



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**"EL PAPEL DEL PSICÓLOGO EN EL ENFOQUE  
EDUCATIVO REGGIO EMILIA"**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**TANIA ANAID SUÁREZ ALONSO**

**DIRECTOR DE TESIS: LIC. FERNANDO GARCÍA CORTÉS**



**CIUDAD UNIVERSITARIA**

**ENERO, 2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

	Página
<b>RESUMEN</b>	<b>I</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>II</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>1</b>
<b>Antecedentes y Fundamentos del Enfoque</b>	
<b>1.1 Origen de las escuelas 0-6 en Reggio Emilia.</b>	<b>2</b>
1.1.1 Italia 1945	2
1.1.2 Scuola XXV Aprile (la primera escuela)	5
1.1.3 Las escuelas después de los 60's	6
<b>1.2 ¿Quién fue Loris Malaguzzi?</b>	<b>7</b>
1.2.1 Ideología y pedagogía	11
1.2.2 Influencias teóricas	15
<b>Capítulo 2</b>	<b>21</b>
<b>Propuesta educativa</b>	
<b>2.1 La imagen del niño</b>	<b>22</b>
2.1.1 Los 100 lenguajes de los niños	26
2.1.2 El taller (ATELIER)	30
<b>2.2 Organización de las escuelas 0-6</b>	<b>35</b>
2.2.1 Espacios y ambientes de aprendizaje	36
2.2.2 El ambiente como un tercer profesor	47
2.2.3 Organización del tiempo	55
<b>2.3 Relaciones e interacciones</b>	<b>59</b>
2.3.1 Cooperación y colaboración	60
2.3.2 La Familia	65
<b>Capítulo 3</b>	<b>71</b>
<b>Un nuevo rol para el profesor</b>	
<b>3.1 ¿Quién es el profesor en Reggio Emilia?</b>	<b>75</b>
3.1.1 Formación de profesores	78

3.1.2 Trabajo en equipo	83
<b>3.2 Currículo emergente: trabajo basado en proyectos</b>	<b>87</b>
<b>3.3 La documentación</b>	<b>98</b>
3.3.1 Usos y Funciones de la documentación	106
<b>Capítulo 4</b>	<b>113</b>
<b>El psicólogo educativo y Reggio Emilia en México</b>	
<b>4.1 Reggio Emilia hoy</b>	<b>113</b>
4.1.1 Reggio en México	115
<b>4.2 El Psicólogo en Reggio Emilia</b>	<b>124</b>
4.2.1 El Psicólogo en Reggio hoy	125
4.2.2 Aportaciones del psicólogo a las escuelas inspiradas en la propuesta educativa de Reggio Emilia	127
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b>	
• Ejemplos de algunos proyectos	139
• Boletín “The hundred languages of children”	140

## RESUMEN

---

El trabajo se centra en la recopilación de información mediante la revisión de diversas fuentes referentes al origen y elementos que conforman el enfoque educativo Reggio Emilia; a lo largo del mismo se desarrollan los principales conceptos que rigen este enfoque; entre ellos, su propia concepción del rol del niño y el docente, el papel de la documentación, la investigación en el aula, la importancia de los ambientes de aprendizaje y el papel que juegan tanto las familias como la comunidad donde se encuentra la institución. El trabajo remata con un análisis relativo a la presencia actual de Reggio en nuestro país, así como un conjunto de observaciones acerca de las similitudes y diferencias que tiene este enfoque educativo con el Programa de Educación Preescolar (PEP) oficial de la Secretaría de Educación Pública.

Este documento es el resultado de esta investigación, la cual resume los principales elementos de este enfoque haciendo especial énfasis en el rol del psicólogo educativo en estas escuelas hoy en día. A partir de la información recabada, se genera una propuesta acerca de las aportaciones que este profesional puede proporcionar a las instituciones que trabajan con este enfoque educativo, de esta forma, se da a conocer a los futuros psicólogos educativos un enfoque educativo innovador que, en México, constituye un nuevo escenario en el cual puedan desempeñar su labor.

## INTRODUCCIÓN

---

A lo largo de la historia diversos teóricos e investigadores han aportado sus propuestas sobre la forma de educar. Cada uno de ellos, desde su perspectiva y de acuerdo con el contexto histórico que los rodeaba, ha planteado ideas, modelos y nuevas formas de proporcionar servicios educativos; sin embargo, el fondo es siempre el mismo: brindar una educación integral por medio de la cual los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y culturales, al tiempo que se diseña un lugar donde puedan desarrollarse personal y socialmente.

La propuesta educativa de Reggio Emilia analizada en este trabajo no es la excepción. El enfoque surge a finales de la segunda guerra mundial, en la ciudad italiana del mismo nombre, donde los habitantes, al ver su ciudad devastada, deciden reconstruirla a partir de la edificación de una escuela donde los niños pudieran aprender pero funcionara asimismo como un proyecto que levantara la moral y el ánimo de los habitantes después del conflicto.

La pedagogía de Reggio Emilia está fundamentada en teorías de investigadores reconocidos como Jean Piaget, Lev Vigotsky y John Dewey entre otros, adaptadas por Loris Malaguzzi, principal representante de esta propuesta, a las necesidades de las propias escuelas. Bajo su liderazgo, el enfoque de Reggio Emilia logró posicionarse no sólo entre las provincias italianas cercanas sino fuera de las fronteras de ese país.

El trabajo que diariamente se lleva a cabo en estas escuelas está basado en una nueva concepción de lo que es un niño. En Reggio, se considera a los estudiantes como seres humanos capaces, fuertes y con un amplio potencial, por lo tanto, es labor de la institución educativa a la que asiste el apoyarles y proporcionarles una guía que les permita desarrollarse de manera integral. A diferencia de las escuelas que conocemos, en Reggio no se busca la transmisión de conocimientos de adultos expertos a niños sino el fomento a la curiosidad de

los estudiantes de forma que sean ellos mismos quienes investiguen, resuelvan problemas y generen su propio conocimiento.

Por lo anterior, en este tipo de escuelas, los docentes tienen el rol de generadores de experiencias de aprendizaje y su labor consiste en organizar proyectos donde los niños se involucren por un determinado periodo de tiempo (horas, días, semanas o meses dependiendo del proyecto), que les permitan establecer hipótesis acerca del tema en cuestión. La idea central es que sean los propios niños los que generen la información acerca de lo que hay en el mundo que les rodea y que, además, sean capaces de investigar, equivocarse, discutir sus ideas con los compañeros y resolver los problemas que se presenten a lo largo de su investigación. Por otro lado, en las escuelas inspiradas en este enfoque no hay una planeación curricular tradicional, por lo que es labor de los docentes realizar investigaciones basadas en la escucha y observación activa y constante de los alumnos para conocer las inquietudes, dudas e intereses de éstos y así poder generar las experiencias de aprendizaje adecuadas que les permitan explorar y desarrollar habilidades.

Para llevar a cabo los proyectos en Reggio cuentan con personal encargado de los grupos que forman los niños y con un docente especializado en arte que apoya a niños y adultos en la elaboración de materiales para los diferentes proyectos. Todo lo que se realiza en las escuelas de Reggio está sustentado en el trabajo en equipo; sin embargo, a diferencia de las instituciones tradicionales, el equipo aquí no sólo está conformado por padres y maestros, en estas escuelas se involucra a familias completas y a la comunidad de la que forman parte por medio de exposiciones, festivales y eventos que les permitan demostrar el trabajo que en ellas se lleva a cabo diariamente. Para lograr lo anterior, los docentes de las escuelas de Reggio son los encargados de documentar todo lo que los niños realizan, ya sean dibujos, modelos, maquetas, cuadros o cualquier producto que ellos elaboren de forma individual o en grupo.

La documentación es uno de los elementos centrales en este enfoque educativo ya que les permite establecer contacto con los visitantes a la escuela y demostrar el trabajo que se lleva a cabo en ella, al mismo tiempo que da la oportunidad a los docentes de llevar a cabo investigaciones acerca del proceso que los estudiantes siguen para llegar a establecer sus propias conclusiones. Es esta misma documentación la que ha llevado a Reggio a conformar la exposición “Los 100 lenguajes de los niños”, misma que ha dado la vuelta al mundo y ha visitado nuestro país en varias ocasiones.

Reggio se ha convertido hoy en día en una propuesta educativa con presencia en una gran cantidad de países alrededor del mundo, México, por supuesto es uno de ellos. En nuestro país, son 6 las escuelas que han adoptado este enfoque para su trabajo diario, todas ellas se encuentran afiliadas a Red Solare, una organización que agrupa a las instituciones latinoamericanas que trabajan con la propuesta de Reggio, y las mantiene en comunicación con Reggio Emilia en Italia. Red Solare y Red Solare México se encargan de organizar coloquios, conferencias, seminarios e intercambios así como fomentar el intercambio de información entre escuelas.

Las escuelas de Reggio Emilia son instituciones donde se fomenta el trabajo multidisciplinario; sin embargo, no cuentan con la figura de un Psicólogo educativo que preste sus servicios en cada una de ellas. El Psicólogo en las escuelas de Reggio funge como coordinador de apoyo para los docentes de varias escuelas con respecto a la integración de niños con necesidades educativas especiales.

El objetivo de este trabajo es realizar una investigación documental acerca del origen de dicha propuesta educativa así como los elementos que la conforman para, con base en ellos, analizar las aportaciones que un Psicólogo educativo pueda proporcionarles si presta sus servicios en ellas de forma permanente.

# Capítulo 1

## Antecedentes y Fundamentos del Enfoque

En este capítulo revisaremos brevemente los eventos socioculturales que dieron origen a las escuelas de Reggio Emilia, así como los fundamentos teóricos, la ideología y la pedagogía que sustentan a este enfoque educativo.

Reggio Emilia es una ciudad pequeña ubicada al norte de Italia, en la región de la Emilia Romana, aproximadamente a 60 Km. de Bolonia. Cuenta con una población cercana a los 150 000 habitantes y se distingue por su producción de queso Parmigiano-Reggiano y vino Lambrusco-Reggiano; pero, además, en las últimas décadas, dicha ciudad se ha convertido en foco de atención de psicólogos, pedagogos y profesionales de la educación ya que es sede de uno de los programas para educación preescolar más innovador hasta el momento, conocido como: **El Enfoque Educativo Reggio Emilia**.



Figura 1. Localización de la Ciudad de Reggio Emilia, Italia

Fuente: <http://www.reggioinspired.com/reggiomaps.htm>

## **1.1 Origen de las Escuelas 0 – 6 en Reggio Emilia**

La historia de este enfoque educativo comienza al final de la Segunda Guerra Mundial. Italia quedó devastada durante la guerra y el pueblo buscaba un cambio de mentalidad que les devolviera la unidad y el sentimiento de cooperación perdidos durante el conflicto. La comunidad de Reggio Emilia creyó que la educación sería la manera de formar generaciones libres que no siguieran la “obediencia” impuesta por la tradición fascista por tanto tiempo (Hoyuelos, 2001, p63).

### **1.1.1 Italia 1945**

Al estallar la Primera Guerra Mundial, en 1914, Italia quiso mantenerse neutral, pero ante las presiones de sectores nacionalistas y de izquierda, terminó por declarar la guerra a sus antiguos aliados de la Triple Alianza.

Finalizada la guerra, Benito Mussolini exhortó al movimiento sindical a la colaboración entre capital y trabajo en aras de los intereses de la nación y, tras sucesivas crisis de gobierno y luego de una impresionante marcha sobre Roma, el rey Víctor Manuel III ofreció el gobierno a Mussolini. Al mismo tiempo una reforma electoral otorgó mayoría al Partido Fascista, maniobra que anunció el dirigente socialista Giacomo Matteotti, asesinado en 1924 por seguidores de Mussolini. Una nueva Constitución implantó la censura de prensa y en 1929 el gobierno italiano firmó con el Vaticano el pacto de Letrán, por el cual se restablecía el poder temporal de los papas, con lo que el gobierno ganó apoyo significativo de los católicos.

La política internacional de Mussolini se enfocó casi exclusivamente a la conquista de colonias. En 1936 Italia invadió Etiopía y un año después se constituía el Imperio Italiano de África Oriental. Durante la Guerra Civil Española se estrecharon los lazos con España y con la Alemania hitleriana conformó el eje Roma-Berlín.

Al inicio de la Segunda Guerra Mundial, Italia declaró la guerra a Francia y Gran Bretaña el 10 de junio de 1940, cuando Francia había sido ya derrotada. Mussolini supuso que Gran Bretaña pediría la paz, lo que resultó un error de cálculo.

Después de que el ejército alemán invadiera Polonia, Francia y Dinamarca, Mussolini decidió usar Albania como cabeza de puente para invadir Grecia. Las fuerzas italianas desembarcaron el 28 de octubre de 1940 y en un encuentro entre ambos dictadores, Mussolini sorprendió a Hitler con el anuncio de la invasión. Mussolini contaba con una rápida victoria, pero la resistencia griega fue superior a la esperada, rechazando el ataque italiano, y contraatacando en Albania.

El miedo a caer bajo el dominio griego impidió la cooperación entre los albaneses y las fuerzas griegas, y las tropas de Mussolini se reagruparon en Albania Central. Incómodo ante esta situación en los Balcanes, Hitler intervino el 6 de abril de 1941, en coalición con Bulgaria y Hungría contra Grecia y Yugoslavia.

Los fracasos militares italianos en el norte de África y Grecia dieron oportunidad a los alemanes a acudir en su auxilio, pero tras la fallida invasión de Alemania a la URSS (1941-42) y la entrada de los Estados Unidos en la guerra (1941) la situación del Eje comenzó a empeorar y su poderío a perder fuerza. Los aliados invadieron Sicilia en julio de 1943 y pocos días después el Gran Consejo Fascista pidió al rey que reasumiese todos sus poderes, este destituyó e hizo encarcelar a Mussolini y nombró a Pietro Badoglio como primer ministro.

El nuevo gobierno continuó oficialmente como aliado del eje, pero comenzó a negociar la paz con los aliados lo que disgustó a Hitler quien envió tropas a Italia con el pretexto de luchar contra la invasión.

El 8 de septiembre de 1943 el gobierno italiano firmó nuevo un armisticio con los aliados, sin declarar la guerra a Alemania, lo que dejó desorientado al

ejército. Badoglio y la familia real se desplazaron entonces a la zona controlada por los aliados. En la subsiguiente confusión el ejército italiano fue barrido por los alemanes (excepto en Roma y en la isla griega de Cefalonia), quedando las tropas de Hitler como dueñas del norte de Italia que, tras la liberación de Mussolini, se convertiría en la República Social Italiana, fundada por él mismo y donde actuó como títere de los alemanes hasta que en abril de 1945 fue capturado y ejecutado por resistentes comunistas.

Los resistentes, conocidos como partisanos, jugaron un papel crucial en la caída del fascismo, especialmente entre 1943 y el final de la guerra. El grupo más numeroso correspondía al Partido Comunista, pero también había partisanos democristianos, socialistas, republicanos, radicales y liberales.

Al terminar la guerra, con un saldo de 444 mil muertos, entre ellos más de 280 mil civiles, y la pérdida de las posesiones coloniales del país, el rey abdicó en favor de su hijo Humberto II. Mediante un referéndum, en junio de 1946, se decidió la formación de una república. El Partido Demócrata Cristiano, liderado por Alcide de Gasperi, ganó una mayoría relativa en las primeras elecciones y organizó el gobierno.

Una vez recuperada la paz, los italianos iniciaron la reconstrucción del país, totalmente devastado. Tuvieron que levantar ciudades completas, muchas de ellas reducidas a escombros durante los bombardeos, y no solo sus calles y casas, sino y sus vidas. Se buscaba recuperar la tranquilidad perdida durante la guerra, el sentimiento de seguridad, alegría y unidad que siempre ha caracterizado al pueblo italiano. Fue durante este periodo de posguerra y con esos fines, cuando los habitantes de comunidades italianas apartadas de la capital del país decidieron edificar escuelas, entre otras metas, para los niños de la región, pero con nuevas ideas para la formación de los estudiantes.

### **1.1.2 *Scuola XXV Aprile* (la primera escuela)**

En la primavera de 1945, un grupo de habitantes de Villa Cela, un poblado ubicado a unos kilómetros de Reggio, decidió construir una escuela para sus niños, pero había el inconveniente de la falta de recursos. Después de la guerra no había dinero suficiente para un proyecto así, por lo que los residentes vendieron un tanque, unos camiones y algunos caballos que habían sido abandonados por los alemanes durante la desocupación para obtener los fondos necesarios y llevar a cabo su propósito. El terreno de esta escuela fue donado por un granjero, las vigas y ladrillos fueron tomados de casas que habían sido derrumbadas durante los bombardeos, la arena salió de un río y la mano de obra fue voluntaria de parte de los habitantes de Villa Cela.

La escuela fue nombrada *Scuola XXV Aprile* (Escuela 25 de abril), fecha de la liberación italiana por los aliados. (Fraser y Getswicki, 2000). En 8 meses la escuela estaba completamente establecida y funcionaba bajo la dirección de los padres de la comunidad.

Esta escuela fue sólo el principio, poco a poco se fueron abriendo otras escuelas, en su mayoría ubicadas en las regiones más pobres de Italia, todas creadas y dirigidas por padres de familia. Muchas de ellas, a pesar de las dificultades económicas a las que se enfrentaron durante la posguerra, lograron mantener sus puertas abiertas más de 20 años.

Durante los años 50's y principios de los 60's el movimiento magisterial en Italia buscaba hacer mejoras e innovaciones en la educación, desarrollando técnicas de enseñanza novedosas y diferentes, en sintonía con la nueva sociedad democrática, la realidad del nuevo mundo y que fueran relevantes para la vida de los niños (Fu et al. 2002). Lamentablemente, en 1967 estas escuelas fueron entregadas a los gobiernos municipales, quienes las transformaron en escuelas tradicionales de educación preescolar.

### 1.1.3 Las escuelas después de los 60's

Los años 60's en Italia estuvieron marcados por un rápido desarrollo económico conocido como "el boom". Se generó una transformación que diversificó la economía italiana con industrias modernas, desarrollo de servicios sociales, beneficios para los trabajadores y la inclusión de las mujeres en la vida laboral remunerada (Fu et al., 2002). Aunado a esto, se publicaron una serie de leyes entre 1968 y 1971 entre las cuales se encuentran las que permitieron retomar el desarrollo de la propuesta educativa, las más importantes son (Edwards, Gandini y Forman, 1994):

- 1968 Establecimiento de educación preprimaria subsidiada por el gobierno.
- 1971 Establecimiento de permisos de maternidad.
- 1971 Establecimiento de centros para niños pequeños.
- 1975 Institución de una nueva ley familiar.
- 1977 Institución de igualdad de salarios para el mismo trabajo realizado por mujeres u hombres.

Esta nueva ley premiaba a los gobiernos municipales, como el de Reggio Emilia, por haber trabajado y tomar la iniciativa de satisfacer la demanda educativa estableciendo escuelas más rápidamente de lo que el propio gobierno central hubiera podido hacerlo. A finales de los años 70's las escuelas de Reggio Emilia habían llegado a ser 19 y se comenzaba la construcción de centros para niños de entre 0 y 3 años de edad (Hendrick, 2004).

Después de muchos problemas administrativos, en 1963 el ayuntamiento de Reggio Emilia fundó la primera escuela infantil (*Scuola dell'infanzia*) laica, para niños y niñas de 3 a 6 años, a la que llamaron Robinson (para recordar al héroe de Defoe). La apertura de esta escuela marcó la ruptura de una sociedad que estaba renovándose y cambiando profundamente con una educación tradicionalmente

religiosa, no era sólo una necesidad sino un derecho terminar con el monopolio mantenido por la iglesia hasta entonces sobre la educación de los menores (Edwards et al. 1994).

Fue hasta 1971 que abrió sus puertas el primer centro para niños pequeños (*Asilo Nido*) para niños y niñas de 0 a 3 años. Poco a poco se fueron construyendo más escuelas, y así, para mediados de los años 80's, la red abarcaba 21 *Scuola dell'infanzia* y 13 *Nidi*. (Hoyuelos, 2001, p.63)

En 1980 los logros obtenidos en Reggio comenzaron a darse a conocer en la escena internacional. Bajo la batuta de Loris Malaguzzi, líderes de otros sistemas educativos y expertos universitarios en el área, el Grupo Nacional de Investigación Preescolar comenzó a funcionar. La meta de esta asociación fue apoyar la investigación y el desarrollo relacionados con la educación de los niños. (Hendrick, 1997)

## 1.2 ¿Quién fue Loris Malaguzzi?



**Figura 2. Loris Malaguzzi**

Fuente: <http://www.aboutenglish.it/comeniusasilos/malaguzzi.jpg>

Loris Malaguzzi fue un maestro y pedagogo italiano que ha sido denominado el padre del enfoque Reggio Emilia para educación. Loris era, de acuerdo con Hoyuelos (2001, p.53), un hombre carismático que infundía ternura, severidad y confianza, una persona que buscaba la utilidad del pensamiento y

poseía la capacidad de transformar las ideas en acciones pertinentes a una persona, tiempo o lugar. Era exigente y en ocasiones autoritario, y tenía una fuerza contagiosa que empujaba a seguir y a superar los obstáculos que se atravesaran en el camino y pudieran entorpecer el proyecto y los ideales educativos.

La obra de Malaguzzi no puede entenderse sin tomar en cuenta el gran compromiso que tenía con la educación de los niños. Nunca olvidó que educar es más que contenidos curriculares. Educar significa también risa, optimismo y alegría. Para él, la educación nace y se desenvuelve cuando existe un proyecto común y compartido, es decir, debatido entre todos los protagonistas de la actuación educativa (Hoyuelos, 2001, p.53).

Malaguzzi formaba parte del grupo de seguidores de Bruno Ciari, líder del Movimiento de Educación Cooperativa (MCE), una organización de maestros que buscaban aplicar las técnicas de Freinet. Ciari estaba convencido de que una sociedad más justa era posible por medio de la educación adecuada. Los debates que iniciaba entusiasaban a la gente y le permitieron a él desarrollar muchas de sus ideas clave. El grupo que seguía a Ciari consideraba que la educación debiera liberar la energía y capacidades de los niños así como promover su desarrollo armónico en todas las áreas (comunicación, social, afectiva y pensamiento científico).

De la misma forma, Ciari invitaba a los maestros a establecer relaciones con las familias de los alumnos y a formar comités de maestros, padres y ciudadanos; decía que debiera haber 2 y no 1 maestro por cada salón de clases y que los profesores deben trabajar colectivamente y sin jerarquías. Ciari creía que los niños deben estar parte del día en grupos de acuerdo a su edad, que según él no deben exceder los 20 niños, y la otra parte mezclados con todos sus compañeros. (Ciari 1972 en Edwards et al. 1994).

La vida de Loris Malaguzzi está ligada a la historia Reggio Emilia desde el inicio de la concepción de este enfoque educativo. Malaguzzi, al enterarse de lo que un grupo de habitantes de Villa Cella planeaba hacer e inspirado por las ideas de Ciari, se dirigió hacia allá. En entrevista con Lella Gandini, cuenta como se dio este primer encuentro: (Edwards et al.1994, p.42):

*“...Escuche que en una pequeña ciudad llamada Villa Cella, a unas millas del pueblo de Reggio Emilia, la gente decidió construir y manejar una escuela... ¡esa idea me parecía increíble! Me apresuré hacia allá en mi bicicleta y descubrí que era todo cierto...La gente se había unido y habían decidido que el dinero para comenzar la construcción saldría de la venta de un tanque, unos cuantos camiones y algunos caballos que habían dejado atrás los Alemanes. “El resto ya vendrá” me decían. Yo soy un maestro, les dije. “Bien, si es cierto ven a trabajar con nosotros” me dijeron....”.*

Loris, durante esta misma entrevista, manifiesta no conocer exactamente el momento en que decidió dedicarse a esta causa, pero su compromiso fue adquirido debido a la gran cantidad de sentimientos que dejó la guerra al terminar. Malaguzzi afirma que en esa primavera en que los sentimientos y emociones de la devastada comunidad se orientaron hacia el futuro, en beneficio del presente y dejando atrás el pasado, sintió el inicio de un pacto establecido con los niños, padres, maestros y todos los habitantes de la ciudad.

Loris Malaguzzi dedicó toda su vida a la creación y desarrollo de este enfoque educativo, era un hombre que no conocía la palabra conformismo y buscaba siempre dar a los niños lo único que él consideraba que se merecen, es decir, lo mejor. Pensaba en los niños como personas pequeñas con derecho a ser escuchados, considerados y educados en contextos dignos, exigentes y acordes a sus necesidades (Hoyuelos, 2001, p.53).

Loris Malaguzzi jugó un papel central en el desarrollo de las escuelas en Reggio, se convirtió en su líder y permitió que desarrollaran una filosofía propia. Después de 7 años de trabajar en las escuelas de la municipalidad, decidió retirarse y dejarlas seguir su curso, ya que no estaba de acuerdo con el manejo que de ellas se había hecho. Con el tiempo las escuelas adquirieron un enfoque que trataba a los niños con gran indiferencia, les enseñaban conocimientos “pre-diseñados” y daba gran importancia a la autoridad. Ese manejo no concordaba con las ideas que el tenía acerca de cómo debiera ser la educación. Malaguzzi se fue entonces a Roma a estudiar Psicología y cuando regresó a Reggio Emilia instituyó un centro (subsidiado por el pueblo) de salud mental para niños con problemas en la escuela, trabajaba por las mañanas en el centro y por las tardes en las escuelas dirigidas por padres.

En estas escuelas se encontró con profesores que tenían grandes ambiciones y energía para llevar a cabo proyectos en beneficio de los niños. Comenzó a trabajar con los alumnos y, al darse cuenta de las dificultades que manifestaban, especialmente en vocabulario, decidió involucrar a los padres de familia para juntos poder trabajar y apoyar a los niños a superar esa situación. De acuerdo con el propio Loris, estaban rompiendo con las pautas tradicionales y no sabían a ciencia cierta si contaban con los recursos y conocimientos necesarios ni cómo aplicar éstos en favor de los estudiantes; se imaginaban el reto al que se enfrentaban pero no conocían sus capacidades o las de los alumnos. La idea era aprender unos de los otros de manera simultánea. En palabras de Malaguzzi (en Edwards, Gandini y Forman, 1994 p.43)

*“...un pensamiento simple y liberador vino en nuestra ayuda, a saber que las cosas sobre los niños y para los niños solo se aprenden de los niños...”*

Este principio se convirtió paulatinamente en parte de nuestra sabiduría colectiva.

### **1.2.1 Ideología y pedagogía**

De acuerdo con Loris, la primera ideología de estas escuelas consistió en lo que Dewey llamó “los cimientos de la mente” o Vigotsky consideraba “préstamo de conciencia”. Después de la guerra, se buscaba devolver al ser humano su dignidad y un sentido a su existencia. Se pretendía que fueran capaces de tomar decisiones con la mente clara y un propósito definido, pensando siempre en el futuro de la humanidad. Además, esta primera filosofía incluía las peticiones de los padres de familia (especialmente las mujeres) que habían construido la escuela, ellas querían una escuela diferente, en donde se educara a sus hijos de forma distinta a la tradicional. La operación era simple: si los niños tenían derechos legítimos, entonces también deberían tener la oportunidad de desarrollar su inteligencia y ser formados para lograr ser exitosos. Este era la declaración de los padres en contra de la traición al potencial de los niños y su advertencia acerca de tomarlos en serio y creer en ellos. Malaguzzi afirma que el esfuerzo realizado por todos ha durado tantos años debido a esta sabiduría colectiva. (Edwards, Gandini y Forman, 1998)

Loris Malaguzzi plantea una pedagogía inclusiva, flexible, constructiva y con un gran respeto por los derechos de los niños. Es una pedagogía que cambia la imagen que se tiene de un niño pasivo y receptor de la información que los adultos consideran necesaria para su desarrollo, a la de un niño activo, con derecho a participar en su proceso de enseñanza, capaz de tomar decisiones y cometer y corregir sus propios errores. Debido al cambio en el rol del niño, cambia asimismo el rol del profesor, éste pasa de ser el dueño de la verdad absoluta a ser una guía para el alumno. Su deber no es el de imponer conocimiento sino propiciar situaciones en las que sea el propio niño el que genere sus hipótesis, las compruebe y ratifique o corrija, según sea el caso. Además de ser un generador de situaciones de aprendizaje, el profesor se convierte en un investigador. En Reggio, la teoría y la práctica van de la mano mediante un proceso de investigación constante por parte de los profesores, llegando a formar parte de sus

rutinas. Los profesores observan e interactúan con los niños, intercambian preocupaciones y alcances con los padres y miembros de la comunidad, y se unen a otros profesores en su búsqueda permanente de las habilidades y potencialidades de los niños (New 1991 en Edwards et al. 1998) Todo el proceso de aprendizaje es documentado por los profesores por medio de grabaciones de audio y video, transcripciones de conversaciones, fotografías y ejemplos de trabajos para inspirar a los niños a revisar sus ideas y aprendizajes. Cuando se le da la oportunidad a los niños de reflexionar acerca de sus concepciones previas, se les invita a formular nuevas hipótesis; se convierten entonces en compañeros (propios y de otros niños) más competentes, y por lo tanto, protagonistas de su propio desarrollo (Edwards et al. 1998).

Para Hoyuelos (2006) la pedagogía de Malaguzzi tiene una serie de dimensiones que la hacen única y original. Por un lado, podemos encontrar una dimensión estética reflejada en la amplia cantidad de lenguajes en los que en Reggio han logrado comunicarse, mismos que permiten a niños y adultos ver al mundo con otros ojos. Y, por otro, existe una dimensión transgresora que se refiere a la capacidad de la pedagogía planteada de ir mas allá de los límites y acomodados de una escuela tradicional, luchando contra el tedio por medio de la innovación y la alegría; el ser capaces de asumir retos, hacer elecciones y la continua renovación y mejora. Se refiere de igual forma a una pedagogía narrativa, basada obviamente en el trabajo de documentación que realizan los profesores diariamente y que permite que en estas escuelas se dé siempre una escucha visible, una narración documentada que además permite a todos los miembros de la escuela y la comunidad dialogar acerca de cualquier tema, confrontar opiniones sobre temas reales y tomar decisiones acerca del destino de la educación.

El mismo Hoyuelos (2006) genera la siguiente tabla en un intento por representar las 3 dimensiones del planteamiento pedagógico de Loris Malaguzzi, así como las estrategias que se implementan en Reggio Emilia con el fin de poner en práctica cada una de ellas:

<b>ÉTICO</b>	<p><b>PRINCIPIO 1</b> La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano.</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pedagogía de la escucha</li> <li>• La observación a través de sondas de investigación-acción</li> <li>• La idea de proyecto frente a la de programación.</li> </ul>
	<p><b>PRINCIPIO 2</b> Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles.</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una adecuada organización de las escuelas</li> <li>• Los grupos pequeños</li> <li>• Los roles del adulto</li> <li>• Distribución o reparto personalizado de responsabilidades.</li> </ul>
	<p><b>PRINCIPIO 3</b> El niño es un sujeto de derechos históricos y culturales</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer.</li> <li>• La identidad de la escuela y de la educación infantil.</li> <li>• Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes.</li> </ul>
<b>ESTÉTICO</b>	<p><b>PRINCIPIO 1</b> La escuela es un ámbito estético habitable.</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo del placer.</li> <li>• La cualidad espacio-ambiente.</li> </ul>
	<p><b>PRINCIPIO 2</b> Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito.</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Taller</li> <li>• La metáfora</li> </ul>
	<p><b>PRINCIPIO 3</b> Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La documentación</li> <li>• La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi</li> </ul>
<b>POLÍTICO</b>	<p><b>PRINCIPIO 1</b> La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social.</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El reciclaje de profesional como construcción de sujetos políticos.</li> <li>• La relación básica entre la investigación educativa y la política.</li> <li>• La búsqueda de solidaridades intelectuales.</li> </ul>
	<p><b>PRINCIPIO 2</b> La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social</p>	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información a través de datos reales</li> <li>• 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.</li> <li>• Permanecer siempre en movimiento</li> <li>• La participación y la gestión social como formas de transformación política y social.</li> </ul>

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

**Tabla 1. Principios y estrategias en la Pedagogía de Loris Malaguzzi.**

Fuente: Hoyuelos, La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, 2006 p.28

Por otro lado nos encontramos también con que la pedagogía de Loris Malaguzzi es participante, relacional y constructiva. Participante porque cree firmemente en la fuerza de la comunidad, el que todos se sientan miembros y responsables de lo que ocurre a su alrededor, esto implica entonces, el llevar las cosas más allá de la seguridad de la escuela y transferirlos a diversos contextos, con la idea de reconocer que el aprender conlleva a errores y que el error es una gran estrategia educativa. El objetivo es convertir el aprendizaje en una aventura, fomentar la investigación, la exploración y la curiosidad en los niños, el que formulen sus propias hipótesis, se corrijan a si mismos y que participen en su propio proceso de aprendizaje. La pedagogía planteada por Loris, es también relacional y sistémica porque se preocupa más por ver el sistema en conjunto que los términos que lo conforman difuminando los límites entre lo de dentro y lo de fuera; y es considerada como una pedagogía constructiva por su creencia de que es el sujeto el que crea laicamente su propia cultura, su propia epistemología, su forma de ver el mundo, convencido de que es sólo una visión parcial y que debe considerar otras vista posibles de parte del resto de los miembros de esa misma cultura (Hoyuelos 2006).

La premisa principal de este enfoque es que el conocimiento se construye como un sistema de relaciones, por lo que la simple asociación de dos estímulos, o de un estímulo con una respuesta, son insuficientes para establecer el proceso de construcción del conocimiento. Sólo mediante un proceso de revisión y

reflexión es que los niños pueden ser capaces de organizar lo que han aprendido en una experiencia dentro de un sistema de relaciones mucho más amplio. Estos procesos se construyen de forma individual y colectiva, y es aquí donde encontramos la imagen de un niño activo y constructor de su propio conocimiento, premisa fundamental de la práctica y la filosofía conocidas como el enfoque Reggio Emilia para educación.

### **1.2.2 Influencias teóricas**

Malaguzzi, conocedor de una gran cantidad de información teórica acerca de educación, desarrollo, filosofía, etc. nunca se casó con una teoría, más bien tomaba de cada uno de los grandes autores que revisaba, ideas que enriquecieran el enfoque educativo. Para él:

“La red de nuestras fuentes de inspiración pasa por varias generaciones y refleja las elecciones y selecciones que hemos hecho a lo largo del tiempo. De estas fuentes hemos recibido ideas que han durado mucho o poco -temas de discusión, razones para encontrar conexiones, desacuerdos con cambios culturales, ocasiones para debatir y estímulos para confirmar y extender a prácticas y valores-. Pero mas allá de todo, hemos obtenido un sentido de versatilidad en teoría y práctica” (en Edwardset al. 1994).

Malaguzzi sostiene que este enfoque, a diferencia de otros, no surge de una teoría, sino de una realidad histórica llena de sucesos políticos, económicos, cambios científicos y drama humano, de él se desprenden principios que apoyan su trabajo cotidiano y lo sustentan. En el inicio, los fundadores se prepararon para implementar sus ideas, leyendo y recolectando información y sugerencias de experiencias de innovación en otras ciudades, organizaron seminarios con figuras de la escena educativa italiana e internacional del momento, que en los años 60 incluía autores como John Dewey, Henri Wallon, Edgard Chaparede, Ovide Decroly, Antón Marakenjo y Lev Vygotsky; mas tarde Erick Ericsson, Urie Bronfenbrenner, Pierre Bovet, Adolf Ferriere, Celestine Freinet, y Jean Piaget.

Fueron las ideas y mensajes de estos autores las que guiaron los inicios de las escuelas en Reggio. Dejaron de lado el debate que había entre contenido y método considerando que ignoraba que la educación activa involucra una alianza entre contenido y método. (Edwards et al. 1998).

De acuerdo con Loris, el sistema educativo italiano del momento estaba dominado por dos grandes corrientes a saber: la tradicional, educación manejada por la Iglesia católica, y las figuras de Rosa Agazzi y María Montessori, ésta última relegada por el régimen fascista debido a su aproximación científica a la pedagogía. El sistema de Agazzi, fue adoptado por el modelo de la Iglesia católica ya que se apegaba más a sus ideas. Para los años 70 ya se escuchaba a una nueva ola de estudiosos de la educación, que incluía a los Psicólogos Wilfred Carr, Davis Schaffer, Keneth Kayes Jerome Kagan, Howard Gardner, al filósofo Davis Hawkins y a los teóricos, Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Batesonm Heinz Von Forrester y Francisco Varela, además de los que se dedicaban al campo de las neurociencias. La amplia red de fuentes de inspiración abarca varias generaciones de investigadores y estudiosos del tema. De cada fuente se han tomado ideas, unas duraderas y otras rápidamente reemplazadas que han generado discusiones, conexiones, debates y el estímulo necesario para confirmar y ampliar la práctica y los valores que integran este enfoque educativo, lo que le proporciona un gran sentido de versatilidad en lo que a teoría e investigación se refiere (Edwards et al. 1998).

El enfoque de Reggio está planteado de forma que se renueva con el paso del tiempo. Como todo en educación, tiene un sustento teórico basado en ideas de personalidades de la talla de Lev Vigotsky, John Dewey o Jean Piaget, pero esto no impide que se incorporen teorías novedosas que surgen con el paso de los años y que permiten que este enfoque se modernice y siga brindando una educación de calidad a los niños de las comunidades en las que se aplica.

En la entrevista realizada por Lella Gandini a Loris Malaguzzi (Edwards et al. 1993-1998), éste explica que al retomar las teorías de Jean Piaget y Lev Vigotsky, han hecho su propia interpretación de las mismas, de tal forma que en Reggio hablan de “su” Piaget y “su” Vygotsky, dándole un nuevo sentido a las ideas planteadas por ellos ya que no consideran importante el sólo conocer las ideas de estos autores, sino hacer una explicación propia y adaptarlas para su aplicación en un contexto específico ya que de otra manera, serán sólo palabras que se quedarán en el papel.

Para Malaguzzi, Piaget fue el primero en dar al niño una identidad basada en un análisis de su desarrollo realizado por medio de la observación y la plática con los mismos niños por largos periodos de tiempo.

En Reggio, los educadores han tratado de extraer aspectos de la Psicología de Piaget que él mismo no consideraba aplicables en la educación. Malaguzzi afirma que han tratado de hacer lo que Barbel Inhelder (discípulo de Piaget) dijo cuando murió su maestro “Escriban libremente sobre su trabajo, hagan correcciones, traten de presentar su pensamiento de forma más específica, de cualquier modo, no les será fácil dar la vuelta a la estructura de sus ingeniosas teorías”. De acuerdo con Malaguzzi, en Reggio, el principal interés en la teoría Piagetiana es la epistemología, y su interés en encontrar el origen de las estructuras. Para los estudiosos en Reggio, Piaget sacrificó muchas cosas durante su investigación pero abrió el camino para la investigación de temas como el desarrollo moral. A pesar de la gran admiración y gratitud que en Reggio se tiene hacia Piaget y su teoría, también han realizado críticas a ésta por considerar que este tipo de constructivismo aísla al niño en aspectos como: la devaluación que hacen del rol de los adultos para promover el desarrollo cognitivo, la atención marginal de la interacción social y la memoria (opuesta a la inferencia), la distancia entre pensamiento y lenguaje, la cerrada linealidad del desarrollo, la forma en que trata al desarrollo cognitivo, moral y afectivo como paralelos pero desvinculados, el exceso de énfasis en etapas estructuradas, egocentrismo y habilidades

clasificadoras, la falta de reconocimiento de competencias parciales, la gran importancia que le da al pensamiento lógico matemático, y el exceso de uso de paradigmas de las ciencias físicas y biológicas. Hoy en día, los constructivistas aún retoman las ideas de Piaget pero, dando a la interacción social la importancia que merece. (Edwards et al. 1998).

Lev Vygotsky, por su parte, nos recuerda cómo el pensamiento y el lenguaje operan juntos para formar ideas y generar un plan de acción, ejecutarlo, controlarlo, describirlo y discutir los resultados.

En Reggio, retoman una de las principales aportaciones del Psicólogo ruso: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), descrita por Vygotsky como la distancia existente entre el nivel de capacidad actual de un niño y el nivel de capacidad potencial que el mismo tiene, mismo que puede alcanzar con ayuda de los adultos a su alrededor.

La Zona de Desarrollo Próximo, llamada por Berk & Winsel (1995) DIRECTO “zona dinámica de sensibilidad”, fue considerada por Vygotsky como una herramienta para los profesores, por medio de la cual puede entenderse el proceso interno del aprendizaje (Garrison 1995, en Edwards, Gandini y Forman, 1998, p272). El conocimiento de la Zona de Desarrollo Próximo requiere un cambio en el rol del profesor, es necesario que los maestros estén alerta a la capacidad de los niños y vayan un paso delante de ella, igual de importante es la respuesta que tengan los niños a las oportunidades de aprendizaje dentro de esta zona. Una gran cantidad de investigaciones apoyan la idea de que los niños no sólo deciden qué aprender, sino también cómo aprenderlo y de quién (Stone 1993 en Edwards, Gandini y Forman, 1998, p273) En Reggio, por lo tanto, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo asume un rol muy importante en las decisiones referentes al currículo. Los profesores fomentan que los niños debatan, hagan hipótesis, pongan a prueba sus creencias en cualquier tema que se esté desarrollando en el momento. En Reggio, los profesores son “provocadores”, su objetivo es complicar el proceso de pensamiento, ya complejo, del niño por medio

de retos que exijan una participación activa y negociaciones sociales, logrando así expandir la ZDP del niño. (Edwards et al. 1998)

De muchas maneras, la imagen del niño capaz que plantea Vigotsky es parecida a la imagen del niño que se tiene en Reggio Emilia. Sin embargo, la interpretación que hacen ambos acerca de las condiciones que pueden promover el potencial de los alumnos varía. Por ejemplo, para Vigotsky el juego es el último recurso para observar la ZDP, mientras que para Reggio, el juego es de gran valor para promover el desarrollo, pero nunca más que los proyectos a largo plazo en que los niños y profesores trabajan juntos. La interpretación de Reggio acerca de la ZDP está reflejada en la imagen de un niño “rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobretodo, conectado a adulto y otros niños” (Malaguzzi 1993, en Edwards et al. 1998, p.274) está basada en el valor que se le da a las relaciones sociales que caracterizan un contexto sociocultural más amplio.

