma que em vaig apuntar a un cicle formatiu. I, en aquesta nova etapa, comença un trajecte ple d'incertesa i molts dubtes sobre el que jo volia arribar ser en el meu futur acadèmic i professional.

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

1.4 El Desconcert i el descobriment

En aquest període del meu cicle vital jo ja he complert els setze anys. Estic immers en una adolescència transitòria que ja vol degustar els camins exhaustius de la joventut. Ara bé, jo em sentia perdut i ple d'interrogants per desvetllar envers el meu futur acadèmic i professional. Així que decideixo apuntar-me en un Cicle Formatiu de Tècnic en Electricitat, ja que el meu pare es dedicava en aquesta branca del coneixement. Ara bé, al llarg d'aquell curs, vaig descobrir que el meu futur no es trobava dins del coneixement escollit perquè no em va agradar gaire l'aprenentatge d'aquell ofici. De fet, anys més tard descobriria que les manualitats –canviar endolls, crear circuits elèctrics, entre d'altres casuístiques que requereixen tenir l'habilitat manual- no estaven fetes per a mi, sinó que jo era més de llegir, escriure, reflexionar, parlar, raonar, entre d'altres factors que envolten la intel·lectualitat. Per tant, no vaig acabar mai el Cicle Formatiu de Tècnic en Electricitat i vaig decidir continuar reflexionant sobre el meu futur acadèmic.

L'any següent, sense saber el que volia en el meu present i futur, vaig decidir apuntar-me en un mòdul de Tècnic en Perruqueria. No obstant això, al primer dia d'assistir-hi ja vaig veure que aquell no era el meu espai ni el meu futur. Vaig decidir albergar un any sense estudiar. Així que vaig deixar els estudis i em vaig posar a treballar amb el meu pare, d'electricista, durant un any. El relat “Construyendo a Xavi como maestro” ho recull de la següent manera:

Decidió trabajar con su padre y lo hizo durante un año, a pesar de que no le gustaba el oficio, pero pensó que le podría ayudar a encontrarse. Y le ayudó. “Descubrí, redescubrí que no me gustaba el trabajo de mi padre, pero también descubrí la parte más afectiva, más humana, de que si quieres algo te lo has de ganar, que era una de las carencias de aquel momento”.

El fet de treballar un any seguit amb el meu pare em va ajudar a comprendre molts aspectes vitals per tal de sobreviure durant el cicle vital: la significació del treball per tal de guanyar diners i afrontar les despeses de la supervivència. En aquell precís moment, amb les idees més clares i madures, vaig decidir apuntar-me en un Cicle Formatiu de Grau Mitjà de Tècnic en Pastisseria amb la intencionalitat de fer, després, el curs pont i,

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

per consegüent, un Cicle Formatiu de Grau Superior de Tècnic en Agències de Viatges. Així que vaig portar a terme el Cicle Formatiu de Pastisseria amb èxit i molta motivació. I, a la vegada, finalitzant-lo amb un bon resultat acadèmic. Però bé, per tal d'accedir al Grau Superior necessitava cursar un curs pont i fer una prova acadèmica. I per tal de preparar-me la prova, que es portava a terme al mes de maig, vaig decidir apuntar-me al batxillerat nocturn amb la intencionalitat de cursar només les assignatures que m'entraven en el temari de la prova d'accés. Ara bé, en aquest punt d'inflexió apareix un docent que canvia el rumb de les meves intencionalitats acadèmiques. I, per tant, no curso la prova acadèmica del curs pont i acabo el batxillerat.

1.5 La Connexió

Sense cap mena de dubte, el fet de cursar el Batxillerat Humanístic, a l'Institut Baix Penedès del poble del Vendrell, em va canviar la vida per sempre més, ja que jo, fins llavors, havia estat un estudiant insegur, atemorit, vergonyós, dèbil i desmotivats. En canvi, durant el transcurs d'aquells dos cursos, em vaig transformar en un alumne segur dels meus actes i coneixements, amb una gran fortalesa per tal d'afrontar els processos d'ensenyament-aprenentatge, la por que sentia en el passat es va anar convertint amb la calma que em transmetien aquells docents que ens oferien els coneixements amb un tacte pedagògic exquisit, la vergonya es va anar convertint amb un pèl de rauxa revestida de seny en les meves oratòries reflexives entre companys i docents. I, per consegüent, tots aquests fets rellevants van produir en mi una gran motivació per continuar estudiant i acabar el batxillerat en aquell centre educatiu i plantejar-me el meu futur universitari.

El text "Construyendo a Xavi como maestro" relata com jo sóc capaç d'albergar un canvi satisfactori dins del centre educatiu. I, a la vegada, ens explica com un professor – l'Antoni Bové i Carles- és capaç de creure en mi, en les meves aptituds i en les meves potencialitats. I, per tant, cercar el canvi educatiu en mi.

En el centro público en el que hizo el bachillerato fue notando un cambio en las concepciones que él tenía sobre lo que significaba ser profesor y estudiante. "Siempre había concebido al profesor como una barrera: yo estoy aquí, tú estás ahí, y aquí se ha acabado la historia". Xavi sigue pensando que ha de existir una

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

cierta barrera, los papeles y responsabilidades de profesores y estudiantes son diferentes. Pero esto no significa –para él- olvidar esa parte de “ayuda, de apoyo al que tienes delante”. Y en el instituto nocturno encontró una serie de personas que le dieron este apoyo moral y afectivo. La persona que considera que más le ayudó “y además sin querer, que esto dice mucho de un profesor y de su capacidad afectiva”, fue un profesor de Historia, Historia del Arte y Geografía, que se encontraba en los últimos años de su vida laboral. Esta persona lo motivó de tal manera, que dejó de lado lo del módulo superior y decidió acabar bachillerato. Pero al terminarlo continuaba sin saber qué quería. Tenía muchas dudas, primero eligió Derecho y en el último momento cambió todo –no acaba de explicarse por qué- y puso Magisterio en primera opción. Al final se pudo matricular en Magisterio, pero la nota de corte no le permitió entrar a la Universidad pública.

1.6 El sentit

En l'etapa universitària, trajecte de passió i motivació envers la recerca i troballa metodològica, és quan em retrobo amb “el sentit” pedagògic i educatiu del meu propi cicle vital experiencial i acadèmic. De forma que sóc capaç de connectar tres moments rellevants, de la meva experiència educativa, per tal d'entendre el **per què** he decidit dedicar-me en el món de l'educació: 1. Les meves mestres d'Educació Infantil (educadores relacionades amb la renovació pedagògica dels anys vuitanta del segle passat), 2. Un professor de batxillerat que empra el seu propi mètode motivacional per tal de despertar el meu millor “jo” i, per últim, la meva etapa universitària (etapa que em permet connectar els tres nexes casuístics per tal de configurar un triangle explicatiu que em formularia una resposta conclusiva envers els meus dubtes i interrogants).

Podríamos decir que cuando encuentro el sentido a por qué quiero ser maestro es recordando aquellas maestras de educación infantil con aquella afectividad y aquella capacidad para escucharte y al hecho de encontrar aquel profesor de Historia (Antoni Bové Carles), en un momento determinado de mi vida en el que me sentía académicamente hundido y no sabía realmente si valía o no para estudiar. Aquí es donde encuentro este nexo, de unión de la afectividad, la comprensión, la escucha, que me anima a continuar mi proceso educativo. Y una

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

vez en la Universidad encuentro una serie de personas que todavía me animan más.

El meu pas per la Universitat és una de les millors experiències que he tingut en el meu trajecte vital, ja que, a través dels coneixements, vaig descobrir altres maneres d'educar a través de la multiplicitat de pensaments i metodologies pedagògiques i educatives. I, a més a més, em considero una persona summament afortunada, ja que vaig poder estudiar a la Universitat Ramon Llull (Blanquerna), una de les universitats més importants, en matèries educatives i pedagògiques, del nostre país. De manera personal, assistir, cada matí, a les classes es va convertir en una de les meves passions preferides, ja que, en aquesta institució educativa, em van oferir un dels regals més importants que tot educador et pot regalar: la llibertat pedagògica (la llibertat de crear, de pensar, de reflexionar, de criticar, entre d'altres aspectes que s'alberguen dins del concepte de llibertat pedagògica). Ara bé, van haver-hi un seguit de mestres que, a través de les seus pensaments i retòriques, em van marcar d'una manera preponderant per tal que jo, anys després, em decidís a escriure una tesi doctoral. De manera que m'agradaria mencionar aquest seguit de professors vocacionals:

Imma Gómez: era la meva professora de Seminari –assignatura dedicada a la lectura, la reflexió, el debat i l'escriptura de caire pedagògica i educativa-. L'Imma va ser una professora, especialista en llengua catalana, que em va animar a escriure, ja que era un aspecte que sempre m'havia causat molta motivació.

Imma Gómez, que le anima a escribir. No se lo propone de forma directa, pero le va lanzando preguntas para que reflexione y escriba. “Realmente reencuentro uno de los aspectos que habían quedado olvidados, a mí me gustaba escribir, y me da a entender que sirvo para escribir”. De hecho ganó varios premios durante su paso por la universidad y sigue escribiendo y publicando en algunos medios locales.

Àngels Geis Balagué: era la meva professora de *Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació* i, sens dubte, a través d'ella, vaig tenir el goig i el privilegi de conèixer el pedagog Loris Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia a través de les seves explicacions immerses en la motivació vocacional de la professional docent. A través

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

del seu llenguatge amable i pedagògicament transgressor i progressista fa que, l'Àngels, es converteixi en un dels meus millors referents durant el meu trajecte universitari.

Àngels Geis Balagué, especializada en educación infantil, a la que desde el principio “le encuentro algo en su mirada diferente al resto de los profesores.” Desde su lógica, “evidentemente no científica”, llega a la conclusión de que las personas que se dedican a esta etapa educativa tienen algo especial en su forma de ofrecer los conocimientos. La tuvo como profesora en el primer cuatrimestre y se convierte en uno de sus referentes a lo largo de sus estudios.

Maria Antònia Canals: vaig poder conèixer-la durant el primer quadrimestre de la carrera de Magisteri. I, sense cap mena de dubte, el que més em va sorprendre de l'educadora va ser l'aferrissada vocació envers l'ensenyament-aprenentatge i, a la vegada, la motivació i coratge que desprenia per tal de motivar als alumnes assistents a l'acte. M'agradaria recuperar un fragment del meu diari educatiu i pedagògic, escrit durant els anys en el qual cursava el màster de Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa on faig referència d'una anècdota amb la pedagoga Maria Antònia Canals:

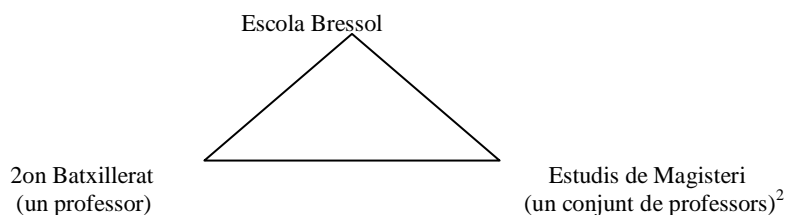
“Encara me'n recordo d'aquella conferència amb la Maria Antònia Canals i, després, amb la conversa que vàrem tenir en privat. Una dona vella d'aspecte, però jove d'esperit. De fet, em sembla que alguns estudiants dels allí presents no arribaran mai a entendre el que la Maria Antònia Canals va explicar en aquella sala de conferències (concretament “Auditori Cardenal Jubany”). Tres anys més tard, el dia que em vaig graduar, la senyora Canals va ésser la padrina de la nostra graduació. Jo vaig pujar a dalt de l'escenari del Palau de Congressos de Barcelona i li vaig donar un obsequi que li atorgava la pròpia institució universitària. Ella em va preguntar si era jo el que havia muntat tot allò? (el fet de condecorar-la com a padrina de la nostra generació). Jo li vaig dir que entre tots. I ella va concloure dient-me: ja me'n recordo de tu, moltes gràcies! Jo vaig baixar de l'escenari pensant que la senyora Canals havia quedat bé amb mi (com pot ser que havent passat tres anys encara se'n recordés de mi? Sóc ingenu, però no tant). En finalitzar l'acte burocràtic de la graduació, em va venir a trobar una noia d'aspecte jove i d'una elegància exuberant. Es va

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

documentar i em va dir que era la néta de la senyora Canals. Em va donar les gràcies i també em va dir que vinguéss amb ella que la seva àvia volia parlar amb mi. Vaig seguir-la i en arribar enfront de la Maria Antònia Canals em va narrar la mateixa conversa que vàrem tenir feia tres anys (la meua ingenuïtat es va convertir en realitat). Aquella dona vocacional en tots els aspectes de la seva professió no va deixar de sorprendre'm en tots els moments. Només les ments privilegiades i envoltades de vocació poden sorprendre't d'aquesta manera. I, sense cap mena de dubte, jo estava enfront d'una. La Maria Antònia va ser la primera persona que, a través de la seva mirada, vaig descobrir com a una docent vocacional. A través de la seva mirada vaig comprendre que el món de l'educació necessitava gent com ella, amb empenta, amb seny, amb serietat, amb enginy, amb creativitat, amb espontaneïtat, amb empatia, amb sentit de l'humor i ironia. En definitiva, gent que concebés l'educació des de l'excel·lència vocacional. La trajectòria de la senyora Canals, durant els anys de carrera i també ara en la meua vida professional, sempre l'he portat en el meu bagatge intel·lectual i en les meves emocions. Aquella dona, de cabells blancs, va desembocar en el màxim exponent de la referència que volia jo com a educador”.

A través del trajecte universitari, sóc capaç de dotar de sentit a tres moments que em configuren com a futur docent i, a la vegada, em doten de respostes conclusives envers l'interrogant següent: per què vaig fracassar en una part del meu trajecte educatiu? Així que, a través de la història dels pensaments pedagògics i metodològics, sóc capaç d'entendre molts dels aspectes de fracàs durant la meua escolaritat obligatòria.

Figura 1 Triangulació dels meus referents formatius



² Aquesta figura fa referència a un triangle en el qual cada eix explícita els meus referents formatius. La figura està extreta del projecte “La construcció de la identitat docent del professorat d'educació primària en la formació inicial i els primers anys de treball” i dins del capítol “Construyendo a Xavi como maestro”.

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

El curs acadèmic 2010-2011 vaig cursar un màster en *Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa* a la Universitat de Barcelona. Durant aquest curt trajecte acadèmic vaig poder reconnectar moltes de les experiències que havien quedat clausurades en el meu subjecte en camí de l'oblit. No obstant això, van sorgir una sèrie de professionals de l'educació i la pedagogia que em van fer reflexionar sobre el sentit educatiu i pedagògic de les nostres pròpies accions educatives com a docents. I, a la vegada, em van oferir la possibilitat de reflexionar envers la temàtica de la meva futura recerca doctoral. A continuació, us explicaré els professionals que em van marcar, de manera positiva, durant aquest transcurs del meu cycle vital:

José Luis Medina: va ser el meu professor de l'assignatura d' *Epistemologia dels Sabers Pedagògics*. A través d'aquest mòdul, vaig comprendre la importància del llenguatge a l'hora d'expressar els nostres pensaments pedagògics. I, sens dubte, va ser un espai on el professor ens va oferir la possibilitat de reflexionar envers les nostres temàtiques de recerca doctoral. I, per tant, a través de la reflexió, vaig poder reconnectar amb una antiga inquietud: el pedagog Loris Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia.

Maria Antònia Pujol: vaig conèixer a la professora Maria Antònia Pujol a través de la doctora Juana M. Sancho i el doctor José Luis Medina. A través d'ella, vaig tenir la possibilitat de conèixer gairebé tots els contactes de nacionalitat espanyola que van tenir un contacte directe amb el pedagog Loris Malaguzzi, amb el seu pensament pedagògic i amb les escoles de Reggio Emilia. El fet de conèixer a la professora, va suposar ampliar, d'una forma exhaustiva i minuciosa, els contactes per tal de configurar la meva futura tesi doctoral.

Juana M. Sancho Gil: va ser la meva professora, durant el transcurs del màster, en una assignatura d'aplicació de les noves tecnologies en el món educatiu. I, sense cap mena de dubte, va haver-hi un moment d'inflexió que em va suposar el fet de decidir-me, de manera clara i sòlida, el futur de la temàtica de la meva recerca doctoral. Ella ens ho explica en el relat "Construyendo a Xavi como maestro":

Conocí a Xavier como alumno de una de las asignaturas que imparto en el máster de Investigación en Didáctica, Formación del Profesorado y Evaluación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se mostraba como

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

un estudiant participatiu, inquiet e interessat. Coincidimos un par de veces camino del metro y compartimos varias paradas, junto con otros dos estudiantes. Ahí me enteré de que era maestro de enseñanza primaria, que había estudiado en Blanquerna (Universidad Ramon Llull), que era el segundo año que trabajaba haciendo sustituciones y que se estaba planteando realizar el proyecto de investigación del máster sobre Loris Malaguzzi, el ideólogo político y pedagógico y promotor de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. En los intercambios que tuvimos en las 5 sesiones del mencionado máster que tenía a mi cargo, le comenté si conocía el trabajo de Alfredo Hoyuelos sobre Reggio Emilia y me dijo que no. Así que le envié las referencias de dos libros suyos que podía encontrar en la biblioteca del Campus Mundet.

1.7 Trajectòria professional

En aquest apartat mostro una taula explicativa per tal de visionar tots els llocs on he treballat i, per consegüent, deixar palès que m'han ajudat a ser millor persona i docent.

Taula 2 Trajectòria professional

Any de treball	Institució educativa
2006-2007	Escola Cristòfor Mestre (Vilafranca del Penedès)
2007-2008	Escola Estalella i Graells (Vilafranca del Penedès)
2008-2009	Col·legi Jesuïtes de Casp (Barcelona)
2009-2010	Escola El Pi (Sant Pere de Ribes)
2010-2011	Escola Mas i Perera (Vilafranca del Penedès)
2011-2012	Escola Josep Maria Folch i Torres (L'Hospitalet de Llobregat)
2012-2013	Escola Miguel de Unamuno (Santa Coloma de Gramenet)
2013-2014	Escola Doctor Samaranch i Fina (Santa Margarida i els Monjos), Institut La Bastida (Santa Coloma de Gramenet) i Universitat Abat Oliba-CEU (Barcelona)
2014-2015	Escola Pompeu Fabra (L'Hospitalet de

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

Any de treball	Institució educativa
	Llobregat) i Universitat Abat Oliba-CEU (Barcelona)
2015-2016	Institut La Bastida (Santa Coloma de Gramenet), Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona) i Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)
2016-2017	Institut La Bastida (Santa Coloma de Gramenet)

El meu recorregut laboral m'ha suposat conèixer, a través de la meua pròpia experiència, situacions positives i negatives dins de les institucions educatives. Ara bé, tant les positives com les negatives, m'han ajudat a créixer com a professional de l'educació i a construir el tipus de mestre que volia i vull esdevenir, ja que la formació del "jo" no acaba mai. Així que, a continuació, us mostraré les experiències que m'han ajudat a conrear el tipus de mestre que m'agradaria ser:

Escola El Pi: a primer any de carrera vaig escollir cursar l'especialitat de mestre musical. No obstant això, a segon de carrera ho vaig desestimar, ja que no em veia tota la meua vida dins d'una aula impartint música. Ara bé, la primera substitució en una escola pública, el destí capriciós, va ser la de mestre especialista en música. Tot i que no era la meua especialitat, he de dir que vaig aprendre molt. Vegeu com es narra a través del relat "Construyendo a Xavi como maestro":

Cuando llegó el primer día a la clase de música se encontró con un aula en la que las fichas, según él sin exagerar, llegaban prácticamente al techo. Eran todas las fichas programadas para el trabajo a realizar desde el primer día de clase de septiembre a junio. No había ningún tipo de programación. La programación era el material "¡todas aquellas fichas!". Sin programación, ni unidades didácticas, realizando una sustitución que en principio le habían dicho que era para quince días, se encontraba totalmente perdido. Así que se puso a hacer fichas. Siempre intentando aportar y ampliar la experiencia de aprendizaje del alumnado. Pero el tiempo fue pasando, hasta diciembre, y la profesora a la que sustituía no volvía. Así que fue introduciendo modificaciones en la forma de enseñar para hacerla

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

más acorde a sus propias ideas pedagógicas, pero sin “salir de la normalidad de una escuela pública normal y corriente”. Pero llegó enero y la profesora seguía sin venir y a él le iban renovando de 15 en 15 días. Llegados a este punto se dijo: “Aunque solo disponga de 15 días comenzaré un proyecto y si viene (la profesora) se lo encontrará hecho”. Y comenzó un proyecto, cambió el escenario de la clase, introdujo los principios del trabajo cooperativo, etc., etc. El proyecto surgido del interés del alumnado se centró en un grupo de rock catalán, cuya biografía y música sirvieron, según los cursos, para explorar tanto diferentes temáticas sociales –desde la justicia social a la ecología-, como para ensayar diferentes lenguajes y modos de expresión y comunicación – cómic, collage, vídeo, etc. Sin embargo, continuaba siendo un sustituto y en el momento que el alumnado le había escrito cartas al grupo de rock y tenían pendiente terminar el proyecto con un trabajo en torno a una canción relacionada con el mundo de la enfermedad infantil -algo que suele ser tabú en las escuelas-, regresó la profesora. Xavier le dijo que “le hacía una verdadera faena”, ya que estaban casi a final de curso y a punto de acabar el proyecto. Sobre todo por lo entusiasmados que estaba el alumnado y por lo que le había costado que se tomasen en serio la música. Pero la profesora, a pesar de que Xavi le insistió para que continuase el trabajo, no se vio capaz de continuar el proceso que estaba comenzado.

Escola Mas i Perera: durant el transcurs d'aquest any acadèmic em van nomenar, mitja jornada, en una escola de la població de Vilafranca del Penedès. Ara bé, tot i treballant mitja jornada, era tutor d'una tutoria de tercer de Primària. En aquesta escola vaig degustar una experiència pedagògica plena d'entrebancs: treballar mitja jornada amb una tutoria –només treballava tres dies a la setmana i, per tant, hi havia molts aspectes de la tutoria que no m'eren informats-, la pedagogia d'una escola sense capacitat de canvi (l'escola gaudia d'una pedagogia activa configurada als anys vuitanta. No obstant això, estava incapacitada envers el canvi a causa dels propis mestres que van possibilitar el canvi durant els anys vuitanta) i, per conseqüent, no hi havia espais de reflexió sobre les nostres pròpies pràctiques educatives. La professora Sancho, a través del text “Construyendo a Xavi como maestro”, ho relata amb les seves paraules, ja que em va venir a observar un dia sencer a l'escola:

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

La classe que observé de Xavi, reflectia les directrius que se li havien donat en la sessió de coordinació. Alumnado se li plantejava la realització del pla de la classe i la forma de fer-ho era seguint un conjunt de passos establerts. Al final, tots els treballs d'aquesta classe eren pràcticament iguals als realitzats pel alumnado del altre grup. Xavi sentia aquesta forma de fer-ho, des del seu ideal educatiu, uniformitza al alumnado i al professorat, convertint la pràctica educativa en un procés amb poc potencial d'aprenentatge, tant per les criatures com per els docents. Però no havia trobat el mode d'autoritzar-se a dur a terme el seu treball d'altre mode. De fet, va fer una sèrie de fotografies de l'escola, evitant que apareguessin les persones, i se les va ensenyant preguntant-li que li evocaven i què entorn de l'escola li resultava més suggerent. La seva primera resposta a aquesta última pregunta va ser: "el hort". Per ell, era el únic lloc que evocava la idea de llibertat que ell volia aconseguir com a mestre en el procés educatiu. El rest dels fotos els relacionava amb els aspectes més coercitius de les institucions educatives: llocs tancats, llocs vigilats... I amb les dimensions més reproductives del treball pedagògic: presentacions vistoses realitzades seguint instruccions estrictes sense creativitat i autonomia.

Institut La Bastida: en l'actualitat, gaudeixo d'una etapa molt fructífera envers el meu trajecte professional, ja que treballo impartint classes als Cicles Formatius de Grau Superior de Tècnic en Educació Infantil i Tècnic en Integració Social. Imparteixo l'assignatura de Didàctica de l'Educació i és un plaer veure la importància de la història de l'educació per tal de reflexionar sobre la configuració dels diferents pensaments pedagògics i educatius, posicionar-se sobre el tipus de professional de l'educació que volen arribar a ser els estudiants i, per últim, animar als futurs tècnics a canviar el sistema educatiu a través de les seves futures mirades. Actualment, puc evidenciar que m'encanta la meua feina i, a més a més, gaudeixo portant-la a terme, ja que m'omple amb una gran notorietat perquè tinc la meua pròpia llibertat a l'hora de dissenyar les meues assignatures. No hi ha cap exponent de la institució educativa que m'obligui a fer la meua feina d'una determinada manera. Per tant, sempre respectant alguns paràmetres institucionals, la llibertat acadèmica i professional és molt important per tal de configurar el tipus de professional que vols desenvolupar i respectar la singularitat del professor.

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

1.8 Viatge a Reggio Emilia

Vaig viatjar a Reggio Emilia durant la primavera de l'any 2014. Durant el transcurs del viatge vaig poder observar tres escoles, gaudir de conferències educatives i pedagògiques (Gunilla Dahlberg, Howard Gardner, Irene Balaguer, entre d'altres conferenciants), visitar el Centre Internacional Loris Malaguzzi i, per sobre de tot, nodrir-me de l'experiència de les escoles d'Educació Infantil de la localitat de Reggio Emilia. El fet de visitar aquelles escoles, em va suposar desvetllar i resoldre molts dels interrogants que tenia des de feia molts anys. Així que ara entenia moltes de les directrius espacials que tenien en compte, a l'hora de configurar els espais educatius, aquelles mestres d'Educació Infantil que vaig tenir el privilegi de conèixer durant la meva infància als anys vuitanta, ara també entenia la important difusió que havia fet i fa l'Associació de Mestres Rosa Sensat durant molts anys per al conjunt dels mestres de Catalunya –difonent el pensament de Loris Malaguzzi i les Escoles de Reggio Emilia per al conjunt dels mestres de les escoles catalanes a través dels cursos permanents i les escoles d'estiu-, ara també entenia la lluita de molts col·lectius del nostre país per tal de donar-nos a entendre que una millor educació és possible –molts d'aquests col·lectius es nodreixen de les experiències pedagògiques i educatives de les escoles de Reggio Emilia per tal de configurar els seus referents-, entre d'altres aspectes que van fer que jo cerqués respostes a molts dels meus interrogants configurats al llarg del meu trajecte experiencial educatiu, acadèmic i professional.

A través d'aquell viatge, vaig acabar d'entendre la importància de la configuració de la meva futura tesi doctoral, tenint en compte dos aspectes significatius: 1. La importància del pensament del pensador Loris Malaguzzi i les Escoles de Reggio Emilia per la inspiració de la configuració de les escoles a Catalunya i 2. L'impacte del pensament del Loris Malaguzzi a les meves mestres d'Educació Infantil, de la Llar d'Infants, durant els anys vuitanta del segle passat. I, per tant, en aquell precís moment, del viatge a Reggio Emilia, vaig entendre, de forma plena, el *per què* jo vaig decidir escollir aquest tema de recerca. L'any 2014, a través del relat “Construyendo a Xavi como maestro”, ho narrava de la següent manera:

La meva trajectòria acadèmica no ha estat gens fàcil. I, per conseqüent, el fet de repensar la meva pròpia experiència tampoc ho ha estat. Ara bé, poder

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

reflexionar a través del meu propi repensar m'ha fet ésser particip de la meua pròpia reflexió com a docent dins de les aules de Primària. Aquest fet ha suposat, en la meua tasca com a professional de l'educació, poder visionar aquells aspectes positius i negatius de la meua professió. Reconstruir la meua experiència ha suposat degustar els camins "ideals" de la meua educació com a infant que un dia vaig ser. Aquelles mestres dels anys vuitanta i, de ben segur, estudiants de la generació del 1968 van suposar el meu ideal educatiu que tinc en l'actualitat. I, sense cap mena de dubte, tenint en compte els canvis socials, culturals i econòmics de l'actualitat. El fet de reconstruir les meves idees experiencials ha suposat recordar la repressió que vaig sofrir durant els dos últims anys de l'etapa infantil (P-4 i P-5). Recordar aquella manera d'educar-nos i, per sobre de tot, tractar-nos ha suposat, en alguns moments, patir i, per sobre de tot, responsabilitat per no caure mai en el parany més nefast: la no Pedagogia. Segons el meu parer, la no Pedagogia és tot allò que fa que els nens quedin anul·lats en les seves capacitats de pensar, reflexionar, crear, entre d'altres aspectes que l'escola mai hauria d'anul·lar als infants. Tal i com deia Loris Malaguzzi l'infant té cent llenguatges. No obstant això, l'escola ni roba noranta-nou. De manera que l'escola ha de potenciar tots els llenguatges dels infants i, a la vegada, respectar-los de manera impetuosa. Hem de ser conscients que el nostre present i el nostre futur es troba comprès en la diferència. Per tant, allò innovador que ens puguin aportar els conjunts de les masses socials haurà de ser l'excel·lència visionada a través de la diferència de pensaments, diferència de creacions, diferència de reflexions, entre d'altres diferències que ens faran aconseguir l'excel·lència en l'àmbit educatiu i de la recerca científica. Tornar a reconstruir la meua pròpia experiència ha suposat també recordar l'etapa de la Primària i degustar una etapa llarga i feixuga. L'atonía va esdevenir el vocable més idoni per tal de descriure aquells anys. De manera que l'etapa de la Primària va ésser una etapa monòtona i, per consegüent, sense cap tipus de motivació que em donés la Pedagogia emprada en aquella època. El conductisme liderat per un magistocentrisme per part dels professionals de l'educació d'aquella època va ésser visionat per la mecanització dels aprenentatges i pel racionalisme preponderat dels coneixements (una visió Cartesiana de l'intel·lecte). De manera que l'escola del segle XXI ha de mostrar els seus coneixements des de la concepció metodològica del constructivisme social. Per tant, l'educador haurà de

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

ser el guia dels coneixements. I, per consegüent, els infants hauran de construir, per si sols, els seus propis coneixements. I, a la vegada, posar-los en compartiment amb els altres companys per tal de construir nous coneixements des de la col·lectivitat. Si els professionals de l'educació aconseguim que els subjectes reflexionin, comparteixin i creïn a través de la cooperació, sense cap mena de dubte aconseguirem una societat més justa, dinàmica i excel·lent en els seus camps professionals. L'Educació Secundària Obligatòria va esdevenir l'horror (va ser una etapa on vaig poder observar, de manera directa, com queia, d'una manera abismal, en el meu propi precipici). Durant el transcurs de la Formació Professional vaig poder entreveure els camins del meu propi desconcert (no sabia el que volia). L'experiència laboral em va permetre experimentar la meua pròpia reflexió experiencial i, per consegüent, descobrir el que volia ésser (el descobriment del meu propi jo). Durant els anys de Batxillerat vaig aconseguir connectar els meus aprenentatges i, a la vegada, dotar d'un sentit l'educació que vaig rebre anys enrere durant l'etapa d'educació infantil. La Universitat va suposar acabar de dotar, d'una manera més precisa i minuciosa, el sentit de la meua experiència intel·lectual al llarg dels anys. I, finalment, em trobo immers en el món laboral i, per tant, estic indagant la troballa del meu fet educador (com vull educar a les futures generacions d'aquest país?). De manera que, ara per ara, vull que els infants siguin éssers savis per tal d'aconseguir una societat sàvia en els seus camps professionals. La tecnocràcia europea ha anomenat als sabers com a competències bàsiques. En canvi, Edgar Morin ho anomena sabers. L'eminent pensador ens diu que tot homínid ha de ser partícip i indagador de set sabers pedagògics: una educació que curi la ceguesa del coneixement, una educació que garanteixi el coneixement pertinent, ensenyar la condició humana, ensenyar la identitat terrenal, afrontar les incerteses, ensenyar la comprensió i l'ètica del cos humà. De manera que aquests sabers pedagògics són sabers escollits des de la tolerància pedagògica i que a llarg termini, de ben segur cercarien una societat excel·lent en tots els camps professionals i, per consegüent, culturals, socials i econòmics. El fet de col·laborar amb el projecte "La construcció de la identitat docent del professorat d'educació primària en la formació inicial i els primers anys de treball" ha suposat poder reflexionar, en tot moment, sobre la meua tasca educativa i, en moltes ocasions, la reflexió m'ha portat a entreveure aquells

1. Del naixement d'una experiència a la seva teorització

aspectes que m'agradaven sobre mi i d'altres que no m'agradaven gens. El fet de rebre, de manera directa i constructiva, un anàlisi sobre tu i la teva tasca et permet créixer com a professional de l'educació i també com a persona. De manera que poder col·laborar en aquest projecte ha estat un enriquiment professional i personal .

En definitiva, tot el meu trajecte educatiu, acadèmic i professional m'han fet ésser un tipus de mestre singular (un docent que ha anat cercant i, a la vegada, continua cercant el seu ideal de mestre) i, per últim, a través de les meves experiència educatives, he tingut la necessitat d'investigar un dels temes que em causen més interès: el pensament pedagògic del Loris Malaguzzi i la repercussió d'aquest pensament per als mestres catalans. A continuació, m'endinsaré en l'estat de la qüestió per tal de degustar els articles científics més rellevants sobre el pensament pedagògic del Loris Malaguzzi i les escoles d'Educació Infantil de Reggio Emilia.

Capítol 2

2. L'estat de la qüestió

2.1 Ètica, estètica i política: tres àmbits que defineixen el pensament del pensador Loris Malaguzzi

En aquest capítol porto a terme la recerca, la lectura i la reflexió de la indagació de l'estat de la qüestió. En aquest apartat, revesteixo i doto de significació la fonamentació teòrica en el qual es troba immers l'àmbit de la present investigació. Així que la fonamentació teòrica la concretaré en tres àmbits diferenciats i, a la vegada, interconnectats: l'ètica, l'estètica i la política.

El Doctor Alfredo Hoyuelos identifica en el pensament del Loris Malaguzzi tres àmbits ben delimitats i definits: l'ètica, l'estètica i la política. I, per tal de portar a terme l'estat de la qüestió, farem servir aquests tres àmbits per desglossar el seu pensament i la seva importància en les experiències educatives en l'actualitat.

2.1.1 Ètica: desglossem una etimologia per tal d'entendre la seva significació

Per tal d'entendre la significació del vocable *ètica*, serà necessari endinsar-nos en una recerca etimològica per tal de reflexionar sobre l'ètica en un context determinat: el pensament del Loris Malaguzzi i la praxi de les escoles d'inspiració reggiana. A continuació, veurem diferents interpretacions sobre el concepte d'ètica dins d'un context educatiu reggià.

Així que “entendemos por ética aquel conocimiento más vecino a la sabiduría que a la razón (Varela, 1992), más cercano, también, a la comprensión de lo que debe ser el bien que a la formulación de principios retóricos” (Hoyuelos, 2009c:36). De forma que l'ètica reggiana defuig de l'ànima cartesiana albergada per la raó per tal de degustar els sabers d'Edgar Morin i, a la vegada, desestima els principis retòrics i delimitats per tal d'apostar per la comprensió dels fenòmens, ja que els fenòmens no poden estar delimitats per uns estaments estandarditzats. L'ètica “es un concepto de ética en el que el sujeto sabe seleccionar con inmediatez entre un conjunto de normas y luego aplicarlas

2. L'estat de la qüestió

en situaciones particulares” (Hoyuelos, 2009c:36). De manera que l'ètica reggiana és una mirada educativa que fa que els coneixements gaudeixin d'una proximitat ecològica envers l'alumnat i, per consegüent, aposta perquè l'oferiment del coneixement serveixi per la supervivència vital dels infants al llarg de la seves vides.

Alfredo Hoyuelos, a través de la reflexió sobre ètica, proposa que “es la ética como investigación sobre lo valioso, lo que realmente importa, la exploración sobre el significado de la vida, o de aquello que hace que la vida merezca vivirse” (2009c:36). Així que l'ètica reggiana és aquell tipus d'ètica que alberga el procés d'ensenyament-aprenentatge a través d'un acte investigatiu on els coneixements s'elaboren en comunitat i a través de les experiències diverses dels subjectes.

Per tant, el que proposa l'ètica reggiana és la cerca de l'oferiment d'un coneixement contextualitzat i d'un coneixement reflexionat, autocríticat, críticat, modificat i creat per la pròpia comunitat educativa de l'aula. En el mateix sentit, Edgar Morin defensa que

explicar no es suficiente para comprender, como reveló Dilthey. Explicar es utilizar todos los medios objetivos de conocimiento, pero que son insuficientes para comprender al ser subjetivo. La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos como sujetos; nos abre a sus sufrimientos y alegrías (...) A partir de la comprensión se puede luchar contra el odio y la exclusión (2001:65).

L'ètica reggiana també és una mirada pedagògica i educativa que permet l'experimentació de l'error com a eina fonamental en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que per tal de cercar la configuració del coneixement es portarà a terme a través de les interaccions dels diferents subjectes que configuren la comunitat educativa i, per tant, aquest procés estarà configurat a través d'hipòtesis i interrogants que ens faran gaudir dels errors per tal de cercar una finalitat comuna: coneixements preconcebuts sota les premisses de les subjectivitats. Abbagnano i Visalbergui esmenten que

también es la ética del pragmatismo de John Dewey, que acepta la incertidumbre, el error, la precariedad y el riesgo sin caer en oposiciones y

2. L'estat de la qüestió

articulaciones absolutas. Recordemos que Dewey decía que las ideas no se pueden consolidar y desarrollar si no es en la interacción social, en una experiencia activa y comunicativa. La posición ética que defendemos es similar a lo que Dewey llamó la “actitud científica, entendida ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma (1986:645).

A través de l'ètica malaguzziana podem gaudir de l'aflorament d'una imatge d'infant que ens rebel·li la indeterminació de l'ésser humà. Així que no existeix una sola imatge d'infant, ja que tothom en gaudeix de la seva pròpia. Malaguzzi explicava que

hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen del niño que le dirige en su relación con el niño. Esta teoría en nuestro interior nos lleva a comportarnos de determinadas maneras; nos orienta cuando hablamos con el niño, cuando escuchamos al niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para nosotros actuar de forma contraria a esta imagen interna. Por ejemplo, si nuestra imagen es que los niños y las niñas son muy diferentes entre sí, nos comportaremos de manera distinta en nuestras interacciones con unos u otras (Hoyuelos, 2009c:54-55).

La imatge d'infant és un caràcter ètic que ens ha de permetre conèixer cada infant des de la seva pròpia singularitat per tal de poder construir i compartir les seves experiències enfront de la seva comunitat educativa. En la mateixa direcció, Hoyuelos argumenta que

la definición nítida, teórico-práctica, de la imagen del niño ayuda, entre otras cosas, a consensuar y compartir actuaciones concretas de diversas personas. Pero no sólo eso: la declaración pública de la imagen del niño es un principio ético que da derecho de identidad y de identificación al niño. En diversas intervenciones públicas, Malaguzzi, recogiendo la provocación de Alicia, dice que es necesario que los adultos dotemos de una identidad a los niños. Alicia, recordemos, ante una gran confusión, se encuentra caída en el suelo. Para ponerse en pie necesita que alguien le diga quién es. De otra forma,

2. L'estat de la qüestió

irremediavelmente, permanecerá tirada en el suelo. Alicia, como los niños, necesita que alguien le dé un nombre, que la saquen del anonimato. Uno de los mayores delitos, para Loris, es que los niños permanezcan sin identidad, sin un nombre (en el sentido metafórico del concepto), sin una cultura declarada y reconocida por los adultos. Sin esta identidad el niño no puede encontrar sentido y significado a su propio “estar en el mundo.” Y el niño viene al mundo para buscar y encontrar un significado a ese mundo (2009c:56-57).

L'ètica malaguzziana també és una mirada pedagògica i educativa que fomenta un tipus de construcció del coneixement des de la subjectivitat i el constructivisme social. Alfredo Hoyuelos menciona que “lo que Malaguzzi rechaza es la imagen de un niño tabla rasa, que aprende por reproducción, que sólo almacena las informaciones que llegan del exterior. Un niño determinado por su patrimonio genético. Es el rechazo explícito a cualquier teoría o práctica de tipo conductista que anula las riquezas de los niños” (2009c:72). Així que

la única salida –de este atolladero- digna para Malaguzzi es considerar al niño dentro de la teoría socioconstructivista. Ésta es la que permite ver al niño como un sujeto predispuesto, inmediatamente, a interaccionar con el ambiente, a dar y a recibir, y a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno. Un sujeto que elige y se responsabiliza de sus compromisos activamente. Este supuesto –heredero crítico de las tesis piagetianas y del descubrimiento de la etología, como veremos- propone una figura de niño activa, capaz de activar sus recursos genéticos sobre el ambiente, a través de interferencias, experiencias e interconexiones con las disposiciones ambientales. De esta forma se produce una circularidad sinérgica entre el niño y el ambiente. Esta imagen supera todas las teorías deterministas o parcialmente deterministas de las anteriores imágenes. Ya que si hay algo que Malaguzzi no soporta es considerar al ser humano como un ser predeterminado. El respeto al niño y al ser humano supone creer, por encima de todo –éticamente-, en su indeterminismo. Por lo tanto Malaguzzi aboga por una teoría ecológica fundada sobre el intercambio continuo entre el individuo y el ambiente. Es una teoría genética, interaccionista, socioconstructivista, creativa y subjetiva. Éste es un supuesto que otorga grandes potencialidades a los niños, a todos los niños (Hoyuelos, 2009c:75-76).

2. L'estat de la qüestió

L'ètica pedagògica i educativa del pensador reggià també és una crítica al concepte etimològic d'*intel·ligència*, ja que, segons el pensament de l'autor, considera que la intel·ligència és un concepte abstracte i precari. I, a la vegada, a les escoles reggianes només s'aplica per tal de quantificar. De manera que és un concepte pobre i que no reflexiona envers les singularitats i peculiaritats de la infància. Alfredo Hoyuelos defensa que

la inteligencia aparece, así, como una dotación innata en la que el niño no es protagonista, sino que la hereda genéticamente. Es, dice Malaguzzi, como si en el cerebro tuvieses una especie de chichón, una protuberancia de la cual saliesen diversas dotaciones inteligentes: una inteligencia matemática, lingüística, espacial... Esta concepción de la inteligencia lleva a que muchos padres y profesionales justifiquen a su hijo ante un fracaso en una determinada área escolar (2009c:82).

L'ètica malaguzziana també és una tipologia d'ètica que admira el constructivisme de Piaget i, a la vegada, porta a terme una crítica constructiva, ja que Malaguzzi no creia en els estadis en els quals Piaget va regir el desenvolupament dels infants. Alfredo Hoyuelos suggereix que

Malaguzzi rechaza esa necesidad –ya anunciada-, sobre todo psicológica, de estabilizar la evolución ontogenética en estadios que rompen el flujo del tiempo y lo bloquean. En una ocasión llegó a decir que los estadios han sido inventados para hacer los índices de los libros, pero que no tienen mayor interés. La evolución no es una línea continua que parte del uno para llegar al dos, luego al tres, etc. (2009c:91).

Ara bé, tot i així el pensador admira, d'una manera sapiencial i crítica, a Piaget, ja que pensa que va ser el primer que va atorgar una imatge de nen constructivista i la imatge d'un nen creatiu capaç de cercar i explorar a través del coneixement des de ben petit. Segons Malaguzzi, el fet de concebre un infant *capaç*, des del seu naixement, és un gran avenç a l'hora de concebre el desenvolupament de la infància i també el fet d'entendre els processos d'ensenyament-aprenentatge dins de les institucions educatives.

2. L'estat de la qüestió

L'ètica de Loris Malaguzzi també és l'ètica de la construcció d'una imatge d'infància on el constructivisme alberga algunes modificacions que fan avançar el pensament de Piaget. De manera que ara ja no parlarem del constructivisme de Piaget, sinó que mencionarem el constructivisme malaguzzià. Alfredo Hoyuelos explicita que

el constructivismo malaguzziano es una superación clara del empirismo y del racionalismo. Se trata de un diálogo entre las capacidades genéticas y adquiridas, un constructivismo ecológico por el valor dado a las interconexiones entre los acontecimientos siempre en continuo cambio. Su constructivismo, además, se mueve en las aguas de la incertidumbre, de la relación y del cambio. Es un constructivismo que obliga e incomoda a los adultos. Una teoría y práctica que propone a los niños experiencias en las que el pensamiento debe querer buscarse (2009c:109).

A través del constructivisme de Malaguzzi, es pot entreveure un enfocament d'infància canviant i en constant moviment, ja que l'infant canvia constantment a través de la seva interacció genètica amb el context ecològic. En la mateixa direccionalitat argumental, Alfredo Hoyuelos explica que

hoy los niños son diferentes y, por tanto, la forma de construir el conocimiento es, potencialmente, diversa. En más de una ocasión hemos oído comentar a Malaguzzi que debemos estar atentos a pensar que el niño que dejamos salir de la escuela a las 4 o 5 de la tarde ya no es el mismo, al día siguiente, cuando vuelve a la escuela a las 9 de la mañana. En ese tiempo se han producido cambios, interferencias y contaminaciones que, de alguna manera, influyen en la identidad y construcción del conocimiento del sujeto (2009c:110).

A través del construccionisme de Malaguzzi també parlem d'una concepció d'infància *interaccionista*, ja que el pensador reggìa pensa que quan l'infant arriba al món es relaciona, a través de la seva primera persona experiencial, amb els objectes i amb les persones per tal de configurar els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge i, a la vegada, amb una única finalitat: construir coneixements subjectius a partir de la seves pròpies experiències. Alfredo Hoyuelos, màxim coneixedor del pensament de Loris Malaguzzi a l'estat espanyol, diu que la interacció és

2. L'estat de la qüestió

de tipo sistémico y ecológico, ya que Malaguzzi considera que el niño, desde el nacimiento, es capaz de establecer vínculos significativos con más de una persona. Interacción significa que dos términos pueden relacionarse recíprocamente y definirse mutuamente. Y para Malaguzzi es lo que hace el niño, poniendo en marcha una capacidad de supervivencia que le impide morir (2009c:114).

Així que, a través de l'interaccionisme, ens permet concebre a l'infant com a un subjecte particip en la configuració dels coneixements subjectius, dinàmic, reflexiu, crític, autocrític i configurador dels seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge. De forma que

para Malaguzzi, la idea de sujeto interaccionista consiste en considerar inmediatamente al niño como un partícipe activo de las vidas mentales, sociales y afectivas de los demás. La interactividad es, sobre todo, respeto por el otro. Respeto por el otro diverso de nosotros (Alfredo Hoyuelos, 2009c:114).

Alfredo Hoyuelos, a través dels seus estudis sobre l'ètica malaguzziana, també ens va oferir una visió sobre l'ètica en l'àmbit educatiu i pedagògic. Ho va concretar d'una manera àmplia a través de la seva tesi doctoral anomenada "El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil". I, a la vegada, va publicar dos llibres (un dedicat a l'ètica i l'altre a l'estètica en el pensament del pensador italià) on s'analitza l'ètica i l'estètica en el pensament del Loris Malaguzzi i la seva obra pedagògica. De manera que a través del llibre "La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi", Hoyuelos creà un requadre (veure taula 3) per tal d'explicitar els principis i estratègies que es fonamenten i delimiten en el visionament de l'ètica del pensador italià i, per consegüent, les escoles reggianes.

2. L'estat de la qüestió

Taula 3 Ètica a través del pensament de Loris Malaguzzi³

É T I C A	<p>PRINCIPIO 1</p> <p>La educación empieza con la imagen, una imagen que revela la indeterminación del ser humano.</p>	E s t r a t e g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía de la escucha • La observación a través de sondas de investigación-acción • La idea de proyecto frente a la de programación
	<p>PRINCIPIO 2</p> <p>Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles.</p>	E s t r a t e g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • Una adecuada organización de las escuelas • Los grupos pequeños • Los roles del adulto • Distribución o reparto personalizado de responsabilidades
	<p>PRINCIPIO 3</p> <p>El niño es un sujeto de derechos históricos y culturales.</p>	E s t r a t e g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer • La identidad de la escuela y de la Educación Infantil • Desarrollar los derechos de la infancia tomado prestada la voz de sus cien lenguajes

A través d'aquest apartat hem pogut entreveure la significació de l'ètica del pensador Loris Malaguzzi. En els següents apartats podrem veure tres aspectes que considerem que es nodreixen de l'ètica malaguzziana: el projecte de la postmodernitat en confrontació amb el projecte de la modernitat, el constructivisme social com a enfocament pedagògic i, per últim, l'explicació d'experiències educatives on es posi de manifest el sentit ètic del pensador Loris Malaguzzi.

2.1.2 *Del projecte de la modernitat al projecte de la postmodernitat*

Per tal d'entendre la significació del projecte de la postmodernitat envers el sistema pedagògic i educatiu de les escoles de Reggio Emilia impulsat pel pensador Loris Malaguzzi, també és imprescindible entendre el projecte de la modernitat, ja que ambdues es disputen el seu regnat en l'actualitat de les comunitats educatives d'arreu

³ Taula extreta del llibre "La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (Alfredo Hoyuelos, 2009:54).

2. L'estat de la qüestió

del món. A través de la lectura d'aquest apartat, podreu degustar un diàleg d'enteniment entre el projecte de la modernitat i el projecte de la postmodernitat.

El projecte de la modernitat neix el segle XVIII a través de la il·lustració. Els il·lustrats esdevenen éssers capaços de fer la revolució dels coneixements a través de considerar els coneixements objectius, concebre una moralitat objectiva i una llei universal per a tothom. De manera que la ciència esdevé incapaç de raonar, criticar i comparar hipòtesis, ja que els coneixements esdevenen objectivables. El projecte de la modernitat argumenta que l'ésser humà, a partir de la transmissió dels coneixements objectivables i les lleis universals que atorguen aquests coneixements, esdevé un objecte lliure. Harvey reflexiona que

el projecte de la modernitat va ser el centre d'interès durant el segle XVIII. Aquest projecte era el resultat d'un extraordinari esforç intel·lectual dels pensadors de la Il·lustració per desenvolupar una ciència objectiva, una moralitat i una llei universal i un art autònom. La idea era aprofitar l'acumulació de coneixement generat per molts individus treballant lliurement i creativament per la consecució de l'emancipació humana i l'enriquiment de la vida humana. El domini científic de la natura prometia l'alliberament de l'escassetat. El desenvolupament de formes racionals d'organització social i de modes racionals de pensament prometien l'alliberament de les irracionalitats del mite, la religió, la superstició; l'alliberament respecte a l'arbitrari ús del poder com també del costat obscur de la naturalesa humana. Només per mitjà d'un projecte com aquest es podien revelar les universals, eternes i immutables qualitats de tota la humanitat. El projecte de la il·lustració s'ho va prendre d'una manera tan axiomàtica que només hi havia una resposta a cada pregunta (1989:12-27).

Així que el projecte de la il·lustració ens transporta, d'una manera directa, cap al projecte de la modernitat i ens situa en un marc conceptual del coneixement on tot és racional i objectiu. L'ésser humà ha perdut la virtut de la reflexió, la crítica i la construcció del coneixement a través de les experiències dels homínids, ja que el coneixement està regit per unes lleis universals establertes i, per tant, l'ésser humà no pot traspasar aquestes normes racionals. El mestre o professor, a través del projecte de la modernitat, esdevé un ésser encarcerat en el seu propi magistocentrisme. Per tant, el

2. L'estat de la qüestió

professional de l'educació és l'únic transmissor del coneixement i, per conseqüent, l'infant només n'esdevé un oient sense capacitat de rèplica, crítica i reflexió.

Tot i que el projecte de la modernitat s'alberga en l'acabament de la revolució francesa i el començament de les bases de la il·lustració, Bauman (1993) ens descriu aquest període com una època que comença, a l'Europa occidental, el segle XVII amb una sèrie de transformacions socials i intel·lectuals. I, finalment, arriba a la seva maduresa amb la Il·lustració del segle XVIII i s'experimenta com una forma de vida acomplerta amb el creixement de la societat industrial. Per tant, tot i que hi ha molts aspectes negatius envers el projecte de la modernitat, n'hi ha un de positiu: per primera vegada, l'ésser humà té accés als coneixements, ja que havien estat segles clausurats en els monestirs. Ara bé, no podem deixar de banda que els fonaments de la Il·lustració, basats en la racionalitat i l'objectivitat universal dels coneixements, atorgaven el poder de la raó humana i l'aplicació únicament de procediments racionals, en particular el mètode científic; empíric i objectiu, i enormes potencials de tecnologia i industrialització. Així que, a través d'aquests fonaments rígids i objectius, els coneixements donaven la confiança del progrés per als il·lustrats i, a la vegada, efectuaven un ordre del món i l'Univers. Per altra banda, Toulmin afirma que

els orígens de la modernitat es troben al Renaixement del segle XVI, més aviat del que sovint s'indica, i que en aquests primers estadis de la modernitat es caracteritzava per un respecte a la diversitat i a la complexitat, un escepticisme tolerant que té algun punt en comú amb l'actual projecte de la postmodernitat (1990:20-30).

Tot i que hi ha un debat obert sobre els inicis del projecte de la modernitat, el que no podem desobviar és el programa que professen: una concepció dels coneixements objectius, unes lleis universals i un magistocentrisme preponderant. Mouffe esmenta que el projecte de la modernitat es visiona a través d' "un cànon universal de racionalitat per mitjà del qual la naturalesa humana podria conèixer, i també una veritat universal incondicional" (1996:245). Per tant, l'interès primordial dels il·lustrats era que tots els homínids tinguessin accés a la font del coneixement i, a la vegada, apostava per un coneixement únic per a tothom. De manera que el coneixement era una font definitiva, sense capacitat d'evolució en el seu context històric.

2. L'estat de la qüestió

Els il·lustrats apostaven i potenciaven l'autonomia dels éssers humans per tal d'indagar la raó de les ciències exactes i objectives. Dahlberg i altres comenten que “comprendre's plenament és ser madur i adult, independent i autònom, lliure i autosuficient i, per damunt de tot, racional, un individu totes les altres qualitats del qual serveixen a la raó” (1999:46). A través de l'accés de la base dels coneixements dels il·lustrats, podíem arribar a accedir al veritable coneixement que ens dotava de la raó absoluta. I, sense cap mena de dubte, la raó ens portarà a visualitzar la transmissió de la racionalitat dels coneixements i l'objectivitat dels conceptes. Ara bé, hem de ser conscients que

en el camí cap a la ciència moderna, els homes renuncien a tota exigència de significat. Substitueixen la fórmula pel concepte, la norma i la probabilitat per la causa i el motiu. Per a la Il·lustració, allò que no es conforma a la regla del càlcul i la utilitat és suspecte de coneixement. La Il·lustració reconeix com a existent i com a esdeveniment només allò que es pot aprehendre en la unitat: el seu ideal és el sistema a partir del qual se'n segueix tot, cada cosa. Fa que el que és dissemblant sigui comparable reduint-ho a nombres abstractes. Per a la il·lustració, allò que no es redueix a nombres i en últim terme a la unitat es converteix en una il·lusió, extirpa allò que és incommensurable. No solament les qualitats són dissoltes en el pensament, sinó que els homes són reduïts a una conformitat de fer. La naturalesa, abans i després de la teoria quàntica, és allò que ha de ser comprès matemàticament, fins i tot allò no es pot fer concordar, com la indissolubilitat i la irracionalitat, és transformat per mitjà de teoremes matemàtics (Adorno i Horkheimer, 1997: 5, 6, 7, 12, 24-25).

Per tant, l'ésser humà accedeix als coneixements a través d'una rigidesa objectiva que no el deixa expressar-se com a ésser subjectiu que és per naturalesa.

No obstant això, a finals del segle XIX, a través de l'art, es va posar en dubte la raó concebuda pel projecte de la modernitat i, a la vegada, atorgant i adduint un egoisme, utilitarisme i racionalisme a la modernitat política i econòmica. De manera que el segle XX ha fet desaparèixer, en gran part, l'optimisme de la modernitat (Harvey, 1989). Per tant, no podem focalitzar els coneixements en la raó absoluta i tampoc podem pretendre ordenar d'una manera racional l'Univers (la raó de la modernitat no permet avançar

2. L'estat de la qüestió

l'ésser humà en la subjectivitat dels coneixements i, a la vegada, raonar a través de l'hermenèutica), ja que els subjectes necessiten compartir les seves pròpies experiències per tal de construir i avançar en els coneixements. Així que

la lògica que hi ha al darrera de la racionalitat de la Il·lustració és una lògica del domini i de l'opressió que la raó instrumental exerceix sobre la cultura i la personalitat. Parlen de la incansable autodestrucció de la Il·lustració, que deriva d'una insensata instrumentalització de la ciència a través del positivisme i la racionalitat tècnica (Adorno i Horkheimer, 1997: 5, 6, 7, 12, 24-25).

Aquesta deriva ve compresa a través de la manca exhausta de reflexió i incapacitació per tal de poder raonar els coneixements i les experiències que ens farien construir coneixements de qualitat. Construir coneixements contextualitzats, suposa construir experiències entre éssers que, finalment, esdevindran coneixements. I, per tant, la deriva de la modernitat ve compresa per la falta de comprensió, crítica i diàleg per tal de consensuar experiències i coneixements.

Per tant, la il·lustració defuig de la reflexió, la comprensió teòrica i, per consegüent, molts fenòmens ocorreguts en un context històric en concret (han estat causa del projecte de la modernitat). Per altra banda, el comunisme i el nazisme han estat reductes de la visió de la modernitat i la Il·lustració. Dahlberg i altres subratllen que “la raó principal de l'escepticisme sobre la modernitat i la seva pretensió és la desil·lusió creixent pel que fa a la seva incapacitat per comprendre i acollir la diversitat humana” (1999:50). I en la mateixa direcció, Bauman ens esmenta les dictadures de Hitler i Stalin com a reductes pròxims, en el nostre context històric, del projecte de la modernitat, ja que

van ser un resultat legitimat de l'edat moderna, d'aquesta visió optimista que el progrés científic i industrial eliminaria en principi totes les restriccions en la possible aplicació de la planificació, l'educació i la reforma social en la vida de cada dia, de la creença que els problemes socials finalment es poden resoldre. La visió nazi d'una societat harmònica, ordenada, lliure de qualsevol desviació, va extreure la seva legitimació i el seu atractiu d'aquestes concepcions i creences fermament arrelades en la mentalitat pública al llarg del segle i a la meitat de la

2. L'estat de la qüestió

història de la postil·lustració, i alimentades amb la propaganda científica i l'exhibició de la meravellosa potència de la tecnologia moderna. Ni la concepció dels nazis ni la dels comunistes discorden de l'audaç autoconfiança i de l'arrogància de la modernitat (Bauman, 1991:29).

El projecte de la modernitat, en moltes ocasions, s'ha utilitzat d'una manera negativa i les lluites per l'atorgament del poder de la raó, n'han estat un clar exemple. La raó concebuda per la modernitat ha estat desxifrada, en multiplicitat de vegades, com un factor impregnat de racisme, odi i venjança. I, per tant, hem de defugir de l'atorgament de la raó absoluta, ja que la raó mai ha de ser objectiva (ningú té raó si tothom la vol tenir. En canvi, tothom té raó si respectem i compartim els arguments de tots els éssers humans. La raó ha d'esdevenir el procés d'un diàleg constructiu entre homínids). Així que l'arrogància i prepotència de la modernitat, ens porta a entreveure una manera diferent de plasmar i construir els coneixements: els reptes de la postmodernitat per tal d'eradicar el projecte, fermament arrelat encara a molts indrets del nostre país, de la modernitat.

El projecte de la postmodernitat es caracteritza per la contraposició de la modernitat. La postmodernitat refusa els fonaments de la modernitat, ja que el programa de la postmodernitat aprecia el subjecte com a font primordial per tal de construir coneixements, concep els coneixements com a subjectius i creu que els coneixements mai són exactes, perquè sempre poden ésser canviables i modificables. Bauman defensa que

la postmodernitat es caracteritza per dos aspectes: primerament per una acceptació de la ineradicable pluralitat del món. I, en un segon lloc, la postmodernitat inverteix els signes dels valors, centrals a la modernitat, com la uniformitat i l'universalisme. Llibertat, diversitat, germanor és la fórmula de l'armistici de la postmodernitat (1991:98).

El projecte de la postmodernitat accepta a tothom, té en compte la diversitat cultural tot aplicant un interculturalisme de qualitat i escolta totes les opinions i divergències per tal de convertir-les en una convergència comuna. Toulmin fa referència que

2. L'estat de la qüestió

l'estadi de la cultura i la societat occidentals en què ara estem entrant- tant si ho considerem la tercera fase de la modernitat com si ho veiem com una fase postmoderna nova i distinta- ens obliga a recuperar uns valors de l'humanisme renaixentista que s'havien perdut en l'apogeu de la modernitat. Mirant enrere cap als intel·lectualment estimulants anys 1650 i 1950, des d'una posició de menys confiança però de més modèstia, podem apreciar perquè els projectes de la modernitat contenien una convicció tan gran. Una súper simplificació, que mirada retrospectivament era irreal, no era el més petit dels seus atractius. La seducció de l'alta modernitat radicava en la seva nitidesa abstracta i en la simplicitat teòrica: aquests dos trets van enlluernar els successors de Descartes i no els van deixar veure les inevitables complexitats de l'experiència humana concreta (1990:200-201).

La crítica a la modernitat esdevé un retorn a la cultura humanista i, per tant, es tracta d'un retornament i retrobament amb la reflexió, la crítica, el debat constructiu entre éssers, el compartiment d'experiències entre subjectes, etc., per tal de construir coneixements subjectius en un món canviant que sol·licita, de manera constant, desaprendre per tal de tornar a aprendre d'una manera minuciosa els coneixements.

A partir del 1960, va sorgir la crítica opositora més important envers la modernitat i el projecte de la il·lustració. Aquest projecte es va anomenar, com ja hem esmentat amb anterioritat, el projecte de la postmodernitat, ja que hem d'ésser conscients que “aquest projecte reconeix –i fins i tot acull de bon grat- la incertesa, la complexitat, la diversitat, la no-linealitat, la subjectivitat, les perspectives múltiples i les especificitats temporals i espacials” (Dahlberg i altres, 1999:51). Així que, a través d'una visió merament aplicada per la postmodernitat, s'intenta contraposar la visió de l'ésser preconcebut com un simple objecte a l'ésser-subjecte. Ara l'ésser ja és un subjecte capaç de deconstruir coneixements per tal de modificar-los o crear-ne de nous. De manera que

el projecte de la postmodernitat ofereix oportunitats per apreciar la diversitat social i individual com a font d'adaptació crítica (Dahlberg i altres, 1999:51): “filosòficament parlant, l'essència de l'argument postmodern és que els dualismes que continuen dominant el pensament occidental són inadequats per comprendre el món de múltiples causes i efectes que interactuen de maneres

2. L'estat de la qüestió

complexes i no lineals, tots ells arrelats en una il·limitada sèrie d'especificitats històriques i culturals (Lather, 1991:21).

En l'actualitat, encara estem encarcerats en una visió conceptual lineal i descontextualitzada. Conseqüentment, el conjunt de les masses socials haurem d'aprendre i, a la vegada, aprofitar la diversitat social i cultural per tal de construir nous coneixements contextualitzats en el medi en el qual vivim. Així que si concebem els coneixements des de la subjectivitat, podrem apreciar com els coneixements mai poden esdevenir lineals, ja que si el context evoluciona els coneixements també han d'evolucionar (coneixements no-lineals). Per tant, hem de tenir clar que “des d'una perspectiva postmoderna, no hi ha cap coneixement absolut, cap realitat que esperi allà fora a ser descoberta” (Dahlberg i altres, 1999:51). Per això, com a professionals de l'educació i investigadors educatius, és bo deixar palès l'eradicació de l'absolutisme conceptual i la degustació de la troballa de la subjectivitat. I deixar ben clar que res és autèntic i real si no és debatut des del diàleg subjectiu.

La postmodernitat construeix els seus microrelats en contraposició dels macrorelats aplicats per la modernitat. En la mateixa direccionalitat argumental, Lather comenta que “els fets del coneixement són construccions textuais i socials creades per nosaltres en els nostres esforços per comprendre les nostres situacions” (1991:99).

Tot i que hem d'ésser respectuosos amb la modernitat, ja que forma part de la història del coneixement, jo, com a constructor d'aquesta tesi, em reafirmo amant de la llibertat i, per tant, em posiciono dins d'una recerca preconcebuda des de la postmodernitat i subjectivitat dels coneixements. Dahlberg i altres apel·len que

si en la postmodernitat es diu que el subjecte és mort, el que ha mort és el subjecte unificat, monolític, cossificat, essencialitzat, capaç d'una acció plenament conscient, plenament racional (...) substituït per un subjecte provisional, contingent, construït que s'ha d'implicar en els processos de construcció de significat (Lather, 1991:20).

A través de la postmodernitat, visionem el coneixement i el poder com a dos factors que estan en relació. Dahlberg i altres suggereixen que

2. L'estat de la qüestió

des de la perspectiva postmoderna, el coneixement es veu més aviat com a inscrit en unes relacions de poder, les quals determinen el que es considera veritat o falsedat en resum, el coneixement és l'efecte del poder i no es pot separar del poder" (1999:54).

El projecte de la postmodernitat debat i reflexiona, a través de les relacions de poder, allò que es considera veritat o fals. Ara bé, sempre ho argumentarà a partir del debat, la crítica, la reflexió i el compartiment d'experiències pròpies entre éssers per tal de construir coneixements i atorgar-los-hi la veritat, la incertesa o la mentida.

La postmodernitat no concep el llenguatge com la modernitat, ja que la modernitat, en tot moment, classifica i ordena el llenguatge per tal d'atorgar-li una racionalitat tècnica i científica al llenguatge. En canvi, la postmodernitat defuig de les classificacions conceptuals i els tecnicismes. I, per tant, aposta pel llenguatge de l'experiència: el llenguatge que neix de l'experiència és aquell llenguatge que després es teoritza a través de les pròpies experiències que creen coneixements de qualitat. Dahlberg i altres apel·len que

el llenguatge no copia o representa la realitat, sinó que constitueix la realitat. Des de la perspectiva postmoderna, el món és infinitament més complex que els mapes que dibuixem, les descripcions que en fem i les categories que fem. D'això se'n segueix que els conceptes mai no poden ser neutrals o innocents (1999:55).

Per tant, el llenguatge ha d'estar constituït per les pròpies experiències dels éssers humans, ja que si no s'allunya de la realitat i, per consegüent, el que volem és que els homínids construeixin un llenguatge produït a partir de les pròpies experiències.

Així que hem de ser conscients que l'home postmodern és un producte social, històric i lingüístic. I, per tant, l'homínid ha d'esdevenir coneixement en el seu context social i històric. Dahlberg i altres expliciten que "es pot veure l'home com un producte social, històric i lingüístic, no com un ésser transcendent que és capaç d'estar fora d'un temps,

2. L'estat de la qüestió

d'un lloc o d'unes relacions per produir veritables representacions d'allò que és real" (1999:56).

Com a ciutadans d'un món avançat, hem d'aplicar el seny, el rigor, la serietat, la cautela i ser conscients de que no hem de començar una creuada exhausta enfront de la modernitat, perquè "la postmodernitat és la modernitat que ha acceptat que el seu projecte original no és factible. La postmodernitat és la modernitat reconciliada amb la seva pròpia impossibilitat i decidida, per bé o per mal, a viure amb ella" (Bauman, 1993:98). Així doncs, no podem menysprear i menystenir el projecte de la modernitat, sinó que hem de ser crítics i regenerar la modernitat per tal d'efectuar la troballa de la postmodernitat. Docker reflexiona que

estic segur que el meu propi deute a la modernitat, a la seva extensa literatura i a les seves teories crítiques, als seus conceptes i mètodes, és més gran que el que jo sé. Sospito també que mentre estic intentant presentar la història cultural com a plena d'una fragmentació heterogènia, de discontinuïtat i de significats i valors múltiples, conflictius i discutibles, és a dir, la història com una textualitat finalment indecidible, el meu argument continua reintroduint les mateixes nocions a les quals intento oposar-me (1994:14).

Per tant, seria un error endegar una creuada al projecte de la modernitat, ja que molt bona part de la gent de la meva generació hem estat educats sota les premisses de la modernitat (en les meves accions, actituds, tècniques d'aprenentatge, entre d'altres factors., s'hi veu palesa la modernitat. Tot i que professem que som éssers amants de la postmodernitat, no podem defugir de l'educació que he rebut i que hem rebut molts deixebles de la meva i nostra generació) Per altra banda, i en la mateixa direcció d'arguments, Toulmin ens menciona que "recuperar la saviesa humana del Renaixement, sense perdre, d'altra banda, els avantatges que hem aconseguit durant els tres-cents anys en què la vida intel·lectual va ser dominada per la filosofia cartesiana i les ciències exactes" (1990:174) ha d'esdevenir un avantatge immers en la saviesa i la tolerància. Per tant, ser partícips de la modernitat i la postmodernitat (actualment, conviuen en la nostra societat) és un privilegi que l'hem de saber valorar i, a la vegada, saber aplicar els dos projectes en les situacions que s'hi escaiguin.

2. L'estat de la qüestió

En definitiva, tot i que respecto el projecte que m'ha educat i m'ha ensenyat com transmetre els coneixements objectivables –gairebé tots els deixebles de la meua generació, som éssers educats, a través de les nostres escoles, sota les premisses del projecte de la modernitat-, l'enfocament de la meua recerca es concebrà a través de la postmodernitat i, per tant, visionarem els coneixements des de la subjectivitat més preponderant, ja que penso que la nostra societat evoluciona constantment i, per consegüent, l'educació no es pot quedar al marge de les demandes constants de la societat. L'educació necessita fugir del projecte absolutista de la modernitat, ja que la nostra societat necessita infants capaços de pensar, reflexionar, raonar, debatre, escoltar i construir coneixements conjunts a través de les seves pròpies experiències. A través del pensament de Bauman (1993), Dahlberg i altres mencionen les següents reflexions envers el projecte de la postmodernitat:

la postmodernitat prefereix la singularitat que la universalitat; el coneixement local que els metarelats; les perspectives múltiples i la complexitat que la unitat i la coherència; la diversitat que els consens; l'ambivalència que la certesa; construir significat que veritat i la possibilitat de l'atzar en la història que un progrés natural cap a un final preestablert (1999:57).

Per tant, la intencionalitat del projecte de la postmodernitat és que l'ésser humà sigui capaç de modificar i crear coneixements. I, a la vegada, que aquests coneixements, que s'hauran debatut a través d'un col·lectiu social, formin part d'un grup social (atorgament d'una identitat creada per a un grup d'homínids). I en la mateixa direcció argumental Dahlberg i altres ens mencionen que Habermas, a través d'una teoria comunicativa crítica, “veu aquesta acció comunicativa i aquest argument com uns mecanismes que són capaços d'integrar els individus en la societat sobre la base de reconèixer i valorar la diversitat, i així construir una identitat col·lectiva sense subordinació ni negació de la individualitat” (1999:58).

2. L'estat de la qüestió

2.1.3 El constructivisme social com a enfocament pedagògic

Loris Malaguzzi era un gran defensor de l'enfocament pedagògic del constructivisme social, ja que creia que tots els components que albergaven una comunitat educativa en concret eren creadors de coneixements subjectius. En conseqüència, aquest procés de creació dels coneixements, s'elaboraven a través d'un procés d'ensenyament-aprenentatge on s'albergava la pedagogia de la relació. A través de la pedagogia de la relació, els subjectes són capaços de dialogar, criticar, autocríticar, reflexionar i compartir experiències per tal de crear coneixements subjectius en comunitat. Alfredo Hoyuelos, en la mateixa direccionalitat envers els arguments malaguzzians, apel·la que

la imagen del niño que defiende Malaguzzi es, por lo tanto, socioconstructivista y, en particular, muy ligada a la forma como los niños, entre sí y con los adultos, construyen el conocimiento de forma conjunta: discutiendo y dialogando. Es lo que Malaguzzi ha definido, en otras ocasiones, como la pedagogía de la relación. Es la idea de un niño que no trabaja en soledad o sólo con las cosas (2009c:116).

A través de la concepció metodològica del constructivisme social, podem observar, de manera rellevant, com es porta a terme el projecte de la modernitat i, a la vegada, a concebre els coneixements des de les subjectivitats de les masses socials. Així que Alfredo Hoyuelos comenta que

esta concepción, que defiende Malaguzzi, le lleva a afirmar, lógicamente, que los niños son productores de teorías, de hipótesis y de conjeturas. Cada niño posee su teoría epistemológica. Teoría que debe confrontar con los otros niños y con los adultos. Son teorías que entran- interdependiente e intersubjetivamente- en una especie de mercado de ideas, en el que los niños intercambian, modifican o restauran sus teorías y sus imágenes del mundo (2009c:117).

El fet de concebre la concepció metodològica com a referent pedagògic i educatiu en el sí de les comunitats educatives ens permetrà construir les institucions de la primera infància com a fòrums de la societat civil, on els diferents subjectes, residents dins de les comunitats educatives, seran capaços de construir un projecte conjunt que els dotarà de coneixements coconstruïts en el sí de les escoles.

2. L'estat de la qüestió

Les institucions de la primera infància, observades i analitzades des d'una perspectiva postmoderna, són concebudes com una xarxa social en la societat civil on es poden compartir experiències i crear coneixements de manera conjunta. Així que “les institucions de la primera infància es poden comprendre com a fòrums públics situats en la societat civil en els quals els infants i els adults participen plegats en projectes de significació social, cultural, política i econòmica” (Dahlberg i altres, 1999:139). Conseqüentment, el fòrum esdevé una eina bàsica i fonamental per tal de crear diàleg, crítica i consens en la societat civil. I, a la vegada, es concep com un aspecte flagrant per la construcció d'una societat civil en concret. Dahlberg i altres expliquen que “si la societat civil és on els individus –infants, joves i adults- es poden aplegar per participar i comprometre's en activitats o projectes d'interès comú i d'acció col·lectiva, llavors els fòrums són llocs on es dona aquesta reunió, aquesta trobada” (1999:139). Aquesta trobada amb el diàleg només es podrà portar a terme a través dels fòrums de la societat civil: llocs on els éssers humans són capaços d'escoltar-se, establir diàlegs constructius, compartir experiències, escoltar les divergències per tal de convertir-les en convergències, construir coneixements conjunts a través dels diàlegs establerts en els fòrums de la societat civil, entre d'altres aspectes.

El fòrum té molt en comú amb el concepte d' “associació civil” de Putman (1993) i també amb el d'espai públic que Giroux ens descriu tot esmentant la relació amb l'escola, perquè “l'escola s'entén millor com una societat, com un lloc per a la ciutadania (...) Per acostar les escoles al concepte de societat, és necessari definir-les com a espais públics que busquen recuperar la idea de democràcia crítica i de comunitat” (1989:201).

Per tant, “els fòrums ofereixen un lloc a la ciutadania activa per mitjà de la participació en l'acció col·lectiva i la pràctica de la democràcia” (Dahlberg i altres, 1999:139). Una participació i acció activa per tal de crear processos d'ensenyament-aprenentatge entre els diferents subjectes que habitin en el sí de la comunitat educativa i, per consegüent, amb una única finalitat: coconstruir coneixements subjectius en comunitat.

2. L'estat de la qüestió

Per això, els processos d'ensenyament aprenentatge, en el sí d'un fòrum establert dins de l'ens escolar, esdevenen processos subjectius albergats per un conjunt de subjectes que cerquen respostes als seus interrogants. Alfredo Hoyuelos argumenta que

Malaguzzi cree que el aprendizaje de los niños es una construcción subjetiva o intersubjetiva de ellos mismos, y que no se deriva, mecánica y directamente, de los procesos de enseñanza. Esto es debido a que, también, en los procesos de crecimiento y de desarrollo de los niños se alternan momentos de linealidad con momentos de ruptura y discontinuidad, de diálogo con la casualidad, con lo inédito, lo aleatorio, la emoción, la imaginación y con tiempos constructivos imprevisibles (2009c:120).

Aleshores, per tal de coconstruir coneixements subjectius és fonamental aplicar la pedagogia de la relació per tal d'establir una interacció comunicativa entre els diferents exponents de la comunitat escolar. Ara bé, és fonamental que el mestre-guia sigui capaç d'ensenyar aprendre a aprendre envers l'enfocament socioconstructivista. Alfredo Hoyuelos menciona, a través de reflexions malaguzzianes, que

es necesario –comenta Loris- que el aprendizaje se convierta siempre en el punto de partida sobre el cual se debe insertar, dialógica y dialécticamente, la enseñanza. Por lo tanto existe- en Loris- una preponderancia del aprendizaje sobre la enseñanza. La escuela es un lugar donde los niños y los adultos aprenden juntos, y juntos –culturalmente- se co-enseñan. No tanto, el problema de enseñanza-aprendizaje es un tema de escuchas recíprocas, de sugerencias complementarias y de ayudas mutuas (2009c:120).

Per tant, la importància de la pedagogia malaguzzina és entendre que la prioritat no és dotar l'ensenyament d'aprenentatges, sinó que la importància de l'acte educatiu és oferir diferents processos d'aprenentatges per tal que l'alumnat pugui gaudir dels seus llenguatges per tal d'arribar a les seves finalitats educatives.

La concepció metodològica del constructivisme social intenta efectuar una relació d'aprenentatge bidireccional –on l'emissor i el receptor es van intercanviant els seus

2. L'estat de la qüestió

rols amb una única finalitat: construir aprenentatges subjectius a través de la comunitat. Malaguzzi reflexiona que

motivacions i interessos són potencials destinats a emergir i esclatar si s'ajuda els infants a percebre's com a autors, a descobrir el plaer, el gust d'indagar –sols i amb els altres- les coses fins aleshores desconegudes, fins i tot quan es demana la concentració i l'esforç congruents. Els infants estan perpètuament en espera de les diferències, de les discrepàncies i dels estupors. Són les tensions que nosaltres els adults hem de reconèixer també perquè, amb un mínim d'introspecció, les trobem dintre nostre, quan no s'ha perdut aquell sentit vital de la crida d'allò que ens interroga de la novetat (1996:41).

A través de la mirada pedagògica dels constructivisme social, és necessari treballar, a dins de les comunitats educatives, a través de grups grans i petits. El fet de treballar de manera grupal es potencia l'heterogeneïtat, l'intercanvi d'experiències i la construcció de coneixements subjectius a través dels diferents subjectes que conformen un grup. A continuació, enumeraré uns punts representatius que Loris Malaguzzi (1996:44-45) ens va deixar per tal de descriure allò que succeeix quan els infants interaccionen a través d'un grup petit de treball:

- L'infant aprèn interactuant amb el seu ambient, transformant activament les seves relacions amb el món dels adults, de les coses, dels esdeveniments i, en formes originals, amb els altres infants. En aquest sentit participen en la construcció d'ells mateixos i de l'altre d'ells mateixos.
- La interacció entre infants té un valor creador en les experiències dels primers anys de vida. És un desig, una necessitat vital que cada infant porta a dintre, i demanen ser satisfets a través de la predisposició de situacions favorables.
- La interacció dels infants a través de petits grups permet negociacions i dinàmiques comunicatives més freqüents, atractives, productives i, en qualsevol cas, diferents i no menys importants del que pot oferir la interacció adult-infant.
- La qual cosa reconeix que els autoaprenentatges o coaprenentatges dels infants (envoltats per les experiències interactives construïdes i construïbles amb l'ajut dels adults) tenen un paper específic en l'organització de les conductes i de les

2. L'estat de la qüestió

idees que són el fi dels processos i de les estratègies promotores de l'educació infantil.

- En la interacció entre infants apareixen conductes socials, emocionals, comunicatives i cognitives. Seran les variables dels continguts i de les formes dels processos interactius les que indicaran qualitat i quantitat, modificacions i coordinacions de punts de vista per tal d'arribar a uns resultats que, en el cas dels infants que treballen aïlladament, s'assoleixen molt menys sovint.
- Per tant, tota interacció pot produir reaccions diferents que s'identifiquen en l'enriquiment de les relacions interpersonals, de les capacitats d'escolta i resposta, de les modificacions mímiques i lingüístiques, del redescobriments dels altres infants, de les preses de consciència de la igualtat i la diversitat, de l'adquisició de noves curiositats i coneixements i d'apropriacions simbòliques. Una experiència que sembla eliminar resultats negatius i que, en tot cas, proporciona a tothom una àmplia possibilitat d'aprenentatges i ajustaments.
- Perquè els intercanvis assumeixin amb més facilitat un caràcter cooperatiu –ens ho diuen els resultats de moltes recerques–, convé que les edats i els nivells de maduració i desenvolupament dels infants participants no siguin gaire diferents. Això ajuda els adults quan assumeixen l'elecció dels projectes i situacions.
- Segons teories de psicologia social, les interaccions entre infants són lloc natural de conflictes cognitius i d'altres possibles conflictes que impliquen altres esferes de la personalitat, creats per la comparació i per les diferències de les accions, de les esperes i de les idees. A aquests conflictes cal adscriure els mèrits d'una transformació de les situacions individuals, sobretot en el plànol cognitiu i en les formes d'aprendre amb profitoses estimulacions sobre el desenvolupament. I donat que no existeixen relacions d'autoritat o de dependència forta, els infants demostren ser molt sensibles a recollir els significats dels conflictes, a sentir-ne la fascinació i els avantatges.
- D'altra banda, cal tenir en compte que els conflictes cognitius poden produir efectes de nivells no necessàriament més avançats que els que ja posseeixen els infants i això no obstant s'han de considerar avantatjosos si aconseguen ser percebuts com oposició, dissonància i diferència; que els efectes i els progressos cognitius poden ser no sempre immediats i visibles i poden desvelar-se passat un temps; i que, finalment, si és versemblant que cada problema suscita conflictes

2. L'estat de la qüestió

cognitiu, també ho és que aquest dóna l'inici tranquil de co-construcció a través d'acords cooperatius.

- Contra els excessos de les teories de conflicte i de les linealitats cognitives, Ilya Prigogine recomana, i hi estem d'acord, no subestimar mai el paper de les fluctuacions i de les aleatorietats interaccionals que influeixen també en la feina dels infants.
- Cal reconèixer que les construccions simbòliques, en gran part derivades de les habilitats cognitives i de les formes amb les quals s'apliquen, troben un terreny fèrtil en les interaccions dels infants. Marquen una capacitat de distanciament i redescrípció de la realitat i l'aparició de processos d'abstracció recombinatòria.
- Alhora, però, no cal oblidar l'enorme paper que tenen els jocs de ficció –tan difosos en les experiències dels petits- tant per al desenvolupament social de la intel·ligència com per al desenvolupament del desig i de les capacitats de garantir-se recíprocament el fet d'estar, actuar i parlar junts, com per al desenvolupament que fa referència a les creacions del símbol .

Així que, havent observat la significació de la concepció metodològica del constructivisme social, es pot constatar que gira al voltant de la pedagogia de la relació (construir processos d'ensenyament-aprenentatge entre subjectes per tal de configurar coneixements produïts des de la pròpia subjectivitat) per tal de configurar dinàmiques col·lectives constructores de coneixement. Havent analitzat els diferents àmbits que repercuteixen en l'ètica del pensador italià, a continuació ens endinsarem en un nou àmbit: l'estètica malaguzziana.

2. L'estat de la qüestió

2.2 Estètica

Per tal d'entendre la significació del vocable *estètica*, serà necessari endinsar-nos en una recerca etimològica per tal de reflexionar sobre l'estètica en un context determinat: el pensament del Loris Malaguzzi i la praxi de les escoles d'inspiració reggiana. A continuació, veurem diferents interpretacions sobre el concepte d'estètica dins d'un context educatiu reggià.

A través del pensament del Loris Malaguzzi es pot concebre l'estètica com “el estudio de los procesos desarrollados en el creador y en el espectador por obra de los cuales la belleza es creada y reconocida” (Bateson i Bateson, 1989:205). No obstant això, posteriorment i de manera encertada, Bateson va proposar una altra interpretació, més reflexionada i matisada, de l'estètica: “una idea de estética como el ser sensible a la estructura que conecta a las cosas o los acontecimientos” (Hoyuelos, 2006a:32).

L'estètica visionada a través del pensament malaguzzià també es pot concebre com una actuació perceptiva globalitzadora. En conseqüència, l'estètica que ens proposa Loris Malaguzzi és aquella estètica que permet a l'infant gaudir de la bellesa del procés d'ensenyament-aprenentatge des del protagonisme coconstructor dels coneixements. Alfredo Hoyuelos explica que

esencia estética que resuena o vibra en la profundidad del sujeto que contempla activamente, participando de la obra. Para ello es necesario que se rompan las barreras de lo obvio, de los conceptos manidos y habituales, de las rutinas establecidas, del destino anticipado. Esta apertura indagadora desvela nuevas verdades que narran la esencia de las cosas al entretejer lo general con lo particular, lo universal con lo eventual. La actitud estética provoca una forma diferente de mirar, que adjetiva y matiza los acontecimientos vitales con una percepción globalizadora y selectiva al mismo tiempo (2006a:32).

L'estètica entesa a través del pensament del Loris Malaguzzi és una estètica que està estretament lligada amb el concepte d'ètica. De manera que l'estètica –allò bell- també ha de tenir una ètica coherent (els valors), ja que sinó els processos d'ensenyament-aprenentatge no tindrien un sentit pedagògic i educatiu coherent envers les premisses

2. L'estat de la qüestió

del pensament del pensador reggià. Així que, entenent l'estètica i l'ètica com a dos conceptes relacionats, l'estètica ha de ser una viabilitat de confrontació entre l'ésser humà i el seu propi ambient. Maturana i Varela (1987) esmentaven el concepte d'acoblament estructural (és la compatibilitat entre el ser i l'ambient) com a font de construcció de significat.

L'estètica, a través del pensador Loris Malaguzzi, també es pot concebre en un àmbit on es construeixen xarxes de relacions. Hem de ser conscients que l'ésser humà, a través del seu trajecte del cicle vital i experimentant els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge generadors de coneixements subjectius, no és únic dins del seu cosmos. Alfredo Hoyuelos, amb paraules de Malaguzzi, apel·la que

estamos, y es necesario que estemos convencidos de ello, dentro de un ecosistema, de que nuestro viaje terrenal es un viaje que se hace junto con el entorno, la naturaleza, el cosmos; de que nuestro organismo, nuestra moralidad, nuestra cultura, nuestro conocimiento y nuestros sentimientos se conectan con el entorno, con el universo, con el mundo, con el cosmos⁴ (2006a:42).