El efecto de las teorías puede ser inspirador, especialmente cuando se trata de aplicarlas a una práctica educativa determinada. Uno de los primeros temores es el no poder conectar la teoría con los problemas objetivos del trabajo cotidiano, mismos que se ven complicados por aspectos políticos, culturales, legales y /o administrativos. Puede uno perderse fácilmente en el empirismo y romper la conexión con los principios teóricos, éticos e ideales. Estos temores son inevitables, pero las teorías de este enfoque provienen de diferentes campos de investigación y se trabaja con ellas de la misma forma que con los problemas que enfrentan cada día. De cualquier modo, como todo en este mundo, es necesario un fundamento firme que sustente el enfoque, porque si no éste se encontraría flotando sin rumbo fijo. Reggio encuentra este fundamento en la imagen del niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad. Todos estos juntos producen una cultura y una sociedad que conecta activa y creativamente con el crecimiento individual y colectivo. De igual forma, Ferriere, Dewey, Vygotsky, Piaget Bruner, Bronfenbrenner y Hawkins, están siempre presentes, unidos con las últimas sugerencias de Kaye acerca del rol del adulto como tutor; Shaffer y la relación entre lenguaje e interacción social; Moscovici y Muny con el origen de la

representación y la importancia de las construcciones cognitivas interpersonales; y Gardner con las formas de inteligencia. (Edwards et al. 1998)

La tarea de la teoría es ayudar a los profesores a entender mejor la naturaleza de sus problemas. Así, la práctica se convierte en un medio necesario para el éxito de la teoría. El trabajo de los profesores, que no sea abandonado a su suerte sin el apoyo de las instituciones, familias y colegas, es capaz de producir no sólo una práctica educativa cotidiana, sino además puede convertirse en sujeto de discusión y escrutinio crítico. (Edwards et al. 1998)

Es insuficiente dar crédito a los logros obtenidos en Reggio haciendo una síntesis de las posiciones empíricas y filosóficas propuestas por investigadores contemporáneos. En lugar de esto, y bajo el liderazgo de Malaguzzi, los educadores en Reggio han optado por combinar continuamente teorías educativas e investigación empírica (Vecchi 1993 en Edwards, Gandini y Forman, 1998, p. 275) para, de esta forma obtener un marco filosófico congruente con el desarrollo de su práctica pedagógica.

Así, en Reggio Emilia se trata de mejorar diariamente el servicio y la calidad de la educación que se le da a los alumnos por medio de la reflexión constante de los aciertos y errores que se presentan diariamente, la investigación y la innovación de técnicas educativas, siempre pensando en el beneficio de los niños que asisten a las escuelas y en formar mejores seres humanos, seguros, críticos, creativos y capaces de aprender de sus propios errores.

Los fundamentos teóricos aquí discutidos se reflejan en cada uno de los elementos que forman parte de la propuesta de Reggio Emilia y, de esta forma, la organización de las escuelas, la forma de trabajo y las actividades que llevan a cabo educandos, profesores, padres de familia e incluso miembros de la comunidad se encuentran relacionadas con la ideología y pedagogía que sustenta este enfoque educativo.

## Capítulo 2

### Propuesta educativa

A lo largo de este capítulo revisaremos los elementos centrales que conforman el enfoque educativo de Reggio Emilia, entre los que destaca el niño que asiste a las escuelas y la imagen que de él se maneja así como las relaciones que se establecen con familiares y miembros de la comunidad y la forma en que estas escuelas organizan su tiempo y espacio.

La filosofía educativa detrás del enfoque en Reggio puede resumirse en algunos principios básicos (Roopnarine y Jonson, 2005):

- Las escuelas son sistemas de relaciones, por lo tanto, el bienestar de los niños depende del bienestar de las familias y los profesores
- Los niños tienen grandes potenciales, creativo, intelectual y de comunicación por ejemplo, y éstos deben ser respetados y cultivados.
- Los profesores deben aprender de los niños al tiempo que buscan enseñarles, el incentivo de incertidumbre es central en el proceso de investigación colaborativa.
- Los espacios educativos deben corresponder a las necesidades de los que hacen uso de ellos, así, los centros de enseñanza para niños pequeños son conceptualizados como centros de intercambio y construcción de relaciones entre niños, maestros y familias.

Como podemos observar, la filosofía de este enfoque gira principalmente alrededor de la imagen que tienen de lo que es y debe ser un niño, es esta idea la que define no sólo las prácticas educativas que se llevan a cabo en Reggio sino también el rol que juegan los profesores, los trabajadores y los padres, el currículo e incluso la distribución de los tiempos y espacios que las escuelas manejan. A continuación describiremos tan detalladamente como sea posible, los elementos que conforman esta propuesta educativa.

## 2.1 La imagen del niño

La imagen de lo que un niño es y lo que debiera ser tiene raíces fuertes en la cultura, la sociedad y los valores familiares en que se encuentran las personas. Cada uno de nosotros tiene una imagen propia de lo que es un niño, esta imagen es producto de la combinación de varios factores. Primero, se encuentra un factor subjetivo que surge de nuestras experiencias como niños. Después encontramos un factor objetivo, empírico, que se construye por medio de la observación el pensamiento de niños que conocemos a lo largo de nuestra vida. Pero es quizá el factor cultural el más fuerte de todos ya que es éste el que conforma la serie de valores y creencias de lo que un niño debiera ser, es por esto que la imagen de un niño varía de cultura a cultura. (Fraser y Gestwicki 2002).

La sociedad típicamente ha descrito la infancia como algo que hay que pasar para llegar a la adultez, ve al niño como algo provisional, preparatorio y subordinado al adulto; usualmente menospreciamos los problemas de los niños, desperdiciamos su creatividad, rechazamos sus emociones e ignoramos el significado de sus experiencias diarias. En vez de tratar de arreglar a los niños enseñándoles a memorizar y ser obedientes, deberíamos ayudarles a desarrollar disposición para apoyar, ser justos o poner en práctica reflexiones éticas y una vida responsable (Fu, et al. 2002 )

Por otro lado, la imagen que cada uno tenemos de lo que un niño es, no sólo es producto de una tradición empírica, existen también una gran variedad de autores que han estudiado lo que es un niño desde el particular punto de vista de cada uno de ellos.

A lo largo de la historia, el niño ha sido descrito como un vaso vacío para llenar, un consumidor pasivo de ideas, conocimiento y cultura y un colaborador activo en su propio desarrollo. Autores como Piaget y Vigotsky comenzaron poco a poco a cambiar estas ideas con la propuesta de que el niño es un constructor

activo de su realidad, sugiriendo que los encuentros del niño con el mundo son mediados por medio de la negociación con otros con más experiencia y/o competencias en determinadas situaciones. Las teorías han seguido modificándose, hoy reconocemos que los niños aprenden principalmente por medio del establecimiento de relaciones recíprocas con personas significativas en su contexto. Recientemente, psicólogos han desafiado la idea de que el desarrollo es invariante, universal e individualista, con un patrón predecible y un proceso de cambio (Fu et al. 2002). Ahora, planteamos un desarrollo no tan predecible, menos certero, y mucho más complejo del que se manejaba hace algunos años, y, como planteaba Howard Gardner (Gardner 1993) hay muchas maneras de aprender, entender y conocer el mundo. Las teorías que buscan explicar el desarrollo del niño muestran una imagen limitada del mismo, no se puede buscar obtener una fotografía completa del niño viéndolo sólo desde un punto de vista, al final, el desarrollo es una construcción social, y capturar la imagen de un niño como una construcción continua producto de contextos sociales y culturales es muy difícil de realizar, es por esto que tomar en cuenta y negociar varios puntos de vista es importante ya que nos permitirá obtener una aproximación más real a la imagen del niño que buscamos (Fu et al. 2002).

Los profesores en Reggio manejan siempre que la posición central de su filosofía y práctica pedagógica es la imagen que tienen de lo que es un niño. Sergio Spaggiari plantea que en la historia de estas escuelas, el primer conformismo que se infringió nació del rechazo de aceptar una imagen de niño ya consolidada en la literatura pedagógica y psicológica, hecha de debilidad, pobreza e incapacidad (2001 p.58). Carlina Rinaldi (Fraser y Gestwicki 2002) explica que la piedra angular de su experiencia, basada en práctica, teoría e investigación, es la imagen de un niño rico, fuerte y poderoso. El énfasis se encuentra en ver al niño como un sujeto único con derechos y no sólo con simples necesidades. Tienen potencial, plasticidad, deseos de crecer, curiosidad, habilidad de asombrarse y el interés de relacionarse con otras personas y comunicarse. En Reggio se cree que el tener un niño rico genera otras riquezas, al convertir a profesores, pedagogos y

padres de familia en sujetos ricos también. Es importante aclarar que un niño rico no es una vasija vacía que espera ser llenada, sino un sujeto que ha nacido con el equipo necesario para comenzar inmediatamente a aprender y que, por lo tanto, debe ser tratado con seriedad y reconocer que sus ideas son dignas de ser escuchadas.

Esta imagen de lo que un niño es, al igual que todas las prácticas en Reggio, encuentra su sustento tanto en teorías de autores de renombre, como en la experiencia diaria, documentada y estudiada de manera cotidiana en las escuelas. Como mencionamos anteriormente, este enfoque educativo no surge de una sola corriente teórica, es más bien una combinación de fragmentos de varias propuestas, no únicamente del campo de la pedagogía, sino también de la sociología, psicología y disciplinas afines.

De esta forma podemos encontrar el eco de Dewey en la forma en que los profesores escuchan atentamente a los niños para ayudarles a descifrar sus ideas y darles una dirección. En Reggio, debemos aclarar, han ido un paso más allá al no limitarse al lenguaje hablado, los niños son escuchados por medio de cualquier lenguaje que ellos elijan para expresarse. La teoría Eriksoniana ha sido igualmente incluida en este enfoque en el sentido de considerar al niño en el contexto de una familia y una sociedad. Jean Piaget está presente de igual forma ya que su teoría constituye el sustento de parte de la Filosofía de Reggio. Piaget plantea que el desarrollo se da a la par de la experiencia, por lo tanto, las escuelas de Reggio están diseñadas con un ambiente rico y estimulante que provee al niño de oportunidades de transformar materiales y usar la representación simbólica para expresar sus sentimientos, pensamientos e ideas. Pero son quizá los postulados de Lev Vygotsky los que mayor peso tienen en la imagen del niño en Reggio Emilia, él hablaba de un niño social, inteligente, fuerte, creativo y competente, aspectos que se retoman completamente en este enfoque educativo. (Fraser y Gestwicki, 2002). Por lo tanto, la educación debe enfocarse en cada niño, no en aislamiento sino en relación con la familia, otros niños, profesores, el

ambiente de la escuela, la comunidad y una sociedad más amplia. Cada escuela es vista como un sistema en el cual todas estas relaciones, interconectadas y reciprocas, se activan y apoyan. (Fu et al. 2002).

El niño en Reggio es mucho más que un espectador pasivo que espera recibir la información de que carece. Se transforma en un niño activo, participe y creador de su propio aprendizaje, un niño que formula sus propias hipótesis para explicar el mundo que le rodea y que las pone a prueba, las comprueba y aprende de los errores que comete. Es un niño curioso y lleno de potencial que investiga con el afán de comprender los fenómenos que se generan a su alrededor.

Los profesores están profundamente concientes de esto y construyen su trabajo y el ambiente de los niños para responder de forma apropiada a las necesidades que el niño manifiesta. Posiblemente, este sea uno de los aspectos más significativos de la filosofía de Reggio: el respeto que tienen los profesores por los niños, ya que los consideran como individuos llenos de curiosidad y potencial, además, son personas con derechos, especialmente tienen el derecho de comunicarse usando cualquier cantidad de lenguajes a su alcance, hablamos no sólo de lenguajes verbales, sino de cualquier tipo de representación simbólica (dibujos, plastilina, collage, actuación, movimiento, música, etc.) (Fu et al. 2002).

Los niños no son receptores pasivos de arte ciencia, matemáticas, lenguaje, y cultura, ni van a la escuela a copiar lo que los adultos quieren que aprendan; en este enfoque, los niños son creadores y productores de proyectos, encuentros e historias que reflejan sus propios intentos por darle un sentido y entender sus experiencias, construyen y ponen a prueba teorías y buscan soluciones a sus preguntas. (Fu et al. 2002).

Además, la imagen del niño surge también de las relaciones entre padres e hijos, amigos y familia que pueden observarse diariamente. Este entendimiento niño, educación e infancia influye todo lo que sucede en las escuelas en Reggio Emilia.

La imagen de un niño competente y capaz tiene implicaciones en la práctica educativa ya que obliga a los profesores a modificar sus técnicas y estrategias de enseñanza cotidianas. Cuando un profesor que ha aceptado la imagen de un niño fuerte, capaz y lleno de recursos, cambia la forma en que trabaja con los niños y la forma en que los invita a trabajar en equipos; permitirá que se den retroalimentación útil y nuevas ideas entre ellos, sabiendo que son capaces de ayudarse el uno al otro. (Fraser y Gestwicki 2002), y les dará tiempo para que por si solos hagan conexiones con su mundo, a su ritmo y obteniendo así sus propias conclusiones. (Wurm 2005).

Esta imagen de niño modifica también la forma en que se trata a los niños al interior de las escuelas, los niños dejan de ser esa especie de rebaño que conocemos donde todos se siguen y realizan las mismas actividades al mismo tiempo y cuando la profesora encargada lo indica para convertirse en individuos capaces de decidir lo que quieren o no hacer de forma voluntaria. Ejemplo de esto es el uso de los baños: En Reggio, los niños hacen uso de los baños cuando ellos así lo deciden y sin supervisión adulta, pueden ir solos o con compañeros, piden ayuda si así lo consideran pertinente, la decisión es siempre de ellos, nunca de los adultos. (Wurm 2005). Cuando un niño es tratado como un sujeto fuerte y capaz, adopta esta imagen de capacidad en la idea que tiene de el mismo.

### **2.1.1 Los 100 lenguajes de los niños**

Los “100 lenguajes” es una expresión metafórica que busca representar el amplio número de formas que los niños pueden encontrar para expresarse si están en un contexto donde puedan encontrar un medio que se ajuste a su estilo para dar a conocer sus ideas (Fraser y Gestwicki, 2002).

Los profesores en Reggio consideran que los niños son capaces de comunicarse por medio de una gran cantidad de lenguajes que van más allá de las palabras. Hendrick (1997) asegura que los niños quieren y necesitan representar sus ideas y emociones por medio de la pintura, escultura, dibujo, construcción,

collage, movimiento, música, títeres y cualquier cantidad de medios posibles. Cuando los niños son capaces de expresarse por medio de todos estos lenguajes simbólicos, aprenden también a ver al mundo desde múltiples perspectivas.

Estos 100 lenguajes en Reggio son siempre el medio por el cual se estudia un tema a fondo y resultan generalmente en proyectos a largo plazo que permiten a los niños investigar, formular hipótesis, revisarlas, confirmarlas o hacer modificaciones a lo que han planteado.

Este principio de respeto a los 100 lenguajes que los niños poseen es medular en Reggio, es necesario permitir a los niños expresarse por el medio que ellos decidan hacerlo, fomentar su creatividad y sobre todo no obligarlos a hacer uso exclusivo del lenguaje oral.

Para Spaggiari (2001, p. 60) la teoría de los 100 lenguajes de los niños valora la pluralidad de códigos lingüísticos, venciendo las históricas contraposiciones culturales entre cuerpo y mente, acción y pensamiento, ciencia y fantasía, etc.

El mismo autor plantea que si de acuerdo a este enfoque los niños son portadores de teorías, competencias, preguntas y es un activo protagonista de sus propios procesos de crecimiento, el papel de la educación cambia radicalmente para configurarse no como un simple acto de transmisión de conocimiento sino como un complejo proceso de construcción del mismo. Es por esto que el currículo en Reggio está centrado en esta imagen de un niño lleno de vida, poder y confianza, no lleno de necesidades.

El siguiente es un poema, escrito por Loris Malaguzzi, que explica claramente a lo que se refieren en Reggio con “Los 100 lenguajes del niño”:

Invece il cento c'è	No way. The hundred is there.	En cambio el cien existe
<p>Il bambino è fatto di cento. Il bambino ha cento lingue cento mani cento pensieri cento modi di pensare di giocare e di parlare cento sempre cento modi di ascoltare di stupire di amare cento allegrie per cantare e capire cento mondi da scoprire cento mondi da inventare cento mondi da sognare. Il bambino ha cento lingue (e poi cento cento) ma gliene rubano novantanove. La scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo. Gli dicono: di pensare senza mani di fare senza testa di ascoltare e di non parlare di capire senza allegrie di amare e di stupirsi solo a Pasqua e a Natale. Gli dicono: di scoprire il mondo che già c'è e di cento gliene rubano novantanove. Gli dicono: che il gioco e il lavoro la realtà e la fantasia la scienza e l'immaginazione il cielo e la terra la ragione e il sogno sono cose che non stanno insieme. Gli dicono insomma che il cento non c'è. Il bambino dice: invece il cento c'è.</p> <p><b>Loris Malaguzzi</b></p>	<p>The child is made of one hundred. The child has a hundred languages a hundred hands a hundred thoughts a hundred ways of thinking of playing, of speaking. A hundred always a hundred ways of listening of marveling, of loving a hundred joys for singing and understanding a hundred worlds to discover a hundred worlds to invent a hundred worlds to dream. The child has a hundred languages (and a hundred hundred hundred more) but they steal ninety-nine. The school and the culture separate the head from the body. They tell the child: to think without hands to do without head to listen and not to speak to understand without joy to love and to marvel only at Easter and at Christmas. They tell the child: to discover the world already there and of the hundred they steal ninety-nine. They tell the child: that work and play reality and fantasy science and imagination sky and earth reason and dream are things that do not belong together. And thus they tell the child that the hundred is not there. The child says: No way. The hundred is there.</p> <p><b>(translated by Lella Gandini)</b></p>	<p>El niño está hecho de cien. El niño tiene cien lenguas cien manos cien pensamientos cien de maneras de pensar, de jugar y de hablar. cien siempre cien maneras de escuchar de sorprenderse de amar cien alegrías para cantar y entender cien mundos que descubrir cien mundos que inventar cien mundos que soñar. El niño tiene cien lenguas (y además cien cien cien) pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo. Le dicen: de pensar sin manos de actuar sin cabeza de escuchar y no hablar de entender sin alegría de amar y sorprenderse sólo en Pascua y Navidad. Le dicen: que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve. Le dicen: que el juego y el trabajo la realidad y la fantasía la ciencia y la imaginación el cielo y la tierra la razón y el sueño son cosas que no van juntas que no van juntas. Y le dicen que el cien no existe. El niño dice: En cambio el cien existe.</p> <p><b>(traducido por Alfredo Hoyuelos).</b></p>

Tabla 1. "Invece il cento c'è" Autor: Loris Malaguzzi

En Reggio la idea de los 100 lenguajes de los niños es fundamental, por lo que se busca siempre proporcionar a los alumnos medios suficientes y novedosos para fomentarlos. Malaguzzi, por ejemplo, planteaba que un medio potencialmente útil para promover el desarrollo de los 100 lenguajes en los niños es la computadora. Loris Malaguzzi proponía la computadora como otro de estos lenguajes, él creía que el encuentro entre la inteligencia humana y artificial debe darse de forma que ambas lleguen a conocerse, y enlistó áreas de oportunidad de las máquinas en el aprendizaje:

- La existencia de una pluralidad de signos simbólicos a los que cada quien responde usando un código apropiado.
- La compatibilidad de procedimientos de ensayo y error
- El poder de la reflexión, la flexibilidad del razonamiento, el valor de la conjetura y el planear junto con compañeros.
- La utilidad de la ruptura lógica y temporal de una actividad compleja
- La necesidad de fortalecer el control de movimiento en el espacio
- La alegría de verificar tu éxito
- La placentera sensación de tocar el teclado para entrar en una relación de trabajo con la máquina
- El crecimiento de una conciencia que es gratificada por la participación activa y el logro de resultados.

Los niños en Reggio usan computadoras, y en algunas escuelas, los profesores investigan la efectividad de un software específico en su aprendizaje (Morrison, 2001, p.9). Así, se incorpora al trabajo de las escuelas, herramientas tecnológicas que dan la oportunidad a los estudiantes de familiarizarse con ellas desde temprana edad y encontrar nuevas herramientas de expresión.

El objetivo de todo esto es fomentar la expresión de los niños proporcionándoles diversos medios y apoyos para hacerlo. En este tipo de escuelas, el apoyo central a la expresión artística de los niños se encuentra en lo que ellos llaman “El Taller”.

### **2.1.2 El Taller (ATELIER)**

El uso de las nuevas tecnologías no es el único medio para promover el desarrollo de los 100 lenguajes en los niños. Esta premisa es tan importante, que se busca promoverla en todos los ámbitos de la escuela. Con esta idea en mente, Loris Malaguzzi creó, en cada una de las escuelas de Reggio, un taller de expresión (Atelier) donde los niños asisten no para tomar clase de artes plásticas, sino para permitirles comunicarse por medio de múltiples lenguajes.

Este taller no es manejado por una persona del mundo de la pedagogía, como generalmente se hace en los salones de artes plásticas de las escuelas tradicionales; el taller es manejado por una persona que proviene de una formación artística, este profesor es el Atelierista.

Cada escuela tiene un Atelierista experto en una o más formas de arte que no es directamente responsable de una clase, sino trabaja con todos los niños y profesores de la escuela. El rol de estos profesores es complejo, en ocasiones sugieren proyectos a los niños y maestros, supervisando los mismos mientras se llevan a cabo (Lewin-Benham, 2006).

El atelierista, a pesar de estar involucrado en todos los espacios de la escuela tiene uno propio, este espacio es llamado atelier (Taller), está lleno de herramientas, materiales y documentación histórica. Además de este salón, existen espacios pequeños llamados mini-atelier (mini-taller) que se establecen adjuntos a cada salón de clases con el objetivo de fomentar la expresión de los niños por todos los medios artísticos posibles. El objetivo central del taller es darle un sentido estético a la vida. (Hoyuelos, 1996). Es esencial que los recursos del taller ofrezcan a los niños materiales y lenguajes por medio de los cuales puedan expresarse y comunicarse. Todo lo que los niños llevan dentro (pensamientos, conocimiento, creatividad, emociones, sueños, fantasías, dudas e ideas) es

importante y los materiales proveen formas únicas de expresarse y comunicarse. (Hendrick, 2004)

Lewin-Benham (2006) describe este taller como un cuarto con repisas largas en las paredes y dominado por una larga mesa de trabajo en el centro. En él podemos encontrar papel, organizado por tamaño, textura y color, así como una gran variedad de pinturas, marcadores, plumas y tintas. Algunas de las repisas contienen libros de arte y diseño, otras algunas herramientas para trabajar madera. Hendrick (2004) relata de igual forma que en el taller se pueden encontrar colecciones de diferentes tipos de materiales, generalmente en contenedores transparentes o canastas que se encuentran almacenados en las repisas del taller. Estas colecciones varían ampliamente en cuanto a naturaleza y uso de los materiales y son conservadas de forma permanente por niños y profesores. De la misma forma, las herramientas para trabajar con los materiales se encuentran en estas repisas en cajas marcadas claramente. El situar los materiales y herramientas en un lugar accesible a los niños demuestra respeto y sugiere posibilidades, la visibilidad y la accesibilidad ayudan a los niños a conocer los materiales disponibles y, al mismo tiempo envía el mensaje de que están ahí para que ellos los usen. Cuando los niños entienden esto, se perciben como autónomos, poderosos y capaces, es decir, protagonistas de su experiencia.



**Figura 1. Organización de Materiales**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; Designs for living and learning, 2003, pp. 81

El taller no es como cualquier salón de artes plásticas donde los grupos van a determinadas horas del día para realizar trabajos preestablecidos por los profesores. El trabajo en el taller surge de los propios niños y de la colaboración de éstos con sus profesores y proyectos. Su objetivo es facilitar la exploración profunda de los materiales para apoyar las necesidades que surgen en los proyectos, mantener el compañerismo entre atelierista y profesores, y reflejar siempre el involucramiento de los niños en los proyectos (Lewin-Benham, 2006). El propio Loris Malaguzzi describe al Taller que él mismo creó de la siguiente forma (Hoyuelos 2006, p. 165):

*“El taller ha sido uno de los elementos para quebrar la tradición, para complicar la escuela monolítica. En la “escuela de las palabras” hemos introducido “la escuela del hacer”, de la actividad..., lo que significa la introducción y el fomento de la actividad gráfica, pictórica, etc., que muchos humillan, marginan y consideran una sierva de la lectura y la escritura. Y no es verdad. Son complementarias. El niño aprende y entiende también a través del arte; las habilidades de base y la creatividad se potencian recíprocamente. Nosotros asignamos al arte las mismas tareas que confiamos a la lógica y a las matemáticas... El arte, es decir, la creatividad y la imaginación, no es un mito que está en el cielo, está dentro del niño, de cada niño; está en su modo de aprender...estoy de acuerdo con Piaget cuando afirma que el aprendizaje ocurre en la interacción del niño con un objeto (...) He aquí porqué el taller no se considera un lugar separado, donde “hacer arte”, sino como algo que trasciende e impregna la escuela – de ahí la riqueza de los materiales en la escuela, la creación de un mini-taller en cada sección en 1982 y el paso de las competencias del atelierista a los enseñantes, y viceversa-. El taller es uno de los elemntos que hemos introducido para romper con la organización tradicional...”*

Los mini talleres de los que habla Malaguzzi están situados en cada salón de clases para dar a los niños mayores oportunidades de aprender por medio de los

materiales, técnicas y lenguajes simbólicos. Los materiales que podemos encontrar en estos mini- talleres son similares a los que hay en el taller pero pueden ser ajustados a las necesidades de cada grupo y proyecto (Hendrick, 2004).

Sobre este particular, es importante aclarar que el objetivo del taller no es formar artistas y/o enseñar a los niños a ver el mundo desde el punto de vista de un experto en arte, no es la finalidad del taller el que los artistas se conviertan en un modelo a seguir, lo que se busca con este espacio artístico es provocar una cultura visual que sirva como un alimento más al desarrollo del imaginario personal de los niños. No se trata entonces de identificar a niños con artistas sino de darnos cuenta de las implicaciones que estas ideas pueden tener en el ámbito educativo. (Hoyuelos, 2006 p.135)

Es justamente esta idea la que plantea Eisner (2004) en un capítulo titulado “Lo que la educación puede aprender de las artes”. En este escrito, distingue 10 aportaciones que el arte hace al mundo educativo:

1. Las artes nos hacen ver que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema.
2. En las artes, forma y contenido se interpenetran mutuamente. La forma como tenemos que decir algo conforma el significado y la forma se transforma en contenido.
3. Las artes ayudan a refinar y usar la sensibilidad huyendo, en cierta manera, de lo factual, la exactitud, lo lineal, lo excesivamente concreto.
4. Lo estético no se puede separar de la experiencia intelectual. Ambas se conforman mutuamente.
5. Las artes también nos enseñan a ver la importancia de las relaciones entre las partes.
6. Cuando las motivaciones estéticas se desarrollan surgen las motivaciones intrínsecas de los procesos constructivos del conocer

7. La artes también nos enseñan cómo el lenguaje literario o la cuantificación no son los únicos medios para comprender algo ni para representar esa comprensión.
8. Las artes avalan la importancia de la flexibilidad de propósito en el curso del propio trabajo.
9. Las artes pueden enseñar a la educación la importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que uno busca.
10. Todos los campos o disciplinas son susceptibles de ser tratados por sus propiedades estéticas y por su capacidad de generar experiencia estética.

Lo anterior nos da una idea clara de la labor que el taller tiene dentro de cada una de las escuelas como espacio de expresión y, sobre todo, el atelierista como generador, organizador y responsable de ese espacio.

Hoyuelos (2006) afirma que el taller surge de el reconocer el derecho del niño a la acción, al hacer, construir y transitar por experiencias de aprendizaje concretas, recuperando la tesis Piagetiana de que el pensamiento se construye por medio de la acción, y considerando a ésta acción como constructiva y socioconstructiva con un gran protagonismo por parte del sujeto.

Para Hoyuelos (2006), el taller y el atelierista rompen así con la tradición de una escuela ligada a un lenguaje verbal, a la alfabetización (léase lectoescritura) como objetivo primordial de la escuela, donde el lenguaje del niño está mediado, casi exclusivamente por lo oral y los textos escritos. Este autor plantea que esta denominada tradición se relaciona directamente con la formación de los profesores, ya que ésta se encuentra fundamentada en la palabra como elemento esencial. Loris Malaguzzi (en Hoyuelos 2006) afirma que los niños y jóvenes de hoy no saben ni leer ni escribir, ni aman leer ni escribir, y que esta paradoja es una contradicción que demuestra la incapacidad de la escuela de hacer algo coherente, porque toda la ciencia y filosofía, hacen depender al niño de la comprensión, casi exclusiva de la palabra oral. Para él, los educadores no

disponen de ninguna competencia profesional sin la palabra, y es justamente para esto que se inventa el taller, para dar recursos adicionales a niños y adultos.

En este sentido, el taller nace y existe en las escuelas de Reggio Emilia con el objetivo de brindar un sentido de innovación a la pedagogía tradicionalmente usada. Se busca fomentar la creatividad de los niños, enseñarles a buscar nuevas formas de ver el mundo y la realidad que los rodea, a encontrar un sinnúmero de medios para expresar sus ideas y, lo más importante, a no hacer todo lo anterior en solitario, sino apreciar la importancia de trabajar en equipo con sus compañeros, pedir y recibir ayuda de sus profesores y solucionar los problemas que se presenten en el camino del desarrollo de un proyecto, independientemente del tema que se esté trabajando en el momento.

## **2.2 Organización de las escuelas 0-6**

Probablemente uno de los aspectos más interesantes de las escuelas 0-6 en Reggio Emilia, son las variaciones en organización espacial, temporal y de personal humano que podemos encontrar en ellas ya que distan enormemente de las que conocemos en nuestro país. A continuación haremos una breve descripción del tipo de organización que se sigue en estas escuelas pensando siempre en el beneficio de la experiencia de aprendizaje de los niños que a ellas asisten.

Tradicionalmente los jardines de niños en nuestro país están conformados por edificios de una planta, con 3 o 4 salones amueblados con mesas organizadas frente a un pizarrón o alrededor del aula, donde los niños se sientan a realizar las actividades que su profesor les encomienda de acuerdo con un horario establecido al principio del año escolar y que debe seguirse al pie de la letra. Los materiales se encuentran colocados en un estante o librero cerrado al que sólo tiene acceso el profesor o su asistente, quienes deciden qué material se usa, en qué momento y en qué cantidad. Se observa en ellos áreas comunes como un salón de juegos, un patio en ocasiones, baños, cocina y dirección, estos últimos dos restringidos

para el acceso a los niños. En el mejor de los casos, se trata de edificios diseñados por arquitectos de acuerdo con necesidades establecidas por los adultos que en ellos laboran. Muy pocas veces los niños colaboran en la decoración de sus salones y son las maestras quienes los adornan dependiendo de la época del año de que se trate y que, cuando involucran algún trabajo de los niños, se trata sólo de 10 o 15 seleccionados especialmente por ser los “mejores”.

A diferencia de este panorama ya conocido por todos, en Reggio encontramos un diseño y construcción de los edificios que albergan las escuelas pensado especialmente para ser llenado de evidencias de trabajo de los niños. Espacios abiertos que buscan eliminar las paredes por medio de cristales que permitan ver lo que sucede al interior de todos los salones y áreas comunes y que promueve la curiosidad y creatividad de los niños, haciéndolos sentir en un ambiente que ellos mismos crearon y que irá cambiando de acuerdo con sus propios deseos y necesidades.

### **2.2.1 Espacios y Ambientes de aprendizaje**

Antes que nada es necesario aclarar esos dos términos, Wurm (2005) hace una diferencia que, a mi parecer, es importante para entender el objetivo del diseño de estas escuelas. Para ella, cuando se habla de espacio se hace referencia a los aspectos físicos e inmutables del lugar, puertas, ventanas, accesos a otros salones, etc., por otro lado, el ambiente nos habla de la forma en que el ambiente se viste, se vive, se define; el espacio se complementa con el ambiente pero el ambiente es mucho más que espacio.

En el libro “Niños, espacios, relaciones” producto de un estudio realizado por Reggio Children y el Domus Academy Research Center of Milan encontramos la siguiente explicación acerca de lo que implica el diseño de los espacios de aprendizaje (Bishop en Abbot & Nutbrown 2005:

*Es posible diseñar espacios alternativos a los tradicionales: espacios que sean más suaves, menos rígidos, más abiertos a experiencias indeterminadas. El ambiente no se concibe como un espacio monológico, estructurado de acuerdo a un marco de trabajo formal y un orden funcional, sino como un lugar donde coexisten múltiples dimensiones, incluso opuestas. Un ambiente híbrido en el que se da forma e identidad al espacio por medio de las relaciones creadas en él. Un espacio es entonces construido no por medio de la selección y simplificación de elementos, sino por una fusión de los distintos polos (dentro y fuera, formalidad y flexibilidad, material y no material) que crean condiciones ricas y complejas.*

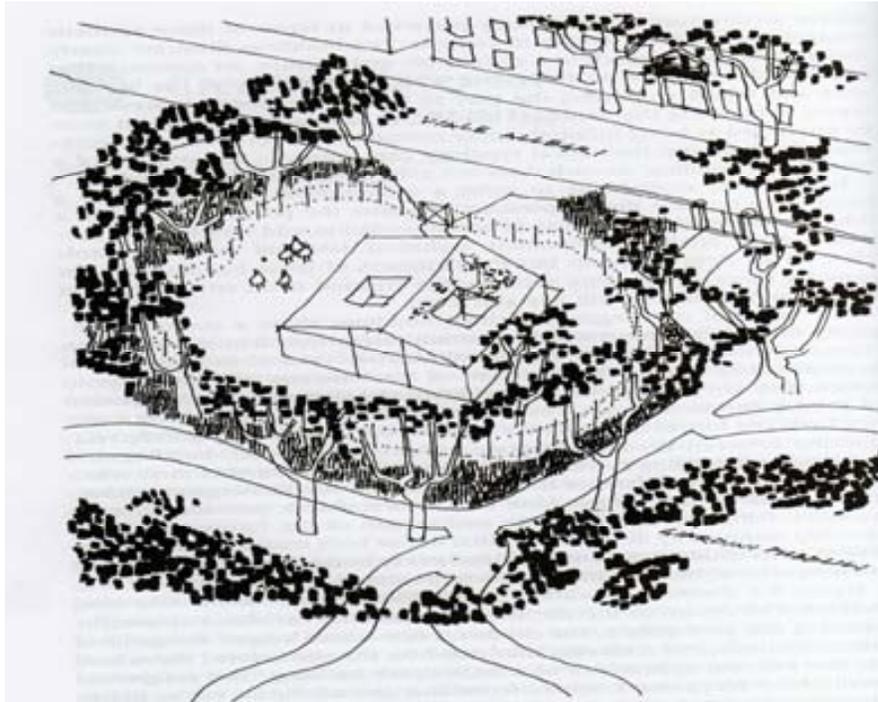
Con todo esto en mente, en Reggio han encontrado diversas formas de convertir el espacio en más que un sitio útil y seguro donde pasar horas de trabajo. En lugar de esto, han creado espacios en sus escuelas que reflejan su cultura de manera general y la historia de cada centro en particular (Edwards et al. 1993).

Las escuelas en Reggio comparten la simplicidad en su forma estructural, misma que comunica a todos los visitantes una “economía de medios” basada en la ética y valores del enfoque educativo que albergan. Los materiales de los edificios, así como la forma en que se unen son evidencia de un deseo de integración de arte arquitectónico y tecnología. Las cualidades únicas de los edificios no provienen del arreglo formal de las partes sino de la relación pragmática entre persona y lugar, detalle y material, edificio y edificio, y edificio y lugar (Bishop en Abbot & Nutbrown 2005).

Para este mismo autor, visitar una escuela de Reggio es darse cuenta de que la conciencia sensorial y la experiencia del espacio son fundamentales para el

enfoque educativo porque no hay áreas donde esté “prohibido el paso” en estos edificios ya que, si el cuerpo no puede ir, los ojos y oídos sí. Esto no quiere decir que se trate de escuelas abiertas como tales, existen algunos espacios cerrados pero éstos son definidos con superficies de transparencia, reflejo, color y textura variables de forma que los niños puedan ver, escuchar u oler lo que sucede en ellos. Dicha división de espacios no se planteó como estática cuando construyeron el edificio, varía de acuerdo con los materiales (hojas, plástico, tela, etc.) que los niños y profesores encuentran para cambiar el grado de transparencia de claro a opaco en el área que ellos decidan. Dicha conciencia sensorial es fundamental para fijar los espacios, y en términos más amplios, genera un ambiente construido por experiencias sensoriales basadas en la conciencia de escala, color, textura, sonido, olor, luz, micro-clima, etc.

Gandini (Edwards et al. 1993), plantea que de acuerdo con la visión de este enfoque en la que el niño forma parte de la comunidad, las escuelas, más que ocupar un lugar marginal en el vecindario, deben estar situadas a la vista del público y convertirse en un foco de interacción entre las personas que tienen alguna relación con ellas, son por lo tanto edificios localizados en sus propios contextos y culturas, son edificios que toman en cuenta las tradiciones del lugar donde se edifican junto con el presente y anticipándose al futuro; centros de comunidades en desarrollo que hacen uso tanto de la tradición como de la innovación para atender a los niños, padres y maestros y ayudarles a hacer un puente entre el macroambiente de la ciudad y el microambiente de casa. Un ejemplo de ello es la escuela Diana localizada, por decisión de la comunidad, en el Jardín Público (figura 14).



**Figura 2. Localización de la Escuela Diana en el jardín público**

Fuente: Abbot y Nutbrown 2005 p.74

La escuela, en el exterior, parece un edificio de servicio del parque y debe su nombre al cine que solía encontrarse en ese lugar. El diseño y detalles del patio de juegos, la cerca de la escuela y la puerta encajan con el contexto urbano italiano y permiten una transición perfecta con la vida de la ciudad alrededor, la intención siempre ha sido que los espacios internos y externos de las escuelas tengan un significado educativo y simbólico para aquellos que hacen uso de ellas. (Bishop en Abbot & Nutbrown 2005).

En Reggio, el espacio está hecho para responder a cada grupo de niños y profesores, ya que ha sido diseñado para que pueda reacomodarse en cualquier momento e incluir elementos como música, arte o juegos físicos, dependiendo de las necesidades y deseos de los diferentes grupos de niños y profesores. Es necesario aclarar que dichos espacios no están “congelados” en soluciones de diseño adulto para una necesidad educativa percibida y estereotipada; son percibidos por el diseñador como áreas del edificio o jardín que el o los niños puedan apropiarse como parte de su socialización y el crecimiento de su

independencia y como evidencia de la necesidad de todos de “hacer lugares”. (Bishop en Abbot & Nutbrown 2005) .

Julianne Wurm (2005) plantea que en Reggio todas las escuelas son diferentes, ya que algunas se encuentran en casas antiguas y otras son construcciones más recientes, de cualquier forma, cada escuela tiene los siguientes espacios:

- Atelier
- Cocina
- Espacio para reuniones de grupo que puede servir como comedor y área de descanso
- Entrada (pequeña)

Y cada salón de clases cuenta con los siguientes espacios:

- Área de construcción
- Área de arte, puede ser un mini atelier o mesas que jueguen dos funciones
- Área de juego que simula una casa / disfraces
- Área de lectura / biblioteca
- Mesas para juegos
- Pizarrones para noticias y anuncios

Como lo mencioné al principio de este apartado el espacio se complementa con el ambiente pero el ambiente es mucho más que espacio. Cuando hacemos referencia al ambiente de las escuelas estamos hablando de la forma en que un salón se siente en conjunto, la forma en que se ve pero también la forma en que huele y suena, la forma en que el aire se mueve a través de él, si es cálido o frío, si te invita a quedarte por un rato o a pasar rápidamente por ahí. Crear un ambiente involucra aromas, movimiento de aire y luces y el acomodo de los

muebles. Establece el escenario para la vida de los niños en la escuela como una experiencia estética primaria. Wurm (2005) describe que al entrar a una escuela en Reggio, ésta te comunica una esencia de vitalidad. Es abierta, ventilada y limpia. Cuando la autora visitó las escuelas, los materiales estaban al alcance de los niños y eran llamativos en color, orden y accesibilidad. Todo esto comunica de inmediato e implícitamente, el valor especial que se da a los niños, una congruencia con la imagen de un niño descrita previamente y la visión de las escuelas en Reggio. El ambiente creado para los niños refleja los valores de la institución, se debe pensar en más que durabilidad y facilidad de limpieza cuando se diseña un espacio de educación, esto debe hacerse pensando siempre en la imagen de un niño explorador y curioso con ciertas características y necesidades que deben satisfacerse en beneficio del desarrollo adecuado del mismo.

Podemos afirmar entonces que espacio y ambiente son elementos complementarios que deben considerar las necesidades tanto de adultos como de niños en su diseño y distribución. Una vez que esto es tomado en cuenta es posible crear ambientes para vivir y aprender que sean agradables y funcionales para todos los miembros de la comunidad que de ellos hacen uso. En las escuelas de Reggio encontramos los mismos espacios que podemos encontrar en escuelas en nuestra propia comunidad, baños, cocina, entrada, son áreas que cualquier escuela tiene; sin embargo, el diseño del espacio, así como el ambiente que a diario crean las personas que los utilizan los hacen radicalmente diferentes a los que hemos visto o vivido en nuestro país. Baños, corredores, cocinas y áreas comunes son distintos a los que hemos visto y usado en nuestras escuelas.

Tiziana Fllipini (1990, en Edwards et al. 1993) señala que los educadores en Reggio hablan de espacio como un “contenedor” que favorece la interacción social, la exploración y el aprendizaje, pero también ven al espacio como poseedor de un contenido y mensajes educativos cargado de estímulos en busca de una experiencia interactiva y un aprendizaje constructivo. De acuerdo con esta misma

autora, si se hace un análisis un poco más detallado de la organización y diseño del espacio en estas escuelas se puede encontrar tres capas de influencia cultural:

- **Primera capa:** En estas escuelas se da gran importancia a la belleza y armonía del diseño, esto es evidente en el mobiliario al mismo tiempo útil y agradable, en los colores de las paredes, la luz solar que entra por las ventanas, las plantas y muchos otros detalles de los diferentes espacios.
- **Segunda capa:** Se trata de la organización del ambiente para fomentar actividades y rutinas que favorezcan la cooperación, concepto muy arraigado en esta región italiana. Se encuentran algunos detalles regionales también en materiales e implementos disponibles, así como en los alimentos típicos que se preparan cada día y la documentación alrededor de la escuela que incluye paisajes de la ciudad donde está ubicada.
- **Tercera capa:** Esta se refiere a la cultura de la escuela en particular, con su propio comienzo, evolución e historias de alumnos que han pasado por sus aulas. El ambiente, además de ser bonito, es particular de cada escuela y se forma poco a poco a medida que adultos y niños pasan tiempo en él.

Loris Malaguzzi (1980, en Hoyuelos 2006) aboga por que sean los miembros de la comunidad educativa los que, con ayuda de los medios necesarios, generen su propia arquitectura involucrando en el proyecto a los que serán protagonistas de la educación.

Por esta razón, para cada edificio ya sea construido expresamente para la escuela o modificado de uno ya existente, los coordinadores pedagógicos, profesores y padres de familia se reúnen con los arquitectos para decidir la forma que tomarán ese espacio. Las personas que vivirán y trabajarán en ese lugar tantas horas deben participar en las decisiones que se tomarán con respecto a la distribución y aspecto físico del edificio (Edwards et al. 1993). Julianne Wurm (2005) relata que cuando visitó las escuelas de Reggio fue asignada al nido Bellelli, escuela diseñada por profesores, en colaboración con arquitectos. El

edificio en que se encuentra fue planeado para facilitar la comunicación y crear un espacio que pudiera vivirse y cambiarse, los profesores habían propuesto algunas cosas con respecto al espacio: sin corredores, muchas ventanas, luz natural, la habilidad de sentir el exterior estando dentro. Profesores y arquitectos pusieron especial atención en tener salones que se conectaran unos con otros en lugar de pasillos para mantener un sentimiento de apertura en toda la escuela, es por eso que todos los salones dan a la plaza (piazza) o salón central, mismo que es usado como un espacio común de encuentro y es, al mismo tiempo, el corazón de la escuela. Las ventanas son grandes y a una altura apropiada para niños pequeños, se abren deslizándolas de forma horizontal para, literalmente, traer el exterior adentro. La escuela está tan bien organizada, que el proyecto está hecho a la medida del espacio.

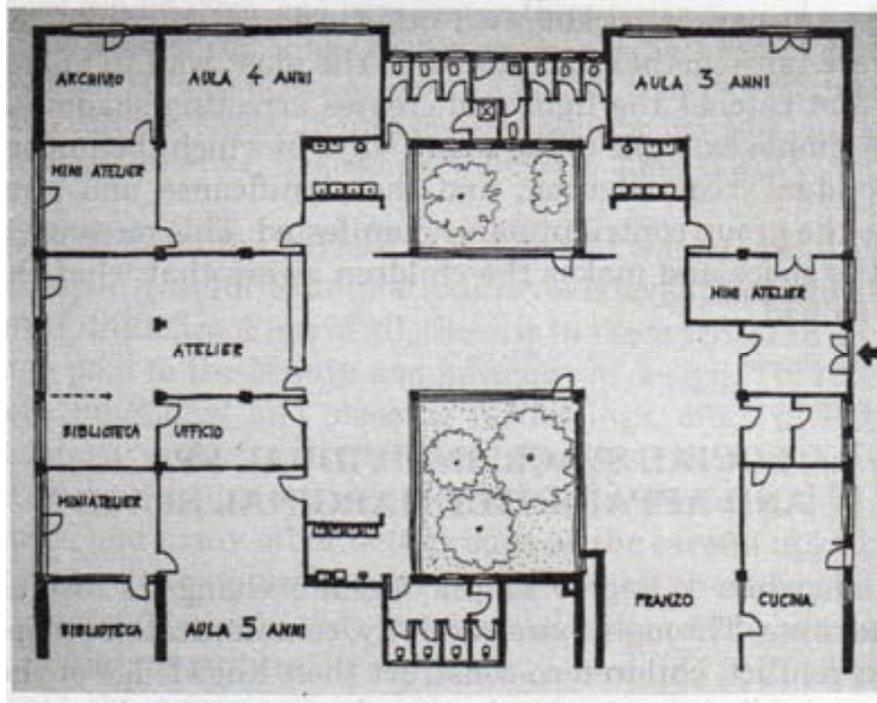
La plaza, al igual que la mayoría de los espacios que podemos encontrar en las escuelas construidas con base en este enfoque educativo, tiene un simbolismo que se relaciona con la cultura italiana. Loris Malaguzzi (en Edwards et al 1993 p. 86) explica en el siguiente fragmento el sentido que tiene la plaza que comparten niños, profesores y padres de familia. Esta plaza, en el sentido urbano, es un lugar de caminos y eventos que cambian a lo largo del día, el día de la semana y la estación del año. Contiene intervenciones y objetos con significado que se relacionan visualmente y refuerzan el sentido de comunidad en la escuela:

*“Aprender y reaprender junto con los niños es nuestra línea. Procedemos de forma que los niños no son moldeados por la experiencia, sino que son los que le dan una forma a ésta... Nuestra manera de trabajar hace posible elegir entre diferentes formas de interactuar. Grupos pequeños de niños trabajan simultáneamente y pueden encontrarse a lo largo de la escuela, organizada para facilitar construcciones verbales, sociales, cognitivas y simbólicas. De hecho, nuestros niños tienen muchas opciones: tienen lugares donde pueden estar solos, en pequeños grupos, en grandes grupos con la profesora o sin ella en el taller, en el mini taller, en la gran piazza o, si el clima es bueno, en el patio exterior, rico en*

*grandes y pequeñas estructuras para jugar... vivimos en la tradición de la ciudad, con sus plazas y pórticos, que brinda un modelo irremplazable para reuniones, negociaciones y diálogos en diversos encuentros humanos; mas allá, la plaza central de nuestra ciudad se transforma dos veces por semana en el mercado.”*

En la escuela Diana, al igual que en el nido del que hablamos previamente y muchas otras escuelas en Reggio, encontramos esta misma plaza (piazza) la cual debe su nombre a la plaza central del pueblo. Este lugar es un claro reflejo de la sociedad que los rodea ya que los otros espacios interiores dan a esta plaza o espacio común. Están también el atelier (taller) grande, una biblioteca con espacio para computadoras, un archivo y una bodega. Si seguimos la visita de la escuela veremos la cocina, el comedor, un cuarto con lavabos para aseo o juegos con agua y los baños dispuestos de una forma placentera y eficiente. (Edwards et al. 1993).

De acuerdo con esta descripción, la distribución de la escuela pretende crear una versión a escala de la ciudad que los niños viven a diario, la escuela gira en torno a la plaza al igual que la ciudad rodea su propia plaza, jugando ambas un rol de punto de encuentro de los habitantes de ambos espacios, escuela y pueblo. De esta forma, los niños al asistir a la escuela encuentran un ambiente similar al que hay fuera de ésta, permitiendo que se sientan parte de él y con la libertad de explorarlo y modificarlo en conjunto, tal como sucede en la ciudad de la que forman parte. Por todas estas razones, los edificios en Reggio no son fondos institucionales sino ambientes interactivos en donde alumnos y profesores trabajan juntos para desarrollar y entender lo que significa estar en un lugar, formar parte de una cultura localizada en un tiempo y espacio, en contraste con el ambiente dominante de “sin lugar” en que se ha convertido nuestra expansiva cultura global (Bishop en Abbot & Nutbrown 2005).



**Figura 3. Plano de la escuela Diana**

Fuente : Edwards, Gandini y Forman 1998, p.142

Como este mismo autor señala, en la práctica normal del diseño de edificios de escuelas modernas se han separado los espacios de servicio, de los espacios de enseñanza. Aunque esto se hace por razones de seguridad también refleja una visión de esas áreas del edificio como proveedoras de un sub-servicio, incluyendo esto a las personas que trabajan en ellas. Este por supuesto no es el caso de las escuelas de Reggio, aquí, las cocineras, personal de intendencia y cuidadoras son vistas como miembros del cuerpo de profesores y su trabajo puede ser observado por los niños mientras lo realizan en horas de clase. La cocina está ubicada para que la preparación de los alimentos pueda ser observada y el olor permee todo el edificio ya que su función dentro de la escuela es brindar un sentido de autenticidad a la vida escolar y ser un lugar de calidez y seguridad doméstica.

Los baños que en la mayoría de las escuelas son una de las áreas menos pensadas en términos de diseño y organización, en Reggio son espacios pensados que facilitan las relaciones que comienzan a constituirse entre los niños. Para Paola, una tutora de los visitantes a Reggio, los baños son lugares donde

los niños cultivan sus relaciones y exploran en un ambiente pequeño y cómodo. El baño en su escuela es completamente amigable para los niños, con todo lo que los niños usan, hecho especialmente para su tamaño: los lavabos están a su altura, los espejos están inclinados para que puedan verse a su nivel. De forma similar, en el baño de los pequeños de 4 años encontramos documentación en las paredes, a la altura de los niños; una colección de conchas para manos pequeñas, y una silla grande y cómoda para sentarse con amigos a leer (Wurm, 2005).

De igual forma, el espacio de entrada a la escuela es importante en este tipo de escuelas ya que simboliza un umbral desde y hacia la escuela. Bishop, (en Abbot & Nutbrown 2005) explica que éste es un espacio de transición del exterior al interior a través de un paisaje creado para ampliar la experiencia de aprendizaje; los lugares están delimitados por plantas y materiales que varían en forma y textura. El significado simbólico del jardín, un lugar de naturaleza en el mundo del niño, es central en el concepto de jardín de niños que encontramos en el enfoque de Reggio.

La organización del espacio para Malaguzzi tiene implicaciones afectivas, estéticas, sociales y cognitivas. De acuerdo con él, los espacios deben facilitar la referencia, estimulación y la disponibilidad de materiales que se ofrecen al niño en diversas situaciones. Este autor presenta un cuadro de espacios organizados por el tipo de juego para el que son adecuados (Hoyuelos, 2006):

<b>Tipo de juego</b>	<b>Tipo de espacio</b>
Juegos con el cuerpo	Espacio de alfombra y “pequeño gimnasio”
Juegos consigo mismo y con el otro	Espacio de construcción, carpintería y mecánica
Juegos de lógica expresiva y comunicativa	Espacios de pintura, arcilla, reciclaje y música
Juegos de lógica fantástica	Espacios con marionetas, para teatro y dramatización
Juegos de lógica científica	Espacios de investigación, medida, crianza y cuidado de los animales
Juegos de lógica práctica	Espacios de la cocina, casa, tienda y jardín
Juegos de lectura de imágenes y símbolos	Espacios para la lectura decodificación y codificación
Juegos de intimidad	Espacios de casitas diversas

**Tabla 2. Tipos de juegos y espacios**

Fuente: Hoyuelos 2006 p. 106

Tanto en diseño como en uso, ningún espacio es considerado como periférico en los edificios, cada área del ambiente escolar tiene potencial para vivir y aprender (Bishop, en Abbot & Nutbrown 2005); en este enfoque educativo hasta el más mínimo detalle es esencial, todo espacio es digno de atención y tiene potencial para convertirse en un ambiente de aprendizaje que estimule a los niños que lo visiten. Lella Gandini (Edwards et al.) dice que en Reggio ningún espacio es considerado marginal, por ejemplo, los espejos de los baños están cortados con diferentes formas para inspirar a los niños a ver su imagen de diferentes maneras, los techos se ocupan para albergar varios tipos de esculturas aéreas y móviles hechos por los niños con materiales transparentes, coloridos e inusuales. De esta forma, no sólo se aprovecha todo el potencial de espacio disponible sino que se genera un sentido de pertenencia en los niños, ya que, al ver sus trabajos alrededor de la escuela a la vista de todos, se sienten parte de ella permitiendo esto que la experiencia educativa sea más agradable y productiva, no sólo para los niños, sino para todas las personas involucradas en ella.

De acuerdo con Hoyuelos (2006) la escuela que Malaguzzi nos propone es, antes que nada, una creación de la cultura donde se encuentra inmersa, y que no se encuentra aislada, sino que forma parte de ella.

De esta forma, cada escuela tiene una identidad propia que refleja el trabajo y el juego conjunto de profesores, padres de familia y niños para crear un ambiente único, propio, un ambiente que refleja sus vidas personales, la historia de sus escuelas, las muchas capas de su cultura y la unión de sus ideas.

### **2.2.2 El ambiente como un tercer profesor**

El ambiente en Reggio es visto como educativo para el niño, de hecho, es considerado como un “tercer educador” que trabaja junto con el equipo de profesores, pero, para que pueda funcionar como educador del niño, el ambiente debe ser flexible: debe someterse a modificaciones que los niños y profesores

realizan frecuentemente para estar actualizado y responder a la necesidad de ser protagonistas en la construcción de su conocimiento. Todo lo que rodea a las personas que están en la escuela y de lo que ellos hacen uso (objetos, materiales, estructuras) no son vistos como elementos pasivos, al contrario, son considerados elementos que acondicionan y son acondicionados por las actividades de los niños y adultos activos en el ambiente. Loris Malaguzzi lo plantea del siguiente modo (Edwards et al. 1993):

*Valoramos el espacio por su poder de organizar, promover relaciones placenteras entre personas de diferentes edades, crear un ambiente atractivo, proporcionar cambios, promover opciones y actividad, y su potencial para detonar todo tipo de aprendizaje social, afectivo y cognitivo. Todo esto contribuye al sentido de bienestar y seguridad en los niños. También pensamos que el espacio debe ser una especie de acuario que refleja las ideas, valores, actitudes y culturas de las personas que viven en él.*

En Reggio, el ambiente que se genera en las escuelas es considerado como algo más que simples adornos para dar la bienvenida a los niños y sus familias; el ambiente que se genera mientras los involucrados en el proceso educativo trabajan, funciona como una especie de “profesor” que da la oportunidad a los niños de aprender su sus propios materiales o de los materiales de otros, documentos expuestos por toda la escuela a lo largo del ciclo escolar. En este mismo ambiente, se incita a los niños a participar, explorar, equivocarse y divertirse para aprender; así, el ambiente es un apoyo extra que hace que estas escuelas sean bonitas a la vista pero también funcionales y útiles para sus habitantes.

Fraser y Gestwicki (2002) plantean que el espacio de estas escuelas ha sido cuidadosamente planeado para que realmente refleje los valores y creencias que han evolucionado en ellas a lo largo de estos 50 años, especialmente los referentes a la imagen de un niño fuerte, la importancia de las relaciones y la colaboración, el uso de los 100 lenguajes, el currículum basado en proyectos, la

documentación, la transparencia del ambiente como una metáfora de apertura y el ambiente como un tercer profesor.

Estos mismos autores señalan que la importancia que se da a la construcción de relaciones entre los niños, familias y la comunidad significa que el aprendizaje es visto como un proceso colaborativo que no se da en aislamiento y, por lo tanto, los espacios están diseñados para dar la bienvenida a los niños, sus familias y otros visitantes. El mobiliario y los adornos en las paredes están situados en la entrada para que tanto los padres como quienes visiten la escuela se sientan cómodos y para incitarlos a que se tomen el tiempo de informarse acerca de la escuela. Documentos expuestos en las paredes o en portafolios en la repisas a la entrada implica un historial de lo que ha estado sucediendo en el programa. Documentación visual proporciona pequeñas historias acerca de las actividades y exploraciones más recientes que se han hecho en la escuela.

Hoyuelos (2006) plantea que el significado de cada objeto depende del contexto en el que se encuentre, además de los roles simbólicos que se desarrollen en él como resultado del tiempo, la naturaleza del ambiente, la identidad del niño y las finalidades del proyecto pedagógico; así, los materiales, objetos y herramientas tienen un lenguaje propio, una propuesta y un mensaje. Todos estos objetos, unidos a los que los niños traen de sus casas, permiten la generación de un ambiente flexible donde los niños puedan dejar una huella de su paso por allí. Éste es uno de los significados del “ambiente como tercer profesor” el que implica continuidad y cambio, es decir, ser capaces de dar paso a nuevos proyectos, materiales y productos de formar parte de la escuela y de conservar la huella de estudiantes que pasaron por esas aulas en el pasado. En Reggio, cuando llega el momento de cambiar de salón, se incluye la noción de crear una huella para que los estudiantes comiencen a habitar ese nuevo espacio. Hay huellas notorias de estudiantes previos en toda la escuela, en forma de proyectos y productos que se pueden apreciar a manera de exposiciones permanentes. En

la escuela “Neruda” hay un avión de 6 pies de largo hecho por niños 6 o 7 años atrás, que aún cuelga del techo del salón de clases para 4 años. (Wurm, 2005).

Otros significados de esta frase se refieren a la forma en que el ambiente apoya a los estudiantes para que sigan sus intereses y exploraciones sin la dirección o interacción de un profesor y a la división que se hace en las escuelas del espacio público y el espacio privado. En estas escuelas, los niños cuentan con pequeños gabinetes donde poner cosas que traen de casa o que van a llevarse, cuando algo se encuentra en estos espacios es considerado privado, pero cualquier cosa que se encuentre fuera de ellos es considerada pública y debe compartirse. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta también, que los niños están apenas aprendiendo qué es público y qué es privado, por lo que en ocasiones, hay niños que toman cosas de los espacios de otros. De acuerdo con esta autora, cuando esto sucede, el asunto se trata en un foro público de discusión donde todo el salón participa. Los niños aprenden entonces así lo que significa el tener su propio espacio privado y a respetar el espacio de otros por medio de la discusión. (Wurm, 2005)

Fraser y Gestwicki (2002) afirman que, probablemente, la mayor diferencia entre las escuelas en Reggio Emilia y otras escuelas de este tipo está en el sello personal que se da a cada ambiente. A pesar de que hay áreas de casa, de construcción y espacios para libros y escritura, se pone también atención en dar un sello personal y oportunidades de exploración especiales, lo que hace que estas áreas sean distintas en cada escuela. Se ha puesto empeño en crear ambientes únicos, a pesar de que éstos contengan elementos que se puedan encontrar en varias escuelas. Por ejemplo, en la escuela “La Villetta” el área de casa cuenta con un comedor completo hecho de madera, con sillas y dos vitrinas donde se encuentran platos reales y cristalería, parecido definitivamente a los comedores italianos familiares; mientras que en la escuela “XXV Aprile” ésta misma área cuenta con un caballito mecedora y repisas llenas de figuras de arcilla realizadas por los niños. La puerta plegable abre paso directamente a la cocina y

al área de preparación de alimentos. La plaza de esta misma escuela tiene un teatro guiñol, un aparato de madera y cuerda para trepar, y un espejo que distorsiona imágenes reales; mientras que la plaza de la escuela Diana tiene una pared circular donde se encuentran disfraces y ropa para cambiarse junto con un espejo triangular donde los niños pueden verse desde diferentes ángulos.

Así, las escuelas de Reggio, a pesar de contar con una distribución similar de áreas, brindan a sus alumnos distintas oportunidades de interacción con objetos, materiales y compañeros, de forma que cada escuela cuenta con un ambiente distinto, surgido de la creatividad de los que en ellas habitan y que, por lo tanto, las hace únicas.

A manera de resumen, Rinaldi (1998 en Hoyuelos 2005) explica el objetivo de construir y organizar espacios para permitir:

1. A los niños:

- Expresar sus potencialidades, competencias y curiosidades
- Explorar, investigar solos o con otros, ya sean otros niños o adultos
- Sentirse constructores de proyectos, así como del propio proyecto educativo
- Ser capaces de reforzar su identidad, sexual, autonomía y seguridad
- Poder hacer y comunicar a otros
- Ver respetadas su identidad y su vida privada

2. A los profesores:

- Sentirse apoyados e integrados con los niños y padres
- Sentir apoyo en la realización, organización y catalogación de proyectos
- Verse complacido para encontrarse con otros adultos, colegas y padres en espacios y decoraciones apropiadas
- Ser reconocido en la exigencia propia de una vida privada
- Verse apoyado en la realización de procesos de formación y puesta al día

### 3. A los padres:

- Sentirse acogidos
- Estar informados
- Tener la posibilidad de encontrarse con otros padres y profesores en tiempo y forma que propicie una verdadera colaboración.

De esta forma, nos damos cuenta que el diseño, organización y puesta en marcha de los espacios y ambientes de aprendizaje en Reggio es una cuestión que busca reflejar no sólo la cultura de la sociedad a la que pertenece la escuela, sino también, la historia de la misma y el trabajo diario de todos los que en ella viven. Diariamente, todos los que forman parte de estas instituciones, trabajan con el objetivo de generar estos ambientes para fomentar la curiosidad, exploración, búsqueda y aprendizaje de los niños y, al mismo tiempo informar a los padres y hacerlos partícipes del proceso educativo de sus hijos. Obviamente esta no es una tarea fácil pero, con compromiso, creatividad y dedicación puede realizarse de manera satisfactoria.

Es necesario aclarar que, con respecto al diseño y organización de escenarios de aprendizaje basados en el enfoque educativo de Reggio Emilia, hay una gran cantidad de información y literatura disponible, sin embargo, para los fines de este trabajo, significaría profundizar en un solo aspecto de este enfoque y dejar de lado los otros que lo conforman.



**Figura 4. Organización del espacio**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; Designs for living and learning, 2003, p. .81,



**Figura 6. Organización del espacio**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; Designs for living and learning, 2003, p.81

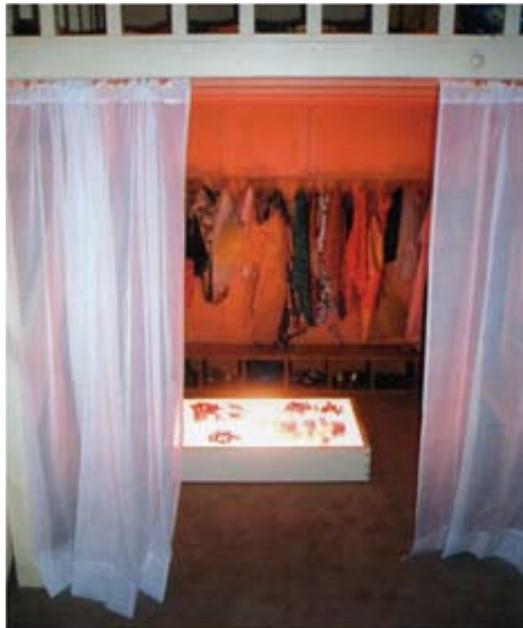


**Figura 6. Organización de área de “casa”**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; Designs for living and learning, 2003, p. 61



**Figura 8. Organización de materiales al alcance de los niños**  
Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; Designs for living and learning, 2003, p. 74



**Figura 8. Mesa de Luz**  
Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; Designs for living and learning, 2003, p. 145



**Figura 9. Organización de materiales, área de construcción**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M.; *Designs for living and learning*, 2003, p. 96

### **2.2.3 Organización del tiempo**

Así como en Reggio existe una organización del espacio que busca reflejar los valores del enfoque educativo, también existe una organización especial del tiempo que los niños pasan en las escuelas.

La organización del tiempo le da una forma al día, los proyectos, y el trabajo de los niños y adultos; incluye la llegada, la salida, el tiempo que los niños están juntos como un grupo independiente, el tiempo que están afuera, el almuerzo y el descanso. La estructura determina en gran medida como se vive en la escuela, el paso del día y la forma del trabajo que los niños hacen.

De acuerdo con Wurm (2005) el tiempo en las escuelas de Reggio se distribuye en los siguientes componentes:

- **Entrada/llegada:** momento informal del día en el que los estudiantes son dejados en la escuela por sus padres. Generalmente los papas se quedan a platicar con los profesores o a jugar un rato con sus hijos antes de irse.
- **Asamblea:** este tiempo constituye el corazón del proyecto educativo en Reggio. Es en la asamblea de la mañana cuando la clase se conecta; consta de una rutina establecida donde se comienza por compartir fruta preparada en la cocina de la escuela y distribuida por los alumnos, en este punto los profesores preguntan quien falta y son los estudiantes los que se percatan de los compañeros que no asistieron. A partir de este punto, la asamblea puede continuar en cualquier dirección, desde leer un libro hasta jugar un juego de preguntas donde los alumnos den su opinión o respondan preguntas hipotéticas. La asamblea con los niños de 3 años puede durar 15 minutos que incluyan la fruta, los alumnos que faltan y hasta un examen de las pinturas realizadas el día anterior. La asamblea incrementa su duración con niños más grandes, este tiempo con alumnos de 5 años puede durar hasta 45 minutos. Dicha asamblea da forma al día, los profesores usan este tiempo para sembrar curiosidad en los niños o para retomar discusiones. Los alumnos hablan y son escuchados, mientras los profesores toman notas o graban las discusiones. Cuando la asamblea finaliza, los niños eligen una de las ofertas para las actividades de ese día, hechas por sus compañeros.
- **Tiempo de proyecto:** En este tiempo los alumnos van a donde ellos eligen y comienzan su “trabajo”, son libres de moverse e involucrarse en más de una actividad, después de la asamblea, ellos manejan sus intereses. A lo largo de la mañana los profesores pueden invitar a los alumnos al taller a realizar alguna actividad, el número de alumnos depende de la cantidad que pueda ser acomodada allí en el momento. De esta forma un niño puede empezar el día

en el área de construcción, de ahí moverse al taller a dibujar o pintar y después unirse a sus compañeros para jugar juegos. Cuando se acerca el almuerzo, los miembros del grupo se reúnen para compartir lo que hicieron esa mañana y qué sucedió, esta es una reunión corta para reagruparse antes del almuerzo.

- **Almuerzo:** Es un tiempo donde los niños se encuentran sentados, con servilletas de tela y manteles, los niños comen platillos italianos tradicionales incluyendo un primer plato, usualmente pasta, arroz o sopa, seguido de un segundo plato de carne o pescado y verduras. Todos los estudiantes toman agua embotellada y algunos de ellos ayudan a poner las mesas y a limpiar el comedor. Los niños más grandes sirven la comida a sus compañeros y recogen los platos, mientras que los pequeños levantan las servilletas y llevan sus propios palitos al carrito cuando han terminado de comer.
- **Descanso:** Todos los alumnos descansan después del almuerzo, cuando crecen, algunos dejan de lado la siesta, pero de cualquier forma se quedan en sus colchones para descansar en este tiempo.
- **Botana/Juego libre:** Una vez que se despiertan, se reúnen en las mesas y comen una pequeña botana de palitos de pan y jugo mientras se ponen sus zapatos y terminan de despertar.
- **Salida:** Miembros de las familias (padres y abuelos) comienzan a llegar alrededor de las 4 p.m. para recoger a los alumnos. En este tiempo, los niños juegan libremente con los profesores y los padres que están de visita, discuten acerca de niños individuales o comunican asuntos de la escuela.

Esta organización del tiempo que los niños pasan en la escuela, al igual que la organización del espacio, está basada en la imagen del niño que en Reggio es tan defendida. Son los niños los que tienen el poder de decidir lo que desean hacer.

Esto por supuesto no significa que la escuela se convierta en una anarquía; las escuelas de Reggio tienen tiempos establecidos para llevar a cabo ciertas actividades a lo largo del día, pero la mayor parte de éste son los alumnos los que se involucran en actividades que son de su interés.

Por otro lado, Hoyuelos (2001, p.65) describe que las escuelas infantiles de Reggio funcionan con un calendario del 1 de septiembre al 30 de junio, y cuentan con un servicio de verano para las familias que así lo requieran. Asimismo, funcionan en un horario de 8 a 16 h diariamente, con la posibilidad de entrar a las 7:30 y salir a las 18:20 en el caso de que alguna familia justifique esta necesidad.

Es evidente que en Reggio podemos ver los mismos elementos organizativos que en cualquiera de las escuelas que conocemos y vivimos diariamente, sin embargo, lo que me parece realmente importante es la coherencia con que se manejan todos estos elementos ya que, como describí anteriormente, todos están basados en una concepción central: la imagen de un niño capaz, poderoso y con derechos propios que deben ser respetados.

Así, en Reggio, adultos y niños dentro y fuera de la escuela, trabajan para apoyar el desarrollo de los niños que se encuentran en este sistema educativo y hacer de su paso por la escuela una experiencia agradable y placentera, inculcando en ellos valores y hábitos que les serán de utilidad a lo largo de su vida.

Todo en las escuelas de Reggio busca apoyar un desarrollo saludable e integral de los niños ya que la educación no es sólo una transmisión de conocimientos es, además, formar personas críticas, responsables, creativas, propositivas y que tengan habilidades para convivir y trabajar en un grupo social.

Al final, este es el objetivo del enfoque educativo de Reggio Emilia, proveer a los niños de todas las habilidades y valores que les permitan convertirse en personas competentes y competitivas.

### **2.3 Relaciones e Interacciones**

La educación en Reggio está enfocada a cada niño, pero no considerando a éste en aislamiento sino en relación con la familia, otros niños, profesores, el medio ambiente de la escuela, la comunidad y una sociedad mucho más amplia. Cada escuela es vista como un sistema en el cual todas estas relaciones, interconectadas y recíprocas, son fomentadas y apoyadas; para que los niños aprendan, su bienestar debe estar garantizado; este bienestar se conecta con el de los padres y profesores. (Hendrick, 1997)

La relaciones cooperativas de todos los trabajadores en las escuelas es lo que permite que estas escuelas funcionen. Los profesores, por un lado, trabajan en parejas dentro de los salones de clase, no como titular y asistente, sino al mismo nivel, se consideran a si mismos como investigadores reuniendo información sobre su trabajo con los niños. Las relaciones al interior de la escuela se mantienen con todos los demás profesores y miembros del equipo de trabajo. El arduo trabajo de documentación realizado por los docentes al interior de las aulas de clase permite que todos se involucren en discusiones e interpretaciones colaborativas acerca del trabajo de niños y maestros. Este sistema cooperativo es guiado por un equipo de pedagogos, quienes también apoyan las relaciones establecidas entre profesores, padres, miembros de la comunidad y administradores de la ciudad (Hendrick, 1997)

Se trata entonces de un gran trabajo de equipo donde la promoción de la investigación y el fomento a la discusión de diversos puntos de vista buscan generar un ambiente de apoyo recíproco donde el principal interés sea el bienestar, aprendizaje y desarrollo de los niños que asisten a las escuelas.

### **2.3.1 Cooperación y colaboración**

En el contexto de desarrollo curricular, la colaboración se refiere a un tipo particular de interacción social. Se define como la guía mutua del proceso educativo por parte de sus participantes, Esto implica un sentido de reciprocidad y comunidad entre los participantes donde diversos compañeros toman el liderazgo en diferentes momentos y se influyen unos a otros de forma recíproca. Colaboración en este sentido implica un sistema de relaciones sociales donde niños y adultos (padres y profesores) coordinan sus acciones y reestructuran su pensamiento y recursos en relación unos de otros. Incluye el compartir el poder y los recursos de niños y profesores, y sitúa a los participantes en un proceso conjunto de planeación Kagan (1991). Como resultado, los miembros se vuelven interdependientes, las relaciones sociales se profundizan y surgen nuevas estructuras.

La complejidad e importancia de las relaciones e interacciones requiere mucho apoyo, el cual se brinda por medio de una organización y estructura cuidadosa y bien desarrollada. Todos los detalles de las distintas actividades que se llevan a cabo en la escuela son minuciosamente discutidos y organizados con mucha precisión, desde los horarios de los profesores y las juntas con los padres de familia hasta la dieta de los niños. Es precisamente esta muy bien pensada organización la que permite el alto grado de funcionalidad que encontramos en las escuelas. La organización existe gracias a la convicción de sus miembros en que sólo mediante el trabajo en equipo pueden ofrecer una buena experiencia educativa a los niños. (Hendrick 1997)

En el caso de las escuelas en Reggio, existe la figura de un coordinador que recibe el nombre de pedagogo, este personaje se encuentra en el centro del sistema de relaciones planteado en las escuelas de Reggio, es el encargado de establecer y coordinar vínculos entre niños, padres, profesores, directores,

personal, comunidad y cualquier persona que esté de alguna forma vinculada a estas instituciones.

El rol del pedagogo se encuentra basado en la particular imagen del niño que se maneja en Reggio, especialmente la parte que describe al niño inmerso en una red de relaciones sociales, basado en esta imagen se busca crear una escuela (Edwards et al. 1998). De acuerdo con Knight (en Abbot y Nuttbrown, 2005), el pedagogo permite que los procesos se generen y desarrollen. Es, al mismo tiempo, un miembro interno y externo de la comunidad educativa. Es interno en el sentido de que facilita la reflexión acerca de la evidencia del aprendizaje de los niños, obtenida de la documentación que realizan los profesores de manera permanente; y es externo, en cuanto a que promueve la colaboración entre los escenarios y los padres de familia, la comunidad, el pueblo y por supuesto la amplia comunidad Italiana e Internacional, todo esto por medio de visitas, discusiones y seminarios.

Tiziana Filipini, pedagoga en Reggio entrevistada por Lela Gandini (Edwards et al. 1998) describe que hay 7 pedagogos en la red de escuelas en Reggio, estos siete profesionales se reúnen una vez por semana con los directores para discutir políticas y problemas relacionados con toda la red de las Instituciones de educación en Reggio. Las discusiones que se generan en estas reuniones se enfocan al intercambio de información sobre temáticas relacionadas con lo que está sucediendo en las escuelas: avances en teoría y práctica, y desarrollos políticos. Todos buscan ser flexibles, sensibles, abiertos y capaces de anticipar los cambios, de la misma forma en que esperan estas características de los profesores y trabajadores en las escuelas.

Cada pedagogo es responsable de un número reducido de Instituciones, las cuales visita cada semana para fomentar las relaciones no sólo con los profesores, sino también con los niños y sus familias. Se involucran en la solución de los problemas en el contexto real en el que se dan las situaciones, apoyando a

los profesores y padres a proponer soluciones y generar nuevas preguntas reales y pertinentes al centro. El pedagogo proporciona una gran cantidad de experiencia, animando a los niños, padres y maestros a explorar distintas perspectivas, repensar situaciones y revisar experiencias, en pocas palabras, a ser reflexivos. (Knight, en Abbot y Nuttbrown, 2005). Filipini, en la misma entrevista, describe que, además de las instituciones asignadas, un pedagogo tiene también una serie de responsabilidades dentro del sistema educativo, ella describe, a manera de ejemplo: *“... yo estoy asignada a dos escuelas preescolares y un centro para niños pequeños, además coordino el centro de documentación e investigación en estas escuelas; otro pedagogo trabaja en dos escuelas y es el enlace con las escuelas federales de su ciudad, y así sucesivamente...”* (Edwards et al. 1998)

El equipo de 7 pedagogos se reúne una vez por semana con el director del sistema para discutir políticas y problemas relacionados a toda la red de escuelas y centros. Su función es la de supervisar participativamente los centros dando apoyo a los profesores para que implementen y apoyen la prevalencia de la filosofía de Reggio (Hendrick, 1997)

Como se mencionó anteriormente, el pedagogo es parte del proyecto educativo de la escuela que visita, su función central es la de establecer relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar, sin hacer distinciones y buscando siempre promover la discusión y el trabajo en equipo en beneficio de los niños.

Es su responsabilidad entonces trabajar, en primera instancia, con los profesores con el objetivo de encontrar nuevas formas de desarrollo profesional, pero creen firmemente que la mejor forma de “aprender” a ser profesor es por medio de la experiencia directa en un salón de clases, apoyada con reflexión y enriquecimiento continuo. En este mismo sentido, Hendrick (1997) dice que el pedagogo ayuda a los profesores a identificar los nuevos temas y experiencias

necesarias para su desarrollo profesional y entrenamiento, así como a resolver, en ocasiones, determinada situación con un niño o padre en particular, sin embargo, la idea es fomentar que los profesores trabajen de manera autónoma y no resolver sus problemas.

El pedagogo trabaja para inculcar en los profesores la idea de “aprender a aprender”, apertura al cambio y disposición para discutir puntos de vista opuestos. (Edwards et al. 1998). Ellos se encargan de apoyar a los profesores a mejorar sus habilidades de observación y escucha de los niños, documentación de proyectos y al mismo tiempo lleva a cabo su propia investigación. El personal de las escuelas también se beneficia de los servicios de este personaje ya que, una vez que ellos mismos detectan sus necesidades de capacitación, el pedagogo se encarga de asegurarse de que sean cubiertas (Knight, en Abbot y Nuttbrown, 2005).

Además del trabajo con los profesores en el sentido de la solución y discusión de aspectos relacionados con las escuelas, el pedagogo trabaja también con los docentes para establecer una relación sana y provechosa entre ellos y los padres de familia. Este trabajo de acuerdo con Edwards et al. (1988), es tan importante como cualquier otro, ya que se trata de establecer mejores relaciones entre padres y maestros organizando reuniones donde unos lleguen a conocer a otros y lleguen a generar y explorar proyectos curriculares. Su tarea, al colaborar en este sentido con los profesores, es la de analizar e interpretar los derechos y necesidades de cada niño y familia, y usar después ese conocimiento en el trabajo diario. La continuidad educativa entre la escuela y el hogar es un proceso basado en hablar y escuchar. Por ejemplo, (Knight, en Abbot y Nuttbrown, 2005) el pedagogo puede observar un niño, después, discutir sus observaciones con los padres y el profesor para que puedan darle al niño el apoyo que requiera durante su proceso de aprendizaje, fomentando el enfoque de la colaboración para solucionar problemas.

En Reggio se da gran valor a la presencia de los padres en la educación de los niños, debido a esto, el pedagogo debe estar capacitado para apoyar a los profesores en su diaria relación con las familias, Deben tomar en cuenta las expectativas, necesidades, requerimientos, sugerencias, preocupaciones y en ocasiones situaciones de relaciones estresantes de todos los involucrados (Edwards et al. 1988)

Otro importante miembro del sistema de relaciones en Reggio es la comunidad donde se encuentra la escuela, esta relación no debe ser menospreciada. El enlace con la comunidad por medio de visitas y la integración en diálogos e investigaciones con contactos internacionales, son de igual forma elementos esenciales de la cultura, revisión y creación de conocimiento, en lugar de la simple transmisión de éste. En general se trata de construir alianzas significativas con los personajes involucrados alrededor de ciertos aspectos de la educación, y sugerir formas de estar unidos. Ciertamente para el pedagogo el arte de trabajar y compartir con otros adultos requiere un gran aprendizaje, no es fácil, pero lo lleva a un completo desarrollo profesional y personal (Edwards et al. 1988). El pedagogo es, por tanto, una pieza clave de las escuelas, capaz de promover y apoyar actividades diversas como la evaluación e investigación, ya sea que se trate de un niño, una familia o la escuela. (Abbot y Nuttbrown, 2005)

El trabajo con los profesores en las instituciones educativas es quizá la tarea más importante del pedagogo ya que implica no sólo el fomentar el establecimiento de relaciones cordiales con otros profesores, padres de familia, trabajadores, niños y la comunidad en general, sino que abarca de igual forma un aspecto tan importante como el apoyo a los docentes en su desarrollo profesional, mejorando de esta forma, por medio de la actualización y capacitación de los profesores, la calidad de la educación que se brinda en estas escuelas y favoreciendo así el aprendizaje y desarrollo de los niños que asisten a dichas Instituciones en Reggio Emilia.

### 2.3.2 La Familia

La familia es la base de la sociedad y, para los italianos, es también la base de su cultura. En ella, las familias son unidas y cercanas entre sí y al interior de las mismas, además, dan un gran valor a los lazos que las unen. Este es un componente esencial para la cultura, y se encuentra presente de igual forma en las escuelas italianas. No es que se dé un valor diferente a las familias, es más bien una parte implícita en la vida de éstas.

Uno de los aspectos más importantes de este enfoque educativo es la participación que las familias tienen con respecto a la experiencia educativa de sus niños. Hay que resaltar que no hablamos sólo de padres y hermanos, familia cercana (por llamarlo de alguna manera) hablamos de familia en el sentido más amplio que incluye los padres, abuelos, primos, tíos, hermanos y quien desee estar involucrado puede incorporarse a las diferentes actividades que se realizan en las escuelas.

En Reggio la participación de las familias es fundamental. Loris Malaguzzi, en una visita que realizaron Lewin-Benham y su grupo de colaboradores por el año de 1992 a las escuelas en Reggio Emilia, comentaba que las familias tienen hambre de información, aun cuando se les vea sólo de vez en cuando. Es imposible que en una sociedad donde la información tiene tanto valor, ésta no sea dada también en las escuelas. El intercambio de información se convierte en un intercambio de valores e ideas. Es por esto que (en Reggio) pensamos en niños, adultos y familias unidos. (Lewin Benham 2006)

Las familias de los niños que asisten a las escuelas preguntan y piden pensando en el bienestar de sus hijos, es por esto que tanto los niños como sus padres deben ser la razón por la que una escuela trabaja. En Reggio la participación de las familias es esencial para ellas mismas y para las escuelas y los padres se involucran en múltiples formas la escuela. (Wurm 2005)

De acuerdo con Wurm (2005) los padres en Reggio Emilia también participan porque los reggianos han generado ofertas que son atractivas y divertidas para todos, quizá los padres participarían de cualquier forma, pero así es también divertido para ellos.. Las escuelas de Reggio hacen esto muy bien, ofrecen a los padres eventos inusuales que son atractivos para los padres y para los niños. Por ejemplo, los padres pueden involucrarse pasando tiempo dentro de la escuela, mismo que fue abierto al inicio y al final de la jornada escolar, de forma que las familias puedan ir a jugar con sus hijos tanto antes como después de la escuela. Además, en ocasiones, hay obras o teatro guiñol que los mismos padres preparan para eventos como graduaciones o Navidad, una fiesta escolar puede requerir “capelleti”, una pasta rellena tradicional hecha a mano, esto significa una tarde de tías, abuelas, madres, y amigas trabajando juntas para completar la tarea de hacer la pasta para la escuela de la comunidad.

Uno de los grandes logros de los profesores en Reggio es lograr interesar, no sólo a los padres, sino a las familias completas en las actividades que se realizan en las escuelas, ya que generan y promueven eventos que son atractivas para todas las edades y que requieren de la participación de diferentes miembros de la sociedad para su logro. Desde mi perspectiva, el éxito de esto reside en que las actividades tienen siempre un propósito en beneficio de los niños que asisten a las escuelas y, siendo éste el principal interés de las familias, se involucran con el objetivo de ser partícipes en el adecuado desarrollo de uno o más de sus miembros y, por lo tanto, de su misma comunidad.

Lella Gandini, en 1992 (Edwards et al. 1998), entrevistó a tres padres de alumnos de la escuela La Villetta; durante la entrevista, los padres afirmaron haberse involucrado en las actividades de la escuela debido a la atención que ésta les brinda a sus hijos, para ellos, esto les da el mensaje de ser recíprocos con la ardua tarea que realizan los profesores a diario con sus hijos por medio de estar atentos y poner en práctica lo que éstos les sugieren. La participación de las familias en la vida académica de las escuelas de Reggio puede tomar muchas formas, algunas son (Wurm, 2005):

### **1. Oportunidades Habituales:**

- Reuniones de clase (tres veces al año)
- Fiestas de días festivos
- Fiesta de fin de año (consegno)
- Tardes de discusiones entre padres: éstas se dan en el “nido” se refieren a temáticas de interés para los padres de los pequeños.
- Entrada/salida: Oportunidad para visitar la escuela junto con otras familias y jugar con los niños en el patio de la escuela.
- Seminarios de escritura: “Nido Rodari” ofrece algunas tardes para estudiar el trabajo de Rodari los padres pueden entonces explorar sus escritos y hacer los propios.
- Apoyo para la escritura y publicación del periódico escolar.
- Construcción de materiales para las clases: los padres construyen mesas de luz, plataformas de construcción, y espejos de triángulo.

### **2. Tardes de trabajo**

- Cocina
- Preparación del material para las clases
- Decoración y preparación para eventos
- Elaboración de arte y libros: “Nido Rodari” invita a los padres y a niños mayores a crear libros para los nuevos alumnos, usando elementos de su vida diaria. Los materiales están disponibles antes y después de las horas de clase, para que las familias trabajen en estos proyectos cuando tengan oportunidad de hacerlo.

### **3. Eventos especiales**

- Obras de teatro
- Musicales
- Bailes

- Eventos para recaudar fondos: Una especie de venta se lleva a cabo en una de las plazas de Reggio y los niños traen objetos de casa para venderlos; las familias asisten al evento y también participan apoyando a vender.
- Iniciativas comunitarias: Podemos encontrar en este punto los eventos que la Comunidad de Reggio Emilia ofrecen, por ejemplo, en sábado cuando el centro de reciclaje está abierto para que las familias asistan a hacer manualidades.