Recuperant la idea d'acoblament estructural és necessari entendre la relació entre l'ésser humà i la naturalesa, ja que és imprescindible per tal de configurar experiències educatives on es generin coneixements subjectius per tal d'evolucionar la ciència. Alfredo Hoyuelos suggereix que

en ese sentido, Malaguzzi aboga por pensar de otra manera las relaciones entre el hombre y la naturaleza. Es necesario favorecer un pensar de tipo planetario, ligando nuestra vida a la del universo: un pensamiento transdisciplinar, capaz de unificar, ideológicamente, disciplinas científicas y sociales que, hasta ese momento, parecían aisladas (2006a:44).

Per a Malaguzzi existeix una aliança o connexió entre l'ésser humà i la naturalesa. Així que el pensador italià creia, de manera aferrissada, en un verb ben clar i precís:

⁴ Loris Malaguzzi, Laboratorio su la progettazione alla scuola dell'infanzia (transcripció d'una conferència pronunciada a Reggio Emilia el 28 de març de 1988 i extreta del llibre "La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi" del Doctor Alfredo Hoyuelos.

2. L'estat de la qüestió

connectar. Alfredo Hoyuelos incideix que “para Malaguzzi, debemos de estar convencidos de que nuestra vida, nuestro organismo, nuestra humanidad, nuestra cultura, nuestros sentimientos están conectados siempre con la naturaleza, el ambiente y el universo” (2006a:45).

Ara bé, quan fem referència al verb *connectar* també, de manera implícita, fem referència del vocable *temps* per tal d'entendre els diferents successos històrics que ens han precedit des de la linealitat del passat i, a la vegada, entendre el temps actual com un succés capaç de portar a terme relacions múltiples que el desembocaran a la no linealitat. Alfredo Hoyuelos esmenta que “el tiempo se presenta como un flujo irreversible infinito de transformaciones biológicas y culturales de gran importancia que el mundo de la escuela debe tener presente” (2006a:45). De forma que “el tiempo en el que, actualmente, nos movemos es un tiempo puntiforme (conformado por puntos. Por lo tanto, según han confirmado las teorías de la complejidad, no podemos hablar de un tiempo lineal, progresivo y acumulativo (...)) Un torbellino temporal que –influidos por la televisión, las imágenes publicitarias o por las nuevas formas tecnológicas que siempre han fascinado a Malaguzzi- provoca una no linealidad que está dentro del hombre y del niño de hoy” (2006a:46-47).

Per tant, la connexió i el temps són dos vocables que van units i s'interconnecten per tal d'entendre la seva acció en el sí de les diferents comunitats educatives, ja que per a Malaguzzi, segons Hoyuelos, el fet de connectar significa veure i comprendre, de forma estructural, que els problemes que afronta l'educació actual estan directament interconnectats amb els temps de la política i la cultura (2006a). Així que “la idea de un mundo interconectado nos lleva más a ver las complementariedades creativas de los acontecimientos, las relaciones sociales, culturales y políticas que afectan a la escuela, a la vez que son afectados por ella misma” (2006a:49).

L'estètica, entesa a través del pensament del pedagog italià, és un àmbit estètic que convida a l'escola a ser amable en la seva totalitat. Alfredo Hoyuelos proposa que

una escuela amable para Malaguzzi es aquella que ofrece un trabajo constante, que es acogedora, capaz de inventar, habitable, visible y documentada. Un lugar de reflexión, de crítica, de investigación y de aprendizaje. Un lugar que da

2. L'estat de la qüestió

satisfacciones a nivel personal, que invita a la familiaridad, al diálogo y a la supresión de las distancias. Es un ámbito contrario a la soledad, a la separación y la indiferencia que hacen de la escuela algo mediocre, un lugar inhabitable. Y en esto tiene mucho que ver, desde luego, el tamaño de las escuelas (2006a:49).

En Loris Malaguzzi pensava que una escola havia de ser amable i, a la vegada, mostrar al món de la infància i els seus educadors alegria, ja que l'alegria, segons l'autor reggià, és la font d'inspiració, treball i harmonia per tal de configurar el coneixement en un clímax adient i positiu. Així que des de la vessant pedagògica, Malaguzzi refusava

La pedagogía triste, melancólica, seria. Y critica que la escuela no sea un lugar donde se ría, dónde se está alegre. Reflexiona cómo, en muchas ocasiones, la escuela es vista como un lugar de sufrimiento, de exámenes, de esfuerzos sin sentido, una especie de currículum del calvario. Malaguzzi afirma que está desconsideración de la escuela es un delito imperdonable para niños, familias y trabajadores (2006a:50).

En Loris pensa que aquesta alegria, evidentment ha d'anar farcida d'una pedagogia constructivista social i degustant les premisses del paradigma de la complexitat, s'ha de fer visible en la formació dels mestres, ja que seran els futurs educadors en un futur no gaire llunyà. Alfredo Hoyuelos diu que

alegría que, inevitablemente, debe ir unida a la esperanza que es connatural al acto de educar. Un anhelo que debe superar ese cansancio improductivo y empobrecedor que algunas escuelas y profesionales demuestran. Esa apatía, comenta Loris, traiciona el ánimo de las futuras generaciones que necesitan encontrar en la escuela un lugar en el que luchar con alegría, aunque sea por un futuro incierto (2006a:51).

Per tant, l'escola com a àmbit estètic habitable vol dir el fet de recuperar les institucions educatives com a llocs il·lusiónants i divertits per al conjunt de les comunitats educatives. De manera que el professional de l'educació haurà de poder gaudir de la il·lusió per a una pedagogia transgressora i, a la vegada, d'un optimisme envers el cicle vital de les comunitats educatives.

2. L'estat de la qüestió

Optimismo, como provocación irritante, porque significa creer, denodadamente, en las riquezas infinitas del niño, del adulto y de la educación para proyectar el futuro con esperanza, sabiendo anticipar problemas y líneas maestras de actuación (Hoyuelos, 2006a:51).

L'estètica, a través del visionament del pensament del Loris Malaguzzi, també és un àmbit habitable immers en una xarxa comunicativa de qualitat, ja que en l'escola reggiana s'efectuen una xarxa de relacions a través de tots els components que habiten dins de la comunitat educativa i en un àmbit agradable i alegre. I, per consegüent, es crea un clímax qualificat per tal d'albergar la proesa de la comunicació. Així que

para el pedagogo reggiano, la escuela amable está ligada a la posibilidad de que en la escuela se actúe y se actualice la comunicación. Para Malaguzzi comunicar, haciendo referencia a la etimología latina de la palabra –comunico y communis-, significa participar, común-unión o la posesión de algo en común. Se trata de una conexión compleja que es necesario entender en profundidad (Hoyuelos, 2006a:53-54).

Per això, hem d'entendre que, segons el pensament reggià, l'acte comunicatiu no només es sosté a través de les paraules, sinó que hi intervenen molts més factors que nodreixen l'acte comunicatiu visionat des de la pròpia complexitat. Alfredo Hoyuelos defensa que

la comunicación se encomienda a una pluralidad de lenguajes que nacen, ciertamente, en la acción verbal, pero sustentada, compuesta, contaminada y equivocada, enriquecida por toda una serie de actos comunicativos que acompañan la palabra. Si estamos de pie o si estamos sentados, si estamos cerca o lejos, si uso las manos o no, la comunicación cambia. Cambia si subo el tono de la voz, si los ojos participan o no en el juego (...) y luego hay otros lenguajes implícitos que ahondan en las raíces más íntimas y personales, que pertenecen a la historia, a las experiencias en las que se mueven los individuos (2006a:55).

Així que és imprescindible entendre el missatge metafòric que ens va deixar Loris Malaguzzi a través del seu poema dels *Cent Llenguatges dels Infants*, ja que la reflexió que en podem extreure és la de gaudir de multiplicitat de factors, variants i diversos

2. L'estat de la qüestió

llenguatges per tal de plasmar una xarxa de comunicació diversa, plural i rica. Cabanellas i Eslava expliquen que

cien lenguajes decía Malaguzzi que eran necesarios en la escuela porque el niño está hecho de cien, cien formas de ver, cien formas de comunicarse, y sólo utilizamos uno. Y dejamos de lado miradas, gestos, sonrisas, posturas, silencios, y el poder comunicante de las formas, de los colores y sus ritmos. Y sus juegos son formas de comunicar. Y la capacidad de asombrar y de chocar y la metáfora y la diversidad y el “religar” los factores biológicos y culturales que nos sitúan en una frontera, en un límite de los valores de la naturaleza y los universos de sentido credos desde nuestra memoria personal y social. Cien lenguajes para convivir sentidos personales y significados sociales compartidos. Es preciso encontrar la red estructural de ámbitos donde el ser humano realiza sus actuaciones, donde se desarrolla su “fluir” (2001:7).

I, per últim, per tal d'entendre, en tota seva complexitat i totalitat, és imprescindible cercar el pensament del doctor Alfredo Hoyuelos, ja que l'autor ens ha desxifrat el seu visionament sobre l'estètica malaguzziana a través d'un requadre (taula 4) on es recull el pensament estètic del Loris Malaguzzi a través de la mirada educativa i pedagògica:

2. L'estat de la qüestió

Taula 4 Estètica a través del pensament de Loris Malaguzzi⁵

E S T É T I C A	<p>PRINCIPIO 1</p> <p>La escuela es un ámbito estético habitable.</p>	E s t r a t é g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer • La cualidad del espacio-ambiente
	<p>PRINCIPIO 2</p> <p>Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito.</p>	E s t r a t é g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • El Taller • La Metáfora
	<p>PRINCIPIO 3</p> <p>Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética.</p>	E s t r a t é g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • La documentación • La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi

Havent analitzat la significació de l'estètica dins de l'àmbit educatiu i pedagògic a través del pensament pedagògic i educatiu del Loris malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia, analitzarem la importància de l'observació, la documentació i comunicació com a component estètic dins de les institucions educatives.

⁵ Taula extreta del llibre "La estética en el pensamiento y obre pedagógica de Loris Malaguzzi" (Alfredo Hoyuelos, 2006:28).

2. L'estat de la qüestió

2.2.1 Observació, documentació i comunicació

En el nostre país quan pensem en el terme “documentació”, el nostre subconscient ens transporta cap al pensament de la burocràcia que, en determinades ocasions, ens demanen les nostres institucions educatives. Gino Ferri, a través d'una entrevista, esmenta que “la observación, la documentación y la comunicación son tres conceptos importantes en educación. Se refieren a las prácticas cotidianas y están en relación estrecha uno con otro, aunque conviene tener en cuenta las especificidades de cada uno” (Altimir, 2013:28). Així que, a continuació, ens endinsarem a analitzar els tres termes - l'observació, la documentació i la comunicació- tal i com els entenen i apliquen a través de les escoles de Reggio Emilia tenint en compte el pensament pedagògic del Loris Malaguzzi.

Observar és prestar una atenció suprema al subjecte escollit i, a la vegada, evocar la nostra mirada per tal de fer factible les nostres pròpies interpretacions subjectives. De forma que observar els processos d'ensenyament-aprenentatge dels nostres alumnes és una de les tasques més importants de les institucions educatives, ja que l'observació suposa una eina rellevant d'aprenentatge per als professionals de l'educació i els infants. Gino Ferri comenta que

la observación de las personas que trabajan en las escuelas infantiles es una estrategia de conocimiento muy importante porque nos permite comprender muchos aspectos del campo en el que operamos. Doy solo algunos ejemplos: la observación nos permite conocer a cada pequeño, los grupos y sus dinámicas, los procesos de aprendizaje, las relaciones con el ambiente y el espacio educativo. En definitiva, lo que pasa en todos los ámbitos de vida desde el día en que decidimos utilizar esta posibilidad para el aprendizaje. Ciertamente, el conocimiento que obtenemos a través del proceso de observación ha de orientarse hacia la acción, porque somos personas que trabajamos con una responsabilidad educativa específica. Las observaciones que realizamos como maestros, por lo tanto, tienen un carácter pragmático y no meramente descriptivo. Han de ayudarnos a entender y actuar en consecuencia. Si en la observación no conseguimos acciones efectivas, basadas en datos (y

2. L'estat de la qüestió

significados) que surgen de ella, corremos el riesgo de perder el tiempo (Altimir, 2013:28).

D'altra banda, l' "observació i la documentació", tal i com l'entenen a les escoles de Reggio Emilia, és una eina pedagògica i educativa que ens evoca a la bellesa de la reflexió sobre les nostres pròpies tasques docents en el marc de les nostres comunitats educatives. Veia Vecchi apel·la que

l'observació i la documentació són una teoria educativa que la filosofia pedagògica reggiana sempre ha sustentat i practicat utilitzant una doble modalitat de llenguatge: l'escrit i el de les imatges. Sens dubte, el gran ús del llenguatge visual ha fet créixer la cultura i sensibilitat estètica dels educadors i pedagogs, ja que, per comunicar de manera significativa, les imatges requereixen, sobretot, mirades sensibles a les situacions, capaces de captar la substància profunda dels esdeveniments (2013b:10).

Quan parlem d'observació és imprescindible que també parlem de documentació, ja que ambdues es nodreixen sinèrgicament d'una manera preponderant. I, a la vegada, les dues són portadores d'una funció cognitiva en el nostre subjecte per tal de reflexionar i millorar la nostra tasca docent i els processos d'ensenyament-aprenentatge dels nostres infants. Gino Ferri esmenta que

la documentació és complementària i sinèrgica a l'observació, en el sentit que es nodreix de l'observació com a pràctica vital i necessària per alimentar-ne les potencialitats. Ambdues es caracteritzen com a estratègies de coneixement respecte a una multiplicitat de temes i problemàtiques de gran importància, sobretot si es considera l'educació com un procés actiu, relacional, constructiu i coconstructiu entre infants i adults (i no, en canvi, una mera pràctica de transmissió de continguts, informacions o instruccions pràctiques per part de l'adult vers els infants). Des d'aquesta perspectiva, observació i documentació ens permeten conèixer cada un dels infants, els grups i les seves dinàmiques, els processos d'aprenentatge individuals i de grup, les relacions amb l'entorn i l'espai educatiu, en resum, el que succeeix en totes les situacions de la vida quotidiana en les quals volem centrar el nostre interès, empesos per un desig de

2. L'estat de la qüestió

coneixement que considerem un fonament de la nostra professionalitat. A més, això corrobora el valor d'una idea d'educació que no vol i no pot prescindir de coneixement dels infants i del context en el qual, quotidianament, es realitza (2015a:6).

Així que per tal de que l'observació i la documentació esdevinguin eines d'aprenentatge per al conjunt dels professionals de l'educació haurem de tenir en compte les següents argumentacions del Doctor Alfredo Hoyuelos envers el pensament del pedagog italià:

La documentación servía a Malaguzzi como una especie de magma para pensar, reflexionar e individuar los campos de investigación en el proceso de elaboración de cada uno de los proyectos. Éstos provenían de preguntas, dudas y reflexiones que él se hacía al pensar, teorizar, leer o construir su propio proceso cultural personal. Eran problemas que afectaban, sin separaciones artificiales, a la escuela y a la cultura. La forma de proponer estos campos de investigación o nudos conceptuales (disponía de una gran capacidad para subrayar los problemas esenciales y jerarquizar las reflexiones) era siempre a través de una gran red de relaciones, con versiones muy abiertas, siempre modificables y no predeterminadas. Ésta es su gran riqueza: una estructura de pensamiento capaz de ligar y de relacionar elementos, aparentemente distantes (2006a:211).

La documentació i l'observació també ens evoca, de manera clara i directa, a la bellesa de l'estètica malaguzziana, ja que allò estètic es nodreix, de manera efímera i constant, de l'ètica. Conseqüentment, observar i documentar comporta reflexionar per tal de millorar les nostres propostes pedagògiques perquè siguin millors des de l'ètica i l'estètica. Veia Vecchi menciona que

està força clar que aquesta perspectiva no és només patrimoni dels adults que treballen a l'escola, sinó que es transmet amb espontaneïtat (i consciència) en les relacions amb els infants, i en les propostes didàctiques que es fan construint recorreguts, en què l'ensenyança i l'aprenentatge són dins un procés d'escolta i sintonia recíproca (2013b:11).

2. L'estat de la qüestió

Per tant, l'estètica ha d'intentar cercar llibertats, relacions, sinèrgies, contactes i sensibilitats per tal cercar un acostament rigorós amb l'ètica.

Tenint en compte que la documentació és una estratègia ètica, estètica i política, el doctor Alfredo Hoyuelos ens explica que

la documentación para Malaguzzi es, al mismo tiempo, la estrategia ética para dar voz al niño, a la infancia y para devolver una imagen pública a la Ciudad de lo que la Ciudad estaba invirtiendo en las escuelas. También es una estrategia estética porque las documentaciones presentadas –basta ver la cuidada exposición de Los cien lenguajes de la infancia- tienen unos criterios de calidad estética muy importantes. Y, además, es una estrategia política porque ofrece a la propia urbe una imagen internacional de la propia Ciudad (2006a:197).

Per això, la documentació ens ha de poder oferir una trama immersa en la riquesa de la relació de l'ensenyament-aprenentatge que efectuen els infants en el sí de les comunitats educatives, els seus processos de joc, les relacions socials entre els diferents infants, les relacions entre els diferents subjectes que conformen la comunitat educativa, entre d'altres factors que poden intervenir en una bona documentació educativa. Laura Malavasi i Barbara Zoccatelli esmenten que

è facile incontrare il termine estetica riferito all'architettura, all'arte, alla filosofia ma si crede fortemente che questo termine possa e debba accompagnare anche la relazione con l'apprendimento –o meglio- con i possibili e tanti apprendimenti che si dipanano quotidianamente all'interno dei servizi educativi. Estetica intesa come ricchezza e complessità d'esperienza che un certo oggetto, una certa situazione possono offrire; estetica che quindi investe anche il processo documentativo come possibilità di restituire a piano, al meglio, la densità e la poliedricità delle esperienze di apprendimento. La dimensione estetica può riguardare vari livelli e varie forme relazionali e educative; permea e diversi momenti che si articolano nel corso della giornata potendo parlare in tal modo di estetica del linguaggio, estetica della cura, estetica della relazione, estetica dei luoghi dell'interpretazione delle pratiche didattiche ed esperienziali (2016:52).

2. L'estat de la qüestió

Aleshores, l'observació i la documentació ens nodreixen en la troballa d'un resultat final: la comunicació. Així que la documentació és un suport fonamental de la funció comunicativa dins de les comunitats educatives de les escoles de la ciutat de Reggio Emilia. Per tant, dins del fet de documentar per tal de comunicar en l'àmbit educatiu, Gino Ferri reflexiona en que l'acció de comunicar és "fer visible el significat que hem sabut reconèixer en les experiències educatives viscudes; és part integrant de la nostra responsabilitat professional" (Altimir, 2013:9).

La recerca i construcció del significat, a través de la comunicació, ha de ser un procés ric i, a la vegada, portat a terme en societat: albergant les relacions socials i efectuant, a través d'un pensament pedagògic i educatiu transgressor, el constructivisme social. En la mateixa direccionalitat argumental, Gino Ferri proposa que

la recerca del significat hauria de ser un moment compartit entre diversos protagonistes, perquè com més àmplia sigui la discussió, més el significat que es vol oferir als interlocutors serà realment el resultat d'un procés de negociació ric, compartit, i el producte final respondrà molt més a les exigències de cadascú. D'aquesta manera, a més, el procés de construcció del significat aconsegueix desenvolupar plenament aquella funció de pràctica reflexiva i autoreflexiva (2015b:9).

I, a més a més, l'objecte estètic construït ha de ser atractiu (ha de nodrir-se de l'ètica) per tal que les expressions comunicatives entre els infants sigui de qualitat en el sí de les diferents comunitats educatives. Gino Ferri menciona que

podem afirmar que també cada objecte comunicatiu contribueix a definir la qualitat de les relacions amb els altres protagonistes del procés educatiu. Però no només això: cada objecte comunicatiu, quan surt de l'àmbit de cada escola bressol o de cada parvulari, troba una pluralitat d'altres interlocutors i, necessàriament, contribueix a construir la cultura de la infància i de l'educació (2015b:9).

2. L'estat de la qüestió

2.2.2 Una arquitectura dialògica

Les escoles d'educació infantil de la localitat de Reggio Emilia, són escoles que segueixen una arquitectura pensada i reflexionada a través d'una pedagogia configurada per al pedagog italià Loris Malaguzzi. Així que els centres educatius són espais on es construeixen ambients educatius a través dels següents llocs: la plaça central (espai ubicat al centre de l'escola on hi entra llum natural de l'exterior i, a la vegada, els infants poden experimentar, a través dels seus cent llenguatges, els ambients que han conferit els educadors per tal que els infants puguin aprendre jugant tot experimentant la seva autonomia), classe i taller inserit a dins de la mateixa aula (són dos espais en un, ja que no hi ha cap porta que separi i delimiti aquests dos espais. A dins de la classe hi ha unes escales on els infants i educadors poden establir fòrums de debat per tal de seleccionar els projectes i propostes educatives que volen conferir. I el taller és el lloc on els infants poden experimentar, manipular i crear propostes a través de productes i materials contextualitzats amb l'entorn), la cuina i el menjador (per tal de trobar-te la cuina dins de l'espai escolar, simplement has de caminar pel trajecte del centre educatiu. No hi ha portes que delimitin el menjador amb les classes. I, a la vegada, la cuina està separada del menjador per un vidre, on l'infant pot visionar, en tot moment, com els cuiners manipulen el menjar i el tracten amb delicadesa i afectivitat. També cal remarcar que els infants poden entrar dins la cuina, ja que a Reggio es considera al cuiner com a un educador més de la comunitat educativa) i, per últim, el taller gran (és un espai on els infants poden gaudir de més propostes que alberguen les potencialitats de l'experimentació i la manipulació. I, a la vegada, en aquest taller es pot observar la figura del graduat en Belles Arts. És l'encarregat de documentar tots els processos d'ensenyament-aprenentatge del centre educatiu. Consegüentment, és l'assessor de l'estètica que ha d'abraçar-se amb l'ètica malaguzziana).

L'arquitectura malaguzziana és una arquitectura que cerca que els seus espais, conferits a través de la mà de l'home en ambients educatius, siguin formes de relació entre els diferents subjectes que habitaran la comunitat educativa. Giulio Ceppi i Michele Zini ens esmenten que

i Nidi le Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia hanno sviluppato, nel corso degli anni, una preziosa esperienza di collaborazione tra pedagogisti e progettisti, in

2. L'estat de la qüestió

occasione della costruzione delle scuole comunali. Nel corso del tempo hanno elaborato consapevolezze e punti fermi che sono contemporaneamente soluzioni distributive e scelte orientative, cioè delle indicazioni per costruire ambienti secondo criteri di forte identità, sia dal punto di vista pedagogico che di organizzazione dello spazio. Si è generato un insieme di indicazioni molto precise per il progettista, ma con anche una forte connotazione teorica e pedagogica. E' interessante, quindi, provare a individuarne alcune, da considerare non tanto come ricette su come costruire un edificio scolastico, ma piuttosto riferimenti su come adeguarlo a determinati programmi, pedagogici e ambientali, gestendone la voluta complessità (2001:36).

En l'entorn arquitectònic de l'escola, l'infant ha de ser capaç d'albergar formes relacionals amb objectes i elements que ell pugui reconèixer. Per tant, els educadors hauran de ser capaços d'elaborar propostes pedagògiques, constituïdes en ambients educatius, de qualitat per tal de que els infants puguin plasmar els seus cent llenguatges d'una manera efectiva i rica. I, a la vegada, construir els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge portadors de coneixements construïts des de les pròpies subjectivitats dels infants. Giulio Ceppi i Michele Zini esmenten que

riconoscibilità: Individuazione di un linguaggio "architettonico" e di una atmosfera ambientale con una identità precisa. Sebbene la scuola debba avere caratteristiche di duttilità, capacità di relazionarsi continuamente con i nuovi linguaggi della società, e quindi di cambiare anche aspetto nel tempo, è importante che mantenga una sua identità specifica, che non sia la simulazione di una casa o la rappresentazione di una scuola nel senso tradizionale: una nuova identità che dia elementi di riconoscibilità e consenta di identificare subito la scuola come tale (2001:36).

L'entorn arquitectònic de les escoles reggienes està construït sota els fonaments de l'horitzontalitat, ja que l'horitzontalitat ens porta la concepció democràtica de la unió entre els diferents espais que conformen la comunitat educativa. Una horitzontalitat que dialoga, d'una manera fructífera, entre els espais de l'escola. En la mateixa direcció argumental, Giulio Ceppi i Michele Zini expliquen que

2. L'estat de la qüestió

impostazione orizzontale complessiva degli ambienti scolastici per evidenziare la scelta di assenza di gerarchia tra i diversi spazi: gli ambienti di servizio, di lavoro degli adulti e dei bambini, le aule e gli uffici hanno tutti un ruolo importante e paritetico; orizzontalità come dimostrazione di democrazia di funzioni, di pari dignità, di socialità. Questa scelta nei nidi e nelle scuole di Reggio Emilia, è stata mantenuta nel tempo e rimane valida, anche se integrata da una nuova sensibilità e attenzione per le complessità volumetriche nei singoli ambienti, che offrono più occasioni di valore pedagogico (2001:37).

L'espai més potent i ric de la comunitat educativa reggiana és la plaça central. La plaça central és un entorn ubicat al punt central de l'escola i, a més a més, gaudeix de llum natural totes les hores que els infants assisteixen a l'escola. La plaça central és un lloc de trobada entre subjectes, un lloc de retrobament entre infants, un lloc immers de propostes educatives i pedagògiques (conferiment d'ambients), un lloc d'experiències d'ensenyament-aprenentatges entre infants, un lloc de manipulació, un lloc d'expressar els cent llenguatges, entre d'altres factors. Giulio Ceppi i Michele Zini reflexionen que

presenza di un grande spazio centrale, su cui si affacciano gli ambienti principali della scuola: luogo di incontro, luogo pubblico della scuola, che ricopre nell'edificio scolastico lo stesso ruolo della piazza nella città. Anche in questo caso la scelta distributiva e tipologica è di natura strettamente pedagogica; la piazza non solo supporta, ma anche rappresenta la pedagogia della relazione, favorendo accadimenti, relazioni di gruppo, storie, rapporti sociali e l'assunzione di una identità pubblica da parte dei bambini (2001:37).

Els ambients que habiten dins l'arquitectura escolar de la comunitat educativa de Reggio Emilia són ambients transformadors, canviants i flexibles. Els educadors reggians estan en constant reflexió conjunta per tal de reflexionar sobre les propostes educatives i pedagògiques que han de conferir en els diferents ambients que habiten per sobre dels espais arquitectònics de les institucions educatives d'educació infantil de la ciutat de Reggio Emilia. Giulio Ceppi i Michele Zini defensen que

l'ambiente della scuola deve essere manipolabile, trasformabile da adulti e bambini, disponibile a favorire modi di uso diversi. La scuola deve potere

2. L'estat de la qüestió

mutare durante la giornata e durante l'anno, essere continuamente plasmata e ri-progettata dalle sperimentazioni dei bambini e delle insegnanti. Il progetto di una struttura scolastica deve possibilmente prevedere trasformazioni di breve e lungo periodo. La trasformabilità nel breve periodo si ottiene con l'uso di:

- Diaframmi;
- Arredi che contengono attrezzature;
- Pareti mobili;
- Telo delle ombre e proiezioni;
- Mobili spostabili, girevoli, su ruote.

La trasformabilità nel lungo periodo riguarda:

- La modificabilità fisica degli ambienti, prevedendo quindi impianti (elettrici, termici, idrico-sanitari) e strutture che consentano i cambiamenti nel tempo;
- La espandibilità, cioè la possibilità di ampliare la scuola, aggiungendo spazi (atelier, sezioni, sale) nel tempo o di costruire il progetto completo per stralci successivi;
- L'uso variato degli spazi. Si sceglie, cioè, di privilegiare la continuità nel tempo del gruppo, che passa di sezione in sezione: i bambini infatti conservano gli ambienti, usando ogni anno la sezione predisposta per la loro l'età. In questo modo gli ambienti possono assumere caratteristiche dedicate alle varie età del bambino (2001:38).

Les escoles d'educació infantil de Reggio Emilia, dins de les seves estructures arquitectòniques que fonamenten els centre educatius, estan dotades d'un espai significatiu: el taller. Aquest espai simbolitza un ambient on l'infant, allunyat de l'aula, pot experimentar, manipular i observar materials que propaguen la seva proximitat ecològica a través de la mirada d'un educador expert en belles arts. I, a la vegada, és un indret on es documenta a través de l'observació de l'atenta mirada de l'expert en belles arts. Giulio Ceppi i Michele Zini expliciten que

ogni struttura è dotata di un pazio laboratorio (atelier), che si pone come ambiente complementare (quindi non sostitutivo) alle sezioni (aule) e agli spazi de lavoro per gli adulti; è destinato alla ricerca, alla sperimentazione, alla manipolazione. La presenza dell'atelier prevede una figura professionale –l'atelierista- con un percorso formativo nei linguaggi visivi; l'atelierista, collaborando con gli/le insegnanti,

2. L'estat de la qüestió

osserva e sostiene i processi generali di apprendimento e creatività dei bambini. L'atelier e le sezioni insieme diventano sia laboratorio che centro di osservazione e documentazione. Nel corso degli anni le scuole di Reggio Emilia hanno sviluppato questo concetto, introducendo un mini-atelier in ogni sezione, in aggiunta a quello centrale (2001:39).

Així que les escoles reggianes es poden considerar com a escoles on els educadors i la pròpia arquitectura escolar intenten dissenyar ambients on els infants siguin capaços de coconstruir aprenentatges en societat a través del desenvolupament dels seus cent llenguatges: la manipulació, l'experimentació, l'observació, la crítica, la reflexió, entre d'altres variants. Giulio Ceppi i Michele Zini, a través de les argumentacions de visionar l'escola com a un laboratori on els infants poden investigar i coconstruir els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge, sostenen que

nonostante la organizzazione di alcuni spazi privilegiati per l'esperimento (come l'atelier), tutta la scuola è un laboratorio per l'autoapprendimento del bambino. Ogni ambiente è quindi organizzato tenendo presente anche questa impostazione di base e quindi dotato delle attrezzature che favoriscono la sperimentazione; importante è che ogni luogo possa essere abitato dai bambini, che devono potere accedere e usare ogni spazio –compatibilmente con le sue caratteristiche- dalla cucine alla direzione (2001:40).

Un altre espai rellevant dins de les escoles d'educació infanti de Reggio Emilia és la cuina. La cuina ha de ser un espai on els infants puguin observar el cuiner com manipula els aliments i els transforma en menjars de qualitat. I, a la vegada, ha de considerar al cuiner com a un educador més dins de la comunitat educativa. Loris Malaguzzi comentava que

normalmente, la cocina está relegada. Siempre se encuentra en sótanos, subterráneos... de modo que no atente contra la "sacralidad" de la educación. Pero si se traslada al centro de la escuela, no es que sólo se dé importancia a la cocina, sino que a la vez se pone de relieve la categoría profesional de quien trabaja en la misma. Se trata de reconquistar el lugar que le corresponde a una profesión que, si no, se encuentra marginada, para que pueda tomar parte en los

2. L'estat de la qüestió

sistemas de comunicaci3n... Si la cocina est1 en el centro y adem1s construimos una pared transparente de cristal, los padres/madres, de alg1n modo, tendr1n un encuentro muy agradable que realza la cocina y el trabajo que en ella se realiza. Los ni1os/as ver1n durante todo el d1a lo que pasa dentro de ese lugar. Es muy importante que entiendan y valoren lo que ocurre en la cocina y a los/las profesionales que hacen que eso ocurra (1989:49).

La cuina ens ha de permetre construir un ambient on l'infant sigui part1cip d'idees, de construcci3n de coneixements i de recerca de tem1tiques que envolten el m3n de la gastronomia del nostre territori. En la mateixa l1nia argumental, Ilaria Cavallini i Maddalena Tedeschi argumenten que

la stretta relazione spaziale, emotiva e cognitiva tra bambini, cuoche e cucina offre molte opportunit1 per dare forma ad idee e progetti. Accade cos1 che i bambini inventino ricette per i fantasmi e per torte di compleanno, cucinino le ricette dei nonni o preparino merende a tema per gli amici per poi individuare procedure di lavoro per misurare gli ingredienti, progettare e curare l'orto, indagare le materie prime e gli alimenti per trasformarli e ripensarli con cura e senso estetico. Se tratta di esperienze che corrono, su un filo leggero tra invenzione, piacere, riscoperta delle tradizioni, nuove consapevolezza e apprendimenti significativi. Attraverso i diversi linguaggi espressivi si individuano i passaggi necessari all'apparecchiatura quotidiana o di pranzi speciali che asigono invece tavoli profumati e allegri, le combinazioni possibili di alchimie di sapori-odori-colori, di trasformazione di alimenti, le ricchezze di dialoghi e comunicazioni delicate, di messaggi odorosi tra i bambini e le famiglie (2007:22).

L'escola reggiana t1 la certesa que l'ens escolar no es pot tancar dins de les quatre parets que fonamenten les comunitats educatives, sin3 que l'escola ha d'obrir les seves portes i ser un reflex del territori i de la pr3pia ciutat de Reggio Emilia. I, a la vegada, fer part1cip la ciutat del projecte educatiu de l'escola (la comunitat educativa i el territori han de dialogar de manera constant per tal de coconstruir, de forma conjunta, un projecte educatiu de qualitat). Giulio Ceppi i Michele Zini expliquen que

2. L'estat de la qüestió

lo stretto rapporto tra la scuola e la città è uno dei concetti fondanti; la architettura della scuola deve incarnare questo principio, sia a livello di osmosi con l'estetica e la cultura della città che a livello di organizzazione distributiva. Deve quindi essere utilizzabile fuori orario scolastico e per attività diverse, non strettamente "scholastiche": dai seminari all'aggiornamento e autoaggiornamento degli insegnanti, alle feste, ai consigli di gestione, all'attività del quartiere (2001:40).

Per tant, el fet d'aproximar l'escola a la realitat del territori i de la seva ciutat fa que s'esdevinguin unes relacions socials internes (la comunitat educativa de l'escola) i externes (la comunitat educativa del territori). Per això, és flagrant que l'infant entengui que l'escola no és només un edifici simbòlic delimitat per aules, sinó que l'escola és el món territorial que l'envolta d'una forma preponderant. Giulio Ceppi i Michele Zini incideixen en el fet que

un elemento importante è la presenza di un forte rapporto tra interno ed esterno della struttura scolastica; l'obiettivo è un luogo che "sente" fortemente ciò che accade fuori, dal clima alle stagioni, dall'ora della giornata ai ritmi della città, collocandosi in modo propositivo in un luogo e in un tempo determinati. Alcuni elementi, favoriscono questa situazione inter-esterna:

- Spazi filtro (logge, verande, tettoie)
- Giardini di inverno, stanze a cielo aperto (chiudibili e non), accessibili, con elementi naturali.
- Impiego degli spazi esterni: piccole colline, giochi, percorsi, allestimenti.
- Installazioni per rendere visibili e sottolineare il comportamento delle forze fisiche (vento, acqua, ecc.)
- Ingresso come luogo di informazione delle attività della scuola, di ricevimento, di salute (2001:41).

I, per últim, destacar un aspecte fonamental que facilita l'arquitectura de les escoles reggienes: la comunicació dels educadors amb els infants. El rol de l'educador és el d'observador i documentador de les relacions d'ensenyament-aprenentatge dels infants. Aquest rol observacional facilita una reflexió de les tasques docents dels

2. L'estat de la qüestió

propis educadors a través d'una comunicació observacional entre el mestre i els infants. Giulio Ceppi i Michele Zini esmenten que

negli anni la figura dell'insegnante si è evoluta, al modificarsi del concetto stesso di insegnamento, che ora comprende sistemi di osservazione e documentazione (intesa come argomentazione e narrazione). Questi sistemi sono la base su cui costruire conoscenza e riflessione sulle strategie individuale e di gruppo dei bambini nei loro processi di conoscenza ed emozione e sono strumento di autoformazione degli insegnanti e di comunicazione e riflessione con gli altri (2001:42).

2.2.3 La creativitat dels cent llenguatges

El fet d'entendre la significació dels "cent llenguatges" de la infància, suposa entendre que tot infant té la capacitat de construir el seu propi pensament, en constant interacció amb els diferents subjectes que conformen la seva societat, a través de cent mirades diferents, cent camins diversos, cent potencialitats diverses, cent capacitats diferents, etc. I, per tant, quan som capaços de decidir el llenguatge que farem servir per tal d'accedir al procés d'ensenyament-aprenentatge –acte coconstructor de coneixements– constatarem que som capaços de degustar, d'una manera estètica i ètica, la nostra capacitat creativa. El doctor Alfredo Hoyuelos proposa que

la creatividad (Monreal, 2000) tiene que ver, y esto es obvio en Malaguzzi, con la capacidad –en ocasiones intuitiva– de ver las cosas de manera nueva, recogiendo y construyendo cultura, con una gran habilidad para tomar decisiones con imaginación y con gusto estético, y con una enorme tenacidad y fuerza para lograr los objetivos propuestos (2006a:219).

Malaguzzi, a través de la metàfora dels cent llenguatges, alberga una diferència entre tres elements rellevants potenciadors de llenguatges diversos: la fantasia, la invenció i la creativitat. De forma que, a través d'aquestes tres aspectes, l'infant és capaç de construir narratives conjuntes des de la qualitat pedagògica i educativa. I, a la vegada, expressar, d'una forma lliure i autònoma, els seus llenguatges més rics i significatius que

2. L'estat de la qüestió

conformen la seva singularitat personal. Alfredo Hoyuelos, en la mateixa direccionalitat argumental, explica que

Malaguzzi, podríam dir, posee una intel·ligència repleta de fantasia, invenció y que, además, es creadora. Creadora porque es capaz de inventar, abductivamente, relaciones entre los cien lenguajes del ser humano, trazando y tejiendo interconexiones estructurales entre partes que parecen aisladas. Construye, como hemos visto, narraciones creativas que forman un puzle, cuyas piezas aisladas no hacen sospechar la imagen final (2006a:221).

A través de la mirada del pensador italià, podem argumentar que tots els llenguatges que l'infant pot exterioritzar, a través de les seves accions diverses, neixen amb ell per ser exercitats sense barreres i prohibicions per part dels adults: educadors, família i societat en general. Loris Malaguzzi apel·lava que

pel que fa a l'adopció de les idees (una adopció itinerant i a l'expectativa), estem a favor –com ja deu haver quedat palès– de la perspectiva genético-constructivista i creativa. Creiem que el cervell no està empresonat pels gens, que el pensament es pot modificar perquè interacciona amb l'entorn i que la intel·ligència és fruit de cooperacions sinèrgiques entre les diverses parts del cervell. Per aquest motiu mantenim que tots els llenguatges de la vida dels infants neixen amb ells. Són actes interactius i i dotats d'instruments d'exploració i percepció capaços d'organitzar informacions i sensacions, i de cercar intercanvis i reciprocitats. Contenen l'art incipient del semiòleg i del detectiu, consistent a utilitzar mètodes indiciaris, a fer hipòtesis sobre les explicacions absents i a reconstruir els fets. (2014:34).

Per tant, com a educadors hem de ser conscients que “com més llenguatges reconeguem als infants, més els ajudarem a actuar i a identificar els *models metodològics* que calen per afrontar els esdeveniments, i fins per absorbir les *anomalies* d'Olson, les *diferències* de Bateson o els *esquemes* de Piaget en un procés constructiu aplicable a cada tipus de coneixement, tot donant força als seus projectes i als seus disigs” (Loris Malaguzzi, 2014:35).

2. L'estat de la qüestió

El fet de potenciar els cants llenguatge dels infants, també significa dotar-se d'un potenciament creatiu i estètic que ens evoca al concepte de llibertat. D'aquesta manera, l'infant creatiu i coconstructor de coneixements, a través del recorregut experiencial de l'acte d'ensenyament-aprenentatge, degustarà l'estètica (entorn escolar immers de propostes pedagògiques estètiques conferides per als mestres de la comunitat educativa) i la llibertat que l'infant dotarà d'aquest procés per tal d'escollir, a través de la seva pròpia autonomia quins llenguatges exterioritzar i, per consegüent, exercitar. Alfredo Hoyuelos explica que

la estética supone un acto de libertad a través de la libertad. Malaguzzi hace uso de esa libertad para, como dice Dewey (1989), penetrar en lo remoto, en las relaciones alejadas en el tiempo y en el espacio. La libertad de ver las cosas en una única tela de araña, con relaciones y evocaciones múltiples. Con una capacidad de potenciar personas abiertas y flexibles (2006a:222).

I, a més a més, la creativitat, a través de l'atenta mirada de la pedagogia reggiana, també s'ha identificat en el sentit de l'evocació del pensament divergent enfront del pensament convergent. Així que per tal de degustar la creativitat és necessari efectuar un diàleg fructífer de confrontació pedagògica i educativa entre la divergència i la convergència. Alfredo Hoyuelos menciona que

para Loris la creatividad es algo que se desarrolla con la divergencia, pero ésta no puede ser vista, maniquéamente, de forma opuesta y contradictoria a la convergencia. La oposición de contrarios, y esta idea malaguzzina es muy importante, es propia del pensamiento simple, del deseo de preservar unos valores frente a otros. El pensamiento occidental, por oposiciones simplificadas, evita la creatividad. Si la creatividad va unida, como ya hemos señalado, a la capacidad de poden en relación cuestiones diversas, es necesario conseguir unir los complementarios, buscando matices, y evitando las fracturas y los conflictos ideológicos que indagan la oposición de los contrarios (...) Loris aboga por pensar la convergencia y la divergencia en relación de complementariedad, como la condición de la especie humana de ser –al mismo tiempo- igual y diversa. Si evitamos la división drástica entre los opuestos podemos entender que los mundos posibles son muchos, son plurales. Multidimensionalidad que

2. L'estat de la qüestió

llega de concebir la convergencia y la divergencia de puntos de vista posibles. Convergencia como una búsqueda de unidad, y divergencia como una estrategia que quiere interrumpir el flujo de los esquemas rígidos rutinarios y normalizantes (2006a:228-229).

Per tant, a través de la mirada metafòrica dels cent llenguatges dels infants, som capaços de comprendre que el desenvolupament de la creativitat s'efectua a través de les relacions interpersonals, els adults (educadors) comprenen que el seu rol és el d'observadors dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants, l'escola és capaç d'entendre que l'expressió dels infants és una eina fonamental dels seus propis aprenentatges (i, per tant, l'educador ha de respectar la multiplicitat d'expressions dels infants) i, per últim, la potenciació de la subjectivitat dels coneixements, ja que Malaguzzi refusa l'objectivitat cartesiana, lineal i taxativa. El doctor Alfredo Hoyuelos comenta que

creativo, para Malaguzzi, significa que cada criatura es capaz de inventar su propio conocimiento del conocimiento. Que los niños son capaces de construir imágenes e imaginarios mientras exploran e investigan –con alegría- los acontecimientos de la vida. Se trata de una creación y de una recreación inventiva que parte de los intereses infantiles relacionales, motores, perceptivos, corpóreo-sensoriales, emocionales, fantásticos, estéticos, simbólicos y cognoscitivos. Con estos intereses el niño construye –imaginativamente- conocimientos diferenciales: diferencias que transforman imprevisiblemente el propio conocimiento adquirido transformándolo y reestructurándolo (2006a:235).

2.3 Política

Per tal d'entendre, en la seva plenitud, el concepte de “política” cal cercar la connexió sinèrgica entre els tres elements fonamentals de l'obra malaguzziana: l'ètica, l'estètica i la política. Per això, havent establert una lectura acurada dels darrers apartats de l'estat de la qüestió, som capaços d'establir una relació efectiva envers aquests tres vocables que defineixen l'obra del pensador italià. La política estableix una relació directa amb la fonamentació pedagògica i cultural, es creu que l'escola i el món de l'educació són aspectes fonamentals per tal d'impulsar la transformació social i, per últim, la

2. L'estat de la qüestió

participació i la gestió socials visionades com a formes d'intervenció política de l'escola a la ciutat i de la ciutat a l'escola. Alfredo Hoyuelos, ho explicita, d'una manera entenedora i precisa, a través de la configuració del següent requadre (taula 5):

Taula 5 La mirada política a través del pensament del Loris Malaguzzi⁶

P O L Í T I C A	PRINCIPIO 1	E s t r a t e g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos • La relación básica entre la investigación educativa y la política • La búsqueda de solidaridades intelectuales 		
	PRINCIPIO 2			E s t r a t e g i a s	<ul style="list-style-type: none"> • La información a través de datos reales • Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad se hace necesario realizar un análisis serio de la situación político educativa del país • Permanecer siempre en movimiento • La participación y la gestión social como formas de transformación social y política
	PRINCIPIO 3				
La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social	La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social	La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela			

El pensament polític de Loris Malaguzzi s'entén a través de que l'escola ha d'esdevenir un estament rellevant per tal de portar a terme manifestos i reivindicacions envers les millores de la cultura de la infància i les comunitats educatives. Per tal d'entendre el pensament polític reggià, és imprescindible tenir en compte que la política

⁶ Taula extreta del llibre "Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi" (Alfredo Hoyuelos, 2006:28).

2. L'estat de la qüestió

malaguzziana no significa el fet de regentar un partit polític en concret, sinó que és la significació de que l'educador esdevingui un ésser reivindicatiu, crític, reflexiu i cerqui els raonaments per tal de dotar de sentit les seves pròpies tasques educatives. Alfredo Hoyuelos defensa que

Malaguzzi es muy consciente de que el destino de la pedagogía y de la educación se juega en el terreno político. Por lo tanto la pedagogía, para Malaguzzi, siempre es “tomar parte de”, supone una clara participación política. Es en el campo político donde, en realidad, se juega el futuro de la educación (2014b:51).

L'enteniment de la política malaguzziana passa per entendre que el professional de l'educació ha d'esdevenir un constructe que, en tot moment, cerqui, en el sí de la comunitat educativa, una idea o ideal polític que promogui la fonamentació d'un projecte educatiu transgressor per al conjunt de l'escola. Alfredo Hoyuelos suggereix que

para Malaguzzi el trabajador de la escuela es el trabajador de una idea o ideal político. No queremos decir que crea Malaguzzi que deba ser militante de un concreto partido político. Pero sí que dé a su profesión y a su vida un sentido político. Y es que la educación no puede olvidar este principio (2014b:52).

El pensament polític del pensador reggìa cercava el diàleg directe entre la investigació educativa i el poder polític, ja que creia que si el món educatiu efectuava un diàleg assenyat i amb arguments pedagògics transgressors ben fonamentats era possible el fet de poder renovar i reformular les institucions educatives. De manera que, a través de la mirada política de Malaguzzi, en el moment que estem fent pedagogia també estem portant a terme política. Ara bé, l'educador no ha de promoure una política basada en partidismes i abanderament de sigles polítiques, sinó que ha de plasmar “una política que debe alejarse del provincianismo y entrar -por la puerta grande- en las estructuras y organizaciones de la propia política” (2014b:52). I, a la vegada, a través de les paraules d'Alfredo Hoyuelos, entendre que la pedagogia i la política s'han d'interrelacionar per tal d'efectuar un diàleg conjunt que possibiliti els canvis educatius i pedagògics de l'escola.

2. L'estat de la qüestió

Esta interrelación entre política y pedagogía, omnipresente en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, debe llevar a que la propia pedagogía cambie el propio destino de la política. Es en esta recursividad deseable, y todavía ignorada, en la que se pueden producir grandes intentos políticos, que son pedagógicos, por cambiar y reformar una escuela que Malaguzzi no quiere ni ama como está. Y no la ama porque ni la ha amado en su currículum escolar, ni ve que es amada por la cantidad de niños y jóvenes que salen no preparados científicamente, con una formación vergonzosa, en una escuela que perpetúa las clases sociales y hace fracasar a los alumnos sin respeto por los mismos. Es muy significativo que hable de una escuela que abandona a los niños y jóvenes y no al revés (Hoyuelos, 2014b:52-53).

El pensament polític malaguzzià entén una imatge d'infant com a un subjecte capaç de construir processos d'ensenyament i aprenentge portadors de coneixements construïts a través de les col·lectivitats. I, a la vegada, entén que els períodes històrics fan modificar l'imaginari de la infància. Consegüentment, el conjunt de les comunitats educatives, a través dels successos històrics que conformen la història de l'educació, han de desaprendre per tal de tornar a aprendre una imatge d'infància i infant particular tenint en compte els factors que l'envolten de manera directa: la cultura, la política, les tecnologies, l'economia, la societat, entre d'altres aspectes que engloben la cultura de la infància. Alfredo Hoyuelos defensa que

el mayor error en el que puede caer la política consiste en crear una ortodoxia de sí misma sin tomar consciencia de que los tiempos, la cultura y las costumbres cambian continuamente. En una intervención, el 17 de abril de 1961, en el Comitato Federale del Partito Comunista Italiano, en Reggio Emilia (Malaguzzi, 1961), se queja de que los movimientos políticos del partido son lentos y poco informados. El marxismo para Malaguzzi supone la capacidad inmediata de reciclar la información y de verificarla sobre la realidad para tratar de modificar los propios contenidos políticos y las direcciones de actuación. Por lo tanto, Malaguzzi anima a probar y traducir las ideologías en movimientos dinámicos de cambios concretos. Actuaciones que deben ir a la par de los acontecimientos mutantes de la vida. El comunismo para Malaguzzi consiste en formar personas

2. L'estat de la qüestió

conscientes del tiempo en el que viven. Y conscientes de que pueden cambiar el destino que, en ocasiones, la inercia del tiempo impone (2015:89-90).

La rellevància del pensament malaguzzià significa el fet de no recaure a través d'un mètode pedagògic en concret –els mètodes estan construïts per no ésser modificats ni canviats a través del pas del temps-, sinó que té la possibilitat d'esdevenir un constructe de pensament que pot ésser reflexionat, modificat i canviat al llarg del temps. I, per tant, l'escola, a través del pensament polític malaguzzià té la capacitat de poder reflexionar envers els successos que s'ocasionen dins i fora de la comunitat educativa i, a la vegada, poder evolucionar les propostes pedagògiques de l'ens escolar i canviar aquelles propostes pedagògiques que potser han quedat obsoletes a causa de l'evolució dels contextos històrics. Alfredo Hoyuelos proposa que

la escuela debe estar atenta a los acontecimientos y a los cambios que se suceden fuera de ella, porque solo así se puede anticipar el futuro y construir una educación válida, sin caer en la repetición de tradiciones obsoletas. Esta es una de las ideas que se desprende del pensamiento del maestro y pedagogo Loris Malaguzzi, un hombre políticamente comprometido y convencido de la necesidad de reconstruir la pedagogía cada día para que no pierda su capacidad educativa (2015:88).

Malaguzzi pensava que el marxisme era una eina que dotava al professional de l'educació de la possibilitat d'anar modificant i canviant els coneixements pedagògics i educatius. Per tant, a través de la mirada marxista, Malaguzzi entenia la política com una manera singular d'entendre l'escola: una comunitat educativa capaç de cercar el debat confrontatiu entre tots els components que l'habiten per tal de cercar coneixements albergats en el sí de les masses socials. En la mateixa línia argumental, Loris Malaguzzi, a través d'un article de l'Alfredo Hoyuelos (2015:90), comenta que

fallamos en el hacer y quizás en el no saber (...) se nos hace difícil hablar, analizar, responder con datos concretos, responder constructivamente a situaciones reales; y no lo podemos hacer si no tenemos un conocimiento concreto de las cosas. Y nosotros sabemos que el marxismo no es otra cosa que la capacidad inmediata de reciclar continuamente los propios criterios de

2. L'estat de la qüestió

información y de verificación de la realidad para poder modificar los contenidos y las directrices que tenemos que tomar (Malaguzzi, 1961).

A través del pensament polític malaguzzià es pot apreciar com l'autor entén la política com una forma d'actuació envers el fet de construir una mirada d'infància progressista, potenciar la construcció de processos d'ensenyament-aprenentatge entre diferents infants, impuls de la subjectivitat dels coneixements, establiment de la reflexió contínua entre els educadors per tal de millorar les seves pròpies accions pedagògiques i educatives, entre d'altres aspectes que impliquen, de manera directa, la praxi política a l'escola. Per tant, la política, segons Malaguzzi, no ha de quedar-se només en les retòriques de canvi establertes per als polítics per tal de cercar més electorat, sinó que la política ha d'esdevenir-se dins de la cultura del "fer", l' "actuar" i, per consegüent, el transformar les comunitats educatives. Alfredo Hoyuelos argumenta que

la política de Malaguzzi es una política que encuentra su ideología en el hacer, en el transformar. Una política que siempre es actuación. De hecho, se queja de que muchos políticos solo saben hacer una retórica política, una verborrea en la que faltan las actuaciones (2015:90).

El pensament polític malaguzzià és un constructe albergat per la curiositat de descobrir i estudiar els fenòmens actuals que s'engloben dins dels canvis que es produeixen en el conjunt del nostre sistema planetari, ja que és essencial que un bon educador reflexioni i sigui crític envers els successos que es porten a terme al nostre planeta. Així que un bon professional de l'educació, seguint l'ideari malaguzzià, ha de poder gaudir d'un accés directe a la cultura. Hoyuelos comenta que "para Malaguzzi cultura significa tener la capacidad de estar al día, de participar en los cambios sociales con conocimiento de causa rigurosa y en las batallas políticas que rodean al ciudadano" (2014b:54). I en la mateixa direccionalitat envers els arguments, el mateix Alfredo Hoyuelos suggereix que

para poder llevar a cabo actuaciones concretas es necesario conocer adecuadamente los diversos movimientos sociales, los acontecimientos culturales y los hechos que se producen en la vida. En este sentido, podemos afirmar que Malaguzzi es un sujeto político, un hombre de su tiempo, capaz de recoger los acontecimientos nacionales e internacionales que se producen en el

2. L'estat de la qüestió

mundo y reflexionar críticamente sobre ellos para poder actuar en consecuencia (2015:90).

El pensament polític malaguzzià també es pot cercar a través de les seves cròniques crítiques dedicades al món de la pedagogia i l'educació. A través de la crònica, la intencionalitat del pensador italià era que, el conjunt de les comunitats educatives, reflexionessin sobre la realitat de l'educació, la pedagogia i la societat italiana d'aquells moments. Hoyuelos argumenta que “quizás debido a su formación periodística, Malaguzzi ha conseguido introducir la crónica de la vida en la pedagogía” (2015:90).

Por lo tanto, parafraseando a Malaguzzi, la crónica hecha pedagogía permite aprender estrategias que estén ligadas a las situaciones históricas de las que no escapen ni los niños ni la escuela. Esta es la forma esencial cultural del propio actuar educativo que nos propone el pedagogo reggiano. Se hace imprescindible una pedagogía que se quite la venda de los ojos que le impide ver lo que sucede fuera, las mutaciones que ocurren y que, muchas de ellas, nos es incómodo creer. Es una pedagogía que arriesga sin camuflarse en falsos academicismos, que acepta las provocaciones de la crónica (2015:90-91).

El pensament polític del pensador de Reggio Emilia també és un constructe polític que possibilita el fet de poder reflexionar sobre els diversos canvis familiars i socials. De manera que, a través de l'ideari del pensador reggià, l'escola no pot quedar-se al marge de tots aquests canvis, ja que són molt importants per tal de dotar de sentit els projectes educatius en els quals els protagonistes seran els infants que construiran, a través de les propostes pedagògiques dels professionals de l'educació, les seves pròpies trames narratives recobertes de processos d'ensenyament-aprenentatge i portadores de coneixements subjectius construïts en col·lectivitat. Alfredo Hoyuelos esmenta que

Malaguzzi demuestra tener una gran capacidad para abrazar y comprender el presente con proyecto de futuro. Los jóvenes, para Malaguzzi, necesitan encontrar su identidad estableciendo una ruptura con las ataduras del pasado. Por este motivo, inventan un nuevo lenguaje. La escuela no puede permanecer insensible a este cambio que los jóvenes enseñan. Por eso, la escuela cuenta tan poco para los jóvenes, que recaban sus formas de socialización y de formación

2. L'estat de la qüestió

lejos de los muros escolares. Y es que la escuela –debido a su pasado fascista– establece un filtro o máscara para no contaminarse con los "peligros" que la vida contemporánea conlleva. Los jóvenes nos enseñan a comprender la "trepidación" del presente y a afrontar el futuro sin ansiedades innecesarias (2015:93).

2.4 Experiències educatives ètiques, estètiques i polítiques

La intencionalitat d'aquest apartat és la de visionar experiències educatives i pedagògiques on hi recaigui, de manera directa, l'essència del pensament pedagògic de les escoles d'Educació Infantil de Reggio Emilia. En l'actualitat, s'estan portant a terme projectes educatius i pedagògics on s'hi poden perfilar petites mostres del pensament malaguzzià a l'hora de conferir el projecte educatiu i, per consegüent, portar-lo a la praxi. La ciutat de San Miniato és un dels llocs on s'estan portant a terme experiències educatives, nodrides pel pensament reggià, on s'hi poden apreciar, de forma coherent, els tres àmbits que configuren el pensament del pedagog Loris Malaguzzi: l'ètica, l'estètica i la política. La ciutat de San Miniato, va crear un Centre de Recerca i Documentació sobre els infants⁷ per tal de reflexionar i millorar les tasques pedagògiques i educatives dels professionals de l'educació i observar com confereixen els processos d'ensenyament-aprenentatge els infants de les escoles de San Miniato. I, per tant, el centre està dotat d'una pàgina web, anomenada "La Bottega di Geppetto" per tal d'oferir totes les seves recerques i propostes per al conjunt de les comunitats educatives italianes i mundials⁸.

Les escoles de San Miniato tenen en compte, tal i com el pensament reggià impulsa, els diferents contextos dels infants per tal de portar a terme aprenentatges on s'albergui una proximitat ecològica educativa de qualitat. I, per tant, els infants puguin aprendre, a partir del seu propi context, a construir els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge per tal de conferir coneixements subjectius de gran rellevància. Aldo Fortunati explica que

parlare di ecologia dello sviluppo significa riconoscere e definire la complessità dei contesti nei quali il bambino cresce fin dai primi anni di vita, in una

⁷ Centro di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia di San Miniato.

⁸ Pàgina web de la Bottega di Geppetto: <http://www.bottegadigeppetto.it>

2. L'estat de la qüestió

prospettiva che cerca di individuare le caratteristiche di esperienze buone per il bambino e la famiglia (2006:12).

Les institucions educatives de la primera infància de la ciutat de San Miniato també tenen en compte la importància de potenciar l'infant com a ésser comunicatiu en el procés de desenvolupament de coconstrucció dels coneixements en el sí de les diferents comunitats educatives de la ciutat. Per tant, és una evidència que l'ésser humà té una predisposició a esdevenir un ésser comunicatiu. Ara bé, la comunitat educativa efectua un pas més que recau en la complexitat comunicadora: incloure l'infant dins dels sistemes socials comunicatius. Aldo Fortunati menciona que

possiamo diré che la scoperta di una predisposizione innata al comportamento sociale ha portato ad interpretare la socializzazione come un processo che ha l'obiettivo non tanto di trasformare il bambino in essere sociale, quanto – invece- di renderlo membro attivo di un particolare sistema sociale che coincide all'inizio con la famiglia, ma che molto presto può includere altri contesti, come per esempio i nidi o gli altri servizi educativi per la prima infanzia e la famiglia (2006:13).

El projecte educatiu de les escoles de San Miniato tenen en compte les famílies –infants, mares i pares- per tal de crear un projecte pedagògic democràtic on es pugui observar a les famílies com també construeixen el projecte escolar conjuntament amb els professionals de l'educació. Les famílies i els educadors construeixen, en el sí d'una democràcia participativa, un projecte complex on es configura la construcció social de la identitat educativa a través d'una ecologia diversa i compartida. Aldo Fortunati (2010:43-44) , en la mateixa direccionalitat argumental envers els rols que han d'establir els educadors i les famílies, comenta que

L'iniziale prospettiva trova in questo caso elementi di complementarità, nella misura in cui non è più solamente importante:

- Accompagnare l'esperienza dei bambini con attenzioni dirette degli adulti;
- Stabilire elementi di coerenza e continuità fra esperienza in famiglia e al Nido;
- Comunicare e condividere le esperienze realizzate in un scambio continuo con le famiglie;

2. L'estat de la qüestió

Ma diventa importante al contempo:

- Cogliere la capacità dei bambini di costruire i propri riferimenti nei diversi contesti che compongono la loro ecologia di vita quotidiana;
- Sostenere la mesa in relazione degli elementi di differenza per accrescere l'angolo di ognuno dei punti di vista in gioco;
- Consentire lo scambio di esperienze e vissuti per sostenere l'elaborazione serena e consapevole di nuove strategie educative.

Les escoles d'Educació infantil de la ciutat de San Miniato, en la mateixa línia que les escoles de Reggio Emilia, també tracten la confecció dels espais perquè els infants puguin gaudir d'ambients rics nodrits de propostes pedagògiques de gran qualitat. Alda Fortunati proposa que

nella progettazione rivolta ad un gruppo di bambini è essenziale che l'educatore concepisca l'ambiente come elemento non neutrale, ma capace di sostenere e integrare la sua azione educativa. Questo significa articolare gli spazi in modo tale che il bambino veda naturalmente stimulate le proprie potenzialità, in un contesto in cui la curiosità e la ricerca di nuove esperienze abbia come obiettivo una conoscenza complessa e non frammentata, che passa, anche, attraverso la "mappatura" dell'ambiente in cui il bambino stesso si muove (2006:66).

La confecció dels ambients han de proporcionar, en els infants, estratègies i eines per tal que els subjectes puguin establir relacions comunicatives, relacions experiencials portadores de processos d'ensenyament-aprenentatge, relacions on es configuren coneixements subjectius i relacions on es pugui albergar el paradigma de la complexitat d'Edgar Morin. Alda Fortunati esmenta que

l'ambiente fisico –infatti- non va considerato, como si diceva, un contenitore neutrale, ma come un elemento importante del complessivo progetto del servizio, che può influenzare fortemente, attraverso la sua organizzazione, la qualità delle relazioni e delle esperienze che avvengono al suo interno (2010:55).

Les comunitats educatives de la ciutat de San Miniato també tenen en compte un dels eixos pedagògics reggians més rellevants: l'observació i la documentació com a font de

2. L'estat de la qüestió

reflexió sobre les tasques educatives i pedagògiques dels educadors de les escoles d'Educació Infantil. Aldo Fortunati explica que

nella progettazione educativa la documentazione alimenta e sostiene un processo di riflessione costante sull'adeguatezza delle ipotesi e delle proposte elaborate, per il continuo rinnovamento delle proposte fatte ai bambini. Inoltre, l'osservazione permette di seguire il percorso individuale di crescita di ogni bambino, di far emergere il valore dell'esperienza individuale, documentando stili, strategie e competenze personali (2006:85).

El projecte educatiu de les escoles de San Miniato també fomenten l'infant, preconcebut sota les premisses malaguzzianes, dels cent llenguatges. Així que l'escola pensa que l'infant ha de ser capaç de poder experimentar, manipular, expressar i poder escollir el seu propi llenguatge per tal de conferir els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge i, a la vegada, coconstruir coneixements en el si de la comunitat educativa. Aldo fortunati reflexiona que

il piacere dell'esplorazione –della trasformazione di se stessi e delle cose- e così il piacere della costruzione della propria esperienza, appartiene da subito ai bambini e si rafforza ancora nella sua memoria. Il colore, i materiali plastici e quelli naturali diventano strumenti che sollecitano la scoperta e la costruzione di nuove e diverse modalità espressive e di conoscenza del mondo, sostenendo l'insorgere di quella feconda relazione fra flessibilità e apertura dell'azione e del pensiero dei bambini e qualità di flessibilità e apertura delle stesse risorse messe a disposizione dell'esperienza (2010:155).

Per tal d'il·lustrar un seguit d'experiències, on s'interconnectin els tres àmbits reggians: l'ètica, l'estètica i la política, veurem cinc experiències escolars de la ciutat de San Miniato i documentades a través de la pàgina web de “La Bottega di Geppetto”⁹.

Documentare le esperienze dei bambini è una pratica fondamentale per rendere visibile il loro protagonismo attivo nei processi di crescita e di sviluppo delle

⁹ Pàgina web de la Bottega di Geppetto: <http://www.bottegadigeppetto.it>

2. L'estat de la qüestió

relazioni e delle conoscenze. Accanto alle parole anche le immagini ci aiutano a raccontare lo sviluppo – e soprattutto il valore – delle esperienze realizzate dai bambini. Questa rubrica vuole raccogliere storie di esperienze raccontate e restituite per testimoniare il fare e il sapere dei bambini in ogni occasione in cui il contesto educativo offra opportunità ricche, interessanti e aperte, nella prospettiva della riflessione condivisa, ma anche per dare sguardo al futuro attraverso la memoria¹⁰.

A través de la página web del Centre de Recerca i Documentació sobre els infants -la Bottega di Geppetto-, podem trobar la narrativa documentada d'un bon seguit d'experiències educatives i pedagògiques on es deixa entreveure, d'una manera latent, l'ètica, l'estètica i la política malaguzziana. A través del següent requadre (taula-6), podreu observar algunes de les experiències de les escoles d'Educació Infantil de San Miniato:

Taula 6 Experiències educatives San Miniato¹¹

Títol de l'experiència educativa	Explicació de l'experiència educativa
Far finta di prendersi cura per davvero	I bambini reinterpretano le situazioni di cura nelle occasioni di gioco simbolico della giornata al nido di Aldo Fortunati, Erica Bagni e Silvia Tani
Cure in gioco	Il bagno come contesto di espressione di protagonismi e autonomie di Aldo Fortunati, Manuela Tanzini e Nadia Testi
Giocando con l'acqua	L'acqua come elemento, strumento, spunto e pretesto... per fare esperienze di Aldo Fortunati e Sara Zingoni
Transitando le soglie per creare connessioni fra le diverse situazioni	Il dentro e il fuori come orizzonte multiplo e diversificato da abitare, costruendo, insieme agli altri, la propria esperienza di Aldo Fortunati e Sara Zingoni
Genitori al nido per raccontare storie	La partecipazione come concreta condivisione di esperienze di Aldo Fortunati e Sara Zingoni

¹⁰ Text extret de la página web següent: <http://www.bottegadigeppetto.it>

¹¹ Taula configurada a través de les experiències educatives documentades a través de la página web: <http://www.bottegadigeppetto.it>. A través d'aquesta página es poden visionar diferents documentacions de les escoles d'Educació Infantil de la ciutat de San Miniato (Itàlia) on les comunitats educatives treballen a partir del pensament del pensador Loris Malaguzzi.

2. L'estat de la qüestió

2.5 Dimensions del pensament de Loris Malaguzzi

Per tal d'ordenar els aspectes més rellevants de les aportacions de Loris Malaguzzi, la taula 7 sintetitza les dimensions més significatives del seu pensament pedagògic i educatiu.

Taula 7 Dimensions del pensament de Loris Malaguzzi

- 1. Creació d'un debat pedagògic i educatiu entre els diferents components de la comunitat educativa per tal de reflexionar sobre la pròpia acció docent.**
- 2. L'ètica i l'estètica són dos elements rellevants per la configuració d'espais-ambients portadors de processos d'ensenyament-aprenentatge rics.**
- 3. La concepció d'un infant "capaç de..."**
- 4. L'observació i la documentació són dos elements significatius per tal de reflexionar i millorar la nostra tasca professional educativa.**
- 5. La participació de les famílies és fonamental per tal de crear conjuntament el projecte educatiu.**
- 6. La política esdevé la capacitat de tenir una mirada d'infant capaç de crear els seus propis aprenentatges i vetllar per als drets de la infància.**
- 7. La cuina és un espai educatiu dins de la comunitat educativa.**
- 8. Esdevenir crítics amb l'escola convencional.**

Havent analitzat, en aquest capítol les aportacions més significatives del pensador Loris Malaguzzi i, a la vegada, observar la seva praxi a través de les comunitats educatives de Reggio Emilia i San Miniato, a continuació, ens endinsarem en el plantejament del problema, els objectius i la metodologia de la recerca educativa portada a terme.

2. L'estat de la qüestió

Capítol 3

3. Problema, Objectius i Metodologia de la recerca educativa

3.1 Plantejament del problema i metodologia de l'estudi empíric

En aquest capítol exposo el procés portat a terme per tal de construir l'estudi empíric de la recerca. De forma que, a través del meu relat, presento les diferents fases que ha transcorregut la meua investigació educativa perquè esdevingués una recerca sòlida i coherent pel món investigador educatiu. Concretament, explico l'interrogant que em plantejo en la investigació (el problema), el procés de disseny de la meua recerca i la metodologia emprada. Tenint en compte que "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología" (Taylor y Bodgan, 1987:15).

D'aquí que, en aquest capítol explicito el trajecte metodològic que he cercat i recercat per tal de configurar la meua tesi a partir dels meus interrogants inicials. Així que, des d'un bon inici, he estat en constant diàleg amb la recerca per tal de copsar un mètode eficaç i plausible que intentés dotar, a la investigació educativa, d'un sentit coherent envers allò que he decidit investigar. Tenint en compte que com Max Van Manen esmenta la

investigación educativa y experiencia vivida tiene ambiciones pedagógicas en dos niveles: en uno ofrece una aproximación a la investigación, que es fundamental para el proceso del desarrollo de la pedagogía, y en el otro busca la práctica de lo que expone, siempre centrándose en cuestiones pedagógicas sobre la discusión del método (2003:22-23).

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

El recorregut d'aquests gairebé cinc anys de tesi doctoral no ha estat gaire fàcil i, sobretot, en l'àmbit d'escollir una metodologia en concret. Ha estat un tema difícil perquè la meua tesi ha sofert modificacions a través d'aquest trajecte investigador, ja que m'he plantejat, en diverses ocasions, la pregunta de la tesi (el problema que nodreix l'objecte d'investigació), el meu redactat envers la meua recerca, les meues observacions, entre d'altres aspectes que han entrat en plantejament constant sobre si eren factibles o no ho eren. Així que ha calgut modificar o reajustar aquells aspectes que hom creia que podien ser millorats per tal d'aconseguir l'excel·lència metodològica en la recerca. En el sentit que Barbery diu que “sentim reajustaments interiors la natura dels quals seríem ben incapaços de descriure però alhora és mental i espacial, com una mudança” (2007:159).

En definitiva, he decidit ordenar els apartats de la següent manera: en un primer moment explicar el focus del problema i els objectius de la recerca, les preguntes de la recerca, la justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic, l'explicitació de les diferents fases de la recerca. I, per últim, el com he analitzat i interpretat la informació recollida en l'estudi de camp.

3.2 Reflexions prèvies per tal de cercar el focus del problema i els objectius de la recerca

En un primer moment, tenia clar que volia portar a terme dos estudis de casos, ja que volia observar i fer la comparació de dues escoles: una escola d'educació infantil de la ciutat de Reggio Emilia i una altra de la ciutat de Barcelona. No obstant això, la dificultat en accedir a les escoles reggianes, va fer que la direccionalitat de la meua recerca educativa canviés de rumb. Així que gràcies a les converses pedagògiques i educatives amb la doctora Juana M. Sancho, la meua tesi va canviar d'interessos i de direccionalitat. Ara bé, sense deixar de banda l'interès més rellevant de la recerca: el pensador Loris Malaguzzi i la vigència del seu pensament. Per tant, a partir de les reflexions amb la doctora Sancho, vaig poder concretar l'anàlisi del problema que volia investigar i, a la vegada, la concreció va quedar escrita de la següent manera:

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

Analitzar la vigència, les aportacions i les reapropriacions per part de diferents educadors i la posada en pràctica del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi per respondre als reptes de l'educació infantil al món actual.

Així que, a través d'aquesta reflexió, per a mi era de gran rellevància entendre els meus col·laboradors escollits per tal de relatar els meus propis interrogants (persones escollides amb deteniment per tal d'aportar coneixement en el si de la meua recerca educativa i pedagògica) com actors primordials capacitats per descriure, a través de la seva experiència subjectiva, els fenòmens socials. Taylor i Bodgan esmenten que “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la pròpia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (1986:16). Per tant, és de gran rellevància entendre l'experiència de vida d'hom per tal de portar a terme una interpretació de les dades des del rigor, la serietat i l'excel·lència que es mereixen. Max Van Manen comenta que

la experiencia vívida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vívida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vívida (2003:56).

3.3 Preguntes i objectius de la recerca

Al llarg d'aquests anys acadèmics, immers en la meua tesi doctoral i les converses i reflexions de les meves tutores de tesi, he anat perfilant el problema i els objectius. Així que el problema -interrogant de la meua tesi doctoral- és el següent:

Com ha influït el pensament de Loris Malaguzzi en les tasques professionals dels quatre col·laboradors escollits per la meua recerca?

Poder respondre aquesta qüestió sota la premissa d'una bona fonamentació teòrica, m'ha suposat indagar els escrits més rellevants sobre l'autor, conversar amb persones

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

que van tenir el goig i la sort de poder-lo conèixer i, per consegüent, visitar les escoles de Reggio Emilia i la fundació Loris Malaguzzi -s'hi troba tota la documentació pertinent de les escoles i el pensador. Per tant, a través d'aquest relat, immers en la recerca del coneixement, m'ha permès el fet de poder configurar els **objectius** que nodreixen la meua investigació educativa:

1. Analitzar la vigència, les aportacions i les reapropriacions per part de diferents educadors i la posada en pràctica del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi per respondre als reptes de l'educació infantil al món actual.
2. Explorar el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a la llum de les problemàtiques de l'educació en l'actualitat.
3. Analitzar i interpretar la posada en pràctica del pensament de Loris Malaguzzi en algunes escoles d'educació infantil.

En definitiva, en aquest apartat he precedit al plantejament de la pregunta i els objectius que nodreixen aquesta recerca. En el següent apartat explico la justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic de la recerca.

3.4 L'enfocament construccionista de la recerca

L'adopció de la perspectiva del construccionisme social de la meua recerca es nodreix, d'una manera efectiva, a través de la perspectiva construccionista. Vivien Burr esmenta que “podem qualificar de construccionista qualsevol posició fonamentada en un o més d'un dels principis” (1997:14). A la vegada que postula que cal qüestionar-se les veritats generalment acceptades, cal tenir en compte l'especificitat històrica i cultural del coneixement, el coneixement, els processos socials sustenten el coneixement i el coneixement i l'acció social són inseparables. Així que per tal d'adoptar un posicionament construccionista cal qüestionar-se totes les veritats que, en termes generals, estan acceptades. De forma que cal deixar al marge els estereotips per tal d'analitzar els subjectes socials que ens dotaran de nous coneixements. I, per tant, el paper de l'investigador “implica prestar atención empírica a los procesos ordinarios y dados por sentado y *naturalizados*, cuestionamiento del sentido común, así como problematizar las comprensiones más comunes, los hechos de la experiencia que suelen

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

ser tratados como algo para ser directamente descubierto, anotado y analizado” (Sancho, Padilla, Domingo, Müller i Giró, 2011:17).

Sota les premisses de la perspectiva construccionista també caldrà tenir en especial rellevància l'especificitat històrica i cultural del coneixement, ja que, a través de les històries de vida professionals de la meua recerca, es pot apreciar en com les històries alberguen una significació en concret a través del nodriment de les seves pròpies contextualitzacions. Per tant,

tot això vol dir que des del punt de vista històric i cultural, no hi ha res absolut. La relació específica que es dona entre les diverses concepcions del món i llur context cultural i històric, a més, no és tant de simple correspondència com de dependència (Burr, 1997:15).

I, a la vegada, el fet de tenir en compte la història contextual dels esdeveniments, també permet poder reflexionar i analitzar els successos d'una manera més seriosa i rigorosa. Íñiguez suggereix que

asumir plenamente el sentido de la historicidad y que el papel de las ciencias y de sus objetos no se reduce a una propuesta de explicación lineal de la constitución del presente, abre la posibilidad de pensar el presente, pero también la de construir futuros distintos. Por ello, enfocar genealógicamente el estudio de un objeto de conocimiento nos permite comprender nuestro presente, resaltando al mismo tiempo que su repetición no es obligatoria en el futuro (Íñiguez, 2006:27).

A través de la meua recerca es pot observar com els diferents col·laboradors construeixen la seva pròpia font de coneixements a través de les seves experiències, les seves accions i la seva relació amb el món i el seu context. De forma que els processos socials de la recerca, de manera directa, sustenten el coneixement i la construeixen i reconstrueixen de forma col·lectiva. I és així que “vivim en una societat, i les interaccions quotidianes que comporta aquest fet fabriquen, de mica en mica, les nostres versions del coneixement” (Burr, 1997:16). Per tant, a través de l'enfocament construccionista, “nuestro mundo de experiencias lo construimos observando, haciendo

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

distinciones, captando la recurrencia, describiendo, interpretando, conversando” (Kisnerman, 1998: 124).

S’ha de tenir en compte que des del construccionisme social el coneixement i l’acció social són inseparables, ja que l’agent social és generador d’experiències individuals o col·lectives i, per consegüent, generadores i portadores de coneixements. En conseqüència, “això vol dir que les diferents descripcions o construccions del món sustenten certs models d’acció social alhora que n’exclouen d’altres” (Burr, 1997:16).

En definitiva, el posicionament construccionista entén la recerca en el si de l’estudi dels fenòmens socials, els constructes socials i els seus contextos. De forma que

entendemos el conocimiento como el producto de comunidades determinadas, guiadas por supuestos, creencias y valores concretos. No existe la verdad para todos, sino la verdad de cada comunidad. La gente a la que llaman ignorante no está exenta de conocimientos; simplemente no es parte de la comunidad que la considera de esa manera. Unos y otros funcionan de acuerdo con tipos de conocimiento diferentes. Por ejemplo, un profesor de matemáticas no sabe más que un jugador de baloncesto, ni un historiador más que un albañil. El saber de cada grupo funciona de distintas formas para distintos propósitos (Gergen i Gergen, 2011:80).

Així que el construccionisme social estudia els fenòmens socials i les construccions socials i, sens dubte, el món de l’educació no en queda exclòs. Cada comunitat cerca els seus propis paradigmes per tal d’ésser estudiats i investigats en la seva totalitat de les parts que el conformen. Thomas Kuhn proposava que “las comunidades desarrollan paradigmas. Los paradigmas están constituidos por conjuntos compartidos de supuestos, métodos, formas de escribir, hallazgos y demás, que mantienen unida a la comunidad. Los paradigmas son los motores de la lógica de una comunidad. Los utilizan para resolver sus problemas” (Gergen i Gergen, 2011:80-81).

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

3.5 Justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic

La meua recerca pretén investigar un fenomen (realitats socials) per tal de poder comprendre el món objecte d'anàlisi, aprofundir en la temàtica objecte d'estudi i recerca, contrastar experiències (educatives, pedagògiques i professionals) i, per consegüent, poder interpretar totes les dades que extregui a través de les eines del recercador. Per tant, l'objectiu d'aquesta recerca serà la d'entendre el món des de la complexitat dels successos, els fenòmens i les experiències dels meus col·laboradors (grup de persones que formaran part de la mostra intencional de l'estudi de la meua recerca) que configuraran la meua recerca educativa. Així que hauré d'entendre les experiències dels meus col·laboradors per tal de poder interpretar les dades i, a la vegada, poder-les teoritzar amb deteniment i rigor. Max Van Manen esmenta que “la experiencia vívida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado” (2003:56).

Aquesta recerca es regeix sota les premisses epistemològiques de la fenomenologia hermenèutica, ja que la fenomenologia l'entenem com l'estudi de l'experiència viscuda i, per consegüent, l'hermenèutica la definim com la possibilitat de comprendre allò que ens ha estat explicitat a través de la nostra experiència. Consegüentment, Peter Berger i Thomas Luckmann expliquen que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (1993:36).

La fenomenologia entén la narració de la complexitat dels successos o fenòmens socials a través de la mirada subjectiva del recercador. Per tant, “el método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, “empírico” (Berger i Luckman, 1993:37). Per això, la fenomenologia ens permetrà accedir a la consciència dels subjectes per tal d'interpretar el món. Max Van Manen esmenta que

la conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. O, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que estamos ya relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logramos saber debe

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

presentarse a la conciencia. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vívida (2003:27).

La present recerca s'engloba, des de la fenomenologia hermenèutica, en una perspectiva *naturalista i interpretativa*, ja que s'escullen els col·laboradors de manera intencional amb la seguretat de que formin part d'un context de pensament i, a la vegada, ens aportin dades del seu propi context professional per tal de ser interpretades des de la complexitat de l'experiència. Per tant, l'hermenèutica “es algo más que un método de las ciencias o el distintivo de un determinado grupo de ellas. Designa sobre todo una capacidad natural del ser humano” (Gadamer, 1996:293).

En definitiva, entenc la fenomenologia com l'estudi dels fenòmens des de la perspectiva de les ciències humanes i, a la vegada, entendrem l'objecte d'estudi (el pensament d'un educador) com un artefacte per tal d'ésser analitzat d'una manera sistemàtica, explícita, autocrítica intersubjectiva que derivarà en les interpretacions de les nostres experiències viscudes (investigat i investigador). Per tant, a partir dels interrogants i objectius plantejats anteriorment, queda palès que la meua recerca necessita entomar un rumb fenomenològic hermenèutic, ja que he de ser capaç d'escoltar les experiències vitals dels col·laboradors escollits, comprendre les dades i interpreta-les des de la subjectivitat, entre d'altres factors que intervenen en l'anàlisi de les dades. De forma que entenc que els fenòmens socials són construïts, de manera directa, per al conjunt dels individus i els grups socials que habiten al planeta. I, per tant, la tesi ha d'incloure a les persones dins de la recerca com a portadors de realitats i coneixements preconcebuts sota les premisses de la subjectivitat. I, a la vegada, analitzar els successos o esdeveniments per tal d'efectuar una narrativa de les històries de vida professionals dels col·laboradors de la recerca, ja que “la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (Larrosa, Arnaus, Ferrer i Pérez de Lara 1995:11). I, per tant, “los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (Larrosa et al, 1995:12).

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

3.6 Disseny de la recerca

En aquest apartat explico el per què he escollit el relat d'històries de vida professionals, l'escolliment de la mostra intencional per tal de que la recerca tingui un sentit equitatiu i real envers la investigació, l'explicació dels diferents mètodes de recollida d'informació (les eines conferides per tal de recollir la informació i, per últim, poder narrar les històries de vida professionals) i argumentar el com he reconstruït les històries de vida.

3.6.1 Històries de vida professionals

Para elaborar las historias de vida suele recurrirse a los relatos que hacen las personas de sus vidas, de su interacción con la realidad social, de las interpretaciones de los contextos y del sentido que atribuyen a las situaciones en las que participan. El deseo de narrar la propia vida no es espontáneo, sino que se insta al sujeto a que evoque un relato biográfico; lo que permite que algunas personas puedan reconstruir su vida con la ayuda de expertos o investigadores (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995:351).

Per tal de portar a terme la present recerca, he escollit el fet de narrar històries de vida professionals centrades en una temàtica en concret. De manera que no narraré tota la història de vida dels col·laboradors escollits, sinó que em centraré en el petit focus vital per tal de connectar amb una temàtica en concret. Si ho explicitem, de manera directa, en l'actual recerca es constata de la següent forma: la narració de quatre històries de vida professionals en relació amb el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi. Així que la intencionalitat de la recerca és la d'observar les històries de vida professionals en relació amb el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i, a la vegada, observar les reapropriacions del pensament malaguzzià que han fet els quatre subjectes escollits a través de les seves tasques professionals. Així que puc constatar que les quatre històries de vida professionals segueixen un ordre lògic gairebé igual per a les quatre narratives i, per tant, les puc explicitar a través de tres aspectes rellevants: història de vida professional (el col·laborador narrant la seva vida acadèmica), història de vida professional en connexió amb el pedagog italià (el col·laborador explica la trobada acadèmica i vital amb el pedagog de Reggio Emilia i el seu pensament pedagògic i educatiu) i, per últim, visionar l'acció educativa dels col·laboradors escollits per tal d'entreveure les reapropriacions que han portat a terme del pensament de

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

Loris Malaguzzi en les seves pròpies tasques professionals. Antonio Bolívar, Jesús Domingo i Manuel Fernández comenten que

la historia de vida otorga la palabra viva a las personas para que, en una especie de *currículum vitae* (entendido éste como curso de la vida, no en sentido burocrático de acciones certificadas o justificadas) cuente la trayectoria de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias que –en sus tiempos y contratiempos- han jalonado y configurado el itinerario de vida. Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. Sin desconsiderar la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida privada y personal del docente tienen en su vida profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos) (2001:41).

A través de la recerca, estableixo una narrativa de caire biogràfic per tal d'explicitar les trajectòries i experiències en relació amb el pensament del pensador reggià. I, a la vegada, en el procés de la recerca narrativa tinc en compte la meva subjectivitat i la del col·laborador escollit com a font rellevant de la recerca. I, per consegüent, tinc clar que els col·laboradors han d'estar dotats de veu dins de la recerca, ja que sinó la recerca perdria el seu sentit. En la mateixa direccionalitat argumental, Elbow (1986) creia que, a través de la configuració de relats d'experiències, s'establia un "joc de creença". Aquest fet implica una forma de treballar que exigeix una relació de coneixements connectats i una relació en el qual el que coneix està personalment unit en allò conegut. Així que Larrosa, Arnaus, Ferrer i Pérez de Lara esmenten que

cuando una se ocupa de la investigación narrativa el proceso se convierte incluso en más complejo puesto que, como investigadores, nosotros nos convertimos en parte del proceso. Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida (1995:22-23).

Per això, la narrativa que ens aporten les històries de vida dels col·laboradors escollits per a la recerca són subjectivitats en diàleg constant amb la teorització dels

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

coneixements, un diàleg on hi intervenen els següents factors: l'investigador, l'investigat i els textos científics dels experts en la matèria. Juana M. Sancho i Fernando Hernández suggereixen que

dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica de los docentes, encierra una gran carga política: implica reconocer que la educación no es un espacio neutro o desproblematizado, sino que constituye un lugar donde podemos devenir sujetos (adquirir conciencia de ser) (2011:11).

La intencionalitat de narrar històries de vida professional suposa, tal i com menciona Braidotti, el fet de “dejar que las voces de otros resuenen a lo largo de mi texto es, pues, un modo de hacer realidad la idea de desplazar el “yo” del centro del proyecto de pensamiento y sumarlo a un proyecto colectivo” (2000:80-81). Així que, a través de la narrativa de les històries de vida professionals, es pot observar com la meua narrativa està en constant diàleg amb les veus dels subjectes escollits.

3.6.2 Criteris de selecció de la mostra intencional de la recerca

Per tal de seleccionar quatre col·laboradors vaig delimitar una sèrie de requisits:

1. Havien d'haver conegut, de forma directa, al pedagog Loris Malaguzzi.
2. Havien d'haver portat a terme una estada convivint amb l'experiència pedagògica i educativa de les escoles d'Educació Infantil de la ciutat de Reggio Emilia.
3. En el moment d'iniciar la recerca, havien de dedicar-se dins del món educatiu.
4. Cadascun havia de portar a terme tasques vinculades a l'educació i cada un havia de pertànyer a un perfil laboral diferent.
5. En la selecció de la mostra es tindria en compte: la paritat de gènere i la diversitat generacional.