Como se puede observar en la lista anterior las actividades son amplias y variadas, dirigidas a todos los posibles miembros de la familia italiana y donde el trabajo en equipo es esencial para llevar a buen término cada uno de los eventos. Podemos decir entonces que se trabaja con los padres de la misma forma en que se trabaja con los niños, en equipo, discutiendo, negociando y completando proyectos que todos disfrutan al final del día. De esta forma, los padres pueden conocer el método que sus hijos viven día a día al interior de las escuelas, aprenderlo, experimentarlo, incluso criticarlo y ponerlo en práctica dentro de sus propios hogares.

Una actividad que los padres disfrutan ampliamente son las reuniones que se realizan periódicamente en las escuelas, las cuales se realizan para apoyar a los padres a explorar temáticas de interés que se refieren a los niños y que al mismo tiempo facilitan el crecimiento de la relación entre las familias, mismas que pueden compartir experiencias y ofrecer de esta forma información práctica y consejos acerca de los niños. Además, por medio de la discusión con los padres, los profesores expanden sus ideas acerca del trabajo, desarrollo y personalidades de los niños. Obtienen así, una ayuda tangible por medio de tareas que deben realizar y el sentimiento de pertenencia a una comunidad de familias (Wurm, 2005).

Uno de los padres entrevistados por L. Gandini, (Edwards et al. 1998) relata que en una de las reuniones en las que él participó, se discutió el significado de ser padre y el de ser madre y que, al comparar y compartir experiencias, los

entenderíamos mejor. El mismo padre de familia comenta que a veces las reuniones llegaban hasta la media noche y que, en ocasiones, se quedaban incluso después de que el coordinador se retiraba. Esto nos habla del grado de interés y compromiso que los padres adquieren no sólo con las escuelas sino con el adecuado desarrollo y educación de sus hijos. Los mismos padres cuentan que estas escuelas les ayudaron a entender poco a poco que son parte de un gran proyecto educacional y que deben participar aun cuando los niños estén en casa. Por ejemplo, la organización de celebraciones conlleva muchos detalles que requieren trabajo y discusiones, y están directamente relacionados con el proyecto educativo de los niños.

Como se planteó al principio de este apartado la familia es la base de la sociedad y la cultura italiana y, ya que ésta es tan importante para las escuelas, es en ellas donde se han gestado los cambios que esa sociedad ha tenido, generando una especie de ciclo donde una modifica necesariamente a la otra. Los padres afirman que para dar pie a que ambos padres puedan participar en las actividades de la escuela, han creado un nuevo rol para los padres en donde se les asignan actividades dentro del hogar, de esa forma, no todas las labores domésticas son responsabilidad de las madres, permitiendo que ambos estén enterados de lo que sucede dentro del hogar y dando pie también a que ambos se puedan involucrar en las actividades de sus hijos en las escuelas de Reggio (Wurm, 2005).

Los padres y toda la familia que rodea a los niños que asisten a las escuelas en Reggio se encuentran involucrados voluntariamente en las diferentes actividades que se realizan en las escuelas, agradeciendo el trato y atención que se les da a sus hijos y en beneficio de la experiencia educativa de ellos mismos. Las escuelas trabajan siempre pensando en el adecuado desarrollo de sus alumnos, es por esto que generan actividades y eventos que permitan a los familiares acercarse a la dinámica escolar y, al mismo tiempo, unir a las familias y a la comunidad en general en proyectos comunes que apoyen a los miembros

más pequeños de su sociedad. En palabras de Carlina Rinaldi (Rinaldi 1990, en Edwards et al. 1993, p. 137):

*“Los niños deben sentir que toda la escuela, incluyendo el espacio, materiales y proyectos, valora y apoya su interacción y comunicación“*

De esta forma, las escuelas de Reggio están organizadas tanto en forma como en tiempo para que los niños las sientan suyas y puedan desarrollarse adecuadamente durante su paso por ellas; sin embargo, aún es necesario describir el papel que el profesor tiene en este enfoque educativo ya que, como se afirma, una escuela no puede funcionar sin la labor de los docentes.

## Capítulo 3

### Un nuevo rol para el profesor

En este capítulo analizaremos el importante papel que juega el profesor en el adecuado funcionamiento de las escuelas de Reggio Emilia, cómo es que se forman como profesionales de la educación y la estrategia de trabajo diario que se practica en estas escuelas.

Tradicionalmente el rol del profesor dentro de una institución educativa del tipo que hemos hablado hasta ahora, donde podemos encontrar niños de entre 3 meses y 6 años de edad, ha sido el de un experto que debe dotar a los niños de una serie de habilidades y conocimientos de que carecen para que puedan continuar con su educación. Es también el docente quien decide cómo, cuándo y en qué momento se realizan las actividades, así como el tipo de organización que se seguirá para llevarlas a buen fin.

De acuerdo con Edwards (en Edwards et al. 1998) el rol tradicional del profesor implica las siguientes actividades:

- Promover el aprendizaje de los niños en áreas cognitivas, sociales, físicas y afectivas
- Manejar el salón de clases
- Preparar el ambiente
- Proveer apoyo y guía a los niños
- Comunicarse con personas estratégicas (padres, colegas, administradores y el público en general)
- Buscar el crecimiento profesional.

El mismo autor afirma que podemos encontrar estos mismos aspectos en el trabajo de los profesores en Reggio, pero además, ellos agregan 2 componentes más:

- Involucrarse en cuestiones políticas para defender la causa de la educación temprana.
- Conducir investigaciones sistemáticas en el día a día del salón de clases con el objetivo de planear el currículo y el desarrollo de profesores.

De igual forma, Fraser y Gestwicki (2002) plantean algunas similitudes entre el típico rol del docente y el de los profesores en Reggio; sin embargo, hacen énfasis en actividades que realizan los profesores en Reggio y amplían algunos aspectos de éstas:

### **1. El rol del profesor como un observador se amplía al de documentador e investigador.**

Para los profesores de Reggio la observación es sólo el primer paso para recolectar información usada para desarrollar la documentación que cuenta la historia de las experiencias de los niños en el salón de clases, se convierte en la base para planear la dirección del currículo. La documentación se lleva aún más allá y se convierte en una herramienta para la investigación, reflexión y colaboración de los profesores.

### **2. El rol del profesor como planeador de programas enfatiza su rol como creador del ambiente como tercer profesor.**

Organizar un ambiente estimulante que promueva el juego, la comunicación y la exploración es un elemento esencial del trabajo de los profesores, ya que deben tomar en cuenta que este ambiente apoya tanto la comunicación como la interacción en el aula.

### **3. El rol del profesor como planeador de currículo cambia al de co-constructor del conocimiento.**

Los profesores tradicionalmente planean experiencias y actividades para los niños en colaboración con otros profesores. En este enfoque, además, el programa surge de las ideas e intereses de los niños, por medio de negociaciones

con ellos. La planeación a largo plazo guía el pensamiento de los adultos para crear experiencias de aprendizaje significativas

#### **4. El rol del profesor como educador de padres cambia al de compañero de los padres.**

Para que la escuela sea una experiencia positiva para los niños, debe haber congruencia entre las experiencias de los niños en casa y en la escuela, por esto, los profesores deben trabajar más de cerca con los padres.

#### **5. El rol del profesor como comunicador cambia al de oyente, provocador, y negociador de conocimiento.**

La comunicación es importante en cualquier ambiente de aprendizaje; sin embargo, la importancia que se da a la colaboración y la documentación en este enfoque cambia el sentido dado comúnmente a la comunicación. Escuchar las conversaciones de los niños, interpretar su significado y sus preguntas, saber cómo ayudarles a trabajar en sus ideas, negociar con ellos el futuro de estas ideas, reflexionar en la práctica profesional con otros profesores, interpretar verbalmente el programa con los padres y documentar las experiencias de los niños hacen de la comunicación uno de los aspectos principales del papel del profesor.

#### **6. El rol del profesor como guía cambia al de ser un apoyo de niños competentes.**

Tradicionalmente, la labor de los profesores de niños en edad preescolar trata en gran medida de guiar el comportamiento de los alumnos, ya sea en juegos dentro o fuera del aula de clases. Al aplicar los principios de Reggio, donde los docentes ven a un niño competente, el ambiente el un tercer profesor y se lleva a cabo la colaboración, el tiempo que se invierte en manejar a los niños en el aula se disminuye, a la vez que el profesor se convierte en un compañero del niño que lo apoya en la construcción de su conocimiento, se involucran en sus conversaciones y fomentan la ejecución de ideas interesantes de los niños.

## **7. El rol del profesor para mantener las relaciones sociales en el salón de clases cambia al de aquel que apoya estas relaciones en el aula.**

Establecer un ambiente social positivo en el aula y ampliarlo a la comunidad es un elemento esencial en la labor del docente; un sentido de pertenencia es central para el trabajo en las aulas. Los profesores de Reggio han llevado esto hasta comprender que deben dar la oportunidad a los niños de co-construir su aprendizaje dentro de su grupo social, o lo que Bruner llamaba una “comunidad mutua de aprendices”

## **8. El rol del profesor como facilitador de juego cambia al de un mediador de acuerdos.**

El aprender mediante el juego es un elemento central de la mayoría de los programas para escuelas preescolares. El juego también es considerado importante en Reggio, pero no es central en el programa, los niños pueden jugar en el momento que lo decidan; sin embargo, los profesores ponen mayor énfasis en el intercambio de acuerdos entre el profesor y el alumno, esto obliga a los maestros a escuchar a los niños, a involucrarse en sus conversaciones, observarlos, grabarlos, y reflexionar acerca de su comportamiento y sus diálogos.

Así, los profesores en Reggio dejan de lado el rol de experto para adoptar el de compañero, investigador y generador de oportunidades de aprendizaje. Este papel se encuentra profundamente relacionado con la imagen del niño fuerte capaz y poderoso del que se habló en el capítulo anterior; los docentes que laboran en estas escuelas creen y aceptan esta imagen, por lo que realizan su labor diaria conforme a ella, fungiendo como complemento a la imagen del niño aprendiz explorador.

Para Edwards (Edwards et al. 1998), una definición del rol que un profesor debe tener en una escuela es difícil de realizar, no obstante, para decidir cuál es el papel que juega un profesor en una institución educativa sólo debemos hacernos una pregunta: “¿qué tipo de profesores necesitan los niños?”.

### 3.1 ¿Quién es el profesor en Reggio Emilia?

El profesor en Reggio es mucho más que una persona que brinda cuidados al niño mientras sus padres no están, su función central no es la de transmitir el conocimiento que posee, sino la de generar oportunidades donde sean los mismos niños los que construyan el conocimiento del mundo que los rodea por medio de la exploración directa del mismo. Fraser y Gestwicki (2002) plantean que un aspecto importante de este rol del profesor es el actuar como un agente co-constructor del conocimiento, para ello, requieren un ambiente propicio y un compañero que les facilite este aprendizaje; por tanto, el adulto en esta relación no puede ser un profesor en el sentido tradicional de esta profesión, debe ser un provocador que pueda apoyar y ayudar a los niños a construir su propio conocimiento.

Para lograr lo anterior, el profesor debe conocer las inquietudes, ideas e hipótesis de los niños, así, debe adoptar también el rol de investigador, debe convertirse en un oyente atento y un receptor activo de las ideas de los niños. Tiziana Filipini (1990 en Edwards et al. 1998, p. 181) plantea que una de las principales tareas que los profesores de Reggio deben realizar es la de escuchar. “Escuchar” en este contexto significa estar completamente atento a los niños y, al mismo tiempo, ser responsable de documentar y conservar lo que se observa para usarlo como base de toma de decisiones, conjuntamente con los padres y los niños; significa buscar, seguir y entrar en el aprendizaje activo mientras éste se está llevando a cabo. En palabras de ella misma:

*El rol del adulto es el de escuchar, observar y entender la estrategia que los niños usan en situaciones de aprendizaje. El profesor tiene, para nosotros, un papel como “proveedor de ocasiones”, es muy importante para nosotros que el niño vea al profesor no como un juez, sino como un recurso a donde puede acudir cuando necesita pedir un gesto, una palabra. Sentimos que los profesores deben involucrarse en el proceso de exploración del niño, si el profesor quiere entender como ser el*

*organizador y generador de ocasiones, por un lado, y el co-actor en los descubrimientos, por otro. Nuestras expectativas de los niños deben ser variables y flexibles, debemos ser capaces de sorprendernos y disfrutar como los niños lo hacen usualmente. Debemos ser capaces de atrapar la pelota que los niños nos lanzan y regresársela de forma que los niños quieran continuar el juego con nosotros, desarrollando tal vez, otros juegos en el camino.*

El rol del profesor entonces, se centra en generar ocasiones de descubrimiento por medio de una escucha alerta y la estimulación del diálogo de los niños, trabajo compartido y co-construcción del conocimiento. Por medio de esta escucha cuidadosa y la correspondiente interpretación de información, los profesores tienen la tarea de encontrar intereses que sean desafiantes y satisfactorios de explorar. Esta interpretación de los docentes en conjunto con otros miembros del staff involucra un alto nivel de colaboración en varios estratos, por ejemplo, la discusión de observaciones de los niños, la interpretación de dichas observaciones, y la realización de *progettazione* (concepto italiano que sugiere una forma muy especial de la idea de “planear” que usan los profesores para predecir la posible dirección que tomarán las experiencias de aprendizaje), por medio de la negociación con los niños para elegir el rumbo futuro. (Fraser y Gestwicki, 2002)

Sin embargo, de acuerdo con estos mismos autores, en ocasiones el profesor debe actuar también como provocador e incitar a los niños a avanzar o a ir en otra dirección. De la misma forma, habrá situaciones en las que el docente deberá tomar acciones más fuertes, poner a los niños en crisis y darles la oportunidad de confundirse para que ellos mismos propongan soluciones, haciendo uso del concepto de *desequilibrio* que Piaget proponía, es decir, establecer una situación donde el niño debe adaptarse a una nueva serie de circunstancias.

La labor del docente como investigador tiene la finalidad de ceder parte del control de lo que sucede al interior de las aulas a los propios alumnos. Carlina Rinaldi (Edwards et al. 1998), describe este control compartido haciendo referencia a algunas de las actividades que realizan los profesores para indagar las ideas de sus alumnos y poder brindarles la guía que requieren; por ejemplo, un profesor en Reggio, guía el aprendizaje de un grupo de niños por medio de la búsqueda de las ideas de cada uno de ellos para usarlas como marco de acción para el grupo. En ocasiones, esto implica presidir reuniones grupales y estimular el intercambio (escribir lo que dicen los niños, que ellos lean sus contribuciones, buscar insights con ellos para que se generen preguntas y actividades grupales, etc.). Otras veces, esta misma actividad consiste sólo en sentarse, escuchar y darse cuenta de comentarios importantes para luego repetirlos o aclararlos para ayudar a los niños a mantener su plática o su actividad. Loris Malaguzzi hacía énfasis en poner atención exactamente a lo que el niño dice para poder retomar la idea y regresarla al grupo para hacer la discusión más significativa. Se trata de conocer a fondo las inquietudes de los niños para incitarlas y generar oportunidades de aprendizaje a partir de ellas, donde sean los mismos niños los que respondan a sus preguntas, se equivoquen, trabajen en equipo y revisen sus hipótesis hasta quedar satisfechos con los resultados de su trabajo.

De acuerdo con (Lewin-Benham, 2006) los profesores en Reggio trabajan con la autonomía que sus investigaciones les permiten ya que son ellos los que deciden el tópico a investigar, por medio de la labor de escucha que realizan con sus alumnos, para decidir el rumbo que tomarán sus investigaciones. Por ejemplo, algunos profesores han tratado de determinar si existen diferencias intrínsecas entre el comportamiento de exploración entre hombres y mujeres, otros han ayudado a los niños a explotar las cualidades físicas y metafísicas de las sombras, o las propiedades estéticas de la luz; otros profesores han optado por explorar los límites de las habilidades de los niños por medio de la construcción de puentes, fabricación del ala de un pájaro gigante, inventar sistemas de medida o crear técnicas para describir colores tenues. Los profesores se convierten en agudos

observadores de las reacciones de los niños ya que ellas revelan lo que saben y la forma en que lo piensan. Esta es la finalidad de un profesor como investigador, no seguir un currículo al pie de la letra sino involucrarse en la construcción de una experiencia educativa. Lo que los niños aprenden, más allá de habilidades o hechos específicos es la actitud y la forma de acercarse al aprendizaje: a preguntar, formular hipótesis, investigar, intentar, revisar, colaborar y perseverar.

Es difícil hacer un recuento de lo que significa el docente en las escuelas de Reggio ya que su función dista de la que conocemos tradicionalmente en nuestro país; sin embargo, podemos decir que los profesores en estas instituciones son los encargados de generar el ambiente, las relaciones y las oportunidades para fomentar la curiosidad e interés de los niños en los proyectos y promover el que sean ellos mismos quienes generen su conocimiento. De igual forma, el docente en Reggio se convierte en un investigador activo que escucha atentamente a sus estudiantes para conocerlos de cerca y darles el apoyo que le soliciten, o bien para satisfacer su curiosidad científica en el tema de su interés, al final, el objetivo es el de llevar a cabo su labor y mejorar su propio desempeño, todo esto siempre en colaboración no sólo con el resto de los docentes, sino con todo el staff que labora en las escuelas, los padres, las familias e incluso la comunidad de la que forman parte.

### **3.1.1 Formación de profesores**

La formación profesional de los docentes que laboran en las escuelas inspiradas en Reggio está basada en la misma filosofía que las rige y en el respeto a la imagen del niño que en ellas se maneja. Se busca con esto formar docentes investigadores que no se limiten a transmitir conocimientos sino que sean capaces de generar oportunidades de aprendizaje y guiar a sus alumnos a través de ellas para que formen sus propios conocimientos.

Basándose en esta noción del profesor como investigador, en el enfoque inspirado en Reggio para formación de profesores se considera a la enseñanza como una búsqueda de significado y entendimiento, una negociación de relaciones creativas y significativas con aquellos con quienes los docentes trabajan, y el considerarse a si mismos como el primer recurso para buscar e investigar. Uno de los principios básicos para formación de profesores en Reggio está regido por la idea de que un profesor competente no se define por sus acciones y actividades, sino por la habilidad que tiene para generar conocimiento por medio de la teorización, cuestionamiento, búsqueda y descubrimiento; por esta razón los profesores son considerados como iniciadores activos de la investigación dentro de sus salones de clases, expertos conocedores de sus alumnos y creadores de currículo y conocimiento, al contrario de la noción común del profesor como técnico, consumidor, y transmisor de información (Fu et al. 2002).

Estos mismos autores describen el Programa Universitario de Educación Preescolar del Tecnológico de Virginia, cuya filosofía está basada en el enfoque de Reggio Emilia y el constructivismo social, profundamente relacionadas con la noción de Dewey en la que los estudiantes construyen el conocimiento por medio de la investigación con apoyo de otros que les ayudan a describir sus ideas e hipótesis acerca de las situaciones que encuentran. De acuerdo con esta filosofía los futuros profesores aprenden a verse como investigadores, activistas, pensadores reflexivos y agentes de cambio. Como profesores investigadores los estudiantes desarrollan los procesos de búsqueda y renovación personal y profesional como un esfuerzo permanente; se busca que los estudiantes aprendan a ver los problemas no como algo que debe ser resuelto y que requiere de atención inmediata, sino como algo que debe comprenderse y estudiarse. Algunas actividades que se realizan durante la formación de los docentes son:

- **Auto-observaciones:** escucharse a si mismo como si alguien más estuviera haciendo esa observación, implica observarse y escuchar todo lo

que sucede en un día como si no hubiera una conexión personal. El objetivo es auto-estudiarse sin el deseo de cambiar nada, pero desarrollando un estado de alerta y comprensión de lo que sucede.

- **Metáforas de enseñanza:** ¿Quién soy como profesor? esta actividad se realiza periódicamente durante el semestre, en ella, los estudiantes deben imaginarse a si mismos como profesores en el salón de clases para después representar su definición de ellos como docentes por medio de diferentes tipos de lenguajes, elegidos por ellos mismos.
- **Autobiografía personal/narrativa:** Se busca que estos documentos reflejen el aspecto socio histórico de las experiencias, eventos y personas que han apoyado a los estudiantes a construir sus ideas acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje. Al estar concientes de las teorías y creencias que constituyen su práctica es crítico para adoptarla como propia y defender sus puntos de vista.
- **Representaciones:** llevar un diario, reflexiones, modelos físicos, poemas, retratos artísticos, representaciones, etc.
- **Involucrarse en la investigación práctica y hacer públicos los hallazgos:** Se trata de dar a los alumnos las herramientas para examinar detalladamente aspectos importantes, volver a pensar en viejas posiciones, y ver a la enseñanza desde una nueva perspectiva.

Este programa de formación de profesores es un ejemplo cómo se capacita a los docentes de estas instituciones, una vez más, no se trata del mismo enfoque que se imparte en nuestro país, en este caso es un programa de formación en el servicio, es decir, formar a los docentes directamente en las aulas en las que se desempeñarán más adelante.

El entrenamiento de los docentes al interior de las aulas se logra por medio de técnicas de modelamiento, donde el nuevo docente trabaja con uno experimentado en un intercambio recíproco mientras realizan su labor. Loris Malaguzzi (marzo 1992) comentó a una delegación que lo visitaba en Reggio, que

el tener 2 profesores por cada salón de clases es vital para el rol del profesor como investigador (Lewin-Benham, 2006). En estas escuelas un nuevo docente comienza por trabajar de forma conjunta con un profesor con 15 o más años de experiencia. Trabajan juntos diariamente por varios años, con los mismos niños y las mismas familias, compartiendo experiencias, discutiendo ideas, argumentando interpretaciones, influyéndose mutuamente. El profesor con experiencia es el modelo a seguir que poco a poco va moldeando las habilidades del nuevo docente, ayudándolo a convertirse en un profesor competente. Del mismo modo y al mismo tiempo, el profesor novato provee al de experiencia con un nuevo y fresco punto de vista, cuestionando su perspectiva con nuevas ideas, formulando preguntas que obliguen al docente a explicar, repensar, dar razones y examinar su forma de enseñar ante otros ojos. Este proceso de intercambio recíproco y la responsabilidad de fungir como tutor renuevan al profesor experimentado y amplían sus competencias. De esta forma como se comunica también a los nuevos profesores el valor del trabajo en equipo, la discusión y la negociación que les permitirán funcionar adecuadamente en las escuelas.

Tiziana Filipini, en entrevista con Lella Gandini (Edwards et al. 1998) asegura que para ellos, el nivel más alto como profesor se adquiere por medio de la experiencia en el trabajo diario, apoyado con una reflexión y enriquecimiento constantes. Por esta razón, los profesores que se forman bajo este enfoque realizan alrededor de 190 horas de trabajo fuera del salón de clases, incluyendo: 107 horas de entrenamiento en el servicio, 43 horas de reuniones con padres y comités, y cerca de 40 horas de otros seminarios, talleres, fiestas escolares, celebraciones, etc. Por medio del desarrollo profesional y el entrenamiento en servicio enfocados a procesos y estrategias de comunicación, se busca brindar a los profesores y staff de las escuelas las competencias necesarias para desempeñar su labor.

Por medio de este tipo de entrenamiento se forma a los docentes en Reggio dentro de una filosofía que cree, antes que nada, en la reflexión profunda de los docentes acerca de su práctica diaria, de esta manera el aula de clases puede

transformarse en un lugar de investigación de donde el docente puede obtener información que le permita mejorar la forma de enseñanza y crear comunidades de aprendizaje.

Fu et al. (2002) plantean que un aspecto esencial de la investigación en el aula es la reflexión ya que la práctica es la que nos permite estar concientes de lo que pasa y comprenderlo. Esta reflexión permite a los docentes estar concientes de lo que es adecuado para su salón de clases, al mismo tiempo que evita el que los pensamientos, emociones, acciones y reacciones se vuelvan mecánicas.

En el caso de la formación de profesores, el término investigación debe ser redefinido como algo que ellos hacen como parte de su trabajo, como ya se mencionó anteriormente, enseñar es más que acción y reacción; también involucra reflexión y especulación. Así, de acuerdo con Fu et al. (2002) investigar en el marco de la enseñanza de docentes quiere decir:

- Desarrollar una disposición al cuestionamiento del mundo, de forma que puedan fomentar y guiar la investigación en el salón de clases.
- Los profesores deben pensar en sí mismos como generadores de conocimiento, no como simples usuarios.
- La indagación, social y práctica, es el fundamento para cualquier investigación de los profesores
- Los profesores como investigadores deben encontrar nuevas y variadas formas de publicar lo que han encontrado en sus investigaciones. Lo que aquí se llama documentación no sólo hace visibles elementos de la experiencia de aprendizaje del niño, también representa una forma pública de compartir y comprobar ideas que son esenciales para crear la disciplina de enseñar. (Freeman 1998 en...)
- La investigación en el aula es un trabajo complicado. No hay respuestas sencillas, sólo problemas que deben ser conducidos cuidadosa y razonadamente

Es importante mencionar que la formación de los docentes en las escuelas de Reggio no tiene un tiempo determinado, se trata más bien de una formación constante que depende en gran medida de la reflexión y autocrítica por parte de los propios docentes y por otro lado de la retroalimentación, crítica constructiva e intercambio de ideas y opiniones entre colegas, miembros de la escuela y padres de familia. La alta prioridad que se da al desarrollo profesional continuo se refleja en los horarios de los docentes, que incluyen tiempos para preparar el salón de clases, atender a los padres de familia y asistir a reuniones profesionales (Lewin-Benham, 2006)

### **3.1.2 Trabajo en equipo**

Hemos mencionado hasta este punto a los tres principales actores del Sistema Escolar, tanto en Reggio Emilia como en cualquier escuela de nuestro país niños, profesores y padres están involucrados en la experiencia de enseñanza aprendizaje; sin embargo, no son ellos los únicos implicados en el trabajo diario de las escuelas.

Todas las personas que laboran en Reggio son tomadas en cuenta para crear un ambiente no sólo físico sino social, donde se puedan generar experiencias de aprendizaje agradables a todos los implicados en ellas. Todos los miembros del staff son considerados importantes para el funcionamiento de las escuelas y, por lo tanto, todos cuentan con la misma jerarquía al interior de ellas.

Fraser y Gestwicki (2002) comentan la estructura orgánica que se maneja de manera general en las escuelas en Reggio Emilia un poco más a fondo. De acuerdo a ellos, existen 13 centros para niños de entre 4 meses y tres años de edad y 19 preescolares para niños de 3 a 6 años que dan servicio aproximadamente al 35% de la población. El superintendente del departamento de educación en Reggio Emilia es el encargado de supervisar estos centros. Un director de departamento encabeza dos sectores: el administrativo y el

pedagógico. El jefe del área administrativa encabeza un equipo de 10 personas, mientras que el del área pedagógica coordina el equipo de 9 pedagogistas, uno de los cuales es un experto en educación especial. Cada pedagogista supervisa 3 o 4 escuelas y centros, apoyando a los profesores y trabajadores de cada una de ellas, interpretando la filosofía, y actuando como consultor y mediador cuando es necesario.

Por otro lado, en cada escuela hay 11 profesores, un cocinero, tres auxiliares de tiempo completo y tres de medio tiempo en los centros para niños pequeños. En los preescolares hay dos asistentes de profesor por cada salón de clases, un cocinero, dos auxiliares de medio tiempo y dos de tiempo completo, de la misma forma en cada preescolar existe un atelierista especializado en arte.

Como ya se había mencionado, los padres son parte importante de estas escuelas y por lo tanto, tienen representación en el consejo de la escuela, mismo que está compuesto por 10 a 15 representantes de los padres de familia junto con miembros del staff de las escuelas. Este consejo no tiene poder de tomar decisiones pero si tiene influencia en ellas ya que es representado por el comité general, quien trabaja con la administración municipal para determinar las metas y objetivos educativos, políticos y culturales de los centros y preescolares.

Esta estructura permite a todos los involucrados en las escuelas 0-6 tomar parte en las decisiones que se toman con respecto a ellas, para los italianos, las escuelas a las que asisten los niños de la comunidad son de todos y, por esto, incumbe a todos lo que en ellas suceda. Por medio de comités y representantes de cada sector implicado, se trata de fomentar la participación de todos en ellas ya sea para apoyar en la organización de festivales y eventos, o para tomar parte en decisiones importantes con respecto al futuro de dichas escuelas.

Hemos mencionado que la tarea central de los docentes en Reggio es la de escuchar a los alumnos para conocer sus ideas y, a partir de ellas, decidir el

rumbo que tomará tanto su propia investigación como la experiencia de aprendizaje de los niños; sin embargo, otra de sus labores es trabajar en conjunto con todo el staff de la escuela.

Los profesores que laboran en las escuelas de Reggio no lo hacen de forma aislada, cuentan con una gran cantidad de apoyos que les permiten llevar a cabo su labor. Edwards et al. (1998) hacen referencia a la oportunidad de desarrollo profesional y entrenamiento en servicio brindado a los docentes ya que debido a la complejidad de su rol requieren una gran cantidad de reuniones referentes a la teoría educativa, técnicas de enseñanza, relaciones sociales y comunicación. En estas escuelas se apoya a los profesores a mejorar sus habilidades de observación y escucha de los niños, documentación de proyectos y la forma de llevar a cabo su propia investigación. Durante el año, se realizan reuniones entre profesores de *nidi* y profesores de preescolares por separado para tratar temáticas referentes a aspectos específicos de los niños que asisten a cada tipo de escuela. También se realizan reuniones en conjunto, talleres dedicados a la adquisición de habilidades técnicas, diseños y elaboración de carteles para documentar proyectos y explicar a los padres y visitantes la organización de la escuela; de igual forma invitan en ocasiones a expertos externos que den una conferencia a los docentes acerca de temas de interés y permiten a los adultos participar en discusiones abiertas y foros relacionados con debates científicos y culturales de actualidad.

En Reggio se brinda a los profesores todo tipo de herramientas que les permitan desempeñarse de una forma más adecuada día con día, es por esto que dentro de las escuelas existen también profesionales que apoyan en casos específicos cuando es necesario. De acuerdo con Lewin-Benham (2006). Los docentes, además de contar con el apoyo de un Pedagogo, del que hemos hablado previamente, cuentan con otros departamentos especializados que les brindan apoyo para su desarrollo profesional. Entre estos departamentos se encuentra el Coordinador para niños con necesidades educativas especiales, así

como personal que cuenta con la preparación necesaria para proveer asistencia a cada uno de los niños con necesidades educativas especiales. (Es interesante hacer notar que se considera también como niños con necesidades educativas especiales a los niños que no tienen abuelos, cosa que refleja la importancia que se da a las relaciones multigeneracionales en el desarrollo de los niños). Además, existe también un Taller de Teatro, un Centro de Investigación Educativa, una Oficina de Intercambios Educativos y Reggio Children, cada una de las cuales cuenta con su propio personal administrativo y profesional.

De esta forma, los docentes cuentan con todo lo indispensable para desempeñar su labor profesional en beneficio de los estudiantes, pero, más allá de cualquier apoyo que se les pueda brindar, en estas escuelas se da un alto valor al trabajo en equipo que realizan diariamente ya que es así como los profesores experimentan un crecimiento constante en sus habilidades. Para este enfoque educativo, el trabajo conjunto es el medio más efectivo y duradero para incrementar la profesionalización de sus profesores, ya que les permite obtener información y conocimientos, convertirse en investigadores, aprender acerca de la teoría y la práctica y, así, transformar la idea de si mismos como transmisores de conocimiento a creadores del mismo. La reflexión, discusión, y elaboración compartida de significados son procesos difíciles y que los desafían constantemente ya que están en oposición a las prácticas rígidas de lecciones previamente determinadas (Edwards et al. 1998).

Es así como se trata de generar un ambiente agradable y motivante no sólo para los niños sino también para los profesores que asisten a laborar en las escuelas diariamente. Se busca antes que nada fomentar en los docentes el valor del trabajo en equipo y la importancia de escuchar a sus alumnos para que sean ellos los que generen el ambiente y las oportunidades de aprendizaje que los niños requieren.

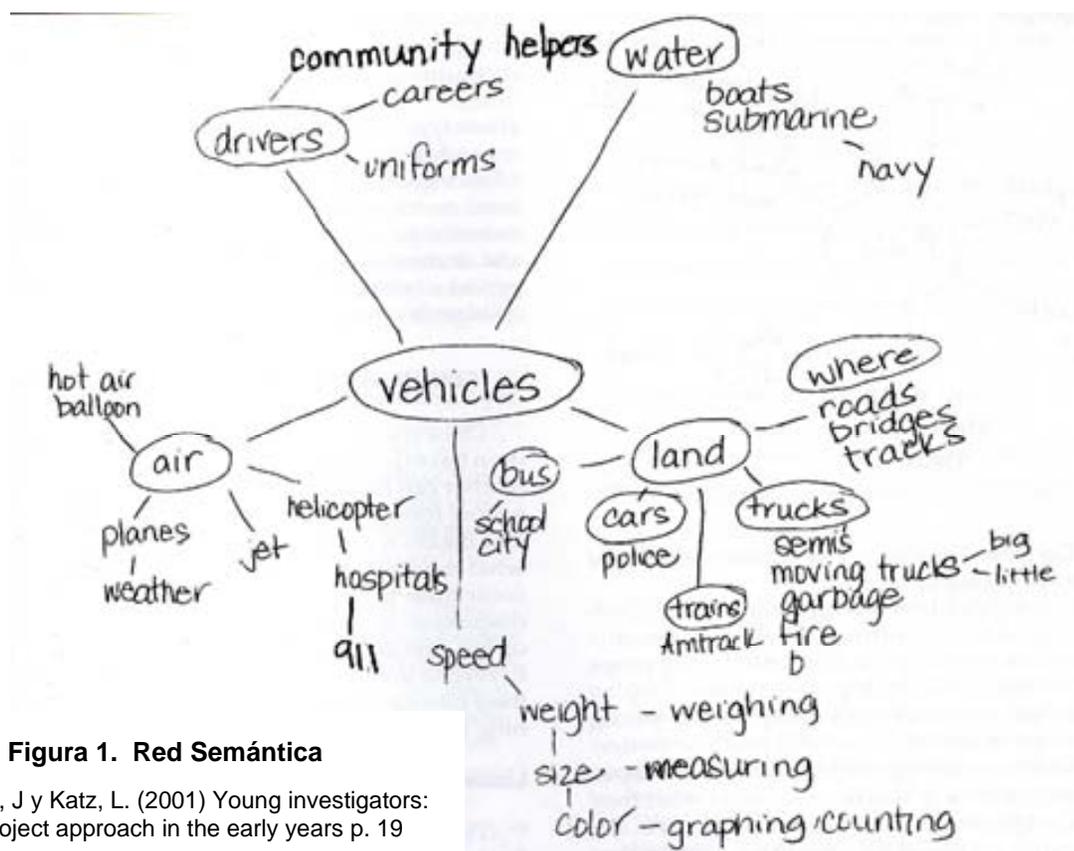
### 3.2 Currículo emergente: trabajo basado en proyectos

Quizá una de las características más distintivas de este enfoque educativo es la manera en que su plan curricular se va generando poco a poco según la observación de los niños y el desarrollo del trabajo diario. El currículo que siguen las escuelas de Reggio no está previamente establecido por los profesores, se trata de un currículo emergente que surge de la curiosidad, intereses, inquietudes e ideas de los niños llevadas a la práctica con la creatividad e iniciativa de sus profesores.

Conforme se ha tratado de usar las ideas de Reggio en los programas, los profesores han incluido los principios de reciprocidad y colaboración en el proceso de planeación, por lo que el acercamiento al currículo ha cambiado, para convertirse en uno que es originado por los niños y enmarcado por los profesores (Fraser- Getswicky, 2000). Puede pensarse entonces que en estas escuelas no existe una planeación y que los profesores dependen de la improvisación diaria para llevar a cabo su labor; sin embargo, esta planeación existe, no en el sentido tradicional de la misma sino en uno que implica, antes que nada, la escucha atenta y activa de los niños y el trabajo en equipo de los profesores y padres de familia. Loris Malaguzzi lo expresaba de la siguiente forma:

*Es cierto que no tenemos planeación y currículo, no es cierto que nos basemos en la improvisación... Tampoco nos basamos en la oportunidad, porque estamos convencidos que lo que no sabemos aun puede de alguna forma ser anticipado... Usamos los proyectos porque el basarnos en la capacidad y recursos de los niños expresa nuestro punto de vista filosófico... al tratar de hacer un buen proyecto uno debe tener sobre todo una expectativa pertinente, previamente formada, y hacer que la curiosidad también la sientan los niños. Esto ayuda a los adultos en términos de atención opciones, métodos de intervención, y lo que hacen con respecto a la relación entre participantes (Malaguzzi, 1998, en Edwards, Gandini y Forman, 1998, p. 176)*

El currículo emergente comienza cuando los profesores observan a los niños y se dan cuenta de sus intereses, los escuchan, graban sus ideas y entonces seleccionan de estas observaciones uno o más temas, que parecen atraer a los demás. Más adelante los profesores crean una red semántica (figura 3) en una hoja grande de papel, donde escriben en el centro el tema por el cual los niños se interesaron, para después, por medio de una lluvia de ideas, escribir las posibles direcciones que ellos junto con los niños podrían tomar para sacar adelante ese tema. Los profesores consideran que la ventaja de este tipo de planeación es que responde mejor a los intereses de los niños, y permite a los profesores ser más flexibles y creativos en el proceso de planeación. Es importante mencionar que las experiencias escritas en el mapa pueden cambiar en cualquier dirección y en cualquier momento en respuesta a nuevas ideas y sugerencias de esa forma el proyecto se mantiene fresco e interesante tanto para los niños como para los profesores. (Jones & Nimmon, 1995).



**Figura 1. Red Semántica**

Fuente: , J y Katz, L. (2001) Young investigators: The Project approach in the early years p. 19

Como es de suponerse, tanto los adultos como la cultura que rodea a la escuela influyen en la dirección que el currículo vaya tomando, ya que las ideas que lo rigen pueden surgir también de intereses de los adultos; cosas, eventos, y personas en el ambiente, tareas a desarrollar, influencias familiares y culturales, asuntos que surgen en el curso de la vida diaria, azar, y recursos materiales del propio currículo que dan ideas de adaptaciones (Jones & Nimmon, 1995) Todo esto nos permite ver plasmada, una vez más, la filosofía del enfoque Reggio para educación, ya que se busca incluir a los miembros de la familia y de la propia comunidad en la vida y el trabajo diario de las mismas y por supuesto en la dirección que los proyectos puedan tomar.

Todo lo anterior forma parte de la planeación educativa de una escuela tradicional; sin embargo, en las escuelas inspiradas en el enfoque de Reggio Emilia, esta “planeación educativa” recibe el nombre de *progettazione*. La razón por la cual en esas escuelas se hace uso de este término italiano la explica Carlina Rinaldi (1994, en Wurm, 2005 p.70) de la siguiente forma:

*Para explicar por qué preferimos usar este término en vez de currículo o planeación curricular debemos considerar 3 puntos importantes:*

- 1. La construcción de conocimiento no se da de forma lineal, determinada y determinística, en etapas progresivas y predecibles, en lugar de éstas se construye por medio de avances, paradas y retrocesos contemporáneos.*
- 2. La construcción de conocimiento es un proceso grupal. Cada individuo es nutrido por hipótesis y teorías de otros, y por conflictos y avances con otros al co-construir partes de conocimiento y las identidades de aquellos que son parte del proceso. Esto sucede por medio de situaciones que proveen la confirmación o negación de sus hipótesis. El conflicto nos obliga a revisar constantemente nuestros modelos y teorías interpretativas, y esto es válido tanto para niños como para adultos.*

- 3. Los niños generan sus propias teorías, importantes y desde las que se inspiran. Los niños poseen valores, significados y tiempos, mismo que dan y tienen sentido y orientación para su propio proceso.*

*Como resultado el término currículo planeado, planeación curricular resultan insuficientes para representar las complejas y múltiples estrategias necesarias para apoyar el proceso de construcción de conocimiento de los niños.*

*Es por esto que preferimos adoptar el termino Progettazione para definir esta compleja situación, para describir niveles múltiples de acción que son definidos e indefinidos al mismo tiempo que se llevan a cabo en el dialogo entre niños y adultos.*

Con esta declaración podemos darnos cuenta que este currículo emergente, así como la progettazione se encuentran también enormemente relacionados con la imagen del niño de la que hablé anteriormente; el interés principal de ambos es respetar las capacidades que poseen los estudiantes y fomentarlas para que sigan desarrollándose.

Una vez que se han investigado los intereses de los niños y se ha llevado a cabo el trabajo de “planeación” la labor diaria que se realiza en las escuelas se convierte en proyectos, a largo, mediano o corto plazo, que permiten a los niños explorar investigar y poner a prueba sus hipótesis. Katz (1998) menciona que el trabajo basado en proyectos toma en cuenta las preguntas y curiosidades de los niños acerca del mundo que los rodea, en él, los tipos de actividad que el profesor planea varían de acuerdo a las metas que se buscan, el rol del profesor entonces se convierte en el de una especie de director que, cuando el niño está aplicando las habilidades adquiridas, lo guía y aconseja acerca de cómo hacerlo y en qué situaciones.

En Reggio un proyecto no puede ser definido como una actividad, ya que involucra mucho más que eso; una de las características principales de ellos es que sus proyectos no están predeterminados, no están claros, no se sabe cuanto van a durar, hacia a donde irán, ni las actividades que estarán involucradas. Lo que si está determinado, o al menos se sabe, es que será un proceso que se llevará a cabo en colaboración entre niños y adultos, que involucrará investigación, expresión, reinvestigación, y más expresión por medio de lenguajes simbólicos. La palabra proyecto en este contexto tiene un significado mucho más amplio ya que en Reggio “proyecto” también se utiliza como verbo “proyectar”. La forma en que los profesores en estas escuelas se acercan a su trabajo es parecida a la forma en que un proyecto surge con los niños; ellos colaboran para proyectar todos los aspectos del sistema. Las decisiones no se toman de forma unilateral sino que son discutidas y exploradas en común, se expresan opiniones y se toman decisiones de la forma más democrática posible, por medio de discusión, conciliación y consenso. (Hendrick, 1996)

De acuerdo con Katz y Chard (1989, en Helm, Beneke y Steinheimer, 1998) el enfoque basado en proyectos es buen ejemplo de un aprendizaje activo, significativo, desarrollado de forma apropiada y que involucra a los participantes. Un proyecto es un estudio profundo que se da en un periodo determinado de tiempo, acerca de un tema interesante para un individuo, un grupo pequeño o el salón entero. Este tipo de trabajo permite a los niños aprender habilidades y conceptos por su propio esfuerzo para encontrar respuestas a preguntas de un determinado tema, mismo que puede ser propuesto ya sea por ellos mismos, el profesor o algún trabajo realizado por ambos. Esta misma autora plantea que el trabajo basado en proyectos proporciona beneficios, con respecto a la necesidad de los niños de saber aplicar sus habilidades, los contextos en que pueden hacer uso de ellas y con qué fines deben ocuparlas. Como puede observarse en la siguiente tabla, el trabajo en proyectos, así como la instrucción sistemática pueden verse como actividades de aprendizaje complementarias ya que la instrucción

permite a los niños adquirir las habilidades, mientras que el trabajo en proyectos les da la oportunidad de aplicarlas.

La siguiente tabla muestra una comparación entre la forma de trabajar en las escuelas tradicionales y el planteamiento del trabajo basado en proyectos, sin embargo, en las escuelas de Reggio el trabajo basado en proyectos va un poco más allá. De acuerdo a la propia filosofía de la escuela, no se trata de proporcionar conocimientos teóricos a los niños y generar oportunidades de aprendizaje donde éstos puedan aplicarlos, sino de fomentar el que sean los propios niños quienes generen sus conocimientos por medio de la exploración, experimentación, formulación de hipótesis y un contacto directo con los fenómenos que tienen a su alrededor, Lela Gandini plantea incluso que los proyectos en Reggio representan el concepto de negociación curricular en el nivel más complicado que se ha visto, esto debido al nivel de complejidad que involucra la tarea del propio docente ya que es él quien debe escuchar y observar a los alumnos para conocer sus ideas e inquietudes y a partir de ellas generar experiencias de aprendizaje viables que permitan a los niños explorar y conocer la temática elegida de la mano de sus compañeros, cometiendo errores y aprendiendo de ellos.

	<b>Instrucción sistemática (adquirir habilidades)</b>	<b>Trabajo en proyectos (aplicar habilidades)</b>
<b>Ejemplos</b>	Leer la hora Hacer gráficas de barras  Diseñar experimentos	Investigar cambios Hacer un sondeo para representar los resultados Investigar la contaminación del agua
<b>Actividades</b>	Desconocido, nuevo  Desafiante  Requerido Cerrado, pasos limitados	Familiar (en un nuevo contexto) Intrínsecamente satisfactorio Elegido Exploratorio, abierto

<b>Profesores</b>	Da instrucciones Prescribe Dirige Fomenta el esfuerzo	Proporciona guía Sugiere alternativas Observa, escucha, pregunta Fomenta las ideas
<b>Niños</b>	Aun no es capaz Sigue instrucciones  Actúa con ayuda  Esta incierto acerca de sus habilidades Acepta la evaluación de los profesores Trabaja solo	Es capaz, competente Practica sus habilidades sin ayuda Actúa de forma independiente Confía en sus habilidades  Juzga sus propios éxitos  Consulta frecuentemente, colabora

**Tabla 1. Diferencias entre la instrucción sistemática y el trabajo en proyectos**

Fuente: Katz, The Project Approach, book 1, 1998 p. 11

A pesar de ser claro que los temas de interés para los niños deben ser el foco principal del proyecto, también es importante mencionar que no todos los intereses de los niños son igualmente merecedores del tipo de tiempo y esfuerzo que requiere el trabajo en un proyecto. Katz y Chard (1997, en Hem y Katz 2001) mencionan las siguientes sugerencias para seleccionar un tema para planear un proyecto con niños de cualquier edad:

- La investigación debe ayudar a los niños a entender su propia experiencia y entorno de manera más completa y precisa.
- El tema debe fortalecer la disposición de los niños a ver de cerca el fenómeno en su ambiente
- El tema debe proveer oportunidades de emplear una amplia variedad de habilidades y disposiciones interactivas durante la investigación
- El tema debe proveer una oportunidad de desarrollar insight acerca de las funciones y limitaciones de diferentes medios y para desarrollar habilidades en la aplicación de dichos medios al trabajo.

Loris Malaguzzi (1995, en Edwards, Gandini y Forman, 1998) plantea que cada proyecto tiene una fase durante la cual los miembros del grupo comparten información e ideas, para él, estas conversaciones iniciales ayudan a los adultos a elaborar predicciones e hipótesis acerca de lo que pudiera pasar mientras los niños formulan su propia comprensión y experiencias. Katz (1998) amplía esta información y describe las fases que conforman los proyectos de la siguiente forma:

	<b>Fase 1 Comenzando el proyecto</b>	<b>Fase 2 Investigación y representación</b>	<b>Fase 3 Concluyendo el proyecto</b>
<b>El docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué experiencias relevantes han tenido los niños?</li> <li>• ¿Qué saben ya los niños?</li> <li>• ¿Qué pueden aprender los niños de sus compañeros?</li> <li>• ¿Qué preguntas están realizando?</li> <li>• ¿Que ideas erróneas (si las hay) se han planteado?</li> <li>• ¿Como pueden los padres involucrarse con el trabajo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Que nuevas experiencias se pueden brindar a los alumnos?</li> <li>• ¿Qué nuevo conocimiento adquirirán?</li> <li>• ¿Qué trabajo de campo puede realizarse?</li> <li>• ¿Como se pueden lograr las metas curriculares?</li> <li>• Como puede diversificarse el trabajo de forma que se organicen las necesidades e intereses de aprendizaje individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué evento culminante sería apropiado para el proyecto?</li> <li>• Qué actividad imaginativa les permitiría a los niños representar mejor el conocimiento que acaban de adquirir?</li> <li>• Qué tipo de acuerdos principales deben consolidarse y como?</li> </ul>
<b>Eventos clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión inicial del tema</li> <li>• historia, video, objeto a estudiar, discutir y especular.</li> <li>• red conceptual de conocimiento actual como base del acuerdo actual</li> <li>• Lista de cuestiones a investigar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepararse para el trabajo de campo</li> <li>• Trabajo de campo: hacer bosquejos y notas en el lugar</li> <li>• Trabajo de seguimiento: elaborar bosquejos, redactar e ilustrar reportes</li> <li>• Búsqueda bibliografía</li> <li>• Entrevista a expertos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento final</li> <li>• Personalización del nuevo conocimiento</li> </ul>

<b>Los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar experiencias personales</li> <li>• Representar recuerdos</li> <li>• Discutir y comparar experiencias comunes y distintas</li> <li>• Lluvia de ideas acerca de conocimiento actual</li> <li>• Formular preguntas personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión preparatoria antes del trabajo de campo</li> <li>• Trabajo de campo</li> <li>• Búsqueda en fuentes secundarias</li> <li>• Discusión de seguimiento y planes para representar lo que se ha aprendido</li> <li>• Visita a expertos</li> <li>• Trabajo a largo plazo en diferentes escenarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de todo el trabajo que se logró en el proyecto</li> <li>• Evaluación del trabajo y elección de las mejores piezas y las mas representativas</li> <li>• Recrear el proyecto de aprendizaje para que otros aprecien la historia</li> <li>• Trabajo imaginativo y fantasía en arte, escritura y literatura</li> </ul> <p>Seleccionar el trabajo para los archivos de la escuela y el trabajo para casa.</p>
--------------------	--	--	--

**Tabla 2. Fases del trabajo en un proyecto**

Fuente: Katz, The Project Approach, book 1, 1998, p.38-39

En la tabla anterior encontramos la secuencia de eventos que se dan para llevar a cabo un proyecto, como es de esperarse, todo empieza con una discusión de donde se toman las ideas centrales para después traducir esto a investigaciones, representaciones y productos generados por y para los propios niños. Es importante aclarar que el trabajo realizado en los proyectos no se limita al salón de clases, este trabajo se lleva siempre mas allá, tan lejos como los niños lo decidan para llegar a comprender el fenómeno en cuestión.

Para Wurm (2005) en estas escuelas existe una estructura invisible que puede considerarse el fundamento del trabajo en proyectos. Los componentes de esta estructura son 4 tipos de proyectos que surgen de diferentes elementos del programa educativo:

- 1. Proyectos basados en el derecho de los niños de explorar:** Estos proyectos pueden ser el fundamento en el que muchas actividades al inicio del año son estructuradas. Estos temas son explorados de diferentes formas con diferentes lenguajes dependiendo del grupo de estudiantes. Por ejemplo un proyecto de teoría del color en el que los niños usan diferentes lenguajes para explorar y crear el propio entendimiento de esta teoría.

2. **Proyectos ambientales:** Este tipo de proyectos surge directamente del espacio en el que los niños viven y trabajan. Estos proyectos son construidos dentro del salón de clases como parte del espacio, incluyen la construcción, jugar a la casa, mensajes, libros, juegos y la mesa de luz, por ejemplo el área de construcción y el área de casa son opciones varios días, mientras el juego en estos espacios apoya el desarrollo de los niños, otros proyectos pueden surgir de la observación de los profesores sobre la forma en que los niños usan estos espacios.
  
3. **Proyectos de la vida diaria:** Surgen de la vida diaria con los niños, pueden basarse en, por ejemplo; la respuesta de los niños al trabajo que se lleva a cabo en el patio de al lado o las flores que vieron desde su coche cuando venían a la escuela. Estos proyectos pueden dirigirse a cualquier lugar dependiendo de las hipótesis que los niños hayan formulado, esta es por mucho la categoría más flexible de proyectos y la más difícil de conceptualizar ya que los temas pueden ser determinados por las estaciones, el clima, una conversación o el tipo de juego en el recreo. Se trata de observar los momentos que tienen lugar y escuchar a los niños.
  
4. **Proyectos autodirigidos:** Son ofrecidos por periodos cortos de tiempo junto con otros tipos de proyecto y ofrecen oportunidades periódicas para que los niños se acerquen o alejen de una actividad. Este es el ambiente como un tercer profesor apoyando la interacción y aprendiendo de los estudiantes sin intervención directa de un adulto. Estos proyectos también proporcionan espacios para que los niños socialicen, platicuen y estén con sus amigos mientras realizan otras actividades

No hace falta decir que estos tipos de proyectos no son excluyentes, más allá, muchas de las *Progettazione* caen en más de una categoría. El marco de referencia de todo este trabajo recibe el nombre de *intento progettuale*, o intento de proyecto, se trata de un documento creado al inicio del año que recopila las ideas

y puntos que los profesores pueden tener con los niños dentro de temas muy amplios como pueden ser el color o las relaciones humanas; contiene temas en los cuales los profesores concuerdan son conceptos centrales que todos los niños aprenderán en un año determinado. Dicho documento será revisado y compartido con colegas en varias reuniones a lo largo del ciclo escolar. Estos intentos de proyecto pueden usarse una y otra vez con nuevos grupos de niños cuando ingresen a la escuela o ser modificados tantas veces como sea necesario.

Para Katz (1998) el trabajar en esos proyectos ofrece oportunidades de aprendizaje y trabajo intensivo llevados a cabo en un lenguaje que puede ser mejor entendido en casa ya que los temas que se abordan, generalmente se basan en las experiencias que los niños plantean. De esta forma, los estudiantes pueden ser alentados a descubrir cosas platicando con sus padres, no es necesario que hablen acerca de temas abstractos o técnicos, sino de cosas de la vida cotidiana: tiendas, automóviles, viajes, vacaciones, de donde viene la comida, a donde va el agua del drenaje, como era el mundo cuando sus padres eran niños, etc. El objetivo es compartir con los padres para llenar el espacio entre la vida en la escuela y la vida en casa, los profesores pueden apoyar a los niños a entender como funcionan las cosas, de donde vienen, como se hacen o se arreglan y quién sabe de ellas. Por ejemplo, un proyecto acerca del agua en una casa puede reunir a aquellos niños cuyos padres tienen conocimiento del funcionamiento de la plomería de una casa. Quizá uno de los padres es plomero y podría ir a la escuela, demostrar herramientas y equipo y hablar sobre su trabajo.

Conforme el proyecto avanza los profesores reflexionan, exploran, estudian, investigan y planean en conjunto posibles formas para elaborar y ampliar el tema por medio de materiales actividades, visitas, uso de herramientas, etc. Estas ideas se llevan de vuelta al salón de clases y se investigan, de igual forma, se mantiene comunicación constante con los padres acerca del tema del proyecto, esto con la finalidad de que se sientan involucrados en las actividades de sus hijos, de esta manera se fomenta que los padres revisen la imagen que tienen de sus hijos y entiendan a la niñez de forma más rica y compleja.

A lo largo del desarrollo del proyecto, ya sea que este dure 1 clase, 1 mes o el año escolar completo, el equipo de profesores trabaja de cerca con otros adultos para documentar el proyecto, esto sucede de diferentes formas en cada escuela, pero en general, la documentación involucra notas escritas a mano así como de grabaciones de audio y transcripciones de los diálogos de los niños y discusiones de grupo, fotografías, diapositivas o videos de momento críticos y actividades, así como una colección de productos y construcciones hechas por los niños (Edwards et al. 1998)

Los profesores actúan como la memoria del grupo y discuten con los niños los resultados de la documentación. Esto permite a los niños revisar sus propios sentimientos, percepciones, observaciones y reflexiones, así como las de otros para después reconstruir y reinterpretar momentos previos vía fotografías y grabaciones, de esta forma los niños son profundamente reforzados y validados por sus esfuerzos, además se les da un apoyo a la memoria que es crítico a su edad.

Es así como la documentación toma un papel central en el trabajo diario de las escuelas, día a día adultos y niños generan documentos que formarán parte de la escuela y que darán testimonio del trabajo que en ellas se lleva a cabo. La documentación puede observarse en todos los rincones de la escuela y su principal función es comunicar lo que se ha hecho, quién lo ha hecho y de qué forma para permitir a los niños y profesores recrear y analizar su propio trabajo, aprender de sus errores y discutir los logros del mismo, al tiempo que se da la oportunidad a los padres de familia de observar el producto del trabajo diario de sus hijos.

### **3.3 La documentación**

Documentar, en el contexto de las escuelas inspiradas en el enfoque planteado en Reggio Emilia, implica un proceso que da no sólo valor al trabajo de los niños, sino que también sirve de base para la toma de

decisiones acerca del camino que seguirá el currículo, permite a los docentes conocer a sus estudiantes y mantener un contacto constante con los padres de familia proporcionándoles evidencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y dar una imagen pública a la escuela, en palabras de Loris Malaguzzi (1998 en Gandini, Edwards 2001 p. 126):

*Nuestro trabajo de documentación informa, poco a poco, nuestra forma de ser con los niños. Igualmente, en una bonita forma, nos obliga a refinar nuestros métodos de observar y registrar para que el proceso de aprendizaje de los niños se convierta en la base de nuestro diálogo con los padres.*

Carlina Rinaldi (1994, en Wurm 2005 p. 98) amplía un poco esta definición:

*Documentación es el proceso de reunir pruebas y artefactos de lo que sucede en el salón de clases. Documentación no es sólo el proceso de reunir pruebas y artefactos, sino también una colección física de pruebas y artefactos, la reflexión, el análisis y la presentación de la misma o parte de ella, de forma que se haga visible el aprendizaje de los niños para los mismos niños, los maestros y otros adultos incluyendo familiares y otros visitantes (por medio de, por ejemplo: paneles, videos, artefactos y productos elaborados por los niños y que van acompañados de observaciones o imágenes del proceso).*

La documentación era considerada por Loris Malaguzzi como central en el funcionamiento de las escuelas ya que sienta las bases para el trabajo docente. En Reggio, la documentación es considerada un todo, un proceso que va desde la recolección de información, la creación de documentos, la comunicación con colegas y miembros de la comunidad y la toma de decisiones.

Este proceso lo llevan a cabo de forma sistemática los docentes que trabajan en estas escuelas, para ello pueden valerse de cualquier medio que esté a su alcance y les permita obtener materiales tangibles que den evidencia del trabajo de los niños. Un profesor que se dispone a documentar una actividad debe tener en mente las actividades que deberán realizar, tanto él como sus alumnos, y el objetivo de las mismas, la duración, iluminación, ruido y forma en que se organizarán los niños para entonces ser capaz de elegir el medio más conveniente que le permita documentar lo que sucederá.

### **El proceso de documentación como ciclo de Investigación**



**Figura 2. Proceso de documentación como ciclo de investigación**

Fuente: Gandini, Edwards 2001 p. 136

Como podemos observar en la figura 4, de acuerdo con estas autoras, el proceso de documentación es un ciclo que da la oportunidad a los docentes de llevar a cabo una investigación permanente al interior del salón de clases.

Dicho proceso comienza cuando el profesor observa en sus alumnos algo que le es de interés, en este sentido, Gandini y Edwards (2001) plantean que,

para un ojo y un oído atentos, los niños comunican una gran cantidad de cosas sobre ellos mismos incluso antes de poder hablar. En estos términos los observadores son “observadores participativos”, interesados en registrar piezas interesantes de información, su intención es construir un entendimiento compartido de la forma de interactuar de los niños con el medio, de establecer relaciones con otros adultos y compañeros y de construir su propio conocimiento.

Cuando se ha delimitado el objetivo a alcanzar o las preguntas a resolver, los docentes se avocan a buscar evidencias del tema, para ello, pueden valerse de cualquier medio que esté a su alcance, actualmente, Wurm (2005) menciona las siguientes herramientas, las cuales pueden ser de utilidad a los docentes para recabar la información que requieren:

- Grabadoras
- Papel y plumas o una computadora para tomar notas
- Cámara fotográfica o de video
- Software de grabación en computadora

Dichas herramientas permiten al profesor recabar información en forma de:

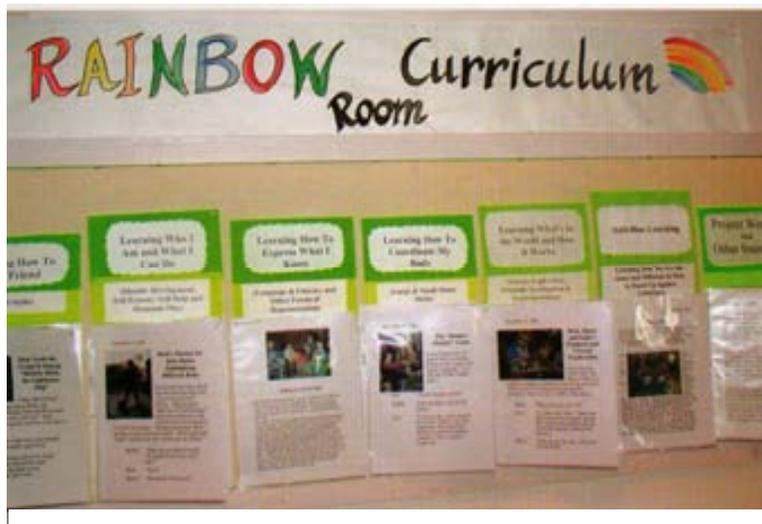
- Fotografías digitales o impresas
- Transcripciones de discusiones de alumnos
- Transcripciones de conversaciones de adultos
- Videos de los niños trabajando
- Ejemplos físicos de trabajo de los estudiantes
- Materiales escritos por los niños
- Composiciones musicales de los alumnos
- Observaciones realizadas mientras el trabajo se lleva a cabo

Una vez que se ha obtenido esta evidencia, el profesor la analiza, formula teorías, comparte la información con sus compañeros, la discuten y toman decisiones acerca de la forma en que se utilizará la información en beneficio de los mismos niños. Para Helm, Beneke y Steinheimer (1998) tanto la documentación

como el tiempo para estudiar la documentación son esenciales para un trabajo exitoso. Esta es quizá la primera prioridad en Reggio Emilia, el tiempo para estudiar la documentación ya que cuando ésta se realiza apropiadamente puede servir simultáneamente a todos los docentes para aspectos que van desde la evaluación individual hasta la planeación curricular y la responsabilidad educacional.

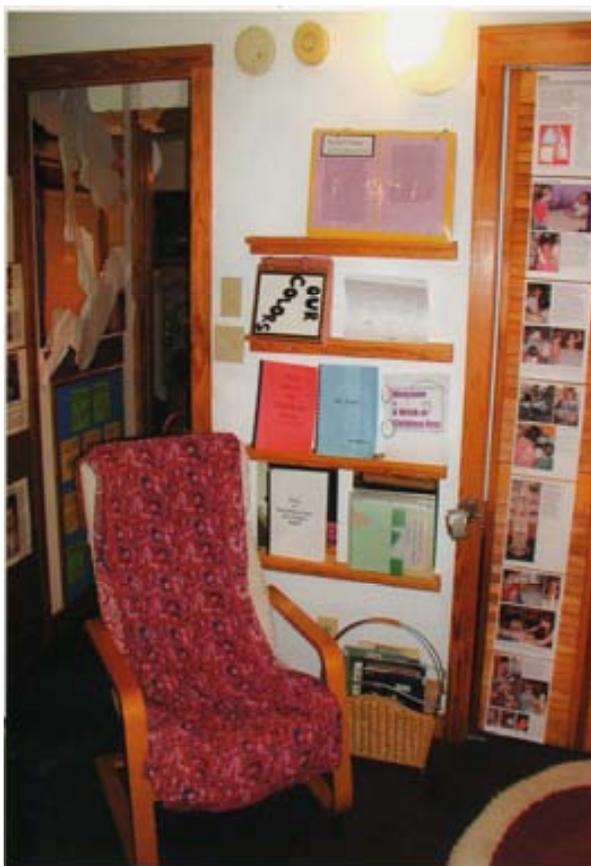
Quizá el efecto más poderoso de la documentación es que los niños obtienen satisfacción como resultado de su propio esfuerzo, y éste es a su vez apreciado por los padres y otros adultos importantes en sus vidas. Los docentes que documentan han observado un incremento en la atención debido a la documentación; los niños se vuelven más cuidadosos y evaluativos con sus trabajos. El tiempo y esfuerzo que los maestros dedican a la información reunida sobre el trabajo de los niños ha comunicado claramente a los niños que lo que están haciendo es importante y valioso para los adultos que están a su alrededor. (Helm et al. 1998)

Las siguientes fotografías muestran algunos ejemplos de la documentación que puede llevarse a cabo en las escuelas y la forma en que se comparte con los miembros de la comunidad (Gandini y Edwards, 2001; Curtis y Carter, 2003)



**Figura 3. Documentación en áreas de la escuela**

Fuente: Curtis, D. v Carter, M. Designs for living and learning 2003. p.42



**Figura 15. Documentación en área de lectura**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M. Designs for living and learning 2003, p.42



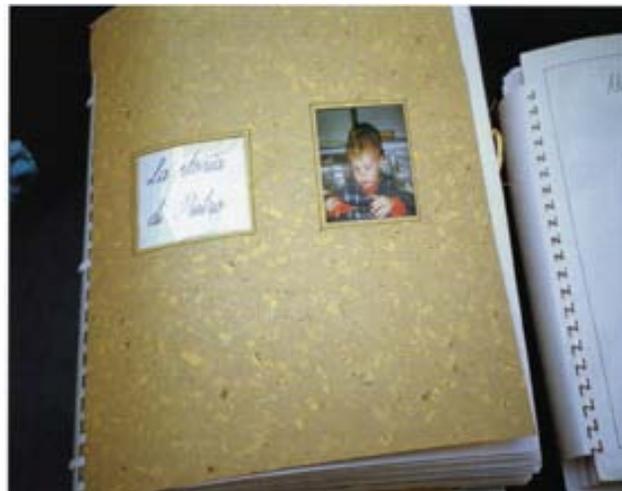
**Figura 4. Organización de elementos para documentación por los profesores**

Fuente: Gandini, L. y Edwards, C. Bambini, 2001



**Figura 6. Padres y estudiantes comparten los elementos documentales del trabajo de los niños**

Fuente: : Gandini, L. y Edwards, C. Bambini, 2001



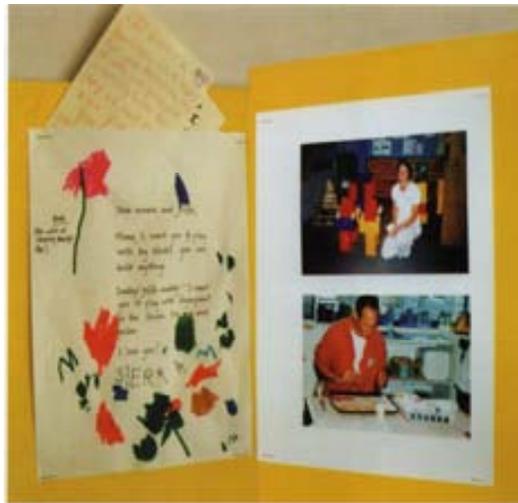
**Figura 6. Cuadernillo documental de un estudiante**

Fuente: Gandini, L. y Edwards, C. Bambini, 2001



**Figura 8. Los padres de familia tienen acceso a los elementos documentales**

Fuente: Gandini, L. y Edwards, C. Bambini, 2001



**Figura 8. Documentación para padres**

fuelle: Curtis, D. y Carter, M. Designs for living and learning 2003, p.173



**Figura 21. Proceso de elaboración de elementos de documentación**

Fuente: Curtis, D. y Carter, M. Designs for living and learning 2003, p.173

Actualmente las nuevas tecnologías proporcionan al docente herramientas que le permiten mejorar sus técnicas de documentar la experiencia educativa de sus alumnos, elementos como cámaras digitales, scanner, grabadoras digitales de voz y video, camaras web, etc. permiten obtener elementos de documentación inmediata que pueden ser analizados de manera inmediata por medio de una computadora, misma que además permite compartir información con otros docentes, incluso con aquellos que se encuentran en otro país. (Trepanier-Street, Hong, y Bauer1, 2001, p.181-188)

### **3.3.1 Usos y funciones de la documentación**

De acuerdo con Loris Malaguzzi, la documentación es uno de los pilares de este proyecto educativo ya que supone la recogida sistemática de los procesos educativos al tratarse de una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual o

escrito) que da identidad y espesor cultural a la escuela y quienes en ella habitan, éstos documentos constituyen la prueba que hace respetable el trabajo que se realiza diariamente en estas instituciones dándole una memoria y consistencia histórica (Hoyuelos, 2006). Al documentar la vida diaria de los niños en una escuela con este enfoque se construye poco a poco la historia de este centro en particular, este tipo de documentación; proveerá memorias invaluable a las personas que pasan muchas horas al día en la escuela, a las personas que pasan por ellas durante el desarrollo de sus hijos y a aquellos que han trabajado duro para hacer de ellas un buen lugar. Muy frecuentemente los preescolares son lugares impersonales y sin una historia escrita, por medio de la documentación se puede dar a cada centro una identidad que refleje a las personas que han estado involucradas en ellos y ofrezca a los que ingresen a ellas un sentido de continuidad (Gandini, Edwards 2001).

Además de proporcionar una identidad y una memoria histórica a cada centro educativo, la documentación en Reggio tiene una gran cantidad de usos y funciones, Wurm (2005) plantea que es imposible proporcionar una lista comprensiva de los usos que tiene la documentación, sin embargo, cualquiera que sea el método por el que sea obtenida, ésta debe servir para informar a los protagonistas de la experiencia de aprendizaje: maestros, padres y alumnos; algunos de los usos que la documentación tiene en las escuelas de Reggio:

- Para que los niños reflexionen sobre su propio trabajo
- Para que los niños se conecten y reflexionen sobre el trabajo de otros niños
- Para que los adultos reflexionen sobre el trabajo de los niños y formulen hipótesis acerca de hacia donde se dirige su trabajo con los niños.
- Para que las familias experimenten el trabajo y la exploración de sus hijos.
- Para documentar el crecimiento de los niños a través del tiempo.
- Para desarrollar una compleja y detallada fotografía del hijo en todos los dominios del desarrollo

- Para proporcionar un recurso para la comunidad de profesores que permita comprender de mejor forma el aprendizaje de los niños
- Para compartir con la comunidad lo que sucede dentro de la escuela.

De acuerdo con lo anterior, una de las principales funciones que tiene el documentar es permitir la reflexión, tanto en niños como en adultos, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo. Gandini y Edwards (2001) plantean que al ver de nuevo la documentación junto con los niños, se les da la oportunidad de estar atentos a su propio aprendizaje y aprender a aprender; cuando los niños revisan la documentación con sus compañeros, tienden a recordarse unos a otros sus ideas, lo que les proporciona un sentido de valor y pertenencia. Los niños están, de hecho, demostrando su forma de entender por medio de un currículo construido de forma flexible, basado en la observación y el diálogo con ellos incluso cuando aún son muy jóvenes para hablar.

De igual forma, revisar la documentación da a los profesores la oportunidad de comparar sus propias predicciones con ideas nuevas, darse cuenta de los posibles procesos involucrados en la exploración del mundo de los niños, sus experiencias y sus proyectos. Al hacer esto, estamos haciendo una evaluación de un trabajo en proceso y podemos evaluar no sólo lo que los niños entienden y saben, sino también como es que llegan a conocerlo. Es importante que esta reflexión, con o sin colegas, ocurra continuamente y no sólo al final de una experiencia de aprendizaje. Al organizar y reflexionar nuevamente las fotografías, notas y productos de los estudiantes el docente cuenta con una base para ajustar la experiencia de aprendizaje, desafiar el pensamiento de los niños, e introducir oportunidades para el desarrollo de habilidades mientras la actividad se está desarrollando y no una vez que ésta ha concluido (Helm et al. 1998)

Otra de las grandes funciones que tiene el documentar es comunicar lo que sucede en las escuelas, el profesor, en colaboración con el atelierista puede

generar uno o más de los siguientes productos con el material recopilado previamente (Wurm 2005):

- Paneles (con o sin narrativa)
- Folletos
- Posters
- Trabajos de niños reunidos en tarjetas
- Libros
- Portafolios de dibujos y pinturas de los alumnos
- Videos
- CD's de fotografía o música

Cualquiera que sea el producto que se obtenga el objetivo es comunicar y dejar huella del trabajo que los niños realizan en las escuelas diariamente, aunque cabe mencionar que la elaboración de los productos depende en gran medida de la creatividad del docente.

Cuando la documentación es usada para mostrar a los padres la forma en que los profesores escuchan y observan cuidadosamente a los niños, es más probable que los padres adquieran un sentido de confianza con los docentes y la misma escuela; la documentación los invita a sentirse cerca de la experiencia educativa de sus hijos fuera de su casa y contribuye de forma importante a construir esta confianza. Por ejemplo, un padre puede expresar preocupación que su hijo no está escribiendo palabras reales al principio del jardín de niños, un maestro que ha acumulado ejemplos de escritura del niño puede calmar esos temores mostrando el progreso del niño a través de sus ejemplos de escritura que fueron recolectados. Mediante la reexaminación de los ejemplos y escuchando lo que el profesor dice acerca de un progreso normal, el padre puede ver el progreso del niño desde formas tipo letras, a letras claras y de ahí a palabras. El padre puede entonces apreciar cómo su hijo está progresando siguiendo una secuencia y puede compartir con el maestro lo que el ha observado en casa. El padre, cuyas preocupaciones son reducidas, no pondrá en riesgo la disposición del niño a

escribir poniendo una presión indebida sobre él, tales como ejercicios extensos y practicar el hacer letras “correctas” en casa; de esta forma, padre y maestro juntos pueden desarrollar ideas para usar en el hogar que mostrarán al niño la importancia que la escritura y la lectura tienen: un padre puede esforzarse en proveer ambientes de lectura enriquecida y el maestro puede compartir su documentación del progreso del niño en rumbo hacia la alfabetización (Helm et al. 1998).

Por otra parte, la función que la documentación cubre como elemento para comunicar no se reduce a los padres de familia, la documentación puede también ser usada para dar a conocer a la comunidad que la rodea lo que sucede dentro de la escuela. De esta forma, se puede hacer la institución transparente a los padres y darle una presencia visible en la comunidad, dando fuerza a la voz de los niños y los profesores al comunicar lo que hemos entendido y escuchado, para esto se deben encontrar formas efectivas de comunicar de manera continua lo que está sucediendo al interior de la escuela, a las personas que pueden y deberían apoyarla (Gandini y Edwards, 2001).

Las transcripciones de las opiniones y discusiones de los niños, las fotografías de sus actividades y las representaciones de su forma de pensar y aprender son cuidadosamente organizadas por el atelierista, en colaboración con otros profesores, para documentar el trabajo. En el nivel más superficial los paneles son una forma de exponer el trabajo; sin embargo, cuando estos paneles incluyen no sólo ejemplos de trabajo realizado por los niños sino también fotografías de ellos trabajando, transcripciones de conversaciones que tuvieron cuando trabajaban y, posiblemente, observaciones realizadas por los adultos, los paneles se convierten en una herramienta mucho más comunicativa que una simple exposición ya que permiten informar al visitante el proceso que los niños siguieron durante el proyecto y hacen visibles las etapas de este proceso para personas que, de otra manera sólo verían los resultados del mismo Hendrick (1997)

De esta forma, la documentación puede presentarse de diferentes modos, incluyendo no sólo paneles, sino también materiales escritos a mano o en computadora, que pueden incluir libros, cuadernos, cartas o folletos así como cajas de sombras, tejidos, exposiciones y otros trabajos que pueden ser presentados en todas las versiones y combinaciones posibles. Una parte importante de la documentación proviene directamente de los trabajos bi y tridimensionales de los niños, ya sean terminados o en proceso y, de ser posible, deben acompañarse de reflexiones de los profesores y de los diálogos o pensamientos de los propios niños (Gandini y Edwards, 2001).

Es importante para los niños tener fácil acceso a los materiales y equipos para documentar y los lugares de almacenamiento de estos. Es indispensable asimismo que el niño entienda que debe animarse a expresar que están aprendiendo de diversas formas; Además de los mapas mentales y las listas, los tipos de documentación que ellos pueden entender y usar fácilmente son: las narrativas (conversaciones, historias y libros), escritura (letras y signos); construcciones (estructuras realizadas con bloques, ambientes de juego, dioramas y modelos), y expresiones artísticas (drama, dibujo, pintura, escultura, expresión musical y fotografía). Los niños deben ser animados a escribir y dibujar acerca de lo que ven y aprenden y para ello deben tener el material disponible para cuando lo requieran. Así, los profesores pueden invitarlos a revisar, reescribir o redibujar, apoyándolos para hacer su conocimiento más sólido al mismo tiempo que se dan cuenta de su propio proceso de aprendizaje cuando toda esta documentación es expuesta al público (Helm et al. 1998)

El proceso de documentación es central en el funcionamiento de este enfoque educativo ya que permite la reflexión de niños y adultos al mismo tiempo que comunica lo que sucede en las escuelas, este proceso también proporciona una evidencia del trabajo que se realiza en ellas y permite sustentar la forma en que se siguen llevando a cabo las cosas con resultados tangibles realizados por los mismos niños que a ellas asisten. Es tarea del profesor llevarlo a cabo; no

obstante, al igual que todo lo que se realiza en estas instituciones, se trata de un trabajo que da pie a los profesores a discutir, intercambiar información, tomar decisiones y aprender con sus alumnos.

Dicho proceso de documentación no se queda sólo al interior de las escuelas, los productos del trabajo documental de docentes e instituciones son plasmados en publicaciones de Reggio Children, las que son distribuidas mundialmente. Asimismo, dichos productos documentales conforman la exposición “The Hundred Languages of Children”, la cual, en sus 20 años de existencia, ha dado la vuelta al mundo en varias ocasiones buscando mostrar los trabajos que los alumnos realizan así como el proceso que siguen para llegar a ellos. Dicha exposición, de acuerdo con Loris Malaguzzi, se opone a una pedagogía profética que sabe todo lo que sucederá incluso antes de que ocurra y que enseña a los niños que todos los días son iguales, que no hay sorpresas, y que enseña a los adultos que todo lo que deben hacer es repetir aquello que no fueron capaces de aprender (<http://zerosei.comune.re.it/inter/100exhibit.htm>). Esta muestra de trabajos cuenta con un boletín en línea que da testimonio de lo que ha sido la exposición desde su creación en 1981 hasta el año 2001, incluyendo fotografías de su montaje en diferentes países y la cronología de lo que en ella se ha presentado (ANEXO 2)

Es de esta forma que el profesor adquiere un rol que lo convierte, de un transmisor pasivo de verdades a un investigador, un observador activo que sirve de guía a sus alumnos y les permite explorar, investigar, formular hipótesis y equivocarse para aprender de sus propios errores y generar un conocimiento propio del mundo que le rodea. Al mismo tiempo el docente es el encargado de involucrar a los padres de familia y a la propia comunidad a la vida de estas escuelas y al proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños que a ellas asisten.

## Capítulo 4

### El Psicólogo Educativo y Reggio Emilia en México

A lo largo de este capítulo revisaremos la situación de las escuelas de Reggio Emilia en la actualidad, así como la presencia que tienen en nuestro país y su compatibilidad con el Programa de Educación Preescolar establecido por la Secretaría de Educación Pública.

La parte final del capítulo está constituida por la descripción del rol que el psicólogo educativo tiene en Reggio Emilia, así como una propuesta referente a las aportaciones que este profesional puede proporcionar en estas escuelas.

#### **4.1 Reggio Emilia Hoy**

Poco antes de su muerte en 1994, Loris Malaguzzi propuso la creación de dos organizaciones que buscarían apoyar y proteger este programa. Fue en 1994 cuando se creó *Reggio Children* cuyo principal objetivo es difundir el conocimiento teórico y práctico acumulado a lo largo de los años. Esta meta se ha logrado por medio de la distribución de libros, artículos, videos y diapositivas que documentan este enfoque educativo. De igual manera, esta asociación da respuesta al gran número de solicitudes de información e intercambios que llegan de todas partes del mundo. Reggio Children es una asociación exclusivamente para ciudadanos italianos, gobernada por una junta de directores y sostenida por una serie de miembros (profesores, padres, y otros ciudadanos) y la Provincia de Reggio Emilia (dueños de la mayor parte de la Asociación). Además, en 1994, nació también la Asociación Amigos de los Niños de Reggio (*Friends of Reggio Children*), abierta a todo público y cuya misión es crear un fondo que permita establecer una biblioteca que reúna todos los documentos acerca del enfoque Reggio Emilia para educación y dar fondos para las investigaciones que realicen estudiantes acerca de la filosofía y principios en Reggio. (Hendrick, 1997)

En la actualidad las escuelas inspiradas en este enfoque educativo pueden ubicarse a todo lo largo y ancho del globo, con especial presencia en países como España, Inglaterra, Estados Unidos y por supuesto Italia. Con el objetivo de generar una nueva cultura educativa se han creado redes de contactos que buscan mantener el diálogo intercultural e intercambiar experiencias para lograr un aprendizaje mutuo, dicha red puede consultarse en el sitio oficial de este enfoque educativo cuya dirección es:

<http://zerosei.comune.re.it>

En este sitio es posible conocer todas las actividades que se llevan a cabo en las escuelas italianas así como obtener información acerca de las más recientes publicaciones al respecto, los cursos y diplomados que el centro ofrece para el desarrollo profesional de personas involucradas en la educación y mantener contacto inmediato con los responsables de los diferentes programas que la red de Reggio Emilia maneja, así como con el representante de este enfoque educativo en el país que uno elija.

Reggio Emilia hoy constituye un punto de encuentro para un gran número de profesores, universitarios e investigadores que trabajan no sólo en Italia sino en todo el orbe. Reggio Children supervisa una amplia red de intercambios culturales nacionales e internacionales con actividades específicas que incluyen: organización de iniciativas para brindar información acerca de experiencias pedagógicas en Reggio, iniciativas de desarrollo profesional, consultoría in situ, información sobre materiales y publicaciones a la venta y manejo de la exhibición “Los cien lenguajes del niño” (*“The Hundred Languages of Children”*), que se ha presentado ya por más de 20 años a lo largo de Europa y Norteamérica, apoyada por organizaciones gubernamentales, museos, universidades y centros de arte.

### **4.1.1 Reggio en México**

La influencia que la propuesta educativa de Reggio Emilia ha tenido en los últimos años puede apreciarse a lo largo y ancho del mundo y por supuesto, las escuelas mexicanas no son la excepción.

En México, la educación preescolar se imparte de acuerdo con lo establecido por el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, el cual establece lo siguiente:

Su objetivo central está enfocado en la formación integral de los niños mexicanos, por medio del desarrollo de competencias englobadas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

Las competencias de cada uno de estos campos se interrelacionan de forma que los niños den un sentido propio a todo aquello que están aprendiendo y los relacionen con los conocimientos que ya han adquirido previamente. En este sentido, es labor de la educadora el averiguar dichos conocimientos previos y proporcionar a sus alumnos experiencias educativas que les permitan poner en práctica determinadas competencias por medio de distintos tipos de juegos.

De la misma forma, el PEP describe para su implementación principios pedagógicos que buscan facilitar el trabajo de las educadoras al poner en práctica lo establecido por el programa; dichos principios plantean la importancia de:

- El ambiente escolar para fomentar el aprendizaje.
- La labor de la educadora para mantener la motivación en los niños.
- El juego como estrategia de aprendizaje individual y entre pares.
- La colaboración de la familia para apoyar a los niños.
- El trabajo en equipo para la integración de niños con necesidades educativas especiales.
- Una planeación educativa flexible que tome como base las competencias y propósitos del programa.