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

A la taula-8, s'expliciten les característiques dels quatre col·laboradors:

Taula 8 Característiques dels col·laboradors

Selecció mostra intencional	Període en el qual el subjecte coneix el pedagog	Estades a les escoles de Reggio Emilia	Tasca professional (en el moment de la recerca)	Sexe	Edat	Procedència
Irene Balaguer	Finals dels anys 70	Sí	Presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat	Femení	Franja entre 65 i 70 anys	Catalunya
Maria Antònia Pujol	Principis dels anys 70	Sí	Professora de la Universitat de Barcelona (Departament de Didàctica i Organització educativa)	Femení	Franja entre 70 i 75 anys	Illes Balears i Catalunya
Alfredo Hoyuelos	Anys 80	Sí	Tallerista de les Escoles Bressol de la ciutat de Pamplona	Masculí	Franja entre els 50 i 55 anys	Navarra
David Altimir	Principis dels anys 90	Sí	Associació de Mestres Rosa Sensat i mestre d'infantil de l'Escola Les Pinediques (Taradell)	Masculí	Franja entre els 45 i 50 anys	Catalunya

En aquesta taula podem apreciar les característiques dels col·laboradors escollits, ja que tenen totes les característiques i requisits que es demanaven per formar part de la investigació.

3.6.3 El document de negociació

Abans de començar la recerca era imprescindible elaborar un document de negociació¹² on s'explicitessin les característiques de la recerca i, per sobre de tot, la seva finalitat. De forma que el col·laborador investigat pogués estar informat de totes les fases de la recerca (veure annex 1). Al final del document, el col·laborador signava la seva

¹² A l'annex-1 podreu observar els diferents documents de negociació signats per als quatre col·laboradors escollits per la recerca.

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

acceptació informada de participar en la recerca. En la mateixa direccionalitat envers els arguments Larrosa et al. (1995) comenten que

la negociación de la entrada en el campo es vista, comúnmente, como una cuestión ética que tiene que ver con los principios que establecen las responsabilidades tanto de los investigadores como de los participantes. No obstante, otra forma de entender el proceso de negociación, y también desde el punto de vista ético, es verlo como una discusión sobre una *unidad narrativa compartida* (1995:18).

Un cop vam efectuar l'entesa del document de negociació, entre el col·laborador i jo, ja vaig poder entrar en l'efectuació del treball de camp. Ara bé, abans d'endinsar-nos en els diferents mètodes de recollida d'informació portats a terme durant el treball de camp, menciono els criteris que vaig tenir en compte per tal de seleccionar la mostra intencional de la recerca.

3.7 Mètodes de recollida d'informació

En aquest apartat explico els diferents mètodes de recollida d'informació que he fet servir per tal de portar a terme l'estudi de camp, que bàsicament han consistit en: l'entrevista en profunditat i l'observació.

3.7.1 L'entrevista en profunditat

Per tal d'elaborar l'entrevista en profunditat he considerat imprescindible construir un conjunt d'entrevistes amb un ordre lògic establert i coherent amb les demandes efectuades a través de l'interrogant de la recerca i els objectius establerts. No obstant això, en algunes ocasions, l'ordre establert de les preguntes es va veure modificat per les trajectòries conversuals, ja que, en l'entrevista en profunditat, els interrogants es plantegen com un llistat de temes a preguntar i sense la necessitat d'ésser tots preguntats. De forma que l'entrevista¹³ (veure annex 2) tenia tres parts ben diferenciades: 1. Vida acadèmica i professional del col·laborador, 2. La vida acadèmica

¹³ A l'annex 2 es troben les preguntes base de l'entrevista en profunditat.

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

i professional en relació amb el pensament malaguzzià i 3. Les reapropriacions del pensament de Malaguzzi.

Cadascun dels quatre col·laboradors escollits se'ls hi va efectuar una entrevista en profunditat¹⁴ (veure annex 3) i, a la vegada, amb la intencionalitat d'efectuar una entrevista en profunditat tal i com mencionen Rodríguez, Gil i García

la entrevista en profundidad supone un proceso de aprendizaje mutuo. Mientras se está conociendo la cultura de un informante, éste también aprende algo – quizás llegue a ser más consciente de su rol como profesor o de sus relaciones con los alumnos-. Por esta razón, desde el primer encuentro hasta la última entrevista, el investigador debe ofrecer una y otra vez explicaciones al informante (1999:169).

I, a més a més, el recercador, a través de l'entrevista en profunditat, ha de poder extreure dades significatives per tal de ser analitzades i configurades en coneixements subjectius. Per això, l'entrevista

nosotros aquí la entendemos en un sentido técnico, como uno de los medios para obtener informaciones importantes y con unos objetivos y métodos claros y bien definidos. En último término, el investigador ha de sistematizar, ordenar, relacionar, interpretar la información obtenida y extraer conclusiones (Sevillano, Pascual i Bartolomé, 2007:219).

A la taula-9 s'explica l'ordre efectuat de les entrevistes en profunditat amb els diferents col·laboradors, els seus noms, els llocs escollits per tal d'efectuar les entrevistes i els artefactes utilitzats durant les entrevistes.

¹⁴ A l'annex 3 es troben les transcripcions de les quatre entrevistes en profunditat.

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

Taula 9 Ordre de les entrevistes en profunditat

Ordre de les entrevistes	Nom de l'entrevistat	Lloc on s'efectua l'entrevista	Artefactes utilitzats
Entrevista 1	Irene Balaguer	Associació de Mestres Rosa Sensat (Barcelona).	Gravadora Paper i bolígraf
Entrevista 2	Maria Antònia Pujol	Universitat de Barcelona (Departament de Didàctica i Organització educativa)	Gravadora Paper i bolígraf
Entrevista 3	Alfredo Hoyuelos	A casa de la professora Teresa Godall (Barcelona).	Gravadora Paper i bolígraf
Entrevista 4	David Altimir	Associació de Mestres Rosa Sensat (Barcelona).	Gravadora Paper i bolígraf

Havent pogut realitzar les quatre entrevistes en profunditat ja vaig poder passar a la següent fase del treball empíric: l'efectuació de les observacions als diferents col·laboradors en els seus àmbits professionals. Així que en el següent apartat explicaré la fase de l'estudi de camp on vaig poder utilitzar l'eina de l'observació per tal de contrastar les entrevistes (les paraules dels col·laboradors).

3.7.2 L'observació

La intencionalitat de l'observació en aquesta recerca és el fet de visionar les reapropriacions que havia fet el col·laborador envers el pensament de Loris Malaguzzi. De forma que, en aquest punt de la investigació, s'estableix una connexió directa entre l'entrevista en profunditat i l'observació, al poder contrastar si les reapropriacions mencionades durant l'entrevista realment són portades a la pràctica en el si del seu àmbit laboral. Per tant, "la observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

observa y sus interpretaciones de lo observado” (Rodríguez et al.,1999:150).
Consegüentment, s’entén que

la observación es una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan. La observación se presta también perfectamente al análisis reflexivo sobre la manera en que el hombre implicado en la vida social (agente social) elabora sus saberes. Contribuye por eso mismo a la formación general de los agentes sociales (investigadores, profesionales), desarrollando en ellos una actitud investigadora (Blanchet, Ghiglione, Massonnat i Trognon, 1989:28).

Per tal de portar a terme les diferents observacions he efectuat una graella per cada observació (veure annex 4), en la que em plantejo una sèrie d’aspectes a observar. Els aspectes a observar són les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi que cada col·laborador ha mencionat en el si de l’entrevista en profunditat. Així que cada graella¹⁵ és diferent, ja que cada col·laborador ha mencionat reapropriacions diferents. Per tant, la intencionalitat de l’observació és la d’ajudar a respondre als interrogants establerts de la recerca. Blanchet et al., suggereixen que

la observación proporciona una doble vía de elaboración de saberes: ayuda a responder a unas preguntas sobre el objeto estudiado y a analizar la manera con la que se procede para escoger estas cuestiones y elaborar una estrategia. Los conocimientos permiten al observador satisfacer su curiosidad intelectual, elaborar un saber sistemático sobre el objeto y regular sus conductas profesionales (1989:35).

A la taula-10 s’explica l’ordre efectuat de les observacions amb els diferents col·laboradors, els seus noms, els llocs escollits per tal d’efectuar les observacions i els artefactes utilitzats durant les observacions.

¹⁵ A l’annex 4 es troben les graelles que vaig fer servir per observar els quatre col·laboradors en alguns dels àmbits professionals seleccionats.

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

Taula 10 Ordre de les observacions

Ordre de les observacions	Nom de la persona observada	Llocs on s'efectua l'observació	Artefactes utilitzats
Observació 1	Irene Balaguer	1era observació: reunió del consell de redacció de la Revista Infància (Barcelona)	Gravadora Paper i bolígraf Graella on s'especifiquen les reapropriacions del pensament malaguzzià mencionades per al col·laborador durant l'entrevista en profunditat
		2ona observació: discurs de l'homenatge a Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)	
Observació 2	Maria Antònia Pujol	1era observació: portant a terme una classe d'intervenció educativa a l'Educació Infantil (Universitat de Barcelona)	Gravadora Paper i bolígraf Graella on s'especifiquen les reapropriacions del pensament malaguzzià mencionades per al col·laborador durant l'entrevista en profunditat
Observació 3	Alfredo Hoyuelos	1era observació: xerrada sobre documentació educativa: narració i imatges (Universitat Blanquerna, Barcelona)	Gravadora Paper i bolígraf Graella on s'especifiquen les reapropriacions del pensament malaguzzià mencionades per al col·laborador durant l'entrevista en profunditat
		2ona observació: una jornada laboral a l'Escola d'Educació Infantil Mendabaldea (Pamplona)	
		3era observació: reunió de pares i mares a l'Escola d'Educació Infantil Mendillorri (Pamplona)	
Observació 4	David Altimir	1era observació: jornada laboral a l'Escola d'Educació Infantil Les Pinediques (Taradell)	Gravadora Paper i bolígraf Graella on s'especifiquen les reapropriacions del pensament malaguzzià mencionades per al col·laborador durant l'entrevista en profunditat

Havent pogut establir les observacions, passo a la següent fase de la recerca: reconstruir les històries de vida professionals dels quatre col·laboradors. En el següent apartat, explico com he reconstruït les quatre històries de vida tenint en compte la configuració

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

de les informacions establertes durant el procés a partir de les entrevistes en profunditat i les observacions.

3.7.3 Reconstrucció de les històries de vida professionals

Per tal de reconstruir les quatre històries de vida, vaig haver d'organitzar i gestionar, d'una manera acurada, tota la documentació conferida durant l'estudi de camp a través de les entrevistes en profunditat i les observacions. Aquestes són les fases que vaig crear per tal de reconstruir les quatre històries de vida:

1. Transcripcions de les quatre entrevistes per tal de tenir, en format paper, la visió de les tres fases dels quatre col·laboradors: el cicle vital acadèmic i professional, el cicle vital en relació amb el pensament pedagògic del Loris Malaguzzi i, per últim, les reapropiacions que havia establert el col·laboradors envers el pensament malaguzzià en les seves tasques professionals. En aquesta primera fase, vaig haver d'enfrontar-me tal i com esmenta Ferrarotti amb una sèrie de decisions rellevants
todos los recopiladores de historias de vida deben pasar cuentas con el problema de la transcripción, situación difícil de la investigación en la que se cumple el complejo pasaje de la oralidad a la escritura, dos modos de comunicación diferentes, ligados a lógicas netamente contrastantes (1998:151).
2. Interpretació de les seves informacions i, a la vegada, categorització de la tercera part de l'entrevista (la repercussió, les reapropiacions, el sentit i les influències del pensament pedagògic del Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI). Aquesta categorització la vaig conferir amb la intencionalitat de contrastar les entrevistes amb les observacions que efectuaria en la següent fase. En aquest sentit, Irene Vasilachis comenta que “la masa de datos formada por las horas de grabación del relato y los documentos de vida de la persona deben ser ordenados, procesados, interpretados y escritos” (2006:201).
3. Les categoritzacions establertes a través de les transcripcions de les entrevistes em van permetre poder elaborar una graella diferent per cada observació establerta. De forma que a través de la graella, on hi havia diferents categoritzacions (cada categorització era una reapropiació del pensament malaguzzià detectada durant l'entrevista en profunditat), podia anotar si

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

realment, a través de l'observació, el col·laborador portava a terme aquella reapropiació en concret. Així que cada categorització plantejada em va dotar d'informacions vàries envers les reapropiacions conferides.

4. Ordenació de les informacions conferides a partir de les observacions i contrastació de les informacions observades amb aquelles gravades durant l'efectuació de les observacions. Havent contrastat l'entrevista i l'observació, ja podia començar a narrar, a través de l'escriptura, les històries de vida professionals dels quatre col·laboradors.
5. Les quatre històries de vida professionals segueixen la mateixa trama narrativa, però amb diferents titulars. Totes passen per tres moments rellevants: a) La vida acadèmica i professional del col·laborador, b) El cicle vital del col·laborador en relació amb la trobada del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi i c) El visionament de les reapropiacions del pensament pedagògic del Loris Malaguzzi que han establert els col·laboradors en les seves tasques professionals. Aquests tres moments han estat reconstruïts de la següent manera:
 - a) La vida acadèmica i professional del col·laborador: he efectuat un diàleg narrat entre l'investigat, l'investigador i la veu dels experts (articles, llibres, entrevistes, etc).
 - b)) El cicle vital del col·laborador en relació amb la trobada del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi: he efectuat un diàleg narrat entre l'investigat, l'investigador i la veu dels experts (articles, llibres, entrevistes, etc). Aquest apartat ha estat possible gràcies a l'entrevista en profunditat i la lectura de bibliografia conferida per al propi subjecte i altres estudiosos del món malaguzzià.
 - c) El visionament de les reapropiacions del pensament pedagògic del Loris Malaguzzi que han establert els col·laboradors en les seves tasques professionals: en aquest apartat s'expliciten les reapropiacions detectades durant l'entrevista en profunditat. Per consegüent, s'efectua un diàleg entre l'investigat, l'investigador i la veu dels experts per tal de visionar, a través de l'observació, en quin sentit el col·laborador en concret aplica, a la pràctica, les reapropiacions mencionades durant l'entrevista en profunditat. Cada col·laborador té un nombre concret de reapropiacions establertes. De forma que per tal de fer-ho més intel·ligible les he enumerat. Durant la narrativa de l'observació, apareixen al costat de les experiències narrades

3. Problema, objectius i metodologia de la recerca educativa

una sèrie de números que es refereixen a la relació directa de l'experiència narrada envers la reapropiació detectada.

6. Al final de cada cada història de vida professional he establert un apartat de conclusions per tal de fer una reflexió envers tota la història de vida narrada a través de la escriptura.

Per tal de reconstruir les quatre històries de vida professionals he hagut d'interpretar, des de la subjectivitat, els diferents relats establerts durant l'estudi de camp. Tenint en compte que

la interpretación de un relato de vida comienza por la exploración de los significados de las historias buscando múltiples comprensiones. El investigador aborda el análisis del material a partir de una pluralidad de perspectivas, organizando las historias en temas centrales (epifanías) que han ido transformando esa vida (Denzin, 1989) (Irene Vasilachis de Gialdino, 2006:201).

En els següents capítols, es presenten els quatre relats de les històries de vida professionals. En el capítol quatre es pot llegir la història de vida professional de la Irene Balaguer, al capítol cinc la de la Maria Antònia Pujol, al capítol sis la de l'Alfredo Hoyuelos i al set la del David Altimir.

Capítol 4

4. Història de vida professional d'Irene Balaguer

4.1 Irene Balaguer: una història professional a través de la divulgació educativa

Irene Balaguer, com moltes dones de la seva generació, desitjava treballar amb infants. Malgrat que la seva vinculació amb el món de l'educació i la infància sempre havia estat present en la seva vida, va decidir cursar puericultura (una branca de la medicina que estudia el conjunt de mitjans que afavoreixen el desenvolupament físic i psíquic dels infants). Després, veient que el seu món era l'educació, va decidir estudiar Magisteri, Pedagogia i fins i tot va arribar a fer els cursos de doctorat. No obstant això, finalment va decidir no fer la tesi doctoral. També va estudiar a l'escola Massana de Barcelona, ja que sempre havia tingut una gran destresa en qualsevol treball manual. Aquesta és, explicitada de manera breu, la trajectòria acadèmica d'Irene. Tot i que assegura que d'aquesta trajectòria no va aprendre gaire cosa, ja que on realment ha après, de manera crucial i fructífera, ha estat en l'Associació de Mestres Rosa Sensat (un moviment de renovació pedagògica creat l'any 1965 i que actualment continua treballant per a la millora de l'educació).

Irene esmenta que els aprenentatges cabdals els ha adquirit gràcies a aquesta associació, perquè, per ella, és l'antiacadèmia. Aquest tret es veu reflectit en l'actitud i el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi, ja que ambdós fan una crítica sobre el funcionament actual del món de l'educació. Tots dos consideren que a les universitats no s'ensenya una pedagogia que sorgeix des de la qualitat i el progressisme. Per això ells dos apliquen l'antipedagogia. Malaguzzi considerava que

el paper i la professionalitat dels mestres –mai o molt poc considerats en el transcurs de llur primera formació, sovint irrisòria, abstracta i afectada- es juguen tots en la re-formació en servei. No hi ha alternatives. De la mateixa manera que les intel·ligències es reforcen fent-les servir, les dotacions dels mestres es reforcen aplicant-les directament (1996:60).

4. Història vida professional Irene Balaguer

«La trajectòria acadèmica, per mi, és l'antiacadèmia, en això ens assemblem molt en Malaguzzi i jo.»

Tot i que Irene ha dedicat gairebé tota la seva trajectòria professional al món de les institucions de la primera infància, va començar a treballar en l'etapa de secundària. El fet de cursar una carrera a l'escola Massana li va permetre fer classes de batxillerat de l'assignatura de dibuix en una acadèmia. Anys més tard, però, va canviar de feina i va treballar en un parvulari. A través del parvulari va conèixer l'Associació de Mestres Rosa Sensat i es va començar a interessar per aquest moviment de renovació pedagògica. Així que, a través de les influències de renovació pedagògica de l'associació, va decidir encaminar la seva professió cap a les escoles bressol. Al llarg de la seva trajectòria professional va treballar en tres llars d'infants: en la creació de la primera, Llars d'infants¹⁶, els anys 1966 i 1967, després al Cargol i, per últim, a Nenes i nens.

«L'escola Massana em va permetre començar a fer classes de batxillerat de dibuix. Per tant, vaig començar per dalt de tot, diguéssim, amb els alumnes de secundària. Tenia alumnes més grans que jo, perquè era en una acadèmia, i després vaig començar a treballar en parvularis, i, finalment, quan vaig conèixer Rosa Sensat, ja vaig encaminar la meva feina cap a l'escola bressol i d'aquí no m'he mogut, diguéssim.»

El fet de conèixer l'Associació de Mestres Rosa Sensat li va permetre conèixer el funcionament d'aquesta institució i, a la vegada, alternar la seva vida laboral, atès que als matins treballava en una escola bressol i a les tardes feia classes a l'Associació, formava mestres que estaven en actiu. També va començar a conèixer les escoles d'estiu, les quals li permetien establir un diàleg i una discussió constants amb els seus companys de professió. I, sobretot, creu que ha estat una afortunada de mantenir un diàleg, a través dels cursos de formació permanent i les escoles d'estiu, amb grans professionals de l'educació com ara Loris Malaguzzi, Elinor Goldschmied o Judith Falk.

¹⁶ La Llar d'infants era el nom original de l'escola on treballava Irene Balaguer. En aquella època, alguns volien recuperar el terme "escola bressol", impulsat pel CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada). No obstant això, el govern va proposar el terme "llar d'infants".

4. Història vida professional Irene Balaguer

«Per tant, la gran sort que he tingut és conèixer Rosa Sensat, i, com molta altra gent, no sóc l'única.»

Irene se sent una persona molt afortunada, ja que pensa que els mestres de la seva generació (els anys seixanta) s'ho van trobar tot per fer. I, per tant, això és d'una riquesa i una sort extraordinàries. Aquests esdeveniments de construcció d'una nova escola també van coincidir amb la posada en marxa de les escoles de Reggio Emilia; per això hi va haver aquest diàleg pedagògic constant entre Barcelona i aquesta ciutat italiana. El fet que a Catalunya hi hagués una dictadura i un moviment de renovació pedagògica era un element d'atracció per a Loris Malaguzzi. D'aquesta manera el diàleg pedagògic a través de l'Associació i el pedagog de Reggio Emilia va ser constant durant tots els seus anys de vida –el pensador reggià va morir l'any 1993. Així, doncs, Irene creu que ha tingut molta sort, perquè ella i els mestres de la seva generació van tenir el privilegi de crear una educació d'uns fonaments que ja havien existit feia molts anys –la dictadura va estroncar els fonaments de l'escola nova preconcebuts sota les premisses de la Segona República.

«I amb això també vaig tenir una sort extraordinària, perquè, quan jo vaig començar a treballar a l'escola bressol, els que vam començar a finals dels anys seixanta, i això veuràs que coincideix també amb la posada en marxa de les escoles de Reggio, la gent que vam tenir la sort de començar a treballar en aquests períodes de l'educació, en aquestes edats, en aquesta època, vam tenir una llibertat immensa; i, per tant, vam ser gent que vam tenir la possibilitat de crear. I això jo diria que ha passat en poques èpoques, perquè ara ja no la tenen, diguéssim, i en pocs nivells educatius aquesta possibilitat de crear de zero jo diria que és estar molt afortunat.»

Irene va estar molts anys alternant la feina de l'escola amb el de voluntària a l'Associació de Mestres Rosa Sensat: des de participar en l'organització de les escoles d'estiu i la formació permanent per a mestres a l'hivern fins a ajudar a portar un ciclostil¹⁷. L'any 1981, juntament amb altres companyes de Rosa Sensat, va decidir crear la *Revista Infància*. També va estar al capdavant de l'edició de revistes i llibres d'educació infantil d'aquesta associació, a la presidència de la qual va decidir entrar fa

¹⁷ Eren màquines manuals per elaborar còpies de paper molt utilitzades durant els anys setanta i vuitanta a les escoles del nostre país.

4. Història vida professional Irene Balaguer

set anys. Des d'aleshores ha deixat les aules, ja que era incompatible amb la gestió de l'Associació.

4.2 La relació pedagògica i educativa de Loris Malaguzzi amb Irene Balaguer

Biel Dalmau, un company de professió i de la redacció de la revista *Perspectiva Escolar* d'Irene, va anar a visitar les escoles infantils de Reggio Emilia a finals dels anys setanta. Aleshores va conèixer Loris Malaguzzi i va fer-li una entrevista per a la revista. Irene, doncs, va conèixer Loris Malaguzzi través de Biel, el qual va quedar perplex i bocabadat pel tipus de pedagogia que havia descobert de la mà del pensament de Loris Malaguzzi. A partir d'aquest moment, el contacte de Loris Malaguzzi amb Biel, Irene i l'Associació de Mestres Rosa Sensat va ser imparable. Loris va començar a venir a totes les escoles d'estiu de l'Associació per formar mestres en actiu i impregnar-los del pensament que havia portat a terme a les escoles municipals de la ciutat de Reggio Emilia.

Irene esmenta que van ser molt afortunats de poder conèixer Malaguzzi des del començament de la seva trajectòria, perquè els va permetre seguir el transcurs pedagògic del seu pensament, establir uns lligams de complicitat pedagògica excel·lents i crear un debat constant entre Reggio Emilia i l'Associació. Tanmateix, comenta que a Reggio Emilia la primera institució de la primera infància va ser un parvulari liderat per un grup de dones d'aquesta ciutat. En canvi, a Catalunya, i salvant les distàncies i les mancances que teníem i tenim a les escoles, es van crear escoles bressol molt abans que en aquella ciutat. Per tant, en aquells temps, teníem dues realitats ben semblants, ja que les dues comunitats educatives estaven creant una pedagogia nova o restaurada i, a la vegada, creant escoles. I, a més, a Loris li agradava el fet que a Catalunya s'estigués treballant per eradicar els fonaments pedagògics del franquisme, i l'estimulava molt, atès que el seu compromís polític envers el seu projecte era fidel als fonaments comunistes de l'època de la segona meitat del segle XX.

«Van començar amb les dones de Reggio. Allò de la frase aquella “del matone sub matone”. La primera escola que van crear era un parvulari i van trigar més que nosaltres a crear escoles bressol. Per tant, a Reggio, en aquell moment, salvant les distàncies, també s'estava creant una realitat nova. I, per tant, això va contribuir a generar una gran

4. Història vida professional Irene Balaguer

sintonia pedagògica entre ells i nosaltres, i després pel compromís polític que Loris tenia i, per tant, una gent que estava resistint el franquisme per a ells generava un estímul extraordinari.»

El fet de conèixer, durant molts anys, Loris Malaguzzi de manera personal, el seu complex pensament pedagògic i les escoles municipals de Reggio Emilia, suposa que Irene sàpiga diferenciar dues realitats ben diferents que la van marcar de manera significativa per al seu bagatge com a professional de l'educació. Indica que una realitat va ser l'experiència de conversar amb Loris Malaguzzi, o d'escoltar-lo, de manera pedagògica i crítica –eren converses que giraven al voltant de la pedagogia que ell estava impulsant a les escoles municipals de Reggio Emilia. I l'altra va ésser el fet de poder visitar aquestes escoles.

Irene indica que visitar la realitat educativa –trepitjar les aules i observar els espais i com es movien els infants en aquests espais– en aquell moment era molt senzill. Actualment, però, és molt complicat poder visitar l'experiència de les escoles de Reggio Emilia. I era senzill perquè ells estaven començant com nosaltres; és a dir, començaven la renovació pedagògica com nosaltres, i tenien la necessitat de compartir el seu projecte per tot el món i, a la vegada, Magaluzzi era un home d'una gran generositat. Així, doncs, aquests dos aspectes tenen en compte la teoria i la pràctica, ja que les converses de Loris i Irene esdevenien debats experiencials impregnats de teoria i, a la vegada, els posaven en pràctica a les escoles de Reggio Emilia. Malaguzzi considerava que “la funció de la teoria és ajudar els mestres a entendre millor la natura de llurs problemes. En aquest sentit la pràctica esdevé interlocutora necessària i decisiva per a l'èxit de la teoria” (1996:63).

«Loris, a part de ser una persona amb unes qualitats intel·lectuals magnífiques i quan dic intel·lectuals vull dir capacitat de crear, era d'una generositat extrema. Per tant, aquests dos terrenys són molt interessants perquè la generositat extrema la vam conèixer quan visitàvem les escoles. Les escoles estaven obertes per a nosaltres perquè poguéssim preguntar, no escatimava ni un minut, ni un cap de setmana, ni res per poder debatre el que opinàvem sobre el que havíem vist. Tots els materials que ens semblaven d'interès ens els regalava, fèiem tantes fotografies com volíem, etc. Aquesta generositat de temps i de posar al servei de la millora de l'educació d'altra gent el que ells havien

4. Història vida professional Irene Balaguer

fet, jo diria que és de les coses impressionants quan visitaves en aquell moment Reggio. I amb molta capacitat d'escoltar què és el que ens generava dubtes i què és el que no. Jo diria que en aquest sentit també era generós perquè nosaltres érem molt més joves i molt menys preparats que ell i ens tractava d'una manera molt horitzontal.»

El fet que Loris també assistís a les escoles d'estiu cada mes de juliol, permetia a Irene, i a moltes mestres més de la seva generació, fer el seguiment de les preocupacions del pedagog envers el món de l'educació i la pedagogia. Era interessant fer aquest seguiment, ja que el pensament de Loris no era un pensament inamovible. Per tant, era un pensament subjectiu, modificable i no lineal. Per això mai no va voler configurar un manual sobre les seves concepcions pedagògiques, perquè, de concepte, no en va plasmar cap. L'únic que va plasmar va ser el seu pensament. Un pensament capaç de ser modificat en el transcurs del temps. Un pensament que té validesa dins del projecte de la postmodernitat. Alguns experts en el tema consideren que “aquest projecte reconeix –i fins i tot acull de bon grat- la incertesa, la complexitat, la diversitat, la no-linealitat, la subjectivitat, les perspectives múltiples i les especificitats temporals i espacials” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999:51).

Irene comenta que, quan Loris acabava de redactar un article o un editorial, ja no li agradava. És a dir, aquest element tan important de la pedagogia de Reggio, que és partir de la certesa per degustar la incertesa, no solament el predicava, sinó que el portava a terme en tots els aspectes de la seva vida. I, quan observava els infants, se li tornaven a desmuntar tots els plantejaments, ja que la infància canvia igual que la societat –la infància, com a grup social que és, no pot quedar exclosa dels canvis socials. Irene explica que la gent es pensa que Loris va deixar pocs escrits, i és ben cert. Tot i que també és cert que existeixen molts documents escrits que la gent desconeix. Mariano Dolci, a través del pròleg per al llibre *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*, diu que

en realitat, encara que és cert que no va produir cap tractat teòric exhaustiu, Malaguzzi va escriure molt i ens va deixar una gran quantitat d'articles, editorials i comunicacions, als quals cal afegir les seves intervencions en convencions, conferències i entrevistes. Qui el va conèixer, a ell i la seva obra, no se n'estranya, perquè sap que el seu pensament es trobava en moviment

4. Història vida professional Irene Balaguer

continu, i que no deixava de modificar els seus escrits fins a l'últim minut abans de la impressió. N'hi havia prou amb el comportament d'un nen (Malaguzzi veia i observava els nens cada dia), amb una conversa amb algú o amb una notícia sentida per atzar en la televisió, per estimular-lo a reelaborar tot el que acabava d'escriure (1996:9).

Irene recorda que molt al començament Loris va focalitzar el seu pensament pedagògic a través dels ulls. I no tan sols els dels infants, sinó també els dels adults. Aquest fet li permetia explicar, d'una manera metafòrica, les extraordinàries capacitats que tenia l'infant per tal de poder aprendre a partir de les seves pròpies experiències. Així que Malaguzzi, l'any 1984, va portar a Barcelona la seva exposició itinerant "L'occhio se salta il muro", sobre la qual deia:

La exposición lleva un título que es esencialmente un augurio. Que el ojo, más que ojo en cuanto tal, aquí emblema, llamado a ver y comprender los nuevos cometidos culturales en la sociedad de la visión y de la imagen y evocado como figura conceptual que sintetiza los problemas del crecimiento y de la promoción del niño y del hombre, tenga la fuerza y la testarudez necesarias para saltarse el muro: el muro de la incoherencia, la banalidad, de las viejas reglas, de las cosas rígidas y empaquetadas, de los actos escapatorios, atomizados y retóricos que todavía se mueven en torno a la imagen del hombre y del proyecto educativo del niño (1984:7).

Així, doncs, la metàfora de l'ull anava adreçada als mestres, que havien de ser capaços de mirar la infància com a tal –amb la necessitat d'expressar els seus cent llenguatges–, i a la infància; una infància capaç d'aprendre en el si de la seva pròpia experiència i en col·lectivitat.

«Era l'aspecte (els ulls) que li permetia d'una manera més fàcil d'explicar les extraordinàries capacitats que tenien els nens.»

Irene comenta que la manera més visual de poder ensenyar al món del que són capaços els infants és a través de la plàstica. La focalització que va fer en les arts plàstiques li va permetre argumentar que els infants són més capaços d'aprendre del que nosaltres ens

4. Història vida professional Irene Balaguer

podem arribar a imaginar. Per tant, si ho són amb la plàstica i es pot demostrar, volia dir que en qualsevol altre aspecte també són capaços d'aprendre de manera extraordinària.

«La focalització que va fer en les arts plàstiques són les que han permès de dir que els infants són extraordinàriament més capaços del que nosaltres podem imaginar. Si ho són amb la plàstica i us ho demostro, vol dir que en qualsevol altre aspecte també ho són.»

Malaguzzi, mitjançant la metàfora de l'ull, volia fer palès el missatge de l'infant capaç. Malgrat que hi havia un altre vessant a través de la metàfora de l'ull. Segons Irene, l'ull també tenia a veure amb l'impacte visual, ja que ens anàvem encaminant cap a un món en el qual l'impacte visual pesaria molt més que molts altres aspectes. Així Malaguzzi assegurava que

la educación visual –integrada i reforzada por análogos procesos en el resto de los aparatos sensoriales- debe concebirse como uno de los instrumentos y objetivos culturales que hay que incluir de modo permanente, y desde la infancia, en el proyecto educativo y en su didáctica de experiencia e investigación (1984:5).

Loris Malaguzzi, segons Irene Balaguer, era un pensador avançat en la seva època. De fet, una de les seves virtuts és no haver configurat una teoria pedagògica de manual, ja que el seu pensament permet la modificació dels coneixements. I, per tant, no permet que les seves idees pedagògiques i educatives s'estanquin i es releguin a l'oblit de les comunitats educatives i del món de l'educació i la pedagogia.

«I, per això, per a la primera mostra que es va fer per explicar la pedagogia de Reggio era l'ull que salta el mur, que va haver de canviar el nom quan va anar a Berlín, perquè hi havia el mur de les dues Alemanyes. Però jo diria que és esplèndid perquè l'ull em permet anar més enllà, demostrar que les criatures tenen moltes capacitats i que l'escola no pot ser un lloc tancat. L'escola ha de ser un lloc obert que s'inspira i es nodreix de tot el que l'envolta. Per tant, tota la seva pedagogia i les seves classes estaven plenes de metàfores. També era una persona que sabia molt bé fer teatre.»

4. Història vida professional Irene Balaguer

Irene recalca que Loris valorava i apreciava el món del teatre, ja que la ciutat de Reggio Emilia prové d'una gran tradició teatral. També esmenta que era un gran *teatrero*, no en un sentit pejoratiu, sinó en un sentit de fer arribar el missatge que ell volia al seu públic educatiu. Loris era capaç d'explicar el seu missatge pedagògic i educatiu amb una bellesa extrema. Era capaç d'explicar una cosa aparentment petita i fer-la gran. Era un gran seductor, ja que seduïa amb les seves paraules impregnades de belles metàfores.

«Era capaç, com tots els italians, d'explicar amb una bellesa extraordinària una anècdota aparentment petita. Que no era petita, perquè haver descobert doncs segons quina capacitat d'una criatura era important. El que passa és que després ell era capaç de farcir-la d'una manera que et deixava bocabadada. Era fascinant, era, era seductor, diguéssim, a través de les seves explicacions pedagògiques.»

4.3 El pensament malaguzzià en constant moviment

Irene considera que un dels mèrits més importants de la figura pedagògica de Loris Malaguzzi és el fet de treballar entre altres persones; treballar des de la col·lectivitat per crear i renovar coneixements, i treballar des de la diferència amb l'objectiu d'establir debats acurats que sorgeixin des de la subjectivitat dels propis coneixements. Irene creu que Loris va saber portar a terme el fet de construir un equip pedagògic i educatiu per a les escoles de Reggio Emilia. I, sense cap mena de dubte, això és un gran mèrit, ja que es nodria d'aquests professionals a partir de les seves opinions, argumentacions i experiències, que el feien créixer en la configuració del seu pensament tan canviant. Malaguzzi considerava que

de la misma manera que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades de los educadores (como los niños o cualquiera de nosotros) perciben, enormemente, la necesidad de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción (2001:78).

Irene creu que un altre dels mèrits del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi és el fet de considerar a tothom rellevant dins de la comunitat educativa, perquè tenen el mateix estatus social els mestres, els talleristes, les cuineres, els administratius, entre altres

4. Història vida professional Irene Balaguer

professionals de l'educació. Tots els components de la comunitat educativa, segons Irene Balaguer, tenen un paper important dins de l'escola i les seves veus, una gran validesa a l'hora d'elaborar les experiències educatives.

«El pensament de Loris és un pensament coral, un pensament que el tenien les mestres i les cuineres de les escoles. I, sobretot, el tenia la gent que coordinava tots els serveis, i és amb aquests amb qui ell s'alimentava també.»

Segons Balaguer, les discussions –Alfredo Hoyuelos fa referència a les “confrontacions pedagògiques” perquè els professionals de l'educació reflexionem sobre les nostres tasques educatives i pedagògiques– que mantenia en Loris amb els seus companys de professió li servien per elaborar el procés de construcció del seu pensament envers la seva acció educativa, atès que pensament i acció no es poden separar, perquè són dos aspectes indissociables. Quan Loris mirava un infant, en aquell mateix moment ja es tornava a plantejar, d'una manera acurada, el seu pensament.

Irene afirma que Loris sempre va considerar aquesta dinàmica canviant de la societat que afecta el pensament de l'ésser humà un aspecte molt important a l'hora de configurar la seva pròpia pedagogia. Explica l'anècdota que l'any que es va jubilar Loris Malaguzzi, per acomiadar la figura pedagògica, es va fer un congrés educatiu pedagògic a la ciutat de Reggio Emilia. En aquells anys la immigració era incipient, però ell va convidar a l'acte immigrants amb la finalitat que s'interessessin pel món educatiu. Ja intuïa que la diversitat cultural era un tema de futur. Per tant, observava que la realitat dels anys noranta era canviant com totes les èpoques que han existit i que continuaran existint a través de la noció de canvi. El fet extraordinari del pensament malaguzzià és, doncs, que s'està replantejant constantment, perquè la realitat del món canvia. Irene creu que si la realitat canvia, el pensament també canvia, l'acció també canvia i, per consegüent, aquesta realitat fa canviar una altra vegada el pensament.

«I és aquest circuit constant de no avorrir-te mai, perquè hi ha gent que sempre repeteix el mateix. Llavors és avorridíssim. Per tant, és la passió que cada dia renoves pensament i acció, acció i pensament. Això jo diria que és bàsic de Reggio.»

4. Història vida professional Irene Balaguer

Irene afirma que en el moment que va morir Loris es va acabar un cicle i se'n va encetar un altre de diferent, ja que el projecte del pedagog es va portar a terme en un temps i un espai en concret. I, a més, les persones i els temps canvien i, per tant, res no pot continuar essent igual com era abans. Ara bé, també pensa que els professionals de l'educació que havien treballat amb Loris Malaguzzi van intentar fer un esforç extraordinari no per omplir el seu buit, perquè és impossible, sinó per continuar essent bons coneixedors de les seves idees educatives i pedagògiques tant per poder portar-les a la pràctica com per mantenir-les dins de les escoles infantils municipals de la ciutat de Reggio Emilia. No obstant això, Irene creu que aquestes coses no són senzilles, i intervenen molts factors econòmics, polítics i de canvis en el paradigma social. I, per tant, Reggio Emilia no es manté al marge d'aquesta realitat. Irene Balaguer pensa que l'error més rellevant que han comès les escoles de Reggio Emilia és el fet de voler-les sostenir a partir de la venda del projecte pedagògic.

«Jo crec que han comès un error, i és voler ajudar a sostenir les escoles a partir de la venda del projecte pedagògic. I, això és el gran error que ha comès Reggio, perquè ara ja no saps què alimenta què.»

Malgrat tot, les escoles, segons Irene, continuen essent extraordinàries, ja que el projecte pedagògic continua tenint validesa. El projecte educatiu i pedagògic continua mantenint un diàleg constant amb el món que l'envolta. I, per tant, segons Balaguer, el projecte no s'ha estancat, ja que el pensament de Loris, si s'entén de manera àmplia i complexa, té la virtut d'adaptar-se als nous temps gràcies a aquest diàleg constant i al replantejament de canvis. Explica una anècdota de l'última vegada que va visitar les escoles de Reggio Emilia, de les quals va quedar meravellada una noia de procedència americana. Segons la noia, era la primera vegada, que la realitat superava la teoria.

«L'última vegada que hi vaig anar recordo que després d'haver escoltat moltes intervencions, de tipus congrés, i vam anar a visitar escoles, una americana diu: 'És extraordinari! És el primer cop que la realitat supera l'explicació. »

En resum, segons Irene, les escoles de Reggio Emilia, tot i que no li agrada que hagin venut l'experiència pedagògica per poder sostenir-se com a institució, encara continuen aplicant una pedagogia que té en compte les idees del seu creador: Loris Malaguzzi.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Assegura que fan tot el que poden per mantenir aquesta pedagogia, però també pensa que no és gaire senzill, tenint en compte els canvis socials i institucionals que han patit aquestes escoles.

4.4 La vigència del pensament de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI

Irene declara que Loris, a través del seu pensament pedagògic configurat durant la segona meitat del segle XX, ens va donar pistes de com hauria de ser l'educació de la infància durant el segle XX. Això vol dir que el seu missatge educatiu i pedagògic encara continua essent vigent per al conjunt del món educatiu i pedagògic. També afirma que el que deien altres pedagogs del segle XX encara és vigent a hores d'ara per aplicar-ho a dins de les aules. I, a més a més, creu que tots aquells pedagogs (Loris Malaguzzi, Célestin Freinet, John Dewey, entre altres pedagogs del segle XX) tenien un tret molt important en comú: la confiança en els infants i en els joves.

«Però té tanta vigència per al segle XXI el que a principis del segle XX deia John Dewey, Maria Montessori o Célestin Freinet, o tants altres com el mateix Loris, perquè jo diria que hi ha una base comuna en tots ells, que és la confiança en els infants i en els joves; és entendre la feina del mestre com la d'un acompanyant i l'organitzador d'un context el més ric possible perquè ells estableixin el seu procés d'aprenentatge. Això és comú en tots ells. Per tant, en Loris i totes aquestes grans figures, totes ens han marcat les pistes per al que voldríem que fos l'educació en el segle XXI.»

Irene remarca que, com a mestra, té prohibit, a més a més és una optimista, pensar que l'educació va endarrere en tots els àmbits: econòmics, culturals, pedagògics, socials, entre altres àmbits que configuren el sistema educatiu. Ara bé, com a persona d'una edat ja avançada, assegura que en aquest començament del segle XXI vivim uns moments, sobretot en el món educatiu, d'una regressió considerable. Considera que l'educació no es manté al marge de la societat, perquè l'educació forma part de la societat. I, per consegüent, en l'actualitat som espectadors tant d'una transformació social, cultural i tecnològica com d'una involució que ens crea incertesa, perquè no sabem cap on anem. A més, creu que, com que vivim un procés d'involució, aquest fet també comporta viure un procés de transformació.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Amb tot, Irene vol ser optimista, ja que davant d'una involució pedagògica i educativa, preconcebuda pel món neoliberal, també hi haurà d'haver una reacció del conjunt de la comunitat educativa. I ella, sense cap mena de dubte, s'hi apuntarà de manera agosarada.

«I per això vull ser optimista, perquè, tot i que penso que en aquest moment estem en un procés d'absoluta involució en el pensament pedagògic i el que ha de ser l'escola i el sistema educatiu, també penso i veig que hi ha una reacció. I, per tant, jo m'apunto a la reacció i crec que, quan passi aquest tsunami neoliberal que no afecta solament el món financer i econòmic, sinó també la manera de viure socialment i la funció que té l'escola, doncs hi haurà també molta gent que tornarem a fer un pas endavant. Anem endavant i endarrere.»

4.5 L'empremta del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a les escoles de Catalunya

Irene explica que hi ha països europeus, com ara Suècia i Holanda, que van estudiar a fons el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi que es portava a terme a les aules d'educació infantil de Reggio Emilia. I, a la vegada, van intentar reproduir mimèticament el que es feia a Reggio Emilia. Afortunadament, segons Irene, nosaltres, aquí a Catalunya, no ho hem fet. Per tant, és molt complicat analitzar l'impacte que va tenir i la vigència d'aquest impacte tenint en compte els professionals de l'educació i la configuració de les escoles, ja que, aquí a Catalunya, no vam copiar el projecte pedagògic.

Irene creu que pot haver-hi gent que no hi estigui d'acord, perquè hi ha projectes educatius que volen intentar assemblar-s'hi. Ara bé, des del seu punt de vista, aquí a Catalunya, no s'ha copiat res, sinó que ens hem inspirat en Reggio i en altres realitats del món pedagògic i educatiu.

«Tant si són alemanys o holandesos que vénen aquí i volen visitar escoles reggianes, i els has de dir: escola no en tinc, no en tenim nosaltres, d'escoles reggianes. Tenim escoles que treballen d'una manera positiva amb els infants, però que s'inspiren en

4. Història vida professional Irene Balaguer

Reggio i en moltes altres realitats, i, per tant, és això que et deia des del punt de vista d'imitació zero.»

Irene afirma que, des del punt de vista de la inspiració dins de les configuracions de les comunitats educatives, els ha pesat i influenciat de manera considerable el fet de passar estades llargues amb la gent de Reggio. Però no els va ajudar a progressar en la seva línia pedagògica, sinó a configurar els eixos de la renovació pedagògica a Catalunya durant la dècada de finals dels setanta i els vuitanta del segle passat. També pensa que una de les empremtes més importants que ha deixat el pensament de Loris Malaguzzi és l'esforç impulsat des de la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya: la documentació a les escoles d'educació infantil. Per a ella ha estat un miracle, ja que aquest fet ha comportat la reflexió dels professionals de l'educació i, a la vegada, poder observar diferents mirades de la infància en general.

«O sigui, ha estat per mi com un miracle, perquè, quan vam començar a plantejar-nos que treballaríem sobre documentació, primer vam haver d'aclarir-nos què enteníem per documentació i, després, vam establir un procés de com documentaríem, com seleccionariem allò documentat i com... Ha sigut com una explosió de millora qualitativa de les escoles, perquè el tema no és si hem documentat, que hem documentat i bé, sinó que el fet d'haver de documentar i el fet d'haver d'explicar i donar sentit a la documentació ha canviat la mirada cap als nens, cap al que es feia en el grup i cap a descobrir processos. I, per tant, jo diria que ha estat un moment àlgid, magnífic d'aquesta forma de fer de Reggio, que no és la pedagogia de Reggio, sinó la manera de fer millorar la feina quotidiana dels nens i afinar la mirada dels mestres cap al que els nens fan.»

Tot i que aquí no s'ha copiat el projecte pedagògic de Reggio Emilia, Irene creu que, dins de les escoles, hi podem observar multiplicitat d'influències de la manera de fer d'aquestes escoles italianes, i que, en moltes ocasions, els mestres no són conscients que allò prové del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi –que és una de les mancances de molts docents d'aquest país, ja que molts no saben posar nom pedagògic a les seves pròpies accions educatives. Parteixen de l'experiència, però després no la saben teoritzar de manera pedagògica.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Irene explica que en moltes escoles catalanes s'agafa una idea, heretada moltes vegades de mestres anteriors, i es porta a terme sense arribar a l'eix central de la qüestió. Per exemple, les transparències de colors a les finestres, segons Balaguer, han de tenir una significació de qualitat. No tan sols han de ser-hi per fer bonic, hem d'anar més enllà. De manera que el fet de col·locar una transparència de colors en una finestra no ens dóna la potestat d'afirmar que treballem igual que a les escoles de Reggio Emilia, ja que a Reggio juguen amb l'estètica i també amb l'ètica. Moltes vegades, aquí només ens quedem amb l'estètica i bandegem l'ètica. Balaguer creu que el fet de col·locar una transparència ens ha de poder fer qüestionar una sèrie d'aspectes. Així que, si ens pot fer qüestionar, voldrà dir que allò ja s'assembla més al treball de Reggio.

Irene creu que, ara per ara, les universitats pateixen un autèntic drama, ja que no imparteixen els continguts que haurien d'impartir. Per exemple, és conscient que en algunes universitats del país no s'estudien pedagogs com ara Loris Malaguzzi o Maria Montessori. I això no permet que els nous mestres tinguin un coneixement ampli de la pedagogia. I, a la vegada, la mateixa ignorància envers aquesta disciplina fa que el mestre només reproduïxi les accions educatives d'altres.

«Perquè, a més a més, fixa't que si no tenim referents i no sabem ni on anem i, d'altra banda, podem pensar que descobrim el Mediterrani. I no cal! Si ja està descobert, no cal descobrir-lo. El que cal és anar més enllà. Doncs és una tragèdia important. Com a mestres hem de conèixer aquestes persones que han estat importantíssimes. És bàsic perquè, a més, en la nostra feina, si no hem tingut oportunitat de parlar-ne i de conèixer-les, però a fons, com deia, no superficialment, reproduïm; i aquesta és la gran tragèdia de l'educació, que hi ha una formació reflexiva sobre el que hem de fer o, si no, farem el que ens han fet. I per això Malaguzzi deia: 'Si us plau, no em formeu els mestres, que em donareu dues feines, la de desformar-los i la de tornar-los a formar.'»

4.6 Irene Balaguer: les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi en el camp professional de la divulgació educativa

A Irene Balaguer, al llarg de la seva trajectòria professional com a mestra i com a presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Loris Malaguzzi l'ha influenciada molt a l'hora de configurar aquell tipus de mestra que volia arribar a ser. El fet de conèixer el personatge d'aquest pedagog i el seu pensament pedagògic ha comportat que

4. Història vida professional Irene Balaguer

s'hagi reapropiat, en les seves tasques diàries i en la seva mirada pedagògica, alguns aspectes del seu pensament. Durant l'entrevista i les observacions, em va recalcar els aspectes que ella creia que s'havia reapropiat en la seva acció educativa al llarg dels anys. Una d'aquestes reapropriacions és el fet «de mirar realment els infants com a persones amb un potencial que desconec». De manera que, a través d'aquesta reapropiació, hauré de tenir en compte, quan ja faci l'observació, l'interrogant següent: promou un debat conceptual i etimològic amb els seus companys amb la finalitat d'escollir els articles adients que facin referència a aquesta concepció d'infant?

Irene també diu que té «una capacitat d'obertura amb el conjunt del món i de la comunitat educativa». Així que, igual que Loris Malaguzzi, creu que és capaç d'establir un debat i un diàleg amb el conjunt dels professionals de l'educació per impulsar la millora de les seves accions educatives. Per tant, l'interrogant que em plantejo és el següent: Irene Balaguer, com a presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, és capaç d'explicar els coneixements als altres professionals de l'educació i compartir-los amb ells?

Balaguer afirma que una altra reapropiació de Malaguzzi ha estat «la participació de les famílies en el projecte educatiu». Tal com deia Walzer, “L'expressió ‘societat civil’ designa l'espai d'una associació humana no coercitiva i també el conjunt de xarxes de relacions –formades per la família, la fe, l'interès i la ideologia- que omplen aquest espai” (1992:92). Malaguzzi creia que les famílies havien d'esdevenir partícips en la configuració del dia a dia del projecte educatiu a les escoles, i, per consegüent, Irene confirma que aquesta manera de fer l'ha fet palesa tant en la seva tasca educativa com en la de divulgació de l'educació. Per tant, amb l'objectiu d'observar aquesta manera de fer em plantejo l'interrogant següent: el paper de les famílies es té en compte en els articles per a la revista, i, a la vegada, es fa un debat acurat dins de la redacció?

Segons Balaguer, els talleristes fan una tasca estètica impressionant, atès que, a part d'establir una mirada pedagògica diferent per a la infància, també fan una feina de difusió del missatge educatiu arreu del món molt important. Per tant, creu que ha reapropiat, en la seva vida professional, el fet estètic de Loris Malaguzzi i, a la vegada, el fet d'observar i documentar-ho tot. Per això em plantejo l'interrogant següent: es té en compte el llenguatge adient i es vetlla per il·lustrar-ho tot correctament?

4. Història vida professional Irene Balaguer

Un altre aspecte que a Irene li sembla que ha reapropiat és el fet de tenir en compte la cuina de l'escola com a element cabdal dins d'una comunitat educativa. I, a la vegada, que les cuineres i els cuiners tinguin un protagonisme, igual que els mestres, dins del projecte educatiu. A través d'aquesta reapropiació, em plantejo un interrogant a tenir en compte els dies d'observació: dins de la redacció es publiquen articles que facin referència a la bona alimentació dels infants?

«És molt important que en algun lloc de l'escola els nens vegin que els adults treballen, perquè als mestres no ens veuen com a persones que estem treballant. En canvi, la cuina sí que és un element central d'elaboració i de feina. I llavors, el gran paper que dintre del projecte educatiu de les escoles tenien les cuineres i els cuiners de Reggio i, per tant, també de com es cuidava l'alimentació, de com ell incorporava les cuineres a dintre del projecte educatiu, jo diria que aquest és un tema de què s'ha parlat poc, i, en canvi, és molt important per ell, i per mi, també. Me'n recordo, que els anys que vaig estar treballant a l'Ajuntament de Barcelona vam fer-ho. Què podríem fer? Fem intercanvi de cuineres. I cuineres de les escoles bressol de Barcelona van anar a Reggio. O sigui, donar protagonisme a allò que sembla que té menys protagonisme, també, eh!»

Irene afirma que un altre aspecte que li va causar un gran impacte en la seva tasca educativa i en la de divulgació de l'educació va ser "l'antiacadèmia". Malaguzzi estava en contra de la pedagogia tradicional, i, per tant, es definia com un antiacadèmic. I Irene també s'hi defineix. Així que em plantejo la pregunta següent: té en compte aquesta manera d'entendre l'educació a través dels seus articles i de les seves xerrades?

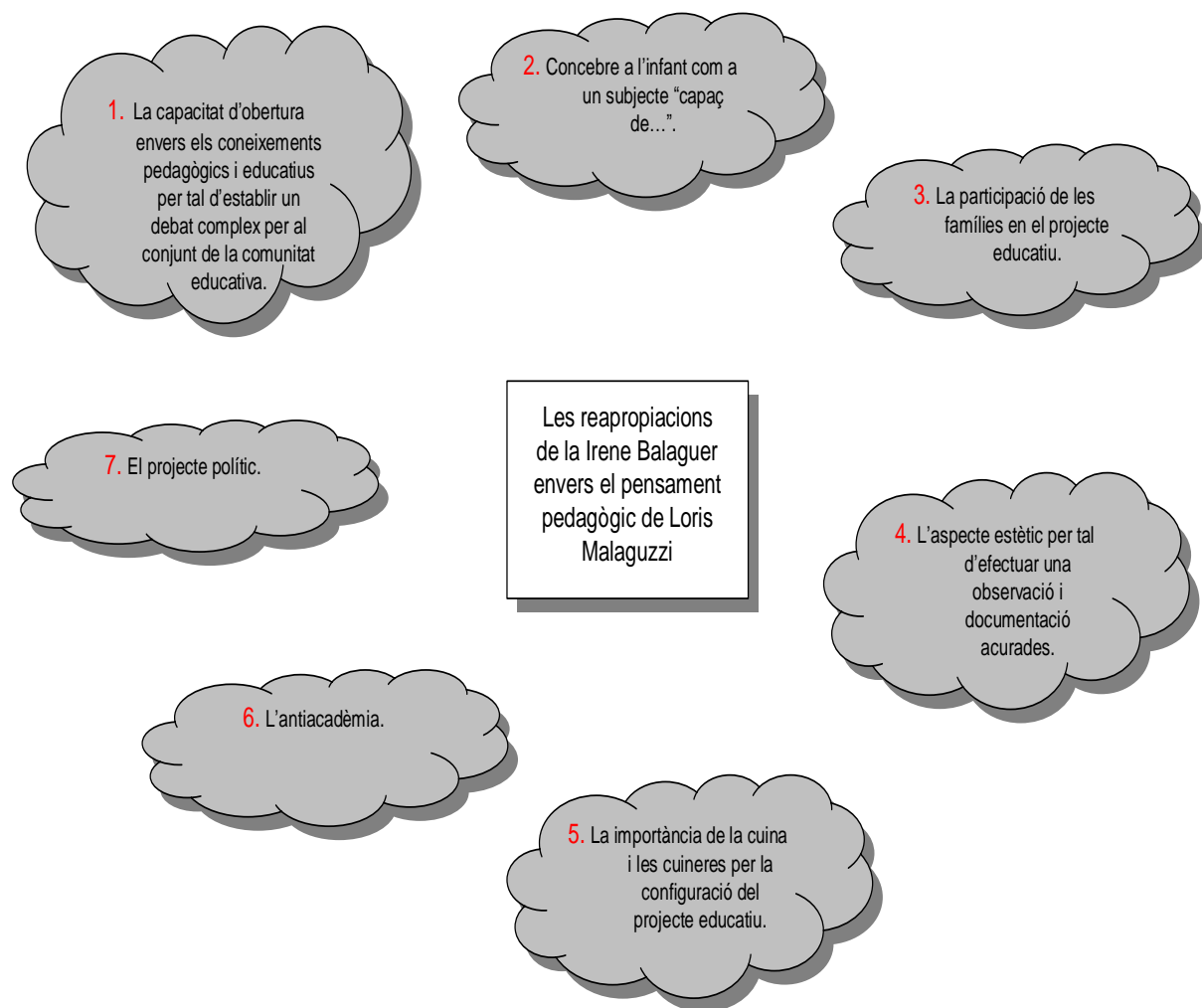
Irene també pensa que un docent no pot quedar-se al marge de la política, ja que vivim un moment concret en què passen un seguit d'esdeveniments. I, per tant, el mestre, com a representant del món educatiu de la seva aula i escola, no en pot quedar al marge. Així que, igual que Malaguzzi, el mestre ha de ser crític amb les polítiques i ha d'incentivar el debat polític en la comunitat educativa. Em plantejo, doncs, l'interrogant següent: Irene es posiciona políticament i esdevé crítica amb la política actual?

El fet de conèixer el personatge pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi, i, a la vegada, conèixer el seu pensament pedagògic i haver-se'n enamorat, ha suposat per a Irene fer

4. Història vida professional Irene Balaguer

algunes reapropriacions del pensament de l'autor en les seves tasques educatives i per a la divulgació del món pedagògic i educatiu, tal com sintetitza la figura 2.

Figura 2 Les reapropriacions d'Irene Balaguer envers el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi¹⁸



El conjunt d'aquestes reapropriacions per part d'Irene Balaguer, amarades del pensament de Loris Malaguzzi, em menen a la recerca de l'observació dels seus actes. Amb aquesta finalitat, acudeixo a dos llocs diferents per observar si allò que m'ha explicat, a través

¹⁸En aquesta figura podem observar, a través de núvols que simbolitzen els pensaments, les set reapropriacions que ha manllevat en la seva vida professional Irene Balaguer del pensament de Loris Malaguzzi.

4. Història vida professional Irene Balaguer

de l'entrevista en profunditat, es veu palès en la seva acció per a la divulgació del missatge educatiu. Així que he escollit dos contextos ben diversos: una reunió del consell de la *Revista Infància* –a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de Barcelona– i una xerrada sobre el pensament de Loris Malaguzzi – a Reggio Emilia. Al final d'alguns fragments podreu observar alguns números en vermell. Aquests números fan referència a l'enumeració que heu pogut observar a través dels núvols de les reapropriacions (vegeu figura 2).

4.7 Observació d'Irene presidint una reunió del consell de redacció de la Revista Infància

Havia quedat amb Irene el dia 1 de febrer de 2013 a les 10.00 hores del matí, a l'edifici de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, per portar a terme l'observació. Havia de comprovar si les reapropriacions que ella m'havia esmentat en l'entrevista les duia a terme en la seva acció professional. Em vaig elaborar una graella amb els sis ítems ja indicats en l'apartat anterior, per emplenar aquells espais que pogués observar a través de la seva acció professional.

Vaig entrar a la sala de reunions de la tercera planta de l'edifici i tothom ja estava assegut. Eren trenta persones de diferents edats: persones jubilades, d'entre seixanta i setanta anys; persones d'entre vint i trenta anys treballats dins del món de l'educació, d'entre quaranta i cinquanta anys, i persones en el començament de la seva vida laboral, entre vint-i-cinc i trenta anys. Val la pena remarcar, però, que a la reunió hi havia més afluència de persones d'entre quaranta i setanta anys que de gent més jove. No obstant això, cal dir que durant els propers anys l'Associació de Mestres Rosa Sensat vol fer un canvi generacional perquè hi pugui entrar més gent jove, i, a la vegada, assegurar-se la supervivència.

Irene assegura als components del consell, a través de l'observació, que és necessari fer canvis dins de l'Associació perquè hi hagi un canvi generacional. I, a la vegada, em comenta que ha volgut que vinguéss a observar-la avui perquè la seva feina té sentit dins l'equip. I, per tant, m'assegura que ella escolta i intervé quan cal. I, de fet, és cert: durant tot el transcurs de l'observació, es duu a terme una assemblea minuciosa, ja que en cap moment ningú no la monopolitza; tothom pot intervenir-hi i dir-hi la seva.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Ha arribat l'hora que la gent es presenti, perquè aquell dia hi havia dues noves incorporacions dins del consell de redacció. Jo em vaig presentar com un jove investigador que estava acabant la tesi doctoral i que feia l'observació d'una de les components del consell de redacció de la *Revista Infància*. Cal dir que, durant les presentacions, em van sobtar tres persones en concret: Àngels, una senyora que fa anys que està jubilada, però que continua estant enamorada del món de l'educació. I, per tant, es pot constatar que des de l'Associació es valora la veu intergeneracional; Xavier, formador de segon del Grau d'Educació Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona, que treballa tot el tema de les famílies, i Irene Balaguer, que, quan es presenta, manifesta la seva preocupació perquè entri gent jove a l'Associació.



19



20

Àngels: «Jo també vinc de Reus, però hi ha unes certes distàncies (generacionals). No en el temps però sí en l'espai. Em dic Àngels i, per la *pinta* que tinc, ja fa molts anys que m'arrossego per aquí, i l'any passat, quan hi va haver un consell, va sorgir el tema de la gent que es quedava i marxava; i jo vaig demanar que em deixéssiu seguir perquè, per a mi particularment, venir aquí i escoltar gent molt més jove que jo, amb unes vivències molt més joves i més actuals, em permet encara mantenir viva l'escola que he estimat. Per tant, forma part de la meua vida i m'interessa l'escola. Jo també sóc una mica crítica de vegades i faig volar coloms. Tots tenim els nostres defectes. Però m'agrada molt estar aquí. Mentre pugui, doncs, aniré venint.» (6) A través de la intervenció d'Àngels vaig poder observar la capacitat d'obertura conceptual i experiencial d'Irene Balaguer envers el diàleg intergeneracional, ja que pensa que és cabdal que ens escoltem tots –entre les diverses edats- per arribar a decisions conjuntes.

¹⁹ Fotografia dels components que van assistir a la reunió del consell de redacció de la *Revista Infància*.

²⁰ A través de la imatge, es pot observar Irene Balaguer intervenint en un moment de la reunió.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Així que tothom és important per poder estructurar o regenerar aspectes en la configuració de l'educació dels nostres infants.

Xavier: «Jo sóc el Xavier i m'incorporo de nou –feia un quant temps que havia deixat la revista–, amb la voluntat de seguir el fil en la participació del consell. Jo vaig venir quan era mestre de parvulari en un poble petit a la Segarra. Després el destí em va portar a treballar al Vallès i, després, el 1992, vaig començar a treballar a la Universitat de Barcelona com a professor. Ara, en aquests moments, estic fent formació de les mestres d'educació infantil, estic ocupant-me dels temes de serveis i programes d'atenció a la infància i a les famílies. És una assignatura anual de segon curs. Per mi el consell ha estat un espai de contrast i reflexió. Molt sovint em tocava fer el paper de l'infant terrible. Amb l'Àngels, abans de començar, li deia que jo crec que era el petit d'aquella gent que estàvem en aquell moment. I ser el petit, el petit, era alguna cosa que pesava molt, i això, de vegades, et feia sentir incòmode. Per això també he necessitat un temps de distància per poder veure quin era el meu lloc aquí i poder tornar. I estic molt content de poder tornar aquí i de veure que hi ha cares noves que s'incorporen de nou i que creuen en el tema molt fermament. Ara, sobretot, treballo per la infància i les famílies, no pas per l'escola, com quan vaig començar al principi. Ara em dedico més a temes de fora de l'escola.» (2) Escoltar Xavier em va permetre observar el fet de donar veu a una persona que treballa, de manera aferrissada, per les famílies dins i fora de l'escola. Durant la reunió, Xavier va continuar aportant reflexions i debat al voltant del tema de les famílies dins i fora de l'escola, i, a la vegada, aportant idees de treball com a temes per escriure articles per a la *Revista Infància*.

Irene: «El consell de redacció de la revista *Infància* ha de tenir 1/3 de membres joves, ja que és la garantia de la continuïtat del treball. És un criteri fonamental perquè l'Associació de Mestres Rosa Sensat continuï viva.» (1) Així que Irene, gràcies a aquestes paraules, és capaç de donar veu a altres persones que ja no són de la seva edat, de compartir coneixements amb altres professionals de l'educació –la capacitat de diàleg i de sentit d'obertura d'assemblea– i d'escoltar-los. Ella, sens dubte, és conscient que l'educació necessita gent nova i, per tant, fa viu el missatge de Loris: el fet de discutir amb els altres i no estancar-se en un missatge que potser ja necessita renovació.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Després d'haver fet les presentacions, es va proposar el tema d'aquest any de les jornades d'educació infantil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Després d'una pluja d'idees, va sorgir el tema dels cent llenguatges dels infants, ja que aquest any fa vint anys que va morir Loris Malaguzzi. Per tant, seria una manera de retre-li un homenatge pel seu llegat pedagògic a Catalunya. Així que, a través d'aquestes argumentacions, vaig poder observar que el missatge de Malaguzzi era ben present en tots els components del consell de redacció de la *Revista Infància*.

Un altre tema a tractar va ser el tema d'incorporar persones noves al consell de redacció de la revista. Els requisits eren els següents: dues persones joves i que estiguessin treballant en l'àmbit educatiu. Van sorgir alguns noms i, de forma unànime, es va dir que se'ls faria la proposta. També van proposar noves incorporacions al consell d'Osona i de Girona i es va dir que s'havia de tenir en compte que aquesta gent estigués treballant dins l'etapa de 3 a 6 anys, i també algun pediatre. Quan ja es van tancar aquests temes, Irene va dir que ja tocava fer un descans breu.

Un cop acabat el descans, ens tornem a asseure cadascú al seu lloc i torna a començar la reunió. Ara els temes a tractar són les seccions de la *Revista Infància*, la coherència dels continguts amb les línies de fons i la imatge, les imatges, el disseny, els temes i les propostes de millora de la revista. Així que, tenint en compte tots aquests temes esmentats, s'obre un debat per fer-ne una valoració i una millora.

Irene explica que els articles d'anàlisi crítica costen d'escriure. Diu que una vegada els van enviar un article crític des de Pamplona i el consell va debatre si s'havia de publicar, i gairebé hi va haver un daltabaix. De manera que sembla que estan acostumats a donar una visió més positiva, i no tan crítica, de l'educació. Quan estan reunits i proposen d'escriure articles crítics, tots hi estan d'acord. No obstant això, quan ja tenen els articles acabats i els debaten, no acaben d'acceptar les crítiques. Així que també parlen de potenciar molt més l'entrevista com a eina de debat social i de crítica. I, a la vegada, proposen de buscar més espais i temes de reflexió sobre la societat dels professionals de l'educació –sorgeixen dos temes: els racons i els ambients. El que volen, en definitiva, és que es faci la crítica intentant establir un diàleg entre el lector i la revista (2).

4. Història vida professional Irene Balaguer

Irene: «Sempre que ho discutim, ens sembla molt bé el fet de fer l'anàlisi crítica, però a l'hora d'escriure-la ens costa, per la manera de ser, per l'estil, pel que sigui.»

Àngels comenta que vivim en una època digital i, per tant, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i la *Revista Infància* no poden viure'n al marge. I diu que per crear crítica i diàleg entre la revista i els lectors s'hauria d'impulsar un espai virtual complex en què es poguessin escriure articles crítics sobre temes educatius i socials d'actualitat. De manera que, a través d'aquest espai, l'Associació estaria al dia dels temes actuals per als seus socis (2).

Àngels: «Entenc que hi ha altres generacions que no llegeixen la revista, que és atractiva, que és bonica, que la tenen allà al damunt i que, en moltes ocasions, només se'n miren les imatges, perquè ens hem tornat, cada vegada més, visuals. En canvi, aquesta gent que mira la revista així estan tot el dia enganxats a una maquineta amb què s'escriuen missatges entre ells i els amics i coneguts. Tenen una feinada en contestar. O sigui, que ja hem entrat en una època, pel que jo veig, en què la comunicació és diferent.»

Marta va proposar el tema d'escriure articles a quatre mans –dues persones que comparteixen un mateix article–, ja que aquesta manera d'escriure enriqueix l'intercanvi d'opinions i, a la vegada, potenciava la crítica entre els diferents membres de la redacció i els lectors (1).

També sorgeixen debats sobre l'antiacadèmia que defensava el pensament de Loris Malaguzzi. Irene Balaguer diu que per escriure «a la *Revista Infància* tenim establerts uns guions no acadèmics» (6), perquè, segons ella, allò que és acadèmic és allò que és tancat i sense capacitat de transformació i creació. A partir d'aquí, s'obre un debat sobre la bibliografia (6). Hi ha persones de la reunió que estan a favor de posar bibliografia al final de cada article i n'hi ha que no hi estan d'acord –Irene hi està en contra.

A partir d'aquest punt de la reunió s'enceta un tema fonamental: la participació de les famílies dins de la comunitat educativa com a eix primordial dels articles de la *Revista Infància* (3). A Àngels la preocupa molt la participació de les famílies avui en dia i fa la comparació entre els pares dels anys seixanta i els d'ara.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Àngels: «El paper de l'adult pare ha canviat molt del dels anys seixanta pel que fa a l'escola. I els pares joves d'ara i els mestres joves d'ara no ho saben. La participació activa dels pares que van permetre i van ajudar mestres joves que volien fer una escola diferent. Aquesta implicació és un fet històric i va passar. Però ara el pare, en general, és més receptor.»

Piti proposa el tema de parlar, a la revista, sobre la globalitat de l'infant. «La importància de tenir en compte la globalitat del nen i que els aprenentatges s'han de fer globals. Digues-li treball per projectes, digues-li... La importància de no separar els continguts i els aprenentatges» (2). També insinua el tema de la importància de l'adult que acompanya l'infant: «Parlem molt de l'adult que acompanya, però sempre de l'adult com si estigués en segon terme, i en realitat no és veritat. Però no amb un paper autoritari. Però l'adult té molta importància des del moment que prepara els ambients. S'ha de tenir en compte aquest adult que intervé més i que té la importància que té» Amb tot, encara no sap gaire bé com enfocar aquest tema per escriure a la revista. (3). També esmenta que «ja que diuen que estem tan malament en educació, potser estaria bé parlar dels diferents llenguatges... Jo penso que fóra interessant fer articles experiencials per observar vivències d'aprenentatges dels infants» (2).

Carme, lligant amb el tema de Piti sobre el paper primordial de l'adult, comenta que seria interessant escriure sobre «què vol dir escoltar l'infant» (2), perquè escoltar l'infant significa que el paper de l'adult és tan important o més que el de l'infant.

Xavier ens presenta un altre tema molt interessant: la presència o l'absència dels homes en l'educació dels infants. «Jo m'estic trobant, a la consulta o a les classes de la universitat, cada dia aquesta absència o presència dels homes en l'educació dels petits, dels grans o dels adolescents. Jo crec que sí que és un tema que és recurrent, però jo crec que hem de continuar dient-hi coses, perquè, per mi, és molt preocupant. Crec que, no perquè l'hàgim tractat, hem de deixar de tractar-lo. Que tractem el tema no vol dir que el tinguem resolt.» (3)

Elisabet, entrelaçant el tema de les famílies amb l'escola, esmenta la pressió de la societat amb el món de la infància: les expectatives que tenen els pares sobre els fills i la

4. Història vida professional Irene Balaguer

pressió que els exerceixen perquè treguin les millors notes i que siguin els millors. En moltes ocasions, les expectatives són pressions per a l'infant. Així que Elisabet proposa aquest tema per escriure a la revista (3). També s'esmenta en el debat que a les escoles bressol la participació dels pares en la comunitat educativa és molt alta (3) «Què fem bé en aquest sentit? Per què, a mesura que avancen en el procés educatiu, els pares cada vegada es desenten més? I potser recollir aquesta participació que nosaltres fem com a pares que els donem l'entrada a les escoles, que els fem partícips. Cada vegada els donem més eines perquè estiguin més comunicats amb les noves tecnologies a l'escola, perquè vegin fotos, perquè documentin, cosa que a mesura que es va allunyant això no es fa tant. Per tant, això que nosaltres fem tan bé ho hem d'explicar perquè altres professionals també ho puguin fer.» (3)

Durant la reunió de la *Revista Infància* també es parla sobre la seva estètica. Elisabet comenta que la contraportada de la revista del mes de juny es confonia amb el programa d'actes de l'escola d'estiu. També explica que les fotografies que il·lustren els articles, moltes vegades, són petites (4). Marta diu que hi hauria d'haver un canvi estètic i conceptual de la revista (4): «Potser seria bo de plantejar-nos certs canvis, potser estètics i de continguts. Però no pas perquè no estigui bé, sinó perquè de tant en tant també va bé fer una mica de renovació i encetar altres seccions amb noms més atractius. Les coses també, igual que la societat, van canviant i millorant.» (4)

Un dels temes que ha treballat la revista molt durant les últimes dècades és el tema de la documentació. Així que també sorgeix en el debat: «Ara que aquest tema té una vigència més generalitzada, penso que podríem reprendre el tema de la documentació. Observar i documentar comença a ser una cosa de què fa cinc anys no tothom era conscient. Jo crec que s'ha vist que és necessària per a la feina. El tema d'observar i documentar jo penso que és un tema que estaria bé de seguir-hi incidint.» (4) Irene Balaguer esmenta que «nosaltres l'hem posat de moda», ja que l'Associació de Mestres Rosa Sensat, a través del pensament de Loris Malaguzzi i les escoles reggianes, han treballat per la difusió de l'observació i la documentació dins de les escoles (4).

Durant el transcurs de la reunió també surt el debat polític –a Reggio, el debat polític i el compromís sempre hi era present. Un grup de mestres treu el tema de l'actual situació de Catalunya, i comenten que seria convenient que l'Associació de Mestres i la *Revista*

4. Història vida professional Irene Balaguer

Infància, d'una banda, es posicionessin a favor del dret a decidir i, de l'altra, mostressin el suport a la independència del poble de Catalunya. Una mestra indica que «se'ns està plantejant en quin moment estem, políticament, i en tots els moments, i no sé si valdria la pena que poséssim el fre de mà, i Rosa Sensat com a entitat, com a moviment, deixés clares les bases de l'escola catalana, ja que, si Déu vol, d'aquí a uns anys es necessitarà. El dia deu [...]» El dia nou de novembre es té previst fer una consulta sobre el dret a decidir del seu poble (7).

En canvi, Irene també es manifesta políticament i no veu que la independència de Catalunya sigui la solució. Argumenta que «el país aquest que alguns dels catalans volen és aquí. Què fem en cada número sinó plantejar l'educació que volem. Tant si som independents com no; vull dir, nosaltres, com a Rosa Sensat, tenim cinc revistes d'infantil i en totes cinc busquem l'educació que volem. Per tant, ja ho fem!»

Montse diu que el problema actual és la LOMCE (Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa. Aprovada pel govern del Partit Popular a finals de l'any 2013), i Irene li contesta: «Montse, has dit la LOMCE i és la LEC, el problema de Catalunya. Vull dir, han arribat a fer-nos creure que la llei perversa es deia LOMCE i la llei perversa es diu LEC. Què vols un estat independent amb la LEC? Jo no! Jo penso que el que hem de fer és, per mi, eh, intentar donar eines als mestres perquè millorin la seva vida quotidiana amb els nens i que gaudeixin fent la seva feina, i com a moviment és això el que podem fer, perquè modestament i ambiciosament és el que ens toca.» (7)

Xavier: «Jo penso que la revista ha fet i fa una definició permanent del model d'educació, del model de país. El que passa és que jo penso també que nosaltres no podem quedar al marge del que està passant fora de l'escola en el sentit del que està passant al país.» (7).

Ja són les dues i acaba la reunió. M'acomio d'Irene i li comento que ens tornarem a veure el diumenge dia 23 de febrer a la ciutat de Reggio Emilia, ja que hi pronunciarà una ponència sobre el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi, perquè li faran un homenatge amb motiu dels vint anys de la seva mort.

4. Història vida professional Irene Balaguer

4.8 Observació d'Irene en un homenatge a Loris Malaguzzi a la ciutat de Reggio Emilia

El cap de setmana del 21, 22 i 23 de març vaig visitar, per primera vegada en la meua vida, la ciutat de Reggio Emilia. Durant aquell cap de setmana vaig tenir l'oportunitat de poder assistir al XIX Convegno Nazionale Dei Servizi Educativi e Delle Scuole Dell'infanzia, un conveni dedicat al pedagog de la ciutat reggiana: Loris Malaguzzi. Durant l'estada a Reggio, vaig poder visitar tres escoles de gran renom: l'Escola Diana, una escola reconeguda com la més emblemàtica de la ciutat; l'Escola Andersen, i l'Escola Primària, que és un projecte del Centre Internacional Loris Malaguzzi, on, per primera vegada en la història educativa i pedagògica de la ciutat, es porta a terme la continuïtat del projecte educatiu al llarg de la primària. També vaig assistir a les ponències de Peter Moss –un professor emèrit de pedagogia de la Universitat de Londres– i de Gunilla Dahlberg –una professora de l'Institut de Pedagogia de la Universitat d'Estocolm. Tots dos professors són grans coneixedors del pensament de Loris Malaguzzi i de les escoles de Reggio Emilia. Vaig visitar l'exposició que inauguraven aquell mateix cap de setmana: “Una città, tanti bambini”. En aquesta exposició s'explicava la història de l'experiència educativa reggiana. I, per últim, vaig visitar el centre de documentació Loris Malaguzzi, on em vaig impregnar de tots els seus escrits que encara tenia pendents.

El dia 23 de març a les 9.00 hores del matí, al teatre Ariosto de la ciutat de Reggio Emilia, es conclou, amb un homenatge a Loris, el conveni d'Educació i Política, amb el nom de Prefigurare orizzonti e assumere impegni. Omaggio a Loris Malaguzzi. En aquest homenatge han estat citats dues persones de gran renom i de gran reconeixement internacional envers la figura de l'autor: Irene Balaguer –presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat– i Moonja Oh –directora del Centre Coreà per als Infants i Mestres. Així i tot, només em centraré en la figura d'Irene Balaguer, ja que és la persona que investigo.

La Carla Rinaldi, actual presidenta de la fundació Reggio Children, va donar la paraula a Irene Balaguer. I va començar el seu petit homenatge amb un títol ben emotiu per al pensament de l'autor «La certezza dell'impegno di fronte all'incertezza dell'orizzonte». Un títol que feia referència a la feina constant que va portar a terme el pedagog durant la segona meitat del segle XX a la ciutat de Reggio Emilia i, a la vegada, la difusió del seu

4. Història vida professional Irene Balaguer

missatge arreu del món. I també era un títol provocatiu tenint en compte la crisi actual que viu tot Europa en general.

Irene, amb una veu nerviosa i emocionada, comença l'homenatge suggerint aquestes paraules:

“Buongiorno a tutti.

Voglio iniziare le mie parole ringraziando gli organizzatori di questo convegno: Gruppo Nazionale Nidi, il Comune di Reggio, il Centro Internazionale Loris Malaguzzi e Reggio Children per il gentile invito a partecipare in questo magnifico incontro.

Care amiche e amici, grazie per la vostra presenza qui ancora oggi, dopo questi due giorni intensi di lavoro che vi hanno portato a vedere e ascoltare tante nuove idee e realtà.

Sono pienamente consapevole che la vostra presenza oggi qui si spiega per il desiderio di rendere un omaggio a Loris Malaguzzi, il pedagogista dell'infanzia da 0 a 6 anni più importante della fine del ventesimo secolo...”

Irene continua pronunciant el discurs. Al llarg de l'homenatge²¹ he pogut observar una sèrie de reapropriacions que resumiré a través de les taules següents:

Taula 11 Reapropriacions d'Irene Balaguer

Reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi	Evidències
1. La capacitat d'obertura envers els coneixements pedagògics i educatius per establir un debat complex per al conjunt de la comunitat educativa	“Proprio per questo, da un lato mi sento un po scomoda perché so che tante altre persone potrebbero glossare molto meglio di me la sua opera e il suo pensiero... ma da l'altro mi sento molto bene perché ho avuto la grande fortuna di potere condividere con lui dei dubbi, certezze, progetti, follie e utopie varie, non assenti di discussioni, argomenti e contrargomenti di analisi sulle nostre realtà sociali, pedagogiche e politiche.”

A través d'aquesta evidència es pot observar com Irene es va reapropriar una dimensió rellevant del pensament malaguzzià: la capacitat de debatre temes fonamentals per a una

²¹ Annex-5: discurs sencer escrit per Irene Balaguer per a l'homenatge de Loris Malaguzzi.

4. Història vida professional Irene Balaguer

millora de l'acció educativa. Creu que va ser una gran sort poder compartir amb ell alguns dubtes pedagògics i educatius, certeses, projectes, bogeries i diverses utopies que els va tocar de viure en la realitat social d'aquell moment –per a Loris Malaguzzi, la construcció d'una Itàlia oprimida per Mussolini i, per a Irene, la construcció d'una nova escola que configurés l'inici de la democràcia a Catalunya. I reafirma que aquestes converses no estaven exemptes de discussions, anàlisis i arguments profunds sobre els nostres problemes socials, educatius i polítics. Així que la confrontació que comportava un debat de qualitat feia que ambdós experimentessin una capacitat d'obertura d'experiències i de conceptes amb el conjunt del món i, concretament, entre les seves dues realitats.

Taula 12 Reapropriacions Irene Balaguer

Reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi	Evidències
2. Concebre l'infant com un subjecte "capaç de..."	“Il bambino, tutto bambino in azione e interazione che la vita colettiva gli offre sono la sua fonte d'ispirazione, un cantiere quotidiano, la materia prima per le sue scoperte... per questo lasciarsi trascinare per lo stupore delle multiple capacità dei bambini, che rischiano di passare senza essere viste, se non si costruisce un nuovo sguardo e un nuovo ascolto su ciò che realmente dà senso alle sue azioni. Per cui lui resta fedele al vecchio impegno con l'infanzia , perché dà voce e protagonismo a chi non parla, a chi ancora oggi sta aspettando il suo pieno riconoscimento.”

Loris Malaguzzi volia donar veu als infants que encara no podien parlar, atès que ell creia que tenen cent llenguatges, i els educadors havien d'aprofitar les seves potencialitats, perquè, des que neixen, ja tenen capacitats. És a dir, que no són tal com deia Loocke, gots buits, sinó infants dotats per aprendre i experimentar. Malaguzzi i Irene Balaguer creuen aferrissadament que els infants han de tenir veu i drets, ja que són ciutadans d'un món sense distincions. L'infant capaç d'aprendre i d'experimentar els seus cent llenguatges és aquell que és capaç d'establir el seu debat, pictòric, verbal, no verbal, poètic, entre d'altres, -dins de la comunitat educativa. Dahlberg i d'altres opinen que

veiem l'infant com a situat en la societat civil tant com a casa, un ciutadà i, alhora, un membre de la família, que requereix relacions amb altres infants i amb els adults per fer un ús ple de les seves enormes capacitats d'aprendre i de viure una bona infància. Veiem la institució de la primera infància com un dret de

4. Història vida professional Irene Balaguer

ciutadania, un mitjà d'inclusió en la societat civil forta, per a la democràcia i l'estat del benestar. La institució de la primera infància com a fòrum obre moltes oportunitats i possibilitats i, en aquest espai, moltes coses poden passar i passen (Dahlberg i altres, 1999:159).

Així que “la institució de la primera infància és un lloc per a tots els infants” (Dahlberg i altres, 1999:159-160).

Taula 13 Reapropiacions Irene Balaguer

Reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi	Evidències
3. La participació de les famílies en el projecte educatiu	“E l'impegno politico e pedagogico, di un modo nuovo di capire l'educazione: un'educazione aperta, un'educazione di tutti quelli che la vivono. Per la maggior parte di quelli che siamo oggi qui, questa idea ci può sembrare qualcosa di logico, elementale, ma negli anni setanta del secolo scorso era una vera rivoluzione, la più pacifica delle rivoluzioni: l'educazione emancipatrice della comunità intera: bambini, professionisti, famiglie e società, come attori tutti attivi di un processo di apprendimento comune.”

A través d'aquesta reapropiació es pot observar l'objectiu primordial del pedagog reggià: vetllar per una bona pedagogia de la relació entre tots els membres de la comunitat educativa. Dahlberg i altres argumentaven que

Ziehe (1989) ofereix un concepte diferent del de la proximitat, el concepte d'intensitat de relacions, el qual implica un complex i dens teixit o xarxa que uneix la gent, els ambients i les activitats i obre moltes oportunitats per a l'infant petit en el marc d'una visió d'infant ric i d'una pedagogia coconstructora [...] en la línia del treball pedagògic de Reggio Emilia, que constantment estimula el pensament de l'infant i ha encoratjat múltiples llenguatges, la confrontació, l'ambivalència i l'ambigüitat...; tot el medi parla d'una aventura col·lectiva...; es podria gairebé dir que Reggio Emilia ha creat una nova universitat (Dahlberg, 1995:17).

4. Història vida professional Irene Balaguer

Taula 14 Reapropriacions Irene Balaguer

Reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi	Evidències
4. L'aspecte estètic per fer una observació i una documentació acurades	“In questa scena quasi metaforica che racconta in modo così preciso il suo modo di procedere, inizia una storia di costruzione di un progetto che va aldilà delle pareti della scuola... è un progetto che precisamente salta i muri. Un impegno etico e politico, quello della certezza di articolare un progetto libero di condizionanti, un progetto di creazione che combina realtà e immaginazione... è l'utopia che diventa realtà.”

El pensador de Reggio Emilia va crear un pensament que saltava els murs de l'escola per cercar noves mirades d'infant i d'acció pedagògica i educativa. En l'acció pedagògica, l'educador esdevenia un subjecte observador dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i, a la vegada, impulsava la recerca d'espais-ambients portadors de dos àmbits rellevants: l'ètica i l'estètica. En la mateixa línia argumentativa, Loris Malaguzzi defensava que “il nuovo potrà essere di chi riuscirà a riunire nella scuola la forza della critica, della partecipazione democratica, dell'immaginazione con i requisiti organizzativi e culturali, scientifici e operativi”²²

Taula 15 Reapropriacions Irene Balaguer

Reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi	Evidències
7. El projecte polític	“Mi piace molto il nome di questo convegno – omaggio a Malaguzzi EDUCAZIONE E /È POLITICA, un bel gioco di parole che si puo fare con la vostra lingua e che tanto piaceva fare a Loris. È un gioco non solo lingüístico quello che propone questo titolo. Questa forse è stata una complicità molto forte e consistente tra noi due: educazione e politica sono due concetti inscindibili. Sono le due facie della stessa realtà, che per noi vanno insieme l'una e l'altra. E proprio in questo contesto di complicità che proverò a sviluppare questo intervento che si incardina su due concetti che secondo me sono sempre presenti nella sua riflessione e azione pedagogica: la certezza e l'incertezza. ”

²² Aquest fragment està extret d'un dels fullets que donaven els organitzadors del XIX Convegno Nazionale dei Servizi Educativi e delle Scuole dell'Infanzia per als assistents.

4. Història vida professional Irene Balaguer

Irene pensa que la complicitat més gran que tenien entre ells era el fet de concebre l'educació lligada directament a la política, ja que la política ha d'estar compromesa amb l'educació. Un pensament polític que els portava a focalitzar, per sobre de tot, els drets fonamentals de la infància. Aquest compromís polític sempre ha estat present en Irene, perquè l'any 1994 afirmava que

des dels ajuntaments, hem d'avançar en la planificació d'una política per a la primera infància. Una visió global del que podem fer des de l'ajuntament dels més petits: el problema que tenim és atendre la demanda. Com hi donarem resposta? Quina és la demanda potencial? Per què no pensem en tots? No us espanteu quan dic això; no us penseu que vull escolaritzar a l'escola bressol tots els nens o que penso que els ajuntaments s'haurien de plantejar fer escola bressol per a tots els nens. Parlo de cobrir la demanda real (Balaguer, Mayordomo i Mata, 1994:17).

Per tant, aquest compromís polític per a la infància sempre ha estat un tema que ha preocupat Irene de manera rellevant.

Irene Balaguer conclou l'acte amb les paraules següents:

«Amiche e amici, credo che durante un tempo bisognerà agire per sostenere quello che abbiamo ottenuto, dobbiamo organizzare la resistenza perchè sappiamo che la storia dell'umanità non è lineare, è fatta di progressi e di retrocessioni. È proprio per questo che oggi abbiamo bisogno di orizzonti concettuali e geografici così vasti come possiamo raggiungere, con l'umiltà e la certezza di sapere che ce ne saranno alcuni che non potremo raggiungere, e con la speranza che certamente altri ci arriveranno.»

La meva observació, a la Irene, acaba en aquest últim acte d'homenatge a la figura de Loris Malaguzzi.

4.9 El llegat escrit d'Irene Balaguer envers el pensament de Loris Malaguzzi

La mestra Irene Balaguer ha dedicat tota la seva vida i trajectòria acadèmica al món de l'educació de la primera infància i la divulgació educativa a través de l'Associació de

4. Història vida professional Irene Balaguer

Mestres Rosa Sensat. Amb l'objectiu de deixar constància del seu pensament, ha escrit, sobretot, en les revistes de la mateixa associació (*Revista Infància, Perspectiva Escolar*, etc.) i també en d'altres no vinculades directament amb l'Associació (*Cuadernos de Pedagogía*). També ha escrit llibres dedicats al món educatiu i pedagògic. A continuació, referencio un seguit d'articles que mostren, de manera clara i concisa, la connexió directa amb el pensament del pensador reggià.

L'any 2001 escriu un article en *Cuadernos de Pedagogía*, en què parla de la repercussió de l'experiència reggiana a Espanya. Al llarg de l'escrit, exposa que

desde el año 1974 se ha dado una continuada presencia y participación en España de la experiencia de Reggio Emilia, en múltiples lugares y diversos foros: en Barcelona, primero, en las Escoles d'Estiu Rosa Sensat, y, más adelante, en la Escola Municipal d'Expressió; en Palma de Mallorca, Madrid y Barcelona, con la exposición "L'occhio se salta il muro", sus planteamientos y toda la actividad desarrollada en torno a ella. Todo esto hacía pensar que, en los primeros años de 1980, el impacto social, político y profesional de esta presencia de Reggio tendría una fuerte repercusión en España (2001:79).

L'any 2004 va escriure l'article anomenat "Gestió social i participació. El cor o el cap a les escoles infantils de Reggio" per a la *Revista Infància Europa*. Llegint aquest article es pot percebre, de manera directa, com estableix una connexió real amb la pedagogia reggiana i la figura del pedagog italià. Assenyala que

sempre m'ha seduït la forma i el fons de la pedagogia de Reggio. Les idees i l'acció de Loris Malaguzzi, la seva capacitat excepcional de fer de la pedagogia i la política el motor dels grans canvis que calien a l'escola i l'educació. Considero que per a ell no era suficient generar, a les escoles bressol i els parvularis de Reggio, una pedagogia sense prejudicis cap a les capacitats dels infants, unes escoles cadascuna de les quals esdevingués un veritable laboratori d'educació capaç d'anar més enllà, una educació que contribuís també a canviar la societat (2004:47).

4. Història vida professional Irene Balaguer

L'any 2012 va escriure un editorial en què es podia veure, de manera implícita, una molt bona part del pensament reggià. En el fragment de més avall, s'hi pot observar un compromís polític de qualitat (una imatge d'infància capaç de... i una política en què es pugui veure reflectida la preservació dels drets dels infants). Comenta que

sin embargo, hoy, en nuestro mundo, se tiene la sensación de que la educación está en un momento de crisis. Un conjunto de fuerzas relacionadas entre sí, las políticas económicas neoliberales y la globalización hegemónica hacen que aparezca distorsionada la compleja relación entre lo económico y lo social, entre lo individual y lo colectivo, entre lo privado y lo público. La ciudadanía es considerada y tratada como consumidora. En este contexto, la escuela es concebida como una empresa, como un negocio más, que tiene que competir en el mercado para obtener clientes. Se habla de elección, de carácter propio y de diversidad, pero como si se tratara de productos comerciales, y la escuela se convierte en un instrumento de la demanda del mercado, y la educación tradicional, con sus valores y sus métodos, es nuevamente puesta como modelo ... En consecuencia, consideramos que, como personas comprometidas con la educación infantil, tenemos que tener una conciencia clara del contexto en el que nos encontramos, tanto a nivel local como global, para saber que estamos acompañados y que cada una de nosotras, estemos donde estemos, tenemos una responsabilidad que es compartida para hacer realidad la educación infantil que queremos (2012:4).

4.10 Conclusions d'una vida dedicada a la infància i la seva divulgació a través de les reapropriacions de Loris Malaguzzi

Irene, al llarg de la seva vida, ha anat configurant el tipus de professional de l'educació que volia arribar a ser. El fet d'estar en contacte amb el pedagog Loris Malaguzzi i, a la vegada, d' enamorar-se del seu pensament va fer que la seva pròpia acció educativa i divulgativa estigués influenciada pel pensament pedagògic i educatiu de l'autor. De manera que, mitjançant l'entrevista en profunditat i les dues observacions, he pogut deduir evidenciar quines han estat aquelles reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi que ella ha incorporat en les seves accions com a professional del món educatiu i pedagògic.

4. Història vida professional Irene Balaguer

A través dels dos contextos escollits per observar-la, he pogut evidenciar les reapropriacions següents:

- La seva capacitat d'obertura envers els coneixements pedagògics i educatius per establir un debat complex per al conjunt de la comunitat educativa. En tots dos contextos ho he pogut observar: en la reunió, dóna veu i propicia el debat reflexiu a tots els components del consell de redacció de la *Revista Infància*. A Reggio, a través del seu discurs, intenta que els professionals de l'educació allí presents siguin capaços de canviar el món mitjançant del debat i la reflexió entre professionals, infants i famílies.
- La seva concepció de l'infant com un subjecte capaç de... En tots dos contextos també ho he pogut constatar: en el consell de redacció de la *Revista Infància*, en tot moment, intenten cercar un format d'article en què l'infant sempre sigui un infant amb potencialitats i llenguatges rics. I, en la xerrada a Reggio Emilia, Irene explica com l'autor i ella creuen en un tipus d'infant: aquell que des del moment del seu naixement ja és un infant capaç d'aprendre i experimentar per si sol.
- La participació de les famílies en el projecte educatiu. Per mitjà de la *Revista Infància*, he observat com tots els components de la redacció creuen que l'escola no pot estar al marge de les famílies i les famílies no poden estar al marge de l'escola. Així que fan evident la pedagogia de la relació de Loris Malaguzzi. A Reggio Emilia, Irene també recorda la importància de les famílies per al paper de l'escola, i, per tant, la defensa de manera aferrissada.
- L'aspecte estètic a l'hora de fer una observació i una documentació acurades. A través de la *Revista Infància*, he pogut comprovar que tots estan conscienciats sobre aquest tema, perquè s'hi han fet debats. I a Reggio Emilia, tot i que no hi ha posat tant d'èmfasi, també l'ha remarcat.
- La importància de la cuina. En els dos contextos en què he anat a observar, no n'ha parlat. No obstant això, en l'entrevista en profunditat, em va dir que durant els anys que treballava a les escoles bressol municipals de Barcelona, gràcies a la seva gestió, algunes cuineres d'aquí van fer un intercanvi amb les de les escoles d'educació infantil de Reggio Emilia.
- L'antiacadèmia. Per a ella significa concebre l'educació que defuig els convencionalismes. Així que, a través de tots dos contextos, he pogut observar que concep una educació basada en els coneixements subjectius, no lineals i, per

4. Història vida professional Irene Balaguer

sobre de tot, és molt crítica amb l'actual sistema educatiu i pedagògic que va en contra de la creativitat de l'infant i que no respecta els seus cent llenguatges.

- El projecte polític. El consell de redacció, de manera implícita, fa política, atès que es posiciona amb el tipus d'educació. I a Reggio Emilia, el discurs d'homenatge al pedagog és clarament polític i crític vers l'Europa actual, Irene els suggereix que han de canviar, perquè la infància està perdent els seus drets.

Tot i que Irene Balaguer està gairebé a les portes de la jubilació, encara continua configurant la professional de l'educació que vol arribar a ser, ja que continua llegint i formant-se. I, per tant, ella, més que ningú, sap que els coneixements no són mai definitius i que estan sotmesos a un canvi constant, perquè la societat també està sotmesa a un moviment constant.

Capítol 5

5. Maria Antònia Pujol Maura: una vida dedicada a la formació de mestres de la primera infància, a la recerca educativa i al món universitari

5.1 La mirada autobiogràfica de l'experiència vital, educativa i pedagògica de la doctora Maria Antònia Pujol Maura

La doctora Maria Antònia Pujol Maura comença a fer de mestra l'any 1959 a la ciutat de Palma de Mallorca. A partir d'aquell moment descobreix el gran valor de l'escola per al conjunt de la infància. Des dels inicis de la seva carrera professional, Maria Antònia va ser una alumna crítica, reflexiva, autocrítica i amb grans inquietuds envers l'educació infantil i la pedagogia. L'any 1966, a través de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, rep una invitació per participar com a alumna a la primera escola d'estiu²³ d'aquesta associació. Així que agafa un vaixell i es trasllada a la península. El fet de poder assistir, per primera vegada, a una experiència de renovació pedagògica esdevé per a l'autora un abans i un després en la seva manera de mirar l'educació infantil i d'actuar-hi. Cal remarcar que en aquells cursos eren més d'un centenar de persones que volien renovar la pedagogia anquilosada d'aquells temps que vivia el país.

«Va ser la primera experiència de renovació pedagògica que em va impactar profundament. Vaig conèixer, de manera directa i en coneixement molt directe, l'Alexandre Galí, l'Artur Martorell, la Maria Rubias, la Maria Antònia Canals, la Marta Mata, la Carme Aymerich, entre altres personatges del món de l'educació i la pedagogia. Unes persones que vivien la pedagogia i traspuaven pedagogia activa per tot el seu cos. Jo em vaig entusiasmar...»

²³ La primera escola d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat es va celebrar a les escoles Filipenses de Barcelona.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Quan Maria Antònia, després de la primera escola d'estiu, va tornar a Palma, va començar a aplicar tot el que havia après a l'escola d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Comenta que el director de la seva escola tenia ganes i veia la necessitat d'un canvi profund al seu centre educatiu. Tot i tenir ràtios molt elevades d'alumnes per aula, el fet que el director s'interessés per fer canvis va permetre a Maria Antònia aplicar un bon mètode –gràcies a la seva pròpia experiència i a la de la primera escola d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat– i comprar materials adequats per poder aplicar-lo amb correcció. La doctora assegura que el pas per aquesta escola i per aquesta experiència educativa i pedagògica li és molt positiva «va ser una experiència molt rica, molt rica, molt, eh?... El final de la meva trajectòria en aquesta escola va ser molt positiva». De manera que Maria Antònia s'està vuit anys en dues escoles d'educació infantil a la ciutat de Palma. No obstant això, una trucada esperada i sobtada la fa tornar a Catalunya.

Durant l'any 1979, Maria Antònia Pujol va rebre la trucada que li va canviar la vida. Li trucar la Marta Mata²⁴ i va proposar a ella i al seu marit que vinguessin a viure a Catalunya per treballar, de manera directa, per a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. En aquella època, a Mallorca, no s'hi podien estudiar llicenciatures. Per això Marta Mata els va encoratjar a venir a Catalunya, perquè a Barcelona podrien impartir classes i, a més a més, estudiar la llicenciatura de Pedagogia. El fet que cap dels dos tingués la llicenciatura va ser un detonant positiu perquè finalment s'animessin a venir a Catalunya amb un fill de vuit mesos.

«A Mallorca no hi havia llicenciatura i no hi havia facultat. Cap dels dos tenia una llicenciatura i ella ens va vendre la idea de venir a Barcelona per poder estudiar. Jo podria estudiar Pedagogia, el meu home podria fer Psicologia. I entusiasmat per la perspectiva de poder estudiar una carrera universitària, doncs vàrem venir cap aquí amb un nen de vuit mesos.»

Així que el matrimoni i el fill es varen instal·lar a Barcelona i van començar a treballar. El seu home a temps complet a l'Associació de Mestres Rosa Sensat i ella combinava la

²⁴ Marta Mata va ser la fundadora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, la impulsora dels moviments de renovació pedagògica a Catalunya i política durant la transició i la democràcia del Partit Socialista de Catalunya.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

feina en una escola de l'Hospitalet de Llobregat amb la de l'Associació de Mestres Rosa Sensat –feia mitja jornada laboral en cada lloc. La parella es va implicar molt en el moviment de renovació pedagògica que vivia aquells anys Catalunya. Aquesta gran implicació va portar Maria Antònia a deixar l'escola de l'Hospitalet i a implicar-se al cent per cent amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat. En total hi van estar treballant quinze anys. Durant aquest temps Maria Antònia es va llicenciar en Pedagogia i el seu marit, en Psicologia. Ell, després, va continuar estudiant dues llicenciatures més –primer Medicina i, després, Pediatria. Ella, no, ja que la Pedagogia era i és la il·lusion de la seva vida, i, per tant, volia treballar sobre el tema en el camp de la professió.

Maria Antònia va treballar en diverses escoles a Catalunya, després també va compaginar la feina de l'escola amb la de la universitat, i també va compaginar la feina de l'escola amb la docència universitària. Un aspecte de gran rellevància, ja que podia lligar la teoria amb la pràctica. No obstant això, quan s'aplica la Llei d'incompatibilitats laborals, es queda a la universitat: «Vaig triar la universitat perquè és més senzill i més fàcil treballar a la universitat que treballar a l'escola.»

Amb tot, mai no ha deixat el lligam amb l'escola, el lligam amb la pràctica perquè la teoria tingui un sentit a la universitat. I mai no ha deixat al marge l'escola perquè la seva passió i estima sempre ha estat per l'escola. I, per tant, a l'escola ha impartit cursos, ha fet seminaris, ha fet assessoraments, ha fet formació permanent, ha treballat amb mètodes d'aprenentatge de la lectoescriptura, ha elaborat molts materials per a mestres novells, entre d'altres. Ara bé, sempre ha treballat dins de l'etapa d'educació infantil (dels 0 als 6 anys) i ho farà fins al final de la seva carrera professional, que ja està a punt d'acabar. Tot i que aquest any es jubila, té molts projectes al cap: escriure un llibre, assessorar escoles, etc.

«No m'he separat mai de l'escola, he fet cursos, he fet seminaris, he fet assessoraments, he fet formació permanent. Vull dir que he estat sempre molt lligada a l'escola i als mestres fins ara, que estic a punt de la jubilació. I aquesta ha estat la meua trajectòria pedagògica i escolar. He fet publicacions, he treballat amb mètodes d'aprenentatge de la lectoescriptura, he fet molts materials per a professors novells, he treballat sempre, però sempre dins d'aquesta etapa educativa de 0 a 6 anys.»

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

5.2 El naixement d'una relació pedagògica i educativa: Maria Antònia Pujol i Loris Malaguzzi

Maria Antònia, envoltada de grans noms de la pedagogia catalana, treballava per l'assoliment d'una escola alternativa –aquella escola que volia enderrocar els fonaments pedagògics arcaics preconcebuts pel règim franquista al llarg de quaranta anys de dictadura. Era i és una dona inquieta i amb ganes de descobrir aspectes nous i restaurats de la pedagogia; per això, Maria Antònia va assistir a un congrés educatiu i pedagògic a Brescia (Itàlia). Era un congrés antifeixista, organitzat per la Mesciere (el moviment de renovació pedagògica antifeixista), perquè Itàlia, igual que Espanya, patia tota la pressió del feixisme. En aquest congrés, Maria Antònia va tenir el privilegi de conèixer grans figures pedagògiques de l'època: Loris Malaguzzi, Fiorenzo Alfieri, Franco Passatore, Francesco Tonucci, Mariano Lodi i Gianni Rodari. De tots aquests pedagogs, va fer molta amistat amb Francesco Tonucci, i, a través d'ell, va poder posar-se en contacte amb Loris Malaguzzi i, a la vegada, conèixer l'experiència de les escoles infantils de Reggio Emilia.

«El Tonucci ens va dir: 'Ai Maria Antònia! Has de conèixer l'experiència de Loris Malaguzzi, ja que ell va ser el primer que ens va parlar de Loris Malaguzzi. '»

Així que, a través de la documentació que Francesco Tonucci els havia donat sobre Loris Malaguzzi, Maria Antònia i dues companyes seves van decidir anar a visitar el pedagog a la ciutat de Reggio Emilia. Maria Antònia explica que «vàrem decidir anar a veure'l dues companyes i jo. Vam agafar un cotxe i ens n'anàrem cap a Reggio Emilia. El Loris va estar molt content de rebre'ns i vam estar amb ell, vàrem parlar molt, vàrem conèixer l'escola La Vileta i l'escola Diana, que eren les úniques dues que en aquell moment hi havia –ara en són més de trenta–, però en aquell moment només n'hi havia dues. Vàrem estar a l'escola, vàrem parlar amb ells... I des d'aquell moment, que em penso que això era l'any 70 i escaig, 72-73, vàrem ja tenir la relació amb el Malaguzzi.»

Una relació que aniria més enllà de la pedagogia, ja que van ser molt bons amics. A través de la mirada de Maria Antònia s'observa que hi havia una gran amistat, una gran admiració per tot el pensament de Loris Malaguzzi, i, per sobre de tot, apreciava la capacitat de seducció que tenia el pedagog quan difonia entre els mestres el seu pensament perquè el portessin terme dins de les aules d'infantil del país.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

La seducció de Loris Malaguzzi en la difusió del seu missatge educatiu i pedagògic va fer que Maria Antònia Pujol el convidés a assistir a una escola d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. A partir d'aquest fet, les relacions i els lligams amb Loris Malaguzzi encara es van fer més estrets. Anys després, Loris venia a l'escola d'estiu acompanyat de grans pedagogs com ara Gianni Rodari²⁵, Sergio Spaggiari²⁶ i Carla Rinaldi²⁷.

A partir d'aquest moment, quan Loris Malaguzzi assisteix per primera vegada a una escola d'estiu, Maria Antònia comença a fer visites constants a les escoles de Reggio Emilia. Alhora comença una relació pedagògica de confiança amb el pedagog, ja que Loris li demanava consells i el seu parer sobre determinats aspectes del seu pensament pedagògic. La il·lusió de Loris era difondre el seu pensament i observar si el seu model pedagògic i educatiu era exportable a altres països. Per això volia que Maria Antònia plantegés el model educatiu de Reggio Emilia en alguna escola de Catalunya.

«Vàrem anar fent visites, jo hi vaig anar moltes vegades i, en un moment determinat, el Loris Malaguzzi em va dir: Maria Antònia, et sembla que aquest model d'escola que fem nosaltres aquí seria exportable? I jo sempre tenia els meus dubtes, perquè, és clar, ells tenien una escola molt pensada, molt ben organitzada, amb molts recursos, amb un ajuntament al darrere que hi havia apostat molt, o ell feia que hi apostés molt; i, és clar, jo sempre li deia: L'esperit sí, però no sé si la realització d'aquesta escola seria possible a les nostres escoles.»

Loris va proposar a Maria Antònia que l'ajudés a exportar el mètode a Espanya. «Ell fins que en un moment concret em va dir: 'Mira, m'has d'ajudar a veure que això sigui exportable.' I jo vaig buscar una escola, és clar que ell em va dir 'bé, segurament només podrem fer aquesta experiència en una escola privada', perquè allà les escoles públiques no són gaire bones.»

²⁵ Gianni Rodari va ésser una figura pedagògica rellevant en el camp de la llengua i la literatura. Va ser l'autor de llibres com ara *La Gramàtica de la fantasia*.

²⁶ Sergio Spaggiari fou mestre de les escoles infantils de Reggio Emilia i, durant un temps, director del projecte educatiu. Va substituir Loris Malaguzzi quan es va morir.

²⁷ Carla Rinaldi va treballar a les escoles de Reggio Emilia i va col·laborar amb el projecte d'aquestes escoles al costat de Loris Malaguzzi. Actualment ja està jubilada tot i que continua difonent el missatge pedagògic de Loris Malaguzzi a través de les escoles d'estiu i de cursets arreu del món.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

I la veritat és que aquesta afirmació era ben certa, ja que eren a finals dels anys setanta i les escoles públiques no eren tan bones com les que tenim ara. Amb tot, Maria Antònia es va comprometre a portar a terme el projecte en una escola de titularitat pública de Catalunya. En aquell moment Maria Antònia era professora de la Universitat Autònoma de Barcelona, i allà hi havia, i continua havent-hi, una escola anomenada l'Escoleta, que era l'equivalent a les escoles annexes a les normals. I era una escola on tot el professorat de la facultat de magisteri podia anar a fer experiències i a establir relacions pedagògiques i educatives. De manera que Maria Antònia va escollir l'Escoleta²⁸ per aplicar el pensament de Loris Malaguzzi. Va venir una *pedagoga* per explicar el pensament del pedagog, ja que l'autor creia que és més important la formació dels mestres que la direcció de la comunitat educativa. Fins i tot, preferia gent sense formació, però que tingués ganes d'aprendre i de fer la feina ben feta.

«Fins i tot va verbalitzar que ell no volia gent amb titulació, sinó que només volia gent que volgués aprendre i que tingués ganes de fer la feina ben feta.»

El funcionament de les escoles de Reggio Emilia segueix els requisits següents per formar els seus mestres: una *pedagoga* per a dos o tres centres educatius – encarregada de vetllar pel bon funcionament i el bon ús del pensament de Loris Malaguzzi– i una *talierista* –una professora amb la carrera de Belles Arts. Aquestes dues persones eren i són, doncs, les encarregades de formar els mestres a les escoles. Així que a l'Escoleta va venir una pedagoga anomenada Laila Merani. Laila i tres professores tutoritzades de la Universitat Autònoma de Barcelona varen començar a formar els mestres perquè apliquessin el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi. Per començar a treballar amb l'experiència educativa van agafar un leitmotiv.

«L'escola reggiana està organitzada a partir de plantejar uns itineraris pedagògics. Aquests itineraris pedagògics són l'excusa, diríem, per ser el focus, el leitmotiv, per fer tota l'activitat escolar. I aquests itineraris poden ser tan senzills com la història de la cara, com cau una fulla de l'arbre, el basal d'aigua; o sigui, que no són grans temes,

²⁸ L'Escoleta, en aquells anys, era l'escola de pràctiques on la majoria dels mestres i professors de la Universitat Autònoma de Barcelona d'aquella època experimentaven a partir de mètodes innovadors.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

sinó temes molt senzills. Però al voltant d'aquest tema van tots els continguts: la llengua, la plàstica, les matemàtiques, la motricitat. Tot va al voltant d'aquests continguts, d'aquests itineraris pedagògics.»

Així que Maria Antònia, Laila i les tres professores de l'Autònoma van decidir escollir un itinerari per començar l'experiència educativa. I aquest itinerari va ésser l'estudi de la cara. El projecte educatiu va tenir molt d'èxit i, en acabar l'experiència educativa, van fer una exposició, tal com ho feien a les escoles de Reggio Emilia. Malgrat que la van fer amb els escassos mitjans que tenien en aquells moments i sense l'ajut municipal que tenien i tenen a la ciutat de Reggio Emilia. Loris Malaguzzi va estar-ne molt content, ja que finalment va poder comprovar, amb els seus propis ulls, com el seu model pedagògic i educatiu era exportable arreu del món. I, a partir d'aquest moment, va obrir les portes de totes les escoles de Reggio Emilia perquè els professionals de l'educació poguessin anar a observar l'experiència educativa que ell havia creat acompanyat d'altres mestres i professionals d'aquest àmbit.

«I, a partir d'aquell moment, ell va obrir molt les portes de les seves escoles. En el sentit que potenciava molt que anessin a visitar-les i que s'estiguessin allà, que fessin *stage*, per donar a conèixer el seu plantejament.»

El fet d'haver obert la seva experiència educativa al món va comportar que Loris i el seu equip de mestres elaboressin una mostra anomenada “L'occhio se salta il muro”, per tal de difondre el seu pensament, com treballaven els seus educadors, com aprenien els infants, la importància dels cent llenguatges dels infants en el seu procés educatiu, el tractament de l'estètica i l'ètica en l'acte educatiu, la documentació, els drets dels infants, entre d'altres. L'Ajuntament d'Estocolm va visitar l'experiència de Reggio Emilia i va quedar tan fascinat que els va finançar la mostra. Per tant, la primera ciutat en rebre-la va ser la ciutat d'Estocolm. I, després, en van organitzar una altra que era itinerant i que va passar per diversos països: els Estats Units, Amèrica del Sud, Itàlia, França, Espanya (Barcelona, Madrid i Palma de Mallorca), Alemanya –és l'únic lloc on van canviar-ne el nom–, entre altres ciutats del món.

«Només el van canviar una vegada i és quan la mostra va anar a Alemanya, perquè es deia “L'occhio se salta il muro”, o sigui ell deia: ‘L'ull que salta el mur, que va més

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

enllà de les parets. Com es pot treballar no solament allò que l'infant veu, sinó allò que s'imagina, quelcom que pot veure al darrere.' És clar, en plena problemàtica que hi havia entre les dues alemanyes, diu 'l'occhio se salta il muro.' Doncs no va poder ser, i va ser l'única vegada que li van canviar el nom.»

Maria Antònia recorda el paper fonamental que va tenir ella perquè la mostra es pogués fer a Barcelona i a Palma de Mallorca. De fet, a Barcelona va haver de lluitar contra alguns interessos polítics i partidistes de l'Ajuntament i de la Generalitat (a l'Ajuntament, hi governava el Partit Socialista de Catalunya, i a la Generalitat, Convergència i Unió). En aquells moments, Maria Antònia era coordinadora de les escoles municipals de la ciutat de Palma. L'Ajuntament de Palma, però, no tenia els mitjans econòmics per fer la mostra. Amb tot, Loris va fer el possible perquè es pogués exposar en aquesta ciutat. En aquest cas, el vincle pedagògic i educatiu que els unia va ser més fort que els entrebancs burocràtics i econòmics.

«A Barcelona va ser molt curiós perquè en aquell moment era l'inici de la democràcia i encara a la plaça de Sant Jaume hi havia en un cantó els socialistes i en l'altre Convergència Democràtica, i les dues persones que s'havien de posar d'acord per portar la mostra a Barcelona no arribaven a posar-se d'acord. Com a anècdota et diré que la Generalitat volia que de l'Ajuntament passés a la Generalitat i la Generalitat volia que aquesta anés allà, i no es posaven d'acord. I jo, com que sóc una mica pragmàtica i era el punt d'unió de les dues institucions, coneixia les dues persones que havien de fer la unió per signar el conveni. Vaig dir: 'Mira, doncs farem una reunió que no serà ni aquí i ni allà', i es vàrem veure en un bar pròxim a l'Ajuntament i a la Generalitat, per allà al darrere. I va anar molt bé, jo coneixia molt les dues persones i estava convençuda que les dues persones es posarien d'acord i es van posar d'acord molt aviat. Varen signar el conveni i la mostra va poder venir a Barcelona, i va ser exposada allà a l'hospital, al carrer Hospital (tot el que és l'antic hospital). Va ser una mostra visitada per moltíssima gent, però molta gent. I a Mallorca va ser exposada a la Llotja, que, com que l'Ajuntament era petit, no tenien gaires diners per portar-la; però, com que el Loris m'estimava molt i jo, en aquell moment, entremig vaig passar a ser coordinadora de les escoles municipals de l'Ajuntament de Palma, doncs varen venir i vam estar allà i va ser molt interessant l'experiència, perquè la Llotja de Palma és un edifici civil gòtic dels

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

pocs gòtics que hi ha com a edificis civils, molt interessant, eh? I va fer un impacte molt gran a tota la comunitat escolar, perquè vàrem visitar escoles, pares, famílies, tothom.»

A partir d'aquest moment el món va quedar meravellat de la mostra pedagògica i educativa de les escoles de Reggio Emilia. Així que es va fer un catàleg i un vídeo, a més de llibres sobre els projectes educatius que es portaven a terme a les escoles municipals infantils de Reggio Emilia. Durant tots aquells anys, Loris va continuar venint a l'escola d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i la Maria Antònia continuava visitant, de manera regular, les escoles de Reggio Emilia i Loris Malaguzzi. De manera que tenien una relació molt fluida. I, a més a més, a ell l'interessava que tots els documents que escrivia abans se'ls mirés Maria Antònia perquè tingués una opinió ben argumentada. «Maria Antònia, mira si això s'entén bé? Mira si això pot ser interessant? Mira si això pot moure els mestres? Dic que ell era una persona molt social, en el sentit de socialitzar el seu coneixement.»

I, de manera anecdòtica, Maria Antònia em comenta que «no t'he dit que va venir a passar unes vacances a Mallorca a casa meva. Amb la seva dona, que era molt maca.» A través d'aquestes paraules puc entreveure que la relació pedagògica i educativa va quedar en un segon terme, ja que els dos pedagogs s'apreciaven, s'admiraven, es respectaven i, per sobre de tot, eren amics i dos grans professionals de l'educació.

5.3 La vigència del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi: adaptació de les diferents nocions d'infància al llarg del temps

Maria Antònia Pujol pensa que les persones que creien i creuen en el pensament de Loris Malaguzzi no han canviat la seva manera d'actuar davant del món de la infància, ja que l'esperit de les escoles municipals d'educació infantil continua essent el mateix. És del parer que hi ha escoles que han agafat molts aspectes del pensament de Malaguzzi, però solament el que els ha convingut. És a dir, no han agafat el pensament íntegre del pedagog, sinó petits fragments. De fet, Loris Malaguzzi no va ser mai un home d'escriure. No va voler redactar mai un compendi o un manual de pedagogia, perquè pensava que allò que avui era vàlid demà ja no ho seria. Pensava que, dins d'una societat dinàmica (en constant moviment), no servia de res redactar una didàctica que limités el seu pensament.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Edgar Morin (2004), en la mateixa línia de pensament, creia que a partir del pensament complex es podia gaudir de la configuració dels coneixements d'una manera molt més rica, ja que la realitat és canviant i, a més a més, allò que és nou pot tornar a sorgir. Per tant, els coneixements subjectius, davant de la mirada cartesiana de l'objectivitat, havien vençut en la mirada malaguzziana, atès que, per ell, escriure un manual suposava estancar la mirada de la infància en general. Dahlberg i d'altres, en la mateixa direcció, consideraven que “des d'una perspectiva postmoderna, no hi ha cap coneixement absolut, cap realitat que esperi allà fora a ser descoberta” (Dahlberg i altres, 1999:51).

«Jo sempre li deia: ‘Loris, escriu! Loris, escriu el pensament! Fes un bon tractat de pedagogia!’ Ell no ho va voler fer mai, perquè deia que les coses canviaven i que el que avui era vàlid demà ja no ho és; és a dir, escriure una cosa que avui ha estat vàlida i demà ja no ho és, vull dir. No volia que la gent es lligués en coses concretes, sinó que tingués aquest esperit de canvi, d'observació constant. I per això hi ha tants pocs escrits, hi ha algun parlament, alguna carta, algun article en alguna revista, però allò, un compendi de pedagogia sobre l'escola reggiana, no hi és.»

No obstant això, Maria Antònia Pujol creu que el pensament de Loris Malaguzzi no s'ha adaptat a les noves necessitats de la infància, ja que ha vist treballs de Reggio Emilia de fa molt poquet i podrien ser els mateixos treballs de fa vint anys. És a dir, que no hi hagut canvi.

«Com que ells han vist que això funciona, doncs segueixen funcionant.»

L'error (Maria Antònia l'anomena la taca negra), segons Pujol, de tot aquest plantejament és no fer l'intent de modificar l'escola de primària. Mai no hi va haver aquest pas en aquella època –ara s'està portant a terme una prova pilot fins als dotze anys. Pensant en l'organització italiana, l'escola de la infància té una connotació completament diferent de l'escola primària (escola de l'*obbligo*). Pujol comenta que Malaguzzi creia que “no hi ha res a fer a l'escola de l'*obbligo*, no cal canviar-la”. En canvi, nosaltres aquí, a Catalunya, hem experimentat, al llarg de les últimes dècades, canvis notables en el funcionament i l'organització de l'escola pública.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

«Que abans era una escola molt retrògrada, molt tancada, molt... I, ara, hi ha escoles públiques que són molt millors que moltes escoles privades.»

Aquí, a Catalunya, durant el començament de la democràcia es va lluitar pel bon funcionament d'una escola pública i de qualitat i tenint en compte tant en l'etapa de l'educació infantil com en la de l'educació primària. En canvi, a Itàlia, això no va passar, i Malaguzzi, segons Pujol, mai no va fer l'intent de modificar-ho.

«I jo li deia: 'Però vosaltres feu com una illa dintre d'Itàlia?' I em deia: 'Sí, sí!' Però és clar, nosaltres garantim que durant sis anys de la vida de l'infant, que són els sis anys més importants, té una escolaritat, una escolarització, un centre, un entorn ric i estimulants. Després, aquests infants que han passat per aquesta escola, de segur que, quan van a primària, de segur que ho fan diferent i les famílies que estan acostumades a viure amb una escola determinada, quan seran a l'escola de primària, també intentaràn canviar. No ho sé, si ho van aconseguir gaire, però bé, era l'interès del Loris..»

Tot i així, pensa que els seus plantejaments encara són vàlids per a la infància del segle XXI. El que es planteja és si aquests plantejaments arriben intactes tal com ell els va concebre, a través del seu pensament pedagògic i educatiu, ja que avui en dia les escoles de Reggio Emilia estan molt tancades en si mateixes i, per tant, poden caure en l'error de no anar més enllà.

«Aprofundir en els seus plantejaments, que encara són vàlids avui. El que no sé és si realment ens arriben tal com ell els va concebre, perquè avui en dia l'escola a Reggio està molt tancada en si mateixa, es mira molt el melic. Vull dir, nosaltres som molt bons, nosaltres ens ha dit tota la gent del món que és una experiència irrepètible, i s'ho creuen. És clar, per mi el problema és tant que no vagin una miqueta més enllà, però, bé, podrien.»

Maria Antònia Pujol, tot i pensar que els plantejaments del pensador encara són vàlids avui dia, es mostra crítica perquè no sap si els convé gaire tenir el pensament del pedagog de forma íntegra, ja que als estaments públics, polítics i educatius no sap si els interessa gaire que els infants, des de molt petits, aprenguin a pensar, a opinar, a decidir, a triar, entre d'altres.

5.4 La vigència del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI a través de la mirada de la doctora Pujol

Maria Antònia pensa que la vigència continua essent viva a través de concebre l'escola reflexiva, en què tots els docents, els infants, les famílies, entre altres persones que conceben la comunitat educativa, tenen la capacitat i la potestat de reflexionar sobre com volen que sigui la seva escola (l'escola de tots i totes). La feina de les *pedagogistes* era la de fer preguntes a les mestres per impulsar, en els seus subjectes, la reflexió constant (encuriosir-les perquè es poguessin formular preguntes). De manera que, segons Maria Antònia, l'impuls per a la reflexió a través de l'escola és un dels eixos més importants que encara existeixen de la vigència del pensament de l'autor, ja que la reflexió va fer, i encara fa, modificar, de manera exponencial i afectiva, l'educació de la infància.

«Jo penso que avui és el seu esperit, aquestes ganes de fer les coses ben fetes, de fer l'escola de les coses reflexionant, perquè ell una cosa molt important que per mi tenia era que constantment reflexionaven amb l'equip de mestres: per què fem això?, com ho podríem fer millor?, què és el que ens ha fallat?, què és el que hem de canviar? I aquest esperit de reflexió constant, perquè les *pedagogistes*, quan anaven a les escoles, la funció era aquesta, fer preguntes a les mestres, les noies; aquelles noies que estaven de mestres, per què ho fas? Com ho faries millor? Com podem fer un pas endavant? Això, per mi, és l'esperit que va fer modificar molt l'ensenyament.»

La doctora Pujol esmenta que, si les escoles de casa nostra fossin realment escoles impregnades del pensament malaguzzià, serien escoles ben preparades per a la reflexió conjunta i capaces de formular-se, en el si de la seva comunitat educativa, preguntes. El fet de formular-nos preguntes sobre el món de la infància (el nostre treball de cada dia), segons la Maria Antònia, ens permetria saber què li passa a un infant en concret, quines són les seves demandes reals envers les seves necessitats, entre d'altres. Tanmateix, l'escola actual no està acostumada a pensar, a reflexionar, a formular-se preguntes i a raonar per millorar les demandes i les sol·licituds de la infància del segle XXI. Molt sovint, el professional de l'educació pot recaure en el recurs més fàcil, pensar que allò que oferim a la infància l'avorreix. No obstant això, aquesta afirmació no és certa, ja

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

que, segons Pujol, no és que a l'infant no li agradi fer activitats, sinó que el problema és del professional de l'educació, perquè no li pregunta a l'infant què vol fer.

«Per què aquest infant no aprèn?, per què aquest infant està nerviós?, per què a aquest infant no l'interessa la lectura?, per què no l'interessa això?, per què tot el dia es baralla?, per què no escolta?, per què?, per què?, per què? Veuríem que el problema no és l'infant sinó nosaltres. No hi ha un nen o una nena a qui no li agradi l'activitat, no hi ha un nen o una nena a qui no li agradi fer coses... El que passa és que els adults hem de saber què vol aquest infant, què necessita.»

La doctora Maria Antònia esmenta que Loris no comprenia la dèria que tenim aquí que els infants facin mitja hora de pati al matí, sembla com si la raó fos que els mestres només volguéssim fer pati per anar a fer el cafè. De fet, els nens i les nenes, al pati, juguen sense fer activitats de qualitat. Els infants s'avorreixen a l'aula i, per tant, segons Malaguzzi, tenen la necessitat d'esbargir-se per culpa de l'avorriment –degut al mal plantejament pedagògic i didàctic de dins de les aules del nostre país– que els produeix el fet de fer activitats dins de l'aula, sense cap tipus de sentit pedagògic. I per això Loris deia que, a través dels arguments de Maria Antònia, «si sóc capaç de donar activitats als infants perquè facin coses que els interessin, no tenen la necessitat d'anar al pati.» De manera que, si tenim la necessitat d'anar al pati, anem al pati a fer una activitat de qualitat –que està compresa dins del camí educatiu i pedagògic i, a la vegada, connectada amb els continguts interdisciplinaris que estem portant a terme en el si educatiu de l'infant.

Com es pot percebre, l'escola de Malaguzzi havia de ser un lloc acollidor on l'infant se sentís com a casa seva i, per tant, tot tingués un sentit educatiu. Alfredo Hoyuelos, a través del sentit estètic, esmentava que “la escuela es una red de relaciones, un ámbito agradable, amable y alegre que conforma un lugar cualificado de comunicación” (2006a:57). Per tant, l'escola, segons el pensament de Malaguzzi, ha de ser un lloc on es porti a terme, amb molta cura, la pedagogia de la relació: establir diàleg i debat entre tots els components de la comunitat educativa, per crear espais acollidors de qualitat, que tinguin un sentit educatiu i pedagògic i, a la vegada, que estiguin connectats amb tots els continguts.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

«I em deia: ‘Però que fan al pati?’ I jo em preguntava, intentava pensar: “A veure, què fan els infants al pati?” Doncs, res. Donen voltes, van al sorral, es barallen, si és una escola una mica pensada que tenen quatre joguines, hi juguen. Llavors diu: ‘Si als infants els donem activitats interessants per fer, no tenen necessitat d’anar al pati.’ ‘Els diumenges’, deia ell, ‘quan són a casa, no fan mitja hora ara toca pati i se’n van, no s’estan a casa tot el dia, o miren la televisió, o juguen amb les joguines, o parlen amb les famílies, o van d’excursió i recullen floretes, el que sigui... Però el pati no el necessiten, els infants. El que passa és que nosaltres, els adults, sí que necessitem el pati per anar a fer el cafetó’, em deia. ‘Però, els infants, que no fan cafetó?’ És clar, i allà no hi havia pati, entraven a les nou, unes escoles sortien a les dues, unes altres sortien a les tres, unes altres sortien a les quatre; depenent del barri, feien un horari o un altre i no feien mai pati. Quan nosaltres els anàvem a visitar, arribàvem allà a les nou i, al cap d’una hora i mitja ja miràvem el rellotge: ‘Escolta, i quan deuen sortir aquests infants?’ La primera vegada que hi anaves veies que no, que no anaven al pati. I és per això, perquè ell deia: ‘Si jo sóc capaç de donar activitats als infants perquè facin coses, i coses que els interessin a ells, no tenen necessitat d’anar al pati’.»

Així que, segons la doctora Pujol, per Malaguzzi, el fet de sortir al pati ja formava part del dia a dia de l’escola. No com nosaltres el concebem al nostre país, ja que, per ell, el pati no havia d’estar supeditat a una franja horària, sinó que, al pati, se sortia quan s’hi podien portar a terme activitats interessants que tinguessin el sentit educatiu i pedagògic amb què ja estaven treballant. I, a la vegada, per canviar d’espais.

«O un dia ens n’anem tots al pati i hi fem tota l’activitat perquè ens interessa treballar la natura, determinades coses, canviar d’espai, perquè, és clar, ell deia ‘no és el mateix fer una activitat en un espai tancat que en un espai obert’.»

Maria Antònia explica que la intencionalitat de Loris no era tant la del no rotund en el fet de fer pati, sinó el fet de canviar d’espais. La doctora diu que a les escoles de Reggio Emilia hi ha un racó de les disfresses, on els infants poden disfressar-se i jugar amb la seva imaginació i, a la vegada, entrar en un món de fantasia i crear les seves pròpies experiències fantàstiques. I, per tant, el fet de canviar d’espai i portar-los a l’exterior disfressats permet que el príncep disfressat pugui trepar pels arbres o que la princesa pugui pujar dalt d’un sorral tot imaginant-se que és un castell.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

«Per tant, hem de canviar d'activitat, hem de canviar d'espai, per exemple el *travestimento*, el racó de les disfresses. Però de tant en tant, en comptes d'anar al racó de les disfresses, els portaven al pati i estaven tot el dia jugant-hi amb les disfresses, perquè era una altra forma de treballar. És clar, un que s'havia disfressat de princesa i portava una capa i una corona, doncs pujar a l'arbre o córrer o caminar o anar aquí i allà, era diferent, no fer pati sinó canviar els espais. Perquè els espais tenien molta vida, eren molt importants per a ell.»

5.5 La repercussió del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a les escoles catalanes

Segons Maria Antònia, el pensament pedagògic del pensador no ha tingut gaire repercussió a les comunitats educatives de Catalunya. Tot i que pensa que les escoles i els professionals de l'educació que van tenir l'oportunitat de conèixer directament Loris Malaguzzi i Gianni Rodari, que va venir també dues vegades a Barcelona, van tenir l'oportunitat de canviar coses. I el fet era que la gent quedava tan entusiasmada amb la seva oratòria que modificava aspectes del sentit de l'escola. Malgrat que també creu que el fet que Loris Malaguzzi no hagués deixat un compendi escrit sobre les seves teories ha fet que el seu pensament pedagògic no hagi anat més enllà a les escoles de Catalunya, ja que això vol dir que les petites aportacions s'han fet a través del boca-orella dels professionals de l'educació. La doctora Maria Antònia assegura que el pensament de Loris Malaguzzi no ha canviat l'escola catalana, perquè el pedagog no va deixar cap compendi escrit que hauria assentat les bases d'un pensament per a la construcció de les comunitats educatives del nostre país.

«Precisament, per mi, el fet que no hi hagi un compendi escrit sobre les teories del Loris vol dir que s'han transmès des del boca-orella. Algunes mestres que han conegut l'experiència també ho han explicat i ho han fet des de les escoles normals o de Magisteri. Doncs sí que hi ha alguna professora que ha tingut coneixements i els ha explicat, ha ensenyat els vídeos que teníem de l'experiència i alguna coseta. Però jo diria que no ha canviat l'escola a Catalunya.»

La doctora Pujol comenta que a Catalunya no hi ha cap exemple concret que faci referència al pensament pedagògic de l'autor, ni tampoc a les escoles d'educació infantil

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

de la ciutat de Reggio Emilia. No obstant això, assenyala que al nord d'Espanya hi ha una experiència que s'hi assembla molt; és l'experiència de les escoles d'educació infantil de Navarra liderades pel doctor Alfredo Hoyuelos. Tot i que afirma que no coneix totes les escoles de Catalunya, li sembla que aquí no hi ha cap experiència que s'arribi a apropar al pensament de l'autor o a les escoles d'educació infantil de Navarra.

«N'hi ha alguna, per exemple la del Martinet. Tot i que ells diuen que no, és la que s'hi assembla més. Però, és clar, si els en parles a elles, elles no parlen de Loris Malaguzzi. No ho sé si el coneixen o no, però per mi seria la que s'assembla més a l'escola reggiana. I ara hi ha l'escola aquesta de Figueres, Montessori Figueres, que també recorda bastant l'escola reggiana, però no són, diríem, escoles... Però amb el nom de Malaguzzi no.»

Malgrat que hi ha algunes escoles que han reapropiat aspectes del pensament de Loris Malaguzzi, no hi ha cap rèplica de les escoles de Reggio Emilia a Catalunya. I, fins i tot, moltes vegades, hi ha reapropriacions sense saber que ho són, ja que han passat d'antigues mestres que van conèixer l'experiència a noves mestres que ja no la coneixen, però que l'han reapropiat de les antigues mestres.

5.6 Doctora Maria Antònia Pujol Maura: les reapropriacions del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi en el camp professional de la docència universitària

Maria Antònia Pujol al llarg dels anys ha anat configurant el tipus de professional de l'educació que ha volgut ésser. Segons l'autora, ha gaudit de la troballa del seu "jo" com a docent gràcies a tres experiències rellevants per a la configuració del tipus de professional de l'educació que és en l'actualitat:

- El pas per les aules –on ha pogut experimentar els seus pensaments i els d'altres pensadors per tractar i potenciar els llenguatges dels infants.
- L'Associació de Mestres Rosa Sensat –en la qual va poder conèixer Marta Mata, Loris Malaguzzi, entre altres autors.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

- La Universitat de Barcelona –on ha pogut explicar a les alumnes i futures mestres com li agradaria i com vol que siguin dins de les aules d’infantil del país.

Així que, a través d’aquestes tres experiències, Maria Antònia Pujol Maura ha configurat el seu jo com a mestra i professora i, a la vegada, s’ha anat reapropiant, segons ella, diferents aspectes del pensament de Loris Malaguzzi.

De manera que mitjançant l’entrevista en profunditat i l’observació he pogut observar i analitzar quines són aquelles reapropiacions que aquesta professora ha fet, al llarg de la seva trajectòria professional i educativa, del pensador italià Loris Malaguzzi. Una de les reapropiacions ha estat el fet de crear un ambient estimulador perquè l’infant pugui aprendre amb autonomia. Ella pensa que, a través d’aquest ambient estimulador, es potenciarà un infant capaç de ... –l’infant capaç d’aprendre a través dels seus interessos, l’infant capaç d’experimentar i expressar els seus cent llenguatges sense cap tipus de censura, l’infant capaç de.... Així, doncs, l’interrogant que em plantejo és el següent: aquest missatge el fa palès en la seva docència universitària? Amb aquesta finalitat hauré d’observar, a través de les seves classes per a alumnes de Magisteri d’Educació Infantil, si Maria Antònia predica sobre la creació d’un ambient estimulador per potenciar l’infant “capaç de” tal com el concebia Loris Malaguzzi.

«Veure, jo, sobretot el seu esperit, el seu ideal. O sigui, veure que tot és aprofitable, l’important és mirar i observar l’infant, no posar coneixements a sobre l’infant, sinó crear un ambient estimulador perquè sigui aquest mateix infant qui aprengui a partir d’aquest entorn. Jo penso que això és el més important de Malaguzzi: creure en l’infant, creure en la participació de les famílies i crear aquest ambient ric i estimulador. En el sentit que és ell qui ha d’aprendre, no jo qui li he d’ensenyar.»

Maria Antònia afirma que una de les grans aportacions de Malaguzzi va ésser el fet de reflexionar per implementar una acció educativa de qualitat. Aquesta reflexió es percep a través de la documentació, que ens permet reflexionar sobre la nostra acció educativa; de la pedagogia de la relació, que ens permet dialogar i debatre a través de tots els components de la comunitat educativa, entre d’altres. De manera que l’interrogant que em plantejo és el següent: potencia la reflexió en les alumnes? És capaç de propiciar el

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

diàleg i el debat crítics entre alumnes? És capaç d'estimular la curiositat entre les alumnes? Les esperona a conèixer els diferents pedagogs i, a la vegada, a ser crítiques?

«Jo penso que avui és el seu esperit; aquestes ganes de fer les coses ben fetes, de fer l'escola de les coses reflexionant, perquè ell una cosa molt important que, per mi, tenia era que constantment reflexionaven amb l'equip de mestres.»

Maria Antònia comenta que actualment l'escola està mancada d'esperit d'ajuda i de compromís amb la societat. Així que l'esperit polític de les escoles és bastant baix en comparació amb l'esperit polític de Loris Malaguzzi. De manera que em plantejo l'interrogant següent: impregna les alumnes d'un pensament polític perquè siguin conscients de la realitat que viu el món de l'educació?

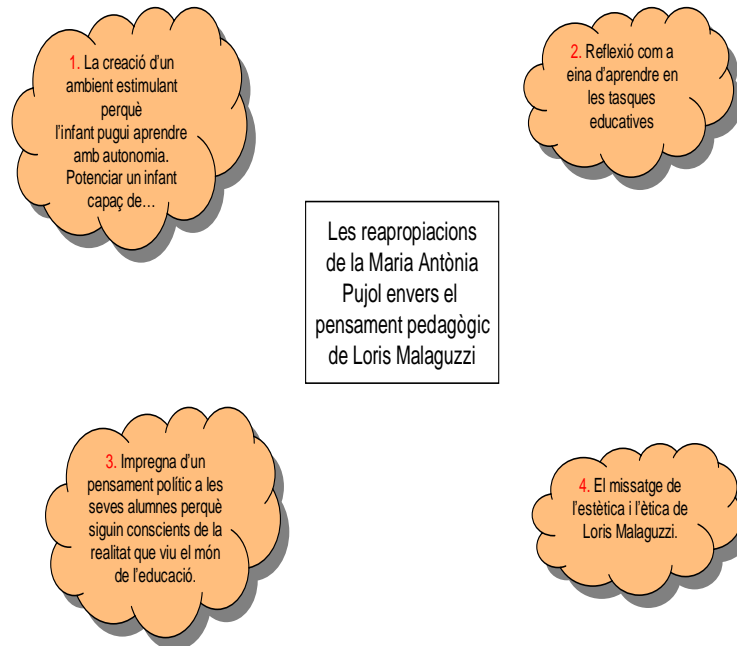
«Aquí és una escola que no té aquest esperit d'ajuda, de resposta a la societat, de compromís amb la societat; és clar, agafaran quatre idees de Loris, però no agafaran l'esperit. Perquè l'esperit era un esperit compromès fins al cent per cent.»

Maria Antònia diu que Loris Malaguzzi tenia molt en compte l'ètica i l'estètica, i ella pensa que aquesta simbiosi de paraules, entre ètica i estètica, «no és una estètica per l'estètica, sinó una estètica que potencia l'aprenentatge dels infants i estimula el seu desenvolupament individual.» De manera que m'he formulat l'interrogant següent: transmet el missatge de l'estètica i l'ètica de Loris Malaguzzi a les alumnes?

El fet de conèixer el personatge pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i, a la vegada, conèixer i enamorar-se del pensament pedagògic de Loris, ha suposat per a la doctora Maria Antònia Pujol Maura fer algunes reapropriacions del pensament de l'autor en les seves tasques educatives a la Universitat de Barcelona com a professional de l'educació i també en la divulgació del món pedagògic i educatiu a través de la docència universitària a futures mestres d'educació infantil (vegeu figura-3):

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Figura 3 Les reapropiacions de Maria Antònia Pujol del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi²⁹



El conjunt d'aquestes reapropiacions per part de Maria Antònia Pujol, amarades del pensament de Loris Malaguzzi, em menen a la recerca de l'observació dels seus actes. Amb aquesta finalitat, acudeixo en un context per observar si allò que m'ha explicat, a través de l'entrevista en profunditat, es veu palès en la seva acció docent. Així que he escollit el context següent: la seva acció pedagògica i educativa a l'hora de portar a terme una classe amb les alumnes universitàries de primer curs de Magisteri. Al final d'alguns fragments podreu observar alguns números en vermell. Aquests números fan referència a l'enumeració que heu pogut observar a través dels núvols de les reapropiacions (vegeu figura 3).

²⁹En aquesta figura podem observar, a través de núvols que simbolitzen els pensaments, les quatre reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi que ha fet Maria Antònia Pujol en la seva vida professional.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

5.7 Una classe universitària amb la doctora Maria Antònia Pujol Maura: descobrir una persona apassionada per oferir un tipus de missatge educatiu per a les futures mestres del segle XXI

Som vint de març de 2014 i arribo al campus Mundet de la Universitat de Barcelona a les 8.00 hores del matí. La classe comença a dos quarts de nou. Abans d'entrar a l'aula on Maria Antònia imparteix l'assignatura Intervenció educativa a l'educació infantil, per a alumnes de Magisteri de primer curs, decideixo fer un tomb per la Universitat i observar la realitat actual de la institució universitària, ja que actualment l'educació està en crisi. De fet, Maria Antònia, quan ja era dins de l'aula, em comenta que havien reduït la plantilla de la neteja i per això el recinte universitari està tan brut. I la seva companya, paral·lela de la mateixa assignatura que imparteix la doctora Pujol, em comenta que els professors associats ja gairebé no existeixen a causa de les retallades actuals en educació. Tot i així, les dues professores afronten el futur educatiu i la formació del professorat amb molt d'optimisme, il·lusió i molt d'amor per l'educació i la pedagogia.

Quan ja havia passat mitja hora, decideixo entrar a l'aula número 3.106 de l'edifici Migdia. La doctora Pujol encara no hi és. Amb tot, m'assec a primera fila i començo a treure tot el meu material que em servirà per poder fer una observació de qualitat: tauleta digital amb un requadre en què figuren les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi de Maria Antònia, llibreta per apuntar tot allò que observi i catalogui com a reapropriació del pensament del pensador i una gravadora per enregistrar el procés de la classe de la doctora Pujol. Les alumnes van arribant a l'aula i, entre elles, comenten en veu baixa: "Qui és aquest noi que està assegut a la primera fila?" No saben encara qui sóc ni d'on provinc. Més endavant, Maria Antònia em presentarà davant de tota l'aula.

Ja passaven deu minuts de dos quarts de nou i començava a estar preocupat per Maria Antònia. Així que vaig decidir treure el cap per la porta de la classe i, de sobte, ja la vaig veure que arribava corrents. Ens mirem, ens expliquem quelcom de les nostres vides, ens fem un petó cordial de benvinguda i em convida a entrar a l'aula, en la qual ja m'havia instal·lat. Tot entrant-hi, Maria Antònia m'explica que avui treballaran la figura pedagògica de Fröebel, ja que, segons ella, és molt important que les futures mestres del nostre país coneguin la història de la pedagogia i els pedagogs més significatius. Així que ha començat parlant de la figura de Parmènides (el primer filòsof

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

que va parlar sobre educació) fins a acabar amb la figura de Loris Malaguzzi. De manera que recorrerà les diferents èpoques dels segles passats per tal de configurar un pensament pedagògic de qualitat: Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Makarenko, autors de l'escola nova (Rosa Sensat, les Germanes Agazzi, Montessori, entre d'altres) fins arribar a la figura pedagògica de Loris Malaguzzi, perquè, per ella, no té sentit explicar el pensament de Loris Malaguzzi sense explicar ni entendre els autors de qui el mateix pedagog es va nodrir de manera significativa.



La doctora Pujol parlant amb les alumnes.

Maria Antònia Pujol comença la classe establint una retroacció amb les alumnes: els fa el retorn, de manera col·lectiva i establint comentaris per a cada persona, d'uns treballs grupals que les alumnes li van entregar. Els treballs giraven al voltant de la reflexió sobre les àrees educatives i els continguts que han d'establir-s'hi. Així que Maria Antònia fa que les alumnes siguin conscients que darrere d'un treball ha d'haver-hi la reflexió conjunta (alumnes i professora) i, a la vegada, s'ha de crear un debat en el si de la comunitat educativa. Per tant, la doctora Pujol, en tot moment, vetlla perquè les alumnes siguin capaces de reflexionar sobre les seves pròpies accions educatives (2).

La doctora Pujol, per tal d'establir un diàleg a través dels treballs de les alumnes, els adreça les paraules següents: «A veure, algunes persones i alguns grups el que feren va ser modificar el que havien fet el grup anterior o fer algun comentari. Els que han fet comentaris, els comentaris estan bé. Per exemple, el grup de la Clara, la Sara i la Mireia, el comentari que féreu és correcte. És clar que només heu fet el comentari i us heu quedat aquí, però és correcte, el comentari. Les que vau tornar a fer el treball com si fos

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

el primer dia, n'hi ha que han caigut en el mateix error del primer dia, que era només posar l'àrea i no posar els continguts.» (2)

«El que heu fet també moltes vegades no és tant concretar el contingut per treballar, sinó la temàtica per treballar. Però això, com que ho treballarem a fons quan fem la programació, vosaltres mateixes ho corregireu. Jo penso que el fet interessant és que us ho corregiu vosaltres mateixes.» (2)

En les paraules de Maria Antònia, s'hi intueix aquell esperit malaguzzià de deslliurar-se d'allò establert i encarcarat per culpa d'unes institucions educatives influenciades pel capitalisme i el mercat econòmic. Ella, si els continguts, que ja estan establerts per la universitat, no són gaire interessants i estan obsolets, els canvia per altres de més interessants. Per tant, crea un espai perquè les alumnes puguin aprendre com s'ha de generar un ambient estimulant perquè l'infant pugui aprendre amb autonomia (potenciar un infant capaç de...). Així, doncs, per poder propiciar un ambient estimulant per a la infància, les futures mestres han de conèixer quins pedagogs han estat els més rellevants de la història i, a la vegada, han de reflexionar amb criteri sobre els seus pensaments (1,2).

La doctora Pujol els anuncia: «Ja us vaig dir el primer dia de classe que ens saltaríem, una miqueta, el pla d'estudis que hi ha, perquè em sembla, o segons la meua manera de funcionar, que per arribar a la intervenció educativa primer hem de tenir la base i els coneixements necessaris per elaborar aquesta intervenció. Per tant, el que farem avui és començar les metodologies, perquè no té sentit parlar de la intervenció de les activitats si abans no tenim clar quina metodologia volem per a la nostra aula.» (1,2)

Per establir un diàleg amb l'alumnat, Maria Antònia els formula l'interrogant següent: «A veure si us recordeu del pedagog que va portar a terme la proposta del mètode per projectes?» Les alumnes comencen a pensar i a parlar en veu alta. Fins que una alumna li respon: "Kill Patrick." Maria Antònia assenteix amb un sí afirmatiu en el rostre i els explica la intencionalitat d'explicar-los, al llarg de l'assignatura, tots els pedagogs, de manera cronològica, que han influït en el món de l'educació i la pedagogia (1,2).

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

«A veure, ara començarem amb les metodologies, parlarem de Kill Patrick quan li toqui cronològicament, parlarem de Montessori, parlarem de les germanes Agazzi, parlarem de diversos pedagogs i pedagogues que han influït en l'educació infantil sobretot. També farem un repàs a d'altres que no han influït directament en la pedagogia de l'educació infantil, però que hi tenen a veure. Jo ja us vaig dir l'altre dia que això no és per aprendre de memòria (quin dia va néixer Kill Patrick? Quin dia va morir?); però sí que heu de tenir, com a futures mestres d'educació infantil, unes idees clares sobre alguns noms. Segurament no sabeu l'alineació de tots els jugadors del Barça, però sí que en sabeu alguns, de noms del Barça. O sigui que heu de tenir-ne la noció.» (1)

Maria Antònia porta un PowerPoint sobre el pensament pedagògic de Fröebel. Com que l'ordinador no funciona, ens canviem d'aula; i així que ens asseiem, la professora torna a començar la classe. Abans de començar amb el pensament pedagògic de Fröebel, Maria Antònia em presenta, de manera formal, davant de tot el grup classe i, per consegüent, esmenta Loris Malaguzzi, la seva obra pedagògica i educativa i la importància política de l'autor (1,3):

«A veure, aprofito per presentar-vos el company Xavier Ollonarte. És un company del nostre departament, està fent la tesi doctoral sobre un tema molt interessant i, entre altres coses, ha de venir a xerrar un dia a diferents aules. Però, sobretot, perquè ja el coneguem de cara, és una persona que fa la tesi sobre un personatge d'aquells de qui parlem, que és un pedagog, que es diu Loris Malaguzzi, que és el que va crear totes les escoles d'una zona del nord d'Itàlia que es diu Reggio Emilia després de la Segona Guerra Mundial. Va crear-les per a tots els nens i les nenes que tenien problemes d'assistència a escola, i les famílies, unes escoles amb una tipologia molt especial. Era una persona molt compromesa políticament, era membre del partit comunista italià i tenia una visió d'escola molt social, perquè va crear, juntament amb les famílies, una sèrie d'escoles en aquell moment que són un referent per a tot el món. I com que ell hi ha estat i coneix de prop les experiències, amb la companya, la meva paral·lela, ajuntarem els dos grups d'Educació Infantil i el Xavier ens vindrà a explicar qui era i com són les escoles de Reggio, perquè és una cosa molt interessant. En el seu moment varen fer una mostra, com una mena d'exposició de treballs dels nens i nenes de 0-6 anys. I aquesta exposició es deia 'L'occhio se salta il muro' (L'ull que salta la paret), perquè era una metàfora per dir que els nens i les nenes van molt més enllà del que

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

nosaltres els ensenyem, més enllà del que veieu i, per tant, són capaços d'imaginar. I això va servir per fer aquesta gran mostra que ha donat la volta al món: va estar aquí a Barcelona, va estar a Madrid, va estar a Mallorca, va estar a Nova York, Alemanya, Suècia... O sigui, és una mostra que va donar moltes voltes i que ara penso que encara volta. Volta per tot el món. Un dia veurem un vídeo d'aquesta mostra de quan va venir a Barcelona i veureu el que arribaven a fer i feien els nens i les nenes d'aquestes edats. Com que la proposta de Malaguzzi és una proposta molt interessant i és el més modern que tenim, perquè es va morir fa poc, doncs acabarem els pedagogs i pedagogues amb la proposta de Malaguzzi. Aleshores convidarem un dia el Xavier i ens ho vindrà a explicar, ja que ell en sap molt perquè ha anat investigant molt sobre aquest senyor i tota la seva obra.» (1,3)

Un cop va parlat de la figura de Loris Malaguzzi a les alumnes, Maria Antònia va començar a parlar de Fröebel. Els va recalcar que Fröebel considerava que, perquè els infants aprenguin, és important la manipulació. I cal dir que Malaguzzi també ho creia – es va nodrir de molts pedagogs i, sense cap mena de dubte, Fröebel n'era un–, ja que impulsava i creava un tipus d'ambient concret en què l'infant pogués experimentar els seus cent llenguatges i, sens dubte, un d'ells era el de la manipulació. Carla Rinaldi esmenta que

l'obiettivo della progettazione ambientale sarà quello di costruire e organizzare spazi che consentano al bambini: di esprimere la sue potenzialità, le sue competenze, le sue curiosità; di poter fare e comunicare con gli altri; di esplorare e ricercare da solo e con gli altri coetanei e adulti; di sentirsi costruttore di progetti e del più ampio progetto educativo che nella scuola si realizza; di poter rinforzare la sua identità (anche sessuale), autonomia e sicurezza; di vedere rispettata la sua identità e privacy (2009:110-111). (1)

«Ell pensa que, és el primer a pensar-ho, perquè els nens i les nenes aprenguin, i encara és important avui, crea un material que sigui per poder manipular. I crea aquests tres materials: el cub, el cilindre i l'esfera. A partir d'aquests tres materials bàsics molt característics de la geometria, anirà fonamentant tota la seva proposta. Va tallant de moltes maneres les formes fins a trobar moltes possibilitats per crear. Una de les coses del material que va inventar Fröebel, que ben segur totes vosaltres hi havíeu jugat en el

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

seu moment, són els materials d'arquitectura. Aquelles capsas en què hi ha uns quadrats, uns triangles amb els quals es poden fer castells de colors. Doncs, aquest material que encara es fa servir, avui en dia, el va inventar Fröebel. De la mateixa manera que el que coneixem ara. És important tenir-ho en compte, perquè, mira, això que jo he treballat ho va inventar aquest senyor al segle XIX.» (1)

Maria Antònia explica a les alumnes que Fröebel va ser l'inventor de les *Kindergarten*, o jardins d'infància (els infants aprenien a través del joc i de la manipulació dels dons de Fröebel). Així explica la importància dels espais perquè els nens puguin aprendre de manera satisfactòria i en total llibertat (1).

«Pestalozzi tenia una escola de mestres, allà on es formaven els que serien mestres de primària. Recordem que Pestalozzi va crear la primària. I Fröebel va anar a aquesta escola, a Yverdon, a veure com ho feia aquest senyor –que era conegut, no a tot el món, però sí a moltes parts de l'Europa central– per formar aquests mestres. Més tard se'n va a Suïssa i allà va crear, per primera vegada, una cosa que avui en dia encara funciona, els *Kindergarten*. *Kindergarten* vol dir jardí d'infants, *Kinder* vol dir infants i *Garten* vol dir jardí. I avui en dia encara sentim a dir en moltes poblacions i en moltes ciutats 'com és que jo treballo en un jardí d'infants?' Després van dir-ne llar d'infants, però jardí d'infants també existeix i el nom el va inventar aquest senyor... I d'aquí ve el nom de *Garten*, perquè va dir que els nens i les nenes han d'estar en un espai que tingui tot el necessari per créixer: la llum, l'aigua, les vitamines, la terra, tot. I, per això, li va posar el nom de *Garten*.» (1)

Fröebel va donar molta importància als espais dels jardins d'infància; per això és imprescindible entendre'l per comprendre el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi. El pensador de Reggio Emilia esmentava que

cal tenir l'aliança de les idees però també de l'organització del treball. Començant per l'ambient, per les aules, pels serveis situats a distància i de sobte connectats amb la gran plaça central, lloc de trobades, jocs, amistats i activitats que completen les de secció. Un atri d'entrada que informa, documenta i anticipa les formes organitzatives de l'escola. Una cuina amb el refectori, molt visible; les aules dividides en dues peces contigües, recollint una de les poques

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

indicacions pràctiques de Piaget, perquè els infants puguin decidir lliurement si volen estar amb els mestres o estar sols. El taller com a lloc de treball, manipulació, experimentació i fusió dels llenguatges gràfics, visuals, pictòrics, disjunts i connectats amb els verbals i simbòlics (1996:47-48).

Així que per entendre el pensament i l'obra pedagògica de Loris Malaguzzi és convenient entendre els pedagogs anteriors a ell, ja que el pensador reggià se'n va nodrir molt.

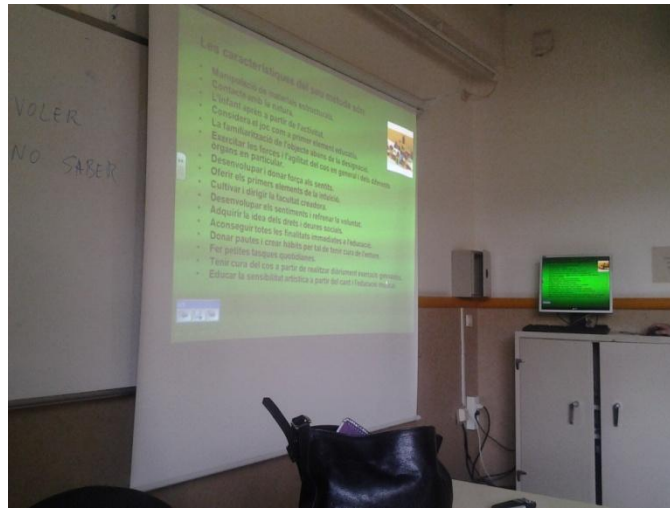
Maria Antònia parla sobre la vida i l'obra de Fröebel, ja que pensa que per entendre la pedagogia i l'educació en general, i particularment l'obra pedagògica de Loris Malaguzzi, s'han d'observar, amb deteniment, tots els pedagogs i les seves aportacions al món de l'educació. Les nostres accions experiencials s'hauran de teoritzar a través del nostre coneixement pedagògic i, per tant, segons Maria Antònia, és imprescindible conèixer les diferents metodologies i reflexions pedagògiques dels diferents pedagogs de la història de la pedagogia. (2).

«Va néixer el 1782 a Thuringia, una ciutat alemanya, i va investigar sobre les relacions i els comportaments dels infants. A ell l'interessava molt veure què passava amb els nens i les nenes. Com creixien? Es va traslladar a Yverdon, una ciutat suïssa, per conèixer l'obra de Pestalozzi. I s'entusiasmà per l'educació dels nens, perquè Pestalozzi tenia a Yverdon una escola que en deien una escola de mestres. Allà on es formaven els qui serien mestres de primària. Recordem que Pestalozzi va crear la primària.» (2)

En aquest punt de la classe, Maria Antònia explica a les alumnes les característiques més importants del mètode pedagògic de Fröebel. De manera que els enumera, de manera general, per encetar el tema, les característiques més rellevants del mètode pedagògic de Fröebel: manipulació de materials estructurats, contacte amb la natura, l'infant aprèn a partir de l'activitat, considera el joc com a primer element educatiu, la familiarització de l'objecte abans de la designació, exercitar les forces i l'agilitat del cos en general i dels diferents òrgans en particular, desenvolupar i donar força als sentits, oferir els primers elements de la intuïció, cultivar i dirigir la facultat creadora, desenvolupar els sentiments i refrenar la voluntat, adquirir la idea dels drets i dels deures socials, aconseguir totes les finalitats immediates a l'educació, donar pautes i

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

crear hàbits per tenir cura de l'entorn, fer petites tasques quotidianes, tenir cura del cos amb exercicis gimnàstics diaris i educar la sensibilitat artística a partir del cant i l'educació musical. Així que és imprescindible entendre qui va ser Fröebel per poder comprendre el pensament de Loris Malaguzzi, ja que també se'n va nodrir per fonamentar el seu pensament pedagògic (1).



PowerPoint preparat per la doctora Maria Antònia Pujol Maura durant l'explicació de les característiques metodològiques de Fröebel.

La doctora Pujol parla de la intuïció explicant una experiència que li va passar a l'aula amb els alumnes d'educació infantil (1,2):

Maria Antònia: Jo recordo una escola, en una classe de P-5, en què vàrem treballar una proposta que va sortir del grup de nens i nenes i va ser molt maco, aquest treball, per fer colònia. Van proposar una activitat per fer colònia i, és clar, fa tants anys que vam fer aquesta activitat, que una alumna d'aquesta activitat de la colònia ara és professora d'aquesta casa. Però encara és vàlida aquesta experiència i, per això, us l'explico. Aquests nens i nenes van proposar de fer colònia, i jo, primer de tot, els vaig demanar com es feia la colònia? Després ells varen utilitzar aquest principi d'intuïció i van començar a intuir com es feia la colònia. I uns nens deien: 'Es fa posant aigua i colònia, perquè la mare els deia abans de marxar de casa que portessin l'aigua de colònia, que us en posaré una mica abans de marxar.' I ells pensaven que a l'aigua de colònia hi posem aigua i colònia. I què és la colònia? És l'olor... Després vàrem improvisar una recerca per veure qui tenia raó, si aquest grup o aquest altre, perquè al final la classe es va

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

dividir en dos grups. En una cartolina van començar a dibuixar aigua i colònia, i l'altre, alcohol i colònia. I, a partir d'aquí, vam començar a decidir quin tipus de colònia volíem i quina olor volíem de colònia, perquè n'hi havia moltes. I vam proposar, i no ho vaig manipular, perquè ara ho manipularia, i ara veureu per què, vam decidir fer aigua de colònia de taronja. I no us dic la pudor de taronja que feia la classe, per això ho hauria manipulat (ho diu amb ironia). Vàrem agafar ratlladors, vàrem portar taronges, vàrem ratllar-ne la pell, la posàrem en una ampolla amb aigua i en un altra amb alcohol. Teníem les dues ampolles a la finestra i hi havia uns encarregats de cada dia per sacsejar l'aigua de colònia i ho ensumàvem a veure què passava. Què va passar? Que al cap d'uns dies... Què va passar? A veure, ho intuïu vosaltres?

Alumna: Que es van podrir!

Maria Antònia: Les dues es van podrir?

Alumna: No!

Maria Antònia: Quina es va podrir?

Alumna: La de l'aigua.

Maria Antònia: És clar, la de l'aigua es va anar podrint. Primer, abans de podrir-se feia una olor lletja (els infants deien: 'Oh! Fa olor de Fanta'). En canvi, la d'alcohol cada vegada feia més olor de colònia, fins que va arribar el moment que la de l'aigua es va podrir. I vam haver de tirar fins i tot l'ampolla... Però tenien un problema, ja que volien que el líquid fos transparent. Però abans de plantejar aquest interrogant van proposar de colar, i cada vegada portaven el colador més prim, fins que van portar el colador de mitjó i aleshores es va quedar sense cap trosset, però tèrbola. Aleshores van anar als nens de vuitè a dir-los el problema que tenien i els nens els van dir: 'Nosaltres us portarem una cosa per colar.' I els infants petits els deien que ja ho havien colat, però els grans els deien que allò que els portarien era diferent. I els nens de vuitè varen venir amb un filtre de paper i un embut de vidre del laboratori. I tots mirant. Va ser com un miracle, perquè va ser tirar-hi el líquid i va ser transparent, transparent. I aleshores els nens d'infantil i de vuitè es varen emportar una miqueta de colònia.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Aquesta idea d'intuïció per arribar al coneixement dóna sentit al procés educatiu de l'infant, a través del qual ha d'experimentar el joc, la recerca, la intuïció, la creativitat, entre d'altres. En la mateixa direcció pedagògica de Fröebel, Àngels Geis i Jordi Longás afirmen que

Su objetivo o lema es: la educación de la vida, para la vida y según la vida. Para que ello sea posible, será necesario entender que el niño es acción, fantasía, y se manifiesta en el juego. Hay que desarrollar los sentidos y la actividad manual porque es el primer paso para la educación intelectual. También es imprescindible trabajar el material de juego: objetos simples, pelota, bola, dado... que se descomponen (análisis) y se agrupan (síntesis), juegos de construcción y montaje, juguetes que permiten la creatividad (2006:15-16).

«La teoria del joc de Fröebel, anys després, va influir en la creació de jardins d'infància a través de pedagogs de gran renom com ara Montessori, Decroly, Rosa Agazzi, Alfredo Adler, entre d'altres.» Geis i Longás ens suggereixen que “su idea del juego, como fuente de aprendizaje de los niños, todavía perdura en la actualidad, del mismo modo que continúa vigente el tipo de materiales que diseñó” (2006:16). I, sense cap mena de dubte, Loris Malaguzzi també es va inspirar en Fröebel, ja que pensava que l'infant era capaç d'aprendre a partir de la seva intuïció. Amb tot, fa un pas més endavant i aposta per la pedagogia de la relació: l'infant aprèn intuïtivament i en societat. Loris Malaguzzi considerava que

Pedagogia de la relació i pedagogia de l'aprenentatge (com a procés actiu d'elaboració) són termes coincidents, atribucions degudes senzillament a l'espera i a les capacitats de l'infant, a les competències professionals i culturals de l'adult, a l'educació en sentit ampli. Això vol dir incloure en la nostra pràctica reflexiva una qüestió delicada i decisiva (respecte a la qual encara romanen resistències molt difoses de tipus psicològic, antropològic i cultural) que reconeix que allò que els infants aprenen no prové automàticament d'una relació lineal de causa-efecte entre processos d'ensenyament i resultats, sinó que en bona part és obra dels mateixos infants, de llurs activitats i de l'ús dels recursos que posseeixen (1996:40-41) (1,2).

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Segons la doctora Pujol, l'acte intuïtiu dels infants els permet desenvolupar la seva pròpia creativitat. El fet d'intuir no suposa un acte aïllat del nostre pensament, sinó que forma part del nostre fer en el dia a dia. De manera que no pot quedar-se aïllat dels aprenentatges dels infants. Loris Malaguzzi afirmava que

la creatividad no se puede considerar una facultad mental aislada, sino una característica de nuestra manera de pensar, conocer y decidir; parece que surge de experiencias múltiples, de un desarrollo adecuado de los recursos personales, de la adquisición de un sentido de libertad que se puede liberar, sin miedo, de lo que ya es conocido y está clasificado; parece que se expresa a través de procesos cognitivos y dimensiones afectivas e imaginativas profundas, cuya alianza refuerza la capacidad de reestructurar las previsiones y las aplicaciones prácticas, y de llegar soluciones imprevistas; parece que se desarrolla mejor en las situaciones interpersonales, cuando la negociación y la confrontación se abren a muchas ideas y se convierten en elementos decisivos para el desarrollo de la propia creatividad; aumenta indirectamente, su potencia si los adultos y educadores son menos consumidores de ciencia o de prescripciones pedagógicas, y se convierten más en observadores e intérpretes de problemas; puede ser favorecida (o no) por las expectativas de los educadores, de la escuela, de las familias, de las representaciones sociales, de la política, de la cultura y de la manera en que los niños perciben todo esto; se hace más visible si los adultos tratan de estar más atentos a los procesos (de la mente de los niños cuando actúan y comprenden) que a los resultados; se enlaza con la imaginación y la fantasía si de verdad creemos que estas facultades poseen un rol multiplicador, transformador y unificador de las actividades intelectuales y expresivas; pide que la vieja escuela del conocer se conecte con la escuela de la expresión, abriendo camino (éste es nuestro eslogan) a los cien lenguajes de los niños (2001:94-95) (1,2).

«Un altre element a què ens ajuda la intuïció és a cultivar i dirigir la facultat creadora. Els nens i les nenes tenen la necessitat de crear i de fer coses noves. No destrueixen per destruir sinó per recrear. Això és important també tenir-ho en compte i veure com jo, des de la meva postura de tutora, aniré potenciant aquest esperit de creació.»

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Maria Antònia diu que per aprendre necessitem dues característiques fonamentals: voler aprendre i no saber, ja que, segons ella, «no hem d'ensenyar als infants coses que ja saben, perquè si ja les saben no té cap interès, gens ni mica.» (1,2).

«Perquè un nen o una nena, un estudiant, una persona adulta pugui aprendre una cosa es necessiten dues coses. A veure si les sabeu? A veure si la vostra intuïció arriba a definir-ho? Per aprendre necessitem dues coses... Va...»

Alumna 1: Motivació.

Maria Antònia: Motivació, molt bé. I què més necessitem per aprendre?

Alumna 2: Interès.

Alumna 3: Algú que t'ho ensenyi.

Alumna 4: Bé, algú o alguna cosa que ens ensenyi.

Maria Antònia: Alguna cosa per aprendre. Què més?

Alumna 5: Actitud positiva.

Maria Antònia: Què més? És més senzill que tot això. Tot això és important, tot això és important tenir-ho en compte. I, sobretot, una bona mestra, un bon mestre, ho ha de tenir en compte. Però, per aprendre només calen dues coses: voler aprendre i no saber. Jo us puc ensenyar el número quatre?

Alumna 6: No!

Maria Antònia: Per què?

Alumna 6: Perquè ja el sabem!

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Maria Antònia: Si jo us dic és que us ensenyaré el teorema de no sé què... Quin rotllo, ja que això no em servirà per a res per fer de mestra d'educació infantil. Aleshores, el que feu aquí mateix és desconnectar i penseu en alguna altra cosa: mireu l'ordinador, mireu el mòbil, recordeu qualsevol cosa que heu de fer en alguna altra classe, etc., desconnecteu. Sí o no? Doncs, als infants els passa el mateix. Per poder aprendre alguna cosa necessitem que no sàpiguen el que volen aprendre. Per això, la motivació, l'interès són elements importants per potenciar aquest voler. Per tant, si no volen aprendre, no aprendran. Per més que tu els expliquis, que els facis repetir quaranta vegades..., no ho aprendran. Per això és tan important quan diem que a l'escola, a l'aula, el que jo vull que aprenguin a ensenyar és que primer tinguin els coneixements previs.”

Fröebel, igual que el pensador italià Loris Malaguzzi, també tenia un compromís de l'adquisició de la idea dels drets i dels deures socials. El projecte pedagògic de Loris Malaguzzi no es pot entendre sense tenir en compte el component polític, ja que tenia molt clar que els infants, igual que els adults, havien de gaudir d'una sèrie de drets i de deures. Segons la doctora Pujol, Loris estava compromès en l'educació de la infància al cent per cent. I, a la vegada, predicava un tipus d'educació a través de la pedagogia de la relació (tots els components de la comunitat educativa creen els coneixements), els coneixements subjectius, l'estètica, l'ètica, l'observació i la documentació. Així que totes aquestes característiques que formen el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi no es poden quedar al marge de la política, ja que, segons el pedagog italià, l'educació és política. A través d'aquest pensament pedagògic i polític, Jerome Bruner esmentava que

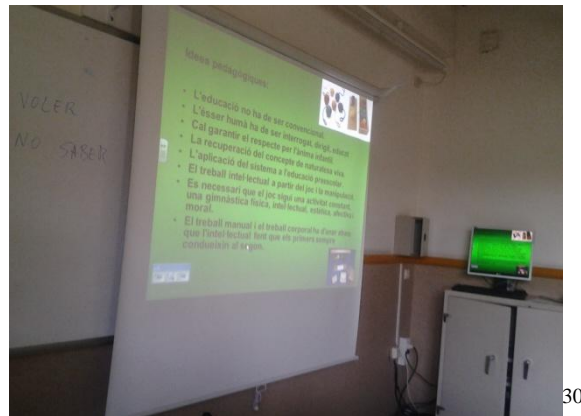
la prima cosa che ho sentito in quelle scuole è il rispetto per gli esseri umani, sia che fossero bambini, insegnanti, genitori o la comunità nel suo complesso. Il modo più profondo per rappresentare il rispetto tra esseri umani è attraverso il cuore, prendendo seriamente i significati che ognuno di noi cerca di creare dalle proprie esperienze nel mondo: il mondo delle cose e il mondo delle persone nello stesso modo (2014:4).

Així, doncs, aquesta manera de fer de l'escola reggiana es veu palesa en l'aposta per una tipologia política en concret: implicació política, tal com diu Maria Antònia Pujol, al cent per cent. (1,2,3).

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

«Adquirir la idea dels drets i dels deures socials, perquè, és clar, els nens i les nenes estan en una col·lectivitat i, aleshores, han de veure què vol dir respectar els altres? Què vol dir treballar amb els altres? Què vol dir posar sobre la taula interessos col·lectius? Perquè això els ajuda a acceptar l'altre. Aconseguir totes les finalitats immediates a l'educació, quines són? Comprendre, socialitzar-se, aprendre de nou, descobrir l'altre, Això són les finalitats immediates de l'educació.»

Maria Antònia Pujol exposa les idees pedagògiques de Fröebel a través del PowerPoint i de la seva explicació oral següents: l'educació no ha de ser convencional; l'ésser humà ha de ser interrogat, dirigit i educat; cal garantir el respecte per l'ànima infantil; la recuperació del concepte de naturalesa viva; l'aplicació del sistema en l'educació preescolar; el treball intel·lectual a partir del joc i la manipulació; és necessari que el joc sigui una activitat constant, una gimnàstica física, intel·lectual, estètica, afectiva i moral, i el treball manual i el treball corporal han d'anar abans que l'intel·lectual, fent que els primers sempre condueixin el segon. (1,2,4).



«Jo recordo un nen de tres anys que un dia, quan parlava amb nens que no eren alumnes meus, i els deia: 'Oh, quin dibuix més maco!' I m'acosto a un i li dic: 'Qui és el que dibuixa més bé de la classe?' (l'hi pregunto i reconec que és una mala pregunta). I em diu: 'Jo'. Ell era el que dibuixava més bé. 'I tu?' 'Jo també sóc el que dibuixa més bé.' Aleshores, tots eren els que dibuixaven més bé. I aquest primer, que és el primer que

³⁰ PowerPoint preparat per la doctora Maria Antònia Pujol Maura durant l'explicació de les idees pedagògiques de Fröebel.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

havia dit jo, em diu: ‘Ei! Saps què? Jo sóc el que dibuixo millor, però la Milena, que era una companya de classe, dibuixa el que pensa.’ Oi que és boníssim? Dibuixa el que pensa.»