El siguiente cuadro comparativo ilustra la forma en que el Programa de Educación Preescolar y Reggio Emilia abordan los 6 campos formativos planteados por la SEP:

	<b>Programa de Educación Preescolar SEP</b>	<b>Reggio Emilia</b>
<b>Desarrollo personal y social</b>	<p>Concibe al desarrollo personal como un proceso donde los principales factores son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educadora como modelo</li> <li>• El clima que favorezca el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje</li> </ul> <p>Las competencias de este campo formativo se organizan en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad personal y autoestima</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> </ul>	<p>Se concibe como parte integral de la formación preescolar de los educandos y se promueve en todas y cada una de las actividades que se llevan a cabo en la escuela por medio del trabajo colaborativo centrado en proyectos de duración variable en los que se involucran niños, docentes, padres de familia, trabajadores y miembros de la comunidad.</p>
<b>Lenguaje y comunicación</b>	<p>Busca promover el desarrollo del lenguaje oral y escritos a partir del nivel con el que los niños ingresan a la educación preescolar. El lenguaje oral constituye una de sus prioridades por la importancia social que éste tiene. En el caso del lenguaje escrito se busca promover la funcionalidad</p>	<p>Campo profundamente relacionado con el de expresión y apreciación artística. Se promueve la expresión oral y escrita de los educandos (en el nivel correspondiente y sin forzar a los niños) a la vez que se promueve el uso de otros lenguajes para expresar sus</p>

	<p>comunicativa por medio de la exploración de diversos materiales escritos y, de esta forma promover el gusto por la lectura.</p> <p>Las competencias de este campo formativo se organizan en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral</li> <li>• Lenguaje escrito</li> </ul>	<p>ideas, sentimientos, emociones, argumentos o pensamientos con respecto a algún proyecto, fenómeno, problema o situación que se presente. Se da especial importancia a la discusión y reflexión grupal de lo realizado en clase, los resultados de alguna investigación o la elaboración de entrevistas para recabar información necesaria. De igual forma, se fomenta el gusto a la lectura por medio de espacios acondicionados para ello donde los educandos pueden acudir en el momento que decidan para revisar los libros y revistas que allí se encuentran.</p>
<b>Pensamiento matemático</b>	<p>Plantea el desarrollo de las habilidades matemáticas de los niños con base en la estrategia de solución de problemas donde el objetivo es que los educandos comprendan, reflexionen, estimen posibilidades, comparen resultados, expresen ideas, las expliquen y confronten con sus compañeros. Se busca de igual forma favorecer el trabajo en equipo y la comunicación.</p> <p>Las competencias de este campo formativo se organizan en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número</li> <li>• Forma, espacio y medida</li> </ul>	<p>Fomenta investigación por medio de una metodología que incluye la elaboración de hipótesis acerca de los posibles resultados del proyecto a emprender. De la misma forma, promueve el que los educandos solucionen, ya sea de forma individual o en equipo, los problemas que surjan en el desarrollo del proyecto elegido, que recaben la información que crean pertinente y la organicen de forma que pueda comunicarse a los miembros de la comunidad. Posteriormente se llevan a cabo discusiones e intercambios de ideas donde los niños comentan los resultados obtenidos así como</p>
<b>Exploración y conocimiento del mundo</b>	<p>Favorece la observación y reflexión de los niños acerca de los fenómenos que suceden a su alrededor, ya sea de forma directa mediante experiencias de aprendizaje estructuradas por la educadora o a través de la revisión de medios de divulgación</p>	<p>Fomenta la curiosidad y el interés por los fenómenos naturales o sociales que rodean a los educandos por medio de la experimentación directa con los mismos, ya sea por medio de la organización de proyectos de investigación donde la</p>

	<p>científica a su alcance. De la misma forma se promueve que el niño ponga atención a lo que sucede en su cultura, su comunidad y su medio familiar de forma que comprenda el mundo social donde se desarrolla y aprenda a respetar otras culturas.</p> <p>Las competencias de este campo formativo se organizan en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El mundo natural</li> <li>• El mundo social</li> </ul>	<p>metodología a seguir es determinada primordialmente por los niños, o mediante el acercamiento con miembros de la comunidad y sea por medio de entrevistas o visitas fuera de la escuela o visitas de ellos a la misma para hacer demostraciones o pláticas. La exploración y conocimiento del mundo se promueve en equipo de forma que se genere un intercambio de ideas entre los niños y se construyan ideas nuevas a partir de todo aquello que ellos ya conocen del medio donde se desenvuelven.</p>
<p><b>Expresión y apreciación artísticas</b></p>	<p>Se orienta a fomentar la sensibilidad y expresión artística en los niños por medio de la música, teatro, danza, artes plásticas, etc. Es labor de la educadora crear oportunidades para que los educandos lleven a cabo estas actividades, los presenten a sus compañeros, reflexionen sobre él y el de los otros de forma que puedan expresar sus sentimientos y emociones, comprendan otros puntos de vista, realicen elecciones, experimenten sensaciones de éxito y conciban al arte como medio de transmisión de la cultura.</p> <p>Las competencias de este campo formativo se organizan en cuatro aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación musical</li> <li>• Expresión corporal y apreciación de la danza</li> <li>• Expresión y apreciación plástica</li> <li>• Expresión dramática y apreciación teatral</li> </ul>	<p>Fomenta la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones mediante cualquier lenguaje que el niño decida. El enfoque se centra primordialmente en el arte, por ello, cuenta con un espacio dedicado a un taller con todo tipo de materiales al alcance de los niños, este lugar promueve la creatividad de los educandos de forma que sean capaces de usar distintos medios para dar a conocer sus ideas a los demás miembros de la escuela y la comunidad de la que forman parte. De igual forma, toda expresión artística elaborada por los niños encuentra un lugar en la escuela y es considerada evidencia importante del trabajo diario que en ellas se realiza, por tanto, se documenta y conserva para dar cuenta a padres, maestros y miembros de la comunidad de lo que se está realizando en las escuelas y, de igual forma, apoya el que los educandos sientan el espacio como propio.</p>

<p><b>Desarrollo físico y salud</b></p>	<p>Propicia el desarrollo del control y conciencia corporal en los niños, partir de los logros motores (gruesos y finos) con los que llegan a la educación preescolar. Este campo formativo se encuentra relacionado con los otros 5 ya que en todos ellos hay oportunidades de desarrollar habilidades motoras. En este aspecto se promueve también la comprensión de la importancia de llevar una vida saludable, el cuidado al medio ambiente, cuidarse a si mismos y evitar riesgos. En este sentido la educadora debe establecer relaciones cordiales con las familias de los niños para promover el mejoramiento de hábitos y costumbres no adecuadas y, de igual forma, estar pendiente y conversar con los educandos para identificar posibles situaciones de abuso.</p> <p>Las competencias de este campo formativo se organizan en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación fuerza y equilibrio</li> <li>• Promoción de la salud</li> </ul>	<p>El desarrollo del control y conciencia corporal son propiciados por medio de los juegos que se incluyen en la elaboración de los proyectos, de esta forma, los niños conocen y controlan sus movimientos finos y gruesos por medio de la elaboración de trabajos en el taller o la presentación de bailes y representaciones teatrales. De igual forma, la escuela fomenta el involucramiento de los padres en la vida de los niños de forma que se promuevan hábitos que mejoren la vida de las familias y por ende de los niños. Los docentes y atelieristas, así como el personal que labora en la institución se encuentran en constante interrelación con los niños, de esta forma, es posibles detectar problemas en casa y darles una atención oportuna.</p>
---	--	--

**Tabla 1. Comparativo entre el Programa de Educación Preescolar SEP y la Propuesta de Reggio Emilia**

De acuerdo con lo anterior, podemos darnos cuenta de que lo que plantea el enfoque de Reggio Emilia no dista en gran medida de lo que establece el PEP 2004, ya que para ambos programas un punto central es el que los profesores tomen en consideración los conocimientos que el alumno tiene al llegar a la escuela, así como el crear un ambiente escolar propicio que fomente en el educando la curiosidad y el interés por aprender y trabajar, ya sea de manera individual o en conjunto con sus compañeros.

Sin embargo, el ambiente de aprendizaje para Reggio, a diferencia de lo planteado en el PEP, constituye un tercer profesor que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación e indagación que les permiten sentirse parte de ese ambiente, modificarlo a su gusto, hacer uso de todo lo que hay en él y aprender a convivir respetando las reglas establecidas y los derechos de los demás. Reggio basa su programa en la libertad de expresión por medio de cualquier lenguaje que el niño decida usar y con el material que ellos decidan ocupar, en los preescolares mexicanos es la educadora quien, por medio de su experiencia, decide las actividades que se realizarán, es poco el poder de decisión que se concede a los niños en ellas y, por lo tanto, es poca la libertad de expresión con la que ellos cuentan.

A este respecto, es importante destacar que ambos programas reconocen que los niños aprenden mejor si reflexionan y discuten los temas con sus compañeros y, por lo tanto, fomentan el intercambio de ideas entre ellos mediante el juego. Empero, en las escuelas inspiradas en la propuesta de Reggio Emilia, los niños se involucran en proyectos de investigación que ellos mismos organizan, desarrollan y discuten de forma que son ellos mismos quienes construyen el conocimiento que van adquiriendo.

Por otro lado, es importante mencionar que tanto para el PEP como para las escuelas inspiradas en la propuesta de Reggio Emilia, es de vital importancia el papel que el profesor tiene en el desarrollo del trabajo diario en las escuelas; sin embargo, en las instituciones que trabajan con el PEP en nuestro país, las educadoras mantienen un rol tradicional, pues son ellas quienes determinan los trabajos y actividades a realizar, así como los resultados que deben obtenerse de los mismos. En las escuelas inspiradas en la propuesta de Reggio, las docentes trabajan de la mano de los niños para determinar las actividades a realizar así como para formular hipótesis acerca de los posibles resultados a obtener. Con base en ellos, generan discusiones donde los niños reflexionan sobre lo realizado y los resultados obtenidos, así como posibles mejoras que se pudieran llevar a cabo.

La diferencia en el trabajo que realizan los docentes de Reggio y las educadoras de nuestro país radica quizá en la estrategia de formación profesional que se lleva a cabo para cada caso. Los docentes en nuestro país se forman en escuelas donde el acercamiento a los niños se lleva a cabo por medio de prácticas donde el tiempo de trabajo frente a grupo se incrementa de forma progresiva. En Reggio por otro lado, los docentes se forman en el servicio de la mano de un profesor experto y compartiendo la responsabilidad permanente de un grupo de niños, llevando a cabo actividades con ellos y formando parte de las reuniones escolares y las actividades que se llevan a cabo con padres de familia y con la comunidad.

Tanto el PEP como el enfoque de Reggio fomentan que los docentes trabajen en equipo de forma que se genere un intercambio de ideas que permita enriquecer el mismo, sin embargo, en Reggio se promueve que este intercambio sea permanente y no en reuniones mensuales como se lleva a cabo, en el mejor de los casos, en los preescolares de nuestro país. Para Reggio, la importancia de estas reuniones radica en que los docentes expresen los resultados de sus observaciones e investigaciones, así como que se promueva el trabajo colegiado con todos los miembros del personal de la escuela ya que se considera que todos tienen injerencia en la formación de los niños.

El ya mencionado trabajo en equipo no se limita tan solo al trabajo docente, en Reggio también se trabaja el establecimiento de relaciones de cooperación con los padres y las familias de los niños que asisten a la institución, así como con la comunidad en la que ésta se encuentra, esto se debe quizá a que las escuelas de Reggio están establecidas en pueblos italianos pequeños, sin embargo es importante reconocer que han logrado involucrar a los padres de familia en una gran variedad de actividades y no únicamente en festivales o ceremonias cívicas como se lleva a cabo en nuestro país.

En relación a lo anterior, podemos afirmar que el enfoque de Reggio Emilia no es incompatible con la propuesta del PEP e incluso puede aportar acciones tendientes a enriquecer la educación que se imparte en las escuelas mexicanas.

Hoy en día son pocas las escuelas que en México han adoptado esta filosofía como propia, se encuentran organizadas y en comunicación permanente ya que forman parte de Red Solare (Asociación Latinoamericana inspirada en la Propuesta de Reggio Emilia).

Esta red se origina en 2001, con la propuesta de los directivos de Ágora Comunidad Educativa (escuela mexicana ubicada en la ciudad de Mérida) y el establecimiento de NAREA, una red similar que abarca países de Norte América; Red Solare y Red Solare México fueron presentadas oficialmente ante Reggio durante el Congreso Internacional organizado en esta provincia en el año 2004.

El objetivo de esta organización es establecer una red que permita la comunicación, colaboración y el intercambio de información y experiencias entre las diferentes instituciones que la conforman, con dependencias gubernamentales y con la municipalidad de Reggio Emilia y Reggio Children. Con base en esta comunicación, Red Solare organiza cursos, conferencias, talleres, exposiciones y diversos eventos educativos a nivel nacional e internacional.

Actualmente Red Solare México está conformada por 5 escuelas:

### **1. Ágora Comunidad Educativa (Mérida, Yucatán)**

Esta institución ofrece servicios educativos en los niveles maternal, jardín de niños y primaria, bajo un enfoque socio-constructivista inspirado en la filosofía de la propuesta de Reggio Emilia. Su filosofía y misión se enfocan en ser un foro donde niños, padres y educadores se relacionen para promover el potencial y los derechos humanos, la participación social y el bienestar de los niños.

## **2. American School Foundation (Guadalajara, Jalisco)**

Esta escuela busca promover una educación bicultural en una de las más grandes ciudades de nuestra República. Cuenta con una población de más de 1000 alumnos distribuidos en niveles que van de preescolar a preparatoria. Sus servicios para preescolar incluyen desde maternal hasta jardín de niños y se basan en una filosofía que estudia a un niño capaz para ofrecerle un ambiente de aprendizaje que le sea provechoso y lo apoye a desarrollar sus capacidades.

## **3. Kuruwi (México, Distrito Federal)**

Se trata de una institución surgida en 1980 y que trabaja con base en una pedagogía socio-constructivista, de acción e investigación, generación, creación, contribución y puesta en acción. Inspirada en enfoques como High.Scope, Reggio Emilia y en las investigaciones y teorías de Piaget, Vigotsky, Bruner y Ericsson, ofrece una educación donde se considera a los niños como seres integrales y con un gran potencial, por esto, se les proporciona la escuela como un foro donde, tanto niños como adultos pueden crear una cultura nueva a partir de la que hoy les ofrece la humanidad al mismo tiempo que desarrollan sus capacidades, formulan sus propias teorías y amplían su conocimiento.

## **4. Kimbi (Campeche, Campeche)**

Kimbi es una guardería ubicada en la ciudad de Campeche que proporciona servicio a niños desde los 13 hasta los 48 meses. Su objetivo central es el de contribuir al desarrollo integral de los niños que a ella asisten por medio de servicios como: Pedagogía, Promoción y fomento a la salud y Nutrición.

## **5. Nezaldi (Monterrey, Nuevo León)**

Nezaldi es una comunidad educativa fundada en el año de 1996 y que está comprometida a apoyar a sus alumnos a desarrollar sus capacidades y potencialidades. Su interés se centra en que la inteligencia sea sinónimo de aprender a pensar, reflexionar y buscar soluciones propias, por ello, buscan que sus alumnos sean libres, responsables, felices y comprometidos con su comunidad.

Red Solare, a través de su consejo directivo, mantiene contacto con otras Redes establecidas entre algunos países, así como con la municipalidad de Reggio y Reggio Children. Mediante este vínculo se han organizado diversos eventos en México, por ejemplo, la exposición “Los cien Lenguajes de los Niños”, así como conferencias y congresos relacionados con dicho tema.

## 4.2 El Psicólogo en Reggio Emilia

La labor del psicólogo educativo en las instituciones educativas va mucho más allá de la detección y canalización de casos especiales; por su formación, el psicólogo educativo es capaz de intervenir en cualquiera de las áreas que conforman el sistema educativo (diseño y desarrollo curricular, estrategias de enseñanza, detección de necesidades, etc); brindar asesoría y orientación a todos los participantes en la experiencia de aprendizaje (docentes, administrativos, padres, familias, alumnos y a la comunidad en general), así como promover las relaciones entre ellos e incluso gestionar al mismo centro educativo.

Las aportaciones que un psicólogo puede realizar a cualquier institución son tan amplias como las mismas instituciones lo permitan ya que la formación profesional que el psicólogo recibe, le permite incursionar en una serie muy variada de escenarios.

El trabajo del psicólogo en el área educativa no es la excepción, los conocimientos y habilidades que los profesionales de la Psicología poseen, son de gran utilidad para el trabajo diario de las instituciones dedicadas a impartir educación. Forns (en Fernandez, 1995) plantea que el psicólogo puede incursionar en el ámbito educativo en tres líneas básicas:

- **Social:** referente a la adaptación del alumno al entorno escolar y su inserción en la comunidad a la que pertenece.
- **Psicológico-pedagógica:** que busca adecuar la vida escolar a las características evolutivas del niño y viceversa

- **Clínico terapéutica:** que se encarga de brindar servicios profesionales de orientación, reeducación, análisis y terapia para quienes lo requieran.

Por otro lado Fernandez (1995) asegura que en países Europeos el psicólogo está encargado de proporcionar servicios referentes a los siguientes rubros:

- Intervención contra el fracaso escolar
- Integración de alumnos con necesidades educativas especiales
- Orientación, consejo y asesoramiento del sistema escolar
- Asesoramiento a padres y profesores
- Intervención psicoeducativa
- Promoción del éxito educativo

#### **4.2.1 El psicólogo en Reggio hoy**

Para las escuelas inspiradas en la propuesta de Reggio, de la misma forma que para todas las instituciones dedicadas a educar, la organización es de vital importancia para el logro de las metas y objetivos planteados. Estas escuelas, se caracterizan porque buscan combinar su forma de organizarse con el trabajo, la investigación y el pensamiento basado en proyectos. Como se puede apreciar en la figura 8, actualmente las escuelas de Reggio Emilia cuentan con un psicólogo que trabaja esencialmente en el área pedagógica de la administración municipal de estas escuelas brindando apoyo a los profesores encargados de los servicios de educación especial que dichas instituciones ofrecen.

De la misma forma, en el sitio de Internet de Reggio, se describe la organización de las escuelas 0-6 como basada en el trabajo colegiado, es decir, aplicar y afirmar la co-responsabilidad de todos los que trabajan en estas instituciones, por esto, cada centro es coordinado por un grupo compuesto de nueve pedagogistas y un psicólogo, cada pedagogista debe tener el grado de pedagogo o psicólogo y está encargado de coordinar un determinado número de escuelas.

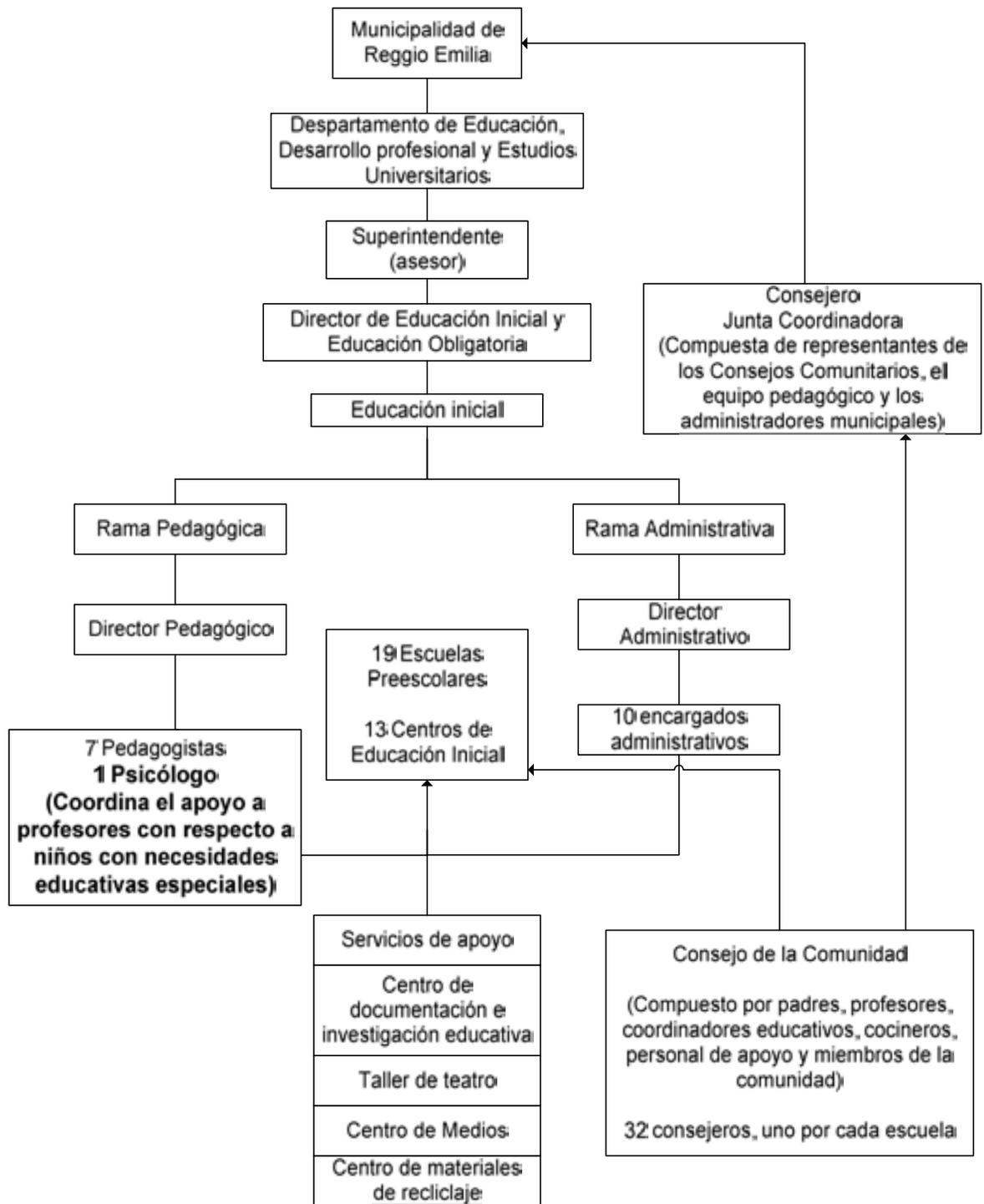


Figura 1. Red de Servicios Educativos de la Administración Municipal de Reggio Emilia

Fuente: Edwards et al. 1998, p. 101

Conforme a lo anterior, el rol del psicólogo en las escuelas de Reggio Emilia se centra en la coordinación de los docentes que laboran en ellas como parte del

programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, o bien el de asesor externo en caso de que su labor sea la de ser parte del equipo de pedagogistas.

Por lo tanto las instituciones, de manera individual, no cuentan con un psicólogo de planta que pueda asesorarlos de forma permanente, sino con un asesor psicológico para un determinado número de escuelas de la región. Sin embargo, la labor que un psicólogo puede llevar a cabo, al prestar sus servicios en una institución educativa puede llegar más allá de todo esto ya que su formación le permite realizar actividades de diversa índole que van encaminadas al apoyo no sólo de alumnos con necesidades educativas especiales sino de todos los miembros y elementos que conforman el sistema educativo.

#### **4.2.2 Aportaciones del psicólogo a las escuelas inspiradas en la propuesta educativa de Reggio Emilia**

En el contexto específico en el que se sitúan las actividades de las escuelas inspiradas en la filosofía de Reggio Emilia, el rol que el psicólogo podría desempeñar va más allá de la atención permanente de estudiantes con necesidades educativas especiales. Un psicólogo, involucrado de forma permanente en la vida diaria de estas instituciones podría llevar a cabo actividades sustantivas relacionadas con la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales están:

- **Desarrollo del currículo emergente**

El psicólogo que labora en la institución podría, de igual forma, proporcionar asesoría a los profesores para que una vez que hayan detectado los intereses e ideas de los niños, los puedan convertir en proyectos acordes a la edad y características del grupo y llevarlos a cabo de acuerdo con una adecuada planeación. De igual forma, la asesoría en este aspecto, podría centrarse en el

apoyo para empatar las inquietudes que los docentes han detectado en los alumnos con los requerimientos que marca el programa oficial, de manera que puedan desarrollarse los proyectos a corto, mediano o largo plazo, en los cuales los niños puedan poner a prueba su potencial, formular hipótesis, equivocarse y desarrollar sus habilidades y capacidades de forma integral.

- **Formación y asesoramiento a docentes**

Siendo la docencia una actividad tan compleja requiere de una gran cantidad de conocimientos y habilidades que permitan llevarla a cabo de la mejor forma. Con esto en mente, el psicólogo podría participar en esta actividad de la mano de los profesores, proporcionándoles información acerca de aspectos relacionados con el desarrollo y características evolutivas, cognitivas, afectivas y psico-sociales de sus alumnos de manera que tengan los elementos necesarios para hacer una planeación de actividades acorde a las mismas, así como para estar preparado para realizar cambios al programa en caso de ser necesario. De igual modo, el psicólogo podría apoyar a los docentes proporcionándoles un plan de formación permanente que no sólo les permita estar a la vanguardia en aspectos relacionados con técnicas de enseñanza, organización, planeación y desarrollo de proyectos educativos, sino continuar con su desarrollo profesional y contar con un asesor experto permanente en su mismo centro de trabajo que les apoye con casos especiales.

- **Orientación familiar**

De la misma forma en que el psicólogo de un centro educativo proporciona asesoría a los docentes que ahí laboran, podría proporcionar también asesoría y orientación a las familias cuyos niños asisten diariamente a la institución. Dicho servicio puede referirse bien a casos especiales , donde el estudiante requiera de un apoyo extra para desempeñarse adecuadamente o se haya detectado alguna situación en casa, o bien a la formación de padres de familia en cuestión de

características evolutivas, cognitivas, afectivas y psico-sociales de sus hijos. En ambos casos el interés se centra en apoyar el desarrollo integral del niño involucrando a los padres en el mismo y ayudándoles a conocer más a profundidad a sus hijos, de forma que la labor que se realiza en la escuela pueda continuarse en casa. El trabajo del psicólogo en esta área se encaminaría entonces a dar seguimiento a los niños cuyos casos especiales hayan sido detectados, y a proporcionar ofertas educativas atractivas y funcionales a los padres de familia de la escuela para que cuenten con la información que les permita apoyar el desarrollo integral de sus hijos, así como solucionar las dudas e inquietudes que éstos manifiesten

- **Detección de necesidades educativas**

En este rubro, el psicólogo que labora en una institución educativa como las que en Reggio se plantean, estaría encargado de realizar actividades de evaluación permanente de alumnos, de manera que se pueda llevar un registro confiable y ordenado del desarrollo de los niños y se les proporcione el apoyo oportuno cuando se detecte una determinada situación. Para llevar a cabo esta labor, debe estar en constante comunicación con los docentes y padres de familia de la escuela ya que el desarrollo del niño no sólo debe monitorearse en el área física sino también social, emocional, familiar, etc. por lo que todos aquellos que están en constante contacto con el niño deben trabajar en equipo en beneficio de éste. De igual forma, el psicólogo de estas instituciones, realizaría evaluaciones al personal que en ellas labora, para detectar necesidades de capacitación que les permitan ofrecer medios de formación y desarrollo profesional a los profesores y trabajadores de la escuela, que los apoyen y les den herramientas para mejorar su labor.

En este sentido, el que las escuelas inspiradas en el enfoque de Reggio Emilia contarán con los servicios de un profesional en Psicología que preste sus servicios diariamente en ellas, que viva y conviva con todos los que ahí laboran, les proporcionaría el beneficio de contar con un elemento que tiene un panorama

amplio de cómo funciona la escuela y que, por lo tanto, es capaz de proporcionar asesoría especializada tanto a padres de familia como a docentes y directivos acerca de aspectos relacionados con las características de la población que asiste a la escuela, estrategias que pueden ser de ayuda para el trabajo con los niños y formas de apoyar se desarrollo integral tanto en el interior de la escuela como en casa.

La educación que se imparte con base en la propuesta de Reggio Emilia, al igual que la que se imparte en nuestro país de acuerdo al Programa de Educación Preescolar 2004 busca la formación integral de los educandos. Sin embargo, para Reggio Emilia, es importante la libertad de expresión que se proporciona tanto a los niños, padres y docentes, por medio de la cual se generan relaciones de colaboración en beneficio de la educación de los primeros. Así, los niños egresados de escuelas que trabajan con este enfoque se convierten en individuos críticos y creativos, capaces de solucionar problemas y expresar sus ideas de diversas formas y de trabajar en equipo argumentando sus opiniones y respetando a los demás.

La Psicología, como ciencia aplicada al contexto educativo, permite tener un conocimiento integral acerca de los aspectos que interactúan diariamente en una institución educativa y, si el psicólogo que proporciona esta asesoría conoce a profundidad tanto la institución como a las personas que con ella se relacionan podría ofrecer una asesoría más adecuada, personalizada y especializada a este sistema.

En este sentido, el enfoque de Reggio Emilia puede enriquecer el trabajo que se lleva a cabo en las escuelas de nuestro país, si bien es cierto que se trata de un enfoque educativo italiano, los profesionales de la Psicología educativa pueden llevar a cabo análisis y acciones que permitan adaptar dicha filosofía y principios pedagógicos para llevar a cabo capacitaciones que permitan a los docentes aplicarlos y, de esta forma, mejorar la calidad de la educación que se imparte a los niños mexicanos.

## CONCLUSIONES

---

Las escuelas de Reggio Emilia son hoy en día una de las opciones más innovadoras en lo que a educación inicial se refiere. El éxito de estas instituciones se debe a una gran variedad de factores que involucran: la modificación del concepto de niño, nuevas formas de capacitación docente, el diseño de ambientes de aprendizaje pensados por y para los niños, la planeación curricular emergente basada en investigaciones de los profesores acerca de intereses y necesidades de sus alumnos y la importancia del arte para permitir la expresión de los niños por medio de múltiples lenguajes, por mencionar los más sobresalientes.

Sin embargo, nada de lo que hasta este momento se ha logrado en Reggio sería posible sin tomar en cuenta la importancia que se ha dado al trabajo en equipo, concebido no sólo como conjuntos aislados de personas afines (profesores, padres, directivos, niños, etc.), sino como un solo grupo conformado con el objetivo de proporcionar un servicio educativo de calidad, que permita formar estudiantes activos, curiosos, que sepan resolver problemas, duden, se equivoquen y formulen su propio conocimiento. De esta forma, cada uno de los profesionales que laboran en estas escuelas, es encargado de llevar a cabo una labor específica que proporciona información al sistema en su conjunto y permite el dinamismo que caracteriza a estas instituciones.

De acuerdo con lo investigado a lo largo de este trabajo, las escuelas de Reggio son espacios educativos diseñados para favorecer el trabajo en equipo y fomentar el intercambio de ideas entre todos aquellos que en ellas laboran, entendiendo con esto que no sólo se trata de generar oportunidades de este tipo entre los estudiantes, sino entre el cuerpo de docentes, entre docentes y alumnos y, al mismo tiempo, de éstos con el personal administrativo, los padres e incluso las familias. Así, en Reggio se busca el intercambio de información, experiencias e ideas entre todos los niveles del sistema educativo.

El psicólogo es un profesional que tiene la capacidad de aplicar los conocimientos de su disciplina para diagnosticar, prevenir, intervenir y evaluar situaciones de diversa índole de acuerdo con el escenario donde se desempeñe. De este modo, el psicólogo educativo es capaz de realizar estas mismas acciones, pero con respecto al sistema educativo y los miembros que en él se desempeñan e interactúan.

Hoy en día, como en la mayor parte de las instituciones educativas, las escuelas de Reggio cuentan con los servicios de un psicólogo educativo; sin embargo, la labor de este profesional ha sido reducida a la asesoría de docentes encargados de la integración de niños con necesidades educativas especiales, mediante una especie de consultoría proporcionada por la administración central, la cual no permite explotar al máximo los conocimientos que su formación puede aportar.

Con esto en mente podemos afirmar que el psicólogo educativo es un profesional que puede proporcionar a los diversos elementos del sistema que conforman este tipo de instituciones, las herramientas necesarias para propiciar y llevar a cabo su labor de mejor forma. Al mismo tiempo, apoya el funcionamiento de la escuela por medio de asesorías con respecto a temas relacionados con la formación de docentes en servicio, la asesoría a familiares de niños que lo requieran y la consejería permanente al personal de la institución para la solución de problemas respecto a aspectos referentes al desarrollo, comportamiento y manejo de diversas situaciones.

En este orden de ideas, el que este tipo de escuelas pudieran contar con los servicios de un psicólogo educativo de tiempo exclusivo les permitiría mantener un monitoreo permanente del progreso del desarrollo de los niños, de forma que sea un profesional quien detecte las necesidades de apoyo que ellos requieran y pueda proporcionarles atención de forma oportuna e inmediata.

Otro de los beneficios que estas escuelas pudieran obtener es el contar con una persona capacitada para organizar talleres informativos para padres y docentes que sean impartidos por un elemento de la propia institución, y que les proporcione información con respecto a aspectos referentes al proceso de desarrollo de los niños, estrategias de manejo de grupos, estrategias de enseñanza y comunicación en diversos lenguajes, entre otros, con el beneficio adicional de que al ser una persona que conoce el funcionamiento de la institución así como al personal y alumnos de la misma, es capaz de solucionar las dudas que puedan presentarse con el conocimiento y los elementos necesarios para hacerlo.

Al ser estas escuelas espacios donde, tanto niños como docentes, llevan a cabo investigaciones permanentes, el psicólogo educativo podría constituir una figura que, por un lado, apoye a los docentes para organizar, planear e interpretar los datos recabados a lo largo de sus investigaciones, de forma que puedan llevar a cabo con ellos la planeación de su currículo de acuerdo con la forma y modalidades de trabajo en estas instituciones, ya que cuenta con los conocimientos, competencias y habilidades necesarios con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, planeación educativa, diseño curricular, procesos de evaluación y desarrollo de los educandos, entre otros muchos temas de su especialidad.

Por otro lado, de la misma forma en que los estudiantes acuden al Atelierista para recibir asesoría con respecto a la forma en que pueden plasmar sus ideas y llevar a cabo sus proyectos, los niños podrían acudir al psicólogo educativo de su institución para solicitar asesoría acerca de la forma en que pueden organizar sus ideas para llevar a cabo sus proyectos; así, este profesional se convertiría en un apoyo adicional a los estudiantes en la realización y documentación de sus proyectos.

Las escuelas inspiradas en la propuesta educativa de Reggio Emilia son espacios creados por personas comprometidas en brindar un servicio educativo de calidad para los niños que asisten a dichos centros; por lo tanto, la filosofía y pedagogía que en que se fundamentan puede ser una aportación importante para el Programa de Educación Preescolar (PEP) de la Secretaría de Educación Pública de nuestro país ya que, de acuerdo con la investigación realizada al respecto, los planteamientos realizados por ambos enfoques son compatibles en esencia. Sin embargo, la diferencia entre ellos radica en la estrategia de operación de los mismos.

En este sentido, el psicólogo educativo en México, puede desarrollar estrategias que permitan adaptar los planteamientos de Reggio al contexto socio-cultural mexicano, de forma que se mejore la calidad de la educación que se imparte en los preescolares públicos y privados de nuestro país. Esto puede llevarse a cabo por medio de la capacitación de los docentes que allí laboran en estrategias de enseñanza, trabajo en equipo y motivación entre otros temas, así como con la inclusión participativa, no forzada, de los padres de educandos a la vida escolar.

La incorporación de la figura de un psicólogo educativo en cada escuela con enfoque Reggio Emilia, encargado de orientar y asesorar al personal docente y administrativo, a los padres de los educandos y, desde luego, a los propios alumnos, enriquecería su labor y le permitiría ofrecer servicios diferentes a los que hoy proporciona, en beneficio de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

---

1. Abbot, L. y Nutbrown, C. (2005). **Experiencing Reggio Emilia: implications for pre-school provision**. Inglaterra: Cromwell Press.
2. Beneke, S. (primavera 2000). **Implementing the project approach in part time early childhood education programs**. Early Childhood Education Journal 2 (1), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06
3. Berk, L. y Winsler, A. (1995). **Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education**. USA: NAEYC.
4. Bruner, J. (1996). The culture of education. USA: Harvard University Press.
5. Bruner, J. (noviembre 2001). **Reggio fuera de Reggio. Cuadernos de Pedagogía**, 307, p. 74-75.
6. Bullard, J. y Bullock, J. (otoño 2002). **Modelling Collaboration, In-Depth projects, and Cognitive Discourse: A Reggio Emilia and Project Approach Course**. Early Childhood Research & Practice 4 (2), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06
7. Campos, F. (noviembre 1995). **El rol del Psicólogo de la Educación**. Papeles del Psicólogo 63, recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es> el 30-nov-07
8. Chard, S. (1998). **The Project Approach: Making Curriculum come alive**. USA: Scholastic Prof Book Div.
9. Chard, S. (1998). **The Project Approach: Managing Successful Projects**. USA: Scholastic Prof Book Div.
10. Curtis, D. (2003). **Designs for living and learning: Transforming early childhood environments**. USA: Redleaf press.
11. Dalhberg, G. (noviembre 2001). **Las ideas de Reggio Emilia en los países nórdicos. Cuadernos de Pedagogía**, 307, p.76-77.
12. Díaz Barriga, F. Hernandez, G. (2003). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: Mc Graw Hill.
13. Edwards, C. (primavera 2002). **Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia**. Early Childhood Education Journal 4(1), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06
14. Edwards, C., Gandini, L. (1993). **The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. USA: Greenwood publishing group.

15. Edwards, C. et. al. (1998). **The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach advanced reflections.** USA: Greenwood Publishing group.
16. Eisner, E. (2004). **El arte y la creación de la mente.** España: Paidós.
17. Fernandez, A. (febrero 1995). **Panorámica de los Psicólogos educativos en Europa.** Papeles del Psicólogo 61, recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es> el 30-nov-07
18. Fernandez, A. (noviembre 1998). **Desarrollo y situación actual de la Intervención del Psicólogo Educativo en España.** Papeles del Psicólogo 71, recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es> el 30-nov-07
19. Fortunati, A. (2006). **La educación de los niños como un proyecto de la comunidad.** Italia: Octaedro.
20. Fraser, S., Gestwick, C. (2001). **Authentic Childhood: experiencing Reggio Emilia in the classroom.** USA: Thomson Delmar Learning.
21. Fu, V., Stremmel, A. y Hill, L. (2002). **Teaching and Learning: collaborative exploration of the Reggio Emilia Approach.** USA: Merrill Prentice Hall.
22. Gandini, L. y Pope, C. (2001). **Bambini, The Italian Approach to Infant/Toddler Care.** USA: Teachers College Press.
23. Gardner, H. (1993). **Multiple Inteligences: The theory in practice.** USA: Basic Books
24. Glossman, M. y Whaley, K. (primavera 2000). **The use of long term projects in early childhood classrooms in light of Dewey's educational philosophy.** Early Childhood Educaton Journal 2 (1), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06
25. Helm, J. Beneke, S. (2003). **The power of projects.** USA: Teachers College Press.
26. Helm, J., Bencke, S., Stinheimer, K. (1998). **Windows on learning: documenting young children's work.** USA: Teacher's college press.
27. Helm, J y Katz, L. (2001). **Young investigators: The Project approach in the early years.** USA: Teachers College Press.
28. Hendrick, J. (1996). **First steps toward teaching the Reggio way.** USA: Pearson Education.
29. Hendrick, J. (2003). **Next steps toward teaching the Reggio Way: Accepting the challenge to change.** USA: Prentice Hall.

30. Hertzog, N. (primavera 2001). **Reflections and Impressions from Reggio Emilia: "It's not about Art!"**. Early Childhood Education Journal 3(1), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06
31. Hoyuelos, A. (noviembre 2001). **Loris Malaguzzi, pensamiento y obra pedagógica**. Cuadernos de Pedagogía, 307, p. 52-57.
32. Hoyuelos, A. (noviembre 2001). **La construcción de un modelo**. Cuadernos de Pedagogía, 307, p. 63-66.
33. Hoyuelos, (2006). **La estética en el Pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**. España: Octaedro.
34. Huges, P. y MacNaughton, G. (otoño 2001). **Building equitable staff-parent communication in early childhood settings: an Australian case-study**. Early Childhood Research & Practice 3 (2), 181-188 recuperado de la base de datos EBSCOHost el 25-05-06
35. Inmar, M. (diciembre 2001) **An American expectator reflects on the meaning of the Reggio Experience**. Phi Delta Kappan, recuperado de la base de datos EBSCOHost el 25-05-2006
36. Jones, E. & Nimmo, J. (1995) **Emergent Curriculum**. USA: NAEYC
37. Kagan, S. (1991). **United we stand: collaboration for child care and early education services**. USA: teachers College Press
38. Lewin-Benham, A. (2006). **Possible schools: The Reggio Approach to Urban Education**. USA: Teachers College Press.
39. Mercilliot, V. (invierno 2001). **Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education**. Early Childhood Education Journal 29 (2), recuperado de la base de datos EBSCOHost el 25-05-2006
40. Molina, S. (1997) **Escuelas sin fracasos**. España: Ediciones Aljibe.
41. Morrison, N. **The Reggio Approach: An Inspiration for Inclusion of Children with "Special Rights"**.  
<http://www.milligan.edu/Profeducation/nmorrison/fpworkshop/dkgreggio200.htm>
42. Roopnarine, J, Johnson, J. (2004). **Approaches to early Childhood Education**. USA: Prentice Hall.
43. Santrock, J (2003). **Psicología de la Educación**. USA: Mc Graw Hill
44. Sanz, L., Fernandez, A., Campos, F., Pereto, M. y Gonzalez, P. (noviembre 1991). **El rol del Psicólogo educativo**. Papeles del Psicólogo 51, recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es> el 30-nov-07

45. SEP (2004) Programa de Educación Preescolar
46. Sitio oficial Reggio Emilia Italia: <http://zerosei.comune.re.it/>
47. Sitio oficial North American Reggio Emilia Alliance (NAREA):  
<http://www.reggioalliance.org/>
48. Sitio oficial Red Solare México: <http://www.redsolaremexico.com/>
49. Sitio oficial Ágora Comunidad Educativa: <http://www.agora.edu.mx/>
50. Sitio oficial Kuruwi: [www.kuruwi.com](http://www.kuruwi.com)
51. Sitio oficial Nexaldi: [www.nexaldi.edu.mx](http://www.nexaldi.edu.mx)
52. Sitio oficial American\_School Founfation of Guadalajara: [www.asfg.mx](http://www.asfg.mx)
53. Schuler, D. (primavera 2000). **The project approach: meeting the state standards**, Early Childhood Education Journal 2(1), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06
54. Spaggiari, S. (noviembre 2001). **Atravesar los límites**. Cuadernos de Pedagogía, 307, p.52-57
55. Trepanier-Street, M., Hong, S., y Bauer, J. (2001) **Using Technology in Reggio-Inspired Long-Term Projects**. Early Childhood Education Journal, 28 (3), 181-188. Obtenido el 25 de mayo de 2006 desde EBSCOHost.
56. Vecci, V. (noviembre 2001). **La luz: pensamientos, imaginarios y exploraciones**. Cuadernos de Pedagogía, 307, p. 67-73.
57. Wurm, J. (2005). **Working the Reggio way: a beginner's guide for American teachers**. USA: Redleaf Press.
58. Young-Ihm, K. (otoño 2002). **Changing Curriculum for Early Childhood Education in England**, Early Childhood Education Journal 4 (2), recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu> el 25-05-06

## **ANEXO 1**

### **Ejemplos de algunos proyectos**

Clothing Project

Dinosaur Project

Egg Project

Instruments Project

Worm Project

## The Clothing Project: Where Do We Get Our Clothes From?

A Project by 4-Year-Old Children (preschool)  
at Freeburg Early Childhood Program, Cedar Falls, Iowa  
Length of Project: 4 weeks

Teachers: Marsha Gwen Harmon & Julie Schutte

### Phase One

#### *Beginning the Project*

A visit from local firefighters spurred Jamell to ask, "Who invented firefighters' uniforms?" As his classmates responded to this question, Shamia inquired, "Where do we get our clothes from?" A lively discussion ensued that included responses such as *the store* and *sheep*. Afterwards, Gwen (classroom teacher) and Julie (student teacher) brainstormed how the children could investigate Shamia's question. They started by webbing about sheep and their role in the making of clothing. We read *Charlie Needs a Cloak* by Tomie DePaola and set out other informational books.

### Phase Two

#### *Developing the Project*

Children read about sheep, recorded their findings, and examined wool clothing. Some children were interested in sheep and developed new questions such as, "Do sheep get milk from a bottle?" Others washed a wool sweater to see if wool really shrinks and also learned about color fading. An expert spinner visited and expanded children's knowledge of different types of materials and modeled spinning on two different types of spinning wheels. Other experts demonstrated using a loom, knitting, and crocheting.

The children encountered new vocabulary. For example, *dye* was a confusing word. They used a *die* in playing classroom games, had some understanding of the word *die* as in *death*, but they really didn't understand *dye*. Teachers provided opportunities for children to dye using beet juice, Kool Aid, and special watercolors. Children's understandings were documented through time-1 and time-2 drawings, videotapes, photos, and class discussions.

Children's interest in materials changed to sewing when the family worker brought her sewing machine to class. With assistance, children cut out fabric using simple patterns, and they sewed tops and pants with simple straight seams. They were so excited about their outfits that they would not take them off at the end of the day.

### Phase Three

#### *Concluding the Project*

This project did not really conclude; it just changed directions. Presently, the preschoolers are filling clothing orders for the newly established department store in the kindergarten class. The Clothing Project was a rich experience that allowed children to gain a better understanding of their world and teachers to integrate meaningful experiences across all curriculum domains. For example, children developed literacy skills by constructing a vocabulary glossary and becoming familiar with informational books. Children extended mathematics knowledge by examining and designing patterns through weaving, sewing, and art activities. Using simple tools and carrying out experiments with dyes developed scientific thinking. Cutting fabric, weaving paper, and threading plastic needles honed fine-motor skills. Throughout all of these experiences, children shared ideas and exchanged perspectives.