Maria Antònia, a partir d’aquesta anècdota, recorda a les alumnes que han de respectar els pensaments dels infants quan pinten, ja que, si no, els anul·lem la seva pròpia creativitat. Loris Malaguzzi afirmava que

l’experiència ens confirma també que els infants necessiten molta llibertat. Llibertat per indagar, provar, equivocar-se i corregir. Per triar on i amb qui volen invertir la seva curiositat, la seva intel·ligència i les seves emocions; per apreciar els infinits recursos de les mans, de la vista, de l’oïda, de les formes, dels materials, dels sons i dels colors; per adonar-se que la raó, el pensament i la imaginació creen trames contínues entre les coses, i belluguen i pertorben el món. I tot això sense que ningú estableixi per a ells, de manera massa precoç, ritmes i mesures; i tanmateix cal saber oferir-los l’àmplia i activa coparticipació necessària perquè es produeixi aquest valuós aprenentatge –que no es pot deixar a mans del destí (Spaggiari i Rinaldi, 2005:33) (1,2).

Maria Antònia s’acomiada de les alumnes. Ella i jo sortim de l’aula i continuem xerrant fins a arribar gairebé davant de la biblioteca del campus Mundet, de la Universitat de Barcelona. Abans d’acomiadar-nos, li dono les gràcies per donar-me l’oportunitat d’haver-la pogut observar a dins d’una aula amb les alumnes. A més, li faig saber que quan tingui acabada la seva història de vida professional ja la hi deixaré llegir.

5.8 El llegat escrit de Maria Antònia Pujol envers el pensament de Loris Malaguzzi

La doctora Maria Antònia Pujol ha dedicat tota la seva vida i trajectòria acadèmica al món de l’educació i a la formació del professorat de la primera infància. Per tal de deixar constància del seu pensament, d’una banda, ha escrit per a un gran nombre de revistes de divulgació educativa, d’investigació educativa. I, de l’altra, es va doctorar en filosofia i ciències de l’educació. Ella mateixa, a través del grup d’investigació de què forma part a la Universitat de Barcelona (Grup d’Investigació i Assessorament Didàctic), especifica que “la seva activitat docent i investigadora es duu a terme sobre la

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

base de les estratègies d'aprenentatge en l'àmbit de la didàctica, tant en la vessant de la formació inicial com en la formació permanent. El seus articles i publicacions més rellevants se centren en propostes didàctiques, estratègies d'aprenentatge i innovacions curriculars per a l'aprenentatge primerenc. També és coordinadora del Seminari de Cinema Formatiu, membre del grup Transdisciplinarietat i Educació i del d'Investigació i Assessorament Didàctic de la Universitat de Barcelona.” Així i tot, vull tractar solament aquells textos escrits durant la seva carrera acadèmica i professional en els quals el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi hagi tingut una influència i una repercussió directa.

Tot i que no parla d'una manera directa de l'autor italià, a través d'alguns dels seus escrits puc percebre com concep Maria Antònia Pujol la cultura de la infància des del pensament reggià. L'any 1975, en un escrit per a la *Revista Perspectiva Escolar* titulat “Parvulari”, ja es podia perfilar una mirada i tendència malaguzziana:

si s'apliquen tècniques pedagògiques adequades, el nen estableix nous llaços de relació amb l'ambient i realitza activitats variades i complementàries, si la complexitat d'aquestes augmenta. El nen necessita uns models clars i estables, ja que per mitjà de la limitació interioritza i s'apropia noves formes d'actuació. La possibilitat que li ofereix el medi educatiu fa que pugui desenvolupar la seva necessitat de comunicar-se. Per tant, l'entrada del nen al parvulari és un fet excepcionalment important en el camí de la sociabilització (1975:54).

L'any 1977, Maria Antònia va escriure un article anomenat “L'educació del nen al parvulari”, per a la *Revista Perspectiva Escolar*, en què parlava de les característiques del nen de 3-6 anys

tot això ens comporta a plantejar-nos com és el nen d'aquesta edat, com evoluciona, i, en conseqüència, com podem incidir-hi des de la institució escolar, des del parvulari. El nen en l'etapa preescolar té unes característiques pròpies que el diferencien de l'adult, les quals vénen determinades per les peculiaritats de l'evolució de l'infant. El nen en aquesta etapa experimenta un procés accelerat de desenvolupament físic i neuropsicològic; creix amb rapidesa amb l'estructura i funcionament del seu organisme i és en aquestes condicions de

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

maduració on incideix l'acció educativa i que en gran part determina les aptituds i capacitats presents i futures. El pàrvul juga, manipula, observa, fa tota mena de preguntes, escolta el que parlen els adults; discuteix i parla amb els seus companys, fa petits descobriments, imita els grans, realitza treballs, dibuixa, etcètera. Aquestes formes d'interacció del nen amb el medi, sobretot el social, són la causa principal del seu desenvolupament, ja que totes aquestes vivències, primer són imitades mecànicament i després, interioritzades en forma de valors i conducta (1977:4).

A través d'aquest fragment escrit, podem entreveure el pensament de Loris Malaguzzi, ja que creia en la importància de la pedagogia de la relació per al desenvolupament intel·lectual: l'infant es relaciona amb la família, els mestres, les cuineres, les bibliotecàries, entre altres components que formen la comunitat educativa, per aprendre i crear coneixements des de la subjectivitat que es convertirà en intersubjectivitat.

L'any 2003 Maria Antònia va publicar, en un llibre divulgatiu, un capítol titulat "Itinerarios didácticos reggianos." Al llarg d'aquest capítol he pogut observar que és l'escrit més exhaustiu que ha escrit sobre Loris Malaguzzi i la pedagogia reggiana. En aquest capítol presenta el tema: d'on sorgeix la necessitat de proposar unes formes diverses d'entendre l'educació dels nens i les nenes de 0 a 6 anys?, apunts per a una teoria pedagògica de la visió i la proposta d'un itinerari didàctic; la proposta didàctica: objectius generals, la selecció i seqüenciació dels continguts, les orientacions metodològiques, l'alumnat, els materials, l'espai, el temps, l'ambient, les estratègies i les tècniques, la prioritització dels continguts i l'avaluació; les activitats d'aprenentatge i avaluació: l'autora proposa un seguit d'activitats en què es veu palès l'esperit del pensament de Loris Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia. Proposa activitats com ara si l'ull segueix una fulla de plàtan, el camí de la caiguda: tot canvia, entre altres activitats que fan referència al pensament pedagògic i educatiu de les escoles de Reggio Emilia i els recursos (relació de materials i de recursos i la bibliografia). Per poder comprovar que Maria Antònia Pujol també és una gran defensora de l'ètica i l'estètica en les institucions de la primera infància i del desenvolupament de l'infant, he volgut recuperar un fragment d'aquest capítol:

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

el espacio deberá facilitar la realización de las tareas y garantizar un entorno rico y estimulante, ello implica que los niños y niñas puedan utilizar grandes espacios, para experimentar y realizar sus actividades. Por esto, tanto los espacios del aula como otros del centro (pasillos, patios, sala de usos múltiples) ofrecen sus posibilidades pero, sobre todo, hay un espacio singular que tienen todos los centros de Reggio Emilia y tiene un papel preponderante, el taller de plástica. Todos los centros reggianos tienen este espacio que dirige un licenciado en Bellas Artes, que tiene a su cargo la misión de orientar, facilitar, estimular, acercar y enseñar las técnicas plásticas a los pequeños y pequeñas para que aprendan a gozar de la expresión plástica y del trabajo artístico, creativo, imaginativo y, sobre todo, bien hecho, a la vez que tiene encomendado toda la formación estética, decorativa y artística... El ambiente debe ser rico y estimulante sin que ello conlleve una exageración de materiales y estímulos visuales en el aula, sino que se debe potenciar un equilibrio entre los elementos decorativos, las producciones de los pequeños y pequeñas y todo aquello que formará parte de la información necesaria para realizar la tarea propuesta. Debe, favorecer, también, una interacción compleja y, a la vez, ser un espacio coherente con las ideas, los principios y los objetivos que se han propuesto. El ambiente también debe actuar como un espacio que invita a la investigación teórica y práctica, también debe hacer posible una convivencia simpática que garantice espacios de relación, de opcionalidad, de emociones y aprendizajes generadores de bienestar y seguridad (2003:713-714) (4).

5.9 Conclusiones d'una vida dedicada a la formació de mestres de la primera infància, a la recerca i al món universitari

Maria Antònia Pujol Maura al llarg de la seva vida ha anat configurant el tipus de professional de l'educació (formadora de futures mestres) que volia arribar a ser. El fet d'estar en contacte amb el pedagog Loris Malaguzzi i, a la vegada, enamorar-se del seu pensament va fer que la seva pròpia acció educativa i divulgativa estigués influenciada pel pensament pedagògic i educatiu del pedagog. A través de l'entrevista en profunditat i de l'observació he pogut deduir quines han estat aquelles reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi que ella ha incorporat en les seves accions com a professional del món educatiu i pedagògic.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Per mitjà del context escollit he pogut veure quines han estat les reapropriacions que Maria Antònia ha confegit en les seves pròpies accions educatives:

- La creació d'un ambient estimulants perquè l'infant pugui aprendre amb autonomia i, per tant, potenciar un infant capaç de... En tot moment, al llarg de la classe a la Universitat de Magisteri, he observat, amb les seves argumentacions, quin tipus d'infant defensa Maria Antònia. I, sens dubte, concep un infant capaç d'aprendre a partir dels seus cent llenguatges. I, a la vegada, pensa que és cabdal que les futures mestres siguin coneixedores de la història de la pedagogia i de les diferents metodologies per poder identificar, en un futur proper, les seves pròpies accions educatives, que naixeran de l'experiència.
- La reflexió com a eina d'aprendre en les tasques educatives. Maria Antònia Pujol explica la història de la pedagogia i les diferents concepcions metodològiques que existeixen, perquè les alumnes siguin crítiques i capaces de reflexionar entre elles de les seves pròpies accions educatives. I, a més, vol que al llarg de les classes que ella imparteix siguin actives i que estableixin debats de qualitat conceptual.
- Transmet un pensament polític a les alumnes perquè siguin conscients de la realitat que viu el món de l'educació. A través de les seves explicacions, es pot veure que Maria Antònia té clar que la infància ha de tenir uns drets i uns deures igual que el món adult. També té clar que ha d'utilitzar amb les alumnes, com a futures mestres, un discurs que sempre tingui en compte els drets i els deures de la infància. I també, al començament de la classe, presenta el llegat polític i educatiu del pensador italià Loris Malaguzzi.
- El missatge de l'estètica i l'ètica de Loris Malaguzzi. De manera directa es veu en el capítol "Itinerarios didácticos reggianos", ja que exposa com s'han de configurar els espais i els ambients perquè compleixin una sèrie de requisits que recauen en l'ètica i estètica del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi.

Maria Antònia Pujol es troba, en aquests moments, en l'últim any de la seva vida laboral, perquè aquest mateix any es jubila. Enguany acaba la seva carrera laboral després d'una vida dedicada a la infància i a la formació de mestres de la primera infància. Tot i això, em confessa que deixarà la universitat, però no el món de

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

l'educació, perquè continuarà fent xerrades en diferents escoles. I té ganes d'escriure les seves memòries. És cert que es jubila, però, coneixent-la, sé que continuarà treballant per la seva passió: el món de la primera infància.

5. Història vida professional Maria Antònia Pujol

Capítol 6

6. Alfredo Hoyuelos: una vida dedicada a la primera infància com a tallerista de les escoles d'Educació Infantil de Pamplona, professor universitari i divulgador educatiu

6.1 Alfredo Hoyuelos: la seva trajectòria acadèmica en relació amb la influència del pensament pedagògic del Loris Malaguzzi

No es pot entendre la trajectòria vital i acadèmica del Doctor Alfredo Hoyuelos sense entendre el contacte directe que va tenir amb el pedagog italià Loris Malaguzzi, ja que la seva professió s'ha nodrit, en tot moment, del llegat del pensament del pensador de Reggio Emilia. L'Alfredo cursà la carrera de Magisteri en Preescolar –en aquells moments, la carrera de Magisteri en Educació Infantil s'anomenava d'aquesta manera– a la Universitat de Saragossa, durant els cursos acadèmics del 1982 fins al 1985. Durant l'últim any de carrera acudeix, a través de la professora universitària Isabel Cabanellas, a visionar una exposició anomenada *l'Occhio se salta il muro* que en aquells moments es trobava a la ciutat de Madrid. Isabel Cabanellas, en aquells moments, ja coneixia l'experiència de les escoles municipals de Reggio Emilia i, a més a més, l'Alfredo i la professora estaven investigant sobre el dibuix infantil. Isabel Cabanellas que és Doctora en Belles Arts i especialista del dibuix infantil, en aquells moments estaven investigant, amb nens d'entre quatre i cinc anys, el sorgiment de la figura humana. Aleshores, l'Alfredo, a través d'aquesta recerca, se'n dona compte que hi ha molts aspectes que tenen a veure amb la percepció, amb la Gestalt, amb aspectes d'estètica i aspectes d'expressió plàstica.

«Con Isabel Cabanellas, que es Doctora en Bellas Artes y especialista en Dibujo Infantil, yo en aquel momento me interesaba mucho, estábamos investigando con niños de 4 y 5 años el surgimiento de la figura humana; entonces, yo estaba viendo muchas cosas que tenían que ver con percepción, con la Gestalt, con aspectos de estética,

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

aspectos de expresión plástica, etc. Y estábamos trabajando ya con algunos niños de 4 y 5 años.»

«En el 85, lo que pasó es que yo viajé a Madrid a ver la exposición que entonces se llamaba l'“Occhio se salta il muro”, que estaba en Madrid, y, entonces, este fue mi primer contacto con Reggio Emilia y Loris Malaguzzi, porque una profesora de la Universidad -Isabel Cabanellas- ya había entrado en contacto con esta experiencia y me dijo: “esta exposición tienes que ir a verla a Madrid”, porque yo estaba haciendo una investigación con Isabel Cabanellas en aquel momento sobre el dibujo infantil.»

De manera que l'Alfredo decideix viatjar cap a Madrid per presenciar, en primera persona, l'exposició que li havia recomanat la professora Isabel Cabanellas. Tot i que ell només hi va anar per quedar-s'hi un dia, al final s'hi va quedar una setmana sencera perquè aquella exposició li va causar tal impacte que la visitava matí i tarda per nodrir-se de tot allò que tot just acabava de conèixer. L'Alfredo, a través d'aquella exposició, va quedar sorprès dels processos educatius que seguien els infants per tal d'adquirir un producte final. Però, per sobre de tot, allò que li causà més impacte va ser el concepte de trobada amb una escola diferent. Tot i que, segons ell, diu que el 0-3 encara no hi era tan present com hi és ara en aquesta mateixa exposició, s'hi podia observar la realització d'un somni envers l'expressió plàstica en el món de l'Educació Infantil.

«Entonces, cuando viajé a Madrid, fui para ir un día y ver esta exposición, y me quedé una semana entera. Iba todas las horas, ya me la, o sea, me la pateé, me empapé. Claro, yo veía realizado a nivel estético. Me llevaba un tal impacto de lo que los procesos y los productos que veía de los niños y niñas, que entonces eran muy potentes, de 3 a 6 años, o de todo. El 0-3 estaba mucho menos presente que en lo que está en la exposición actual, que veía como realizado un sueño, y no sólo por lo que tenía que ver con respecto a la expresión plástica, que es dónde yo estaba investigando, sino por una concepción de escuela diferente.»

A partir d'acudir com a espectador a l'exposició, l'Alfredo sent la necessitat de conèixer molt més sobre l'experiència de les escoles de Reggio Emilia i del pensador italià Loris Malaguzzi. De manera que l'Isabel Cabanellas aconsegueix contactar amb en Loris Malaguzzi per tal de que vingui a fer un seminari, d'una setmana de duració, aquell

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

mateix abril de l'any 1986 a la ciutat de Pamplona. Així que del fet de visionar i analitzar, amb deteniment i precisió, l'exposició l'Alfredo passa directament a conèixer el propi pedagog italià. Ell pensa que va ser una gran sort el fet de poder conèixer al Loris Malaguzzi tot just en l'acabament de la carrera de Magisteri d'Educació Infantil, ja que encara estava en l'efervescència fructífera de la curiositat. Segons ell, en aquella setmana el seu impacte, envers aquella escola diferent que havia descobert i ara observava i escoltava l'artífex de tot allò, va anar *in crescendo*.

L'Alfredo Hoyuelos va entrar en el món de l'educació per tal d'indagar i treballar en el camp de l'expressió plàstica. De manera que, a través d'aquell seminari que impartia en Loris Malaguzzi, va poder observar com aquell tipus de pedagogia que l'autor predicava era aquell tipus d'escola en la qual l'Alfredo s'hi veia palès de manera significativa. Ell comenta que en aquells temps estava portant a terme una investigació en una escola pública de Pamplona i quan escolta els arguments de Malaguzzi li és inevitable el fet de comparar l'escola de Pamplona amb les escoles de Reggio Emilia. De forma que la curiositat, envers el fet de conèixer molt més sobre la pedagogia Reggiana i el pensament del Loris Malaguzzi, és tan gran que li suggereix a la Isabel Cabanellas que vol marxar amb en Loris Malaguzzi a la ciutat de Reggio Emilia per tal d'observar, en primera persona, les escoles municipals d'Educació Infantil de la localitat del pensador.

Així que, havent arribat el divendres -l'últim dia del seminari del Loris Malaguzzi a la ciutat de Pamplona-, l'Alfredo decideix preguntar-li al pensador s'hi podia anar-se'n amb ell. I en Loris Malaguzzi li va dir que sí! El mateix pedagog se'n va encarregar de gestionar els tràmits a l'Ajuntament de Reggio Emilia per tal que l'Alfredo pogués anar-hi durant el curs del 86-87 i també li busca allotjament. Per tant, l'Alfredo és l'únic espanyol que entra per la porta gran a les escoles de Reggio Emilia: a través del mateix contacte del Loris Malaguzzi i el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi. Ell comenta que l'autor adquireix una certa paternitat durant l'estança a Reggio, ja que se'n sentia responsable perquè ell l'havia portat fins allí.

«A partir de ahí, a mí se me mueve el querer conocer mucho más de esto. Empiezo a indagar, empiezo a ver qué más podemos saber y, entonces, hay la suerte que Isabel Cabanellas consigue contactar con Malaguzzi para que en abril del 86 venga a dar un seminario a Pamplona de una semana completa. De la exposición paso directamente a

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

conocer a Malaguzzi, en un periodo muy corto -creo que fue una suerte en esa efervescencia, todavía donde yo tenía una gran curiosidad por profundizar esto-. En aquella semana, mi impacto va “in crescendo”, porque, claro, él presentaba unas experiencias que, como decía yo, entré más en la educación por el tema de la expresión plástica, porque era un tema que me interesaba, me fascinaba, porque los niños y niñas terminaban, o sea, hacían figuras humanas. ¿De qué manera?, ¿cómo surgía este interés?, ¿qué tenían que ver con su identidad? Eran cosas que estábamos investigando... ¿Cómo pasaban en aquel momento de lo no figurativo a lo figurativo? Le hemos dado la vuelta y, ahora, ya no lo vemos de esta otra manera. Y, claro, el contacto con Malaguzzi, su forma de hablar y de exponer un tipo de escuela tan distinta a la que yo conocía y estaba viviendo donde estaba realizando la investigación -que era una escuela pública de Pamplona- realmente me llega tan dentro que explota en mí una curiosidad y un deseo de quererme absolutamente beber todo esto y conocer desde las fuentes. Durante la semana, yo le digo a Isabel Cabanellas: “yo quiero decirle a Malaguzzi que me quiero ir con él”. Entonces, el viernes es cuando ya se iba Malaguzzi, y yo le digo: “me quiero ir contigo, así, no sabía ni cómo lo dije..., pero me quiero ir contigo. ¡Malaguzzi me dice que sí! En aquel momento, me dice que sí. A partir de ahí es cuando él se encarga de gestionar personalmente que yo pueda ir un curso entero, el 86-87. La primera vez que estuve todo el curso entero en Reggio. Claro, fue una entrada muy fácil y muy interesante, porque fue con Malaguzzi directamente. Y, entonces, él, en cierto modo, cogió una especie de paternidad de que él fue quién gestionó para que yo tuviera una casa donde vivir. Él que me decía: “¿estás bien?, ¿necesitas algo? En cierto modo, sí adquirió esta paternidad en Reggio, porque otras personas entraron por otras personas, pero mi entrada fue directamente con él, con lo que tuve este privilegio y esta atención personalizada.»

Durant el transcurs d'un any a Reggio Emilia, l'Alfredo s'acaba d'enamorar de la pedagogia del pensador italià i, a la vegada, en Loris Malaguzzi aconseguí convèncer-lo perquè realitzés els estudis de pedagogia i, posteriorment, cursés els estudis de doctorat i, finalment, el van portar a realitzar la tesi doctoral titulada “*El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil.*” Una tesi doctoral realitzada amb la col·laboració de l'Ajuntament de la seva ciutat (Pamplona), l'Ajuntament de Reggio Emilia i amb Reggio Children. A través d'aquest doctorat, ell va obtenir el grau de doctor europeu en Filosofia i Ciències de l'Educació. Actualment,

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

L'Alfredo treballa com a tallerista de les escoles d'Educació Infantil municipals (0-3 anys) de la ciutat de Pamplona.

«Voy a Reggio un año y es él el que me convence para hacer pedagogía; yo no quería, porque en Pamplona la única Facultad que hay para hacer pedagogía es en el Opus Dei, en la Universidad privada, pero él me convenció para que tuviera la titulación. A partir de tener la titulación, seguir permanentemente en contacto con Malaguzzi. Es cuando me viene la idea de hacer la tesis doctoral sobre su pensamiento y obra, por esto hago los cursos de doctorado y hago la tesis doctoral sobre Loris Malaguzzi. Mientras la estoy haciendo, él muere, y yo sigo buscando la información en Reggio Emilia y los contactos con las entrevistas y con las personas. Y, a partir de ahí, es donde sigo trabajando todos estos años de tallerista en las escuelas municipales de Pamplona. Desde hace cinco que estoy trabajando como profesor asociado en la Universidad pública de Navarra; ésta es mi trayectoria, pero es que está muy ligada a Malaguzzi.»

6.2 Alfredo Hoyuelos: l'experiència personal amb Loris Malaguzzi

L'Alfredo, al llarg del transcurs de la seva tesi doctoral, esmenta que va arribar a portar a terme trenta entrevistes a trenta persones diferents per tal de reconstruir la biografia pedagògica del Loris Malaguzzi, ja que va esdevenir una part molt potent i rellevant de la seva tesi. Ell comenta que el que el va sorprendre més va ésser el fet de que cada persona tenia una visió diferent de la figura del pensador italià. De forma que, a través de les argumentacions de les persones entrevistades, existien moltes visions ben diferenciades sobre el pedagog de Reggio Emilia.

«Depende de la persona con la que hablaba me daba como una visión diferente, existía el Malaguzzi completamente. ¿Cómo decir?, unos le llamaban el “volcán”, una especie de ogro que no soportaba la mediocridad, que no cuidaba mucho las formas, etc. Hasta la persona que me decía: “a mí me ha ayudado un montón, aunque siempre ha criticado mi trabajo, pero no me dejaba nunca colgada.»

No obstant això, l'experiència que relata l'Alfredo és la de conèixer a una persona en la qual hi va establir una vivència afectiva molt forta, ja que, fins i tot, li volia donar la paga de forma setmanal. Segons l'Alfredo aquella relació pedagògica va estar

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

impregnada de multiplicitat de qualificatius positius que es van veure palesos en l'acció del dia a dia de la seva relació personal i pedagògica.

«Sin embargo, para mí fue muy tierna, es decir, era una persona que no podíamos estar en todo de acuerdo, pero era muy cuidadoso, muy sensible, muy tierno en las formas conmigo y muy atento. Entonces, construimos una amistad muy potente, pero desde esa afectividad -que no todas las personas habían tenido esta experiencia, incluso las que lo vivían desde hace muchos años- creo que profesionalmente mantenía ciertas distancias, que conmigo no las hubo tan fuertes. Esto es lo que siento.»

De ben segur que aquesta relació paternal que en Loris Malaguzzi va agafar amb l'Alfredo va esdevenir-se perquè el nostre personatge no pertanyia a l'engranatge institucional de les escoles municipals de la ciutat de Reggio Emilia, ja que, segons Hoyuelos, el pensador italià, en l'àmbit més institucional, havia de mostrar-se d'una manera ben diferent en la qual es mostrava cap a ell: Loris Malaguzzi era el director del projecte pedagògic de les escoles i de la direcció de totes les escoles municipals de Reggio Emilia. Tanmateix, el fet de tenir la proesa d'adquirir una relació paternal amb l'autor va ésser perquè va entrar a dins de les escoles de Reggio Emilia directament de les mans del Loris Malaguzzi. I, a més a més, aquesta complicitat i confiança que es tenien mútuament va fer que el pedagog italià triés per l'Alfredo una selecció de les escoles més emblemàtiques i també dels millors professionals de l'educació (persones rellevants que en Loris Malaguzzi creia que l'Alfredo hi havia de tenir contacte), ja que l'Alfredo quan va marxar cap a Reggio Emilia, durant un any seguit, ja sabia que quan tornés a la ciutat de Pamplona ell seria el tallerista de les escoles municipals d'Educació Infantil de Pamplona. L'Alfredo Hoyuelos comenta que

el taller nace para escuchar. Seguramente Loris, empachado de una educación basada en la palabrería de la palabra, prefirió el sonido del arte, del rumor de las manos dejando una huella en un papel o sobre el barro. Emerge para sorprenderse, para revalorizar la expresión frente al academicismo, para sentir los procesos antes que los resultados, para dar credibilidad a lo subjetivo de lo humano, para que el poder de la intuición se respira en el aire de la escuela. Pero, sobre todo, el taller, consiste en que la escuela no vaya detrás de la vida, y

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

recupere como valor creativo y cultural el optimismo de la primera infancia (1996b:13).

«El hecho de ir directamente a Reggio. Él me seleccionó digamos cuatro escuelas y contactos con personas –que, según él, yo creo que era muy interesante que conociera y que viviera-. Entonces, yo estuve en cuatro instituciones que eran muy significativas: la Escuela la Villeta, la Escuela Diana, el Nido Arco Valeno y el Nido Rodari. Dos de 3-6 y dos de 0-3. Y, después, el contacto con ciertas personas -con las talleristas Mara Davoli y Veà Vecchi- es fundamental. En estos momentos, saldrá un libro publicado de ella que me parece..., y, también, habla de su experiencia con Malaguzzi, que yo creo que puede interesar muchísimo. Una tallerista que se llama Mirella Ruoizzi, que es muy interesante porque era la tallerista que trabajaba con los niños del 0 a tres, la única de Reggio Emilia. Claro, yo, cuando fui a Reggio, ya sabía que al volver iba a ser el tallerista de las escuelas municipales de Pamplona. Iba con un objetivo: formarme como tallerista.»

Aleshores, la trobada de les escoles de Reggio Emilia amb l'Alfredo no és només una trobada amb les escoles, sinó que fonamentalment és la trobada amb el fet de conèixer molt més la pedagogia que portaven a terme a través del taller i com treballaven els talleristes de les escoles reggianes, ja que l'Alfredo sabia que ell quan tornés a Pamplona portaria a terme el paper de tallerista dins de les escoles municipals de la capital de Navarra. A partir d'aquest any de contacte directe amb el pensador italià, l'Alfredo i en Loris Malaguzzi continuen veient-se una vegada a l'any i, a més a més, ell continua almenys, un cop per any, visitant les escoles de Reggio Emilia. Ell argumenta que, a través d'aquestes visites espontànies que continua fent a les escoles de Reggio Emilia, «siempre encuentro algún proyecto que ver nuevo..., que voy visualizando.»

L'any 1995 l'Alfredo Hoyuelos comença la seva tesi doctoral. Va trigar sis anys en finalitzar-la. Tot i que en Loris Malaguzzi va morir l'any 1994 –i en aquells moments el tallerista de les escoles infantils de Pamplona encara es trobava cursant els cursos de doctorat-, l'Alfredo, abans de morir, ja li havia comentat que volia portar a terme una tesi doctoral sobre el seu pensament i la seva obra. No obstant això, quan en Loris Malaguzzi es mora, l'Alfredo ja comença un altre tipus de contacte amb les escoles de

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Reggio Emilia, ja que el seu pare pedagògic ja no li pot fer de pont per tal d'entrar dins de l'experiència reggiana. De manera que, a partir de l'any 1995, a través de l'Ajuntament de Reggio Emilia i amb Reggio Children li accepten el fet de portar a terme una tesi doctoral sobre el pensament i l'obra pedagògica de Loris Malaguzzi. Per tant, l'Alfredo a partir d'aquesta entesa i acceptació per part d'aquests dos òrgans pot viatjar a Reggio Emilia i treballar de manera còmode i precisa.

«Necesito desplazarme a Reggio para buscar toda la documentación posible que exista y entrevistar a todas las personas que resulte interesante para profundizar en su pensamiento y obra. La escuela de Reggio ya no era tanto de visita a los centros, aunque siempre existía transversalmente un proyecto en el que me invitaban. Vamos a hacer la presentación de este proyecto, ven a verlo y a ver cómo lo ves y tal, porque existía este contacto y existe este contacto. Fundamentalmente, iba a Reggio a vaciar armarios y armarios de todos los sitios donde me decían que podía haber algo de Malaguzzi, o en su propia casa. Él cambió mucho durante estos seis años, hasta que terminó la tesis.»

L'Alfredo Hoyuelos pensa que, amb el pas del temps, han sorgit multiplicitat d'investigacions i més publicacions referents al pensament pedagògic del Loris Malaguzzi, ja que cada vegada més es reconeix l'infant com a un ésser competent. Des de diferents camps: la psicologia, l'antropologia, la pedagogia, entre d'altres camps. I, per tant, han sorgit investigacions que parlen de l'infant capaç. El mateix Alfredo Hoyuelos, a través d'un article, suggereix que

la imagen de infancia se puede resumir, forzadamente, en los siguientes términos: co-constructivista, interaccionista, ecológica (que se construye con relaciones múltiples socio-culturales), genética (una criatura provista de enormes potencialidades, pero a la que hay que respetar su ritmo de maduración y desarrollo sin violentarlos con programas de disyuntivos- en la complementariedad dialógica de los lenguajes, capaces de dar sentido a su vida, y una esperanza de futuro para la humanidad). Y en coherencia con esta figura nos propone –como una provocación de una escuela no retórica (que sabe que es en la práctica donde se juega el futuro de la educación), trabajadora, estética, inventiva, alegre, afectuosa y familiar, que documenta y narra, que comunica, transparente-, un lugar de investigación y experimentación permanentes, un

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

ámbito de aprendizaje, y un lugar de reflexión y cultura. En definitiva, un ámbito en el que están, a la vez, bien los niños y niñas, los profesionales y las familias (2003d:28).

«Últimamente, es todo lo que leo...; el último libro que leí es Educar en el asombro. Así que, bueno, habla de un niño capaz, extraordinario, con cultura, etc. Porque Reggio también ha aumentado su publicación editorial que no existía y porque de la tesis surgieron cuatro libros que hace ahora una semana me llegó la publicación en inglés. Así, hay publicaciones que no tienen directamente que ver con Reggio, pero que hablan de esa infancia capaz.»

L'Alfredo admet que actualment, a les escoles municipals d'Educació Infantil de Pamplona, s'ha produït un succés molt important, ja que han començat a conèixer la figura pedagògica d'Emmi Pikler. Aquesta pensadora la van conèixer a través d'una amiga comuna anomenada Teresa Godall –professora de la Universitat de Barcelona-. Hoyuelos pensa que la Teresa és la major experta sobre l'obra i el pensament d'Emmi Pikler. El fet de conèixer a Emmi Pikler l'hi és molt interessant, perquè li permet d'establir connexions i diferències entre el pensament del Loris Malaguzzi.

«Emmi Pikler tiene una concepción de un niño capaz, un niño que no hay que estimularle directamente, un niño que hay que crearle entornos óptimos para el bienestar, para que pueda expresarse. Sin embargo, Malaguzzi creía en un niño más social. Emmi Pikler efectúa una relación mucho más individual con el niño. Él venía de otra cultura y de otra concepción, pero, en la base, la creencia de un niño potente, capaz, competente que se hablaba es muy común. En algunas de nuestras escuelas, el conocimiento de las posibilidades de Emmi Pikler han transformado también la práctica, también con respecto a Loris Malaguzzi. Con Loris Malaguzzi no hablábamos tanto de vínculo, no hablábamos tanto de apego, no hablábamos tanto de seguridad, no hablábamos tanto de presencia, no hablábamos tanto de los cuidados... Hablábamos más de las experiencias estéticas holísticas, del taller.»

Una de les preocupacions més rellevants que té l'Alfredo és el fet de com unir el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi i el pensament pedagògic d'Emmi Pikler sense trair a cap dels dos pedagogs. De forma que ell admet que, en l'actualitat, estan

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

immersos en aquest desafiament de connexió de pensaments entre dos autors a dins de les seves comunitats educatives. No obstant això, en Loris Malaguzzi era un acèrrim defensor dels pensaments subjectius i, per tant, l'Alfredo pot sentir-se tranquil, ja que en Malaguzzi estava obert a la modificació de pensaments a través de la pedagogia de la relació. Loris Malaguzzi esmentava que

nuestro objetivo es hacer una escuela amable (activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, reconocimiento y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las 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... Lo que nos asombra, siempre, es cómo se modifican las estrategias del juego y de qué manera se ponen en práctica reglas y metodologías que tienen una estructura interna y que se transforman, a su vez, en reglas, metodologías y didácticas. Aunque puedan existir dificultades y lagunas en el proyecto de participación de los adultos, la atmósfera de un tipo de escuela como la que hemos dicho, invita a la familiaridad, al diálogo, a la supresión de las distancias, y a la legitimación de un estilo abierto y democrático. Se trata de una escuela de enorme eficacia y hospitalidad. La soledad, las separaciones, las indiferencias, las violencias que, cada vez más, caracterizan la vida social están en contradicción con nuestra propuesta. Esta propuesta es la razón de ser de lo que hacemos y, para muchas familias, es el motivo para sentirse acogidas por el proyecto en contra de las fuerzas alienantes que existen (2001:52).

I en la mateixa relació Dahlberg i altres esmentaven, a través del projecte de la postmodernitat, que “aquest projecte reconeix –i fins i tot acull de bon grat- la incertesa, la complexitat, la diversitat, la no-linealitat, la subjectivitat, les perspectives múltiples i les especificitats temporals i espacials” (1999:51). Així que, a través d’una visió merament aplicada per la postmodernitat, s’intenta contraposar la visió de l’èsser preconcebut com un simple objecte a l’èsser-subjecte. Ara l’èsser ja és un subjecte capaç de deconstruir coneixements per tal de modificar-los o crear-ne de nous. De manera que “el projecte de la postmodernitat ofereix oportunitats per apreciar la diversitat social i individual com a font d’adaptació crítica” (1999:51). I, per tant, la

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

pedagogia de la relació permet dialogar i confrontar idees per tal de crear nous pensaments i coneixements.

«Entonces, ¿cómo unir a los dos y unirlos bien sin traicionarlos? Bueno, es un desafío en el que en estos momentos estamos y eso, por un lado, es la mayor transformación que yo veo.»

Tot i així, l'Alfredo pensa que dins de l'Educació Infantil (0-3 anys i 3-6 anys) el marc teòric que explica la pedagogia de la relació està molt ben explicat. No obstant això, a nivell pràctic creu que és molt difícil de canviar, només en petites dosis. Ell esmenta que «en la práctica para mi la maquinaria escolar es un tanque que no hay forma de cambiarla salvo excepciones y, a veces, en pequeñas dosis.»

«Te pongo un ejemplo que es muy triste para mí: las alumnas que tengo de Magisterio hacen las prácticas en cualquier lugar y, para mí, hay sitios donde sólo se puede aprender lo que no se debería hacer nunca, pero a mí me interesa que vean otras experiencias. Creé, a través de la asignatura, la posibilidad de ir a observar ciertas experiencias que, a mi modo de ver, ofrecieran otra posibilidad más cercana a Reggio Emilia. Y, entonces, ideé un decálogo -está publicado en la Revista infancia de Castellano en enero-febrero- Éste no te creas que dice unas cosas extravagantes, pero pone una línea roja de lo que es una experiencia u otra. Y, para mí, ¿más cercana a Reggio, no? El decálogo dice cosas como: lo más importante es que los niños y niñas puedan jugar; el decálogo dice que la puerta del aula siempre permanecerá abierta para que los niños y niñas puedan entrar y salir a voluntad, porque no hay un lugar privilegiado donde la experiencia educativa se lleve a cabo; el decálogo dice que las maestras no hacen filas ni las escuelas son sucursales de RENFE; el decálogo dice que la lectoescritura no la decide la maestra, sino el niño o la niña... Es decir, cosas que en Reggio parecerían banales. Pues conozco en Navarra pocas experiencias que cumplan el decálogo. En este momento, he encontrado cinco maestras y maestros que cumplan todo el decálogo en su totalidad, cinco. Tal vez haya más.»

L'Alfredo pensa que una bona mestra ha de complir els següents requisits a través de l'elaboració d'aquest decàleg elaborat per ell mateix (Buldain, Hoyuelos, Nazabal, Redín, Santxo i Vélez, 2013:32-33):

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

1. Lo básico de la vida escolar es el juego. A los niños y niñas se les respeta que prioricen lo lúdico frente a cualquier otra opción. Los niños y niñas pueden elegir dónde (dentro o fuera de aulas que permanecen siempre con la puerta abierta), cómo y con quién jugar en todo momento.
2. Los niños y niñas eligen los proyectos que desean llevar a cabo sin presiones ni necesarias anticipaciones. El maestro o la maestra espera y da tiempo para que los niños y niñas lleven a cabo sus procesos sin motivar aprendizajes que él o ella quieren que el alumnado consiga.
3. Los niños y niñas no llevan uniforme ni bata innecesariamente (sólo se la ponen cuando hay una posibilidad real de mancharse).
4. El corro o la asamblea es optativo.
5. No existen filas para los desplazamientos. Los niños y niñas se mueven con respeto y libertad.
6. No existen fichas compradas ni fotocopiadas que hay que rellenar. Hay, sobre todo, material polisensorial no estructurado ofertado estéticamente.
7. El aprendizaje de la lectoescriptura o de “matemáticas” lo deciden, si lo desean, los niños y niñas.
8. El o la profesional acompaña con presencia y vitalidad los procesos de vida de niños y niñas. El o la profesional no grita y se dirige, con un tono de voz bajo, individualmente a los niños y niñas, mirando desde cerca a sus ojos cuando quiere entrar en diálogo con cada uno.
9. El maestro prepara propuestas, observa y documenta los procesos de niños y niñas.
10. Los padres y madres tienen acceso libre y organizado al aula al comienzo y final de la jornada.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

No obstant això, ell creu que només cinc educadores de Navarra compleixen, al peu de la lletra, amb els deu requisits que ell mateix va escriure per tal de conferir una bona professional de l'educació. Ara bé, també hi ha moltes mestres que compleixen algunes parts del decàleg. No són tan estrictes amb les seves tasques professionals i educatives. Segons l'Alfredo Hoyuelos, el fet de no complir amb aquest decàleg fa referència encara amb la concepció de que l'educadora ha de dirigir-ho tot i no deixar que l'infant confiï en ell mateix per tal d'indagar els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge i coneixements. Per tant, segons l'Alfredo, l'infant té la capacitat d'autoaprendre per si sol, necessita materials per manipular i crear i no necessita un currículum per emmarcar-s'hi i seguir-lo de manera aferrissada. I, a més a més, no només es tracta de que les docents estiguin anquilosades amb tècniques preconcebudes per la pedagogia tradicional i per la seva pròpia experiència acadèmica rebuda, sinó que també es tracta de concebre la duresa de les organitzacions d'alguns centres educatius de Navarra.

«Es cierto que las condiciones organizativas de una escuela en ciertos lugares de Navarra son muy duras en cuanto a ratios, en cuanto a espacios... Claro, no es la misma organización la que hay, y en nuestras propias escuelas -que podrían ser lo más cercano a Reggio- duplicamos las ratios que tienen allí. Entonces, si una de las bases es que el niño se pueda mover con libertad de un lado a otro, aquí los niños van de corral en corral. Porque la educadora no se atreve a dejar sin vigilancia a tantos niños y niñas. Una, en algunas partes del Estado español, que está sola con veinte niños y niñas; en Reggio Emilia, en las mismas edades, hay 23 con 3, no se puede permitir el que se de otro ambiente, porque le parece una negligencia. En Reggio, la idea es que el niño y la niña puede aprender en cualquier espacio y tiempo, y lo puede decidir. No, no es factible por ciertos condicionantes.»

L'Alfredo Hoyuelos també ha entès que un altre aspecte que paral·litza, de manera rellevant, a les mestres és la inseguretats i la por. Ell, sense ànims de generalitzar, creu que moltes educadores tenen por a cercar allò que ens aporta la diferència, a llençar-se al buit i a estar insegur quan precisament la pedagogia de Loris Malaguzzi parteix de que l'educadora ha de gaudir de la incertesa per tal d'evolucionar en les seves pròpies tasques educatives. Hoyuelos esmenta que existeix un autor que Malaguzzi se

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

l'estimava molt acadèmicament, professionalment i personalment. Ell és el pensador Edgar Morin. Loris Malaguzzi el coneix l'any 1985 i queda corprès i fascinat per l'argumentació del paradigma de la complexitat. I, segons l'Alfredo, el pensador italià elabora també un capgir en el seu pensament, ja que d'alguna manera comença a posar nom en algunes accions educatives. De manera que va començar a elaborar el seu propi constructe teòric que fins aleshores encara no havia estat teoritzat. Maria Da Conceição de Almeida esmentava que

la fecundidad de la construcción del método complejo por Edgar Morin está en el hecho de intentar reconectar, en el dominio del pensamiento, lo que ya se encuentra directa o indirectamente interconectado en el mundo de las materialidades y de algunas topologías imaginarias. Lejos, pues, de las transposiciones mecánicas de conceptos, originarios de la biología, de la física o de la teoría de la información, se trata más bien de ejercitar el pensamiento metafórico y llevarlo a un plano más incitador: acercar, relacionar, hacer dialogar y buscar puntos de aproximación entre las complejas singularidades de la materia, y del dominio noológico, aún cuando se deba descuidar de los peligros de la extrapolación indebida de las metáforas (2008:21).

De forma que el Paradigma de la complexitat ens ofereix l'oportunitat de teixir junts i configurar conjuntament els fonaments d'una educació basada en la incertesa, els coneixements subjectius i la no linealitat dels aprenentatges. I, per tant, entendre l'educació sense parcel·les educatives (àrea de medi, àrea de català, àrea de castellà, entre d'altres àrees curriculars que conformen el currículum educatiu actual), ja que l'educació preconcebuda per Loris Malaguzzi era aquella educació on la transdisciplinarietat dels aprenentatges agafava força a través dels tallers, els projectes i els ambients de l'escola Reggiana. Hoyuelos esmenta que Malaguzzi amó la estètica de lo insólito. No suportava la rutina, la clonación estereotipada y tónica que llevan a la educación a una repetición absurda. Buscó, de este modo, como el artista, la estética de conocer lo nuevo, o de ver lo cotidiano con las lentes de lo inaudito (2012:59).

«La filosofía de la complejidad propone estar seguro en la inseguridad, valora la ambigüedad, el deseo de la incertidumbre, esperar lo inesperado por resumir algunas cuestiones. Esto choca, porque yo lo veo con las alumnas de la Universidad. Algunas

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

alumnas de la Universidad, en cierto modo, disponen de un tipo de experiencia que les ha marcado: estar en una silla, en un pupitre, en una mesa, escuchar alguien que suelta un rollo, y tienen todavía muy cercana la experiencia del instituto, que es así. Sin embargo, de Primaria y de Infantil lo que recuerdan que he indagado es que hay algunas que pasaron toda la Infantil haciendo fichas, sin poder ir a jugar, o solo cuando acaban el trabajo. Entonces, cuando yo les hablo de estas experiencias, algunas no me creen, incluso cuando presento piensan que me lo estoy inventando. Sólo cuando van con estas cinco maestras que he citado y lo viven. Luego, lo cuentan en la universidad. Hay una que me dijo muy sinceramente: “yo pensaba que nos estabas engañando, ahora te he empezado a creer”. Es como si la experiencia tatuase el cuerpo e impidiese pensar que pueda ser de otra manera. Aunque lo ven en documentación, sólo algunas empiezan a cambiar, cuando con el cuerpo atraviesan otra experiencia directamente con los niños y niñas. Es curioso.»

Hoyuelos creu que en la pràctica educativa i professional de les escoles moltes educadores estan portant a terme la pròpia experiència viscuda com alumnes. I rebla que això és terrible! L'Alfredo explica que “decía un pedagogo que no hay reforma que aguante su puesta en práctica”, ja que les pròpies escoles s'encarreguen de carregar-se les pròpies reformes que ens haurien de fer progressar en les pròpies pràctiques educatives i pedagògiques.

«Son un tanque, porque la organización escolar es muy rígida. Un detalle, por ejemplo: la concepción de que el niño es una unidad, significa que es niño y que es competente cuando está en el baño, cuando está comiendo, cuando duerme, etc. Esta concepción de unidad -en Reggio la tienen tan clara- es la que la misma maestra está con los niños, cuando están comiendo, porque es una parte muy importante cuando duermen o echan la siesta. Para mí, que eso sería un valor imprescindible de la concepción práctica del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, no hay en todo el estado español ninguna aula de 3 a 6 años haga esto en la práctica, porque en el momento de la comida hay otras personas, porque el horario de la maestra es de nueve a una, y de tres a cinco. Entonces, se ha concebido que la maestra está en lo académico y para, lo sabes, los comedores escolares están otras personas. Esto, que sería como una práctica imprescindible, no hay forma.»

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Així que, segons Hoyuelos, la mestra ha de tenir clar que cada infant significa una unitat i, per tant, cada infant és diferent. De manera que és necessari que la mestra estigui, durant totes les hores lectives, al costat dels infants de la seva pròpia classe, ja que els coneixerà millor, sabrà quines són les seves necessitats i drets. I, a la vegada, podrà conferir espais més qualitius per als aprenentatges dels infants. Hoyuelos no entén la separació de les hores de menjar amb les hores curriculars, ja que els àpats signifiquen un dels espais més educatius i de retrobament de la comunitat educativa més rellevants per al creixement i desenvolupament de l'infant. Geis, Miret i Pavón reflexionen que

el moment de l'àpat és tan educatiu com qualsevol altra activitat d'ensenyament-aprenentatge que es plantegi dins l'aula, atès que és el moment més important de socialització i relació entre iguals... Tots sabem que els moments dels àpats són ideals per establir les relacions socials, compartir experiències, dialogar sobre coses que preocupen, fer preguntes... Creiem que no té sentit que ens plantegem la interculturalitat en el PEC i deixem de banda qüestions tan importants com la possibilitat d'enriquiment i d'intercanvi en els menjadors escolars, per tant, el professorat haurà de reflexionar la manera d'organitzar el moment dels àpats tenint en compte la diversitat (2001:32-34).

Alfredo Hoyuelos, a través d'una transcripció d'una conferència de Loris Malaguzzi a la ciutat de Pamplona, pensa que per tal de superar els status jeràrquics de la comunitat educativa

lo ideal es buscar procesos de aprendizaje que ayuden a convivir a todo el personal de la escuela, personal integrado por maestros/as, cocinero/a, auxiliares de limpieza, sin que importe su categoría profesional. Juntos se vive, juntos se discute, juntos se razona, juntos se come y se realizan la mayor parte de las actividades. El hecho de que una parte de este personal (cocinero/a y auxiliares) no tengan ni el mismo estatus jurídico ni el mismo salario que los maestros/as es sin embargo un obstáculo de naturaleza objetiva y psicológica. Obstáculo que es necesario superar en virtud de un proyecto común que se hace efectivo en su puesta en práctica y no en el plano teórico e ideológico (1989:49).

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

L'Alfredo pensa que les escoles haurien de tenir un horari més flexible en les entrades i les sortides, ja que hi ha infants que ja arriben a les vuit del matí. Aleshores arriben a les vuit del matí i els acullen en aquestes guarderies (a les escoles de 3 a 12 anys) o llocs d'acollida fins les nou del matí. De manera que, segons l'Alfredo, si les escoles fossin més flexibles amb els seus horaris no hi hauria la necessitat de recórrer a les guarderies compreses per monitores que l'únic que fan, en moltes ocasions, és guardar l'infant fins l'hora que comença l'escola.

Ell creu que la parella educativa a dins de les escoles és molt flagrant. No obstant això, afirma que és molt difícil esmentar que una persona fa o segueix l'esperit de Malaguzzi, ja que un dels aspectes més rellevants és el fet de treballar amb la parella educativa. I, sens dubte, aquí a Espanya no hi ha una cultura de treballar amb parella dins de l'aula.

«La pareja educativa, para mí, es muy difícil decir que una persona hace o sigue el espíritu de Loris Malaguzzi y no trabaja en pareja educativa. Por decir mínimamente esto, luego como trabaja la pareja, porque no es trabajo en pareja. Trabajar en pareja, según Malaguzzi, es hacerlo de una manera filosófica. O sea, no basta con decir “yo ya trabajo con pareja”, pero yo digo “no, no es al menos el concepto de pareja educativa que yo entiendo, porque, en nuestra escuela, tenemos parejas educativas, pero se dividen los niños; se dividen los padres; no comparten tanto; no hay puntos de vista intercambiables; no se atreven a decir a otro lo que están viendo... Malaguzzi pensaba que las parejas educativas estaban bien para discutir, no para llevarse bien diplomáticamente. Decía “muy bien para tomar café, pero no podéis trabajar juntas porque discutís poco, decía él”. Entonces, es difícil y es mucho más difícil en el 3-6 que en el 0-3, por la organización. Lo que quiero decir es que Malaguzzi pensó un tipo de organización escolar, un tipo de organización escolar que fuera coherente con su pensamiento y obra. Reggio no se puede reducir a una receta repetible.»

6.3 La vigència del pensament de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI a través de la mirada de l'Alfredo Hoyuelos

L'Alfredo Hoyuelos, el deixeble més fidel del pensador italià a l'estat espanyol, pensa que, en l'actualitat, existeixen dos discursos que van per separat: el discurs teòric i el discurs pràctic. No obstant això, ell defuig dels discursos merament teòrics, ja que el que més li interessa són la qualitat de les pràctiques educatives. Així que creu que les

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

pràctiques educatives i pedagògiques han de néixer a través de l'experiència dels professionals educatius, ja que la pròpia experiència ens servirà per, més endavant i amb una reflexió exhaustiva i qualitativa, poder-la teoritzar. Loris Malaguzzi remarcava que

és ben sabut que tothom es mou com si tingués a dins una teoria o més d'una teoria. El mateix passa amb els mestres: tant si ho saben com si no, pensen i actuen segons teories personals deduïdes d'històries difícils de tornar a recórrer. El problema és com es combinen amb l'educació dels infants, amb les pràctiques de relació, amb les normes de la feina. La convivència i el fet de compartir els problemes en general faciliten un bon enfocament dels comportaments amb modificacions de les mateixes teories personals. És el que sempre hem intentat facilitar. Quan ens plantegem problemes de teoria de l'educació i de pràctica el discurs pot no acabar mai. Ja és difícil iniciar-lo. En resum, estic d'acord amb les opinions de Wilfred Carr. Segons Carr, convé evitar discutir massa sobre les qüestions teòriques: el risc que es corre és privar-les de llur caràcter pràctic. En realitat una teoria només pot legitimar-se si està disposada a reconèixer que els problemes amb els quals s'ha d'enfrontar neixen i poden ser resolts per qui fa pràctica d'educació. Per tant, la funció de la teoria és ajudar els mestres a entendre millor la natura de llurs problemes. En aquest sentit la pràctica esdevé interlocutora necessària i decisiva per a l'èxit de la teoria (1996:63).

«Entonces, a mí lo que me interesa son las prácticas. He dejado de escuchar tantos discursos teóricos. Hay con educadoras que me pongo muy de acuerdo en una mesa, pero, cuando observo la práctica, me doy cuenta de que no estamos de acuerdo. A mí me interesan las prácticas. Una respuesta global como unitaria, como potente, no mediocre; rigurosa como quería Malaguzzi. Sinceramente, yo creo que es difícil, porque la exigencia de llevar a fondo el pensamiento de Loris Malaguzzi supone una gran implicación.»

Segons Hoyuelos, pensa que l'exigència de portar a terme, amb rigor i serietat, el pensament del Loris Malaguzzi actualment no hi és, ja que no es treballa la dimensió social amb les famílies tal i com el pedagog italià proposava de manera rotunda i aferrissada. Així que les institucions de la primera infància, segons l'Alfredo, han de ser llocs de trobada social potent entre tots els components que configuren la comunitat

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

educativa: mestres, famílies, infants, cuiners, administratius, entre d'altres components que configuren l'escola. Dahlberg i altres argumenten que

per ser fòrums, les institucions de la primera infància han de decidir concebre's elles mateixes com a tals i assumir activament la tasca, S'han de situar dintre de la societat civil, més que no pas dintre de l'estat o de l'economia, mantenint-se en relació amb aquestes dues esferes però, alhora, restant-ne separades. Les institucions de la primera infància que desitgen ser fòrums en la societat civil han d'estar obertes a totes les famílies amb fills petits als infants i també als adults- i al món. No s'hi ha de restringir l'accés ni pel cost ni per criteris d'admissió, per exemple, l'estatus professional dels pares (1999:141).

«Porque la exigencia de llevar a fondo el pensamiento de Loris Malaguzzi, por ejemplo, todo el tema de participación de la ciudad, de participación de las familias, nosotros en Pamplona no lo tenemos trabajado e institucionalizado; y esa parte, proyección o ese dialogo solidario con las familias -otra cosa es el contacto diario que no lo menosprecio, que es muy importante que exista esta familiaridad-, pero el concepto tan potente de Loris Malaguzzi de gestión social ni lo olemos. Sinceramente, no lo olemos. Asimismo, cómo puedes decir que podemos seguir el pensamiento de Loris Malaguzzi si el concepto de gestión social no está ni desarrollado. Honestamente, digo no, no lo podemos hacer, no es que no hagamos cosas interesantes, pero en la inspiración de Loris Malaguzzi hemos cogido algunas cosas, no pocas importantes, pero no se puede entender el pensamiento de Loris Malaguzzi sin el concepto de gestión social y del concepto de rol político (no de pertenencia a un partido político, sino desde el concepto más aristotélico de rol político del profesional con respeto a la transformación de la ciudad).»

L'Alfredo Hoyuelos pensa que per tal de que es vegi palesa la dimensió social a dins de les escoles encara fa falta molta més implicació i transformació educativa i pedagògica dins de les comunitat educatives, ja que la implicació i la transformació pedagògica implica una mirada molt més amable que recau als drets i deures de la infància.

«Implicación y transformación de una ciudad que sea más amable con los derechos de la infancia, que reconozca más las posibilidades y los derechos de la infancia como

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

ciudadanos y ciudadanas. Quiere decir que todavía los niños y las niñas no votan y, por lo tanto, no son una prioridad para la ciudad.»

No obstant això, el Doctor de Pamplona creu que hi ha algunes educadores, sense ànims de generalitzar i en l'etapa del 0-3 anys, que creuen profundament amb les capacitats dels infants i ho fan visible a través de l'observació i documentació que els permet poder debatre aquells punts de vista positius i negatius de les seves pròpies pràctiques educatives i, a la vegada, visionar com configuren els processos educatius els propis infants dins dels seus propis ambients. El mateix Alfredo Hoyuelos, en un article publicat a la revista Guix d'Infantil, comenta que

tota documentació neix –i navega- amb un pla detallat d'observació i d'escolta. Practicar l'escolta és decisiu perquè l'infant atorgui un sentit al que fa i trobi el plaer i el valor de voler-se comunicar. Escoltar és, en realitat, un art per entendre la cultura infantil: la seva manera de pensar, de fer, de preguntar, de teoritzar o de desitjar. Escoltar significa estar atent, amb tots els sentits, a reconèixer tots els llenguatges de la infància en la seva relació amb el món. Sense escolta perdem les eines imprescindibles de la nostra feina: la sorpresa, la meravella, la reflexió i l'alegria d'estar amb les nenes i els nens (2007:5).

«El 0-3, lo que veo en nuestras escuelas es una demostración de que hay algunas educadoras, sin generalizar, que creen profundamente en las capacidades de los niños y niñas, las hacen visibles; tratamos de documentar lo que es la cultura de la infancia constantemente, sus posibilidades y, esto sí, que son personas que aman escuchar otros puntos de vista u otras interpretaciones; que cuidan los entornos; que son amantes de la belleza –que son aspectos muy de Reggio Emilia -; que trabajan extraordinariamente en pareja educativa; que tienen un concepto de unidad del niño, y, por lo tanto, cuidan todos los momentos que pasan con él, con gran esfuerzo, y que tratan de que el alma de cada niño y niña se exprese sin que se le imponga una mirada dominante adulta. Esto existe en algunos lugares de nuestras escuelas.»

En canvi, en l'etapa educativa que engloba els infants de 3-6 anys, existeixen un tipus d'educadores, segons l'Alfredo, revolucionàries, ja que en contra de la pròpia institució educativa ha descobert que els infants són veritables portadors de drets universals i no

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

consumidors de currículum. De manera que l'adult haurà de crear un context propici per tal que els infants puguin establir els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge. Carla Rinaldi explica que

l'insegnante è invitato a creare un contesto propizio in cui le curiosità, le teorie e le ricerche dei bambini possano sentirsi legittimate a ascoltate, un contesto in cui i bambini si sentano a proprio agio, motivati e stimati nei loro percorsi e processi esistenziali e conscitivi. Un contesto in cui il benessere è il tratto dominante, un contesto di ascolti plurimi ma anche un contesto pieno di emozioni, di eccitazioni. Il ruolo dell'adulto, o meglio, degli adulti, si contraddistingue inoltre per il suo continuo ipotizzare i possibili sviluppi del progetto educativo; questa dinamica è in strettissima relazione ad altri aspetti caratterizzanti l'operare de l'insegnante: l'ascolto, l'osservazione, la documentazione e l'interpretazione (1994:16).

«Entonces, han tenido la valentía o tienen la valentía de haber tirado los currículums a la basura y dejar que los niños y niñas..., fundamentalmente, -no es porque Reggio no quiero que interpretes que es sólo juego, “no”-en lo que se identifican son por proyectos, pero cuando una situación es muy grave porque hay una maestra que está sola con veinte niños y niñas y, entonces, no puede hacer grupo pequeño (que es una de las condiciones interesantes para hacer una investigación para desvelar las posibilidades de la cultura de la infancia). Hablando con ellas, lo mínimo que podemos darles a los niños y niñas es el derecho al juego. Luego, la posibilidad de hacer proyectos. Ahora bien, primero no condicionarlos en una programación que tengan que hacer predeterminadamente.»

L'Alfredo reflexiona sobre la perversió, que fan alguns professionals de l'educació, dels projectes, ja que els projectes no es programen abans de portar-los a terme. Sinó que es programen a través dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants i dels seus propis interessos. I, per tant, l'educadora ha de guiar aquests interessos.

«A mí me gusta mucho matizar, porque he ido a ver experiencias de la práctica que llaman “trabajamos por proyectos” y he entendido que no entendemos todos lo mismo por proyecto, porque algunas escuelas que dicen “trabajamos por proyectos” lo que

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

entienden es: partimos de una escucha de los niños y niñas para ver dónde están, cuáles son sus intereses, qué es lo que saben..., pero luego es llevar a largo plazo un proyecto sobre algún tema interesante. Sin embargo, para adquirir lo que se llaman ahora competencias, antes eran objetivos, ahora son unas competencias que el adulto quiere, y a eso le llaman “trabajar por proyectos”. Para mí, eso no es un proyecto, para mí un proyecto es partir de lo desconocido para llegar a lo desconocido. Es un misterio; para mí es asumir en profundidad la filosofía de la complejidad y, entonces, no saber en ningún momento adónde van a llegar los niños, porque, además, no lo puedo ni nombrar; si lo nombrara, semánticamente lo condicionaría. No lo puedo llamar ni competencia lingüística, ni competencia de otro tipo, porque no quiero que los niños lleguen a un puerto que ya tengo predeterminado de antemano, y allí conviene matizar mucho. Según mi concepción, muy pocas personas trabajan por proyectos.»

6.4 La vigència intel·lectual del pensament del Loris Malaguzzi dins de la comunitat educativa de Navarra

L'Alfredo Hoyuelos pensa que el coneixement de la vigència intel·lectual (el mestre n'és conscient de que va existir un pensador italià que s'anomenava Loris Malaguzzi? El mestre n'és conscient on hi ha essència pedagògica malaguzziana a dins de les escoles d'Educació Infantil de Pamplona?) del Loris Malaguzzi depèn de la persona (el mestre o la mestra) i també del context on vagi a parar (hi ha escoles amb molta essència del pedagog italià i ni ha que no).

«Entonces, Nekane (que es un nombre ficticio, pero es una educadora concreta) ha terminado Magisterio, ha podido ser alumna mía y, claro, en todas mis clases Malaguzzi sale, con lo que ha podido conocer más o menos su existencia; y, bueno, cuando llega a la escuela es una persona muy curiosa, está muy interesada y nada más llegar ve algo distinto y empieza desde la primera semana a preguntar por qué haces esto, por qué hacemos lo otro, por qué trabajamos y tal... Rápidamente, hay maestras que en muy poco tiempo es impresionante la sensibilidad malaguzziana que consiguen tener. Y puede haber otra educadora, de nuestras mismas escuelas, que haya hecho Magisterio en Logroño, me da igual que no sepa ni quién es Malaguzzi, porque no lo han hablado nunca. Como decía una amiga mía que es educadora de una escuela “he llegado en una escuela y me dicen: tú tranquila, que nosotras que llevamos veinte años te vamos a decir lo que tienes que hacer, no te preocupes por nada”. Ella me dice, después de estar

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

una semana: me he dado cuenta de que no tienen veinte años de experiencia, tienen un año de experiencia repetido veinte veces igual.»

Segons Hoyuelos, l'essència del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi és el fet d'estar en el dubte constant -la incertesa-, en constant transformació i provar els canvis dins de les comunitats educatives. Així doncs, l'escola preconcebuda a través del pensament Malaguzzià és aquella que cerca la pedagogia de l'escolta i de la relació per tal de construir coneixements de manera conjunta. Dahlberg i altres incideixen en que “les institucions de la primera infància, observades i analitzades des d'una perspectiva postmoderna, són concebudes com una xarxa social en la societat civil, on es poden compartir experiències i crear coneixements de manera conjunta. Així que “les institucions de la primera infància es poden comprendre com a fòrums públics situats en la societat civil en els quals els infants i els adults participen plegats en projectes de significació, social, cultural, política i econòmica” (1999:139). De manera que el fòrum esdevé una eina bàsica i fonamental per tal de crear diàleg, crítica i consens en la societat civil. I, a la vegada, es concep com un aspecte flagrant per la construcció d'una societat civil en concret. Dahlberg i altres corroboren que “si la societat civil és on els individus –infants, joves i adults- es poden aplegar per participar i comprometre's en activitats o projectes d'interès comú i d'acció col·lectiva, llavors els fòrums són llocs on es dona aquesta reunió, aquesta trobada” (1999:139). Aquesta trobada amb el diàleg només es podrà portar a terme a través dels fòrums de la societat civil (llocs on els éssers humans són capaços d'escoltar-se, establir diàlegs constructius, compartir experiències, escoltar les divergències per tal de convertir-les, en multiplicitat d'ocasions, en convergències, construir coneixements conjunts a través dels diàlegs establerts en els fòrums de la societat civil, entre d'altres aspectes).

L'Alfredo Hoyuelos pensa que les educadores estan condicionades per multiplicitat de variants que repercuteixen sobre elles, de formes diferents, en la construcció de la seva pròpia identitat com a educadores de les escoles d'Educació Infantil municipals de Navarra.

«Hay maestras jovencísimas que se enganchan, que lo quieren leer todo, que quieren preguntarlo todo y que rápidamente entienden.... Yo recuerdo a una persona que vino a hacer prácticas, que tenía una tendencia a intervenir excesivamente, y le dije: “no va

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

por aquí esta actitud, párate y observa a los niños. Párate y observa, ¿no?” Y fue sólo eso, para pegar un cambio de actitud completamente, pero en muy poco tiempo. Y hay personas que les dices: para y observa, pero no se pueden aguantar y siguen interviniendo para estimular a los niños y niñas. Yo creo que son muchísimas las variantes: qué experiencia escolar tiene, qué experiencia cultural, cómo se cree su rol de maestra, cuánto está trabajada personalmente, con qué personas les toca de pareja educativa... Claro, en una escuela nosotros tenemos cuatro aulas, ocho educadoras, posibilidades de cuatro parejas educativas..., entonces, hay educadoras tan potentes, tan convencidas con el pensamiento pedagógico de Loris Malaguzzi, que si la maestra que entra a trabajar como pareja de una de éstas no es lo mismo que entre a trabajar con una persona que entre con otra que no tiene tanto convencimiento, tanta formación, tanta forma diferente de mirar a la infancia. De hecho, son variables muy diferentes. Es decir, para mí, fíjate, yo he encontrado una cosa curiosa: observo alumnas de prácticas, pero las de formación profesional en nuestras escuelas, que depende dónde hagan las prácticas y con la educadora que les ha tocado o con las educadoras que les ha tocado; luego, cuando consiguen el puesto de trabajo, resulta que repiten lo que en las prácticas hicieron, porque creen que está bien, pero hacen filas, porque vieron que hacían filas. Entonces, marcan las prácticas, porque marca con quién estás. No tengo una respuesta global, general, sino yo diría dependiente de las circunstancias.»

Alfredo Hoyuelos explica que la màxima coneixedora i difusora del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a Navarra és Isabel Cabanellas. La professora Cabanellas va conèixer el pensador italià l'any 1986. Segons l'Alfredo, ella ja parlava amb termes malaguzzians fins i tot abans de conèixer el pedagog de Reggio Emilia. Així que, segons l'educador de Pamplona, l'exponent més significatiu per a ell, com a difusora del pensament malaguzzià, va ser la Isabel Cabanellas, ja que gràcies a ella molts mestres de la seva generació van poder conèixer, en primera persona, el pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi i les escoles Municipals d'Educació Infantil de la ciutat de Reggio Emilia. L'Alfredo, el fill pròdig de del Loris Malaguzzi i de la seva experiència educativa, va poder conèixer-ho en primera persona i de la mà del propi pensador italià (el lligam directe va ser la Isabel Cabanellas). El lligam de la Isabel Cabanellas amb el Loris Malaguzzi es constata, en primera persona, a través d'una carta que la professora universitària li envià al pensador italià l'any 1994:

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Querido Loris: ¿Recuerdas el día que llegaste por primera vez a Pamplona? Era una madrugada fría, muy pamplonica, y tú, una sonrisa, inocente y sabia, del gran niño que eres. Isabella, ¿cómo es que estoy en Pamplona? ¿Cosa ai fatto? Estocolmo, Nueva York, Barcelona, Pamplona... Te necesitábamos. No teníamos caminos abiertos para ir a la infancia; o, peor aún, teníamos muchos caminos que llegaban a nosotros mismos. Es curioso, tantas veces repitiendo conceptos de lo que debe ser la madurez, de tratar de ver el mundo desde el punto de vista del otro, de salir de uno mismo. Pero la infancia, la nuestra, la de los demás, la vemos desde nuestro punto de vista, sin salirnos ni un ápice. Es fácil –me dijiste–, es ver el mundo con ojos de niño, entender sus cien lenguajes. Ahora entiendo tu sonrisa bajo el frío de aquella madrugada. Sabías salir de ti mismo, pensar en Pamplona, Pamplona vista desde Pamplona. Supiste de nuestra necesidad, nuestro querer saber, nuestras dudas, y las viste desde nosotros, y con tu presencia nos impusiste tus saberes. Sólo nos hiciste mirarnos a nosotros mismos, para que, desde nosotros, desde la consciencia de nuestras actitudes, dejáramos aparcados nuestros estereotipos culturales y limpiamente nos acercáramos a la infancia. Me sentía perdida, irritada a veces, en la dificultad de salir del yo. ¿En qué libro busco esto Loris? Y a mi pregunta me devolviste una sonrisa. Tu vida entera en esa sonrisa. La subida al estudio de Antonio, al taller de los niños. Tu impulso vital hacia las cosas, hacia el Arte. También, como los niños, los pinceles tienen cien lenguajes, y mil, y más. Tu encuentro con mis hijos, con sus sueños. Con Alfredo. ¡Qué pronto supiste captarlo! –Mándalo a Italia. Consigue que vaya. Y le enseñaste a llenar de ideas los bolsillos de los niños. Tratamos 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: ¿No importa!, España è povera e io vado lo stesso. Un abrazo muy fuerte, Loris (Cabanellas, 1994:2).

«Formación de los maestros, vamos a ver, para mí, en Navarra, la persona que más conoció a Malaguzzi y lo entendió y lo llevó a la formación es Isabel Cabanellas. Fue profesora de la Universidad y fue una constante transmisora del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Fue la directora de mi tesis. Entonces, las personas que acudimos a sus clases -yo la conozco inicialmente como profesora- pudimos, porque

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

ella -todavía en aquel momento cuando fue profesora mía- hablaba en términos malaguzzianos sin saber que existía Loris Malaguzzi-. Lo conoce en el ochenta y seis, yo termino magisterio en el ochenta y cinco. Y, luego, a partir de aquí hasta que se jubiló con setenta y dos años siguió expandiendo estas ideas. Todas las alumnas que pasaron por sus clases oyeron, al menos, que Loris Malaguzzi existía y lo que hacía. Y hablaron mucho desde esta perspectiva.»

En l'actualitat, l'únic professor universitari que mencioni el pensador italià en les seves classes universitàries amb les seves alumnes és l'Alfredo Hoyuelos, ja que ell imparteix una assignatura troncal anomenada "Organització de l'escola Infantil". I, per tant, totes les futures educadores que acudeixen a la Universitat pública de Navarra acaben sabent, en major o menor grau de coneixement i implicació, l'existència de la pedagogia reggiana perquè l'assignatura és obligatòria per a tothom qui cursa el Grau en Educació Infantil.

«Por lo tanto, para los demás profesores, era casi un pedagogo inexistente. Quienes pasan por las clases -en estos momentos yo daba la asignatura obligatoria que se llamaba Organización de la escuela infantil y es troncal- oyen hablar y saben de Loris Malaguzzi, y conocen los proyectos desde la práctica. No podemos profundizar, pero tienen lecturas obligatorias de Malaguzzi, o sobre Loris Malaguzzi, o sobre Reggio Emilia, y ninguna puede aprobar la asignatura sin al menos saber la existencia mínima de Loris Malaguzzi, de lo que hizo y quién fue. Con lo cual, eso existe. Evidentemente, no da un semestre para profundizar. Simplemente, para citar y crear la curiosidad por si quieren profundizar algo más.»

L'Alfredo explica la repercussió que té el pensament del Loris Malaguzzi als instituts de Navarra. En aquest cas en la formació professional de les futures tècniques d'Educació Infantil, ja que en la comunitat de Navarra també existeixen alguns instituts que oferten i imparteixen el mòdul de "tècnic en educació Infantil".

«En los institutos de formación profesional, en los módulos de educación infantil, me consta que en Pamplona hay tres: dos no tengo tan seguro de que hablen de Loris Malaguzzi, y un tercero, sí. Hay personas que conocen más o menos su pensamiento y obra, y que, al menos, narran su existencia de Loris Malaguzzi en estos institutos.»

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

L'Alfredo Hoyuelos pensa que a les escoles d'Educació Infantil municipals de Pamplona existeix un reconeixement, ja que són seguidors d'una certa inspiració educativa i pedagògica Malaguzziana. Tot i que, segons ell, amb molts matisos i moltes limitacions, ja que hi ha molts tipus d'educadors i de comunitats educatives. Ara bé, el reconeixement hi és perquè ell sempre va mantenir el contacte amb Loris Malaguzzi i amb la realitat de les escoles infantils de Reggio Emilia. De fet, existeix una carta que va enviar l'Alfredo al Loris Malaguzzi on es veu palesa la relació pedagògica i personal que tenien i en recupero un fragment que diu:

tu mensaje parece sencillo y claro, pero deseo entenderlo desde la fuerza de tu pensamiento. Tal vez tratas de decirnos, una vez más, que escuchemos las voces comunicantes de la infancia sin prejuicios ni etiquetas, y que dejemos que los niños se conviertan en los protagonistas, junto con nosotros, de sus propias historias. Sólo me anima a hacerlo el saber que tú lo has logrado y que al mismo tiempo, en una aparente paradoja, lo sigues intentando porque has aprendido que los niños nunca pierden sus voces, sino que las diversifican en cien lenguajes (como a ti te gusta decir). Y yo añado: si encuentran oídos tan afortunados como los tuyos. Y es que sabes encontrar en los pequeños los recursos necesarios para que el hombre proyecte su futuro, encuentre su cultura perdida y la confianza en sus posibilidades insospechadas. Querido amigo: soy afortunado por soñar algunas noches contigo y con Reggio. Gracias (Hoyuelos, 1994:3).

«Y luego, hay un reconocimiento de que las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona son seguidoras de una cierta inspiración Malaguzziana, aunque, como te digo, con muchos matices, con muchas limitaciones y no en todas. Podríamos contar con los dedos de una mano, quizás, las que tienen una influencia mayor. Y luego algunas otras escuelas municipales en Navarra que tengan cierta inspiración: la Escuela Infantil de Baztán, las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, la Escuela Infantil de Estella -que se llama Arieta-, la Escuela Infantil de Tafalla, la Escuela Infantil de Villava, y se acabó prácticamente... Hay otras que creen, pero para mí están bastante alejadas. Estas serían las que hay cierta cercanía. Y, luego, por lo que respecta al 3-6, no hay más que una sola escuela: la Escuela de Jauntsaras, que trabajan en pareja educativa en Infantil que tenga una inspiración más potentemente reggiana, junto a otras ideas de

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Mauricio y Rebeca Wild, de cierta inspiración pickleriana; aunque sea del 3-6, porque las dos maestras -que en este momento están trabajando, Aintzane y Maite- fueron trabajadoras del 0-3, también es ésta coincidencia. Y, luego, maestras individuales que en algunos centros siguen la inspiración reggiana, por ejemplo: Pilar es maestra de una escuela de Pamplona y ella, en su aula, trata de realizar lo que ella cree que es una inspiración de Loris Malaguzzi y cumple el decálogo entero. Ella sólo ha estado en Reggio tres veces, pero está empapada y ha entendido que en su clase lo fundamental es cumplir ese decálogo. Esto es lo que veo.»

6.5 Alfredo Hoyuelos: les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi en el camp professional de l'Educació Infantil com a tallerista de les escoles d'Educació Infantil de la ciutat de Pamplona

L'Alfredo Hoyuelos, al llarg de la seva trajectòria professional com a tallerista de les escoles municipals d'Educació Infantil, com a professor associat de la Universitat pública de Navarra i com a conferenciant en multiplicitat d'actes d'arreu del país, ha anat configurant el tipus de mestre que volia arribar a ser. De manera que, el fet de conèixer el personatge de Loris Malaguzzi i el seu pensament pedagògic, ha fet que l'Alfredo hagi reapropiat, en les seves tasques diàries i en la seva mirada pedagògica, alguns aspectes del pensament del Loris Malaguzzi. Durant l'entrevista i les observacions, ell em va recalcar els aspectes que ell creia que havia reapropiat en la seva acció educativa al llarg dels anys.

Ell em va recalcar que “reapropiar” un pensament és una paraula molt forta. De manera que em comenta que ell ha efectuat, de la mirada i pensament Malaguzzià, certes “influències.” Així que una de les reapropriacions que l'Alfredo creu que ha heretat del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi és el fet d'intentar crear, en tot moment, la confrontació entre les educadores per tal d'indagar un debat educatiu de qualitat i de reflexió entre el treball educatiu i pedagògic de les professionals de l'educació que treballin dins de les escoles de la ciutat de Pamplona. De manera que, a través d'aquesta reapropiació, em plantejo el següent interrogant que hauré d'observar durant l'observació que li faré a l'Alfredo: crea confrontació entre les mestres per tal de crear un debat educatiu de qualitat? De manera que, segons l'Alfredo, quan està treballant amb les educadores intenta plasmar interpretacions des d'altres punts de vista,

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

evita generalitzar i intenta narrar l'infant com un subjecte capaç. El mateix Alfredo Hoyuelos, a través d'un article de la revista Guix d'Infantil, esmentava que

aprendre significa també estar disposat a confrontar les nostres idees públicament, perquè no ens considerem posseïdors d'una veritat. Discutir i dialogar persistentment amb els nens, les nenes, els companys i les famílies és una condició d'identitat de l'educació. D'aquesta manera, alguns dels valors inamovibles que tenim esdevenen, màgicament, creences que permeten eliminar alguns prejudicis o estereotips ancorats en l'experiència (2004:40).

«Para mí, lo que más me ha marcado es esta constante: 1. por un lado, tratar de dar interpretaciones desde otros puntos de vista que las educadoras no dan y que son muy interesantes los que dan; por otro lado, cuando veo dos cosas que me chirrían siempre y que me hacen ver venir continuamente 2. cuando en las interpretaciones que hacen algunas educadoras hay excesivas generalizaciones. Malaguzzi no creía en que se podía generalizar que todos los niños, ya que están en la etapa oral; es decir, él era un amante de los matices, con frases que son muy cotidianas: “es que a los niños no les gusta” y yo digo “¿los conoces a todos?”. A veces, hay demasiadas generalizaciones que son como protecciones para meter todo en un mismo saco, porque nos movemos más fácilmente, pero el arte es un mundo de los matices, no se puede generalizar: es el mundo de los matices cromáticos. Esta mirada es la que es muy del tallerista. Y la otra, 3. es que hay veces que, cuando hablamos de los niños, dicen:” es que este niño todavía no se pone de pie, todavía no camina, es que todavía no...”. Algo que chirriaba a Malaguzzi es un niño que pudiera en algún momento ser narrado como un “no capaz”. Yo le llamo a los niños del todavía no, porque todavía no se pone de pie, todavía no gatea, todavía no controla esfínteres, todavía no...; entonces, yo ahí voy, pero a saco, a machacar. O sea, cuando oigo un “todavía no” o “todavía no es capaz” o esto, digo: “no me interesa nada”, y, sobre todo, cuando trabajamos con niños y niñas de derechos educativos especiales. Vamos a trabajar sobre lo que “es capaz” continuamente. Entonces, eso, a nivel conceptual, me ha marcado impresionantemente y tengo como un sistema de alerta, como tallerista, porque lo tengo muy entrenado; cuando oigo una apreciación de este tipo, rápidamente puedo intervenir para generar otra discusión, porque, a ver, son ya 26 años de tallerista y es algo que lo tengo muy entrenado.»

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

«Fastidiar continuamente a las maestras y a las educadoras.»

«Mi constante preocupación es como fastidiarlas.»

«Lo que me persigue en la cotidianidad, cuando hago trabajos con los niños y niñas y con educadoras, es si me dan una interpretación; tratar de poner el dedo en la llaga en algo que me parece que veo desde otro punto de vista y que pueden cerrar al niño en una única interpretación y etiquetarlo.»

Un altre aspecte que ell creu que ha reapropiat del pensament del Loris Malaguzzi és el bon tractament de l'estètica als espais-ambients. De manera que l'interrogant que em formulo és el següent: vetlla per l'estètica dels espais-ambients? A través de l'observació que li faré com a tallerista de les escoles de Navarra podré entreveure si fa bé la seva tasca, ja que un tallerista dóna la visió estètica de la comunitat educativa. En aquest sentit estètic, l'Alfredo, a través del seu llibre "La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi", reflexiona que

una escuela amable para Malaguzzi es aquella que ofrece un trabajo constante, que es acogedora, capaz de inventar, habitable, visible y documentada. Un lugar de reflexión, de crítica, de investigación y de aprendizaje. Un lugar que da satisfacciones a nivel personal, que invita a la familiaridad, al diálogo y a la supresión de las distancias. Es un ámbito contrario a la soledad, a la separación y la indiferencia que hacen de la escuela algo mediocre, un lugar inhabitable. Y en esto tiene mucho que ver, desde luego, el tamaño de las escuelas (...) Continuamente podemos ver en Malaguzzi un deseo de transformar la escuela en un lugar placentero y alegre. Loris rechaza la pedagogía triste, melancólica, seria. Y critica que la escuela no sea un lugar donde se ría, donde se está alegre. Reflexiona cómo, en muchas ocasiones, la escuela es vista como un lugar de sufrimiento, de exámenes, de esfuerzos sin sentido, una especie de currículum del calvario. Malaguzzi afirma que esta desconsideración de la escuela es un delito imperdonable para niños, familias y trabajadores (2006a:49-50).

«El tallerista, a parte de que sea una persona que cuide la estética en los espacios-ambiente -que es muy importante-, sobre todo, los aspectos también de mi trabajo; a

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

parte de que sea un profesional de la documentación, fundamentalmente a nivel técnico y profesional, por sus competencias, que es otra parte muy importante de mi trabajo. Es, fundamentalmente, posibilitar una oportunidad impertinente para que las educadoras puedan ver de otra manera al niño y la niña. Ejemplos: muchas veces, Vea Vecchi, una tallerista con una mirada transgresora, cuando observábamos a niños que estaban jugando con hojas en el patio, ella y algunas maestras decían “mira, están haciendo una psicomotricidad y tal”. Vea decía “pues yo veo Body Art”. Porque su mirada está en otros cánones.»

Un altre aspecte rellevant que l'Alfredo pensa que ha reapropiat del pensament del Loris Malaguzzi en les tasques com a professional de l'educació de la primera infància és el fet de la documentació tant a nivell tècnic i professional. Així que l'interrogant que em plantejo és el següent: observa i documenta tenint en compte com documenten a les escoles de Reggio Emilia seguint el pensament del Loris Malaguzzi? El mateix Alfredo Hoyuelos, en un article seu publicat a la revista Guix d'Infantil, argumenta que

la documentació estableix una relació entre el pensament i el significat, tot ampliant el nombre d'interpretacions possibles, sempre reinterpretables. Per aquest motiu, és important realitzar les anàlisis dels processos i la documentació en grup per evitar caure en el subjectivisme i aconseguir, així, processos creatius d'intersubjectivitat. Moltes vegades he tingut el plaer de discutir amb les meves companyes –quan analitzàvem imatges fotogràfiques o de vídeo- sobre les possibles explicacions del que vèiem allà. Tots nosaltres expliquem la història amb veracitat, però sense creure'ns que posseïm la veritat. Cadascú, amb la nostra cultura, la nostra manera d'observar, les nostres emocions i expectatives, interpretàvem quelcom diferent. L'important és que la feina amb els altres amplia el nostre horitzó de mires i de sentit, i evita etiquetar les criatures prematurament... No documentem per crear un arxiu o per confeccionar reculls d'imatges o treballs. El que ens interessa és comprendre, més que no pas explicar, millor la cultura de la infància (2007:7).

«Evidentemente, la otra cuestión muy importante que me marcó es el tema de la documentación, es decir, la importancia que tiene para Malaguzzi. Hacer una buena documentación como una interpretación narrada para hacer ver a la ciudadanía, porque

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

no es sólo a los padres y madres, sino hacer ver públicamente, hacer visible un niño y niña desde el nacimiento “capaz”, y una experiencia y un profesional también “capaces”. Por lo tanto, mi preocupación y mi trabajo en Pamplona es constantemente dar visibilidad al buen trabajo de mis compañeras y dar una imagen de infancia que pueda ser percibida por la ciudad, porque una cosa que hacemos es presentar muchos trabajos que hacemos públicamente en un centro cultural en el centro de Pamplona, donde la exposición está abierta, y podemos mostrar este niño y la niña insólitos, todavía en el 0-3. En Navarra, muchos no distinguen entre guardería y escuela infantil y todavía estamos ahí; o la imagen de que el niño menor de un año caga, mea, duerma y se acabó. Entonces, esto sería como las partes muy importantes. Luego, evidentemente, hay matices de cómo trabajo en estos momentos en diez escuelas como tallerista, porque soy el único tallerista que estoy solo. Hay trece centros, pero trabajo en diez. Las peticiones son múltiples en cada centro: desde una escuela, por ejemplo, me solicitan hacer un panel; en otra, queremos hacer un proyecto sobre el agua en el taller con los niños de tal edad; hasta ayúdame a diseñar un mueble que quiero hacer para lo que sea o qué materiales podemos escoger para hacer esto, desde un punto de vista; o ayúdame a escoger un color de una funda para esta colchoneta. Es muy diverso.»

El fet de conèixer el personatge pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i, a la vegada, conèixer i enamorar-se del pensament pedagògic del pensador italià, ha suposat per la l'Alfredo el fet d'efectuar algunes reapropriacions del pensament de l'autor en les seves tasques educatives: com a tallerista de les escoles municipals d'Educació Infantil de Pamplona, com a professor associat de la Universitat pública de Navarra i com a difusor del seu pensament a través de conferències per arreu del país (veure figura 4):

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Figura 4 Les reapropriacions de l'Alfredo Hoyuelos envers el pensament pedagògic del Loris Malaguzzi³¹



El conjunt d'aquestes reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi impregnades en el subjecte de l'Alfredo Hoyuelos, em porten a la recerca de l'observació dels seus actes. Així que acudeixo a tres llocs diferenciats per tal d'observar si allò que m'ha explicat a través de l'entrevista amb profunditat es veu palès en la seva acció com a professional de l'educació (tallerista a les escoles municipals infantils de Pamplona i professor universitari de la Universitat pública de Navarra) i de la divulgació educativa (impartint conferències per arreu del país). Així que he escollit tres contextos ben diversos: una conferència a la Universitat Ramon Llull (Blanquerna) dins del marc de la “Jornada d'experiències professionals innovadores en l'Educació Infantil. Mirades a la Primera Infància” (l'Alfredo va presentar una xerrada sota el títol de “Documentación

³¹ Aquesta figura fa referència al conjunt de reapropriacions que ha albergat l'Alfredo Hoyuelos del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

educativa: narración e imágenes”), l’observació de la seva tasca com a tallerista dins d’una escola de la ciutat de Pamplona i l’observació d’una reunió de pares documentada (enregistrada amb vídeo) en una altra escola de la ciutat de Pamplona. Al final d’alguns fragments podreu observar alguns números en vermell, aquests números fan referència a l’enumeració que heu pogut observar a través dels núvols de les reapropriacions (vegeu figura 4).

6.6 L’Alfredo Hoyuelos portant a terme una xerrada sobre documentació educativa: narració i imatges

Avui és dissabte 1 de març de 2014 i decideixo anar a la “Jornada d’experiències professionals innovadores en l’Educació Infantil. Mirades a la Primera Infància” que organitza la institució universitària Blanquerna (Ramon Llull). De manera que a les vuit del matí agafó el cotxe des del Vendrell per tal de viatjar cap a Barcelona. Arribo a Barcelona a les nou del matí i no em costa gaire trobar aparcament, ja que és un dissabte i molt poca gent treballa. Entro a la Universitat i decideixo pujar una planta més amunt per tal de trobar l’Auditori “Cardenal Jubany” que és on s’imparteix la jornada. Així que abans d’entrar rebo una acreditació com a membre del públic de les jornades i entro. Decideixo posar-me a la quarta fila, ja que és un lloc on podré observar de ben a prop a l’Alfredo i, a més a més, és una distància prudencial per tal de poder gravar, amb qualitat i constància, la veu durant les seves intervencions.