# Comments

The Clothing Project was a wonderful experience for the children and us. The topic, which genuinely emerged from the children, was meaningful and relevant to their daily lives. It provided an opportunity for children to actively explore a variety of questions and participate at different levels of involvement. Equally as important, this project allowed us to implement integrated curriculum in meaningful and purposeful ways. We found the most difficult aspects of project work to be allowing children to join us as co-constructors in planning curriculum and posing questions that challenged children's thinking.



## Dinosaur Models

A Project by 3- through 4-Year-Old Children  
at Preschool for the Arts, Madison, Wisconsin  
Length of Project: Not yet completed  
Teachers: Nancy Donahue & Joan Kerman

### Phase One

#### *Beginning the Project*

Our investigation began in mid-January after a few children brought toy dinosaurs and dinosaur books to school. We were hesitant to explore this interest for two reasons: (1) we saw a potential for aggressive play in a classroom with a large ratio of “active” boys and (2) dinosaurs are not a part of our everyday experience in the real world. However, interest continued to grow as evidenced by the children’s choosing activities with dinosaurs and books brought from home on a daily basis. They also made dinosaurs the subject of artwork and searched for dinosaur fossils on our playground. It seemed as though we would be ignoring what was a very strong interest if we did not explore the topic.

### Phase Two

#### *Developing the Project*

We began by collecting some toy dinosaurs and putting them in the classroom to see how the children used them. Over the next week or so, we put some dinosaur fact books and storybooks in the classroom. The children frequently asked to have them read to them and chose them to look at during their rest time. We also added some natural materials—large pieces of tree bark, rocks, and artificial greenery to the block area. The children quickly combined these materials with the toy dinosaurs. This activity led to the construction of a dinosaur habitat that was large enough for a couple of children to sit in while playing with dinosaurs. We also asked the children what they knew about dinosaurs and what they wondered about them during the first week. One child wanted to know how they lived, and another asked what they did all day. So we focused on dinosaur “life”—dinosaur families, specifically nesting habits, eggs and development, and where they lived (habitats). Many of the books and videos we have looked at show volcanoes, so we took a little side trip to explore volcanoes, and we made a volcano model out of papier-mâché. We also talked about paleontology and pretended to be paleontologists by finding fossils and bones (processed chicken bones and plastic T-Rex model bones) in sand and dirt and using tools to clean them. When we were well into the project, a guest speaker (who spends his summer at dinosaur digs) came to our classroom to share experiences, present a slide show, and show us fossils and some T-Rex bones he had found. We also went on a field trip to the geology museum on the University of Wisconsin at Madison campus.

### Phase Three

#### *Concluding the Project*

Over a four-week period, the children made a large papier-mâché dinosaur model with our art specialist in the art studio. Because it was too big to put in our classroom, we decided to put it out in the piazza and make a museum exhibit out of it. The children reflected on the trip to the geology museum and other museum experiences to help them design and build their dinosaur exhibit. They also made a book that contained drawings and information about dinosaurs (so we revisited what we know about dinosaurs). The project culminated with the unveiling of our exhibit and a tea party in the piazza.

## Comments

At the time of writing, this project has not been completed. Reflecting back on what we have done so far, we would have liked to have allowed the children to spend more time with each other theorizing about dinosaurs before we provided information through books and videos. We did spend some time talking about theories about dinosaur extinction, but two of the children already knew about the theory of a meteor hitting earth and insisted that this is what happened to them. Although we were initially hesitant to go into this topic, it has held the children's interest, and they have taken their curiosity and enthusiasm home. At the beginning of the project, a student had said that she hated dinosaurs and did not want to talk about them. A month into the project, she drew a picture and wrote "love dinosaurs" on it. Even though dinosaurs are not a part of their everyday life in the real world, they are definitely a big part of many young children's lives.



## The Egg Project

A Project by 4-Year-Old Children  
at Ysleta Pre-K Center, El Paso, Texas

Length of Project: 6 weeks

Teacher: **Debbie De Anda**

### Phase One

#### *Beginning the Project*

We were trying to get a project started about supermarkets when we decided to take a vote on which was our favorite food. Macaroni and cheese and pancakes were the top choices. I then planned to make pancakes for our Wednesday Cooking Experience. As I prepared the Wednesday lesson, I gathered the ingredients and kitchen tools along with some read-alouds. Eric Carle's *Pancakes, Pancakes* has always been a favorite of mine, so I chose this book. Then Wednesday's lesson began. I have a couple of students that lead the rest in many areas and speak the loudest during instruction time. We try not to ignore them because they are our windows to these 4-year-old minds. As I read *Pancakes, Pancakes*, we came to the part where the little boy needs to get eggs for his mom to make the homemade pancakes. Living on a farm, he gets the eggs from the hen. As soon as I read that part, Noah shouted, "Hey, he can't take that egg from there!" "Of course he can," Michael and I replied. "No, you get eggs from the store, not from chickens." Oh, what a connection to the supermarket, I first thought. But as I looked at Mrs. Lemos, we had the same look. We knew we had to teach about eggs and where they come from—our project began.

### Phase Two

#### *Developing the Project*

We then taught ourselves about eggs and chickens. Our school library had many books on birds, eggs, and related topics. Mrs. Lemos and I researched and then knew we could do this project. As I mentioned this project to different people on campus, we found that we had a school incubator, warmer, and feeder. I also wrote to our parents to see if they could possibly be our experts on eggs. As it turned out, Michael and his family raise chickens at home. His father brought us some eggs and answered the children's questions. We watched the incubator carefully and monitored what happened. The children also researched and found many interesting facts through our books and the Internet. However, the most valuable learning experience was observing firsthand the live chicks in our classroom who arrived after 21 days. The children watched the chicks eat and walk and make sounds. They drew pictures of the chicks, and we spent lots of time discussing what we observed about these creatures.

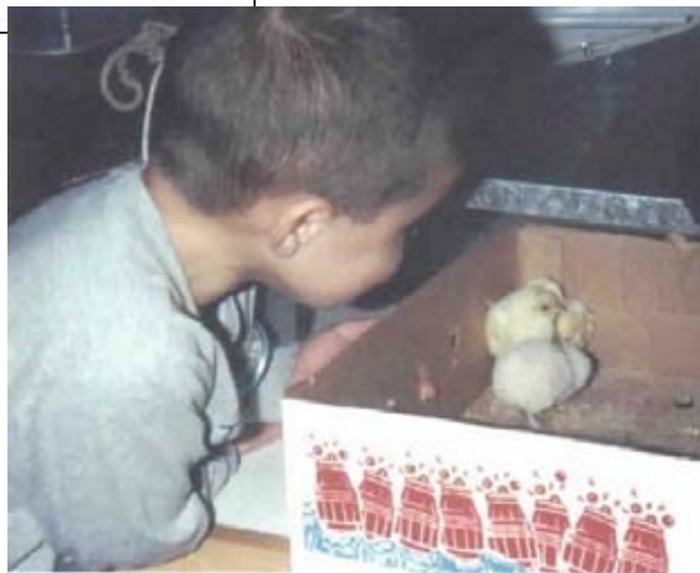
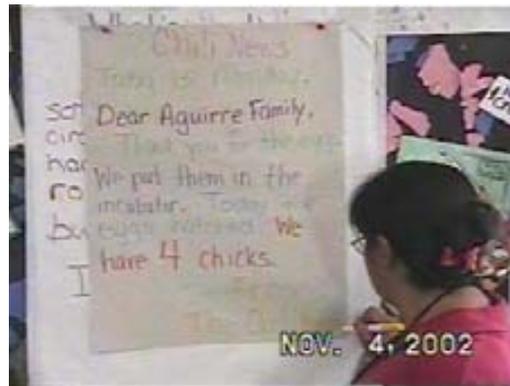
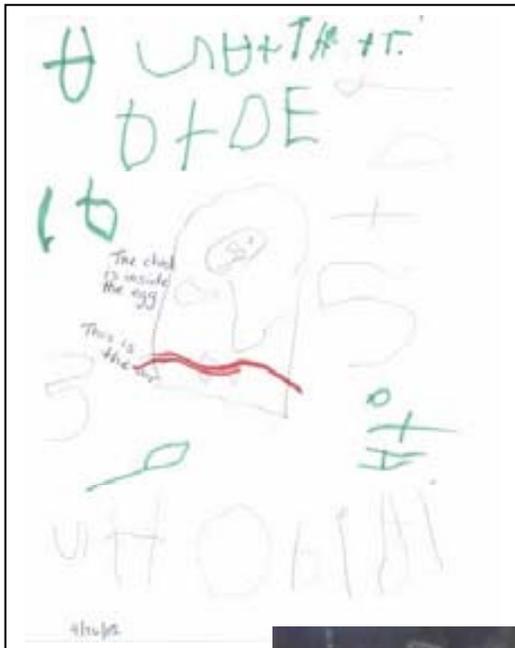
### Phase Three

#### *Concluding the Project*

As we observed the chickens, we drew pictures of the changes in the chicks. After the chickens began to grow, we returned them to Michael's family. We shared the information we had learned by writing stories and making a book about the chickens. We wrote a thank-you note to Michael's family.

# Comments

This project was meaningful for our children because it began with intense interest and a need to find out whether or not their thinking about eggs was correct. Our children learned lots of new vocabulary words, research skills, and how to compare and contrast. They also discovered that little chicks can be extremely cute and fun to watch. As teachers, however, we also remembered how much fun it was to be a 4-year-old!



# The Stringed Instrument Project

A Project by 3- through 5-Year-Old Children  
at St. Ambrose University Children's Campus, Davenport, Iowa  
Length of Project: 8 weeks

**Teachers: Stacie DeVries & Karen Blend**

## Phase One

### *Beginning the Project*

After two children spontaneously created a guitar, the teachers brought in a small guitar, ukulele, and autoharp to investigate. The children continually returned to the instruments to explore the sounds, hold them in various ways, and notice the similarities and differences through observation. A parent visited to share his guitar. He encouraged children to participate by singing and strumming his guitar. After his visit, children began sketching the guitar and noticing the parts. Others constructed guitars out of wood, nails, and wire. Questions began to emerge: What are the parts? How do the buttons make it louder/softer? What do the buttons on the guitar do? To introduce another stringed instrument, a student employee brought her cello. The children immediately thought it was a violin or guitar! After hearing the cello, some noticed the difference in sound. Other questions emerged: What is rosin? What does it mean to pluck? What are the hand strings called where you put your fingers?

## Phase Two

### *Developing the Project*

We visited Galvin Fine Arts Center and met with the band director. Children asked their questions about the guitar and cello and were introduced to a new stringed instrument—the bass. Children made comments and asked several spontaneous questions about the bass. Answers to questions were recorded on clipboards. Some children chose to sketch, while others explored the instruments by touching them.

Back in the classroom, we created a web about what the children knew. New construction materials were provided, and children created guitars from rubber bands, Styrofoam, tubes, and lids. Some children painted representations of guitars and made sketches of the cello and bass.

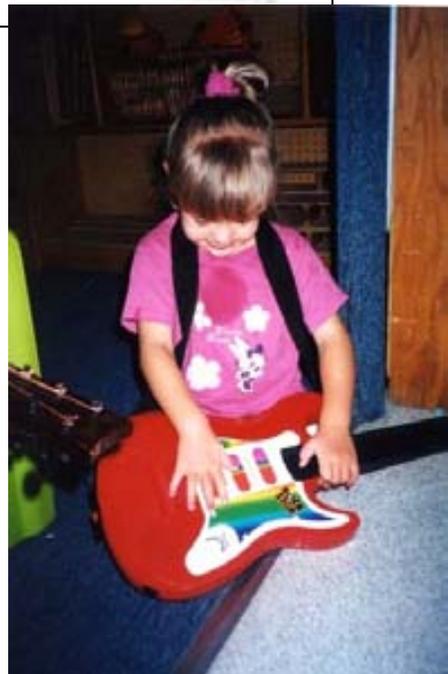
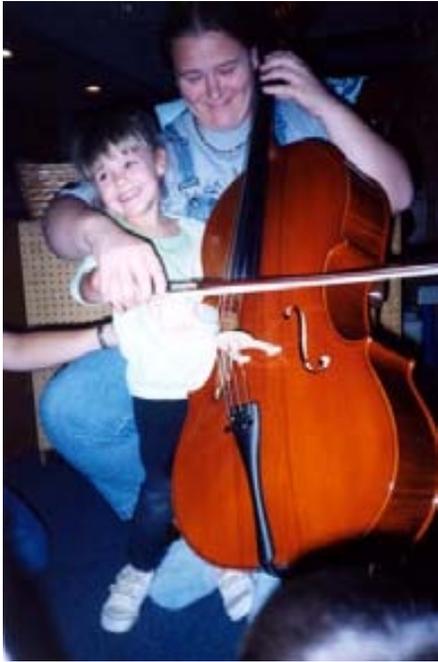
## Phase Three

### *Concluding the Project*

We documented the project with photographs and sketches. Children selected a piece of documentation to share during open house. They shared information about the photograph or sketch pertaining to the stringed instrument and prepared it for display. After open house, a display was created outside our classroom door. A child helped dictate the sign, "It's about guitars, cellos, and bass." If onlookers had questions, they were encouraged to come into our classroom and ask the stringed instrument experts! The children strengthened their mathematical skills by comparing sounds and sizes. All children used their senses to explore. The dispositions to be curious and to persevere were nurtured and strengthened.

Comments

Throughout the project, the children were engrossed in their exploration and representation of instruments. The guitar was the instrument of choice for most children. Phase 1 was longer than usual, but we had our best representations during this phase using a variety of materials. Phase 2 came and went quickly! Representation was difficult during this phase, maybe because children were tired of representing the same thing. Phase 3 really encouraged each child to reflect on his learning. Next time, I intend to think more about the difference between Phase 1 and Phase 2. I will also try to encourage more collaborative representations.



## The Worm Project

A Project by Pre-K and Kindergarten Children (multi-age and like-age groupings)  
at Donald C. Parker Early Education Center, Machesney Park, Illinois

Length of Project: 8 weeks

Teacher: Nancy Plate

### Phase One

#### *Beginning the Project*

Each year, rainy spring days bring out worms, whose appearance peaks the curiosity of our students. In spring of 2002, I decided to cultivate that curiosity by starting a composting system using worms. A grant was written for the necessary materials. This project was open to all interested kindergarten students and at-risk and special education preschoolers. Children represented their previous knowledge on the subject by webbing, doing time-1 drawings, and drawing and writing their predictions about how 1,000 worms would be delivered to our school. Students helped construct the worm bin and readied it for the arrival of the worms.

### Phase Two

#### *Developing the Project*

All investigations for this project took place on site. Some questions included the following: Do all worms turn into butterflies? How do they move through the mud? How long do they live? Do they have very tiny hands?

The worm bin composting system offered a constant supply of worms to study in the classroom. Occasionally, the weather brought worms to the surface of the playground for study. The students used magnifying glasses and the overhead projector to study the worms and their movement up close. For expertise, nonfiction books and information located on the Internet were consulted. Students represented their learning through drawing, writing, movement, constructing with unifix cubes, and yarn. Measuring and counting were practiced as students learned about worm length and worm segments. One fact that seemed to fascinate the students was that worms have five hearts. They chose to represent this information in a variety of ways. During Phase 2, students did time-2 drawings and added information to their original web. Because many different groups of children were studying worms, the project's raw documentation was displayed across the wall of the learning center. This display facilitated groups learning about and questioning what other groups were doing. While the worm project was progressing in the learning center, some individual classrooms were studying caterpillars. Those students participated in making a Venn diagram comparing worms and caterpillars.

### Phase Three

#### *Concluding the Project*

Finished documentation of this project was displayed in the hallway for parents and teachers. A book written by the students explaining the worm bin building process is housed in the learning center. This book and pictures from the project have stimulated interest from current students in building a worm bin. During the project, measuring, counting, and writing were practiced. The children discovered ways to communicate what they had learned. The students had opportunities to observe and make comparisons. They participated in group discussions and cooperated within their groups. They learned to be respectful of living things.

# Comments

What I found most meaningful about this project is how much the children learned from each other. I noticed once again that children are highly motivated to practice skills when they sense an immediate purpose for them, such as writing in a way that would ensure clear communication with others. The models for these skills were often other students. This project provided authentic opportunities for students to communicate and solve problems. They consistently rose to the occasion. As always with projects, I am impressed at the level of concentration young children exhibit when they are investigating a subject that interests them.



"Worms have five hearts."



Looking at worms inside.



Looking for worms outside.

## ANEXO 2

### Boletín “The Hundred Languages of Children”

# rechild

REGGIO CHILDREN NEWSLETTER

## Il coraggio della responsabilità e i “cento linguaggi”

11 settembre 2001.

Niente e nessuno sarà più come prima. Chi come noi lavora coi bambini ha il dovere di rinnovare nell'azione quotidiana la speranza. La speranza è il messaggio di fiducia che dobbiamo radicare fortemente in noi, pubblici amministratori, insegnanti e genitori, che abbiamo il dovere e la responsabilità dell'educazione dei più giovani oltreché di noi stessi. La minaccia nella quale siamo rigettati in questo nostro momento di vita “globalizzata” e individuale, ci pone la questione del che cosa debba fare e possa essere “l'uomo su questa terra”.

A PAG. 2



## The courage of responsibility and the “Hundred Languages”

September 11, 2001.

Nothing and no one will ever be the same again. We who work with children have the duty to renew a sense of hope through our daily work.

Hope is the message of faith that we must hold deeply as public administrators, teachers, and parents, having the duty and the responsibility to

## La mostra “I cento linguaggi dei bambini”: racconto di un'avventura educativa

Ideata da Loris Malaguzzi e dai suoi più stretti collaboratori, la mostra affonda le sue radici nell'esperienza trentennale delle istituzioni educative del Comune di Reggio Emilia e testimonia l'originalità e la straordinarietà dei percorsi di ricerca che hanno portato i nidi e le scuole reggiane a divenire interlocutori primari per chi nel mondo si occupa dell'infanzia e della sua educazione.

A PAG. 2



## The Hundred Languages of Children exhibit: the story of an educational adventure

First conceived by Loris Malaguzzi and his closest associates, this exhibit is rooted in the thirty years of experience of the educational institutions operated by the Municipality of Reggio Emilia. The exhibit bears witness to the originality and the extraordinary nature of the years of research that have led the Reggio infant-toddler centers and preschools to become a primary point of reference for those who work in early childhood education worldwide.

The exhibit was extremely innovative right from the beginning. It is presented as a “narrative of the possible,” giving visibility to processes and life situations that cannot be linked to standard pedagogical models, preconstituted educational assumptions, theoretical certainties, or generalizable practice. Rather, the experience is based on incessant research and action that take place with a chorus of many voices, many hands, and many intelligences, the center of which is the image of a child who is competent in



## Il coraggio della responsabilità e i “cento linguaggi”

DA PAG. 1

Le risposte generali sono troppo difficili e certo non spiegabili su questo nostro *Rechild*, piccolo “messaggero” della condivisione e della comunicazione sui temi dell’educare e dell’infanzia...

E in questo momento, a noi adulti, capita di non trovare le parole, allora nonostante “i pericoli dei tempi”, è nostro dovere considerare ogni minuto il nostro essere con i bambini, che significa anche *guardare il cielo sopra di noi*.

Saper ascoltare le parole dei bambini, con la loro energia generatrice, ri-ascoltare ogni volta quell’eredità prenatale della nostra lingua universale, quella lingua che parla con i “suoni” delle loro labbra e del loro cuore, del loro apprendere con i loro gesti e con i loro segni e con i loro occhi: quei “cento linguaggi” che sappiamo essere universali.

Quei *cento linguaggi* che abbiamo imparato a riconoscere quale ricchezza ma

che la nostra “civiltà” sottrae a bambini e adulti, rendendo così tutti noi più poveri. Una civiltà che si dimostra terribile e diseguale perché vuole tutti uguali, egoista perché vuole una civiltà sola, globale perché distrugge il locale e le singole culture, disumana perché affama e uccide con guerre o con l’abbandono e la dimenticanza.

Il nostro avere cura del futuro delle bambine e dei bambini, allora, si fonda su “il principio e responsabilità” dell’agire quotidiano, dell’educare al confronto e al rispetto delle diversità.

Ci proviamo insieme, a Reggio Emilia e in molte città di molti paesi del mondo, con entusiasmo e con un pensiero alle generazioni future: ascoltandole, consapevoli che la responsabilità richiede oltretutto molto lavoro, molto coraggio.

SANDRA PICCININI  
ASSESSORE ALLA CULTURA E AL SAPERE  
DEL COMUNE DI REGGIO EMILIA

## The courage of responsibility and the “Hundred Languages”

FROM PAGE 1

The threat that weighs on us at this moment of our “globalized” and individual lives raises the question of what the people on this earth must do and can be.

General answers are too difficult and certainly not treatable here in *Rechild*, our small “messenger” of sharing and communication on the issues of education

And because in this moment we adults find ourselves without words, it is our duty, despite the dangers of our times, to consider deeply each minute our lives and work with the children, which also means *looking beyond the horizon*.

We must be capable of listening to the words of children, with their vitalizing energy, and constantly re-listen to the inborn inheritance of our universal language, the language that speaks with the sounds of the lips and of the heart, the children’s learning with their actions, their signs, and their eyes: those “hundred languages” that we know to be universal.

Those hundred languages that we have learned to recognize as a richness, but that our “civilization” takes away from children and adults alike, thus impoverishing all of us.

A civilization that reveals itself to be terrible and unequal because it wants everyone to be equal; egotistical because it wants only one civilization; global because it destroys the local and the single cultures; inhuman because it starves and kills with wars or with abandonment and neglect.

Our having charge of the future of children, then, is based on the principle and responsibility of daily action, of educating toward exchange and respect for diversity. We will try together, in Reggio Emilia and in many cities in many countries throughout the world, with enthusiasm and with our thoughts toward the future generations: listening to them, aware that this responsibility requires not only a great deal of hard work but also a great deal of courage.

SANDRA PICCININI  
COMMISSIONER  
OF EDUCATION  
AND CULTURE,  
MUNICIPALITY  
OF REGGIO EMILIA



## La mostra “I cento linguaggi dei bambini”: racconto di un’avventura educativa

DA PAG. 1

Fortemente innovativa fin dalle origini, la mostra si presenta come una “narrativa del possibile” rispetto a processi e situazioni di vita che non sono riconducibili né a modelli pedagogici conclusi né a tesi educative precostituite né a certezze teoriche e pratiche generalizzabili quanto piuttosto ad un’incessante opera di ricerca e azione attuata col concorso di tante voci, tante mani, tante intelligenze ponendo al proprio centro l’idea di un bambino competente alla conoscenza e ricercatore di significati.

Sapere parlare a tutti dell’infinita ricchezza delle potenzialità dei bambini, della loro capacità di stupirsi e ricercare, della loro capacità di co-costruire la conoscenza attraverso processi relazionali attivi ed originali: questo è sempre stato l’obiettivo primario della mostra.

“I cento linguaggi dei bambini” è il racconto di una avventura educativa che ha intrecciato per lunghi anni e che continua ad intrecciare esperienze, pensieri, discussioni, ricerche teoriche, idealità etiche e sociali

stranieri. Un racconto non finito che desidera dare conto di sé cercando spazi più ampi di riflessione e confronto. La sua natura corre sul filo di una ricorrente, ripensata solidarietà tra individuazioni teoriche, pratiche ed espressive stabilizzate intorno all’immagine di un bambino e di un adulto che elaborano insieme i propri strumenti di apprendimento, conoscenza e creatività attraverso il flusso di una rete di interazioni sociali e culturali.

Il racconto procede con le rappresentazioni di percorsi su temi volutamente distanti, affidati alle azioni, ai giochi, alle indagini, alle congetture, alle teorie, alle cooperazioni, ai processi di conoscenza, alle scoperte linguistiche, logiche, immaginative dei bambini. Con gli adulti che sono a volte sullo sfondo o tra le quinte, a volte sul palcoscenico, pronti comunque a quei prestiti di conoscenza così apprezzati dalle sensibilità e dalle intelligenze dei bambini.

I bambini hanno cento linguaggi e desiderano usarli tutti. Essi imparano presto quanto questo diritto sia difficile da apprendere e soprattutto da far rispettare.

Giusto che chiedano un’alleanza per tenere testa alle pressioni ostili a difesa di spazi di libertà creativa che sono anche spazi di allegria, fiducia e solidarietà.

“Questa mostra è contro ogni pedagogia profetica che sa tutto prima che tutto avvenga.

Che insegna ai bambini che i giorni sono uguali, che non ci sono sorprese e ai grandi che debbono solo ripetere quello che non hanno potuto apprendere.”

Loris Malaguzzi (1920-1994)

pedagogista, fondatore dell’esperienza dei nidi e delle scuole dell’infanzia comunali di Reggio Emilia

## The Hundred Languages of Children exhibit: the story of an educational adventure

FROM PAGE 1

To speak to the world about children’s infinite wealth of potential, their ability to wonder and investigate, their ability to co-construct their knowledge through active and original relational processes: this has always been the primary objective of the exhibit.

“The Hundred Languages of Children” exhibit tells the story of an educational adventure that for many years has interwoven the experiences, thoughts, discussions, theoretical research, ethical and social ideals of many generations of children, teachers, and parents. And also of friends, both in Italy and abroad. It is an unfinished story that seeks wider spaces for reflection and the comparison of ideas.

The story develops along the line of a recurring and constantly revisited interrelation between theoretical, practical, and expressive findings based on the image of a child and an adult who work together to develop their own tools for learning, knowledge-building, and creativity. All this takes place in the flow of a network of social and cultural

# Una mostra, tante mostre

## 1980

A Reggio Emilia viene esposta la mostra "L'occhio se salta il muro - Ipotesi per una didattica della visione", testimonianza del lavoro dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia reggiane. La mostra si propone anche come dichiarazione progettuale, come sorta di verifica interna e pubblica al tempo stesso di quanto la ricerca pedagogica ed espressiva abbia saputo produrre in quelle istituzioni. Il lavoro di realizzazione della mostra e la mostra stessa, poi, si offrono quale importante strumento di formazione professionale e di aggiornamento per gli stessi insegnanti, atelieristi, pedagogisti.



The story unfolds with representations of projects carried out on a variety of themes, all entrusted to the actions, play, investigations, conjectures, theories, cooperation, and knowledge-building processes of the children, as well as their linguistic, logical, and imaginative discoveries.

The adults are sometimes in the background or in the wings, sometimes center-stage, but always ready to give those loans of knowledge that are so highly appreciated by the children with their sensitivity and intelligence. Children have a hundred languages, and they want to use them all. They learn very soon how difficult it is for this right to be recognized and, above all, respected.

This is why children ask us to be their allies in resisting hostile pressures and defending spaces for creative freedom which, in the end, are also spaces of joy, trust, and solidarity.

*"This exhibit opposes any prophetic pedagogy which knows everything before it happens, which teaches children that every day is the same, that there are no surprises, and teaches adults that all they have to do is repeat that which they were not able to learn."*

Loris Malaguzzi (1920-1994)  
educator, founder of the Municipal Infant-toddler Centers and

## 1981

"L'occhio se salta il muro" fa tappa a Stoccolma: l'esposizione al Moderna Museet, accompagnata da un documentario della TV svedese e dall'interesse di pedagogisti, giornalisti e scrittori di Stoccolma, amplifica la notorietà della mostra anche oltre oceano. Questo primo confronto con un'esperienza ed una cultura diversa, è una preziosa opportunità di riflessione e di rilettura della mostra, sia nei suoi contenuti che nelle sue strutture comunicative.

## 1987

La mostra, riveduta e duplicata, prende il nome di "I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile - Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia".

Due versioni, europea e nordamericana, iniziano un cammino parallelo nei due continenti.

Ogni tappa è affiancata da iniziative di formazione, incontri, conferenze, seminari, che contribuiscono ad allargare ed approfondire il dialogo tra le diverse esperienze educative e quella reggiana.

## 1995

A Reggio Emilia viene esposta la nuova versione aggiornata della mostra europea, arricchita di parti interattive. La inaugura Luciano Corradini, sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione.

## 1998

Presso lo Stedelijk Museum di Amsterdam viene esposta la mostra "De Kinderen van Reggio Emilia" (I bambini di Reggio Emilia), originale interpretazione della struttura narrativa della mostra dei Cento Linguaggi, frutto di un comune percorso di scambio pedagogico e culturale tra Nidi e Scuole dell'Infanzia comunali di Reggio Emilia, Reggio Children e tre importanti enti olandesi: lo Stedelijk Museum, l'Amsterdams Fonds voor de Kunst (Fondo di Amsterdam per l'arte) e la Stichting Pedagogiekontwikkeling voor het jonge kind (Fondazione per lo sviluppo pedagogico del bambino).

## 2000

Un'analoga esperienza di rilettura della mostra dei Cento Linguaggi viene realizzata anche in Francia in occasione dell'esposizione presso il Musée de l'Objet di Blois. Gli adattamenti di Amsterdam e di Blois testimoniano la continua evoluzione della mostra, il suo proporsi come luogo e occasione di ricerca. Sempre nel 2000 è portato a termine l'aggiornamento dell'edizione nordamericana della mostra "I cento linguaggi dei bambini" e la digitalizzazione dei pannelli sia di questa versione che di quella europea. Il processo di informatizzazione, che consente la traduzione dei testi in diverse lingue, una più agevole duplicazione ed una maggiore semplicità di trasporto, incentiva l'esposizione della mostra contemporaneamente in più Paesi.

## 2001

E' forse l'anno più intenso per la mostra "I cento linguaggi dei bambini": la si può visitare negli Stati Uniti, in Giappone, a Hong Kong, in Australia, Cile e Lussemburgo.



**itinerari delle due versioni (europea e nordamericana)**  
**itinerary of the two versions (European and North American)**  
**1981-2001**



**edizione europea**  
**European version**

**Italia**

Reggio Emilia  
 (5 esposizioni/5 showings)  
 Bologna  
 Fano  
 Bari  
 Roma  
 Palermo  
 Torino  
 Varese  
 Ascoli Piceno  
 Napoli

**Svezia / Sweden**

Stockholm (2 esposizioni/2 showings)  
 Borås  
 Eskilstuna  
 Umeå  
 Kalmar  
 Göteborg

**Danimarca / Denmark**

Odense  
 Århus  
 Copenhagen  
 Aalborg

**Norvegia / Norway**

Arendal  
 Hamar  
 Stavanger

**Finlandia / Finland**

Valkeakoski

**Germania / Germany**

Berlin (2 esposizioni/2 showings)  
 Frankfurt/Main  
 Hamburg  
 Brandenburg  
 Bremen  
 Stuttgart  
 Frankfurt/Oder  
 Essen/Bielefeld  
 Kyritz  
 Düsseldorf

**Spagna / Spain**

Barcelona  
 Palma de Mallorca  
 Madrid

**Islanda / Iceland**

Reykjavik

**Regno Unito / United Kingdom**

Glasgow (2 esposizioni/2 showings)  
 Newcastle upon Tyne  
 London  
 Cardiff  
 Belfast  
 Exeter  
 Bristol  
 Bradford  
 Coventry

**Australia**

Melbourne (2 esposizioni/2 showings)  
 Perth

**Olanda / Holland**

Amsterdam

**Israele / Israel**

Tel-Hai

**Francia / France**

Blois

**Giappone / Japan**

Tokyo

**Hong Kong**

**Lussemburgo / Luxemburg**

**Cile / Chile**

La Serena  
 Santiago  
 Punta Arenas  
 Valparaiso

**edizione nordamericana**  
**North American version**

**U.S.A.**

San Francisco, CA  
 Fort Worth, TX  
 Syracuse, NY  
 Amherst, MA  
 Holyoke, MA  
 Boston, MA  
 Cambridge, MA  
 Newton, MA  
 White Plains, NY  
 Washington, D.C.  
 Dayton, OH  
 Detroit, MI  
 St. Louis, MO  
 (2 esposizioni/2 showings)  
 Oklahoma City, OK  
 Memphis, TN  
 Salt Lake City, UT  
 Lexington, KY  
 Columbus, OH  
 San Rafael, CA  
 Portland, OR  
 Des Moines, IA  
 Chicago, IL  
 New York, NY  
 South Bend, IN  
 Pittsburgh, PA  
 Norwich, VT  
 Austin, TX  
 North Darmouth, MA  
 Winston Salem, NC  
 Santa Fe, NM  
 Casper, WY  
 Richmond, VA  
 Fresno, CA  
 Oakland, CA  
 Atlanta, GA

**Canada**

Vancouver, British Columbia  
 Calgary, Alberta

# One exhibit, many exhibits

## 1980

The exhibit "L'occhio se salta il muro – Ipotesi per una didattica della visione" (When the Eye Jumps Over the Wall – Hypothesis for a Didactic of Vision) is shown in Reggio Emilia, a testimony to the work carried out in the Municipal Infant-toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia. The exhibit is also offered as the statement of a way of working with project-based thinking; a sort of verification, both internal and public, of what had been produced in these institutions as a result of their pedagogical and expressive research. The design and organization of the exhibit, and the exhibit itself, provide an important tool for the professional development and updating of teachers, atelieristas, and pedagogistas.

## 1981

"L'occhio se salta il muro" goes to Stockholm: the showing at the Moderna Museet, accompanied by a Swedish television documentary and the interest of educators, journalists, and writers of Stockholm, extends the notoriety of the exhibit also to the other side of the Atlantic. This first encounter between different experiences and cultures represents a precious opportunity for reflection and for revisiting the exhibit in terms of both content and communicative structures.

## 1987

Redesigned and duplicated, the exhibit is given the new title "The Hundred Languages of Children – Narrative of the Possible. Proposals from the Children of the Municipal Preschools of Reggio Emilia." Two versions, one European and one for North America, begin a parallel journey on the two continents. Each showing is accompanied by professional development initiatives, meetings, seminars, and conferences, which help to expand and deepen the dialogue between the various educational experiences and that of Reggio Emilia.

## 1995

The new European version of the exhibit is shown in Reggio Emilia, with additional interactive parts. The inauguration is presided over by Luciano Corradini, under-secretary of the Italian Ministry of Education.

## 1998

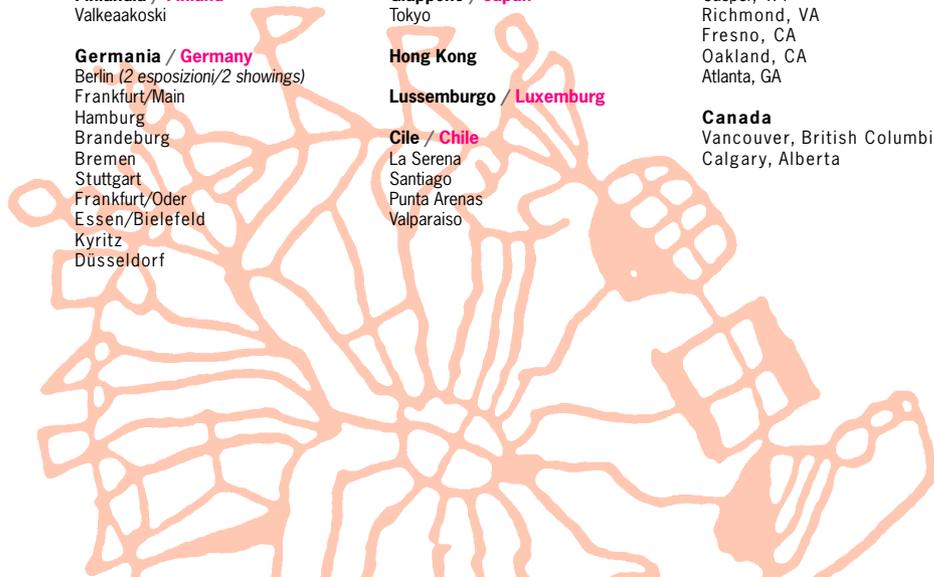
The exhibit entitled "De Kinderen van Reggio Emilia" (The Children of Reggio Emilia) is shown at the Stedelijk Museum of Amsterdam; it is an original interpretation of the narrative structure of the Hundred Languages exhibit, the result of a shared experience of pedagogical and cultural exchange between the Municipal Infant-toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia, Reggio Children, and three important Dutch organizations: the Stedelijk Museum, Amsterdams Fonds voor de Kunst (Amsterdam Fund for the Arts), and Stichting Pedagogiekontwikkeling voor het jonge kind (Foundation for the Educational Development of the Young Child).

## 2000

An analogous experience of reinterpreting the exhibit is carried out in France on occasion of the showing at the Musée de l'Objet in the city of Blois. The adaptations made in Amsterdam and Blois demonstrate the continuous evolution of the exhibit and its aim to offer a context and an opportunity for research. Also in 2000, work is completed on the updating of the North American version of the exhibit and the digitization of the panels in both this and the European version. The computerization process, which enables the translation of the texts into different languages as well as easier duplication and greater simplicity in shipping, makes it possible for the exhibit to be shown simultaneously in several countries.

## 2001

This is perhaps the most intense year so far for "The Hundred Languages of Children" exhibit: it will be shown in the United States, Japan, Hong Kong, Australia, Chile, and Luxembourg, a truly new experience



# Alla conquista del possibile

Riflessioni, appunti, pensieri di Loris Malaguzzi sulla mostra "I cento linguaggi dei bambini"

Sotto a questa mostra c'è un'esperienza pedagogica che ha prodotto delle sue scelte e che su queste scelte cerca di continuare a produrre altre scelte (perché credo sia l'abitudine a scegliere che genera la possibilità di produrre altre scelte ancora); sotto c'è un'esperienza che è speciale perché corre da lunghi decenni e quindi ha consentito non solo un accumulo di esperienze ma anche un accumulo di errori, di eccessi, di difetti, correzioni e aggiornamenti, che in parte venivano richiesti dal significato del lavoro con i bambini, in parte erano una necessità di adempiere ad una specie di relazione nuova rispetto a problemi e a tendenze nel costume, rispetto a cambiamenti di ordine politico, culturale che stavano accadendo attorno alla città, attorno alle scuole, all'interno delle famiglie e nei bambini(...)

O l'educazione è una situazione di ricerca e la ricerca produce nuova pedagogia oppure è una prestazione di offerta che viene consegnata ai bambini piccini soggiogandoli all'interno di un messaggio in qualche modo già tutto prefabbricato e codificato, e quindi si predispose ad un servizio estremamente subalterno, che non ci interessa molto, che credo interessi poco chi invece si misura con la propria soggettività, con la propria cultura, la propria personalità nei confronti di un rapporto con i bambini che diventa sempre più complesso...

La pedagogia è movimento, è movimento continuo... non credo che la pedagogia sappia tutti i giorni dove va e dove può andare, è una rotta che viene scoperta mentre si viaggia... se il vascello si rompe mentre si viaggia, lo si aggiusta mentre si viaggia.(....)

Credo che ogni situazione di lavoro possa essere consumata presto, c'è una specie di saturazione di tutte le potenzialità che sono dentro ad una situazione specifica... il problema è non chiudere in questo momento la scatola, pensando che si siano esaurite tutte le voci, il problema invece è "pugnare" la scatola e vedere quante cose ancora possono uscire... Mi pare che sul piano della didattica questa possa essere una direzione giusta, una direzione che non è facile: occorre sfondare il muro della vecchia consuetudine, dell'abitudine, il muro del cosiddetto finito. Al di là c'è sempre un al di là, si tratta solo di vedere se è includibile in un progetto pedagogico quest'arte della conquista del possibile... io credo di sì, credo che questa sia in gran parte la base della pedagogia, ovvero rincorrere sopra a tutto il possibile, e quello che viene in sé presunto come impossibile... c'è meno distanza, probabilmente, di quanto noi pensiamo fra il conosciuto e il possibile, c'è invece una educazione e una formazione che ci impone limiti e ci pone confini difficilmente definiti come superabili...

Credo che in educazione, ma nei rapporti interumani in generale, ci sia sempre un momento, un giorno, un minuto in cui scopri qualcosa che non avevi mai, assolutamente, né provato, né pensato che potesse accadere.(...)

La prima nostra mostra la chiamammo "L'occhio se salta il muro" e c'era già dentro un messaggio, nel senso che l'occhio, se salta il muro dell'abitudine, della consuetudine, del normale, della non-sorpresa,

della sicurezza ostentata, della fine, della terminazione, allora... se non è così, mi pare che uccidiamo la pedagogia, la letteratura, l'arte, i rapporti tra bambini, tra bambini e adulti... quello che occorre è avere il senso dell'infinito...(....)

Il nodo da superare è l'immagine dell'infanzia, l'immagine del bambino... La mostra propone tesi di fondo su cui la nostra esperienza tenta di muoversi. E' quindi un documento, una dichiarazione progettuale; è uno snodo di proposizioni filosofiche, etiche, politiche...

E' una mostra che dovrebbe testimoniare il piacere e la fatica dell'apprendere, il godimento dello scoprire, di formulare ipotesi e teorie, che dovrebbe testimoniare una lotta alla noia...

Le strategie documentative della mostra dovrebbero dare corpo e visibilità a una ricerca che uccide il silenzio, che consenta tanto al bambino quanto all'adulto un modo per esplorare, per costruire teorie e pensieri...

La mostra è specchio dell'esperienza da cui nasce e in cui affonda le sue radici, ma al tempo stesso mostra il reale attraverso il possibile e il desiderabile...

Noi siamo nell'obbligo di pensare al futuro, proprio per il lavoro che facciamo. Gli atti che non compiamo, sono gli atti che non compiamo per i bambini che cresceranno.

Osare il futuro non è un rischio ma una necessità della dignità dell'uomo...



# A Quest for the Possible

Reflections, notes, and thoughts of Loris Malaguzzi on the exhibit "The Hundred Languages of Children" (extracts from taped speeches)

Underlying this exhibit is a pedagogical experience that has produced its own choices and, based on these choices, attempts to continue making other choices (because I think that the habit of making choices is what gives us the possibility to produce further choices). An experience that is special because it has been going on for decades and has therefore enabled not only an accumulation of experiences but also an accumulation of errors, excesses, defects, corrections, and updates, which were in part required due to the nature and meaning of our work with children, and in part necessary in order to satisfy the need for a new relationship with the changing issues and trends in society, changes of a political and cultural nature that were taking place in our city, in the schools, in the families and in the children. (...)

Education is either a situation of research, and the research produces a new pedagogy, or it is simply a service offered to young children, subjugating them within a message that is to some extent prefabricated and pre-coded, thus offering a service that is extremely subordinate, and this does not interest us. It does not interest those who, instead, contemplate their own individuality, their own culture, and their own personality in the face of a relationship with children that is becoming increasingly complex...

Pedagogy is movement, continuous movement... I don't believe that pedagogy can know, each day, where it is going and where it may go; it is a route that you discover as you travel... If the ship breaks down along the way, you repair it as you go. (...)