Tot i que avui, dissabte 1 de març, és un dia gris i plujós la gent va omplint, mica en mica, l’Auditori de Blanquerna, ja que jo he estat molt puntual i vaig veient el procés d’emplenament. Vaig observant i, de sobte, vaig veient a gent coneguda: dues professores que vaig tenir durant la carrera universitària i que ens saludem i estem una estona llarga xerrant (ens expliquem les vides de manera conjunta) i antics companys de carrera que també han decidit venir a escoltar les xerrades dels components que s’apleguen avui a les jornades d’Educació Infantil. No obstant això, decideixo anar per feina, ja que he de tenir totes les eines investigadores ben preparades per l’observació pertinent. Així que em preparo la graella d’observació amb les tres reapropriacions del pensament del Loris Malaguzzi que l’Alfredo pensa que ha adquirit al llarg dels anys (així que les hauré d’observar), la tauleta oberta per tal de fotografiar allò que em sembli interessant, provo una o dues vegades que funcioni amb solvència la gravadora de veu i obro la llibreta i trec el bolígraf per tal d’apuntar-m’hi les anotacions que a mi em

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

semblin d'especial interès. De manera que jo jaestic a punt perquè comencin les jornades d'Educació Infantil amb el segell, sempre preconcebut des de l'excel·lència, de la Universitat Ramon Llull (Blanquerna).

De sobte, comencen entrar els protagonistes de la jornada: l'Alfredo Hoyuelos, la Maria Antònia Riera (vaig tenir el plaer de conèixer-la durant la configuració del marc teòric de la meva tesi, ja que la vaig entrevistar per tal de tenir més coneixement sobre el pensament pedagògic del pensador reggià. En aquesta ocasió, la Maria Antònia ens va parlar d'observació dins dels processos d'ensenyament-aprenentatge), l'Alfredo Hoyuelos (va parlar de la documentació dins dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants), l'Àngels Geis (antiga professora meva i que vaig tenir el goig de poder-hi parlar i felicitar-la, ja que el dia anterior havia defensat la seva tesi doctoral a la Universitat Ramon Llull), el Miquel Àngel Prats (antic professor meu i que actualment és el director del Grau d'Educació Infantil de la Universitat Ramon Llull), entre d'altres persones que van anar arribant i es van col·locar en el seu lloc pertinent per tal de començar la jornada.



Alfredo Hoyuelos, Maria Antònia Riera i Àngels Balagué

Abans de començar la jornada es porta a terme la inauguració de l'acte, presidit per les següents persones: el Doctor Josep Gallifa (degà de la PPCEE Blanquerna), l'il·lustríssim senyor Gerard Ardanuy (regidor d'Educació i Universitats de l'Ajuntament de Barcelona, la Doctora Anna de Montserrat (vicedegana d'Educació i de Programes Internacionals de la FPCEE Blanquerna) i el Doctor Miquel Àngel Prats (director de Grau en Educació Infantil de la FPCEE Blanquerna). Havent portat a terme l'acte d'inauguració ja comencen les jornades. De forma que per tal d'entendre la

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

intervenció de l'Alfredo és flagrant també escoltar, i en aquest cas poder llegir, tot el que també va dir la Maria Antònia Riera, ja que tots dos van plasmar un diàleg educatiu al voltant de l'observació i la documentació en l'acció educativa. Així que, ara sí, comença la jornada d'Educació Infantil.

Àngels Geis Balaguer: Bon dia!, ja passa a Infantil, eh! Nosaltres ens organitzem i ens posem tal i com no estava previst. Bé, és un plaer i un goig veure aquí alumnes, exalumnes, companys de professió, mestres que un dia com avui estem vetllant per l'Educació Infantil des d'un dissabte al matí. Em sembla que no cal que us presenti massa la taula, però farem els honors. Tenim aquí amb nosaltres a la Maria Antònia Riera que és Professora de la Universitat de les Illes Balears. Els alumnes la coneixeu segur, perquè tots els que heu fet segon esteu llegint o heu llegit un article que és "com observar l'infant" que l'hem treballat i que ha sigut un punt de partida d'analitzar situacions. La "Pussy" que és com se la coneix a la Professora Riera. A més a més, de treballar moltíssim l'observació coordina el màster universitari sobre la infància, és professora completament de les matèries d'observació i documentació, coordina pràctiques, etc. I és investigadora principal del Grup de recerca de la Primera Infància de les Illes Balears. Jo crec que una cosa molt important de la professora Riera, de na "Pussy", és que està a la Plataforma 0-3 de les Illes Balears i que fa una tasca molt important a la xarxa d'atenció a la infància i família amb tema de protecció de menors i com establir vincles entre els infants i les seves famílies. És una mestra d'Infantil. És una persona que porta l'Infantil a la sang com el Doctor Alfredo Hoyuelos. L'Alfredo Hoyuelos també el coneixeu, també us n'hem parlat d'ell en les matèries, en les assignatures i els mòduls. Ell és el màxim coneixedor que he vist jo de la figura de Loris Malaguzzi, sobre ell va fer la Tesi Doctoral. Jo crec que el seu punt fort, més fort és que és el coordinador dels tallers de les escoles infantils de Pamplona, perquè això vol dir que està amb els infants cada dia, per això. I, a més a més, ell és el primer que vol que diguem. Ha fet moltes publicacions també, està també de professor de la Universitat pública de Navarra també en matèries d'organització escolar d'Educació Infantil. Però, també és membre de la Plataforma de l'etapa 0-3 de Navarra i de la Plataforma Estatal per l'etapa 0-6 per la defensa dels infants. A més a més, està en un grup d'estudi interuniversitari sobre les bones pràctiques en Educació

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Infantil. I ha tingut l'amabilitat, com la Maria Antònia Riera, doncs de participar en aquest cap de setmana llarguet a estar amb nosaltres. No us explico res més, perquè ja el Doctor Prats ha introduït el tema de les seves temàtiques, començarà doncs la Maria Antònia Riera, na "Pussy", a explicar-nos aquesta mirada, aquesta observació a través del joc i, després, continuarà l'Alfredo Hoyuelos. Al final podrem fer preguntes i intervenir, si veieu que no hi ha temps de fer preguntes no patiu perquè després de l'audiovisual tindreu molt temps per conversar amb ells.

En aquest moment de l'acte, la doctora Maria Antònia Riera portà a terme la seva xerrada que girava al voltant de l'observació educativa en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants. I, havent acabat la seva xerrada, llavors li tocà el torn a l'Alfredo Hoyuelos on va portar a terme una xerrada sobre la documentació en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants:

Alfredo Hoyuelos: Bueno, Bon dia a tothom! no voy a hablar en catalán, disculpad. Podéis dirigiros en catalán. Gracias por estar aquí, sobre todo, en este día, hoy es un sábado, que sé que es después de una semana para algunas intensa de trabajo. Y quiero agradecer esta oportunidad que me ha dado la Universidad y a quiénes hoy me acompañan en la mesa. Había pedido un micrófono inalámbrico y había pedido otros dos micrófonos inalámbricos para interaccionar un poco con vosotras -disculpad que hable en femenino, pero es la costumbre de estar trabajando todos los días con niños y niñas, con las familias y con las compañeras, fundamentalmente, mujeres-. Vamos a hablar de documentación, mientras llega este micrófono, y partiendo de una primera secuencia de que sobra un minuto para que veáis como un instante de escucha, y cuántas posibilidades realmente puede tener la documentación bien hecha y cuántas posibilidades nos da al mismo tiempo de interpretar con éste. Vamos a bajar (l'Alfredo baixa del pedestal de l'auditori), también porque ya llegan los micrófonos. Gracias a Alfred, también, (és l'encarregat del so de l'auditori) que ha estado todo el tiempo presente para que esto funcione. Vamos a esperar un poquito, porque la parte técnica funcione para... Bien, vamos a ver alguna escena de una secuencia de un niño de diez y siete meses que es realmente una investigación muy interesante, creo, sobre la integridad sobre él. Deciros, al

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

mismo tiempo, que os pediría que no quiero que registréis ninguna imagen de las que salen en la pantalla por temas legales; si luego podéis acudir distintas imágenes y distintos procesos y el vídeo³² que veremos en la segunda parte, lo pondremos en un canal de la Universidad pública de televisión y podéis recurrir a la página Web de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, de las que es esta imagen. Entonces, podemos bajar un poquito las luces y vamos a ver esta secuencia.

En aquest moment l'Alfredo ensenya el visionament d'una documentació portada a terme en un centre educatiu d'Educació Infantil de la ciutat de Pamplona. A través de la documentació es pot apreciar la imatge d'un brau gegant –símbol de la festivitat del San Fermín de la ciutat de Pamplona- projectat, per un projector, a la paret. De manera que l'infant juga amb les ombres i es descobreix la seva pròpia identitat a través del joc de les ombres (3).

Alfredo Hoyuelos: Bien, es un minuto. Fijaos que, teniendo documentado como decía “Pussy”, y yo a sus ideas me añado, esto nos posibilita poder rever la secuencia y poder darle un sentido también narrativo y alternativo; voy a dar algunas pistas, porque la otra postura de la documentación es que, conforme la vemos, y más la vemos, más podemos todavía profundizar. Iba a decir hasta el infinito. La primera cuestión que a mi me llama la atención del niño es que habéis visto que la mano derecha está agarrada a un gigante. Es uno de los gigantes estos de Pamplona que salen en la fiesta de San Fermín, son muy fogosos y, para algunos niños y niñas, no sé todavía por qué motivo, forman parte de una especie de seducción mutua, donde el gigante le da esta seguridad emocional a la que agarrarse; es un personaje que es la reproducción en pequeño, pero que tiene aproximadamente cuatro metros de altura. Por lo tanto, es algo a lo que agarrarse emocionalmente que le da la suficiente seguridad ante una situación que trata de entender, también emocionalmente, porque jugar con la sombra, en cierto modo, es jugar con ciertos fantasmas. Resulta interesante la boca abierta. La boca abierta que está –diría- como masticando la situación que

³² El vídeo que vam poder visionar, en primícia, va ser *Cinema Paradiso. La gramàtica de la fantasia de las relaciones infantiles*. La intencionalitat d'aquest treball cinematogràfic és la de visionar la documentació educativa que efectuen a les escoles d'Educació Infantil de la ciutat de Pamplona.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

al mismo tiempo es como si el cerebro saliese a través de la boca, pero también una boca abierta que en osmosis con la relación de su sombra permiten la posibilidad de descubrir, curiosear, preguntarse qué está sucediendo. Y pensar que también la mirada no sé si la vamos a volver a ver; podéis seguir los movimientos oculares que viajan dentro de la sombra, como si quisiera distinguir partes que no se ven y que la propia sombra o la proyección de la sombra ocultan, porque tienen la hipótesis que es él, pero como no tiene ojos, no tiene nariz, como no se ve del todo unas ciertas partes de su cuerpo. Creo que tiene dudas, por esto la mirada viaja dentro de la sombra, y entre la sombra y la luz, para seguir al mismo tiempo la silueta o los límites que hacen la propia proyección. Creo que se pregunta algo importante: ¿soy yo? ¿De qué manera soy yo? ¿Cómo es que soy yo o no lo soy del todo? Son mis interpretaciones que puedo decir que, éticamente, como ha dicho “Pussy”, no sólo son interpretaciones mías, sino que son interpretaciones que hemos podido compartir el grupo de trabajo. Es decir, las dos educadoras del grupo, porque trabajo con ellas. Él me da la sensación, nos da la sensación que, para desvelar este posible misterio, utiliza varias estrategias que pone en acto. Por un lado, es la velocidad de la mano; es la velocidad de la mano para comprobar si este ritmo de velocidad, que establece entre la lentitud y la aceleración, permiten comprender que hay una retroalimentación como si fuera al mismo tiempo una posibilidad de especular, de descubrir que la velocidad también llega a reproducir a la propia sombra. Otra experiencia interesante es la longitud. Hay movimientos más tímidos y hay movimientos mucho más agudos, que se despegan de la propia silueta fuerte al cuerpo saliendo del tronco hacía las extremidades para poder comprobar esto. Ésta tiene la posición de la mano, ya que no es lo mismo tener la mano así que tenerla así, puesto que la sombra permite verse distinta. Es al mismo tiempo esta amplitud de la mano que la abre totalmente en tensión para comprobar si se pueden ver los cinco dedos, a diferencia de cuando esta así, que, evidentemente, no se ve más que una mancha única en la sombra. Es el juego de moverse lateralmente, despacito para comprobar cómo la sombra también se desplaza al unísono. No sólo tiene movimiento desde una posición estática, sino que también tiene un movimiento lateral que acompaña; acompaña el propio desplazamiento lateral siempre con la seguridad del gigante, evidentemente, hasta llegar al aparecer y desaparecer en el lado izquierdo. Es muy importante,

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

creo, cómo pasa de la progresión de las preguntas y de la curiosidad que se hace sobre la sombra, que, etimológicamente, creo que tienen circunstancias muy parecidas. Es un niño que reflexiona, que se pregunta, que acciona, que tiene curiosidad por el mundo y que se pregunta sobre su propia identidad a través de algo que tiene que ver con la propia identidad y que, antropológicamente, ha sido junto a la imagen especular algo que nos distingue como humanos. En este juego de la sombra y el asombro -no sé si os habéis dado cuenta que al final, cuando desaparece hacia el lado derecho, se asusta porque se ha perdido- quería, a través de este ejemplo, lanzar las primeras ideas de lo que nos permite la documentación que es saborear multinterpretativamente de forma intersubjetiva aquellos acontecimientos cotidianos que ocurren y que están en nuestro lado y, muchas veces, ocultados por la propia organización; por la falta de medios, no nos permite mirarlos y detenernos. La vemos, la vemos otra vez (3).

De manera que l'Alfredo el que fa és interpretar, des d'una mirada subjectiva i a través de la documentació, la cultura de la infància. I, a la vegada, ho reflexiona amb les seves companyes de professió per tal d'extreure'n altres interpretacions que esdevindran focalitzades des d'una mirada intersubjectiva (1,3). El mateix Alfredo esmenta que

Malaguzzi afirma, en una de sus últimas intervenciones públicas, que si las escuelas no son capaces de dejar suficientes estelas de sí mismas ni dejar trazos, documentos y memorias de lo que realizan, no existe ni testimonio de quiénes son los niños ni de quiénes somos nosotros. Se trata de una pérdida de identidad que afecta, irremediabilmente, al reconocimiento de las capacidades infantiles (Hoyuelos, 2003d:29).

Així que l'escola, segons el visionament malaguzzià, ha de documentar no només per deixar constància de la feina ben feta, sinó que ha de documentar per reflexionar, interpretar i reinterpretar les identitats subjectives de la cultura de la infància (1,3).

Aleshores, tornem a visionar la documentació visual d'un minut de duració per tal de tornar a observar, ara amb més deteniment i coneixement de causa, el que fa l'infant a través de la seva ombra projectada al davant de la imatge del brau del San Fermin de la ciutat de Pamplona. De manera que l'Alfredo el que fa és esmentar diferents paraules

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

per tal de seguir les seqüències de l'infant al llarg del seu procés documentat: “¡Veis! Mano abierta, boca abierta, la mano que inicia su posición y la recoge, la abre y la destina hacia allí. Gira la cabeza, vuelve. Fijaos con los movimientos oculares, la velocidad, el detenimiento, desplazamiento lateral siempre mirando la sombra y el límite de la sombra hasta que aquí desaparece la sombra. Vuelve otra vez, hace movimientos todavía más... Y ahora vamos a aparecer por el lado derecho y fijaos en su cara ahora que se asusta, ¡ay!” (i el públic somriu) (3).

Alfredo Hoyuelos: Bien, voy a empezar, si me permitís, voy a acercarme un poco, porque me siento distante. Hablando de documentación, la primera cuestión que me parece importante y que quiero compartir críticamente con vosotras es que cada vez creo menos, y lo digo por experiencia. En los proyectos educativos que tienen algunas escuelas, en este caso infantiles o las escuelas de 3-6 o las escuelas de 3-12, he llegado a entender que muchos de los proyectos educativos que vienen escritos son mentira. Se puede copiar de Internet fácilmente y, naturalmente, todos los que conozco, casi todos, comienzan diciendo lo mismo: creemos en un niño protagonista de su aprendizaje, creemos en el respeto a la individualidad, creemos en la autonomía y ¡mierda! (el públic somriu). ¿Por qué? Porque hay una retórica de la educación que, como decía Malaguzzi, hoy le haremos también un pequeño homenaje, la retórica de esta manera está en el estado de la mediocridad. Entonces, yo propongo la documentación como prueba del algodón, porque a mí me llaman y me dicen: mira, ¿nos puedes revisar el proyecto educativo? Y digo ¡no, ni quiero y ni me da la gana! Porque si queréis hacemos unas imágenes y, a través de algunas imágenes documentadas, os puedo decir el proyecto, porque vamos a hablar de cuánta diferencia o discrepancia hay entre lo escrito, que puede ser copiado y que hay una especie de palabras vacías. Me remito a los hechos que suceden. Yo, para hacer esto, y es un trabajo absolutamente experimental, quería pedir la colaboración de dos personas, desde el asiento para que no os asustéis por si esto impone. He entendido que hay como dos perfiles en las personas que estáis allí: sois más persona de oficio y otras sois estudiantes de la propia Universidad. Por lo tanto, me gustaría esos dos perfiles -si no os importa es para analizar unas imágenes con mucha tranquilidad, ya que no es ningún examen absolutamente-. ¿No sé quién? ¿Os apetece alguien estudiante de la Universidad que estéis por

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

aquí que os apetezca poner vuestra voz? ¿Os apetece? ¿Cómo veis esto? No está preparado, evidentemente, pero me interesa. ¿Tú eres estudiante? (a partir d'aquest moment, l'Alfredo Hoyuelos parla de documentació com una manera de pensar l'escola des de l'ètica, l'estètica i la política tot establint una confrontació entre una mestra de professió i una estudiant de mestra per tal de fer-les reflexionar sobre la documentació. De forma que, en tot moment del diàleg entre l'Alfredo i les dues assistents a la xerrada, el doctor de Pamplona està treballant les reapropriacions 1, 2 i 3).

Mestra de professió: No, soy maestra de ejercicio.

Alfredo Hoyuelos: Tú eres maestra de ejercicio, muy bien. ¡Ya te hemos pillado! Tú creías que poniéndote adelante me oirías mejor, pero no sabías que acabarías hablando. No sé cómo se enchufa esto... Sí, ya funciona. ¡Está funcionando! Gracias. ¿Cómo te llamas?

Mestra de professió: Isabel.

Alfredo Hoyuelos: Isabel, muchas gracias. ¿Y una estudiante? ¿Cómo te llamas?

Estudiant de mestra: Emma.

Alfredo Hoyuelos. Emma, muchas gracias. No, la situación es muy sencilla, para que veáis en esta introducción lo que es el tema. Primero, partiré de una frase de Malaguzzi que dice “lo que no se ve no existe”. Es decir, Malaguzzi proponía que hiciéramos siempre un rigor documental; daba a las maestras para que llevaran una libreta en el bolsillo para apuntar, porque decía: “si no hemos terminado nuestra jornada de trabajo tomando notas, que nos permiten ser una memoria, es como si no hubiéramos ido a trabajar”. La otra cuestión, de la que os quiero introducir con respecto a la documentación, es que la documentación es una imagen identitaria de nosotros mismos, nos auto expone completamente. Y vamos a ver un poco en el análisis que hago. Me gusta decir que toda imagen, si no es descriptiva y si es narrativa, está embarazada de cuatrillizos, y vamos a

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

analizar cuáles son cada uno de estos hijos e hijas. Cada uno de los cuatrillizos para pasarle un test de imagen.

De manera que l'Alfredo, a través d'un article escrit a la revista Guix d'infantil, suggereix que, a través de l'afirmació que Malaguzzi feia sobre "el que no es veu, no existeix",

amb aquesta afirmació provocadora, Loris Malaguzzi mirava d'estimular algunes mestres i alguns mestres perquè evitessin aquesta al·lèrgia documental que, de vegades, contamina la nostra professió. Segons ell, l'escola que no documenta, en realitat, perd el temps. D'aquesta manera, si per alguna cosa crida l'atenció Reggio Emilia és per la qualitat del seu cabal documental. I no es tracta solament d'una obsessió formal. La documentació és una manera ètica, estètica i política de pensar l'educació i, sobretot, de reflexionar sobre les extraordinàries capacitats dels infants per evitar que passin desapercibudes en la nostra cultura (2007:8).

En aquest precís instant l'Alfredo posa la primera imatge fotogràfica a la pantalla del projector de l'Auditori Cardenal Jubany de la Universitat Ramon Llull.

Alfredo Hoyuelos: Entonces, ésta es una escuela de la que conozco el proyecto educativo: sobre la individualidad, sobre el protagonismo del niño, desarrollo de la autonomía, zona de desarrollo próximo y todas estas tonterías. En cambio, vamos a analizar la imagen, y vamos a analizar el primero de los cuatrillizos. Por esto, os pido a Isabel y a Emma que digáis... Vamos analizar, y en toda imagen lo primero que podemos analizar es ¿qué infancia?, ¿qué imagen de infancia hay? Cómo creen en esta escuela -independientemente del proyecto educativo, que no interesa para nada lo que está escrito- qué imagen de infancia real tienen aquí y cómo creen que los niños y niñas aprenden. ¿Cómo creen que los niños y niñas son? ¿Qué imaginario tienen sobre la Infancia? Isbael, ¿a ti qué te parece?, a través de esta imagen, qué imagen de infancia y cómo creen que aquí son los niños y niñas, qué aprenden por esta imagen.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Mestra de professió: Pues por la imagen que veo y la sensación que tengo es que la mayoría del trabajo se hace sentado y por grupos. Y, entonces, creo que posibilita los cambios de sitios. También creo que sería conveniente que los adultos se encuentren un poco al mismo nivel de los niños...

Alfredo Hoyuelos: Ahora analizamos imagen de infancia.

Mestra de professió: Ah, vale, de acuerdo.

Alfredo Hoyuelos: Emma, ¿tú qué ves? ¿Tú qué ves en la imagen? ¿Cómo creen aquí que son los niños y aprenden los niños y niñas?

Estudiant de mestra: Bueno, veo que los niños también están de espaldas y el sitio no favorece que haya una interacción entre maestro y alumno. Veo a un profesor...

Alfredo Hoyuelos: Hablemos de los niños primero. De los niños y niñas...

Estudiant de mestra: La actitud corporal de los niños, también. Veo que están un poco como ausentes, en otro...

Alfredo Hoyuelos: Bien, ¡gracias! Niños y niñas pasivos ¿no? Entonces, bien, este es el primer rasgo que analizaremos de imagen documental. Toda imagen documental podemos analizar la imagen de infancia que existe. No nos importa el proyecto educativo, sino nos importa la prueba documental.

El segundo cuatrillizo es la imagen de profesional. Como creen aquí, decimos es una prueba, pero puede ser una prueba hologramática, es decir, que el todo también es importante. ¿Cómo creen aquí que el maestro..., cómo creen que el maestro haga este papel en su labor profesional? ¿Qué es lo que ves, Isabel?

Mestra de professió: Como he comentado antes, veo que la interacción alumno-niño es bastante..., bueno, en esta imagen un poco distante. Y sí que el profesor se muestra distante.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Alfredo Hoyuelos: ¿Distante?

Mestra de professió: Sí.

Alfredo Hoyuelos: ¿Emma?

Estudiant de mestra: Yo creo que es un tipo de profesor que transmite conocimientos, que no propicia una interacción motivante, no se integra en los alumnos y que, por lo tanto, no los hace partícipes.

Alfredo Hoyuelos: Bien, esto es lo que vemos de la imagen de profesional y esto es lo que yo encuentro una incoherencia, muchas veces entre el proyecto educativo escrito y la práctica documental que es la realidad. Entonces, alguien me dice: no, yo considero, en el proyecto educativo escrito, que soy transmisor del conocimiento, porque los niños y niñas son vasos vacíos, no saben nada, y yo concibo esta imagen y yo lo aplaudo. Y digo: ¡muy bien! Crees eso y lo llevas a la práctica. Lo que me fastidia es encontrarme proyectos educativos que dicen absolutamente lo contrario de lo que hacen. ¡Esto es insoportable, es mediocre! Y la prueba documental nos empieza a revelar incoherencias, ruidos técnicamente hablando, que lo más importante es que nos deben llevar a transformar la práctica educativa, sino la documentación no tiene sentido. Vamos a por el tercer cuatrillizo. El tercer cuatrillizo es la imagen de escuela. Esto, si os sirve, yo lo suelo hacer con el *PhotoShop*. Lo utilizo, silueteo las imágenes de las personas, niños y niñas y persona adultas, y quito el fondo. Os lo imagináis un momento y nos queda... ¿Cuál es la imagen de escuela que transmite esta imagen? Isabel, ¿qué te transmite a ti?

Mestra de professió: Bueno, a simple vista la del aula está más pensado quizás para el adulto... La distribución no está tan pensada para los niños.

Alfredo Hoyuelos: Sí, ¿Emma?

Estudiant de mestra: Bueno, yo veo poca documentación, poco decorada el aula, porque creo que en Infantil la estética es muy importante. También veo una

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

separación entre la mesa de la maestra y las mesas de los niños y no hay materiales, ni naturales tampoco, ni muchos dibujos...

Alfredo Hoyuelos: Esta chica ha aprobado, eh. No sé lo que está estudiando, pero bueno... Gracias. Bien, estos son los tres primeros de los cuatrillizos que han nacido y todavía vamos a hacer esperar que el cuarto cuatrillizo que todavía no ha nacido. El proyecto educativo de esta escuela es idéntico escrito al proyecto educativo de esta escuela, perdonad. Por esto digo que no me creo nada, porque parecen la mayoría de los proyectos educativos mentira, y que no tienen mucho sentido ni me sirven demasiado. Vamos a acelerar, porque el mecanismo ya lo conocéis; simplemente, quería compartir con todas vosotras y vosotros el mecanismo que podéis hacer de analizar documentalmente. Y, por lo tanto, Isabel, si te parece hacemos ahora de carrerilla, ¿Qué imagen de infancia y de profesional, aunque éste no está siempre, y de escuela te llega?

Mestra de professió: Pues, veo que a nivel documental es mejor. No se utiliza un material estructurado y que el niño tiene más libertad.

Alfredo Hoyuelos: Emma, ¿qué imagen de infancia, de profesional y de escuela que te llega?

Estudiant de mestra: veo que el infante es el protagonista, el niño. Veo que no hay límites, los materiales también ayudan a tomar cualquier tipo de juego o de exploración. El tipo de material es natural, muy importante. Y el proceso observador les das, es su procesos de aprendizaje. Y una escuela, pues, basada en el niño.

Alfredo Hoyuelos: Bien, ahora habría muchas cosa que matizar: una escuela abierta, el entorno, etc. Sin embargo, no me interesa el profundizar, sino en esos momentos que cojáis un poquito la dinámica que, al menos, nosotros y nosotras seguimos una línea en las escuelas infantiles municipales de Pamplona. Y, por lo tanto, esto lo podemos hacer con cualquier imagen. Entonces, esto es una imagen de periódico que vamos hacer por tiempo, pero fijaos que, a veces, los periodistas -todavía en el imaginario cultural- ponen como ejemplo, este tipo de

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

centros. Pero, además, veremos cómo se corresponden o no con los titulares escritos...

L'Alfredo Hoyuelos, al llarg de la conferència, va anar establint diàleg amb dues assistents a l'acte: una mestra de professió i una estudiant de magisteri d'Educació Infantil. A través de la documentació les feia interactuar perquè observessin les incongruències d'algunes escoles, la mala praxi d'alguns centres educatius, el simple fet de documentar només per vendre un producte, entre d'altres factors que giren al voltant del fet de documentar malament. Així que, a través de la interacció amb les professionals de l'educació, l'Alfredo va deixar clar un missatge: establir la confrontació educativa entre professionals de l'educació a través de la documentació (la documentació esdevé una manera d'entendre l'escola des de l'òptica ètica, estètica i política) per tal de tenir clar quin tipus d'imatge d'infància, de professional i escola cerquem per la nostra comunitat educativa (1, 2, 3). El mateix Alfredo remarca que

así, existe una palabra-concepto que creo que Loris amaba profundamente: confronto, confrontación en castellano. Confrontación significa, para el reggiano, la posibilidad de que en la escuela podamos discutir y dialogar todos (niños y niñas, educadores, auxiliares, cocineros, familias, administración), interdependientemente, todo como condición circular de identidad. Así era Loris, y así su legado, una persona capaz de establecer la crítica más dura e intransigente. No soportaba la injusticia de la mediocridad, de las cosas hechas sin amor, sin profundidad, a medias (2003d:29).

De manera que els professionals de l'educació, a través de la visió malaguzziana, han de ser veritables recercadors per tal d'observar i documentar amb solvència. Carla Rinaldi esmenta que

perché dovremmo parlare di formazione personale e professionale a conclusione dei nostri lavori? Credo che il motivo sia abbastanza chiaro: perché parlare di documentazione e ricerca- o meglio, didocumentazione come componente essenziale della ricercae didattica e pedagogica –significa parlare della formazione e dell'educazione personale e professionale le quali, così come l'educazione, non dovrebbero essere considerate come qualità statiche o

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

immutabili, acquisite una volta per tutte, bensì come un processo, come percorso continuo che seguiamo dalla nascita per tutta la vita, oggi più che mai. Formazione personale e professionale ed educazione sono infatti cose che costruiamo in relazione con gli altri sulla base di valori scelti, condivisi e costruiti insieme. Ciò significa vivere e viverci in un permanente processo di ricerca (2009:145).

Havent acabat la conferència de l'Alfredo Hoyuelos ha arribat l'hora del descans. Així que decideixo anar cap bar de la Universitat a esmorzar. Durant l'esmorzar em trobo amics i amigues de professió i alguna mestra que feia molt de temps que no la veia. Havent esmorzat torno a pujar cap a l'auditori Cardenal Jubany. I, just abans d'entrar, em trobo amb l'Alfredo Hoyuelos (on tenim la possibilitat d'acabar d'acordar com procediríem pel fet d'anar-lo a observar, en la seva acció educativa i professional, a dins d'una escola d'Educació Infantil municipal de la ciutat de Pamplona. Finalment, quedem que ell em trucarà dura a finals de març per tal de quedar per principis d'abril) i la Maria Antònia Riera (parlem sobre el transcurs de la meva tesi. I em diu que quan l'acabi la vol llegir, ja que li sembla un tema molt interessant).

Comença la segona part de la jornada i l'Alfredo presenta un documental anomenat *Cinema paradiso: gramàtica de la fantasia de las relaciones infantiles*, on l'Alfredo ha documentat, amb vídeo, les relacions dels infants d'algunes escoles infantils de la ciutat de Pamplona i, a la vegada, relaciona aquestes relacions amb la temàtica d'algunes pel·lícules. Aquestes imatges després se'ls ha ensenyat als pares dels infants per tal que veiessin les relacions que tenien els seus fills i filles. I les famílies, al final del documental, explicaven els seus punts de vista i com afectaven les relacions per al desenvolupament afectiu i social dels seus fills i filles. Després del visionament del documental s'ha establert un debat sobre allò que l'Alfredo ha documentat. Així que puc evidenciar que, a través d'aquesta primera observació, les reapropriacions més clares que he pogut veure que l'Alfredo Hoyuelos ha portat a terme del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi han estat les següents: el fet de crear confrontació entre les mestres per tal de crear un debat de qualitat, vetllar per l'estètica en els espais-ambient i la documentació a nivell tècnic i professional. (1,2,3)

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Jo a les 13:00 hores en punt marxo de la Universitat Blanquerna en direcció cap a El Vendrell i amb un molt bon regust de boca, ja que la jornada observada ha estat molt fructífera. No tan sols per la meva tesi, sinó que també ha estat gratificant per al meu bagatge personal i professional.

6.7 Una jornada laboral a l'escola Mendebaldea de la ciutat de Pamplona: observació de l'Alfredo com a tallerista

Després de tants dies intentant quadrar les agendes de l'Alfredo i meva, finalment ja hem trobat un dia per tal de poder anar a la ciutat de Pamplona per poder observar al doctor Navarrès dins d'una escola. Concretament, l'Escola Municipal d'Educació Infantil "Mendebaldea." Hem quedat el dia 3 d'abril a les 9:00 hores del matí a l'Escola Infantil "Mendebaldea." De manera que decideixo marxar camí cap a la ciutat de Pamplona el dia 2 d'abril a la tarda i allotjar-me en un hostel per anar més tranquil l'endemà. De forma que, dies abans, l'Alfredo em telefona i m'explica alguns hostals econòmics per tal de passar una nit, les indicacions de com arribar a l'escola i, a més a més, em comenta que durant l'últim mes hi ha una noia de Barcelona que està a les escoles, va al seu costat durant tot el dia, per tal d'aprendre la tasca de tallerista dins de les escoles.

Així que el dia 2 d'abril per la tarda quan ja estic a punt de tancar la porta de casa per tal d'anar a buscar el tren de l'estació del "Camp de Tarragona", puc observar com rebo una trucada al meu mòbil. No obstant això, miro la pantalla i veig que és un número desconegut. Ara bé, decideixo agafar la trucada. Era la noia de Barcelona que estava amb l'Alfredo durant l'últim mes i em comenta que l'Alfredo li havia donat el meu número per tal de rebre'm aquella mateixa nit quan arribés a Navarra i que pel matí em donaria les indicacions de com arribar a l'escola, ja que ella ja la coneixia de manera rotunda.

Així que viatjo amb tren des de Tarragona fins a la ciutat de Pamplona. Arribo a Pamplona quan ja són ben bé les dotze de la nit. Menjo un entrepà en un bar que trobo mig obert al bell mig del centre de la capital de Navarra i me'n vaig a dormir a l'hostal.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Em llevo a dos quarts de set del matí, ja que a les vuit en punt hem quedat a la porta de l'hostal amb la noia de Barcelona. Ens presentem, ja que la nit anterior no ens vam poder veure perquè el tren havia arribat amb retard. Ella m'explica l'experiència que està vivint a les escoles de Pamplona juntament amb l'Alfredo i jo li explico l'objectiu de la meua visita a les escoles infantils de la capital de Navarra. Finalment, ella em dóna totes les indicacions per tal de poder arribar, sense cap tipus de problemes i contratemps, a l'escola infantil "Mendebaldea." Ella se'n va a fer un cafè i jo torno a pujar a dalt de l'habitació a ultimar la meua maleta perquè el tren surt a les tres quarts de set de la tarda i no vull arribar tard.

A les nou del matí torno a baixar i entro dins d'un bar a esmorzar i al cap de mitja hora decideixo caminar fins a l'escola infantil "Mendebaldea." Entro a dins de l'escola, ja que la porta està oberta i em dirigeixo cap al despatx de la directora del centre educatiu. No obstant això, al costat del despatx de la directora hi ha un altre despatx on hi ha l'Alfredo. I, efectivament, allà el trobo juntament amb la directora xerrant. Ens saludem amb grans alegries i, a la vegada, em presenta, d'una manera agradable i professional, a la directora del centre educatiu. I, a partir d'aquest precís moment, comença el relat de la jornada professional de l'Alfredo Hoyuelos com a tallerista de l'escola "Mendebaldea" de la ciutat de Pamplona. Aleshores l'Alfredo m'explica quina és la tasca que porta a terme en aquesta escola:

«En cada escuela, yo tengo un calendario y acudo la mitad del curso a cinco escuelas y la otra mitad a cinco, para dar una periodicidad mayor. Espera estoy buscando...»

Llavors, jo li pregunto si la seva tasca és la d'assessorar a les professionals de l'educació i ell em comenta les següents paraules:

«En cada escuela hay cosas diferentes. Depende del proyecto. Mira, me puedo dedicar desde diseñar muebles, hasta hacer paneles, hacer documentaciones, asesorar sobre cosas concretas, participar en una reunión con las familias como esta tarde. Esta tarde..., depende del proyecto. Yo te voy a explicar lo de hoy.» (1, 2, 3)

Havent arribat en aquest punt de la jornada, l'Alfredo m'ensenya totes les instal·lacions de l'escola i m'esmenta que aquesta escola té quatre aules i, a la vegada, que segueix les

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

mateixes directrius arquitectòniques que les escoles de Reggio, ja que disposa d'una plaça central i quatre aules als costats de la plaça central. L'escola acull a 82 infants d'entre 16 setmanes i 3 anys d'edat i estan dividits en quatre sectors: *lactantes*, *caminantes*, *medianos* y *mayores*. Primer de tot m'ensenya l'aula de *caminantes* i es retroba amb una mestra que acabava de ser mare i, per tant, l'Alfredo li dóna l'enhorabona i em presenta a mi. Durant la visita per l'escola em recorda que totes les aules gaudeixen de parella educativa., exceptuant l'aula de *caminantes*, que hi ha 3 educadores, perquè hi ha algun infant amb necessitats educatives especials. No obstant això, seguim el rumb de visita per l'escola que finalitzarà amb la visita al taller de l'escola ubicat en un dels costats de la plaça central, ja que no n'hi havia i li van treure un costat de plaça.

«A ver, el ayuntamiento admitió lo de la inspiración de Reggio Emilia y, en cierto modo, esta escuela con deficiencias, pero dispone de la plaza central y los cuatro grupos. Ésta responde; ésta es la plaza central.»

El doctor de Pamplona esmenta que “hem de decidir quina societat volem perquè l'escola, amb la seva arquitectura, els seus objectes, les seves decoracions i mobles, es faci còmplice d'aquesta idea. Són elements vitals que, més enllà del seu formalisme, proposen una funcionalitat (sintonia formal i funcional) ambiental pròpia que integra l'arquitectura amb un nou projecte pedagògic” (2013:9) (2).

«Y el trabajo de esta escuela que me han pedido es análisis, observación, intervención sobre este espacio: la plaza. Desde poner mobiliario, como ubicar, crear plantillas de observación... Te voy a enseñar un documental y cómo crear paneles, que es con éste...» (l'Alfredo m'ensenya tot de documentacions que ell ha portat a terme i que estan exposades al voltant de la plaça central de l'escola municipal infantil de Pamplona).« Estamos haciendo un análisis documentándolo de tres formas: fotografías, vídeo -que es lo que luego vamos a analizar-, observaciones escritas a través de una plantilla que he creado para que observen las educadoras... Yo no trabajo en un proyecto solo, sino que trabajo en colaboración, en complementariedad con educadoras, dependiendo del tipo de proyecto. Aquí es éste. Enstamos analizando...» (i em continua ensenyant documentacions que envolten la plaça central) (1,2,3).

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Aleshores, l'Alfredo m'explica que a les 10:20 hores del matí ens reunirem amb la parella educativa del grup de *lactantes* perquè observin una documentació que l'Alfredo ha fet per tal de que puguin veure's com treballen, com es mouen els infants a través del joc per la plaça central. I, evidentment, la intencionalitat és establir observació, reflexió i crítica a través del debat entre les dues educadores, la directora i l'Alfredo. L'educador de Pamplona m'ho explica a través de les seves paraules:

«Este proyecto es un análisis observacional de este lugar para ver cómo los niños se mueven, hacen proyectos de juego. Esto sí que forma parte de mi trabajo: crear documentaciones.» (1,2,3)

En un punt de la plaça s'hi troben exposades una sèrie de joguines que van en desacord en la manera malaguzziana de pensar amb l'estètica que han de tenir les joguines per als infants. De forma que l'Alfredo m'explica que:

«Una de las cosas que estamos viendo -por esto es lo que estábamos haciendo ahora la directora y yo, y que forma parte de mi rol aquí- es el tema de cuidar la estética. Hay unas cosas aquí que chirrían, que estamos peleando: qué son estos plásticos con este cromatismo. Hay un debate de que algunas educadoras lo defienden, por lo que ofrece y no ofrece. Estamos en ese debate. Mientras tanto, a mí me golpea tanto que lo que estamos haciendo es hacer un barrido de catálogos interesantes. Por eso nos has pillado haciendo esto, porque hoy hemos hecho un barrido, para buscar materiales alternativos que puedan sustituir a esta porquería. En una próxima reunión que tenemos a finales de abril, hemos hecho un barrido, y una de las cosas que tenemos que hacer es decirles: hemos buscado estos materiales. Por ejemplo, estamos queriendo proponer esto que tiene unas dificultades, pero por lo menos es madera; no es de colores de aquella manera tan fuertes y luego tenemos otra cosa que es éste.» (1)

Així que l'Alfredo Hoyuelos, en cada racó de l'escola, vetlla perquè es documenti qualitativament i, a la vegada, el fet de documentar li aporta, a ell i a les educadores, el fet de vetllar per l'estètica. El mateix Alfredo, en un article a la revista *Infància*, esmenta que

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

L'ambient entès com una elecció conscient d'espais, formes, relacions, colors, buits i plens, mobiliari, decoracions, etc. Un ambient que ha d'ajudar a reflectir la convivència pedagògica i cultural que es construeix en les institucions educatives. Algú ha escrit que l'entorn ha de ser una espècie d'aquari on es reflecteixin les idees, la moralitat, les actituds i les cultures de les persones que hi viuen. Qui projecta un entorn on s'hi viu moltes hores al dia, i en una edat en què el cervell, el cos i els sentiments són tan especialment reactius i en formació, ha de tenir consciència de les possibilitats que ofereix als infants per expressar i entrenar totes les dotacions genètiques que posseeixen, això com dels vincles que s'estableixen i dels que es neguen. Diu Veà Vecchi que els espais, els materials, els colors, les llums i la decoració han de participar i ser solidaris amb la gran alquímia que representa el fet de créixer en comunitat. L'ambient, per tant, apareix com aquella idea d'àmbit vinculat al concepte de trobada i al d'habitar (2013:8) (1,2).

L'Alfredo i la directora del centre educatiu continuen debatent quines joguines volen comprar per tal de que siguin estèticament correctes i atractives per als infants. Després d'aquest debat arriben a l'acord que a les 10:20 hores del matí es reuniran amb les dues educadores de *lactantes* per tal de veure el vídeo documentat i, després, durant el pati l'Alfredo documentarà a la plaça central el joc creatiu dels infants. Així que, havent debatut sobre la temàtica de les joguines estèticament correctes, l'Alfredo comença a montar el projector i la pantalla per tal de visionar la documentació amb les educadores de *lactantes*. De manera que, a les 10:20 hores del matí arriben les educadores i es reuneixen amb la directora del centre educatiu i amb l'Alfredo Hoyuelos i arriben a l'acord de primer visionar el vídeo i després comentar-lo. I, després del visionament del vídeo (de la documentació), s'estableix el següent diàleg (al llarg del diàleg podem es pot observar com s'interralacionen les tres reapropriacions 1, 2 i 3):

Directora: lo primero que tengo que decir es que el ruido no me ha parecido para tanto. A pesar de que había un “run-run.” Pero el otro día fueron de las primeras cosas que se dijeron y el vídeo me ha gustado más.

Educadora 1: Yo creo que muestra más los puntos estratégicos, tanto en positivo como en negativo en los dos sectores. La parte de mayores que me ha tocado

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

vivirla desde dentro. Pero el juego de colgar que en el otro vídeo se colgaban de la caja, aquí se cuelgan en el colgador de la puerta. O sea, que está claro que este tipo de juegos...

Directora: Y luego, lo que me ha gustado: para empezar, la cámara está presente en muchos niños, pero la normalizan en seguida. O sea, sí que hay un par de niños como un niño que se queda totalmente paralizado y miran a la cámara, pero en seguida retoman lo que están haciendo o hacen otras cosas.

Educadora 2: Yo, como puntos estratégicos de la plaza, creo que los muestran en el sector de lactantes y caminantes que en el otro se quedaba un poco que algunos parece que no se desplazan. Aquí, se ve el rincón en el que, en la puerta, a pesar de que intentas que se abran a la plaza, tienden a venir hacía ahí, porque yo creo que les da seguridad. Simplemente, hay una educadora, porque tienden a venir a ella; también hay niños que se desplazan y necesitan estar allí. Se ve la valla que yo digo que siempre que hay niños de lactantes que miran para fuera y niños de mayores que miran hacia dentro. Hay un límite que a veces me pregunto si tengo que abrir o no abrir. Yo nunca lo tengo claro.

Educadora 1: Yo no lo tengo claro, porque hemos salido muchos días por ahí o quieren comunicarse con los mayores.

Educadora 2: Y yo no tengo nunca claro si puedo abrir, les puedo dejar, si no... Es un límite que hay ahí.

Directora: Pues eso es una cosa que hay que añadir. Y hay que analizar como grupo, porque eso es lo importante.

Educadora 1: Yo, que no vi el primer vídeo, sí que les noto cohibidos.

Directora: Pues no te puedes imaginar... ¡Quiero que veas el primer vídeo!

Educadora 1: Sí que les noto, porque al quedarse al rincón de la puerta donde está la educadora, sí que realmente al principio de curso y en las primeras salidas

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

se quedaban mucho allí, pero ahora en cualquier día normal están desplazándose muchísimo más. Entonces, yo les noto cohibidos, porque hay muchos que no se mueven. Una niña también que es la que menos se desplaza y está comiendo pan. Entonces, esto también impide. Están muy pendientes de la cámara. Al principio, hay uno que está mirando, mirando y se da la vuelta y, luego, cuando se empieza a volver, vuela a la cámara...

Directora: Sí, pero va y viene. Y el otro día...

Educadora 1: Sí, pero les noto cohibidos.

Directora: Sí, pero es algo, eso es algo que sí que se nota en todas las grabaciones y yo creo que tenemos que trabajar y seguir con ello.

Educadora 2: El murete (se refiere al muro) también, aquello que comentamos del murete que yo decía que era un lugar donde se levantan, se bajan... Se ve muy bien cómo lo utilizan, que es un lugar a analizar. Las esquinas que ahí hay -yo siempre estoy con esta esquina-, con esta esquina se ve.

Educadora 1: Lo del ruido, sin embargo, noto como en la grabación suena muchísimo más que en el ruido que yo noto. Pero el material, por ejemplo, los recipientes y las cadenas que normalmente no solíamos sacar al patio, están continuamente sonando mucho. Pero, normalmente, no hay este ruido.

Directora: ¿Sabes por qué? Porque un niño que estaba sentado conmigo, con el recipiente, estableció un juego y le daba la vuelta. Se pegó como diez minutos con el juego. Bueno, yo primero quiero hablar de los niños, y también me gusta más. Excepto mi visión de levantar a algo, pero me gusta más. He visto mejor a los adultos aquí que en el anterior vídeo, porque me ha gustado más. Han aparecido menos los adultos de la zona de mayores, porque las educadoras mayores no han aparecido por ningún sitio. Había más gente, pero han salido los que...

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Educadora 2: Pero bueno, salimos un poco raras. Yo me veo que estoy como quitándome en todo el rato...

Directora: Pero bueno, yo veo que ha habido dentro del visionado de esto: el limpiado de mocos no es muy Pikleriano, ni el levantado del niño, nada de nada.

Alfredo Hoyuelos: ni el quitarle el objeto a un niño.

Directora: ¿Cuándo, cuándo?

Alfredo Hoyuelos: En el momento donde uno le quita para darle a otro el objeto de madera, o algo así, o una cosita pequeña.

Directora: Ah, pues en eso no me he fijado; lo que sí que me he fijado, con respecto a los niños, es en cómo les afecta la cámara. El niño, por ejemplo, es un niño que me ha parecido que estaba demandando al adulto ayuda. Se ha visto al principio, se ha vuelto a ver otra vez, cuando vuelve la cámara, y me ha parecido la visión de un niño solo. En ese sí que me ha parecido esto. No sé..., me ha gustado mucho cómo intervenimos los adultos en la colocación de varios materiales en la plaza, previo a la grabación que se introdujeron las cajas, las telas, alguna que otra caja y, si que tanto en un sector como en otro, los cestos son importantes, los cestos, las telas...

Educadora 1: Es un material que da mucho juego.

Directora: Y, por ejemplo, las cestas estas senegalesas, son muy bonitas y me ha sorprendido cuando te metes dentro del cubo mágico. Pensaba que había un niño que había salido y, de repente, cómo se han metido allí: con cajas, con cestas, seis niños... Unos que estaban sentados y una niña que está subida encima de dos cajas, allí intentando subirse; me gusta mucho la visión de la cesta, cómo están metidos con las telas, una niña cómo se tapa y viene en el sillón y cómo ahí ya no se ofrece, porque en el anterior vídeo se ofrecía una deambulación por la plaza. Sin embargo, aquí los niños están estableciendo como más juego...

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Educadora 1: Los materiales de plástico encima del murete dan una visión que hace que...

Directora: ¡Sí, pues está muy bien, eh!

Educadora 1: En el de los mayores se va viendo muy bien el juego que va dando el material. A mí me gusta.

Directora: Y luego, otra cosa que es real: la plaza es un lugar que no solamente la habitan los niños y las familias, sino que habitan, y es usado, por el diferente personal de la escuela, ya que aparecen personas de la limpieza, y tampoco interrumpen mucho a los niños; más nos interrumpe a los adultos que nos tenemos que dirigir a ellos o lo que sea que a los niños. Los niños están acostumbrados a verlos pasar.

Educadora 2: Y luego, hay un punto que a mí me ha creado conflictos, lo del pisar el jardín. A ver si eso... ¿si hay normativas? ¿Sí se puede? ¿Si no se puede? ¿Si depende de cada uno como depende de muchas cosas? Eso sí que...

Directora: Con respecto a lo que salió el otro día en buenas prácticas “la necesidad del niño de lanzar cosas”, aquí lanzan poco al sitio este a la zona está. ¡Lanzan muy poco, es curioso! Me ha gustado más que el adulto estaba más dispuesto en diferentes espacios. En el primero, los adultos como más colocados. Por ejemplo, los adultos de lactantes estaban más colocados en la parte de la zona de lactantes

Educadora 2: En este vídeo, estaban lactantes y caminantes. Y en este vídeo estábamos sólo lactantes. Entonces, esto despeja.

Directora: Bueno, pero está bien verlo y analizarlo. Luego, a pesar de que hay poco adulto en la parte de mayores, no lo he echado en falta. ¡No lo he echado en falta!

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Educadora 1: Me ha llamado la atención, que me parece que al haber pocos adultos, por ejemplo, están dos educadoras sentadas juntas y demasiado juntas. Y, a veces, el espacio... Eso ya.

Educadora 2: Ella estaba observando. Ella tenía su excusa, porque estaba observando a un niño.

Alfredo Hoyuelos: ¿Puedo proponeros algunas cositas?

Educadora 1: ¡Sí!

Educadora 2: ¡Sí!

Directora: ¡Sí, por supuesto!

Alfredo Hoyuelos: ¿Sí? ¿Puedo hacer unas reflexiones críticas? ¿Sí? A mí, el vídeo me gusta mucho para analizar cosas. El primer análisis que haría es que me parece que es un vídeo como de contrastes, que narra un poco qué hay que tomar, a mi modo de ver, y obliga a tomar unas decisiones. Por ejemplo, a mí me parece un primer contraste que sale y que es claro: es la forma de estar los adultos en un lado y en otro; mientras yo creo que en el grupo de lactantes estáis cercanas, disponibles y dando presencia, acompañando a los niños desde la cercanía, pero sin interrumpir. Y a mí me parece que es una forma de estar. En el otro, todos los adultos que aparecen están sentados o en la butaca. Y para mí la diferencia es abismal: en un lado, dais presencia, y en el otro están presentes sin dar presencia. Me parece que procuréis valorarlo, primero lo quiero valorar.

Contrastes que recibo entre elementos bellos, como son las cestas o las cajas y estos materiales de plástico feísimos. Hay como unas contradicciones e incoherencias que están sin resolver. Otro contraste entre lo que decís “pasan al jardín, pero a lo mejor no pueden pasar”. El contraste de la valla en el que uno quiere limitar la valla, pero otro no quiere estar. El contraste, y ahí me parece que habría que incidir mucho, en la parte de lactantes entre unos niños y niñas que encuentran propuestas a partir de que se desplazan y parece que es un éxito

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

lo que has dicho: “el tener este cajón que crea”. Me ha encantado este niño que crea unos movimientos y un repertorio de movimientos muy ricos y de desplazamiento en torno al cajón, mientras que es demasiado alto, porque sólo permite subir y bajar. Y esta tendencia de algunos lactantes a querer estar de pie los inmoviliza. Mientras que el hecho de tener otras alturas intermedias me parece que genera posibilidades más ricas de movimiento. Mientras estaba viendo esto, para mí una de las imágenes más duras para eliminar. Hay una imagen que es la de la colchoneta. La de la colchoneta me resulta muy dura e iba a decir... Claro, es un tema que estamos trabajando particularmente con Teresa Godall, como sabéis. Entonces, me resulta muy dura por varios motivos: a nivel de propuesta 1. Porque hay excesiva concentración de niños en un espacio, creo que hay cinco que están en un espacio reducido. 2. Es una colchoneta que es absolutamente inadecuada, porque se hunde; entonces, al niño que se hunde lo inmoviliza todavía más, porque le crea un cuerpo en donde el culo se aprieta. Es algo que es mejor que no esté a mi modo de ver, es mejor. A nivel motriz, es mejor que no esté la colchoneta a que esté. Luego, ¿qué tienen los niños? ¿Qué tienen los niños para jugar? Ahí, está el adulto sentado, con lo cual, si no tienen nada alternativo... Es una generación de dependencia, porque los que no se desplazan no pueden, porque tienen al adulto, tienen a un objetito y la caja de pañuelos... No hay más. Entonces, ver a cinco niños que están en esta posición, a mí me ha resultado una escena para analizar. Pero decir qué tienen para jugar, para moverse... A mí me parece que, mientras el contraste de los niños que tenían un desplazamiento que se mueven y que están por el otro lado, están moviéndose, haciendo algo, se enganchan al proyecto de mover, de salir, de subir, de bajar y tal. Estos otros sólo pueden permanecer, pero no tienen ningún proyecto que desarrollar. Por esto digo que es un vídeo como de contrastes; para mí, esta zona hay que trabajarla mucho. Un niño aquí qué puede hacer como proyectos para llevar a cabo, para llevar a cabo esto; qué materiales ponerles, dónde ubicar... Cómo desubicarlos, sobre todo, a mí me parece importante. Cómo desconcentrarlos.

Y la otra cosa que me parece a analizar es que en qué posición corporal les vamos a colocar. La tendencia cuando yo vi que sacáis a los niños y una pregunta que os hago: ¿los niños tienen que ser sacados o salir?

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Educadora 2: Llevamos desde inicio de curso con este tema. ¡Y te lo decimos de verdad eh, de verdad!

Alfredo Hoyuelos: Ahí veo la diferencia, los que no se desplazan para mí deben ser sacados, porque es una oferta más. Y, evidentemente, con todo el protocolo de te aviso, te anuncio y tal. Pero estamos comprobando que cada oportunidad que, como vemos, a un niño que no se desplaza debería ser una oportunidad para colocarlo boca arriba. ¿No sé si me estoy explicando? Porque como es una de las posiciones que ya viene usada, la de partir de boca arriba a la horizontal, es una oportunidad más de desplazamiento. Para mí, es una oportunidad más para colocarlo boca arriba, como cuando sales de un cambio de pañal. Pero la diferencia es que esto lo estamos mirando y es abismal. Si yo coloco a un niño boca arriba y no tiene nada, lo normal es que empiece a protestar, porque no sabe qué hacer; mientras que si yo, estamos comprobando, le preparo un escenario en el cual ubicarlo y poderle dar algo que hacer es más probable que encuentre posibilidades con las cuales digamos de hacer un proyecto, entretenerse. Una cosa que hay que trabajar es qué propuesta de materiales y qué posibilidades tienen y dónde debo y puedo ubicar a los niños. Así es más probable que los niños tengan proyectos para llevar a cabo.

Para mí, el que tiene posibilidad de salir. Para mí, debe tomar la decisión de salir.

Educadora 1 y educadora 2: ¡Salen ellos!

Alfredo Hoyuelos: Sin embargo, cuando yo vi esto, ¡no! No, había algunos o no, bueno, todos fueron sacados.

Educadora 1: Lo que pasa es que también la situación fue diferente.

Directora: Pero las situaciones siempre son así. Siempre nos van a pasar estas cosas.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Alfredo Hoyuelos: Yo creo que tenéis que reflexionar si deben salir. Entonces, da mucho juego el crear alturas diferentes donde los niños..., cajones más bajos, más altos... Pero para mí, lo más importante a trabajar es para los niños que no tienen desplazamiento fácil y tal. Es decir, qué propuestas tienen a parte de las que tenían. A mí me ha gustado vuestra disponibilidad, el estar cerca de los niños, el estar en posición que contrasta, para mí, con el otro lado que daría para analizar este diferente rol.

Directora: Que nos viene muy bien para las reuniones generales, porque para analizar el rol del adulto.

Alfredo Hoyuelos: ¡Sí! Entonces, como vivo, vivo como contrastes sin solucionar. El contraste de los materiales, el contraste de la posición del adulto, el contraste de propuestas para unos y para otros... Yo creo que el vídeo refleja la falta de una toma de decisiones conjuntas sobre algunos aspectos: lo de la valla, lo de esto... Me parece que está muy bien, porque tiene puntos de debate que nos tienen que llevar como equipo a analizar estas contradicciones que forman parte de dónde estamos y que está muy bien que estén. Para mí, el vídeo refleja eso...

Directora: Sí, porque además comentando el otro día con una educadora, no sé lo que pasará el año que viene, pero sería ideal conseguir que en caminantes se pudiera sacar a una educadora de allí. Entonces, conseguir un núcleo caminantes-lactantes que podáis trabajar de una forma conjunta. Y estaría muy bien de cara a seguir trabajando todo este tipo de cosas, porque al final te das cuenta de que todo esto que estamos analizando te viene bien para otras cosas. Nuestro rol de estar cercano al niño no solamente es en la plaza, sino en otros lados.

Alfredo Hoyuelos: ¡Sí! A mí me parece que tenéis más trabajado el rol en esta parte. He visto que realmente dais presencia y acompañamiento y este es un valor que lo quiero resaltar. A mí me parece que por lo que sea, seguramente porque lo tenéis trabajado, porque sino no saldría, me parece que estáis cerca del niño. Que dais presencia y acompañamiento. Así como distingo que hay gente que dice “estoy observando”, y les digo no, perdona: “estáis mirando.” Observar

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

significa que tienes un plan. Es distinto para mí estar presente a dar presencia. Yo puedo estar presente en un sitio, pero no dar nada de presencia. Creo que dais presencia, acompañamiento; os tendría que decir “ya no os preocupéis, que ya os sale.” En cambio, es que alguien antes de salir a la plaza, antes de salir os tenéis que preguntar el que les voy a proponer a los niños; e incluso, en el mejor de los casos, con el plano, decir el niño va estar aquí, por ejemplo, los niños que no se desplazan lo voy a colocar aquí, porque está en el momento de meter y sacar cosas. Sabemos que lo que funciona, que si lo ponemos boca arriba y lo estamos probando: le ponemos a un lado botes, y en el otro lado objetos cerca de él, de tal forma que tenga una posibilidad de irse hacía un lado, coger un objeto y hacer el juego, porque está en el juego de meter y sacar. Lo de coger, vaciar, porque hay algunos que están en este momento. Éste, que mira, que está todo el tiempo con los sonidos, hemos comprobado, por ejemplo, que sería maravilloso en la Milagrosa (otra escuela), hay una tabla que con un poquito de altura crea una resonancia. Allí colocamos a los niños que están con objetos metálicos, que sabemos que pueden llevar más avanzado el tema de la experimentación sonora. Para mí, es como decir no lo saco a la plaza, lo llevo a propuestas de la plaza que hay que idear, porque también el segundo vídeo es mucho mejor, porque había propuestas colocadas con las cajas, con algo que no había en el primer vídeo. En el primer vídeo, había zonas muertas y vacías donde los niños no podían más que deambular. En cambio, en este segundo encuentran elementos a los que engancharse.

Directora: Bueno, por lo menos está bien que, excepto una educadora, todo el resto de la escuela lo vio, porque así tiene está comparación. Tenemos esta comparación para el resto de la escuela. Simplemente, a más que no son cosas complicadas, porque aquí la complicación es un trabajo, pues las telas, las cajas y todo este tipo de cosas que son fáciles de recoger.

Educadora 2: ¿Sabes cuál es? Veo el problema entre comillas que, todo esto de propuestas, creo que lo hemos visto siempre dentro de la clase. Entonces, todo esto se lo estamos ofreciendo a los niños dentro de la clase, pero en el momento que nos hemos abierto desde el principio, desde que se desplazaba a salir ahí a juego libre.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Alfredo Hoyuelos: El juego libre es con algo. Para mí, si analizáis la escena de la colchoneta, es muy dura.

Directora: O a lo mejor, la costumbre que hay que tener es nada más salir a los niños que se colocan, no colocarlos allí, sino desplazarlos a otro sitio totalmente diferente.

Alfredo Hoyuelos: Sí, decir en la colchoneta puede estar el niño que ya se mueve. Porque no le atrapa la colchoneta, pero el que no se mueve se queda...

Directora: ¡Ya! Coger como norma e ir a otro sitio.

Educadora 1: Sí, nosotras mismas lo veíamos demasiado cúmulo de niños. Si lo vemos...

Alfredo Hoyuelos: Los criterios son muy claros: una de vosotras haga turnos o, si está libre, decir vamos a salir a la plaza. Dadme siete minutos, algo que sea factible en estos siete minutos; en estos siete minutos, tengo pensado que voy a preparar todo esto, y los niños los vamos a ubicar y desubicar de esta forma para que tengan posibilidades que hacer. Qué saco de dentro, qué cojo, qué tengo previsto. Esto sería interesantísimo.

Educadora 1: Fíjate, las colchonetas éstas que saqué el otro día a clase para lo de la siesta. Fíjate éstas...

Directora: Sí, esas dan mucho juego.

Alfredo Hoyuelos: Y con más tiempo, si queréis, podríamos hablar de más criterios para propuestas, porque es algo en concreto en la investigación con Teresa hemos avanzado. La investigación se llama “Movimiento libre y entorno óptimo”. Es decir, qué entorno es óptimo para los niños lactantes. Por lo tanto, si queréis, os he traído un vídeo donde vemos un poco cómo estamos generando

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

entornos para los lactantes. Aprovechando que los llevo y que podría ser, porque es la manera de documentar un poco...

Directora: Bueno, al menos las hemos visto tranquilas, porque sino me daba un miedo que este vídeo...

Alfredo Hoyuelos: No, no... A mí me ha gustado mucho para analizar, porque pone el acento...

Directora: Sí, pero por lo menos nosotras, que yo tampoco no sé dónde voy a estar el año que viene, queríamos verlo y poder comentarlo las tres. Y, luego, como ya lo vamos a ver con el resto de la escuela el día 29 de abril, sí que me gustaría que vieras el primer vídeo. Pues eso, porque aquí las cosas como...

Alfredo hoyuelos: A mí me parece extraordinario, porque pone el acento y podemos analizar el rol de adulto, podemos analizar la plaza, o hay que poner en ella propuestas, aparecen los materiales..., a los niños hay que sacarles o se les debe dejar salir y entrar. Sí debe estar la puerta abierta de las aulas. Aparece el tema de las alturas, aparece el tema de la distribución de los niños en grupos pequeños en proyectos, por intereses comunes.

Directora: Y luego, lo que ha dicho -las transgresiones- está en un espacio que normalmente el niño no tiene acceso. ¡Lo del patio, no!

Educadora-1: Que es un conflicto para el adulto, también.

Alfredo Hoyuelos: Y aparece el tema de la belleza y fealdad. Aparecen estos materiales, que para mí son bellos, y aparecen estos plásticos infames, ¿no? Entonces, son cosas que me chocan. Y también esto es meter un poquito más el dedo en el ojo, el niño con babero. Significa una cosa el babero con respecto a la imagen que le damos: niños con babero y niños sin babero. El babero significa algo, es una decisión del adulto, pero me choca estéticamente. Es un tema que yo, al menos, no trataría. Intentad no ponerle. Lo pone su madre, pero no juzgo. Es la decisión profesional.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Directora: Otra cosa antes de que nos vayamos, como lo de las observaciones, aprovechando que están ellas aquí y que somos de buenas prácticas; hemos sacado las fichas de observación y, durante la semana, él va a venir el once, a hacer algunas pequeñas observaciones. Si, por ejemplo, a raíz de lo que hemos analizado y hemos visto, si hay algún cambio...

Alfredo Hoyuelos: Y luego, otro tema a tener en cuenta es que sabéis que yo he cambiado una forma de actuar aquí. Toda la documentación enorme que podréis ver en el documental de 600 pantallas que hay. He ido documentando, pero yo he documentado y, en cierto modo, he sustituido las observaciones de las educadoras, y, entonces, estoy en otra fase. Ahora vosotras observáis y, a partir de lo que ellas observan, yo documento. Es como ir detrás en la documentación. Sería muy interesante que hiciéseis observaciones, porque las podemos analizar y luego yo voy a documentar ya con un proyecto. Por ejemplo, ahora tengo un proyecto, porque una educadora el otro día observó a unos niños, y ellas, que hacen unos proyectos determinados, y yo ya sabemos dónde tenemos que ir a enfocar. Eso a mí me ayudaría mucho en la documentación. Es decir, yo trataría de plasmarlo y hacer visible a través de las imágenes lo que vosotras ya habéis visto. Esto sería ideal, con lo cual, genial.

Directora: Entonces, como lo ideal es que nosotras, que estamos en buenas prácticas, documentemos y lo hacemos.

Alfredo Hoyuelos: Pues bueno, voy a mayores. ¡Genial!

A través d'aquesta confrontació de maneres de pensar he pogut observar, sobretot, com la documentació aporta reflexió, debat i millora de la nostra acció educativa i pedagògica, ja que l'observació i la documentació cerquen la pedagogia de l'escolta (observar implica escoltar per poder documentar. I documentar implica escoltar, reflexionar, parlar i debatre per millorar i rectificar aquells aspectes que cal millorar. I, a le vegada, també serveix per dignificar una imatge d'infància en concret) (1). Alfredo Hoyuelos, a través d'una entrevista portada a terme per Txus Iribarren, esmenta que

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Malaguzzi y Reggio Emilia son capaces –a través de un proyecto (dinámico) educativo, ético, estético y político- de dar sentido vital y cultural a cada uno de los momentos cambiantes de la infancia. Un proyecto que, narrado y testimoniado sin retóricas, llena la infancia de recursos y potencialidades ineditos y desvela las riquezas insospechadas de la especie humana que trasciende –como expresa el arte- las culturas individuales. En este sentido, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y de los ciudadanos (niños y adultos juntos) de Reggio Emilia son exponente del desarrollo de un proyecto humano (y no sólo escolar) dialógico de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas particulares (2002:5).

I també els professionals de l'educació han d'ofertar propostes educatives (ètiques i estètiques) per a la infància de qualitat, ja que el paper de l'educador haurà de ser el d'observar tot acompanyant l'infant en aquest procés educatiu (hem pogut llegir, a través del debat, que parlen de les propostes que els hi oferten als infants). De manera que l'educador haurà de preparar escenaris estètics de qualitat per tal de que els infants puguin tenir experiències educatives de qualitat (2). Alfredo Hoyuelos esmenta que

com és la relació dialògica professional que establim quotidianament amb els infants? Penso que pot dependre de diversos factors, alguns dels quals analitzaré breument. D'una banda, es juga amb quina imatge d'infància tenim. No ens relacionem de la mateixa manera si creiem que els nens i nenes són gots buits que cal omplir que si, en canvi, els considerem savis i competents. En el primer cas, la nostra forma de relació sol estar plena de presses, instruccions, programacions, ensenyaments, ensinistraments, anticipacions i controls. En el segon, la nostra presència atenta esdevé acompanyament, espera, observació, investigació, oferta de bons escenaris estètics (amb matisos tàctils, sonors, visuals, lumínics, compositius o cromàtics pensats amb sensibilitat). Tot això engloba el significat d'educar i la manera com entenem el nostre paper professional (2014a:12).

Així que puc evidenciar que, a través d'aquest debat efectuat pel visionament de la documentació de vídeo, les reapropriacions més clares que he pogut veure que l'Alfredo Hoyuelos ha portat a terme del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi han

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

estat les següents: el fet de crear confrontació entre les mestres per tal de crear un debat de qualitat, vetllar per l'estètica en els espais-ambient i la documentació a nivell tècnic i professional (1, 2, 3).

Havent acabat la reunió, l'Alfredo em convida a esmorzar a la sala de mestres de l'escola. Allí esmorzem i m'acaba de presentar algunes mestres que encara no m'havia pogut presentar. Acabem d'esmorzar i directament l'Alfredo se'n va cap al seu despatx, agafa la càmera i se'n va cap a la plaça central a observar els infants i el seu joc. De manera que comença a fotografiar les imatges que més li criden l'atenció i, a la vegada, ofereixen una imatge d'infància creativa i "capaç de." De cop i volta, l'Alfredo queda perplex per la imatge d'una nena que juga amb un cèrcol. Així que l'Alfredo decideix observar-la i comença a fotografiar tots els seus moviments i la trama de joc educatiu que confecciona la pròpia nena. La nena es posa el cèrcol pel coll, pels pectorals, per la cintura, per les cames, pels peus, es mou amb el cèrcol per diferents punts de l'espai de la plaça central, arriba a la barrera que separen els *lactantes* i els *caminantes* amb el cèrcol entre les seves cames i, finalment, acaba la seva trama de joc dins d'una caixa amb el seu cèrcol fent-li companyia dins de la caixa que feia servir com una casa. El mateix Alfredo Hoyuelos esmentava que

comenta Malaguzzi que es importante que el educador aprenda a escuchar a los niños y sea capaz, al observar, de proponer interpretaciones diversas y múltiples de lo que sus ojos desvelan. Ésta es la forma de autocalificarse en el propio campo de trabajo. Como observador participante, no puede eximirse de encontrarse dentro, de algún modo, de la situación que observa; por eso, más allá de sus capacidades de distanciamiento y autocontrol y de su conciencia sobre una responsabilidad cada vez mayor, sus juicios tienen que permanecer abiertos, y posiblemente reformulados, para motivar su relevancia y pertinencia (2009c:251-252).

Durant l'observació a la plaça central, l'Alfredo també pot observar una trama interessant. Es tracta d'un grup d'infants que han construït amb les caixes, a través del treball cooperatiu, un trajecte recte que desemboca en un matalàs on al final es llencen. No obstant això, al final ell considera que li ha agradat més la trama educativa de la nena i el cèrcol.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Així que, quan ja ha acabat l'estona de joc de la plaça central, l'Alfredo torna a entrar a dins del seu despatx, juntament amb la directora, i es posen a documentar (3). En aquests moments, me'n dono compte de la cura que tenen a l'hora d'escollir les fotografies més adients, ja que l'Alfredo n'havia fet més de dues centes. De manera que, mentre van visionant les fotografies, ell li explica a la directora la trama de joc de la nena amb el cèrcol. De forma que el doctor navarrès li proposa a la directora de portar a terme un panell on es pugui veure la imatge de joc lliure i amb propostes fonamentades de joc a la plaça central (2,3). I, sense cap mena de dubte, a la directora del centre educatiu li sembla perfecte. Així que s'estan fins les dues del migdia escollint les fotografies, calculant les mides de cada fotografia dins del panell, la distribució de els fotografies dins del panell i el color del text que anirà com a titular i en format de paraula concreta a sota de cada fotografia. Finalment, l'Alfredo considera important que la paraula o frase que anirà a sota de cada fotografia sigui narrat per infants. Així que quan els nens comencen a sortir de les aules per anar a dinar, ell crida a la nena del cèrcol i li ensenya les fotografies i li comença a fer preguntes. En aquell moment la nena té vergonya i no diu res. No obstant això, ell esmenta que un altre dia amb més tranquil·litat ja parlarà. Així que amb el panell mig endegat decidim anar cap a dinar.

L'Alfredo em convida a dinar a la sala de mestres del centre educatiu de la ciutat de Pamplona. De manera que dinem i conversem, amb calma, sobre la realitat del sistema educatiu a Catalunya i a Navarra. Havent dinat ell continua treballant per la consolidació del panell fins a les quatre de la tarda. De manera que la consolidació del panell significa el procés de documentar (3). I la documentació, segons Hoyuelos,

en certa manera, és com una zona de desenvolupament proper en la qual es col·loca la nostra imatge per fer-la pública. La documentació comporta establir una distància –un nou punt de vista- sobre la nostra feina. Esdevé una ocasió preciosa per discutir i confrontar les reflexions i les síntesis del nostre projecte educatiu. S'ofereix com una ocasió per rellegir els processos d'aprenentatge. La documentació brinda a l'infant una possibilitat d'autovalorar-se, una manera de conèixer i de reconèixer-se, un estil de trobar sentit a la seva actuació, una possibilitat de reflexionar, una memòria de si mateix i el dret de no ser enclòs en una interpretació única (2007:8-9).

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

De manera que observar i documentar significa també ser capaces de treballar en equip per tal de confrontar les nostres idees. Gino Ferri comenta que

amb tot això vull dir que el treball de grup no és únicament un aspecte metodològic sinó que està íntimament lligat a la nostra identitat d'éssers humans. Només reconeixent el valor i la importància de tot això podem comprendre com cal viure el treball en grup en el nostre ofici. És només a partir d'aquest reconeixement que podem elaborar estratègies coherents i plenes de significat, perquè si bé és cert que el grup no és només metodologia de treball, és igualment cert que treballar en equip demana estratègies intel·ligents, eficaces, que ens ajudin a sentir, pensar i desitjar el grup com a recurs imprescindible. Aquesta darrera idea ja forma part de l'experiència de ser infant en els processos de construcció del coneixement que viuen a l'interior de l'escola. Tots els qui treballem amb infants tenim nombrosos exemples que il·lustren que els infants estan naturalment predisposats a viure el grup com a recurs ineludible per explorar el món, per conèixer i comprendre, per interrogar-se i buscar junts possibles respostes. Així doncs, nosaltres també hem de madurar aquesta capacitat de reconèixer el grup com a part ineludible de la nostra identitat professional. Serà aleshores quan el grup podrà esdevenir l'espai a través del qual donem forma a la identitat de la nostra escola. Com? Primer de tot deixant de limitar-nos a repetir pràctiques consolidades, i posant-les contínuament en discussió, convertint-les en objecte de recerca compartida, en grup, per comprendre'n el sentit, fent-les mutar a la mateixa velocitat que es modifica la realitat social que ens envolta (2014:10).

6.8 Una reunió de pares alternativa a l'escola d'Educació Infantil Mendillorri de la ciutat de Pamplona

Són les quatre en punt de la tarda i sortim, l'Alfredo i jo, de l'escola Mendebaldea en direcció cap a l'escola Mendillorri (ubicada en un altre barri de la ciutat de Pamplona). De manera que agafem el cotxe per dirigir-nos-hi. Arribem a l'escola quan ja són gairebé dos quarts de cinc de la tarda. I a les cinc en punt comença la reunió. Val la pena esmentar que no es tracta d'una reunió normal (en la qual els mestres expliquen i

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

els pares escolten), sinó que es tracta d'una reunió alternativa on les famílies han pogut llegir, de forma prèvia, dos articles per tal de comentar-los i reflexionar-hi en el transcurs de la reunió d'avui a l'escola. I, finalment, l'Alfredo els hi farà visionar un documental on s'hi podran observar intervencions problemàtiques de l'adult (per reflexionar sobre com hem de millorar). No obstant això, en aquest apartat només analitzarem un trosset de conversa que es va portar a terme a partir de la reflexió d'un article: *los tiempos de la infancia*³³.

«Esta tarde, tenemos una reunión con las familias para analizar este proyecto y estamos también probando. Hemos hecho un planteamiento de las reuniones con las familias completamente distinto, experimental. No sabemos si va ir bien, o si se van a mosquear; quiero decir, porque es un planteamiento completamente distinto. Primero, tiene novedad que, al ser el mismo proyecto, une a familias de dos grupos distintos por el mismo proyecto. A caminantes y a medianos. Y, por lo tanto, es una convocatoria común, porque el proyecto es el mismo. Y la otra cosa es que hemos hecho un documental; un documental en el cual les hemos dado dos textos que tienen que ver con: uno con el tiempo de la infancia (sacado de Infancia en Europa) y otro con el vivir la ciudad, que lo ha escrito Clara Eslava... Entonces, primero, vamos a analizar estos dos textos con ellos y, después, yo gravé una salida donde hemos escogido unas imágenes; entonces, hemos editado unos trocitos que nos parecen, como decir, problemáticos por la intervención del adulto.»

Abans de començar la reunió l'Alfredo Hoyuelos comenta que filmarà la reunió de les famílies i les educadores, ja que pensa que és interessant de poder-ho documentar perquè es tracta d'una reunió alternativa que mai s'havia portat a terme fins ara (3). De manera que aquesta filmació (la documentació) els hi servirà per poder-la comentar després en comunitat i visionar aquells aspectes positius i negatius. Ara bé, abans de començar a gravar ho pregunta a les famílies si volen ser gravades. Totes hi estan d'acord menys una senyora. I, per tant, la senyora que no vol ser gravada se li respecta la seva voluntat i no se la grava. Així que comença la reunió a partir d'aquest precís instant (al llarg de la reunió podem observar com s'efectua una confrontació positiva a

³³ *Los tiempos de la infancia* és un article escrit per les jornades *Temps per créixer* que es celebren cada any a la Universitat Autònoma de Barcelona.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

través del debat acurat i fructífer 1. I, a la vegada, es pot portar a terme el debat a través d'articles i documentacions filmades 3.):

Educadora 1: Creo que en alguna otra oportunidad lo hemos comentado..., y es la razón por la que estamos la clase de las educadoras de caminantes y las de medianos en un proyecto de formación e investigación que se llama “Buenas prácticas en educación infantil”, en la que participamos algunas escuelas del organismo de las escuelas infantiles. Y cada escuela tiene un proyecto en el cual desean mejorar esas prácticas, investigar y poner en práctica determinadas cosas. Nosotros elegimos; después de reflexionar un poco lo que teníamos ganas de plantearnos, nos dimos cuenta de que queríamos en realidad mejorar la comunicación y la relación entre las familias y la escuela. Es por esto que no sólo estamos llevando a cabo estas reuniones conjuntas, sino que también estamos haciendo actividades con el grupo de medianos (como las galletas para Navidad o las camisetas para carnavales) y, ahora, estamos llevando a cabo las salidas de los viernes. La idea es no sólo ampliar esta comunicación con las familias, sino también entre la propia escuela, porque es toda una comunidad. Entonces, en este replantearnos mejorar la comunicación, también pensamos en que las reuniones tradicionales que solíamos realizar -que era través de un Power Point y nosotros contando lo que los niños hacen- era como la sensación que nos quedaba; era como que toda la información partía de nosotros, y ustedes nos escuchaban a nosotras, pero nosotros no les escuchábamos a ustedes. Sabíamos qué era lo que pensaban. Hicimos una serie de reflexiones y pensamos que era positivo cambiar esta dinámica. Esta dinámica expositiva muestra de contarles y de que solamente fueran ustedes receptores, y transformamos todos en un poco en productores y receptores de la información. En este sentido, es que el formato de reunión que vamos a llevar a cabo ahora apunta a esto, a que todos nos escuchemos, a que todos podamos tomar la palabra, opinar... Bueno, en fin, escucharnos todos y construir entre todos ese conocimiento que queremos construir: la escuela y de nuestros niños. Los invitamos a que participen, a que den su opinión positiva, negativa, crítica o, en fin, estamos abiertos, porque de esta manera es como nos presentamos como escuela. Es un poquito la idea de esta reunión, para que sepan fomentar la participación de todos.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Educadora 2: Buenas tardes, a todos, si recordáis la semana pasada os pasamos unos artículos: uno de una revista que es la revista Infancia; esta revista es una revista escrita por personas que viven con y para la infancia, y también está dirigida a personas que están interesadas por el mundo de la educación y de la infancia. Pues uno de estos artículos era de la revista Infancia. El otro artículo que os pasamos era de un blog; este blog es “ciudad viva”: es un blog que intenta de recuperar la ciudad para la ciudadanía, cómo recuperar la ciudad para que podamos vivir de mejor manera todos los adultos y también los niños. Y, por esto, el artículo que hemos leído es “Recorrido de la infancia.” Se trataba de leer en casa los artículos para poderlos comentar en este momento entre todos y ver qué opinión tenemos de ellos. Como decía la compañera, se trata de compartir entre todos. Os paso un poco la pelota a vosotros para compartir, para conversar sobre los artículos.

Educadora 1: Si ven algo que les llama la atención, si algo que les impactó, que les movilizó, algo que entendieron, algo con lo que no estuvieron de acuerdo. En fin, todo lo que les haya pasado al leer los artículos, algo que tenga coincidencia con lo que les pasa a diario cuando andan por la ciudad o con el referido al tiempo de vuestros hijos y el propio... ¿Les resulto sencilla la lectura?

Padre 1: ¡Muy técnico! Muy para la gente que se dedica a esto a la Educación Infantil. Para padres, yo creo que pueden entender algo, pero es difícil de entenderlo, eh. Hay cosas que se nos van.

Educadora 1: ¿Estamos con el del tiempo?

Padre 1: ¡Sí!

Educadora-3: Es muy técnico, pero, de todo el conjunto, ¿hay algo que hayas destacado? ¿Alguna otra opinión? ¿Ha sido muy técnico en general?

Madre 1: ¡A mí me ha gustado, porque me parece muy interesante!

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Madre 2: Ya de partida, el título me parecía muy interesante, porque yo, desde luego, me doy cuenta de que en el día a día mi hija me enseña un montón a disfrutar un poco el tiempo y a relativizarlo muchísimo más. Tengo la suerte de tener un horario que me lo permite, pero veo que, eso, ese correr que tenemos que cuando estás con un niño es una maravilla si puedes llegar a impregnarte de su tranquilidad y de su tiempo. Es una maravilla. Y es un poco lo que cuenta, y esto que está muy bien y yo creo que en este sentido te hace pensar y te apetece seguir sus tiempos, y que nosotros aprendamos a tener este tiempo que tienen ellos. A tener esta concepción del tiempo y este disfrutar del tiempo. Es clarísimo, yo lo veo en el día a día, en mi mañana y mi tarde. Por la mañana, es un agobio el ir a trabajar y la tarde es una maravilla de ir a bajarnos en el tobogán, y allí estamos el rato que ella quiera. Y cuando discutimos mucho es porque yo me empeño con prisas, en que ahora tenemos que hacer esto y cuando no es el dejarte llevar. La verdad que es una maravilla, y éste me ha gustado el artículo en este sentido.

Madre 3: Prácticamente, lo mismo iba a decir. Me parece muy importante, como ha dicho la compañera, “el que nos ayude a pararnos un momento en el día a día a reflexionar y a no tener siempre mil cosas para hacer. Claro, el que pueda.” Pero dejar un poco de lado algunas cosas que no son tan urgentes; siempre nos metemos en esa rueda de que todo tiene que ser ya y, sobre todo, te ayuda a pararte a mirar lo que están mirando los niños, porque hay veces que ni nos damos cuenta de “venga, ¿por qué te has parado? Venga, vamos, corre.” Y resulta que tú tampoco tienes tanta prisa. Estamos siguiendo un rol de todo corriendo, todo rápido, tanto en casa y, como yo creo, en educación. En los dos ámbitos. Y a mí me parece importante, pues, parar, que nos paremos todos un poco a reflexionar sobre ello; sobre todo, con los niños pequeños, que yo creo que tienen otros ritmos y que se merecen que los respetemos y es lo que me ha hecho a mí pensar.

Madre 4: Estoy de acuerdo que un poco técnico me ha parecido. Pero al final sí que se consiguen sacar ideas un poco básicas, y estoy de acuerdo con las dos compañeras que han participado. Además, a mí me llegó a crear un sentimiento de tristeza, de cuanto me estoy perdiendo yo la infancia de mis hijos, porque

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

vamos corriendo en todos los sitios, porque muchas veces estoy junto ellos, pero no estoy con ellos, que no es lo mismo. Y luego me entra un poco de miedo a transmitirles, porque, cuando hablamos de no transmitir nuestra experiencia y nuestras vivencias, ellos ven como viven papá y mamá. Entonces, me da un poco de miedo que le pueda poner prisas. Ese desarrollo que tienen innato a priori, ellos no tienen prisa, ellos se detienen en el detalle, ellos experimentan, y no es esta imagen que siempre he visto de fuera antes de tener niños, de “esa madre corriendo con los niños arrastrando. ¡Qué horror!” Y yo digo “podría levantarse diez minutos antes”, y luego digo yo “ostras, ¿para qué hablas, no?” La experiencia a mí me crea un sentimiento, me sentí mal, me removió un poco. Es un caballo de batalla, además personal, el tema de las prisas, pero sí intentaré mejorar.

Educadora 3: Me ha parecido muy importante la compañera, esto... ¿qué dice del miedo? ¿Hay alguien más que haya pensado en esta sensación? A mí es que ni se me había ocurrido...

Madre 5: Sí, y es que además con el trabajo y con todo vas corriendo para todos los lados. Entonces, no tienes tiempo de pararte tampoco a reflexionar en el qué te estás perdiendo de la infancia, de todas las cosas que van creciendo y, al final, esto es un poco lo que te preocupa y te remueve también. A veces, intentas, pero la situación no te permite dedicarle todo el tiempo que quisieras, el dedicarle más espacio y el prestarle más atención. Y sí, estoy de acuerdo con ella, te remueve un poco por dentro de que reflexionar.

Madre 6: Yo creo que cada situación es diferente, pero -en mi caso que no tengo ni abuelos ni nadie que me eche una mano para nada-, al final no te da la vida. Tienes que ir corriendo a todos los lados. Y, entonces, depende de las circunstancias. Pues sí, yo quisiera tener un poco más de tiempo, y lo piensas mucho, muchos días. Pero lo mismo digo: intentamos mejorar día a día.

Educadora 3: Sí que es cierto que el tiempo nos agobia y nos presiona de alguna manera, pero, teniendo en cuenta esta situación de la falta de tiempo que tenemos, cabe alguna posibilidad de tener una predisposición para entender el

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

tiempo de los niños. Yo creo que, si conseguimos entender el tiempo del niño, es fácil que lo interpretemos de otra manera, porque esas prisas que tengamos o que esas prisas que podamos tener en un determinado momento a la hora de hacer algo se lo podremos transmitir de una forma un poco más suave. Me pregunto...

Educadora 1: O si también eso que decía la otra compañera de que “el miedo se puede transformar en otra cosa”, para justamente esto, para esos ratos... Porque claro, el miedo paraliza, me da la sensación a mí. Si nos quedamos con el miedo, a lo mejor no hacemos nada. Quizás transformar esta sensación de miedo en otras opciones, otras posibilidades, ¿no? ¿Hay otras opciones? ¿Creen que hay otras opciones en el mundo en el que vivimos, en este mundo en que vivimos a toda prisa? ¿Existen otras posibilidades de vivir el tiempo como lo viven los niños?

Madre 7: Nos regimos por horarios, ya que tienes tu horario por entrar a trabajar, tienes tu horario de que los críos pueden entrar aquí de siete y media a nueve y media, creo que es. Hay unos horarios, pero al final dices “no, es que tenemos que llevarlo a la guardería”, por mucho que el niño lo veas dormir. Pero es que nos tenemos que levantar, porque tenemos que llegar. Y a eso..., los trabajos, un seguro, un tercer hijo... No, es que tu hermano sale ahora del cole y tenemos que ir a buscarlo. De las veinticuatro horas del día, realmente que nos podamos plantar en una calle y estar mirando con toda sinceridad, vamos a dejarlo en dos horas al día o tres. Las opciones son muy pocas. No hay posibilidad, porque, al final, por la noche, para que los niños descansen, para que las siete y media o ocho tienen que estar ya cenados para la cama. La teoría es muy bonita, la práctica..., o estamos todos de vacaciones o... Ya hay unos horarios que aquí los puedes coger de doce y media, a cuatro y media o a las cuatro, entonces, la sociedad nos obliga hacer estos tiempos.

Educadora 1: Teniendo en cuenta lo que acabas de decir, para mí es importante. Vos estás diciendo que de todo el horario del día tiene dos horas o tres en el que puedes...

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Madre 8: Pues eso, decía que no podemos cambiar la hora, que tenemos que entrar a trabajar o la hora de salida de la guardería o de entrada, pero que los ratos que tengamos para dedicarle, esas dos horas o esa media hora, intentar que sean ellos los que nos lleven a nosotros y no nosotros a ellos. Normalmente, me doy cuenta de que quizás estoy acostumbrada a llevarle un poco a ella “hay mira no sé qué”, las cosas que quizás me sorprenden a mí y igual no son las mismas que les están sorprendiendo a ellas en ese momento. Creo que también me doy mucha cuenta en el diferente tiempo que lleva ella y el que llevo yo. Y esas cosas, esos ratos, no podemos cambiar los horarios, pero sí que podemos poner un poco de nuestra parte en este sentido.

Padre 2: No llamaría “el tiempo de los niños”; como bien hemos dicho antes, los niños en todo momento quieren disfruta. Necesitan su tiempo y mirar una hoja que se cae. Ya no sería el tiempo de los niños, ya sería el tiempo que les queda a los padres para disfrutar con los niños. Estoy de acuerdo en disfrutar de estas dos horas, estas tres horas que ya no sería el tiempo de los niños.

Madre 4: Pero ¿cómo haces como padre para intentar adaptarte al tiempo del niño? Porque está claro que el nuestro es una locura y el de ellos es genial. ¿Qué hago para sentirme también más feliz y que se sienta él más feliz para adaptarme a su tiempo? Yo he pensado muchas veces, qué puedo hacer, y aquí hay que priorizar, está claro. Y yo quiero darle su tiempo, porque él va estar mejor, yo voy estar mejor y todos vamos a estar mejor. Pienso que, cuando son un poquitín más mayores, igual a mí me alucina e igual tengo que venir dentro de diez años y deciros “os acordáis cuando decía que me alucinaban estos niños que iban a veinticinco mil actividades.” Por qué porras tiene que ir el segundo hijo o tercer hijo corriendo detrás, porque al niño primero lo hemos apuntado a natación, el segundo va a inglés, el tercero... No sé, ¿es tan importante? Evidentemente, es importante una formación académica. Es importante pues que nuestro niño sepa idiomas o lo que nosotros consideremos, pero muchas veces digo “pero que él no quiere eso, él quiere jugar y quiere estar en ese momento sin hacer nada”. Y al segundo ni te cuento, qué tiene que ir arrastrado, porque el primero va a natación y te mira como diciendo y a mí qué me importa la natación. Digo “yo, demasiadas actividades, porque para los padres es algo maravilloso, tienen que

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

aprender, tienen que ser mejores que nosotros, tienen que tener un currículum diez. Y digo, ¿no nos estaremos perdiendo un poco?” Yo, desde luego, con uno de los hijos que tengo, que tiene cinco años, es el único de su clase de dieciocho que no va a ninguna actividad extraescolar, pero me niego, porque a él lo que le gusta es jugar, salir... Tiene a su hermano que también tiene derecho a disfrutar de este rato. Y ahí nos perdemos todos.

Madre 10: ¿Le has preguntado si quiere ir?

Madre 4: No. Ah, ¿si quiere ir a jugar? Ah sí eso es por defecto.

Madre 10: No, ¿a una extraescolar?

Madre 4: Él quiere, lo que pasa es ¿qué y por qué quieres? Porque es que fulanito y menganito va, pero luego a la hora de “no, me quedo aquí jugando al fútbol.” ¡No, claro! ¿Qué es lo que me pide? Pero es que no me lo pide. Yo creo que muchos niños no nos están pidiendo que los llevemos a actividades extraescolares, otros sí (cada uno tendrá un caso). Pero no sé, una manera que si hay que priorizar lo que ellos pidan.

Educadora 2: Yo tengo muchas ganas de compartir una anécdota que viví el otro día y me apetecía compartirla con ustedes. Me había leído el artículo, y fui al taller del arte y agua con un grupito de niños. Y uno de los niños se sentó en el recipiente grande de agua y comenzó a hacer un juego: abría la tapa del váter, vaciaba el recipiente, cerraba la tapa del váter y volvía hacerlo... Y una y otra vez... Y estuve a punto de intervenir. Mi sensación –luego, reflexionandó- era “estás perdiendo el tiempo.” Puedes dejar la tapa del váter abierta, ahorras tiempo. Luego, te paras a pensar y dices “¡jolín, éste es mi tiempo, no es el tiempo del niño.” Me apetecía comentarlo.

La reunió va continuar amb el comentari reflexiu i crític de l'altre article i amb el visionament de la documentació en vídeo que havia preparat l'Alfredo. No obstant això, he cregut convenient plasmar aquest trosset de conversa, ja que, a través d'aquesta trama de conversa, ja es pot observar l'objectiu de la reunió de pares alternativa: fer

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

participa les famílies dins de la comunitat educativa, el projecte educatiu i el procés educatiu dels seus fills i filles. Alfredo Hoyuelos, a través d'una entrevista efectuada per la Txus Iribarren, esmenta que en la pedagogia reggiana

no tienen como centralidad al niño sino el sistema en su conjunto, a sus redes y relaciones. No podemos pensar en un niño competente sino pensamos –a la vez– en un profesional (educadora, cocinera o auxiliar de limpieza) o un padre o madre competentes. Las personas –niños o adultos– están en función del proyecto. Todos deben potenciar sus capacidades y todos, profesores, madres, padres y políticos participan de esta filosofía. Lo importante no son, sólo, las personas que conviven en la escuela, sino las relaciones que se establecen entre ellas, en el sistema (2002:7).

I en la mateixa direcció, l'Alfredo Hoyuelos, a través del llibre de *la ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, estableix una defensa aferrissada sobre els drets dels infants, dels educadors, de les famílies i de la dona i esmenta que

Malaguzzi señala la imposibilidad de defender los derechos de los niños sin defender, al mismo tiempo, los derechos de los educadores, de las familias y de la mujer... Malaguzzi decía que no se puede hablar del hombre; que el crédito que se da al niño también tiene que otorgarse, recíproca y asimétricamente, al hombre y a la mujer. Pero hablar de esta cuestión, en el mundo educativo, significa hacer referencia, principalmente, a los educadores y a las familias, que son los grupos relacionales con los que el niño interactúa primordialmente... Lo importante, ahora, en esta estrategia, es entender la interdependencia sistémica que para Malaguzzi tienen los tres derechos. Tres derechos que son tres reconocimientos subjetivos e intersubjetivos de sujetos históricos codependientes (2009c:290).

Un cop acabada la reunió, i ja amb l'equipatge guardat a la sala de mestres de l'escola d'Educació Infantil Mendillori, decideixo agafar un taxi en direcció a l'estació de tren de la ciutat de Pamplona.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

6.9 El llegat escrit del Doctor Alfredo Hoyuelos envers el pensament del Loris Malaguzzi

A les taules 16 i 17 es posa de manifest alguns dels escrits més rellevants de l'Alfredo en relació amb el pensament malaguzzià:

Taula 16 Escrits rellevants Alfredo Hoyuelos

Nom de l'article	Autoria	Citació bibliogràfica
<i>Mensajes entre líneas</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“el montaje está elaborado partiendo de un estudio de más de treinta horas de grabación directa en el taller de expresión, con cuatro niños de edades comprendidas entre uno y cuatro años. A través de sus actuaciones plásticas tratamos de mostrar procesos del conocer y del crear” (1993: síntesis audiovisual).
<i>La observación de la expresión plástica en Educación Infantil: una experiencia (0-3 años)</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“durante varios años de trabajo e investigación sobre las producciones plásticas infantiles hemos ido elaborando un modelo de análisis que nos permitiese constatar e interpretar los procesos de creación plástica y los productos ya acabados” (1995a:29).
<i>Las raíces de la expresión plástica</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“desde hace varios años tratamos de comprender cómo configuran las niñas y los niños sus actuaciones plásticas, cómo encuentran a través de la imagen posibilidades para comunicarse” (1995b:7).
<i>Los estereotipos, una forma de contaminación cultural</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“la educación en lugar de promover actividades infantiles ricas, diversificadas, con posibilidades de que en ellas la infancia autoconstruya su mundo y sus conocimientos, presenta estas actividades ricas, pobres, vulgares, que potencian el adoctrinamiento” (1995c:11).
<i>Bebés y expresión plástica</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“la documentación se lleva a cabo por medio de grabación videográfica. Dichas grabación servirá posteriormente de múltiples ojos observadores y para diversos tiempos de observación” (1996:17).
<i>El taller abierto</i>	Isabel Cabanellas Mario Jiménez i Alfredo Hoyuelos	“no podemos finalizar este artículo sin hacer una mención especial a Malaguzzi. Gracias a él, estamos asumiendo de forma consciente que en la educación existen otras responsabilidades que salen de los muros de la Escuela para posibilitar una interacción con el medio social” (1996:20).
<i>Malaguzzi i el taller. La complexitat dels possibles</i>	Alfredo Hoyuelos	“Probablement Malaguzzi ha volgut buscar nous diàlegs i interpretacions del món infantil i adult per mitjà del taller i de l'atelierista” (1996c:15).
<i>Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“los que usan las fichas de la misma editorial en lugares diversos, estén obligados a hacer las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo” (1999:31).
<i>Els plaers, Malaguzzi i el dibuix infantil</i>	Alfredo Hoyuelos	“Veure una criatura com dibuixa és assistir a un procés complex (etimològicament, el que està teixint junt) que va més enllà que els propis grafismes visibles” (2002a:12).
<i>Loris Malaguzzi i les noves tecnologies</i>	Alfredo Hoyuelos	“És el moment de treure el taller d'un concepte obsolet de plàstica per establir noves contaminacions amb nous llenguatges” (2002b:16).
<i>¿Qué es una escuela infantil?</i>	Alfredo Hoyuelos	“familiaritat, professionalitat, formació permanent, investigació permanent, la cuina com a centre educatiu, neteja, mitjans humans i materials suficients” (2003a:12-14).
<i>Centros 0-3: educativos y no asistenciales</i>	Alfredo Hoyuelos	“la asistencialidad ofrece lo mínimo a quienes en realidad deberían recibir lo máximo: supone un derroche económico y cultural porque desprecia la perfectibilidad educativa del ser humano, y debe ser eliminada des de la raíz” (2003b:11).
<i>Sorpresa i indignació des de Pamplona</i>	Alfredo Hoyuelos	“els nens i les nenes no necessiten la caritat ni la generositat de ningú; advoquen perquè, com a ciutadans, la societat els reconegui com a subjectes portadors de drets. I, entre ells, el dret a l'educació des del naixement” (2003e:30).
<i>La comida un reto educativo</i>	Belén Izpura i Alfredo Hoyuelos	“Queremos que el ambiente, en el tiempo de la comida, sea relajado, tranquilo y agradable” (2003:11).

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

Taula 17 Escrits rellevants Alfredo Hoyuelos

Nom de l'article	Autoria	Citació bibliogràfica
<i>Actividades escolares y extraescolares</i>	Alfredo Hoyuelos	“en las aulas de Educación Infantil i Primaria no se permite, en general, que las familias entren y salgan organizadamente de y a los centros escolares. Separan, inadecuadamente, a los niños de sus familias, cuando muy educativo sería que todos pudieran compartir algunos espacios y tiempos de una jornada escolar más flexible y participativa” (2004a:6).
<i>La pareja educativa un reto cultural</i>	Alfredo Hoyuelos	“la pareja educativa rasga el territorio de lo delimitado como propiedad privada para abarcar la aventura de la ambigüedad o de lo impreciso (...) la pareja educativa supone una provocación y una ruptura cultural” (2004c:5).
<i>La regulació de l'educació infantil. Especificitats per al primer cicle</i>	Alfredo Hoyuelos	“Sovint manen els interessos particulars i les promeses polítiques impossibles en un sector on, en primer lloc, el que ha de manar és l'infant i el desenvolupament harmònic de les seves potencialitats” (2006b:16).
<i>LOGSE, LOCE I LOE entre l'espera i l'esperança</i>	Alfredo Hoyuelos	“Existeixen enormes potencialitats que els nens i les nenes posseeixen des del naixement. Però cal oferir un medi, un tipus d'educació coherent, que permeti que totes aquestes capacitats trobin una forma de desenvolupament i d'expressió” (2006c:5).
<i>Niños, niñas, arte y artistas</i>	Alfredo Hoyuelos i Pilartxo Iturgaiz	“El niño, la niña y un papel. Todo por decidir. El papel espera, en silencio, infinitas posibilidades y combinaciones. Es una superficie lisa y casi ilimitada.” (2006:10).
<i>Documentar amb vídeo</i>	Isabel Cabanellas i Alfredo Hoyuelos	“el vídeo es mostra, en definitiva, com a motivació, com a ressort, com a mitjà d'avaluació i com a mitjà d'acció.” (2007:23).
<i>El puzle del 0-3</i>	Alfredo Hoyuelos	“cualquier modelo u organización para niños y niñas menores de tres años no puede olvidar que es imprescindible y primordial respetar el Derecho a la Educación que todos los niños y niñas tienen desde el nacimiento” (2008a:15).
<i>¿Educadores para guarderías?</i>	Alfredo Hoyuelos	“La asistencialidad – a través de las guarderías- ve, inexorablemente, al niño o a la niña como sujetos sin derechos. Es el emblema de la falta de consideración y de respeto contra toda la humanidad” (2009a:4).
<i>Ir y descender a y desde Reggio Emilia</i>	Alfredo Hoyuelos	“Reggio Emilia se han convertido en un lugar de peregrinaje para visualizar otra forma de hacer educación.” (2009b:173).
<i>Acompañar el llanto infantil. Amor y respeto</i>	Alfredo Hoyuelos	“son seis las premisas que, como actitud ética, queremos desarrollar. Son aspectos conocidos, pero que en un tema como éste, conviene recordar particularmente: 1-los niños y niñas tienen potencialidades y plasticidad para el aprendizaje, también en experiencias cognitivas y emocionales que tienen que ver con el llanto. 2-Los niños y niñas son originales e incomparables. Sobre todo es importante resaltar este aspecto a algunas familias cuando comentan, por ejemplo, sólo llora el mío. 3-La escuela debe ser, lo más posible, un ambiente relajado y de confianza segurizante. 4-Hay que evitar siempre predeterminismos: el clásico ya verás como llora. 5-El llanto siempre tiene razones. Nunca es capricho ni manipulación. 6-Las lágrimas son una forma de expresión que debemos reconocer, también, en sus cien lenguajes” (2010:28).

Tesi doctoral Alfredo: *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil.*

6.10 Conclusiones d'una vida dedicada al món de la primera infància com a tallerista de les escoles municipals de Navarra, professor universitari i divulgador del missatge Malaguzzià

L'Alfredo Hoyuelos al llarg de la seva vida ha anat configurant el tipus de professional de l'educació que volia arribar a ser. El fet d'estar en contacte directe amb el pedagog Loris Malaguzzi i, a la vegada, enamorar-se del seu pensament va fer que la seva pròpia acció educativa, com a tallerista de les escoles infantils municipals de Navarra, i divulgativa s'hi veiés influenciada per al pensament pedagògic i educatiu de l'autor. De manera que a través de l'entrevista en profunditat i les tres observacions he pogut entreveure quines han estat aquelles reapropriacions del pensament del Loris Malaguzzi que ell ha incorporat en les seves accions com a professional del món educatiu i pedagògic.

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

A través dels tres contextos (conferència a la Universitat Ramon Llull, observació d'un dia de treball a l'escola d'Educació Infantil Mendebaldea i una reunió de pares i mares alternativa a l'escola d'Educació Infantil Mendillorri) escollits per tal d'observar-lo he pogut apreciar les següents reapropiacions:

- crear confrontació entre les mestres per tal de crear un debat educatiu de qualitat (en el primer context escollit, en aquest cas va ser la conferència a la Universitat Ramon Llull, vaig poder observar com la seva intervenció, en tot moment, va ser un diàleg entre ell, una mestra de professió i una futura mestra. De manera que, durant al transcurs de la seva intervenció, va fer que reflexionessin, parlessin, opinessin, entre d'altres apreciacions. Ara bé, les va fer confrontar les seves idees i, per tant, va crear un debat educatiu de qualitat en la jornada d'Educació Infantil de la facultat Blanquerna. El segon context escollit va ser un dia de feina de l'Alfredo a l'escola Mendebaldea. En aquesta escola vaig poder observar com l'Alfredo, a través de les seves documentacions, feia reflexionar i confrontar idees a les educadores per tal d'establir un debat educatiu reflexiu de qualitat. En els dos llocs on es veu més clar va ser durant el moment en el qual la directora i ell discuteixen sobre quines joguines són les més adients per col·locar a la plaça central i durant la reunió educativa en el qual s'hi aplegaven la directora, l'Alfredo i les dues educadores de *caminantes* i *lactantes*. El tercer context escollit va ser una reunió de pares alternativa a l'escola infantil Mendillorri. En aquesta escola vaig poder observar com els pares, a través dels articles que s'havien llegit i la documentació portada a terme per l'Alfredo, intervenien i estipulaven un debat educatiu de qualitat entre tots els components de la comunitat educativa: pares i mares, educadors i educadores, entre d'altres components de la comunitat educativa.),
- vetllar per l'estètica als espais ambient (en el primer context escollit, la conferència universitària, l'Alfredo fa reflexionar, a partir d'imatges documentades, a les mestres i futures mestres sobre la importància que estableix l'estètica per al desenvolupament de l'infant. I, evidentment, elles opinen a partir de les provocacions de l'educador navarrès. En el segon context escollit, l'escola infantil Mendebaldea, l'Alfredo confronta les seves idees, amb la directora i les mestres de *lactantes* y *caminantes*, de com han de ser les joguines estèticament a la plaça central del centre educatiu. I, a la vegada, també esmenta com han de ser

6. Història vida professional Alfredo Hoyuelos

estèticament les propostes educatives que se'ls hi plantegen als infants a la plaça central de la comunitat educativa. En el tercer context també hi he pogut observar un component estètic: l'ordre de l'aula per tal que els pares i mares se sentin còmodes, l'observació i documentació acurada que estableix en tot moment l'Alfredo durant la reunió de pares i mares alternativa i, per sobre de tot, la conscienciació que tenen els pares sobre la importància de l'estètica dins de la comunitat educativa) i

- la documentació a nivell tècnic i professional (en el primer context escollit, en aquest cas l'universitari, l'Alfredo porta a terme la seva intervenció partint de la seva documentació feta per tal d'establir un debat educatiu de qualitat. De manera que, gràcies a les seves documentacions portades a terme en escoles de la ciutat de Pamplona pot dissenyar unes intervencions que parteixen de l'experiència educativa per tal de reflexionar, debatre i confrontar idees. I, en moltes ocasions, teoritzar l'experiència educativa. En el segon context escollit, en aquest cas el de l'escola Mendebaldea, he pogut observar com l'Alfredo confronta idees amb la directora i les dues educadores *caminantes* i *lactantes* a partir de la documentació que ell ha portat a terme, també puc observar com efectua les seves observacions durant la jornada de joc lliure a la plaça central i ell fotografia els processos educatius de joc que més li semblen interessants per tal de documentar i, per últim, puc observar com la directora i ell confeccionen un panell que hi sorgeix la trama d'una nena jugant amb el seu cercol a la plaça central. En el tercer context, el de la reunió de pares i mares alternativa, he pogut observar com l'Alfredo ha documentat a partir de vídeo el transcurs de la reunió. També he pogut observar com ha ensenyat, al final de la sessió, la documentació portada a terme als pares i mares aplegats a la reunió).

L'Alfredo Hoyuelos es troba a l'equador de la seva formosa carrera i de la seva apretada agenda. Entre setmana tallerista de les escoles d'Educació Infantil de la ciutat de Pamplona, durant els caps de setmana li toca quasi sempre viatjar per diferents Universitats del país o congressos educatius i pedagògics (Barcelona, Itàlia, entre d'altres territoris) i quan pot escriu per revistes de divulgació educativa o de recerca. Així que continua treballant per tal de perfilar aquell bon mestre que ja és i que encara, de manera rotunda, vol millorar en el seu dia a dia.

Capítol 7

7. David Altimir: una història de vida professional dedicada al món de la primera infància

7.1 La trajectòria acadèmica i professional del mestre David Altimir

David Altimir va acabar el BUP i el COU i va decidir començar la carrera universitària de Filosofia. No la va acabar, solament va cursar dos anys, ja que es va adonar que no li acabava d'agradar gaire. Durant tota la vida havia estat relacionat amb el món educatiu i del lleure: havia estat monitor dels escoltes des dels set anys. El món educatiu sempre havia estat la seva gran passió; per això va decidir cursar la diplomatura de Magisteri en Educació Infantil a la Universitat de Vic. Després, David també ha tingut una estreta relació amb el món acadèmic i en la formació inicial i permanent dels mestres del país.

« I, després, doncs he fet algunes col·laboracions més en algunes iniciatives de formació acadèmiques com a participant, com a estudiant o com a professor, a la Universitat de Barcelona, en un postgrau que s'ha fet d'educació infantil, a la Universitat de Vic, també en alguna assignatura relacionada amb l'educació infantil. Aquesta ha estat fonamentalment la meva relació amb el món acadèmic. Per dir-ho així.»

En l'àmbit laboral, David ha treballat a les escoles i les institucions educatives i pedagògiques següents: a l'escola Garbí d'Esplugues de Llobregat (del 1992 al 1995); col·laborador de la Fundació Reggio Children (del 1995 al 1998); a l'Escola la Bressola de Sant Galdric (del 1998 al 2008); a l'Escola Salvat Papasseit de Mollet (durant el curs 2008-2009); a l'Escola el Roure Gros (durant el curs 2009-2010); com a secretari de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (del 2010 al 2013). Actualment, treballa a l'Escola les Pinediques de la localitat de Taradell (Osona), com a funcionari del cos de mestres de la Generalitat de Catalunya.

David Altimir fa col·laboracions com a professor adjunt a la Universitat de Vic des del 2010, a la Universitat de Barcelona, des del 2012, i a l'Institut de Ciències de

7. Història vida professional David Altimir

l'Educació (ICE) per a formacions diverses. I, des de l'any 2000, també és membre de la *Revista Infància*, i des del 2013 n'és el codirector.

7.2 David Altimir: la trobada amb el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi

El mestre d'Osona va acabar els estudis de Magisteri, a la Universitat de Vic, l'any 1991; l'any que va tenir el primer contacte amb l'experiència reggiana i el pensament de Loris Malaguzzi, a través de Carla Rinaldi, que va anar a la Universitat de Vic a fer una xerrada. Aquesta deixeble de Loris Malaguzzi li va suscitar la curiositat de voler conèixer més sobre aquell tipus de pedagogia de què havia parlat en la xerrada.

«Vaig quedar molt sorprès i tocat per l'experiència que va presentar, i sortint, me'n recordo que li vaig dir: 'Carla, jo vull venir a veure la vostra, les vostres escoles.' I així va ser com vaig conèixer una mica l'experiència de Reggio.»

Gràcies a Carla Rinaldi, David Altimir coneix l'experiència de Reggio Emilia. El que més li va sorprendre el descobriment d'unes idees diferents sobre el món de la pedagogia i l'educació.

«Em porta a descobrir, d'alguna manera, aquesta idea nova de veure l'educació. És una sorpresa quan la descobreixes; en tot cas és el que em va semblar a mi, perquè era algú que em parlava d'uns conceptes diferents, amb un llenguatge diferent. Veia una escola que tenia una identitat completament diferent de la que jo coneixia, i això és el que em va inquietar enormement.» Carla Rinaldi, diu, en la direcció argumentativa de David Altimir, que

la relación entre los niños se define como el lugar de co-construcción de conocimientos, de interpretaciones, de teorías sobre lo real... Los objetos y los contenidos de estas relaciones se convierten en el lugar de consolidación a través del cual los pensamientos toman forma, se expresan, se confrontan con diferentes interpretaciones y generan otras nuevas, se negocian significados y forma los mil y un lenguajes (1998:9).

7. Història vida professional David Altimir

I queda tan encuriolit per allò que ha explicat Carla Rinaldi a la Facultat de Vic, que decideix enviar una carta a l'Ajuntament de Reggio Emilia per fer una estada a les escoles municipals d'aquesta ciutat i conèixer alguna cosa més sobre el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i d'aquestes escoles.

«Em va sorprendre i em va empènyer a dir 'jo vull anar a conèixer'. I va ser així, doncs, com vaig escriure una carta a l'Ajuntament de Reggio i vaig dir: 'Vull venir a conèixer les vostres escoles.' I em vaig presentar un estiu sense haver rebut resposta de l'Ajuntament de Reggio dient: 'He enviat una carta, que m'accepteu per fer un any de pràctiques a les vostres escoles?' I això era el mes de juliol i ells em van dir: 'Home, sí que t'esperem, però t'esperem al gener.' I jo aleshores, des del juliol fins al gener, em vaig dir: 'Òstia, ara què foto jo aquí a Itàlia?' Me'n vaig anar a Bolonya i em vaig dir: 'Mira, aprofitaràs aquest temps per aprendre la llengua, perquè no la sabia.' Vaig pensar: 'Sí, has d'anar a l'escola!' I en fi, vaig estar quatre mesos a Bolonya aprenent la llengua i, després, al gener, vaig entrar a conèixer les escoles de Reggio Emilia.»

David va arribar a la ciutat de Reggio Emilia, segons ell, amb una maleta i un número de telèfon, el de Laila Marani; una antiga mestra de les escoles de Reggio Emilia que va acollir David durant l'estada en aquesta ciutat. Així que va arribar a casa de Laila, aquesta li va dir:

« 'Aquest vespre ve a sopar una amiga meva' I aquesta amiga és Mara Davoli, que és ara una tallerista de les escoles de Reggio que ve molt sovint a fer cursos a l'escola d'estiu que organitzem des d'aquí, des de Rosa Sensat. Som amics, molt amics amb la Mara des d'aleshores. I, llavors, aquí en aquest sopar, ens van dir que era just la setmana en què feien la festa de l'unitat. No sé si saps què és això de la festa de l'unitat? És una festa que organitza el diari *L'unità*, que és el diari comunista d'Itàlia, una festa molt important per a l'esquerra italiana, per dir-ho així, i particular de la Reggio de l'Emilia Romana. I a la festa de l'unitat, doncs, hi havia una conferència de Loris Malaguzzi. Que a mi em van dir: 'Ves a conèixer Loris Malaguzzi, que l'has de sentir, l'has de sentir.' Aleshores, jo me'n vaig anar a aquesta festa de l'unitat a escoltar Loris Malaguzzi.»

7. Història vida professional David Altimir

A partir d'aquest punt, David descobreix la importància del projecte polític i social que defensava Loris Malaguzzi a través del seu pensament pedagògic i educatiu. Alfredo Hoyuelos comenta que

per al pedagog reggià, l'educador o la mestra són, per damunt de tot, subjectes amb un compromís polític. No dic pas que pertanyin a un grup polític, sinó que cal que concebin la seva professió, més enllà de la didàctica, com una qüestió tant ètica com política. Que procurin millorar les condicions de l'existència infantil, a prop i lluny del seu alumnat de l'aula, a l'escola en particular i a la societat en general. Aquesta responsabilitat comporta, per exemple, obrir la porta de l'aula perquè hi entrin els pares i les mares, activar processos democràtics de participació social a l'escola, provocar debats amb les famílies, amb els polítics i organitzar projectes conjunts amb els ambients culturals de la ciutat, perquè aquesta reconegui els drets de les nenes i els nens (2004b:42-43).

«I vaig veure de seguida, doncs, una persona que tenia un discurs molt ben travat de política, filosofia, educació i amb un entusiasme personal molt, molt sorprenent. Era un senyor que era molt convençut, molt de tu amb la manera d'exposar les seves idees, i aquí vaig començar, doncs, a veure que aquella experiència no era només una experiència, per dir-ho així, didàctica, sinó que hi havia una forta relació entre filosofia i ideologia. Diguem-ne, de valors, no tant de política de partit, sinó de valors polítics profunds, molt rigor, molt compromís. I això em va començar a preparar. I, llavors, tot el temps que vaig estar a les escoles de Reggio, vaig anar, doncs, descobrint això: la traducció de tot això en la pràctica més concreta. I així, doncs, a poc a poc, vaig anar entenent i interpretant una mica els diferents conceptes del que era aquesta experiència.»

7.3 La capacitat d'obertura pedagògica i educativa del pensament de Loris Malaguzzi i de les escoles municipals d'educació infantil de la ciutat de Reggio Emilia actualment

Segons el mestre d'Osona, la capacitat d'obertura pedagògica i educativa de les escoles de Reggio Emilia encara hi és present avui en dia, ja que Reggio és una ciutat, i la ciutat existeix. Amb tot, el més important per entendre l'experiència reggiana és la contextualització d'aquesta experiència: el lloc i el temps per als quals neix aquesta

7. Història vida professional David Altimir

tipologia d'escoles municipals d'educació infantil. De manera que és fonamental contextualitzar l'experiència de la construcció de les escoles reggianes un cop acabada la Segona Guerra Mundial i amb la intencionalitat de potenciar la cultura, malmesa per culpa de la guerra i del feixisme. Loris Malaguzzi explicava que

la història de la nostra experiència, i de la meua, comença sis dies després del final de la guerra. És la primavera del 1945. El destí va voler que jo m'impliqués en un esdeveniment extraordinari. Se sentien rumors que en un poblet, a pocs quilòmetres de Reggio Emilia, la gent havia decidit construir i dur endavant una escola per a infants. La idea semblava poc creïble. Hi vaig anar en bicicleta i vaig descobrir que tot era veritat. Vaig trobar dones que estaven netejant els maons. La gent havia pres una decisió. Al començament serien útils els diners obtinguts de la venda d'un tanc, d'alguns camions i d'alguns cavalls abandonats pels alemanys que fugien (1996:19).

«Amb l'experiència traumàtica de la segona Guerra Mundial i tot aquest caliu que surt de la ciutadania d'uns barris, diguem-ne, dels afores de la ciutat de Reggio Emilia, doncs volent crear una escola que formés individus que no fossin capaços de construir una tragèdia com la guerra de la qual acabàvem de sortir.»

David Altimir també creu que per entendre l'experiència reggiana i contextualitzar-la és imprescindible les relacions que va establir el pensador italià amb altres pedagogs del seu moment, ja que Loris Malaguzzi pensava que era indispensable debatre i confrontar les seves idees amb els altres per evolucionar a través de la intersubjectivitat. Carla Rinaldi afirmava que

la relación entre subjetividad e intersubjetividad resulta fundamental, no sólo en el plano cognitivo (y psicopedagógico), sino también, y sobre todo, en el político y el cultural. Me parece fundamental para nuestro propio futuro como humanidad: la relación entre el individuo y el otro, a mi entender, para nuestro futuro. Elegir si mi construcción de sujeto es independiente de los otros, como planteaba Piaget, o bien si, siguiendo a Vigotsky, es con los otros y mediante los otros, no equivale únicamente a resolver esta antigua discusión, sino a optar entre imágenes o ideas distintas de persona y de humanidad (1999:9).

7. Història vida professional David Altimir

«Això també passava en un moment molt determinat a la regió, diguem-ne de l'Emilia Romana, on hi havia també unes figures que crec que són importants, com per exemple, Mario Lodi, que penso que és una persona que s'ha d'esmentar, i també Bruno Cari, que també era un pedagog de Bolonya que va ser amic de Loris i que, d'alguna manera, van condicionar que allà, en aquella regió, hi hagués com un xup-xup en el món educatiu molt particular.»

David creu, doncs, que actualment el pensament pedagògic i educatiu de Malaguzzi encara és vigent en les comunitats educatives. És ben cert, però, que Loris no va deixar una didàctica escrita, ja que, per ell, els coneixements havien de ser subjectius i modificables en tot moment, i així les institucions de la primera infància, a través de la reflexió i la confrontació, poden evolucionar en les seves idees i coneixements. Segons Dahlberg i d'altres,

des d'una perspectiva constructivista social les institucions de la primera infància, igual que les nostres imatges sobre què és l'infant, què pot ser i què hauria de ser, s'han de considerar com la construcció social d'una comunitat d'agents humans, la qual s'origina per mitjà de la nostra activa interacció amb altres persones i la societat... Les institucions de la primera infància i les pràctiques pedagògiques per als infants estan constituïdes pels discursos dominants a la nostra societat i incorporen els pensaments, les concepcions i l'ètica que preval en un moment donat en una societat determinada (1999:19).

«I tant que sí que és vigent, perquè en Loris va tenir, diguem-ne, la capacitat de trobar una organització, diguem-ne, política en un ajuntament que va creure en la seva proposta. Ell va lluitar molt i les seves companyes i companys de feina el van ajudar en aquesta lluita per anar guanyant, a poc a poc, les petites conquestes des del punt de vista organitzatiu que ell, a poc a poc, va anar construint, doncs, escoles amb unes característiques determinades. No ho sé si ja hi entrarem després, la doble figura d'educador a dintre de cada grup, la figura de la tallerista a dintre de les escoles i de les llars d'infants, la participació de les famílies, la importància del valor de l'ambient i dels espais i dels materials, la documentació, l'observació. Això continua sent vigent.»

7. Història vida professional David Altimir

David afirma que des de la mort de Loris l'experiència reggiana ha continuat creixent i, a la vegada, ha anat més enllà de la figura del pensador italià. No obstant, també pensa que l'experiència s'ha portat a terme amb més dificultat, ja que aquest pensador tenia unes qualitats pedagògiques i educatives que el feien un ésser únic com a director de les escoles municipals d'educació infantil de la ciutat de Reggio Emilia.

«Perquè el Loris tenia la capacitat de..., de fet era un intel·lectual, era un home que llegia, que estava connectat amb persones i que feia lectures, i llegia textos, textos també filosòfics, molta filosofia del que ell deia la teoria de la complexitat. Per tant, Maturana, Bronfenbrenner i tots aquests referents, aquestes paraules i idees que al principi, quan te les posen al davant, dius "caram, però aquí quina és aquesta història, no?" Però ell tenia aquesta capacitat de fer veure a la gent que aquelles idees que estaven allà, a dintre en aquells textos filosòfics, eren importants també per donar forma i sostenir l'experiència de les escoles de l'Ajuntament de Reggio Emilia, les llars d'infants de l'Ajuntament. I, llavors, ell tenia aquesta capacitat de trobar unes argumentacions teòriques, i de les argumentacions teòriques també en sortien idees que, llavors, feien, doncs, generaven aquesta dinàmica una mica de creixement, saps?, es retroalimentaven. Això era realment fantàstic.»

Tot i que després de Loris Malaguzzi no hi hagut ningú que tingués la capacitat intel·lectual i d'obertura conceptual, també val la pena recalcar, segons David, que ha aparegut gent molt capaç i molt potent en l'àmbit pedagògic i educatiu.

«Després d'ell, Sergio Spaggiari, que va ser el director de les llars d'infants de Reggio, i ara la Carla Rinaldi, que, de fet, era la pedagoga de referència i ara és la presidenta de Reggio Children. Va ser la pedagoga, la mà dreta, per entendre'ns, d'en Loris, doncs han continuat i encara estan al peu del canó.»

Per David el projecte pedagògic i educatiu és una experiència pública, i, com a experiència pública, també té riscos, ja que està en mans dels polítics. I, per tant, el fet que el projecte pedagògic i educatiu de la ciutat de Reggio Emilia funcioni també depèn, en gran manera, de la voluntat dels representants polítics.

7. Història vida professional David Altimir

«Me'n recordo que cada vegada que a Reggio hi ha eleccions municipals, doncs hi ha molts nervis per veure si guanya la dreta o si guanya la Lliga Nord, o etc. Per sort, doncs, diguem-ne els partits més d'esquerra, vinculats amb l'àmbit diguem-ne del PDS (Partit Democràtic de l'Esquerra) van aguantant el model. Tot i això, doncs pateixen moltíssim, pateixen moltíssim. Tu que llegeixes les notícies veuràs que estan a la llista dels països europeus amb dificultats després de l'Estat espanyol, Itàlia ve al darrere. I, per tant, a l'hora de finançar aquest model que econòmicament té un cost molt important per a la ciutat, però molt important per a la ciutat, doncs evidentment tenen moltes pors i pors fonamentades.»

7.4 La complexitat de visitar l'experiència reggiana actualment

David és del parer que, al llarg del temps, l'experiència de les escoles municipals d'educació infantil de la ciutat de Reggio Emilia s'ha anat convertint en hermètica, atès que, ara per ara, hi ha molta demanda de persones que volen visitar i conèixer l'experiència d'aquestes escoles i el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi. El fet d'establir un diàleg pedagògic i educatiu amb el món era una de les qualitats més importants que caracteritzava el pedagog italià, ja que estava en diàleg i confrontació constant amb el coneixement d'arreu del món. Per entendre la capacitat d'obertura dialògica en el món del pedagog italià és imprescindible entendre la relació entre l'escola reggiana i la societat. Per Enzo Catarsi,

el mismo Malaguzzi revela que en la base de su formación, y en particular de su atención a la relación entre escuela y sociedad, figuran tanto la experiencia política, como el haber vivido junto a la gente momentos históricos particulares –aquellos de la guerra y de la inmediata postguerra. La experiencia entera de las escuelas infantiles municipales de la Emilia Romagna está fuertemente influenciada por este espíritu cívico, que alimenta una cercanía real de los ciudadanos a la gestión de la cosa pública. En este clima de principios de los setenta, la mayoría de los municipios de la Emilia Romagna empezaron a trabajar en introducir y alcanzar unos determinados requisitos en las escuelas infantiles (2004:16).

7. Història vida professional David Altimir

«Era un senyor que viatjava molt, coneixia molt altres experiències, menys de França, perquè amb França, per raons que desconec, no hi tenia gaire vincle, però sobretot amb els països nòrdics, amb Anglaterra, poc, però, amb l'Estat espanyol, i amb Catalunya, per exemple havia vingut aquí a les escoles d'estiu des dels anys setanta, venia aquí des dels anys setanta. Als anys setanta ja participava en l'escola d'estiu organitzada per Rosa Sensat com a ponent, però també per escoltar què és el que deia l'altra gent. Vull dir que, per ell, la relació amb el món sempre va ser una cosa fonamental.»

Tanmateix, el fet que el món educatiu tingués curiositat per l'experiència reggiana va fer que el mateix pedagog italià hagués de crear una estructura per controlar aquesta demanda de coneixement. Aquesta estructura va rebre el nom de Reggio Children. L'augment de la demanda de les escoles es veu palès a través d'una entrevista feta per Puri Biniés al mateix Malaguzzi, l'any 1993, en la *Revista Infància*, en què diu

en estos momentos existen 40 escuelas infantiles, distribuidas por toda Europa, que trabajan en la misma línea y en permanente contacto con nosotros. Incluso estamos desarrollando investigaciones conjuntas sobre el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, sólo en los últimos diez años, unos seis mil especialistas de todo el mundo han visitado nuestras escuelas (1993:9).

Així, doncs, aquest allau de demanda de persones que volien i que volen conèixer l'experiència de les escoles de Reggio Emilia va afavorir la creació d'un aparell de control, i David explica el que ha esdevingut, segons ell, la creació de Reggio Children:

«Després, per tot el boom que hi hagut, que hi va haver històricament i que ha continuat amb el temps, doncs, de curiositat del món cap a l'experiència de Reggio Emilia, van haver de construir una estructura que pogués, d'alguna manera, controlar tota aquesta demanda de coneixement, i és aquí quan va néixer, el que en deien al principi, l'Associació Reggio Children. El Loris va crear aquesta idea, Reggio Children és idea del Loris. El que passa és que després Reggio Children s'ha convertit en una cosa com tu insinues, doncs, molt gran, molt potent. Que té una envergadura en ella mateixa. És a dir, si, d'una banda, Reggio Children va estar creada per controlar el diàleg de Reggio amb el món, llavors Reggio Children s'ha convertit en una estructura tan gran que ella mateixa té un cost de gestió i de manteniment que necessita aquest diàleg amb el món

7. Història vida professional David Altimir

per existir. I, per tant, ara d'alguna manera han creat una estructura que, com t'ho diria, d'una banda sí que és veritat que gestiona i que mesura aquest diàleg entre ells i el món. Però, de l'altra, la mateixa creació de Reggio Children els fa ser o els ha fet caure en aquest parany que tu insinuaves de control. D'alguna manera van crear un aparell, i aquest aparell ara l'han de mantenir. Van cometre, des del meu punt de vista, un altre error que és que una part del finançament de les noves estructures que van obrir a partir d'un moment determinat les varen finançar amb el que arribava de Reggio Children.»

David afirma que una part de les escoles de Reggio Emilia s'han pogut crear amb els diners de Reggio Children. I, per tant, per tal de mantenir-les, en general, han de fer pagar les visites a les escoles, les formacions, els materials, entre d'altres aspectes que caracteritzen el fet de conèixer de més a prop l'experiència reggiana.

« Una part d'escoles es van poder crear gràcies a l'ajut econòmic de Reggio Children. Això què ha suposat? Doncs la necessitat que Reggio Children ha de generar diners. I per generar diners has de demanar que la gent pagui per comprar-te els materials, has de demanar que la gent pagui per veure les teves escoles. Per tant, s'han trobat d'alguna manera atrapats en aquest funcionament. Ara necessiten que la gent pagui per anar a Reggio, perquè, si la gent no paga, el model té més dificultats i, fins i tot, doncs pot deixar d'existir. Sí!, perquè, com et deia abans, el que demana això com a sacrifici a la ciutat de Reggio econòmicament és enorme. Com a pressupost no sé si et dic una bestiesa, però no sé si recordo que el que es dedica a educació d'infants de 0 a 6 anys a la ciutat de Reggio, si no m'equivoco, és el 20% de tot el pressupost municipal, que és una cosa enorme. Per tant, en el moment en què hi ha crisi i en què hi ha retallades, doncs, és clar, hi ha un altre sector de la població que diu 'home, potser no ens hem de gastar tants diners en l'educació dels nens més petits, que s'estiguin a casa amb els seus pares i creem altres models, creem altres idees, fem centres de dia...' En fi, aquests altres tipus de propostes; però a diferència d'altres llocs d'Itàlia on han aparegut altres tipologies educatives, doncs a la ciutat de Reggio no se n'ha creat cap altra. Allà només hi ha les llars d'infants i els parvularis municipals. També hi hagut amb els anys l'aparició d'un altre model de gestió d'aquestes estructures, que són les cooperatives. Cooperatives fetes per cooperatives de servei que en diuen ells, gestionades per a això; cooperatives sense ànim de lucre dedicades a la gestió de serveis a les persones, que és un altre model de gestió finançada amb diners municipals, però la gent que hi treballa

7. Història vida professional David Altimir

no són funcionaris de l'Ajuntament, sinó treballadors d'aquella cooperativa. Tot i això, diguem-ne que hi ha l'equip de pedagogs de la ciutat de Reggio, que d'alguna manera garanteix que tant la formació com el funcionament, com l'estructura, doncs, segueixi el mateix criteri que les escoles municipals.»

7.5 L'impacte del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi a Catalunya

David Altimir considera que el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi a Catalunya no ha estat gaire significatiu. En l'àmbit dels moviments de renovació pedagògica, però, sí que ho ha estat, i, de manera particular, l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha fet que el pensament pedagògic i educatiu del pedagog italià arribés, d'una manera precisa, als mestres del país. L'estreta relació que té l'Associació de Mestres amb la pedagogia reggiana i amb les escoles de Reggio Emilia va néixer amb el contacte de Loris Malaguzzi amb les escoles d'estiu organitzades per aquesta associació. Per poder veure l'estreta relació de l'Associació amb l'autor vull recordar un fragment de la 29 ena escola d'estiu, en què Irene Balaguer dedica unes paraules d'homenatge a l'autor italià:

Nos encontramos hoy aquí, en el marco de la 29ª, Escola d'Estiu Rosa Sensat, para recordar y rendir homenaje a un profesor y amigo: Loris Malaguzzi. Y nos encontramos entre amigos, tanto quienes escuchan como quienes debemos hoy tomar la palabra para reconstruir, a través del recuerdo colectivo, lo que ha significado su pensamiento y su acción para nosotros, maestros de los más pequeños (1995:45).

I també una de les eines més importants de difusió del pensament pedagògic i educatiu del pensador italià va ésser, segons David Altimir, l'exposició, que va viatjar per diversos països, anomenada: "L'occhio que se salta il muro". No obstant això, pensa que la difusió i la reflexió de l'obra malaguzziana no ha anat més enllà de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

«L'occhio se salta il muro» l'any vuitanta i escaig, doncs això va ser un esdeveniment que va frapar molts mestres d'educació infantil, i no només d'aquells anys. Però no hi hagut un acompanyament, una reflexió que ajudés a interpretar la sorpresa del que

7. Història vida professional David Altimir

significa veure aquesta exposició. Aquesta potser és l'altra cosa que crec que no ha acabat de passar aquí: 'una cosa és la sorpresa de veure les escoles de Reggio que dius ah!, i que et quedes bocabadat, i l'altra és fer la reflexió de dir què hi ha darrere d'això que et deixa bocabadat. I això demana temps, demana un treball, demana un esforç. I això crec que no s'ha acabat de fer bé globalment al país'. En canvi, a Rosa Sensat hi hagut molt aquesta curiositat. Hi hagut un grup de gent que històricament sí que ha fet aquest treball, aquesta reflexió.»

Però, analitzar l'estètica de les escoles reggienes no significa observar una estètica superficial i sense contingut, sinó la significació de l'observació estètica com a activadora dels aprenentatges dels infants dins d'una comunitat educativa en concret. Vea Vecchi diu que

sería ingenuo pensar que la presencia de un taller y de una tallerista sea suficiente para garantizar que la dimensión estética llegue a ser una activadora del aprendizaje. Es preciso un diálogo continuo entre un taller de calidad y una pedagogía que sea sensible a los “lenguajes poéticos” y, al mismo tiempo, consciente de que a menudo estos se caracterizan por una forma diferente de ver, más profunda, anticipando el futuro, con el fin de construir espacios innovadores de gran interés para la educación y el aprendizaje (2013a:62).

David esmenta que la Xarxa d'Educació Infantil, moviment impulsat dins de la mateixa Associació de Mestres Rosa Sensat, també ha treballat, d'una manera crucial, el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi. Concretament, ha treballat el tema de la documentació com a eina fonamental dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i com a eina rellevant d'observació i de reflexió dels professionals de l'educació. L'any 1993, Carlo Barsotti va fer una entrevista a Loris Malaguzzi en què el pensador italià remarcava la importància de la documentació per als mestres:

Laura y el reloj (un famoso ejemplo de documentación) contiene imágenes que muestran que aún desconocemos muchas cosas sobre el niño a todos los niveles, cosas aún por descubrir. Ésta es la razón de nuestras críticas a la pedagogía “pequeña”: es una pedagogía estrecha, que incorpora muy pocas variables, y que debe ser transmitida de las maestras a los niños. Nuestro trabajo, en cambio,

7. Història vida professional David Altimir

implica la investigació constant de las varias cualidades posibles de una experiencia, y el desarrollo de diferentes maneras de verlas, que, a la hora de confrontar objetos o procesos nuevos, se acomoden tanto a la posición del niño como a la nuestra. Por tanto, se produce una ampliación del terreno de encuentro entre nosotros y los niños, la posibilidad de alcanzar una porción mayor de vida, de experiencia cultural. Esto nos ha permitido liberar las instituciones que atribuían a la infancia una identidad menor, una condición subalterna –una actitud que aún prevalece, no sólo aquí, sino en todo el mundo (2004:22).

«En particular, la gent de la Xarxa d'Educació Infantil que ha editat alguns llibres, sobretot en relació amb un treball d'aprofundiment que ells han fet al voltant d'un concepte que és el de la documentació i, per tant, hi hagué diguem-ne aquest treball de fer-se propi una d'aquestes idees de la filosofia i del pensament del Loris que és el de la idea de la documentació, observació i, doncs, la documentació, i se n'ha fet un treball. Ho hem provat, ho han provat les companyes de la Xarxa. I, per tant, sí que hi hagué diguem-ne el tastar i el tocar amb les mans aquest concepte.»

7.6 La transformació del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi en l'actualitat

David Altimir no sap si el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi s'ha anat transformant al llarg dels anys. No obstant això, es formula, molt sovint, els interrogants següents: què pensaria Loris en aquest moment? Com resoldria aquestes situacions ara? Segons el professional de l'educació de la Plana, des del moment de la mort de Loris Malaguzzi, encara no hi hagué cap pensador del camp pedagògic i educatiu que sigui capaç d'estudiar els fenòmens de la societat, reflexionar profundament sobre el món educatiu i pedagògic i analitzar-lo. Tanmateix, David Altimir també té en compte altres pensadors que han reflexionat i han aportat noves idees dins del món educatiu, ja que pensa que no ens hem d'emmirallar només en unes idees en concret. I, per tant, tot i reconèixer que Loris Malaguzzi era un exponent pedagògic de gran rellevància dins del món pedagògic i educatiu, creu que conèixer altres autors també serveix per poder criticar i enriquir-se.

«Jo penso que no hi hagué, gaire ningú més, després de Loris Malaguzzi que sigui capaç de fer una anàlisi profunda com ell la feia. Jo, que hagi sentit aquí a Rosa Sensat

7. Història vida professional David Altimir

d'aquesta categoria, només he vist al món una persona, que és Philippe Meirieu, com una altra persona de referència capaç de fer un discurs que et toca i que és capaç de repensar el concepte, diguem-ne, d'infant. Però, Loris, des que es va morir, diguem-ne que es troba molt a faltar. Es troba molt a faltar.»

Philippe Meirieu, igual que Loris Malaguzzi, es presenta com a defensor del projecte de la postmodernitat davant del projecte de la modernitat. En el llibre *Referents per a un món sense referents*, es pregunta

així doncs, ¿per què substitueix la inquietud malgrat la proliferació de programes de ràdio, seccions de psicologia als diaris i best-sellers sobre el desenvolupament personal? Per què continua viu el neguit i per què els nostres contemporanis – nosaltres mateixos- consumim tants consells tècnics sense tenir mai la sensació de veure-hi clar? ¿Per què continuem sentint-nos tan deseparats i per què els esdeveniments per als quals hauríem d'estar preparats ens deixen sense veu i fins i tot de vegades completament anorreats? Ni tan sols els mateixos superracionalistes, siguin filòsofs o psicoanalistes, no s'escapen de la regla. Malgrat la seguretat de què fan gala, queden desarmats quan el drama passa a la seva família: una fuga, un fracàs escolar greu, la fugida a una secta, una malaltia que un creia per sempre reservada als altres... i aleshores el món s'ensorra per a ells com per a tothom. No és pas nou d'avui, certament, que la desgràcia colpegi sense avisar, ni que els fills contradiguin, de vegades amb violència, les expectatives dels pares –penseu en Romeu i Julieta. Però el cas és que fins ara disposàvem de categories sempre a punt per fer-les servir: sabíem, jutjàvem i condemnàvem en nom de valors segurs... bo i admetent, però, la possibilitat de reconciliar-nos tot seguit, en l'efusió familiar, amb el fill pròdig o la filla pròdiga. És clar que patíem, però romaníem dins dels límits d'un catecisme, religiós per als uns i laic per als altres, que no posàvem veritablement en dubte. Si el nostre fill fugia amb una dona més gran que ell, si la nostra filla quedava embarassada sense estar casada i es negava a presentar-nos el pare de la criatura, si els nostres fills s'esquitllaven deliberadament sense pagar als transports públics, no teníem contemplacions. Condemnàvem. I fermament. Era un sacrilegi, un pecat, un delictes o una infracció davant dels quals no mostràvem ni la més mínima complaença. Però, passa avui dia exactament el mateix? És

7. Història vida professional David Altimir

evident que no. I és que el tret més característic de la nostra modernitat és l'enfonsament dels referents, d'aquesta bona i antiga moral que hem rebut dels nostres pares i mares que Jules Ferry considerava, en la seva famosa *Carta adreçada als mestres*, com la base sobre la qual recolza tota educació (2004:11-12).

«Apareixen moltes altres idees d'infància, a veure hi ha altres experiències en la geografia europea molt significatives, per exemple la idea de Loczy a Budapest amb la figura d'Emmi Pikler, doncs que trobo que és fonamental i també contemporània del Loris. Doncs també l'anglesa Elionor Gooldschmied, també una dona d'esquerres comunista com el Loris, però amb un concepte d'infant completament diferent. Vull dir que és interessant també veure les diferències entre les concepcions de l'infant, fins i tot amb figures potents com en Loris, l'Elionor Gooldschmied o l'Emmi Pikler al mateix moment, a la mateixa Europa, perquè tenien visions o maneres diferents de veure el que és l'educació infantil, el que és l'observació, conceptes com la llibertat, etc, etc. Però tots tenen un punt en comú, que era el respecte de l'infant, la centralitat de l'infant en la construcció del seu procés de coneixement i la construcció de la seva identitat. Això és innegable.»

A través d'una mirada pykleriana, Judit Falk argumenta el que significa l'autonomia:

nosaltres afirmem que el nen és capaç d'aprendre d'una manera autònoma, que és capaç de realitzar accions competents utilitzant el repertori de comportaments de què disposa a un nivell donat del seu desenvolupament, tant pel que fa al domini de la seva motricitat com pel que fa a la capacitat de recollir les experiències actives relatives al medi que l'envolta i desenvolupar el coneixement de si mateix. El nen de bressol, en condicions adequades, ocupat de si mateix, de la seva mà, dels seus moviments, del medi que l'envolta, varia contínuament les formes de la seva activitat: ara mira entorn seu; després; s'absorbeix totalment en el seu propi moviment, posant en joc tot el seu cos; en un altre moment, concentra tota la seva atenció en l'exploració de l'objecte que té a la mà. Igualment, varia les diverses activitats segons les fases de la seva adquisició: moviments i gests utilitzats amb facilitat i desimboltura alternen amb formes d'activitat que es troben encara a l'estadi de l'aprenentatge actiu o amb

7. Història vida professional David Altimir

altres que l'infant descobreix; més tard, retorna a la forma d'activitat utilitzada ja d'una manera corrent per ell. Els seus esforços interiors són, doncs, dossificats, regulats per ell mateix. Durant les seves activitats, dirigides sota la seva pròpia responsabilitat, l'infant aprèn a observar, a actuar, a utilitzar el seu cos d'una manera econòmica, a preveure el resultat de la seva acció, aprèn a sentir els límits de les seves possibilitats, aprèn a modificar el seu moviment, els seus actes: aprèn a aprendre. En una paraula: l'infant desenvolupa la seva competència, reforça la seva exigència de competència (2008:39-40).

Per tant, David Altimir, l'educador hereu del pensament de Loris Malaguzzi, considera que és un gran entusiasta i seguidor de l'experiència pedagògica i educativa de les escoles de Reggio Emilia, però sense caure en fanatismes i no emmirallar-se només en una sola experiència. Si que és ben cert que aquest mestre és un aferrissat seguidor del pensament de Loris Malaguzzi i de les escoles de Reggio Emilia, però també cal afirmar que s'interessa per altres pedagogs que han aportat i aporten idees i pensaments que han generat una gran riquesa per al món pedagògic i educatiu.

«Diguem-ne que a mi m'agrada l'experiència de Reggio, però no m'agraden els que diuen que fan pedagogia de Reggio, francament. De la mateixa manera que m'agrada molt la pedagogia de Loczy i tampoc no m'agraden els loczyans; els qui diuen que fan Lokzy. En canvi, crec que tots els mestres tenim el deure de conèixer aquests referents per tenir-los molt presents, però per fer-ne després una interpretació pròpia, original. Aquest repte és nostre. Nosaltres no hem d'anar a amagar-nos a sota un paraigua confortable que és dir 'jo sóc reggiano', 'jo sóc lokzyano o dir 'jo sóc sistèmic, eh?' Que és una altra de les coses que ara *entonteixen* molt els mestres.»

7.7 Les respostes i les orientacions del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi per a la infància del segle XXI

David Altimir pensa que el primer element que dóna resposta i orientacions a la infància del segle XXI és la idea d'escolta de l'infant, ja que el situa, d'una manera minuciosa, al centre de l'acció educativa. Carla Rinaldi afirma que la pedagogia de l'escolta

7. Història vida professional David Altimir

és un camí difícil que requereix energia, treball dur i, de vegades, sofriment. Però produeix també admiració, joia, entusiasme i passió. És un camí que pren temps –temps que els infants tenen i els adults sovint no tenen o no volen tenir. I aquí hi entra l'escola, que ha de ser abans de tot un context d'escolta múltiple, que abasti els professors i els infants, individualment i com a grup, els quals s'han d'escoltar els uns als altres i ells mateixos. Aquest concepte de context d'escolta múltiple capgira la relació ensenyament-aprenentatge tradicional; el centre passa a ser l'aprenentatge, autoaprenentatge dels infants i aprenentatge acompanyat pel grup d'infants i adults plegats (2001:4-5).

La segona resposta o orientació del pensament malaguzzià per a la infància del segle XXI, a través de la mirada de David Altimir, és el valor de les idees democràtiques dins d'una comunitat educativa en concret: la participació de les famílies en el projecte educatiu de l'escola i la gestió social. Per aconseguir una democràcia justa dins de la comunitat educativa, Carla Rinaldi recorre a la paraula “integració”, i comenta que

para educarnos, debemos comprender las diferencias y no hemos de albergar la pretensión de suprimirlas. Esto significa entrar con delicadeza en las historias y en la historia de cada uno. Hay que escucharlas (pedagogía de la escucha), pero también escuchar y aceptar nuestro cambio, lo que ha generado la relación, o, mejor, la interacción (1999:11).

Dahlberg i d'altres, en aquesta mateixa direcció de democràcia dins de les comunitats educatives, asseguren que

les institucions de la primera infància de Reggio Emilia es poden considerar exemples vius de fòrums en la societat civil. Influïts per la teoria dels sistemes, es consideren com a sistemes de relacions i de comunicació situats al seu interior i com a part inextricable del sistema més general de la societat, estretament lligat a la seva comunitat local, en el qual s'inclouen les famílies i l'ajuntament. I Reggio Emilia no està sola: hi ha molts exemples, de molts països, d'institucions de la primera infància que comencen a assumir aquest paper i a explorar les oportunitats que ofereixen (1999:142-143).

7. Història vida professional David Altimir

La tercera resposta i orientació del pensament de Loris Malaguzzi per al món pedagògic educatiu del segle XXI és la capacitat d'eradicar belles creences i modificar-les o canviar-les de manera rotunda. Per tant, a través d'aquesta mirada postmoderna, es pot apreciar com els coneixements no són definitius ni objectius. Dahlberg i d'altres afirmen que

si en la postmodernitat es diu que el subjecte és mort, el que ha mort és el subjecte unificat, monolític, cosificat, essencialitzat, capaç d'una acció plenament conscient, plenament racional... substituït per un subjecte provisional, contingent, construït, que s'ha d'implicar en els processos de construcció de significat (1999:52).

«La capacitat de créixer i de canviar en el mateix moment en què creix i canvia en el món en què vivim. La capacitat de mutació. Això també és una cosa molt sorprenent. És a dir, no és una pedagogia rígida i immutable, és una manera de funcionar que canvia constantment. Ell era molt capaç de fer-ho canviar amb idees noves o idees noves que li feien canviar elements. Jo me'n recordo, que, fins i tot amb la manera de documentar, doncs era molt exigent a l'hora de dir 'd'acord, doncs ara si som conscients d'aquestes idees de l'evolució del cervell o si hi creiem, no podem fer servir el llenguatge de programació com fèiem servir als anys seixanta. Hem d'inventar un altre llenguatge per treballar i per planificar la nostra tasca.' Doncs aquesta exigència amb la professionalitat dels mestres per ser capaços de transformar-se constantment i de créixer com a professionals a mesura que el món també canviava. És a dir la mutabilitat com a tres conceptes de la centralitat de l'infant: l'aprenentatge de la democràcia, la mutabilitat i la implicació de l'escola amb la ciutadania, aquesta també és l'altra. És a dir, el vincle i la relació íntima que hi ha entre l'escola i la ciutat, això també, saps?, aquesta permeabilitat entre l'escola i la ciutat. Això també crec que era un valor importantíssim.»

7.8 La repercussió del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi per a la formació dels mestres i la influència a les escoles a Catalunya

Segons David, el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia s'explica molt poc a les universitats catalanes. I ho justifica de la manera següent:

7. Història vida professional David Altimir

«Jo, com a alumne o com a estudiant d'una universitat que m'ha format com a mestre, sí que he conegut l'experiència de Reggio, és veritat, i la vaig conèixer, com t'he dit al principi, a la universitat. Van portar la Carla Rinaldi a fer una conferència i jo la vaig escoltar, però crec que es parla de la figura de Loris. Crec que s'hauria de deixar molt més temps. Es parla molt més de la Montessori, per entendre'ns, que de Loris Malaguzzi. I no vull pas posar a fer ara una llista, diguem-ne, de prioritats o de personatges prioritaris, però és que el Loris va fer una experiència que encara avui existeix. Jo crec que menys de la que caldria. També, entre altres coses, perquè a ell l'interessava moltíssim la formació inicial dels mestres, i ell era molt crític també amb la formació inicial dels mestres. Ell, me'n recordo, ell ho deia 'no m'envieu mestres formats, que, llavors, jo els haig de deformar perquè treballin a les meves escoles. Ja es formaran aquí.' Per tant, per ell, la formació com a diàleg constant entre la pràctica i la reflexió teòrica que ell feia constantment, doncs, era molt important.»

7.9 David Altimir: les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi en la seva acció educativa

El fet de conèixer el personatge de Loris Malaguzzi i el seu pensament pedagògic (també Carla Rinaldi, Mara Davoli, entre d'altres que encara es nodreixen de la pedagogia reggina), ha suposat que David Altimir hagi reapropiat, al llarg de la seva trajectòria professional com a mestre i com a secretari de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, en les seves tasques diàries i en la seva mirada pedagògica, alguns aspectes del pensament de Loris. Durant l'entrevista i les observacions, em va remarcar els aspectes que ell creia que s'havia reapropiat en la seva acció educativa al llarg dels anys. Una d'aquestes reapropriacions és el tema de l'observació i la documentació dins les comunitats educatives dedicades a la primera infància. A partir d'aquí em vaig formular els interrogants següents per establir una observació acurada i de qualitat: potència un concepte d'escola que afavoreix l'observació i la documentació dels processos educatius? Crea contextos d'aprenentatge adients al concepte d'escola malaguzziana? Segons Veà Vecchi,

en uno de sus ensayos sobre observación y documentación, Carla Rinaldi hablaba de la documentación como una especie de evaluación en proceso, en el sentido de que recogemos y nos detenemos sobre cosas a las que otorgamos

7. Història vida professional David Altimir

valor. Esto es absolutamente cierto, y aún más en el caso de la documentación en fotografías porque una situación en una fotografía no es repetible. Esta cualidad irrepetible de una situación, su unicidad, engendra un sólido sentido de responsabilidad que, en vez de disminuir, aumenta con la experiencia, porque, cuando releemos las transcripciones de las grabaciones o comentamos e interpretamos lo ocurrido con otras personas, nos damos cuenta de que deberíamos haber añadido otras imágenes a las recogidas y de las diferentes oportunidades interesantes no incluidas en nuestra documentación (2013a:214).

Així, doncs, l'observació i la documentació ens serveix per copsar aquelles imatges convertides en experiència educativa i reflexionar sobre les nostres accions professionals i el comportament educatiu dels infants.

«Reapropiació dels valors de la pedagogia o de les idees d'en Loris, jo diria la idea d'observació i documentació que s'engloba dintre del que ell en deia, doncs, aquest concepte de l'escola de l'infant. Per mi aquesta ha sigut una de les coses que més m'estan, diguem-ne, sol·licitant a l'hora de fer l'ofici com a mestre. És a dir, intentar no oblidar aquesta intuïció que ell tenia, que és que la nostra feina no era i no és només la d'ensenyar, sinó la de fer que els nanos aprenguin i, per tant, la nostra feina és preparar uns contextos d'aprenentatge i fer-los entrar en els nanos formulant més aviat preguntes; i el que nosaltres havíem de fer era estirar el fil del que els nanos ens diuen a través de les seves respostes. I és fer aquest diàleg molt subtil, molt delicat entre una intel·ligència que està volent interpretar un fenomen, un món i un adult que el que ha de fer és ser capaç de ser el mínim present possible, el màxim d'humil i de distant. I que siguin els nanos els protagonistes del seu aprenentatge. Això potser és la idea que més m'ha impactat en la meva trajectòria professional.»

David Altimir explica que ha reapropiat, del pensament de Loris Malaguzzi, el treball en equip. De manera que em formulo l'interrogant següent per poder portar a terme una observació de qualitat en el context escollit: s'estableix un diàleg educatiu i pedagògic entre les intel·ligències adultes? Loris Malaguzzi, a través del treball en parella (dos mestres dins d'una mateixa aula), diu que

7. Història vida professional David Altimir

el treball de parella i el de les parelles juntes va produir grans beneficis des del punt de vista educatiu i psicològic per als adults i per als nens. Però a més d'això, aquest treball de parella, que s'incloïa puntualment en el projecte interaccionista i socioconstructivista (aleshores els mots no eren aquests, parlàvem d'un projecte sistèmic de comunicació), constituïa de fet un primer maó que, juntament amb els altres, realitzava aquell pont que portava a la gestió social i a la participació dels pares (1996:59).

I, per tant, treballar en parella significa també escoltar l'altre, parlar quan ens toca i confrontar idees de manera qualitativa. Alfredo Hoyuelos indica que "aprendre significa també estar disposat a confrontar idees públicament, perquè no ens considerem posseïdors d'una veritat." (2004b:40).

«El treball en equip és fonamental. Per en Loris el diàleg entre les intel·ligències adultes era fonamental. I, per tant, la interpretació del que s'estava fent, la relatura, l'anàlisi, la valoració del que s'estava fent pel que fa a l'organització i del que és més didàctic amb els nanos, doncs, és fonamental.»

David indica una altra reapropiació que considera que ha portat a terme, en la seva tasca professional, sobre el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi: la relació amb les famílies. De manera que em formulo l'interrogant següent per obtenir una observació fructífera: s'estableix un contacte directe amb les famílies i se'ls fa partícips del projecte educatiu de l'escola? Dahlberg i d'altres declaren que

aprendre és una activitat cooperativa i comunicativa, en la qual els infants construeixen coneixement, construeixen el significat del món, juntament amb els adults i, aspecte igualment important, amb els altres infants: aquesta és la raó per la qual remarquem que l'infant petit com a aprenent és un coconstructor actiu (1999:99-100).

«La tercera pota és la relació amb les famílies. Tota la part indispensable de diàleg amb les famílies per la construcció del projecte educatiu de l'escola on tu treballes. Aquestes tres, potser per mi, són les idees més fonamentals.»

7. Història vida professional David Altimir

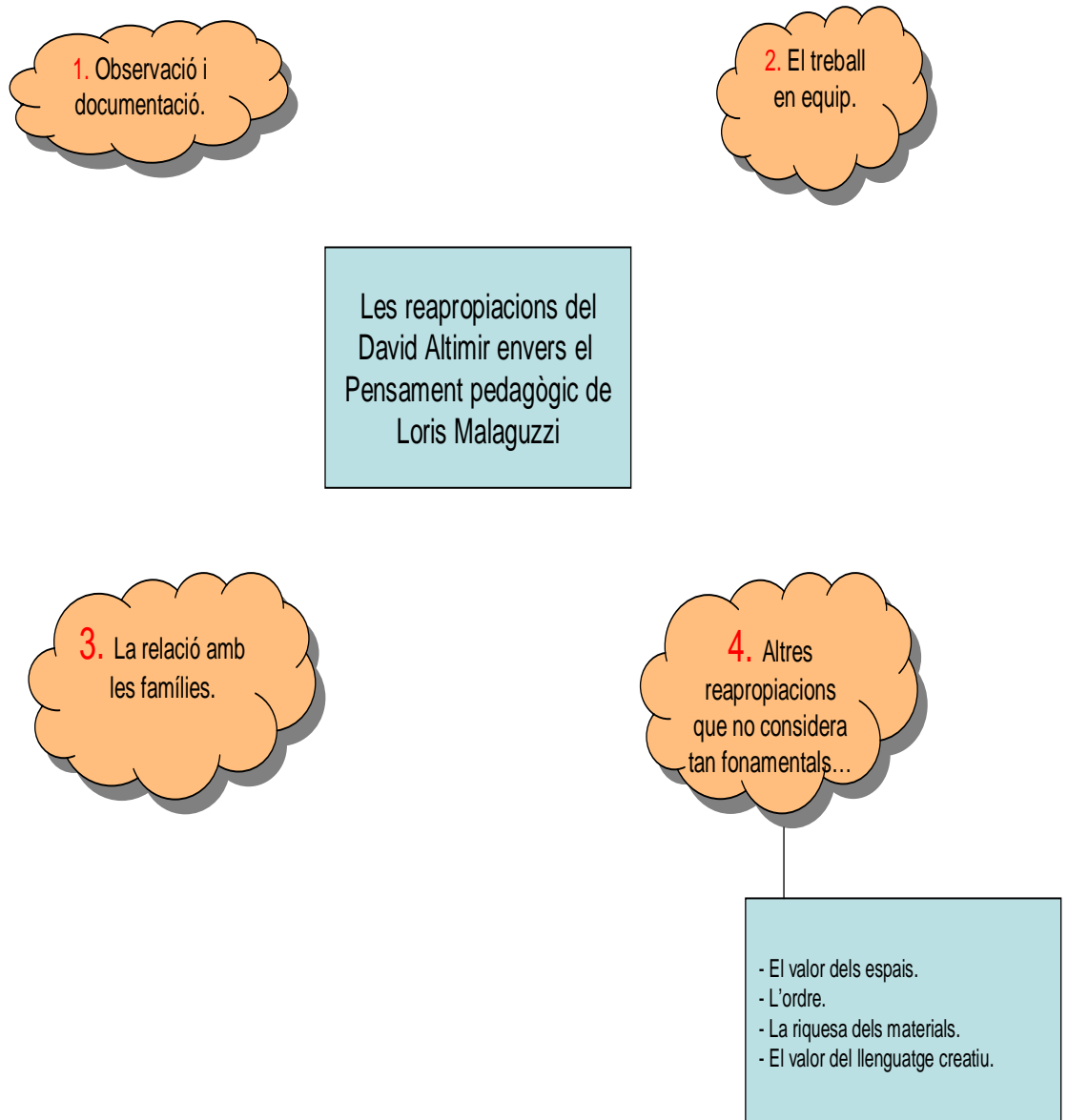
Aquestes tres reapropriacions són les més fonamentals per a David. Tanmateix, considera que n'hi ha d'altres, al marge, que també són molt importants i que també ha reapropiat del pensament pedagògic i educatiu del Loris Malaguzzi: el valor dels espais, l'ordre, la riquesa dels materials diferents i el valor del llenguatge creatiu.

«Llavors n'hi ha d'altres, potser al costat, igualment d'importants: el valor dels espais, l'ordre, la riquesa dels materials diferents, el valor del llenguatge creatiu. Tots aquests altres aspectes són importants. Però, per mi, els tres que t'he dit són els més fonamentals: concepte d'escola, la participació i la idea de treball en equip. Sense cap mena de dubte, per mi.»

El fet de conèixer el personatge pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i, a la vegada, conèixer i enamorar-se del pensament pedagògic de Loris, ha suposat per a David Altimir fer algunes reapropriacions del pensament de l'autor en les seves tasques educatives a l'Escola Les Pinediques (Taradell) com a professional de l'educació (veure figura 5).

7. Història vida professional David Altimir

Figura 5 Les reapropiacions de David Altimir envers el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi³⁴



El conjunt d'aquestes reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi adoptades per David Altimir em porten a la recerca de l'observació dels seus actes. Així que acudeixo a un lloc en concret per observar si allò que m'ha explicat a través de l'entrevista en

³⁴ A través de la figura podem observar les reapropiacions que ha fet David Altimir sobre el pensament del pedagog Loris Malaguzzi.

7. Història vida professional David Altimir

profunditat es veu palès en la seva acció per la divulgació del missatge educatiu. Així que he escollit un context determinat: la seva acció educativa en un dia qualsevol de feina a l'Escola les Pinediques de Taradell. Al final d'alguns fragments podreu veure alguns números en vermell. Aquests números fan referència a l'enumeració que heu pogut observar a través dels núvols de les reapropiacions. (veure figura 5).

7.10 Una jornada laboral a l'escola les Pinediques de Taradell: observació de la tasca pedagògica i educativa de David Altimir

Encara falten vint minuts perquè comencin les classes, i David m'ensenyava l'escola. M'explica que antigament l'escola era un escorxador i que quan ja no feia aquest ús van decidir reconvertir-lo en parvulari. Mentre passegem, David em va explicant la història de l'escola, que queda ben explicada gràcies a un escrit que estan fent plegats David i el grup de mestres de l'escola (2):

“L'any 1983, vam començar a treballar per PROJECTES al parvulari. Eren el fil conductor i, al mateix temps, els contenidors de l'experimentació a l'escola per a la comunicació, utilització i transformació de l'entorn escolar. El projecte, que abastava tot un curs escolar, suposava la construcció d'unes instal·lacions que partien de les activitats que els nens i les nenes realitzaven en la seva interacció amb els materials i l'espai.

El curs 1997-1998, vam iniciar un nou treball que, seguint les estratègies i etapes metodològiques del treball per projectes, se centra més específicament en la pràctica de l'EXPRESSIÓ ARTÍSTICA i vincula l'activitat grafopictòrica amb els aspectes socioculturals i artístics contemporanis.

Després de la reforma de l'edifici, el curs 2007-2008 comencem a treballar per AMBIENTS, entre altres raons, perquè l'augment progressiu d'infants ens demanava integrar les diferents estratègies del nostre treball: els projectes, els tallers, els racons, la descoberta de l'entorn i el joc simbòlic. Pel que fa a l'organització, el treball per ambients consisteix a distribuir materials i objectes en diferents espais, amb l'objectiu que els nens i les nenes puguin experimentar, manipular i construir mitjançant l'observació, la comparació i la reflexió.”

7. Història vida professional David Altimir

Ara bé, segons David Altimir i els educadors del centre educatiu, a partir del curs 2013-2014 al parvulari es repensa la seva identitat. I la comunitat educativa ho esmenta de la manera següent:

“Amb la intenció de crear un gran espai, on cada classe és concebuda com un taller en el qual tots els infants puguin trobar oportunitats de joc i de descoberta diferents i complementàries.”

El fet de repensar el parvulari, doncs, implica el fet de tornar a reformular-se un espai en concret dins del centre educatiu, ofereix als infants un ampli ventall de tallers en què es pugui expressar el seu joc en concret: el taller de llum i ombres, el taller de les miques, el taller de l'entorn, el taller del material petit, el taller de pintar i pastar, el taller de l'aigua, el taller del material natural i el taller del material gran. Per tant, els tallers ofereixen una arquitectura espacial diferent de la de les escoles convencionals, ja que els infants es mouen amb total llibertat segons els seus propis interessos. Isabel Cabanellas i Clara Eslava expliquen que

también Veja Vecchi, la persona que más proyectos ha realizado junto con Loris Malaguzzi, matiza estas ideas con mayor fuerza: los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros; la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño (2005:156).

David m'explica, tot caminant per les belles voltes de l'antic escorxador de Taradell ara convertit en escola, que a través del treball en grups d'edats diferents es generen uns ambients de treball molt enriquidors, ja que els tallers possibiliten treballar amb grups d'edat diferents.

«Treballant amb grups d'edats diverses es generen uns ambients de treball en què es recullen interessos, s'elaboren projectes i s'integren també altres estratègies metodològiques.

Amb aquesta organització, que anomenem TALLERS, pretenem:

- Fer visibles i accessibles els materials de cada taller.

7. Història vida professional David Altimir

- Afavorir la simultaneïtat de propostes i accions per treballar amb grups reduïts.
- Promoure la flexibilitat dels temps i també la circulació lliure durant les estones d'esbarjo.
- Augmentar la freqüència i qualitat de comunicació amb les famílies a través del "llibre de vida" i dels "dossiers individuals" per seguir el camí de cada infant i de cada grup.

Tot aquest recorregut suposa una evolució del treball per projectes iniciat fa 30 anys.»

Per tant, generar ambients en què els infants, de diverses edats, puguin aprendre a partir de la seva pròpia autonomia és la preocupació de David, ja que, en tot moment, vetlla per crear una oferta variada en la selecció d'ambients i de tallers perquè els infants puguin coconstruir els seus propis jocs i aprenentatges. Cabanellas i Eslava expliquen que

el ambiente es concebido por Malaguzzi como un partícipe del proyecto pedagógico. Le gustaba decir que el ambiente es un educador más que, entre otras cosas, no paga Seguridad Social. Aseveraba, de esta forma, la necesidad de recordar que los espacios, el mobiliario, las decoraciones, no deben ser solo relevantes en sí, sino también elementos sugeridores de posibilidades que se ofertan al niño para expresarse y desarrollar toda la dotación genética que poseen. En este punto, Malaguzzi supera los conceptos piagetianos en las relaciones de espacio de acción y espacio representativo, entre orientación e interiorización y representación del ambiente, considerado en la complejidad de sus valores de orden perceptivo, afectivo, intelectual y relacional (2005:156).

David, mentre anem passejant de camí cap a la seva aula, m'explica que, ara no fa gaires dies, la comunitat educativa va presentar a l'Associació de Mestres Rosa Sensat l'experiència de l'escola. Ell va ser l'encarregat de fer la conferència, tot i que la feina la van fer tot el grup de mestres de l'Escola de les Pinediques. I m'ho explica així:

«Per preparar la nostra presentació, vàrem fer un intens treball amb tot l'equip del parvulari. Presentar el projecte d'una escola en un context com el que ens va convidar Rosa Sensat demana un exercici de síntesi per intentar exposar el moment en què es

7. Història vida professional David Altimir

troba la nostra reflexió. Alguns d'aquests aspectes ja els havíem iniciat des de principis de curs, però haver de presentar-los ens va acabar de donar l'empenta necessària per enllestir-los.»

Així que, en aquesta presentació a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, David va exposar als oients tot el que portaven a terme a l'escola a partir de les documentacions grupals i individuals. El conjunt de mestres del centre educatiu ho explica de la manera següent (1,2):

“Els panells. Vàrem guarnir l'espai de la segona planta de Drassanes amb els vuit panells que presenten cadascun dels tallers. Aquests panells han estat fets, comentats i discutits per tot l'equip. El text, la tria d'imatges, els elements de disseny gràfic, etc... tot va portar-nos a fer un debat entre tots. Aquest treball ens ha cohesionat, ens ha fet prendre consciència del nostre projecte i ens ha fet sentir satisfets, d'una banda, de la nostra proposta i, de l'altra, conscients del que hem d'afinar i millorar.

Avui els panells que vam presentar a la jornada estan penjats als espais del parvulari i ajuden infants i adults a saber què es fa a cada taller.

La documentació. Paral·lelament a la documentació en què es presenten els diferents tallers, també vàrem portar un recull d'altres quaderns i arxivadors que actualment tenim a l'escola. Quan una escola, com és el nostre cas, inicia un trajecte per intentar explicar l'acció dels infants a través de documentacions, apareix la dificultat de saber trobar l'equilibri entre la documentació del grup i la individual, la de cada infant. A més, en el nostre cas, hi ha dues menes de grups: el grup de referència (grups d'edat) i els grups de tallers (grups heterogenis, interseccions, de 3,4 i 5 anys).”

Així, doncs, documentar significa reflexionar sobre el tractament estètic dels espais i els ambients. Alfredo Hoyuelos considera que

hay algunas que han eliminado los simplistas y absurdos dibujos y estereotipados de las paredes y que empiezan a cuidar –con buen gusto– los materiales de las estanterías, los colores del ambiente, la organización textural de los objetos, el cuidado del mobiliario, su organización espacial, etc (2009:177).

7. Història vida professional David Altimir

I, a la vegada, documentar significa, segons l'Alfredo Hoyuelos, entendre que “también hay profesionales que han entendido el valor permanente y formativo de la investigación, observación y documentación interpretativa como forma de testimoniar, argumentar y favorecer el conflicto público de las ideas que defendemos.” (2009:177).

David, tot just abans d'entrar a la seva aula, perquè només queden deu minuts perquè entrin els infants, m'explica la multiplicitat de formes que tenen de documentar dins del centre educatiu. Els mestres de l'Escola les Pinediques, a través del seu redactat per a la presentació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ho expliquen de la manera següent:

“Documentació de grup:

- Llibre de vida. Fet per cada mestra-tutora, adreçat a les famílies de cada grup de referència. S'hi parla de petits esdeveniments quotidians, de lectura ràpida, que es posen regularment damunt d'un faristol a l'entrada de cada classe. Quan apareix un altre full, el precedent s'arxiva en un quadern que és el que anomenem *Llibre de vida*, i que les famílies es poden emportar a casa al vespre o el cap de setmana per fer-ne una lectura tranquil·la amb els fills i les filles. També vol ser un pont entre l'escola i les famílies amb una pinzellada del que s'ha esdevingut a l'escola que els ajudarà a dialogar amb els fills. De vegades les participacions són més interactives, i es demana la participació explícita a les famílies, o en alguns casos, hi deixen alguna mena de comentari de forma més espontània.
- Documentació dels tallers. Hem acordat un estil de document per explicar a infants i famílies el que s'esdevé a cada taller durant les prop de 12 sessions de treball. Aquestes documentacions expliquen més o menys cronològicament, o més o menys interpretada, el que s'ha esdevingut a cada taller durant les dotze sessions en què treballa cada grup. Cada adult, amb l'ajut dels infants, va identificant el més significatiu, les descobertes, les anècdotes viscudes pel grup, en un document word amb imatges, textos i dibuixos d'infants que després anirà a l'arxivador de cadascun dels infants del grup.

7. Història vida professional David Altimir

Documentació individual:

- Arxivador. Cada infant té un arxivador on endrecem, d'una banda, les documentacions que cada grup de tallers ha fet, i, de l'altra, les produccions individuals que hagin pogut aparèixer. També hi ha un espai per a les documentacions que resulten dels monogràfics que es fan en coincidència amb les sortides, moment en el qual aturem temporalment els tallers. Així mateix també hi ha un espai per recollir altres petits projectes i, a mesura que els infants es fan més grans al parvulari, fulls individuals vinculats amb activitats d'aprenentatge d'algun camp del coneixement (llenguatge verbal, llenguatge matemàtic, el temps que passa ...)

- Llibreta de destreses. La utilitzem per fer propostes d'entrenament vinculades al domini del traç, de l'escriptura de mots i de nombres, i altres propostes.

- Llibreta de dibuixos. Cada infant té dues llibretes de dibuix, una de gran i l'altra de petita, on poden dibuixar lliurement en els moments en què l'organització del grup ho permet.

- Carpeta de gran format. Carpeta per recollir i arxivar les produccions de més gran format, sovint vinculades al taller de pintar i pastar i també a les propostes de llenguatge plàstic que cada grup pugui organitzar.

- Llibreta de descobertes. Només per als infants de P5, els acompanya a cada moment de treball en els tallers, de manera que hi puguin anotar descobertes individuals o de grup, de manera més o menys guiada i acompanyada per l'adult.

Aquesta és la nostra proposta en aquests moments. Pensem que l'equilibri que hem trobat entre documentacions de grup i individuals recull amb honestat el que l'escola proposa com a projecte, i al mateix temps dóna resposta al dret dels nens i nenes a tenir un document que expliqui la seva història al llarg dels tres anys que passaran amb nosaltres.

7. Història vida professional David Altimir

Amb relació a les famílies, pensem que la percepció que tenen del que arriba a casa des de l'escola és molt bona. Així ens ho han fet saber en les diferents entrevistes individuals que es fan durant les primeres setmanes de l'any. De fet, han trobat una coherència entre aquest material i el que els vam presentar durant la reunió d'inici de curs a la qual vàrem convidar-los a entrar als tallers, a voltar, a remenar el material, per després poder fer-ne una conversa conjunta.”

David i jo ja hem passejat per l'escola i m'ha explicat les coses més rellevants del seu funcionament i la seva organització. Així que, dins de l'aula, esperem que arribin els infants per començar el seu dia escolar. Quan ja havien passat cinc minuts, comencen a entrar els infants amb les seves famílies (3). David els rep de manera personalitzada: a alguns els toca l'espatlla, els encoratja a gaudir del dia i els convida a entrar a l'aula; a d'altres els fa una carícia a la cara i els diu: “Bonic/a, bon dia!”, entre altres gestos en què es veuen reflectits la delicadesa i el bon tacte per tractar els infants. Durant aquests moments de rebuda, David contesta els interrogants d'alguns pares i mares sobre certs aspectes, i, per sobre de tot, es nota que tenen tota la llibertat per poder parlar amb l'educador, ja que no posa cap barrera perquè les famílies puguin expressar les seves inquietuds, els seus pensaments a l'hora de configurar un projecte educatiu de qualitat per a l'escola dels fills. En el seu llibre *Com escoltar els infants?*, diu que “la participació de les famílies és, en la filosofia d'aquesta experiència, un dels elements que fonamenta el diàleg i la construcció col·lectiva del projecte” (2006:35) (3).

Per poder demostrar el tracte tan pròxim que té aquest mestre amb les famílies, m'ha semblat interessant plasmar un trosset de conversa que va tenir amb una àvia d'un infant de l'escola a les nou del matí dins de l'aula. L'àvia es mostrava molt interessada en la lectura dels infants (en aquest cas la del seu nét). I, per tant, va preguntar a David si coneixia algun projecte que es portés a terme en alguna biblioteca de la zona sobre la literatura infantil. I David li va explicar, amb un llenguatge planer i humil, les argumentacions següents:

David Altimir: Van finançar un projecte i ara te l'explicaré. És que aquí hi ha una bibliotecària que es diu Mercè que ara ja està jubilada i fa un projecte que es diu el projecte llibres. Doncs el projecte, d'acord amb l'Ajuntament de Santa Eugènia, és de fer allà un espai per fer entrar els nanos en el món dels llibres. I, aleshores, una de les

7. Història vida professional David Altimir

iniciatives que estan portant a terme és aquesta.

Àvia: Ah!, em sembla molt interessant.

Un cop han entrat tots els infants a l'aula, David els fa asseure's en rotllana al bell mig de l'aula. I, aleshores, és quan m'adono del valor de l'espai de l'aula: és molt similar al de les escoles de Reggio Emilia; l'ordre: els llapis, els colors, els materials, etc. estan ordenats èticament i estèticament perquè els infants puguin observar, a través de la bellesa, un ordre determinat, i la riquesa dels materials: materials naturals, materials vivencials, etc (4). En aquest sentit, Cabanellas i Eslava suggereixen que

la obra de Malaguzzi nos habla continuamente del derecho que la escuela tiene a su propio ambiente, y a su propia identidad arquitectónica en la ideación y finalización de espacios, formas y funciones: “Que la escuela tenga derecho a su ambiente, a su arquitectura, a una conceptualización y finalización de espacios, formas y funciones, es un dato que no tiene duda” (2005:156).

Per aquest motiu em sembla rellevant mostrar una sèrie d'imatges fotogràfiques³⁵, d'aules de Reggio Emilia i de l'aula de David, per veure les similituds en l'ordre espacial i el tracte estètic dels materials perquè els infants tinguin una oferta atractiva de jocs a fi que puguin experimentar i concebre els seus cent llenguatges (4).



Fotografia d'una aula de l'Escola Diana (Reggio Emilia): s'hi poden apreciar materials naturals perquè els infants puguin observar-los, experimentar-hi i manipular-los per construir processos d'ensenyament-aprenentatge.



Fotografia d'una aula de l'Escola les Pinediques (aula de David Altimir): s'hi poden apreciar materials naturals perquè els infants puguin observar-los, experimentar-hi i manipular-los per elaborar processos d'ensenyament-aprenentatge (4).

³⁵ Les imatges que podeu observar de l'Escola Les Pinediques, l'Escola Diana, l'Escola Andersen i el Centre Intenacional Loris Malaguzzi, són imatges extretes amb la meua càmera fotogràfica.

7. Història vida professional David Altimir



Fotografia d'una aula de l'Escola Andersen (Reggio Emilia): s'hi pot apreciar un racó artístic on l'infant pot evocar la seva creativitat a partir dels seus cent llenguatges.



Fotografia d'una aula de l'Escola les Pinediques (aula d'en David): s'hi pot apreciar un racó artístic on es poden veure reflectits els fonaments de l'experiència reggiana de David Altimir (4).



Fotografia d'un taller de l'Escola Diana (Reggio Emilia): s'hi pot observar l'ordre estètic de la configuració i col·locació dels materials en l'espai.



Fotografia d'una aula de l'Escola les Pinediques (aula de David): s'hi pot veure l'ordre estètic de la col·locació dels materials en l'espai (4).

7. Història vida professional David Altimir



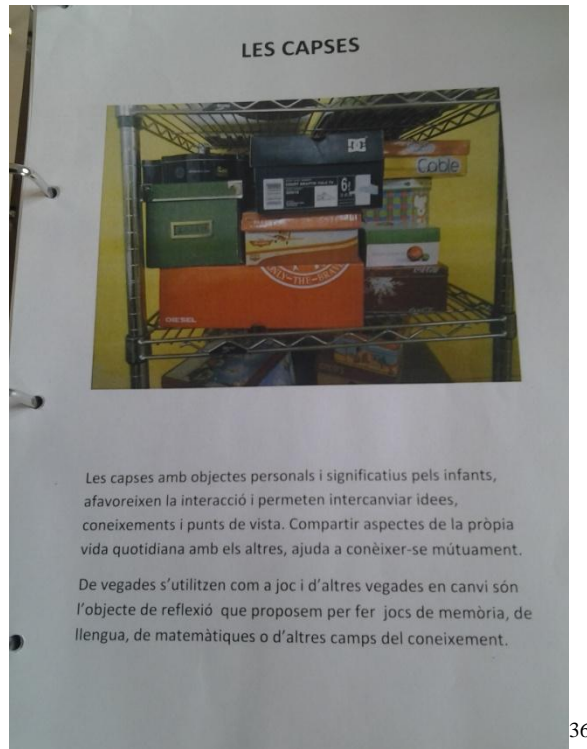
Fotografia del Centre Internacional Loris Malaguzzi (Reggio Emilia): en l'exposició "Una ciutat tant de nens" es pot veure, a través de l'experimentació artística dels nens, les imatges de rols de persones (habitants de Reggio Emilia).

Fotografia d'una aula de l'Escola les Pinediques (aula de David): s'hi pot veure, des de la perspectiva estètica, com els nens també experimenten i manipulen el fang per crear les seves pròpies històries i imatges mentals (4).

Els infants ja estan asseguts en rotllana i David inicia la jornada desitjant-los un "bon dia" general. I, seguidament, comença el moment de l'activitat de les capsas. La intencionalitat d'aquesta activitat és que cada infant agafi una capsa (no ho fan tots a la vegada en el mateix dia) i l'ompli a casa dels objectes que més li agradin o, fins i tot, aspectes que pugui ensenyar per motivar la seva pròpia reflexió individual i conjunta. En aquest cas, avui li ha tocat al Pol omplir la capsa d'objectes significatius per a ell. Abans d'obrir la capsa, David em comenta en veu baixa que, tot ensenyant-me documentació referent a aquesta activitat, que

«Les capsas amb objectes personals i significatius per als infants afavoreixen la interacció i permeten intercanviar idees, coneixements i punts de vista. Compartir aspectes de la seva pròpia vida quotidiana amb els altres ajuda a conèixer-se mútuament. De vegades, s'utilitzen com a joc i d'altres vegades, en canvi, són l'objecte de reflexió que proposem per fer jocs de memòria, de llengua, de matemàtiques o d'altres camps del coneixement.»

7. Història vida professional David Altimir



Així que Martí (nom fictici) obre la capsa i ens explica tot el que ha portat (objectes significatius per a ell i que vol compartir, d'una manera engrescadora i significativa, amb els seus companys i companyes), i ens diu les paraules següents a través d'un diàleg d'en David amb en Pol i els altres infants de l'aula:

David Altimir: Pol, obre-la, la capsa, perquè vegin els companys de què està feta.

Martí: És de fusta!

David Altimir: És de fusta, però com ho has fet per enganxar aquests Spidermans aquí al damunt?

Martí: Amb una mica de cola ho he anat posant per aquí a sobre i ho he folrat tot.

David Altimir: L'has folrada tota?

Martí: Llavors, he posat uns quants papers de l'Spiderman.

³⁶ Imatge de la documentació referent a l'activitat de les capsas.

7. Història vida professional David Altimir

David Altimir: Ah, per això n'has posat un (Spiderman)! Noi, bona pensada això, eh? No solament l'has feta, sinó que ens has explicat com l'has feta. Que això està molt bé! Els veieu aquests, tovallons?

Conjunt dels infants: Sí!

Martí: Els he anat agafant i he anat posant aquests tovallons i els he anat posant per aquí a sobre.

Infant1: I com ho has fet?

David Altimir: És que quan hi poses cola queda tot enganxat a la capsa. I queda tot enganxat a la capsa, saps? Preciós!

Infant 2: És la cola que enganxa més?

David Altimir: Vaja! No sé quina cola vas fer servir...

En aquest moment del diàleg, Martí va començar a treure objectes que feien referència al valor del seu cicle vital. De manera que va continuar el diàleg tot comentant els seus objectes i, a la vegada, fent partícips, tots els seus companys i companyes de les seves experiències relatades a través de la capsa.

Martí: I, després, aquí vaig anar un dia a un lloc i després vam anar a veure un viacrucis on hi havia romans i jo em vaig fer una foto al costat dels romans.

Infant 3: Però, era de veritat, aquest?

Martí: No, era un teatre.

Infant 4: Home, és clar!

David Altimir: Algú té una pregunta per fer-li al Martí? Ningú no té cap pregunta sobre

7. Història vida professional David Altmir

aquest romà i el viacrucis?

Conjunt dels infants (hi havia silenci).

David Altmir: Si ningú en té una, jo sí que en tinc una.

Martí: Ah, sí?

David Altmir: Te la puc fer?

Martí: Sí!

David Altmir: Què és això del viacrucis?

Martí: Això és un teatre, és com un cinema i resulta que ho fan al carrer.

Infant 2: Però, amb quina cola ho has enganxat, això?

David Altmir: Però, no canviem de tema que estàvem parlant del viacrucis ara. El viacrucis, el que tu m'has dit, és un teatre però que es fa al carrer. És això?

Martí: Sí!

David Altmir: Entesos!

Infant 5: I com sacrifiquen els romans?

Martí: El nen Jesús anava caminant i, de broma, s'anava entrebancant i anava caient a terra i un dia va caure a terra, però després el van aixecar perquè tirés més ràpid... I després li posen una creu a l'esquena.

David Altmir: Sabeu qui és aquest nen Jesús o no?

Infant 4: El nen Jesús!

7. Història vida professional David Altimir

David Altimir: Però veig que porta barba?

Infant 4: Potser és el pare del nen Jesús?

David Altimir: Potser és el pare. Jo no conec gaire la història, la coneixeu vosaltres, la història? Martí, i què va fer aquest nen Jesús que faci una pel·lícula al carrer?

Martí: Resulta que es va enfadar tant i tant perquè volia salvar la gent, i els romans no ho volien. Doncs resulta que després... mira! (en Martí treu un llibret on s'explica tota la història).

David Altimir: Ah! Aquí, hi explica tota la història?

Martí: Sí! Aleshores, van deixar viure en Barrabàs...

David: Martí, ets una caixa de sorpreses!

Martí: Aleshores, aquí el van penjar a la creu.

David Altimir: A qui van penjar a la creu?

Martí: Al nen Jesús

David Altimir: Martí, em deixes mirar a on és això. Ah! A Sant Hilari de Sacalm... O sigui, això és aquí al Montseny... Entesos, canviem de tema i del viacrucis passem a un altre viacrucis, per dir-ho d'alguna manera. A veure, explica'ns això, Martí...

Martí: Doncs, això em va sortir a la mona futbol i després vam jugar...

David Altimir: Aquesta és la mona, Martí?

Martí: Sí, la mona, doncs després, la meva mama me la va comprar i ens la vam menjar.

7. Història vida professional David Altimir

Infant 6: I ara on és?

Infant 4: A la panxa del bou!

David Altimir: A veure, Martí, si ho he entès bé, la mona te la van regalar la Vanessa i en Lluç (noms ficticis)?

Martí: Sí!

Conjunt dels infants: I qui són la Vanessa i el Lluç?

David Altimir: Els pares del Martí no viuen junts, el pare viu a Vic...

Infant 6: Doncs, a mi em va passar el mateix que al Martí.

David Altimir: Què vols dir amb el que et va passar el mateix?

Infant 6: Que ara el meu pare i la meva mare no volen viure més junts.

David Altimir: De debò?

Infant 7: El meu pare i la meva mare, també!

David Altimir: Vols dir?

Infant 7: Sí!

David: Ah sí, és veritat! La teva mare viu allà a la casa i el teu pare viu a Tona. Els teus pare de debò?

Infant 6: Sí, ho volien fer perquè ja no són *nòvies*.

David Altimir: Sí, és el seu dret, eh! Poden decidir de ser *nòvies* o no...

7. Història vida professional David Altimir

Infant 8: I el meu avi i la meva àvia també es van separar. L'àvia va venir a casa meva...

En aquest moment, David em comenta que l'interessa que l'infant 6 expliqui la seva situació familiar, ja que li costa exterioritzar, de manera significativa, els seus sentiments. El fet de compartir en grup les experiències conjuntes, configurades per al diàleg establert entre els infants i el mestre, ajuda l'infant 6 a poder-les exterioritzar. Spaggiari i Rinaldi argumenten que

con tal planteamiento, la educación aparece como una constante interacción, como relación no con un sentido único, sino doble o triple, que se lleva a cabo en una constante actividad de intercambio, contaminación, integración que va del profesor a los niños, de unos niños a otros y de éstos al profesor (2005:11).

David Altimir: I amb qui viu l'àvia?

Infant 6: L'àvia viu amb la meva mare.

David Altimir: I el teu pare ja té una altra casa o no?

Infant 6: No, encara no. Però ahir en vam veure una.

David Altimir: I tu l'has vista també? Què t'ha semblat?

Infant 6: Doncs que és bona!

David Altimir: Entesos, perfecte!

Infant 6: A fora té les pedres com les de la casa d'en Bernat...

David Altimir: Però tu estàs bé i estàs content?

Infant 6: Sí!

David Altimir: Fantàstic!

7. Història vida professional David Altimir



En aquest punt de l'activitat, Martí va acabar d'explicar la seva vivència de la mona a través de la fotografia que havia posat dins la capsa, i els infants i el mestre li van continuar fent preguntes sobre les vivències que anava explicant. Així que, a través d'aquesta trama argumentativa, vaig poder identificar la importància que té tant l'observació –David observava, amb rigor i serietat, les argumentacions de tots els alumnes- com la documentació –David s'anava apuntant tots els diàlegs dels infants en una llibreta- per a la construcció dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes (David Altimir) (1). També vaig poder detectar, a través de l'observació, com el mestre valorava el treball en equip dels infants (2), atès que propiciava que anessin elaborant una narrativa conjunta de les vivències i les experiències de Martí, el qual, a partir de la seva pròpia autonomia, va ser capaç de construir coneixements amb el suport de tots dels infants de l'aula. I, a més a més, el mestre va respectar les argumentacions dels infants i també va acceptar les seves trames imaginatives a través de l'escolta. Barbara Röhrborn suggereix que “no pretenguem que sabem més de les seves vides que ells mateixos. No ens col·loquem com a experts. Tractem els infants seriosament, comuniquem-nos amb ells com a iguals i prenguem junts les decisions. Aquest és un enfocament on tothom hi guanya” (2015:12).

³⁷ En aquesta imatge podem observar com David propicia que, a través de la col·locació en l'espai, els infants puguin dialogar, plantejar interrogants, elaborar processos d'ensenyament-aprenentatge i construir coneixements de manera conjunta.

7. Història vida professional David Altimir

Per mitjà de les trames experiencials dels infants, també vaig poder observar com el mestre tenia una comunicació fluida amb les famílies (3), atès que coneixia bé les seves realitats, la qual cosa és molt favorable per als infants, perquè aquestes realitats, moltes vegades, afecten el seu estat emocional. Així que, en aquest mateix sentit argumentatiu, Aparicio; Boltes i Camps, com a creadors dels espais familiars³⁸, afirmen que “els adults, quan poden expressar el que els passa, tenen més possibilitats de transformar els seus pensaments i la seva vida. El que veuen i el que viuen, si els resulta útil, poden incorporar-ho a la seva quotidianitat” (2014:17). I, per últim, he pogut comprovar el valor de l’espai com a element estimulants i atractiu perquè els infants puguin parlar, puguin formular-se interrogants, puguin explicar experiències i puguin crear coneixements en comunitat (4).

Després de l’activitat de la capsa, ja tocava el torn dels tallers. I David ho va explicar de la manera següent:

“Ara ja anirem cap als tallers! Bé, a veure, ara us explico els tallers que ens toquen. Mireu, a veure, Marta, vine cap aquí que els ho expliquem, seu aquí bonica, seu aquí... Mireu, els que ahir anaven al taller de pastar i pintar, que són en Martí, en Bernat i la Marta, aquests avui anireu al taller de l’aigua. Els que ahir van anar al taller de l’aigua, aquests avui anireu al taller de la llum i l’ombra...”

David, a partir d’aquest moment del matí, va començar a establir l’ordre dels tallers perquè els infants sabessin quin els tocava conjuntament amb els altres infants de diverses edats de l’escola. A continuació, a través d’imatges, podrem observar el desenvolupament d’un dels tallers del matí (concretament, el de l’aigua) i el fabulós tractament pedagògic i educatiu de David Altimir durant el funcionament del taller:

³⁸ L’espai familiar és una oferta educativa no formal adreçada a la petita infància que vol incidir en la qualitat de vida dels infants de 0 a 3 anys i alhora oferir suport a les famílies com a primeres educadores dels fills. Els espais familiars van sorgir, ja fa més de 25 anys, per donar resposta a les noves necessitats familiars que anaven apareixent arran dels canvis socials (David Aparicio, Roser Boltes i Rita Camps, 2014:17).

7. Història vida professional David Altimir



En aquestes imatges podem veure el funcionament del taller de l'aigua. La intencionalitat d'aquest taller és la de construir, a través de les experiències dels infants, un circuit d'aigua tancat. De manera que també podem observar els materials que s'utilitzen per al taller: materials reutilitzables (caixes i galledes) i materials naturals (pedres, fustes i aigua). Durant el taller, els infants dialoguen, reflexionen, es plantegen interrogants i construeixen els seus processos d'ensenyament-aprenentatge (portadors de coneixements subjectius) per fer un circuit coherent perquè l'aigua hi passi sense cap tipus de problema. Així que, a través del taller podem veure com els infants desenvolupen el treball en equip per cercar coneixements (2). També podem observar com el mestre ha preparat una proposta pedagògica i estètica perquè els infants facin processos d'ensenyament-aprenentatge de qualitat (4), perquè comprovin la riquesa dels materials (4) i per comprovar l'impuls del seu llenguatge creatiu, ja que es potencia el treball col·lectiu per treballar aprenentatges en el medi natural (4). Marta Martínez suggereix que

els elements que formen part del medi natural (l'aire, la llum, el món animal i vegetal, la terra...) aniran enriquint les seves experiències per descobrir les característiques i qualitats d'aquest món. La natura permetrà que l'infant desplegui les capacitats que ja posseeix de manera innata d'estimar, respectar i descobrir tant els éssers vius com tot allò que va trobant al medi natural (2013:14).

7. Història vida professional David Altimir



A través d'aquesta seqüència de fotografies podem observar un aspecte fonamental de la gestió pedagògica i educativa de David Altimir: l'observació i la documentació educativa (1). Partint d'una proposta pedagògica configurada sota les premisses de la qualitat, la tasca del mestre, mentre els infants fan el taller, és la d'observar els seus processos d'ensenyament-aprenentatge i, en alguna ocasió, plasmar el seu guiatge com a mestre. La intencionalitat d'observar els infants és poder documentar tots els processos i poder-los debatre conjuntament, docents i infants de la comunitat educativa. David creu que l'observació no es pot quedar solament en allò fotografiat, sinó que ha de ser una oportunitat per reinterpretar els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants. Maria Antònia Riera assegura que

sin embargo, no basta con recoger observaciones de lo que ha pasado: dichas observaciones se deben interpretar y les hemos de dar un significado. Se trata de pasar de la descripción a la interpretación. Si la descripción trata de lo que es o de lo que ha sucedido, la interpretación se enfoca en el porqué, cómo y de qué manera, teniendo en cuenta que las posibilidades de comprensión son múltiples y que las posibilidades interpretativas también son muchas (2001:16-17).

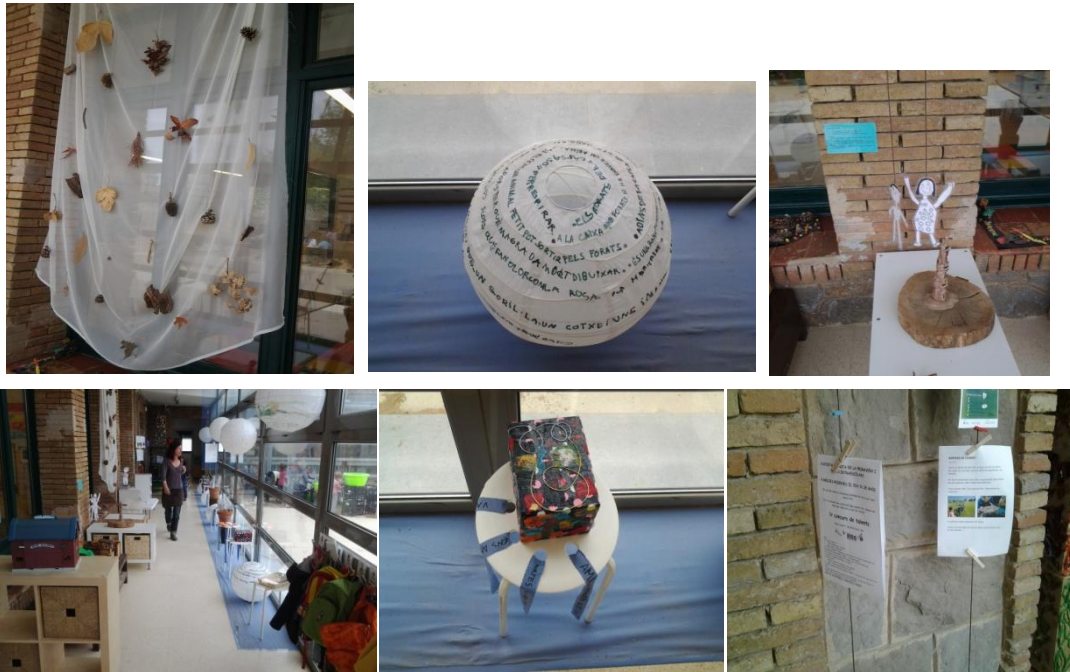
A David, aquest afany per observar i documentar aquests processos educatius de la infància li ve a través de la mirada pedagògica reggiana. La mateixa Riera explica que

como decía Loris Malaguzzi, hablamos y leemos mucho sobre los niños, pero hablamos poco con ellos y los observamos aún menos. Y Malaguzzi añadía: escuchamos y miramos a los niños mientras los esperamos en las grandes estaciones de tren, pero no nos preocupa cómo viajan: si lo hacen sentados o de pie, si hablan con quien tienen cerca, o si miran por la ventana (2001:18).

7. Història vida professional David Altimir

Després dels tallers, els infants van gaudir de mitja hora d'esbarjo per esmorzar i de jocs espontanis al pati. Quan va acabar l'hora de l'esbarjo, David els va reunir, en rotllana, al pati i van establir un diàleg molt fructífer en què van explicar tots els aspectes experiencials que havien portat a terme, en col·lectivitat, en els tallers. De manera que, en tot moment, vaig poder constatar com David anava apuntant-se a la llibreta tots els diàlegs dels infants de manera directa. I, per tant, vaig tornar a comprovar el valor de l'observació i la documentació (1) en la seva tasca educativa.

A dos quarts d'una és l'hora de plegar. David es va acomiadar dels infants i va parlar, en tot moment, amb les famílies (3) sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants en els tallers del matí: els explica les anècdotes, els progressos, entre altres qüestions que considerava significatives. Un cop acabada la jornada amb els infants, vaig anar a sala de mestres i, en aquest trajecte, vaig poder apreciar l'estètica espacial d'un passadís (4) que recorda el pensament estètic del pedagog italià.



Vaig entrar a la sala de mestres per acomiadar-me de David. I, en aquell mateix moment, hi havia reunits David i dues mestres més. Tots tres em van explicar que l'objectiu d'aquella reunió era escollir les imatges que David havia fotografiat durant el transcurs

³⁹ Aquest conjunt de fotografies formen part del passadís de l'Escola Les Pinediques (Taradell), i en el qual es pot apreciar una estètica espacial reggiana a través del tractament dels materials, els elements naturals, la delimitació dels objectes en l'espai i la documentació.

7. Història vida professional David Altimir

dels tallers. En aquell moment estaven triant les imatges per fer una documentació de qualitat. Així que vaig poder observar, a través d'aquesta tria, com debatien tots els processos d'ensenyament-aprenentatge de tots els tallers. I, per tant, vaig percebre com totes les imatges rebien unes reinterpretacions que els ajudaven a poder millorar les seves pròpies tasques docents, ja que l'observació i la documentació han de ser un procés d'ajuda i de millora d'aquestes tasques educatives i pedagògiques. Carla Rinaldi afirmava que

L'azione interpretativa che accompagna osservazione e documentazione si rivela importantissima non solo per gli insegnanti, per i loro progettare e vivere con i bambini, ma anche per i genitori. La documentazione così intesa può infatti favorire la crescita e la qualificazione dei processi partecipativi fino ad arrivare a significarli in modo totalmente nuovo e diverso. Permette cioè agli adulti di vedere direttamente, con esemplificazioni reali e tangibili, l'enorme ricchezza delle potenzialità dei bambini, rese visibili perché rese possibili: per dare visibilità alle potenzialità dei bambini occorre avere reso vivibili ed esprimibili queste potenzialità! (1994:23) (1).



Un cop acabada la reunió de la documentació educativa dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels tallers, em vaig acomiadar de David, ens vam fer una abraçada cordial i li vaig donar les gràcies per haver-me obert les portes de la seva comunitat educativa d'una manera tan afectuosa i fructífera.

⁴⁰ David i les altres dues mestres seleccionant les imatges per elaborar la documentació educativa.

7. Història vida professional David Altimir

7.11 *El llegat escrit del mestre David Altimir envers el pensament de Loris Malaguzzi*

El llegat escrit de David Altimir, al llarg de la seva trajectòria, ha estat molt extens, ja que ha estat i continua estant vinculat a l'Associació de Mestre Rosa Sensat. Aquesta vinculació ha suposat que David hagi pogut fer entrevistes⁴¹ amb els educadors i els pedagogs actuals més influents. Tot i que ha entrevistat molts referents educatius actuals, em confessa que hi ha un pedagog que, per ell, és un dels pensadors més interessants d'aquest segle: Philippe Meirieu. Per aquest motiu he recuperat un fragment de l'entrevista que seguint la línia reggiana dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants, li va fer a aquest pensador:

El pequeño necesita participar en situaciones de descubrimiento, de aprendizaje que construye el educador y en las cuales sitúa instrumentos, limitaciones, pero limitaciones fecundas que permiten acceder al pensamiento. Después, hay que salir de estas situaciones de descubrimiento para construir situaciones que yo denomino no de normalización, sino de formalización. Es decir, que hay que construir situaciones donde hay una identificación de las adquisiciones, una reconstrucción coherente de lo que se ha descubierto, una identificación de lo que se ha comprendido y un trabajo sobre la transferencia de lo que se ha adquirido. Por lo tanto creo que lo importante con respecto a los maestros de la primera infancia es que sientan la necesidad de alternar en el trabajo cotidiano situaciones de descubrimiento para el pequeño donde pueda expresar su libertad en unos marcos concebidos para ello, y situaciones donde se necesitará un tiempo de concentración, atención, silencio, rigor, de poner en orden y de interiorizar lo que se haya adquirido (2001b:42).

David ha escrit un gran nombre d'articles educatius i pedagògics, sobretot, per a la *Revista Infància*, de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. També ha escrit en *Cuadernos de Pedagogía*, per a la qual, l'any 2001, va escriure un article en què manifestava la seva admiració per la pedagogia reggiana:

⁴¹ En la *Revista Infància* (editada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat) hi ha un apartat anomenat "Conversa amb..." I en aquest apartat, David Altimir ha pogut entrevistar personatges influents del món de l'educació com ara Matteo Bini, Philippe Meirieu, Vicenç Navarro, Maria Antònia Font, Gino Ferri, Francesco Tonucci, Maria Brossard, entre d'altres.

7. Història vida professional David Altimir

Conocer la experiencia de Reggio Emilia (dos años en sus centros para niñas y niños de cero a seis años, y otros dos años colaborando con ellos en otros proyectos) me ha enseñado a no saber estar indiferente. El primer encuentro con la experiencia de Reggio lo tuve como estudiante de Magisterio, en Vic, donde acudió como conferenciante invitada por la Universidad la pedagoga reggiana Carla Rinaldi. Carla se dirigió a nosotros para presentar la experiencia educativa de su ciudad. En ningún momento hizo referencia a didácticas, a metodologías, a programas educativos...; nos habló de su proyecto, de su imagen de infancia, de participación, de valores... Me sedujo su forma de hablar de educación. Este primer contacto fue suficiente como para proponerme la organización de un viaje para conocer por mí mismo su experiencia (2001a:81).

En el seu llibre *Com escoltar els infants?* En aquest llibre, el mestre de la Plana, a través de la lectura, ens convida a apropar-nos al concepte d'escolta, ens ajuda a veure el rol de l'adult en l'acte educatiu, a cercar la documentació dins de les institucions educatives i a com enfocar una reunió de pares, entre d'altres. En tot el llibre queda palesa la inspiració del pensador reggià. David Altimir indica que

en el període de sis mesos de gener a juny de 1995 vaig estar acollit al grup C de l'Escola Pablo Neruda, a Reggio Emilia. Aquest grup acollia infants de 5 a 6 anys. La Paola i la Patti n'eren les mestres, la Mara Davoli la tallerista i la Carla Rinaldi la pedagoga. A la meua arribada a l'Escola Pablo Neruda aquest equip de mestres em va proposar que fes un treball d'observació sobre el tema de l'escolta; allò que ells defineixen com a ascolto. La traducció a la nostra llengua resulta una mica difícil (2006:13)

Tot i que David ha escrit molts escrits dedicats al món de la primera infància, la intencionalitat d'aquest apartat ha estat la de mostrar-ne alguns en què es vegi, d'una manera clara i concisa, la influència que ha rebut del pensament de Loris Malaguzzi.

7. Història vida professional David Altimir

7.12 Conclusions d'una vida dedicada al món de la primera infància com a mestre d'educació infantil de l'Escola Les Pinediques

David Altimir al llarg de la seva vida ha anat configurant el tipus de professional de l'educació que volia arribar a ser. El fet d'estar en contacte directe amb la pedagogia reggiana i, a la vegada, enamorar-se del seu pensament va fer que la seva pròpia acció educativa, com a mestre d'educació infantil de l'Escola Les Pinediques, i divulgativa estigués influenciada pel pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi. De manera que, a través de l'entrevista en profunditat i l'observació, he pogut extreure quines han estat aquelles reapropriacions del pensament d'aquest pedagog que ha incorporat en les seves accions com a professional del món educatiu i pedagògic.

A través del context escollit (una jornada laboral a l'Escola les Pinediques) he pogut apreciar les reapropriacions següents:

- L'observació i la documentació. A través de l'observació he pogut evidenciar com David, en tot moment, fotografiava els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants, transcrivia les seves converses (en una llibreta que sempre porta a sobre durant la jornada laboral) per cercar coneixements subjectius. A més a més, en algunes ocasions, els feia preguntes amb la finalitat de corroborar les trames portadores d'aprenentatges que feien en col·lectivitat. I, finalment, totes les fotografies han estat compartides amb el conjunt de mestres amb la intenció de reflexionar tant sobre els seus rols –aquest fet els ha permès poder pensar en les seves pròpies tasques educatives i, a la vegada, valorar si les propostes pedagògiques dels tallers resulten atractives per als infants– com sobre els rols dels infants –han pogut debatre si realment les propostes eren interessants perquè els alumnes fossin creatius i elaboressin narratives i si eren portadores de coneixements. I, a més a més, les fotografies també han servit per poder tenir una documentació per al centre.
- El treball en equip: en tot moment he pogut observar com tant els infants com els mestres i les famílies treballen en equip a l'hora d'elaborar un projecte educatiu de qualitat. He pogut comprovar com els infants han treballat en equip a través de l'activitat de la capsa, els tallers i, al final del matí, fent una rotllana col·lectiva per compartir les experiències viscudes durant el transcurs dels

7. Història vida professional David Altimir

tallers. Els mestres també han treballat en equip en tot moment, ja que durant els tallers comentaven aquells aspectes que podien millorar, i, al final del matí, han fet una reunió conjunta per compartir les observacions i les documentacions, i un debat reflexiu. I, per acabar, les famílies, sempre, estan connectades amb el projecte educatiu de l'escola i el mestre és un subjecte actiu i dinàmic en qualsevol de les seves demandes.

- La relació amb les famílies: l'aula de David està oberta perquè les famílies hi puguin entrar sempre que ho vulguin. He pogut observar com David escolta els pares i les mares i els soluciona els dubtes, les pors, i, a la vegada, ho fa amb un llenguatge planer i entenedor per poder arribar, d'una manera humil i propera, al a totes les famílies.
- Altres reapropriacions: el valor dels espais (he pogut veure que l'aula de David s'inspira, des de la reflexió espacial, en les aules de Reggio Emilia. I també he pogut observar, a través dels tallers, que tota l'escola és conscient de crear ambients atractius en el conjunt dels espais de la comunitat educativa; l'ordre: he pogut constatar, a la classe del mestre de la Plana, com estableixen l'ordre estètic dels objectes; la riquesa dels materials: utilitzen fang, elements naturals, elements reutilitzables, etc., i el valor del llenguatge creatiu: he pogut veure, a partir de l'observació, una escola que creu en la concepció metodològica del constructivisme social. És a dir, una escola constructivista és una escola en la qual es potencia l'infant capaç de... I, per tant, es potencia que els infants desenvolupin i expressin els seus llenguatges creatius.

El fet de poder observar David ha estat un autèntic regal pedagògic i educatiu, ja que és un mestre amb un tacte educatiu exquisit, amb molta vocació i, per sobre de tot, amb una capacitat d'escolta i de treball ben fets que no deixen indiferents tots aquells que l'envolten. Ara per ara, David treballa sense parar per al projecte educatiu de les Pinediques i, a més a més, escriu quan pot algun article per a la *Revista Infància*, atès que encara forma part del consell de redacció. I, sobretot, dia rere dia, es replanteja la seva acció educativa, perquè aquest és el motor que el manté viu dins de l'escola tal com ell l'entén.

7. Història vida professional David Altimir

Capítol 8

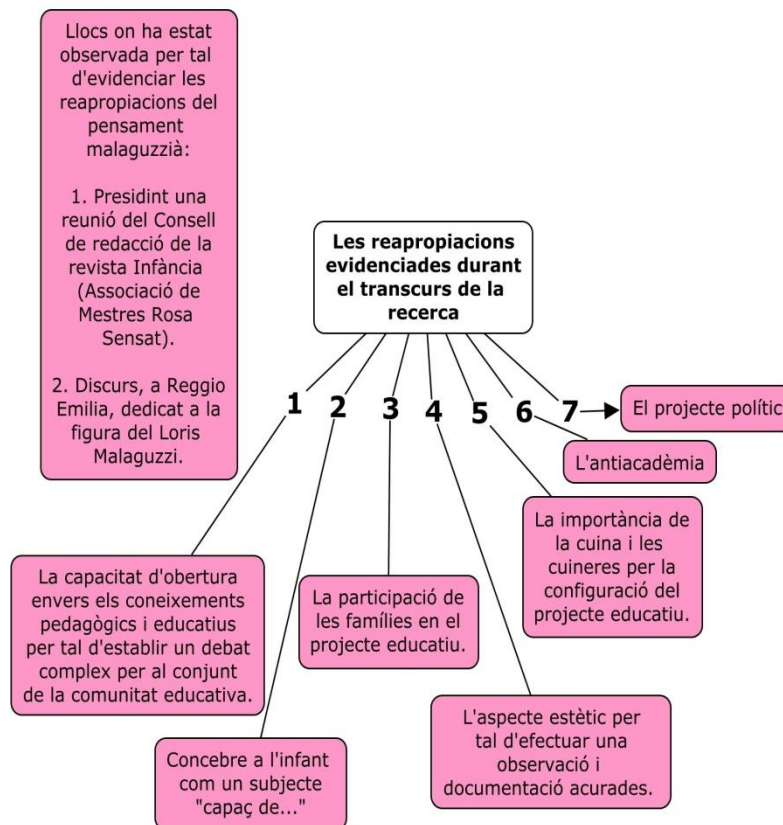
8. Valoracions, conclusions i prospectiva

8.1 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi establertes pels quatre col·laboradors

Abans d'analitzar les valoracions, les conclusions i la prospectiva de la recerca, es recullen –en les figures 6, 7, 8 i 9- les reapropriacions que ha efectuat cada col·laborador del pensament malaguzzià en les seves tasques professionals.

Figura 6 Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per Irene Balaguer

Les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi que ha efectuat Irene Balaguer
Irene Balaguer



8. Valoracions, conclusions i prospectiva

Figura 7 Les reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per Maria Antònia Pujol

Les reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi que ha efectuat Maria Antònia Pujol

Maria Antònia Pujol

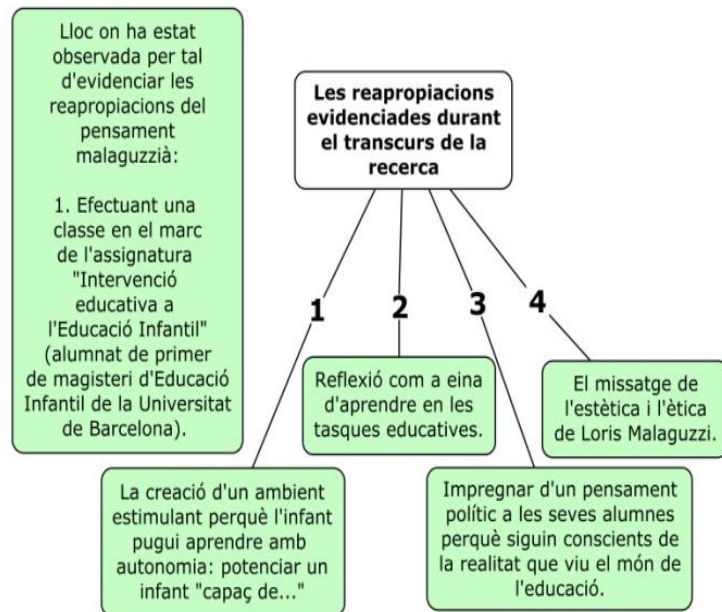
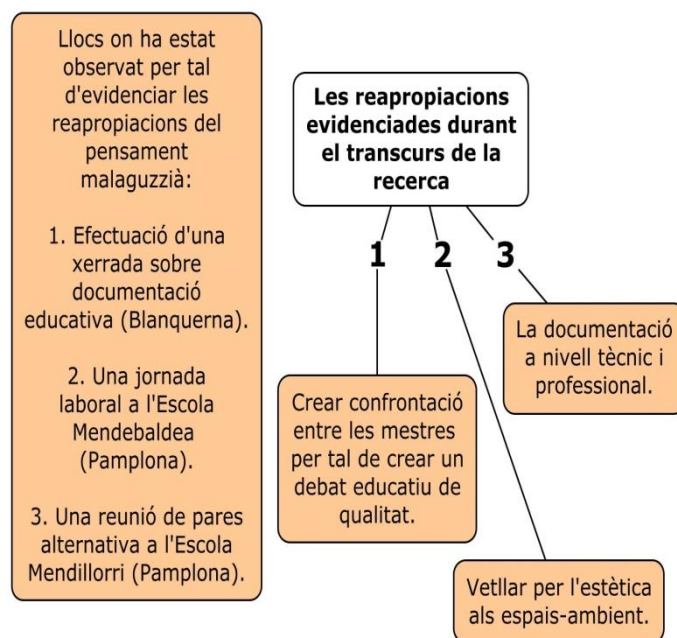


Figura 8 Les reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per Alfredo Hoyuelos

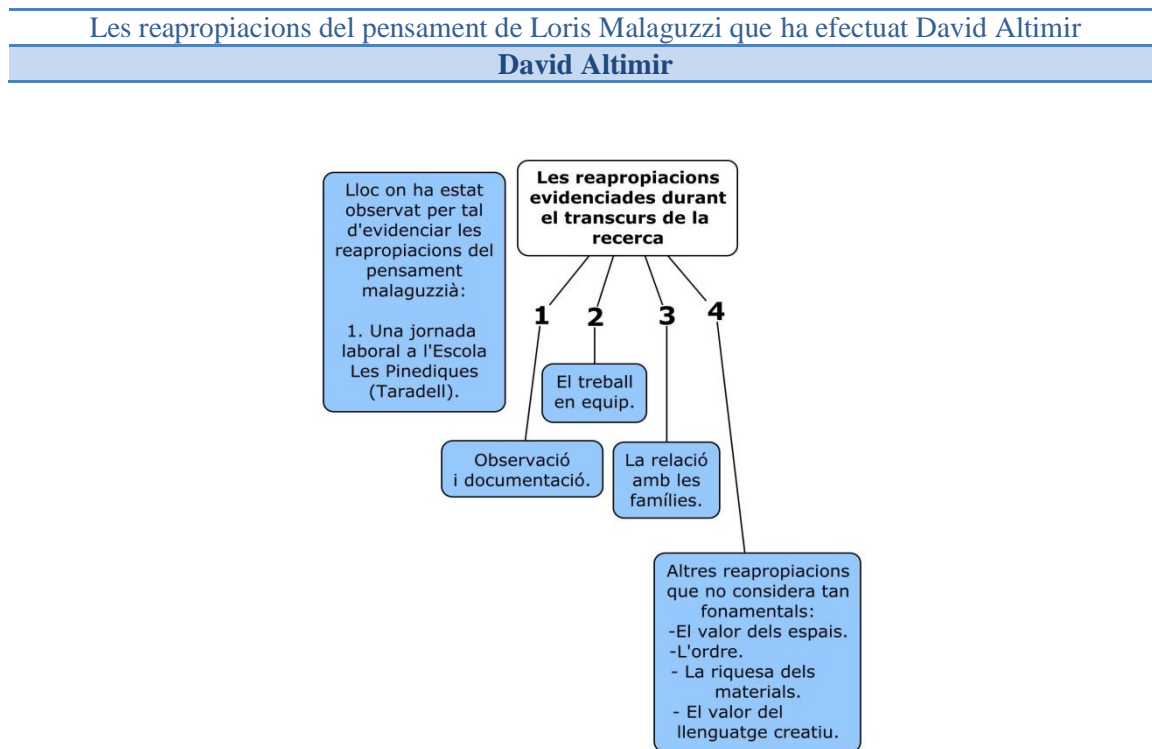
Les reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi que ha efectuat Alfredo Hoyuelos

Alfredo Hoyuelos



8. Valoracions, conclusions i prospectiva

Figura 9 Les reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi efectuades per David Altimir



8.2 Valoracions i conclusions

Aquesta recerca vol oferir elements que evidencin la vigència, les aportacions i les reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi a través de l'anàlisi de quatre històries de vida professionals. Abans de donar resposta a l'assoliment dels objectius proposats en la recerca recordo el recorregut que he portat a terme fins ara.

En la presentació, he explicat l'interès de la meua recerca i el recorregut que he seguit perquè, finalment, esdevingués una investigació de qualitat. Tot seguit, he desenvolupat l'apartat en què explico la meua trajectòria professional i educativa en relació amb l'interès de la recerca. Havent acabat aquest apartat, he definit el marc teòric des del qual em posiciono i he explicat els tres pilars fonamentals del pensament de Loris Malaguzzi: ètica, estètica i política. Després d'explicar el marc teòric, he exposat el plantejament del problema, els objectius de la recerca, la metodologia de l'estudi empíric i el disseny de la recerca. En el disseny de la recerca he descrit i validat els diferents instruments elaborats per portar a terme l'estudi de camp (entrevista en profunditat i observació). I, finalment, he fet l'estudi de camp amb les eines establertes per a la investigació: l'entrevista en profunditat i l'observació.

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

A continuació, faig una valoració general respecte al grau d'assoliment dels objectius plantejats, les conclusions finals i les limitacions i la prospectiva de l'estudi.

Amb l'efectuació d'una entrevista en profunditat i una sèrie d'observacions portades a terme a cada col·laborador he pogut narrar (des de la mirada del col·laborador, la mirada d'articles i llibres. I, per últim, la meua pròpia mirada subjectiva) quatre històries de vida professionals que seguien tres moments dins la lectura de la trama: l'anàlisi de la vida professional i acadèmica del col·laborador, l'anàlisi de la vida professional i acadèmica del col·laborador en relació amb el pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi i, per últim, les reapropriacions del pensament malaguzzià que el col·laborador ha portat a terme en les seves tasques professionals educatives. Amb la qual cosa, a través del relat de les històries de vida professionals, he pogut donar resposta a la pregunta al qual em formulava a l'inici de la recerca: com ha influït el pensament de Loris Malaguzzi en les tasques professionals dels quatre col·laboradors escollits per la meua recerca?

A continuació explico com he respost a cada un dels objectius proposats i a quines conclusions he arribat per donar sentit als objectius plantejats en l'actual recerca, i que són els següents:

1. Analitzar la vigència, les aportacions i les reapropriacions per part de diferents educadors i la posada en pràctica del pensament pedagògic de Loris Malaguzzi per respondre als reptes de l'educació infantil al món actual.
2. Explorar el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a la llum de les problemàtiques de l'educació en l'actualitat.
3. Analitzar i interpretar la posada en pràctica del pensament de Loris Malaguzzi en algunes escoles d'educació infantil.

Tot seguit, explicitaré, de manera individual, cada objectiu i les respostes que s'han anat configurant durant el transcurs de la recerca:

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

1. Anàlisi de la vigència, les aportacions i les reapropriacions del pensament malaguzzià per tal de respondre als reptes de l'educació infantil al món actual

A través de les reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi que han introduït en les seves tasques professionals els quatre col·laboradors s'ha donat resposta a la vigència que té el pensament del pedagog italià avui en dia i, per consegüent, s'ha pogut comprovar com les aportacions d'aquest pensament han establert una eina efectiva per portar a terme les tasques professionals dels quatre col·laboradors de la investigació.

Reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi: a través de la recerca educativa he pogut observar una sèrie de reapropriacions del pensament malaguzzià, amb les entrevistes en profunditat i les observacions, que han deixat entreveure, de manera precisa i directa, la vigència i les aportacions d'aquest pedagog. A continuació, enumeraré aquestes reapropriacions que indiquen una vigència del pensament d'aquest pedagog i que es transformen en aportacions fructíferes per al conjunt de la comunitat educativa.

- a) Establiment d'un debat pedagògic i educatiu de qualitat entre tots els components de la comunitat educativa

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 18:

Taula 18 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: establiment d'un debat pedagògic i educatiu entre tots els components de la comunitat educativa

Reapropriacions del pensament de Loris Malaguzzi			
Irene Balaguer	Maria Antònia Pujol	Alfredo Hoyuelos	David Altimir
La capacitat d'obertura envers els coneixements pedagògics i educatius per tal d'establir un debat complex per al conjunt de la comunitat educativa	Reflexió com a eina d'aprenentatge en les tasques educatives	Crear confrontació entre les mestres amb la finalitat de crear un debat educatiu de qualitat	El treball en equip

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

A partir d'aquestes tres reapropriacions es pot percebre una idea global de reapropiació conjunta: establir un debat pedagògic i educatiu de qualitat entre tots els components que participen en el projecte educatiu de l'escola (mestres, famílies, infants, cuiners, administratius, etc). Al llarg de les històries de vida professional he pogut observar que aquest debat pedagògic es feia de diferents maneres, però tenint en compte l'element de "confrontació" perquè els professionals de l'educació fessin una reflexió envers les seves pròpies tasques educatives com a element de millora dins dels seus àmbits laborals. Vegem com s'ha detectat aquesta reapropiació a través de l'estudi de camp:

Irene Balaguer: a través de la primera observació (reunió d'un consell de redacció de la *Revista Infància*) vaig poder comprovar que el conjunt de professionals de l'educació establí un debat productiu sobre el tipus de revista que volien per als lectors –quin tipus d'imatge d'infància es vol oferir? Com han d'ésser les imatges que s'han de publicar?–, i, en tot moment, aquesta col·laboradora intentava que tots els assistents a la reunió poguessin manifestar les seves idees i aportacions.

Maria Antònia Pujol: a partir de l'observació vaig poder constatar que aquesta col·laboradora durant tota la classe feia reflexionar a les alumnes sobre la història de l'educació i, a la vegada, els plantejava interrogants que les feien pensar sobre el bon sentit de les praxis educatives. I també vaig poder veure que la intencionalitat de l'assignatura anava encaminada a entendre tots els pedagogs de la història de l'educació, a saber-los relacionar i a dotar de sentit les seves futures accions educatives dins de les comunitat educativa del nostre país.

Alfredo Hoyuelos: per mitjà de l'observació vaig poder veure com aquest col·laborador, en la tasca professional de tallerista dins d'una comunitat educativa, observava i documentava els processos d'ensenyament-aprenentatge que es duïen a terme a través de les propostes pedagògiques elaborades per les educadores. Així que el fet d'observar i documentar facilitava a les educadores poder reflexionar sobre les seves pròpies accions educatives (realment, faig bé el rol de mestre observador? Les propostes pedagògiques són elaborades perquè l'infant pugui inventar-se narracions creatives i processos d'ensenyament-aprenentatge de qualitat?). Cal dir que, en tot moment, la

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

tasca del col·laborador era la de fer reflexionar les educadores sobre el sentit de la seva praxi educativa.

David Altimir: per mitjà de l'observació feta a l'Escola Les Pinediques vaig poder comprovar que, en tot moment, els mestres reflexionaven, comentaven, criticaven i contrastaven les seves informacions per millorar les seves pròpies accions educatives (a través de les observacions i les documentacions d'un dia escolar). Després he pogut observar que l'infant també té veu dins del projecte educatiu, ja que, en tot moment, és el protagonista dels seus propis aprenentatges desenvolupats en la col·lectivitat de la comunitat educativa. I, per últim, he pogut observar que les famílies sempre estan en contacte amb els educadors i els infants per participar en el projecte educatiu de l'escola. Per tant, el treball en equip (portat a terme per educadors, infants i famílies) esdevé, en aquest cas, una eina de debat per construir un projecte educatiu de manera conjunta.

- b) Potenciació de l'ètica i l'estètica per generar uns espais-ambients portadors de processos d'ensenyament-aprenentatge en què els infants puguin desenvolupar els seus cent llenguatges

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 19:

Taula 19 Reapropiació del pensament de Malaguzzi: potenciació de l'ètica i l'estètica per generar uns espais-ambients portadors de processos d'ensenyament-aprenentatge en què els infants puguin desenvolupar els seus cent llenguatges

Reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi			
Irene Balaguer	Maria Antònia Pujol	Alfredo Hoyuelos	David Altimir
L'aspecte estètic per fer una observació i documentació acurades	El missatge de l'estètica i l'ètica de Loris Malaguzzi	Vetllar per l'estètica als espais-ambients	El valor dels espais, l'ordre i la riquesa dels materials

A través d'aquestes quatre reapropiacions es pot observar una idea global de reapropiació conjunta: la potenciació de l'ètica i l'estètica per generar uns espais-ambients portadors de processos d'ensenyament-aprenentatge en què els infants puguin desenvolupar els seus cent llenguatges. Al llarg de les històries de vida professional he pogut constatar que, des de diferents nivells, es potenciava l'ètica i l'estètica com a missatge transgressor per fomentar ambients de qualitat perquè els infants puguin

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

experimentar la seva pròpia autonomia i la construcció de coneixements en col·lectivitat. Vegem com s'ha detectat aquesta reapropiació a través de l'estudi de camp:

Irene Balaguer: a través de l'observació he pogut veure que el consell de redacció de la *Revista Infància*, en tot moment, potencia els articles divulgatius en què es portin a terme observacions i documentacions dins de les escoles. La feina divulgativa de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, és, doncs, donar a conèixer, al conjunt dels educadors del nostre país, aquelles escoles que treballen sota les premisses de l'observació i la documentació com a eines de reflexió per a la millora de les accions docents. I, a la vegada, vetlla, a través de les imatges de les revistes, per una estètica acurada dins de les escoles del nostre país.

Maria Antònia Pujol: en l'entrevista en profunditat vaig poder detectar que aquesta col·laboradora, a les classes de la universitat, remarcava, a les alumnes, la importància de l'ètica i l'estètica a través del pensament malaguzzià. Ara bé, per evidenciar que la col·laboradora ha treballat aquests dos conceptes, cal recórrer de manera directa al capítol "Itinerarios didácticos reggianos", en el qual especifica com s'han de configurar els espais i els ambients tot complint una sèrie de requisits que recauen en l'ètica i l'estètica del pensament del pedagog italià.

Alfredo Hoyuelos: mitjançant els tres contextos observats he pogut apreciar com duu a terme la reapropiació aquest col·laborador. En el primer context (xerrada sobre documentació a la Universitat Blanquerna), fa reflexionar a les alumnes sobre com han de ser els espais-ambients perquè els infants puguin experimentar els seus cent llenguatges. En el segon context (escola municipal), fa pensar a les educadores sobre les joguines de plàstic (element estètic negatiu) i les joguines de fusta (element estètic positiu), i també sobre les propostes pedagògiques implícites en els espais-ambients de la comunitat educativa portadores de components ètics i estètics. I, per últim, en el tercer context (una altra escola municipal on es va fer una reunió de pares), també va desenvolupar una sèrie de components estètics: l'ordre establert dins de l'aula per confrontar idees amb tots els membres de la comunitat educativa (educadores, famílies, entre d'altres) i la gravació de la reunió de pares per documentar l'acte.

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

David Altimir: per mitjà de l'observació he pogut percebre que el col·laborador potencia dos elements rellevants del pensament pedagògic i educatiu de Loris Malaguzzi, l'estètica reggiana de la configuració dels espais-ambients i els tallers. L'estètica reggiana la vaig poder comprovar a través dels passadissos i de l'aula d'aquest col·laborador (estava delimitada, tenint en compte l'ordre espacial de les aules de Reggio Emilia i, a la vegada, també tenia en compte l'ordre dels materials per potenciar l'ètica i l'estètica). Vaig poder observar que el conjunt de mestres havia portat a terme un debat reflexiu per impulsar propostes pedagògiques de qualitat en què els infants podien experimentar els seus cent llenguatges gràcies a la proposta dels tallers, a través dels quals també es podia entreveure un component estètic de gran rellevància: materials naturals i materials reutilitzables.

c) L'infant capaç de...

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 20:

Taula 20 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: l'infant capaç de...

Reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi		
Irene Balaguer	Maria Antònia Pujol	David Altimir
Concebre l'infant com un subjecte capaç de...	La creació d'un ambient estimulants perquè l'infant pugui aprendre amb autonomia. Potenciar un infant capaç de...	El valor del llenguatge creatiu

A partir d'aquestes tres reapropiacions es pot observar una idea global conjunta: concebre l'infant com un ésser capaç d'aprendre a través de la seva pròpia autonomia i col·lectivitat, i capaç de crear els seus propis processos d'ensenyament-aprenentatge portadors de coneixements subjectius mitjançant la potenciació dels seus llenguatges. Al llarg de les històries de vida professional he pogut observar que, des de diferents perspectives, el discurs de l'infant capaç es construïa per mitjà de la divulgació educativa, les classes universitàries i la posada en pràctica amb els infants dins de les aules del nostre país. Vegem com s'ha detectat aquesta reapropiació a través de l'estudi de camp:

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

Irene Balaguer: durant la reunió de la *Revista Infància* he pogut observar que, en tot moment, es vetlla per un format d'article al qual es pugui elaborar un relat d'infant ric i capaç de... A més, he pogut comprovar que en les revistes *Infància* les imatges reflecteixen l'infant que pot aprendre a partir de les seves experiències en relació amb els altres subjectes que formen la comunitat educativa. I, per últim, també he pogut observar, en el segon context (homenatge a Loris Malaguzzi, a Reggio Emilia), a través del seu discurs, que aquesta col·laboradora i Loris Malaguzzi compartien un dels molts aspectes en comú: la construcció d'una mirada d'infant que és capaç de construir els seus aprenentages partint del constructivisme social com a base dels seus processos d'ensenyament-aprenentage perquè esdevinguin coneixements subjectius.

Maria Antònia Pujol: durant la classe universitària he pogut observar que aquesta col·laboradora, en tot moment, manifesta una mirada d'infant en què el subjecte és capaç de construir els seus propis coneixements en col·lectivitat. I, a la vegada, fa conscients les alumnes que han de conèixer la història de l'educació per poder teoritzar les pròpies experiències educatives i detectar els elements de millora de les tasques educatives i pedagògiques.

David Altimir: a través de l'observació he pogut detectar, en tot moment, que respecta i valora el llenguatge creatiu i espontani de tots els infants. De fet, quan respectem la creativitat i l'espontaneïtat dels infants, també estem promovent una mirada d'infant capaç de construir trames d'aprenentatge per ell mateix i amb el conjunt de la comunitat educativa. Durant tota la jornada laboral vaig poder percebre la mirada de l'infant capaç de...: en l'activitat de la capsa, l'infant explicava la seva experiència des d'una mirada subjectiva i els altres infants li feien preguntes i interpretaven aquesta experiència des de les seves mirades subjectives. I, després, durant el transcurs dels tallers, vaig poder observar que els infants construïen les trames d'ensenyament-aprenentatge i els educadors observaven i guiaven els aprenentatges.

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

d) L'observació i la documentació

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 21:

Taula 21 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: l'observació i la documentació

Reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi	
Alfredo Hoyuelos	David Altimir
La documentació a nivell tècnic i professional	Observació i documentació

A través d'aquestes dues reapropiacions se'n pot derivar una idea global conjunta: la importància de l'observació i la documentació per tal millorar la nostra acció educativa. Al llarg de les històries de vida professionals he pogut observar com els dos col·laboradors, des de diferents perspectives i recursos, portaven a terme l'acte d'observar, documentar i reflexionar sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants i, a la vegada, debatre el fet d'establir oportunitats de millora envers el conferiment de les propostes pedagògiques. Vegem com s'ha detectat aquesta reapropiació a través de l'estudi de camp:

Alfredo Hoyuelos: a partir del primer context escollit (xerrada a la Universitat Blanquerna sobre la documentació) he pogut observar que aquest col·laborador feia servir documentacions dutes a terme dins de les comunitats educatives per poder impulsar un debat ric i fructífer entre els assistents de la xerrada i per fer-los reflexionar. En el segon context escollit (escola municipal) he pogut comprovar que aquest col·laborador observava i documentava tot un seguit de processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, amb l'objectiu de fer reflexionar les educadores i de crear un debat en què totes poguessin confrontar idees per millorar les seves pròpies accions docents. I, en el tercer context (una reunió de pares), he pogut apreciar que documenta tota la reunió (a través d'una filmació) i també ensenya documentacions dels infants creant vincles i processos amb els altres infants.

David Altimir: durant l'estada a l'Escola Les Pinediques vaig poder veure que, en tot moment, aquest col·laborador observava els infants i ho documentava tot amb la col·laboració d'altres educadores. En l'activitat de la capsula s'anava anotant en una llibreta les converses més interessants dels infants. Mentre els infants estaven immersos

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

en els tallers, feia fotografies dels processos d'ensenyament-aprenentatge més rellevants. I, per últim, els infants van fer una rotllana al pati per compartir les experiències que havien viscut durant els tallers. Sempre transcrivia les converses més significatives dels infants. Després, el conjunt dels mestres va reflexionar, a través de les fotografies i les anotacions, sobre el sentit dels tallers amb l'objectiu de cercar possibilitats de millora.

e) La participació de les famílies en el projecte educatiu de l'escola

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 22:

Taula 22 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la participació de les famílies en el projecte educatiu de l'escola

Reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi	
Irene Balaguer	David Altimir
La participació de les famílies en el projecte educatiu	La relació amb les famílies

A través d'aquestes dues reapropiacions es pot preveure una idea global conjunta: la participació i la relació de les famílies en el projecte educatiu de l'escola. Al llarg de les històries de vida professional he pogut observar que tenien en compte aquest aspecte a l'hora de portar a terme la seva tasca professional. Vegem com s'ha detectat aquesta reapropiació per mitjà de l'estudi de camp:

Irene Balaguer: a través de la *Revista Infància* he observat que tots els components de la redacció manifesten una preocupació per les famílies, ja que creuen que l'escola no pot mantenir-se al marge de les famílies i les famílies no poden mantenir-se al marge de l'escola. Així, doncs, fan palesa la pedagogia de la relació de Loris Malaguzzi. A Reggio Emilia, Irene també recorda la importància que tenen les famílies en el paper de l'escola.

David Altimir: l'aula d'aquest col·laborador és un espai on no solament tenen cabuda els alumnes i els educadors, sinó que les famílies també hi poden entrar i participar en les experiències dels fills. De manera que els educadors, els infants i les famílies construeixen, entre tots, el projecte educatiu de l'escola.

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

f) La política a través de la mirada malaguzziana

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 23:

Taula 23 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la política a través de la mirada malaguzziana

Reapropiacions del pensament de Loris Malaguzzi	
Irene Balaguer	Maria Antònia Pujol
El projecte polític	Impregna d'un pensament polític les alumnes perquè siguin conscients de la realitat que viu el món de l'educació

Irene Balaguer: a través del Consell de redacció de la Revista Infància (Associació de Mestres Rosa Sensat) i el discurs de l'homenatge a Loris Malaguzzi (Reggio Emilia) he pogut observar com la col·laboradora entén l'eix polític del pensament malaguzzià a través d'una mirada d'infant capaç i de construir una educació progressista i transgressora per als infants. Tanmateix, no es refereix a la política dins dels estaments de partits polítics, sinó al fet de promoure una mirada particular i ben posicionada sobre el món de la infància.

Maria Antònia Pujol: aquesta col·laboradora entén l'infant com un infant capaç de... i promou el pensament malaguzzià com a eina factible per cercar dinàmiques d'aprenentatge en què els infants puguin exterioritzar els seus cent llenguatges. Ara bé, en el transcurs de la classe universitària fa reflexionar sobre el retrocés educatiu i pedagògic actual conseqüència de lleis estatals que no promouen aquesta mirada d'infant capaç de...

g) La cuina i les seves professionals com a eix fonamental dels aprenentatges dels infants.

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 24:

Taula 24 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la cuina i les seves professionals com a eix fonamental dels aprenentatges dels infants

Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi
Irene Balaguer
La importància de la cuina i les cuineres per a la configuració del projecte educatiu

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

Al llarg de la història de vida professional d'aquesta col·laboradora he pogut comprovar que tenia en compte la cuina i les cuineres com a factor rellevant a l'hora de configurar el projecte educatiu. Vegem com s'ha detectat aquesta reapropiació a través de la recerca:

Irene Balaguer: durant els anys en els quals aquesta col·laboradora va treballar a l'escola bressol, algunes cuineres van fer un intercanvi amb cuineres de Reggio Emilia. És a dir, les cuineres catalanes van poder veure com treballaven les de Reggio Emilia, ja que la cuina de les escoles reggianes és un lloc on els infants poden entrar i observar com s'hi treballa, poden manipular els aliments, etc.

h) La crítica a l'escola convencional

Per veure l'anàlisi de la reapropiació vegeu la taula 25:

Taula 25 Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi: la crítica a l'escola convencional

Reapropiació del pensament de Loris Malaguzzi
Irene Balaguer
L'antiacadèmia

L'antiacadèmia, en la reapropiació d'aquesta col·laboradora, és la mirada educativa que defuig l'escola convencional, que és aquell tipus d'escola on el mestre és magistocentrista i els infants són subjectes passius en el procés de configuració dels coneixements. En canvi, en l'antiacadèmia, a través de la mirada del pensament reggià, el mestre esdevé guia i observador dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants, potencia espais-ambients on els infants poden desenvolupar i exterioritzar els seus cent llenguatges, concep els coneixements des de la subjectivitat i, per últim, entén els coneixements en la no-linealitat.

En definitiva, puc afirmar que, a través de les reapropiacions del pensament malaguzzià detectades i explicitades en les històries de vida professionals, he obtingut unes aportacions que em menen a confirmar que el pensament de Loris Malaguzzi encara és ben vigent en els quatre col·laboradors de la recerca. I, per consegüent, cal dir que molts professionals de l'educació es nodreixen de les maneres d'actuar d'aquests quatre

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

col·laboradors, ja que són uns referents positius per la seva bona praxi a les aules, pels seus escrits en diversos mitjans de comunicació especialitzats en educació, per la publicació de llibres i per la divulgació del pensament de Loris Malaguzzi. Per tant, puc ratificar que el pensament del pensador reggià encara és ben viu.

2. Explorar el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi a la llum de les problemàtiques de l'educació en l'actualitat.

A través de les quatre històries de vida he pogut evidenciar que el pensament pedagògic de Loris Malaguzzi encara és vàlid per resoldre satisfactòriament les problemàtiques que pateix l'educació actual. Puc assegurar que el pensament malaguzzià és un pensament que dóna respostes, ja que aquest pedagog mai no va voler escriure un mètode sobre els seus plantejaments perquè creia que el fet d'escriure un tractat pedagògic suposava perdre el sentit contextual de l'educació. En la història de vida professional de Maria Antònia Pujol es diu que

«jo sempre li deia: Loris, escriu! Loris, escriu el pensament! Fes un bon tractat de pedagogia! Ell no ho va voler mai, perquè deia que les coses canviaven i que el que avui era vàlid demà ja no ho era; i, per tant, escriure una cosa que avui ha estat vàlida i demà, ja no... Vull dir que no volia que la gent es lligués a coses concretes, sinó que tingués aquest esperit de canvi, d'observació constant. I per això hi ha tants pocs escrits, sí que hi ha algun parlament, alguna carta, algun article en alguna revista, però un compendi de pedagogia sobre l'escola reggiana no hi és.»

Així, doncs, puc afirmar que el pensament malaguzzià pot respondre satisfactòriament a les problemàtiques de l'educació actual, atès que és un pensament sotmès a un canvi constant, perquè té en compte els canvis socials, culturals i econòmics que fan modificar els contextos de les comunitats educatives.

3. Analitzar i interpretar la posada en pràctica del pensament de Loris Malaguzzi en algunes escoles d'educació infantil.

La posada en pràctica del pensament de Loris Malaguzzi l'he poguda experimentar, a través de petites reapropriacions, en tres escoles d'educació infantil: Escola Mendebaldea, Escola Mendillori i Escola Les Pinediques. En aquestes tres escoles he pogut analitzar i interpretar alguns trets del pensament de Loris Malaguzzi:

- Establiment de l'observació i la documentació. El fet d'establir l'observació i la documentació dins de la comunitat educativa promou la confrontació pedagògica entre els mestres que impulsen elements de millora en les tasques educatives.
- Vetllar per l'estètica dels espais-ambients mitjançant el debat sobre quin tipus de joguines s'han d'oferir als infants; elaborar propostes pedagògiques de qualitat per a la infància i utilitzar materials naturals i reutilitzables per crear dinàmiques d'aprenentatges diversos.
- La relació amb les famílies esdevé un dels elements rellevants del pensament malaguzzià, ja que en totes tres escoles se'ls té en compte com a elements importants en la configuració del projecte educatiu. Aquest tret l'he pogut constatar, a través de les observacions, en una reunió de pares alternativa en què s'establí un debat i unes lectures d'articles, i unes aules amb les portes ben obertes perquè les famílies hi poguessin entrar i ser participants dels aprenentatges dels infants.

8.3 Prospectiva de l'estudi

Les quatre històries de vida professional serviran per donar a conèixer, al conjunt de la comunitat educativa, les reapropriacions que han portat a terme els quatre col·laboradors sobre el pensament de Loris Malaguzzi; i també m'han servit per analitzar la vigència del pensament d'aquest pedagog italià. Cal remarcar que aquestes quatre històries es podran llegir des de dos rols ben diferenciats: a) el lector que coneix l'obra pedagògica de Loris Malaguzzi i vol comprovar si el seu pensament encara és vigent a les aules i si

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

dóna respostes per a la infància del segle XXI i b) el lector professional de l'educació que no coneix l'obra del pedagog, però que fa una lectura eficaç i fructífera que li serveix per fer petits canvis en la seva comunitat educativa.

Per tant, els beneficis que pot aportar aquesta recerca són diversos: els canvis i els elements de millora que poden dur a terme les comunitats educatives del nostre país mitjançant un debat pedagògic, el fet de potenciar l'ètica i l'estètica en la configuració dels espais-ambients de l'escola, l'observació i la documentació com a eines de reflexió sobre la millora de l'acció educativa, el fet de concebre l'infant com un ésser capaç d'aprendre per ell mateix i en col·lectivitat, establir una mirada política compromesa envers el món de la primera infància, tenir en compte l'espai de la cuina i les cuineres com a elements rellevants dels aprenentatges i les experiències dels infants, i, per últim, esdevenir crítics amb l'escola convencional per poder transgredir les dinàmiques pedagògiques actuals que han quedat obsoletes.

Amb tot, cal tenir en compte la limitació que podem trobar en aquest estudi:

- La selecció de la mostra intencional de la recerca hauria pogut ser més extensa, perquè hi havia molta més gent que també havia conegut, de manera directa, el pedagog italià i que s'havia nodrit del seu pensament (Teresa Godall, Sílvia Palou, entre d'altres professionals del món de l'educació). No obstant això, la selecció de la mostra tenia uns requisits ben delimitats: franja d'edat, paritat de gènere, tasca professional del col·laborador i període en el qual el col·laborador va conèixer aquest pedagog.

Vull fer referència a les futures recerques que voldria dur a terme i que s'emmarcaran dins d'aquesta línia d'investigació. Aquestes futures recerques giraran al voltant de dos àmbits rellevants: l'educació infantil i els elements de millora pedagògica dins de les comunitats educatives. A través d'aquesta recerca he pogut observar que aquests quatre col·laboradors aplicaven en la pràctica educativa algunes petites dosis del pensament de Loris Malaguzzi. Ara bé, sóc conscient que moltes escoles no coneixen aquest pedagog. Per la qual cosa serà necessari investigar aquelles escoles que són coneixedores del pensament malaguzzià i d'altres referents pedagògics i que estan desenvolupant projectes pedagògics de gran

8. Valoracions, conclusions i prospectiva

qualitat. I, a la vegada, estan en constant reflexió pedagògica. La finalitat de les bones praxis educatives serà la d'ajudar les comunitats educatives que necessiten evolucionar en la configuració dels seus projectes educatius.

Com a conclusió final, dir que si els quatre col·laboradors han esdevingut bons professionals de l'educació és perquè van conviure al costat d'un bon pedagog. M'atreuria a dir que per tal de ser un bon mestre és convenient conviure, durant la formació inicial de l'educador, al voltant de bons referents educatius i pedagògics. I, per tant, a llarg termini, es veuran petits canvis pedagògics en el conjunt de les comunitats educatives del nostre país.

Referències

- Abbagnano, N. i Visalberghi, A. (1986). *Historia de la pedagogía*, Madrid, FCE.
- Adorno, T. i Horkheimer, M. (1944, 1997 edició anglesa). *Dialectic of Enlightenment*, Londres, Verso.
- Almeida, M. (2008). *Para comprender la complejidad*, México, Hermsillo.
- Altimir, D. (2001a). *Ciclo 3-6: regresar de Reggio sin recetas*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía 307, 81-82.
- Altimir, D. (2001b). *Conversando con Philippe Meirieu*, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 127, 41-44.
- Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?*, Barcelona, Temes d'infància educar de 0 a 6 anys, Col·lecció Temes d'Infància 53, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Altimir, D. (2013). *Entrevista a Gino Ferri*, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, *Infancia: educar de 0 a 6 años* 137, 28-31.
- Aparicio, D. Boltes, R. i Camps, R. (2014). *L'acompanyament als espais familiars*, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, *Infància: educar de 0 a 6 anys* 196, 17-19.
- Balaguer, I. (1995). *Palabras de homenaje a Loris Malaguzzi*, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, *Infancia: educar de 0 a 6 años* 29, 45.
- Balaguer, I. (2001). *Repercusión de la experiencia en España*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía 307, 79-80.
- Balaguer, I. (2004). *Gestió social i participació. El cor o el cap a les escoles infantils de Reggio*, Barcelona, Revista *Infància a Europa* 04.6, 47-48.
- Balaguer, I. (2012). *La educación infantil que queremos*, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, *Infancia latinoamericana* 4, 2-4.

Referències

- Balaguer, I. Mayordomo, A. i Mata, M. (1994). Tres questions a debat: els ciutadans més petits, municipi i educació, les ciutats educadores, Barcelona, Diputació de Barcelona Àrea d'Educació, Temes d'Educació 7.
- Barbery, M. (2007). L'elegància de l'eriçó, Barcelona, Edicions 62.
- Barsotti, C. (2004). Caminando por hilos de seda. Entrevista a Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista Infancia en Europa 04.6, 18-25.
- Bateson, G. i Bateson, M. C. (1989). El temor de los ángeles, Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Z. (1991). Modernity of Ambivalence, Cambridge, Polity Press.
- Bauman, Z. (1993). Postmodern Ethics, Oxford, Blackwell.
- Berger, P. i Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality, Nova York, Doubleday.
- Berger, P. i Luckmann, T. (1993). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Biniés, P. (1993). Conversación con Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 18, 8-10.
- Blanchet, A. Ghiglione, R. Massonnat, J. i Trognon, A. (1989). Técnicas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Narcea ediciones.
- Bolívar, A. Domingo, J. i Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología, Madrid, Editorial La Muralla.
- Braidotti, R. (2000). Sujetos nómadas. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Buenos Aires, Paidós.
- Bruner, J. (2014). Su Loris Malaguzzi. Per onorare e celebrare l'Aniversario della sua morte, note offerte alla Conferenza di Milano il 16 ottobre 1995, Parma, Edizioni Junior, 4-5.

Referències

- Buldain, A. Hoyuelos, A. Nazabal, M. Redin, A. Santxo G. i Vélez, M. (2013). Aprender en la escuela, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 137, 32-38.
- Burr, V. (1997). Introducció al construccionisme social, Universitat Oberta de Catalunya, Proa.
- Cabanellas, I. (1994). Cartas a Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 26, 2.
- Cabanellas, I i Hoyuelos, A. (1995a). La observación de la expresión plástica en educación infantil, Barcelona, Graó: Aula de innovación educativa 35, 29-34.
- Cabanellas, I. Eslava, C. (2005). Territorios de la Infancia, Barcelona, Editorial Graó.
- Cabanellas, I. i Eslava, C. (2001). La dimensión comunicativa en la educación, Graó: Aula de Innovación educativa, 98, 6-11.
- Cabanellas, I. i Hoyuelos, A. (1995b). Las raíces de la expresión plástica, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 30, 7-11.
- Cabanellas, I. i Hoyuelos, A. (1995c). Los estereotipos, una forma de contaminación cultural, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 32, 9-11.
- Cabanellas, I. i Hoyuelos, A. (1996). Bebés y expresión plástica, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía 247, 15-18.
- Cabanellas, I. i Hoyuelos, A. (1999). Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 55, 29-31.
- Cabanellas, I. i Hoyuelos, A. (2007). Documentar amb vídeo, Barcelona, Guix d'Infantil 39, 23-24.

Referències

- Cabanellas, I. Jiménez, M. i Hoyuelos, A. (1996). El taller abierto, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, *Infancia: educar de 0 a 6 años* 35, 17-20.
- Catarsi, E. (2004). Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal, Barcelona, Revista *Infancia en Europa* 04.6, 14-17.
- Cavallini, I. i Maddalena, T. (2007). I linguaggi del cibo. Ricette, esperienze, pensieri, Reggio Emilia, Reggio Children.
- Ceppi, G. i Zini, M. (2001). Bambini, Spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia, Milano, Reggio Children.
- Dahlberg, G. (1995). Everithing is a beginning and everything is dangerous: Some reflections on the Reggio Emilia experience (escrit portat a terme al Seminari Internacional *Nostalgio del future* en honor a Loris Malaguzzi), Milà, octubre.
- Dahlberg, G. Moss i P. Pence, A. (1999). Més enllà de la qualitat, Barcelona, Temes d'Infància educar de 0 a 6 anys, Col·lecció Temes d'infància 34, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A. i Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Editorial Dykinson.
- Denzin, N. (1989) *Interpretive Biography. Qualitative Research Method Series 17*, Londres, Sage.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Docker, J. (1994). *Postmodernism and Popular Culture: A Cultural History*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elbow, P. (1986). *Embracing contraries. Explorations in teaching and learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. Marichalar, I. (Traducción). (2005). *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*, Madrid, Ediciones Morata.

Referències

Falk, J. (2008). *Lóczy, escoltar els infants*, Barcelona, Temes d'infància educar de 0 a 6 anys, Col·lecció Temes d'Infància 58, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Ferrarotti, F. (1998). *La historia y lo cotidiano*, Barcelona, Ediciones Península.

Ferri, G. (2014). El treball en equip com a font de coneixement en educació, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, *Infància: educar de 0 a 6 anys* 196, 8-10.

Ferri, G. (2015a). La documentació educativa entre mite i realitat (II). La funció cognitiva de la documentació, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, *Infància: educar de 0 a 6 anys* 205, 6-11.

Ferri, G. (2015b). La documentació educativa entre mite i realitat (III). La funció cognitiva de la documentació, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, *Infància: educar de 0 a 6 anys* 206, 8-13.

Fortunati, A (2010). *L'educazione dei bambini come progetto della comunità*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior.

Fortunati, A. (2006). *Crescere Insieme. Appunti e proposte di riflessione per educatori e genitori*, San Miniato, Edizioni Junior.

Gadamer, H. (1996). *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.

Geis, A. i Longás, J. (2006). *Dirigir la escuela 0-3*, Barcelona, Graó.

Geis, A. Miret, A. i Pavon, T. (2001). Diversitat i menjadors escolars, Barcelona, *Guix d'Infantil* 3, 32-34.

Gergen, K. i Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*, Barcelona, Paidós.

Giroux, H. (1989). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Londres, Routledge.

Harvey, D. (1989). *The condition of Postmodernity*, Oxford, Blackwell.

Referències

- Hoyuelos, A. (1989). La cocina en el centro de la escuela infantil, Barcelona, Ítaka 5, 48-53.
- Hoyuelos, A. (1994). Carta a Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 26, 3.
- Hoyuelos, A. (1996a). Malaguzzi i el taller. La complexitat dels possibles, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 90, 13-17.
- Hoyuelos, A. (1996b). Malaguzzi y el taller de expresión, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 37, 13-16.
- Hoyuelos, A. (2002a). Els plaers, Malaguzzi i el dibuix infantil, Barcelona, Guix d'Infantil 8, 12-13.
- Hoyuelos, A. (2002b). Loris Malaguzzi i les noves tecnologies, Barcelona, Guix d'Infantil 6, 14-18.
- Hoyuelos, A. (2003a). ¿Qué es una escuela infantil?, Barcelona, Revista la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 82, 12-15.
- Hoyuelos, A. (2003b). Centros 0-3: educativos y no asistenciales, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 81, 10-15.
- Hoyuelos, A. (2003c). El futur de la pedagogia de Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 134, 5-10
- Hoyuelos, A. (2003d). El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 79, 26-31.
- Hoyuelos, A. (2003e). Sorpresa i indignació des de Pamplona, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 132, 28-30.
- Hoyuelos, A. (2004a). Actividades escolares y extraescolares, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 83, 4-9.

Referències

Hoyuelos, A. (2004b). Algunas preguntas de Loris Malaguzzi, Barcelona, Guix d'Infantil 17, 39-43.

Hoyuelos, A. (2004c). La pareja educativa: un reto cultural, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 86, 4-10.

Hoyuelos, A. (2006a). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, Barcelona, Octaedro.

Hoyuelos, A. (2006b). La regulació de l'escola infantil: especificitats per al primer cicle, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 150, 16-20

Hoyuelos, A. (2006c). Logse, Loce i Loe, entre l'espera i l'esperança, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 148, 5-10.

Hoyuelos, A. (2007). Documentació com a narració i argumentació, Barcelona, Guix d'Infantil 39, 5-9.

Hoyuelos, A. (2008a). El puzzle del 0-3, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 110, 12-17.

Hoyuelos, A. (2008b). "Los tiempos de la infancia" en Temps per créixer, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 15-30.

Hoyuelos, A. (2009a). ¿Educadores para guarderías?, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 118, 2-4.

Hoyuelos, A. (2009b). Ir y descender a y desde Reggio Emilia, article gratuït a través de la següent adreça electrònica: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-hoyuelos-planillo.pdf>, 171-181.

Hoyuelos, A. (2009c). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, Barcelona, Octaedro.

Hoyuelos, A. (2010). Acompañar el llanto infantil. Amor y respeto, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 119, 18-29.

Referències

Hoyuelos, A. (2012). Loris Malaguzzi soñar la belleza de lo insólito, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia Latinoamericana 4, 57-70.

Hoyuelos, A. (2013). Quina estètica, quins valors?, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 192, 10-12.

Hoyuelos, A. (2014a). La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 197, 12-19.

Hoyuelos, A. (2014b). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, Santiago de Compostela, Revista Latinoamericana de Educación Infantil vol 3 número 1, 43-61.

Hoyuelos, A. (2015). Malaguzzi, cuando la pedagogia se moja, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía 459, 88-95.

Hoyuelos, A. i Iturgaiz, P. (2006). Niños, niñas, arte y artistas, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 97, 10-15.

Íñiguez, L. (2006). Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales. Nueva edición revisada y ampliada, Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC.

Iribarren, T. (2002). El legado vivo de Loris Malaguzzi, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 74, 4-9.

Izpurua, B. i Hoyuelos, A. (2003). La comida: un reto educativo, Barcelona, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años 78, 11-16.

Kisnerman, N. (1998). Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo, Buenos Aires, Lumen Humanitas.

Larrosa, J. Arnaus, R. Ferrer, V. Pérez, N. Connelly, F.M. Clandinin, J. i Greene, M. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrative y educación, Barcelona, Editorial Laertes.

Lather, P. (1991). Getting Smart: Feminist research and Pedagogy with/ in the Postmodern, Londres, Routledge.

Referències

Lurçat, L. (1994). Les necessitats i els drets dels infants, Barcelona, Temes d'Infància, Col·lecció Temes d'infància 1, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Malaguzzi, L. (1961). Intervención “Contro il piano decennale di Fanfani per la riforma democratica della scuola”, ante el Comitato Federale del Partito Comunista Italiano, Reggio Emilia.

Malaguzzi, L. (1984). L'Occhio Se Salta il Muro, Regione Emilia Romagna, Comune di Reggio Emilia.

Malaguzzi, L. (1989). El proyecto pedagogico y organizativo de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, Barcelona, Itaka núm 5, 48-53.

Malaguzzi, L. (1993). For and education base don relationships, Young Children, 11/93, 9-13.

Malaguzzi, L. (1996). Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia, Barcelona, Temes d'Infància, Col·lecció Temes d'Infància 25, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Malaguzzi, L. (2001). La educación en Reggio Emilia, Barcelona, Octaedro.

Malaguzzi, L. (2014). Els cent llenguatges dels infants, Barcelona, Revista Infància 200, 33-37.

Malavasi, L. i Zoccatelli, B. (2016). Documentare le progettualità, nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, Milano, Edizioni Junior.

Martínez, M. (2013). Relacionar-se amb l'espai exterior, un dret de l'infant, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Infància: educar de 0 a 6 anys 191, 14-22.

Maturana, H. i Varela, F. (1987). L'albero della conoscenza, Milán, Garzanti.

Merieu, P. (2004). Referents per a un món sense referents, Barcelona, Col·lecció Referents-1, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Monreal, C. (2000). Qué es la creatividad, Madrid, Biblioteca Nueva.

Referències

- Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*, México, Editorial Gedisa.
- Mouffe, C. (1996). *Democracy, power and difference*, a BENHABIB, S. (ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton, NJ: Pinceton University Press.
- Pujol, M. A. (1975). *Parvulari*, Barcelona, *Revista Perspectiva Escolar*, 54.
- Pujol, M. A. (1977). *L'educació del nen al Parvulari*, Barcelona, *Revista Perspectiva Escolar*, 4.
- Pujol, M. A. (2003). *Itinerarios didácticos reggianos*, Barcelona, *Cisspraxis*, 703-728.
- Putman, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Riera, M.A. (2001). *Análisis de situaciones educativas en la primera infancia*, Barcelona, *Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años* 70, 15-18.
- Rinaldi, C. (1994). *I pensieri che sostengono l'azione educative*, Reggio Emilia, *Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia*.
- Rinaldi, C. (1998). *Los pensamientos que sustentan la acción educativa*, Barcelona, *Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años* 50, 4-18.
- Rinaldi, C. (1999). *La formación en una escuela de la educación*, Barcelona, *Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Infancia: educar de 0 a 6 años* 58, 8-15.
- Rinaldi, C. (2001). *La pedagogía de l'escolta: Una perspectiva des de Reggio Emilia*, Barcelona, *Infancia a Europa* 01.1, 3.

Referències

Rinaldi, C. (2009). In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere, Reggio Emilia, Reggio Children.

Rodríguez, G. Gil, J. i García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Ediciones Aljibe.

Röhrborn, B. (2015). Per què és important respectar les opinions dels infants?, Barcelona, Infància a Europa 15.28, 12-13.

Sancho, J. M. i Hernández, F. (2011). Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios, J. M. Sancho i Hernández (coord.) Con voz propia (8-23), Barcelona, Editorial Octaedro.

Sancho, J. M., Padilla, P. Domingo, L. Müller, J. i Giró, X. (2011). El IES La Mallola. Cuatro escenarios para el uso de las TIC, J. M. Sancho i C. M. Alonso (coord.), Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC (6-75), Universitat de Barcelona, - Dipòsit digital <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17122>

Sevillano, L.M. Pascual, M. A. Bartolomé, D. (2007). Investigar para innovar en enseñanza, Madrid, Pearson educación.

Spaggiari, S. Rinaldi, C. (2005). Els cent llenguatges dels infants/Los cien lenguajes de la infancia, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Taylor, S. J. i Bodgan, R. (1986). Introducción: Ir hacia la gente, México, Paidós.

Toulmin, S. (1990). Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Toulmin, S (1990). Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity, Chicago, University of Chicago Press.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana hacia una pedagogía de la acción y la sensibilidad, Barcelona, Idea Books.

Varela, F.J. Thompson, E. i Rosch, E. (1992). De cuerpo presente, Barcelona, Gedisa.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona, Editorial Gedisa.

Referències

Vecchi, V. (2013a). Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil, Madrid, Editorial Morata (traducció portada a terme per Pablo Manzano i revisió establerta per Alfredo Hoyuelos).

Vecchi, V. (2013b). Estètica i aprenentatge, Barcelona, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, *Infància: educar de 0 a 6 anys* 191, 7-11.

Walzer, M. (1992). *The Civil Society argument*. Londres, Verso.

Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser: ugdom, utbildning, modernitet*, Estocolm, Norstedts Förlag.