I think that any work situation can become worn out quickly; there's a sort of saturation of all the potentials inherent to any specific situation... The problem is not to close the box at this particular moment, thinking that all the voices are exhausted; rather, the problem is to "squeeze" the box and see how many things can still come out... It seems to me that on the level of didactics this could be the right direction to take, but it is not an easy direction: it means breaking down the wall of old habits and customs, the wall of the so-called finite. Beyond the wall there is always a beyond. You just have to decide whether this art of questing for the possible

can be part of a pedagogical project... I truly believe it can; in fact I think this is largely the basis of pedagogy; that is, above all pursuing the possible and that which is presumed impossible... There is probably less distance than we might think between the known and the possible; instead, there is a way of educating that imposes limits on us and establishes borders that would be difficult to define as surpassable...

I believe that in education, and in human interrelationships in general, there is always a certain moment, a day or a minute, when you discover something you've absolutely never experienced before or even thought could happen. (...)

We called the first exhibit "Loocchio se salta il muro" (When the Eye Jumps Over the Wall), and inside that title there was already a message, in the sense that the eye, when it looks beyond the wall of habit, of custom, of the normal, of the non-surprise, of assumed security, of the end, of termination, then... well, if not, I think what happens is that we kill pedagogy, literature, art, the relationships among children, between children and adults... What we need is to have a sense of the infinite... (...)

The obstacle to overcome is the image of childhood, the image of the child... This exhibit proposes the underlying assumptions that guide our experience. It is therefore a document, a declaration of a project; it is a pivot point of philosophical, ethical, and political propositions...

The exhibit aims to bear witness to the pleasure and hard work of learning, the excitement of discovering, of formulating hypotheses and theories, a testimony to the struggle against boredom...

The documentation strategies of the exhibit aim at giving shape and visibility to research that vanquishes silence, that affords both children and adults a way to explore, to construct theories and ideas...

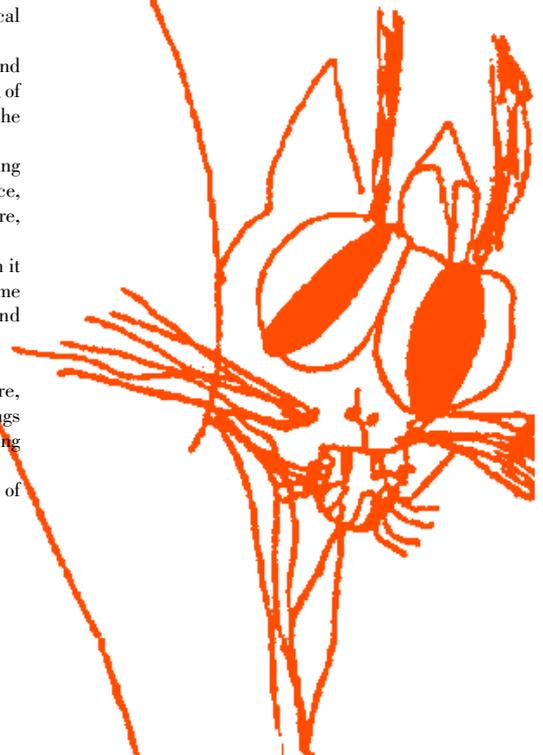
The exhibit is a mirror of the experience from which it was born and in which it has its roots, but at the same time it shows the real through the possible and desirable...

We have the obligation to think about the future, precisely because of the type of work we do. The things that we don't do are things that we don't do for young children who are growing.

Venturing the future is not a risk—it's a necessity of the dignity of humankind...



Atlanta, GA (USA), 2000



# Incontri

La mostra "I cento linguaggi dei bambini" nel suo ormai lungo cammino ha creato e continua a favorire, tappa dopo tappa, importanti occasioni di dialogo tra Reggio e numerose altre realtà educative.

Sono incontri che spesso danno vita a ulteriori momenti di condivisione, a rapporti di confronto, ad amicizie durature ed arricchenti.

Ascoltiamo allora dalla voce di alcuni nostri collaboratori, che hanno incrociato le proprie storie personali e professionali con gli itinerari della mostra, il racconto di questa loro esperienza.

# Encounters

Along the path of its years of travelling, the exhibit "The Hundred Languages of Children" has created important opportunities for dialogue between Reggio and many other educational experiences.

These encounters have often sparked further occasions for sharing and exchange, and have led to longlasting and enriching friendships.

In this issue of *Rechild* we will listen to the voices of some of these friends, whose own personal and professional stories have intertwined with the itineraries of the exhibit, telling the story of their experience.



Atlanta, GA (USA), 2000



St. Louis, MO (USA), 2001



Exeter (UK), 2000

## Svezia

Anna Barsotti  
Consulente pedagogica presso il Reggio Emilia Institutet di Stoccolma

Nel 1974 incontrai a Stoccolma la fotografa romana Luisa de Gaetano; stava effettuando un reportage al teatro Narren, dove stava lavorando come regista e attore mio marito Carlo. Luisa mi disse di essere stata poco tempo prima per lavoro a Reggio Emilia e mi parlò con enfasi delle scuole comunali dell'infanzia di quella città. "Lavorano soprattutto attorno alla creatività del bambino", mi disse.

Dal momento che ero in stretto contatto con la cultura italiana attraverso mio marito, nativo di Livorno, e poiché lavoravo all'epoca come direttrice di una scuola dell'infanzia alla periferia di Stoccolma, mi trovai subito molto interessata alla cosa. Nell'autunno del 1978 mi recai a Reggio per una settimana insieme a Karin Wallin, insegnante d'arte. In quei giorni seguimmo soprattutto il lavoro delle scuole Diana, La Villetta e Michelangelo, dialogando a lungo con gli atelieristi di quelle istituzioni e con il Professor Loris Malaguzzi. Rimanemmo molto entusiaste, Karin forse soprattutto per i disegni così avanzati dei bambini ed io per avere incontrato una attività comunale di nidi e scuole dell'infanzia con una base di idee così ottimiste sull'uomo e basate su una analisi sociale e culturale e non soltanto di sviluppo psicologico, come mi sembrava fosse allora la situazione nel nostro Paese.

Quando tornammo in Svezia sentimmo il bisogno di rendere noto ciò che avevamo visto a Reggio Emilia. Prendemmo contatto con il Moderna Museet di Stoccolma e con la Televisione di Stato, settore educazione, e nel 1981 venne presentata al Moderna Museet la mostra "L'occhio se salta il muro". All'inaugurazione fu presentato anche un libro su Reggio scritto da Karin Wallin, dalla giornalista Ingela Maechel e dalla sottoscritta, ed un documentario di Carlo Barsotti, centrato in particolare sulla scuola Diana durante lo sviluppo del progetto "Il piccione".

La mostra ebbe un grande successo: in un mese raggiunse la cifra di trenta mila visitatori. Subito dopo iniziò il "pellegrinaggio" di gruppi svedesi che si recavano a Reggio Emilia.

A Reggio successivamente si decise di sviluppare la mostra e, dato il successo della prima edizione, il Moderna Museet si mostrò interessato a presentare anche "I cento linguaggi dei bambini": la mostra raggiunse Stoccolma nel 1986 e proseguì in tournée in altre tre città svedesi. In occasione dell'inaugurazione Karin Wallin presentò il suo libro "Se l'occhio acquisisse il potere" e la sottoscritta il libro "La città e la pioggia". Carlo Barsotti, dal canto suo, presentò il suo secondo film sulle scuole di Reggio dal titolo "Il salto oltre il muro".

Già dal 1981 io e Karin Wallin avevamo iniziato a tenere conferenze sull'esperienza di Reggio Emilia in tutto il territorio svedese ed in seguito in tutta la Scandinavia, incontrando costantemente un grande interesse. Un interesse si è intensificato sia in senso qualitativo che quantitativo dopo la fondazione di Reggio Emilia Institutet, inaugurato nel 1993 dal Professor Loris Malaguzzi. L'istituto collabora con numerose istituzioni scolastiche dislocate in tutta la Svezia, organizza conferenze, seminari e corsi sia in Svezia e in altri paesi scandinavi che a Reggio Emilia, in collaborazione con una rete che ha raggiunto una cinquantina di unità sul territorio svedese, con Reggio Children e con le reti degli altri paesi scandinavi.

E tutto questo nacque quindi da un incontro con Luisa de Gaetano quasi trent'anni fa... Noi "veterani" di Reggio, residenti in Svezia, siamo felici ed orgogliosi che l'itinerario mondiale della mostra "I cento linguaggi dei bambini" sia iniziato proprio qui a Stoccolma!

## Sweden

Anna Barsotti  
Pedagogical Consultant at the Reggio Emilia Institutet in Stockholm

In 1974 I met the Roman photographer Luisa de Gaetano in Stockholm; she was doing a reportage at the Narren Theater, where my husband Carlo was working as actor and director. Luisa told me that she had recently been in Reggio Emilia for work and she spoke enthusiastically about the municipal preschools there. "They work mainly on children's creativity," she said.

Since I was in close contact with Italian culture through my husband, a native of Livorno, and because at the time I was working as director of a preschool on the outskirts of Stockholm, this news immediately sparked

for a week along with Karin Wallin, an arts educator. During the week we spent most of the time at the Diana, Villetta, and Michelangelo preschools, having long discussions with the atelieristas there and with Professor Loris Malaguzzi. We were very enthusiastic about the experience, Karin perhaps in particular about the children's drawings, which were so advanced, and myself for having encountered a municipal system of infant-toddler centers and preschools based on such optimistic ideas about humanity and on an analysis that was social and cultural and not just based on psychological development, which seemed to me was the situation in our country at that time.

When we got back to Sweden, we felt the need to share what we had seen in Reggio Emilia. We made contact with the Moderna Museet of Stockholm and with the education sector of Swedish State Television, and in 1981 the exhibit "L'occhio se salta il muro" (When the Eye Jumps Over the Wall) was presented at the Moderna Museet.

At the inauguration, a book about Reggio written by Karin Wallin, journalist Ingela Maechel, and myself, was presented, along with a documentary film by Carlo Barsotti, which centered particularly on the Diana preschool during work on the "Pigeons" project.

The exhibit was a huge success: thirty thousand people visited it in one month. Shortly afterward began the "pilgrimage" of Swedish groups to Reggio Emilia.

Subsequently, in Reggio Emilia it was decided to develop the exhibit further. Given the success of the first edition, the Moderna Museet expressed interest in presenting "The Hundred Languages of Children." The exhibit came to Stockholm in 1986 and was also shown in three other Swedish cities. At the inauguration, Karin Wallin presented her book "When the Eye Becomes Powerful" and I presented my own book "The City and the Rain." Carlo Barsotti presented his second film on the Reggio schools entitled "The Leap Over the Wall."

Starting in 1981 Karin Wallin and I had begun to hold conferences on the experience of Reggio Emilia throughout Sweden and in the rest of Scandinavia, each time encountering enormous interest. This interest intensified in both quality and quantity following the foundation of the Reggio Emilia Institutet, inaugurated in 1993 by Professor Loris Malaguzzi.

The Institute collaborates with numerous scholastic institutions throughout Sweden. It also organizes conferences, seminars, and courses in Sweden and other Scandinavian countries as well as in Reggio Emilia, in collaboration with a network that now includes fifty institutions and organizations throughout Scandinavia and with Reggio Children.

And all this began with my meeting Luisa de Gaetano almost thirty years ago.

We "veterans" of Reggio in Sweden are pleased and proud that the worldwide itinerary of the exhibit "The Hundred Languages of Children" started right here in



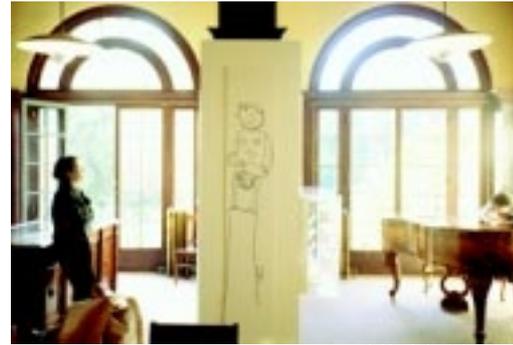
# USA

Carolyn Pope Edwards  
Docente di Psicologia e di Family and Consumer Sciences  
Università del Nebraska-Lincoln

*I Cento Linguaggi dei Bambini* fu ospitata dall'Università del Massachusetts - Amherst dal 1° al 21 Dicembre del 1988. Fu esposta quasi interamente alla Galleria Herter, ma tre sezioni furono sistemate alla Galleria Maris presso il Westfield State College nella vicina Holyoke, Massachusetts. La mostra era approdata negli Stati Uniti da poco e dato che io, Lella Gandini e George Forman lavoravamo



Exeter (UK), 2000



Oakland, CA (USA), 1999

all'Università del Massachusetts, riuscimmo ad organizzare un simposio che ebbe luogo il 2 e 3 Dicembre 1988, con un bellissimo intervento di Loris Malaguzzi.

Il secondo giorno, le sessioni dei lavori furono guidate da Tiziana Filippini, Ellen Winner ed altri, e questo favorì il risveglio di un intenso interesse per l'approccio pedagogico reggiano fra i professionisti, i formatori degli insegnanti e il pubblico del Massachusetts.

Questo interesse continua ancora oggi, ravvivato da tante persone che operano in differenti istituzioni e in vari tipi di scuola che propongono programmi diversi.

Poco più tardi, dopo la mostra e le conferenze del 1988, noi che le avevamo organizzate cominciammo a parlare tra di noi della necessità di avere un libro che continuasse quel dialogo e che portasse le esperienze e le innovazioni italiane nell'America del Nord. Così si avviò la preparazione della raccolta di saggi *I Cento Linguaggi dei Bambini* (1993; seconda edizione 1998\*).

George Forman, inoltre, si accordò perché Amelia Gambetti diventasse insegnante-consulente presso la Human Development Laboratory School dell'Università del Massachusetts. I referenti della mostra e del simposio fummo io, Lella Gandini, George Forman e Debbie Lee Keenan.

Ecco una citazione dal discorso che Malaguzzi tenne il 3 Dicembre, 1988. Stava parlando del documentare l'esplorazione e i piccoli esperimenti con un tubo di carta da parte di un bimbo molto piccolo, quando asserì...

"Queste sono cose che accadono in ogni scuola, in ogni situazione: il problema è accorgersene. Se i bambini non fanno esperimenti di questo genere, ci deve essere un problema. Un'ipotesi sarebbe che noi adulti stiamo facendo qualche errore. Cose così, mentre succedono, devono essere osservate: non limitatevi a guardare, osservate. Quando l'adulto non si stupisce ed emoziona più per ciò che fanno i bimbi, quella persona non è più un'insegnante. Il problema, quindi, è capire quello che avviene sotto i nostri occhi".

\* Prima edizione italiana, 1995; seconda edizione italiana, 2000. (N.d.T.)

# USA

Carolyn Pope Edwards, EdD  
Professor of Psychology and Family and Consumer Sciences, University of Nebraska-Lincoln

The Hundred Languages of Children exhibit was hosted by the University of Massachusetts - Amherst from December 1-21, 1988. It was displayed with most of its themes at the Herter Gallery at the University of Massachusetts, but with three themes at Maris Gallery at Westfield State College in nearby Holyoke, Massachusetts.

The exhibit had not been in the United States very long, and because Lella Gandini was working with Carolyn

Massachusetts, they were able to arrange to host an academic conference, held on December 2-3, 1988, with Loris Malaguzzi giving a beautiful keynote address. On the second day of the conference, sessions were given by Tiziana Filippini, Ellen Winner, and others, helping to spark an intense interest in the Reggio Emilia approach among practitioners, teacher educators, and public audiences in Massachusetts. This interest continues to the present day, supported by many people working in different institutions and types of schools and programs.

Shortly after the 1988 exhibit and conference, we, the organizers, began to talk among ourselves about the need for a book to continue the dialogue and bring the Italian experiences and innovations to North America.

Thus began the preparation of the edited volume, *The Hundred Languages of Children* (1993, second edition 1998). George Forman also was soon to arrange for Amelia Gambetti to be a visiting teacher at the University of Massachusetts in the Human Development Laboratory School. The chief organizers for the exhibit and conference were Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman, and Debbie Lee Keenan.

Here is one quotation from Malaguzzi's speech on December 3, 1988. He was speaking about a documentation of a very young child exploring and doing little experiments with a tube of paper, and made the point:

"These are things that happen in every school, in every situation; and the problem is to see them. If the children are not making experiments of this kind, then there must be a problem. One hypothesis would be that we adults are making some mistake. Such things, as they are unfolding, must be watched - not just looked at, but watched. When the adult can no longer be surprised and enthusiastic about what children do, then the role of teacher is over for that person. The problem, then, is to become aware of what is happening right under our eyes."

(Loris Malaguzzi, Dec. 3, 1988, translated by Lella Gandini, transcribed and edited by Carolyn Edwards, August 2000).

# Australia

Jan Millikan  
Consulente di Educazione della prima infanzia  
Università di Melbourne

La mostra "I Cento Linguaggi dei Bambini" raggiunse per la prima volta l'Australia nel 1994 e venne esposta al Museum of Victoria a Melbourne, per tre mesi. Fu il primo allestimento della mostra nell'Emisfero Sud.

In seguito alla mia prima visita alle scuole di Reggio Emilia nel 1988, riflettendo su ciò che avevo osservato mi resi conto che vi erano molte cose che non capivo, ma allo stesso tempo ero convinta che stava avvenendo qualcosa di importante in queste scuole e fu una sfida per me saperne di più. Ebbi la fortuna di visitare la mostra a Dayton, in Ohio, e questa visita mi convinse dell'incredibile potenziale della documentazione nel rendere visibile le molte voci dei bambini - e nel fornire l'opportunità per rivisitare e riflettere. Decisi che la mostra poteva dare voce alla causa dei bambini, e provocare in chiunque si occupava di loro una riflessione sulle nostre teorie e pratiche di allora. Era

Allora cominciarono i lunghi negoziati per rendere questo progetto realtà. Il primo obiettivo era convincere Loris Malaguzzi che era una cosa fattibile: era preoccupato all'idea che la mostra andasse così lontano. Il secondo obiettivo era quello di convincere l'Università di Melbourne che si trattava di un progetto che loro dovevano sostenere ed, in terzo luogo, trovare una località che fosse all'altezza di ospitare questa mostra. Quando i primi due obiettivi furono raggiunti, fu coinvolta Mary Featherston che riuscì, attraverso i suoi contatti con il Museo, ad ottenere il Museo stesso come locazione.

Vennero a visitare la mostra persone da ogni parte dell'Australia, così come molti furono i visitatori dalla Nuova Zelanda e dell'Asia, incluso un gruppo di quaranta educatori dalla Corea. Insegnanti ed altri stanno ancora parlando della prima mostra e dell'impatto che ha avuto nella loro vita sia personalmente che professionalmente.

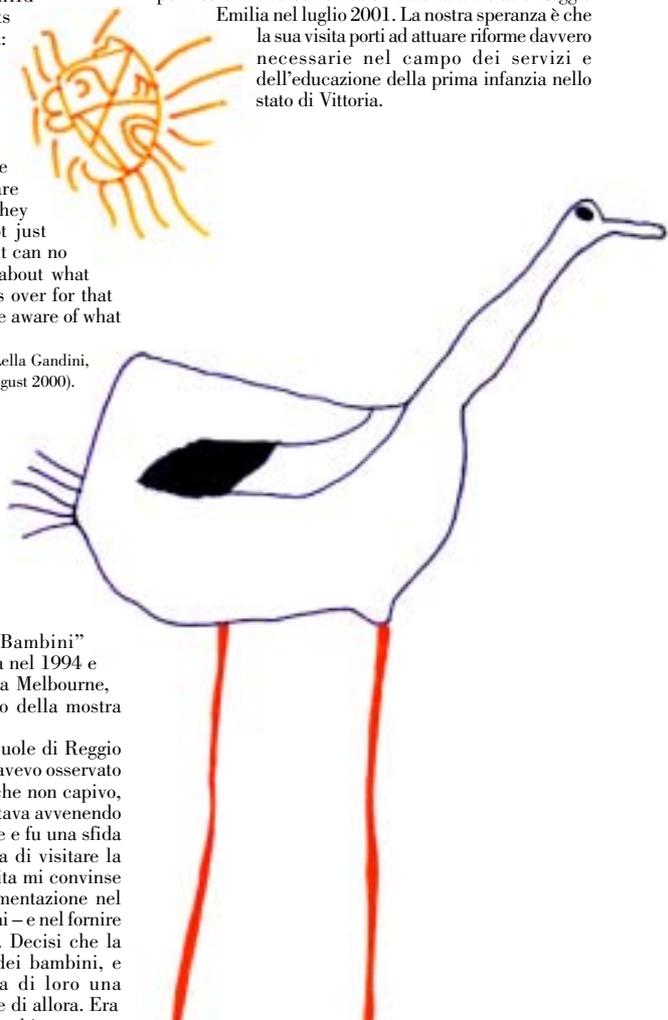
Nel 1995 fui invitata da Reggio Children ad essere il loro contatto per l'Australia e la Nuova Zelanda. Per creare un contesto ideale per questa posizione, fondai il Reggio Emilia Information Exchange (REIE). In seguito all'esplosione di interesse creato dalla mostra, il REIE nel 1998 divenne un organismo ufficiale con un proprio Consiglio d'amministrazione che rappresenta un'ampia varietà di esperienze ed interessi collegati all'insegnamento e all'apprendimento dell'infanzia.

Nel 1996 un piccolo gruppo di educatori dello stato di Vittoria, che avevano visitato Reggio Emilia formò un network chiamato REsearch. Il gruppo di Vittoria ha ora oltre duecento membri fra insegnanti della fascia 0/12 anni, amministratori ed educatori nell'ambito della formazione post-diploma.

Altri gruppi di collegamento sono stati creati in tutta l'Australia. Vengono organizzati viaggi di studio annuali a Reggio Emilia e la nona delegazione visiterà Reggio Emilia nell'ottobre 2001. REIE organizza anche progetti speciali quali l'attuale tour della mostra. Questo tour è stato organizzato per REIE da Mary Featherston ed ha incluso Hong Kong, Melbourne e Perth.

Le scuole in Australia, sia statali che private, sono state sollecitate a riflettere sui propri ambienti educativi, sulle loro teorie e pratiche relative all'insegnamento e all'apprendimento. Ora in molte scuole in Australia notiamo risposte alle "provocazioni" di Reggio Emilia. Il grande interesse delle insegnanti ha portato il Ministro per i servizi alla comunità di Vittoria a visitare Reggio

Emilia nel luglio 2001. La nostra speranza è che la sua visita porti ad attuare riforme davvero necessarie nel campo dei servizi e dell'educazione della prima infanzia nello stato di Vittoria.



# Introduzione alla mostra “I cento linguaggi dei bambini”

*Diciassette punti, diciassette parole-chiave presenti in tutte le versioni della mostra introducono il visitatore al percorso, fornendogli una sorta di codice di lettura.*

Uno

Il piacere dell'apprendere, conoscere e del capire è una delle prime fondamentali sensazioni che ogni bambino si aspetta dell'esperienza che affronta da solo con gli altri bambini e con gli adulti.

Due

Qui ci sono bambini ed adulti che cercano il piacere di giocare, lavorare, parlare, pensare, inventare insieme in amicizia.

Tre

La tesi è quella di una cultura che, anziché separare, raccorda, relaziona, connette i modi, le qualità e gli spazi degli incontri e dell'esperienza dei bambini con la multiforme natura della realtà fisica e sociale.

Quattro

Un obiettivo della mostra è quello di sottolineare con forza la necessità ed il diritto del bambino (e così per l'uomo) di sentirsi intero. E' una necessità biologica e culturale, uno stato vitale di benessere.

Cinque

Tutti i linguaggi che già convivono nella mente e nelle attività del bambino hanno il potere di divenire forza generatrice di altri linguaggi, altre azioni, altre logiche ed altre potenzialità creative.

Sei

Il pensiero, la ragione, la parola, ma anche il sentimento, la creatività, l'estetica vivono di azioni e di confronti. C'è una forza che spinge i bambini, ma la forza si moltiplica se si convincono che i fatti, le idee sono una risorsa, come sono una impagabile risorsa i coetanei e gli adulti che li frequentano.

Sette

L'arte della ricerca è già nella mente dei bambini sensibilissimi al godimento e allo stupore. I bambini avvertono presto che è in questa arte che possono ritrovare la gioia di vivere e la liberazione dalla noia che deriva dall'esistere in un mondo inesplorato.

Otto

La metodologia di ricerca è la strategia che caratterizza il procedere della conoscenza di bambini ed adulti ma più complessivamente del farsi e dell'essere scuola.

Nove

Ciò che a noi compete è aiutare i bambini a comunicare col mondo con tutte le potenzialità, le forze, i linguaggi di cui sono dotati e nel contempo aiutarli a battere ogni impedimento derivante da una cultura che li depauperava o perché li costringe ad imitare passivamente modelli preesistenti o perché sottovaluta le loro capacità di ricerca e di creatività.

Dieci

I bambini hanno bisogno di molta libertà. Libertà di indagare, provare, sbagliare, correggere. Di scegliere dove e con chi investire in curiosità, intelligenza, emozione; di rendersi conto come la ragione, il pensiero, l'immaginazione creino trame continue tra le cose e muovono e sommuovono il mondo.

Undici

I tempi dei bambini hanno bisogno di un grande rispetto. Contro le pressioni acceleranti e contro la fretta di fare uscire presto i bambini dall'infanzia occorre la solidarietà degli adulti.

Dodici

L'utopia, il sogno, il desiderio debbono fare parte delle qualità del quotidiano, consentendo così di realizzare quella normalità ricca che supera l'idea dell'eccellenza dell'esperienza per rifondare un valore nuovo e positivo di normalità.

Tredici

Per il bambino - come per l'adulto - capire significa essere in grado di elaborare una teoria interpretativa che dia senso agli eventi e alle cose del mondo. Tutte le teorie, dalla più semplice alla più elaborata, hanno bisogno di essere narrate ed ascoltate per poter esistere.

Quattordici

I bambini rappresentano le loro teorie utilizzando diversi mezzi e, grazie a ciò, queste teorie possono essere meglio conosciute e comprese, arricchite e ridefinite. Ciò permette alle immagini e alle intuizioni del bambino di prendere forma ed evolvere attraverso le azioni, le emozioni, le espressioni, le rappresentazioni iconiche e simboliche e attraverso i cento, mille linguaggi grazie ai quali narrano e spiegano a se stessi il loro mondo.

Quindici

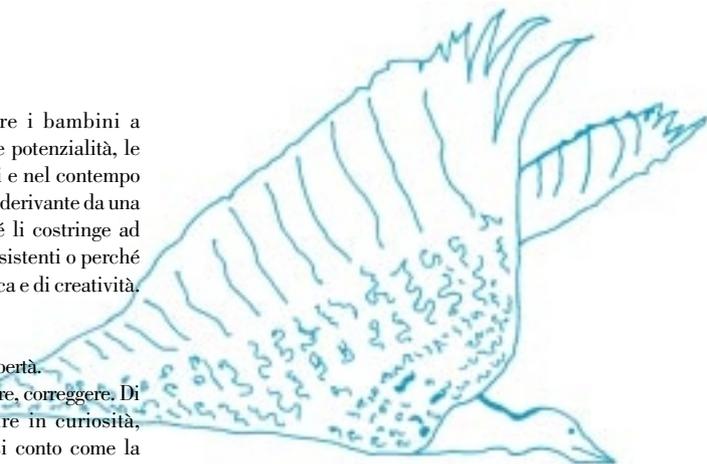
La scuola del bambino si costruisce assumendo la centralità dei bambini, degli insegnanti delle famiglie e dell'ambiente. Il progetto allora si fa sistemico e la sua organizzazione concreta è già una scelta di contenuto.

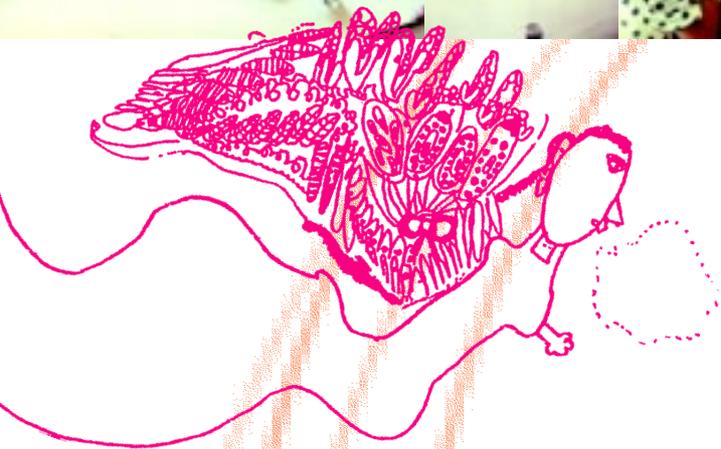
Sedici

L'ambiente è predisposto e studiato dal punto di vista architettonico e funzionale per sostenere questo sistema di interconnessioni e interazioni.

Diciassette

La vecchia teoria della separazione tra scuola e famiglia lascia il posto alla teoria educativa della partecipazione. I rapporti tra i bambini, gli adulti della scuola e quelli della famiglia si consolidano attraverso una multidimensionalità di forme, scambi, dialoghi che producono elaborazioni educative e didattiche profondamente condivise.





Invece il cento c'è

Il bambino  
 è fatto di cento.  
 Il bambino ha  
 cento lingue  
 cento mani  
 cento pensieri  
 cento modi di pensare  
 di giocare e di parlare  
 cento sempre cento  
 modi di ascoltare  
 di stupire di amare  
 cento allegrie  
 per cantare e capire  
 cento mondi  
 da scoprire  
 cento mondi  
 da inventare  
 cento mondi  
 da sognare.  
 Il bambino ha  
 cento lingue  
 (e poi cento cento cento)  
 ma gliene rubano novantanove.  
 La scuola e la cultura  
 gli separano la testa dal corpo.  
 Gli dicono:  
 di pensare senza mani  
 di fare senza testa  
 di ascoltare e di non parlare  
 di capire senza allegrie  
 di amare e di stupirsi  
 solo a Pasqua e a Natale.  
 Gli dicono:  
 di scoprire il mondo che già c'è  
 e di cento  
 gliene rubano novantanove.  
 Gli dicono:  
 che il gioco e il lavoro  
 la realtà e la fantasia  
 la scienza e l'immaginazione  
 il cielo e la terra  
 la ragione e il sogno  
 sono cose  
 che non stanno insieme.

Gli dicono insomma  
 che il cento non c'è.  
 Il bambino dice:  
 invece il cento c'è.

Loris Malaguzzi

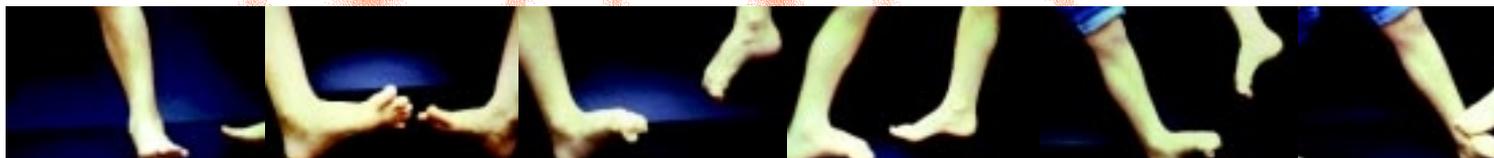
No way. The hundred is there.

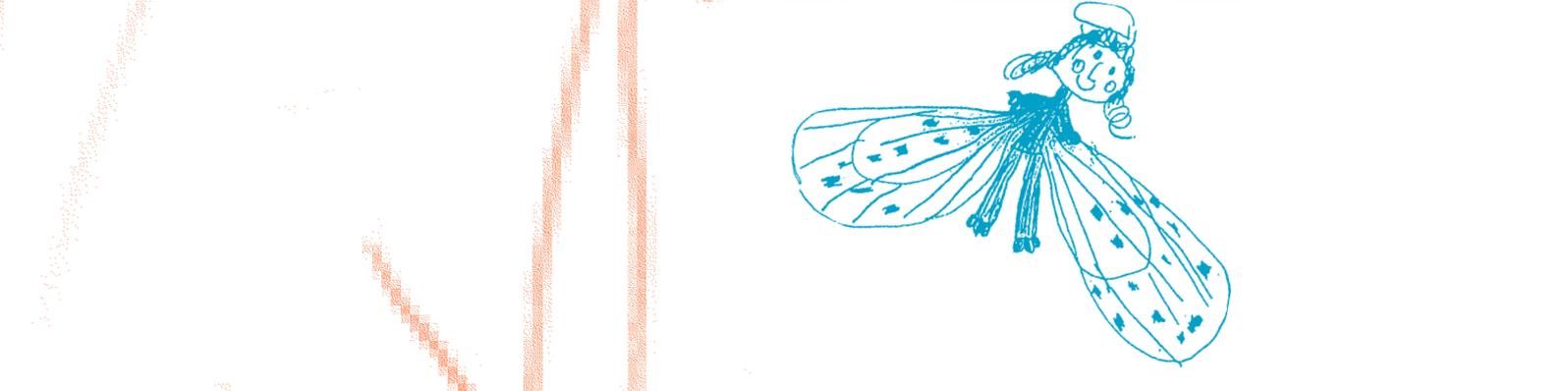
The child  
 is made of one hundred.  
 The child has  
 a hundred languages  
 a hundred hands  
 a hundred thoughts  
 a hundred ways of thinking  
 of playing, of speaking.  
 A hundred always a hundred  
 ways of listening  
 of marveling of loving  
 a hundred joys  
 for singing and understanding  
 a hundred worlds  
 to discover  
 a hundred worlds  
 to invent  
 a hundred worlds  
 to dream.  
 The child has  
 a hundred languages  
 (and a hundred hundred hundred more)  
 but they steal ninety-nine.  
 The school and the culture  
 separate the head from the body.  
 They tell the child:  
 to think without hands  
 to do without head  
 to listen and not to speak  
 to understand without joy  
 to love and to marvel  
 only at Easter and at Christmas.  
 They tell the child:  
 to discover the world already there  
 and of the hundred  
 they steal ninety-nine.  
 They tell the child:  
 that work and play  
 reality and fantasy  
 science and imagination  
 sky and earth  
 reason and dream  
 are things  
 that do not belong together.

And thus they tell the child  
 that the hundred is not there.  
 The child says:  
 No way. The hundred is there.

Loris Malaguzzi

(translated by Lella Gandini)





# Introduction to the exhibit “The Hundred Languages of Children”

*These seventeen points and key concepts, present in all the versions of the exhibit, introduce visitors to the experience and offer a sort of code for reading it.*

## One

The pleasure of learning, knowing, and understanding is one of the first important feelings that children expect from the experiences that they confront individually, with other children, and with adults.

## Two

Here we have children and adults searching for the pleasure of playing, working, talking, thinking, and inventing together in friendship.

## Three

Implicit in human curiosity and knowledge-seeking is the rejection of anything that is simple and isolated. Rather, we search for the complex dimensions and interrelations of our reality, and even overturn what we know, shifting meanings and creating analogies and metaphors, thereby creating new realities.

## Four

One objective of this exhibit is to emphasize the need and the right of children (and thus of all people) to feel whole. It is a biological and cultural need, a vital state of well-being.

## Five

The languages that already exist in the mind and activity of the child have the power to become a generative force for other languages, other actions, other logics, and other creative potentials.

## Six

Thought, reason, and speech, but also feeling, creativity, and aesthetics, are nurtured by active experience and comparison. Children have an inborn force that propels them, but this force is multiplied when they realize that actions and ideas are an important resource, just as peers and adults represent an invaluable resource.

## Seven

The art of research dwells in the hands of children, and they are keenly sensitive to pleasure and wonder. Children become aware very early that through the art of research they can discover the joy of living and be freed from the boredom that comes from existing in an unexplored world.

## Eight

The methodology of research is characteristic of the knowledge-building processes of children and adults, and, in a broader sense, is part of the process of “doing” and “being” school.

## Nine

Our task is to help children communicate with the world with all their potentials, strengths, and languages, and at the same time to help them overcome any obstacle presented by a culture which tends to impoverish them, either by excessive theorizing or by undervaluing their capacity for research and creativity.

## Ten

Children need a great deal of freedom.

Freedom to investigate, to try things out, to make mistakes and correct mistakes. Freedom to choose where to invest their curiosity, intelligence, and emotions, and with whom. Freedom to realize how reason, thought, and imagination can create continuous interweavings between things and can change and shake up the world.

## Eleven

Children’s timing and rhythms demand the utmost respect. Children need adults to stand by them in order to counter the increasing pressure to make them grow up too fast.

## Twelve

Utopian ideals, dreams, and desires should be part of everyday life in the school, creating a *rich normality* which overcomes the idea of exceptional experience and gives a new and positive value to normality.

## Thirteen

For both the child and the adult, understanding means being able to elaborate an interpretative theory that gives meaning to the events and things of the world. All theories, from the simplest to the most refined, need to be narrated and listened to in order to exist.

## Fourteen

As children represent their theories using different media, they come to know and understand them better, enriching and refining them. This enables the child’s images and intuitions to take shape and evolve through action, emotion, expression, iconic and symbolic representation, and the hundred, thousand languages with which they narrate and explain themselves and their world.

## Fifteen

The school of young children is built on the assumption that the central focus is placed on the children, the teachers and staff, the families, and the physical environment. The educational project is therefore systemic, and its concrete organization is already a choice of content.

## Sixteen

The physical environment is designed and organized in such a way as to support this system of interconnections and relationships.

## Seventeen

The old theory of separation gives way to the educational theory of participation. The relationships between the children and the adults - those of the school and those of the family - are consolidated through many forms of exchange and dialogue, and this leads to the shared elaboration of new educational experiences.



# Australia

Jan Millikan  
Early Childhood Education Consultant  
University of Melbourne

“The Hundred Languages of Children” exhibition first visited Australia in 1994 and was displayed at the Museum of Victoria in Melbourne for three months. This was the first visit of the exhibition to the southern hemisphere.

Following my first visit to the schools of Reggio Emilia in 1988, my reflections of what I had observed made me realise that there was a great deal that I did not understand, but at the same time I was convinced that something very important was happening in these schools and I was challenged to discover more. I was fortunate to be able to visit the exhibition in Dayton, Ohio; this experience convinced me of the amazing potential of documentation in making visible children’s many voices and providing the opportunity for revisiting and reflecting. I decided that the exhibition could provide an advocacy for children, and provoke everybody concerned with young children to reflect on our current theories and practice: it was something we needed in Australia.

Then began the long negotiations to make this a reality. The first task was to convince Loris Malaguzzi that this was a feasible thing to do. He was anxious about the exhibition traveling such a long distance. The second task was to convince the University of Melbourne that this was a project they should support, and thirdly to find a venue that was worthy of the exhibition. When the first two goals had been achieved, Mary Featherston became involved and was successful through her contacts with the Museum to assist us in securing the venue.

People traveled from all around Australia to visit the exhibition, as well as many visitors from New Zealand and Asia, including a group of forty educators from Korea. Educators and others still speak about that first visit of the exhibition and the impact it had both in their personal lives and as educators.

In 1995 I was invited by Reggio Children to be their reference person for Australia and New Zealand. In order to provide a context for this role, I established the Reggio Emilia Information Exchange (REIE). Because of the explosion of interest created by the exhibition, REIE became an incorporated body in 1998 with a Board that comprises a wide diversity of experience and interests related to teaching and learning in the early years.

In 1996 a small group of Victorian educators, who had visited Reggio Emilia, formed a network group REsearch. The Victorian group now has over two hundred members representing teachers of children birth to twelve years of age, administrators, and tertiary educators. Other network groups have become established all over Australia. Annual study tours are organised to Reggio Emilia, and the ninth delegation will visit in October 2001. REIE also organises special projects such as the current tour of the exhibition. This tour was organized for REIE by Mary Featherston and included Hong Kong, Melbourne and Perth.

Schools in Australia, both Independent and State, have been challenged to reflect on their educational environments and their theories and practice related to teaching and learning. It is of note that several schools became sponsors of the exhibition. We are now able to observe in many schools in Australia a response to the provocations from Reggio Emilia. This interest of teachers and their practice has resulted in the Victorian Minister for community services visiting Reggio Emilia in July 2001. Our hope is that her visit will result in much needed reforms to early childhood education and care in the State of Victoria.

# Italia

Jarmila Ockayova  
Scrittrice e giornalista

La scuola a misura di bambino, si è detto. Il bambino a misura d’uomo, verrebbe da aggiungere seguendo i percorsi della bellissima mostra “I cento linguaggi dei bambini”. Questa rassegna ci offre un’ulteriore occasione per riflettere sull’avventura educativa delle scuole dell’infanzia reggiane, ma anche sulla nostra vita: sulla creatività, sull’interazione, sul piacere di scrutare, svelare, costruire o reinventare frammenti della realtà, e sulla capacità di farlo insieme agli altri.



Oakland, CA (USA), 1999

Testi, fotografie, disegni, collage, composizioni in rilievo, statue di creta e di ferro, e ancora, carta, tessuti, legno, vetro, foglie di alberi: i più svariati materiali trasformati dall’immaginazione in idee, pensieri, concetti. Le ricerche teoriche, ma soprattutto i racconti diretti dei bambini, che spalancano le porte a un rapporto più intenso con la realtà. La scoperta di forme, luci, ombre, di colori che cambiano la percezione delle cose; le immersioni nel mondo della natura e le sue mille sfumature; l’attenzione alle voci e alla mobilità espressiva delle persone, agli occhi, al sorriso, al linguaggio delle mani; il rappresentarsi con i suoi mascheramenti, travestimenti e spoliazioni; gli scavi nelle profondità delle proprie emozioni e dei propri smarrimenti; le esplorazioni nel trascendentale, nell’invisibile, nel misterioso; il misurarsi con i primi quesiti esistenziali, spesso con slanci poetici e un’involontaria ironia; l’addentrarsi nel potenziale della parola.

Ricordate il mito della caverna di Platone? Nella caverna ci sono dei prigionieri, incatenati in modo tale da poter vedere solo il fondo roccioso. Alle loro spalle, un grande fuoco, e tra loro e il fuoco vari personaggi che sfilano con degli oggetti in mano. Di quei personaggi e di quegli oggetti i prigionieri non vedono che le ombre proiettate sul muro, e prendono quelle ombre per l’unica realtà...

Ecco, si ha la sensazione che i bambini/soggetti di questa mostra siano stati slegati e che abbiano guardato ben bene chiunque fosse entrato nella loro “caverna”. E che noi, stretti dai lacci delle nostre congetture quotidiane, inevitabilmente parziali o errate, continuiamo a fissare solo le ombre.

Perciò questa rassegna, che io ho visitato a Reggio Emilia nel settembre del 1997, ha molto da dire anche agli adulti “non addetti ai lavori”. Parafrasando Saint-Exupéry e la sua dedica del libro *Il piccolo principe*, “I cento linguaggi” meriterebbe un sottotitolo: a tutti i grandi che sono stati bambini.

# Italy

Jarmila Ockayova  
Writer and Journalist

We have talked about school on a child’s scale. The child on a human scale, one might add, wandering through the beautiful exhibit “The Hundred Languages of Children.” This exhibit offers us a further occasion to reflect on the educational adventure of the preschools of Reggio Emilia, but also on our own lives: on creativity, interaction, the pleasure of scrutinizing, discovering, constructing or reinventing fragments of reality, and on the possibility of doing it together with others.



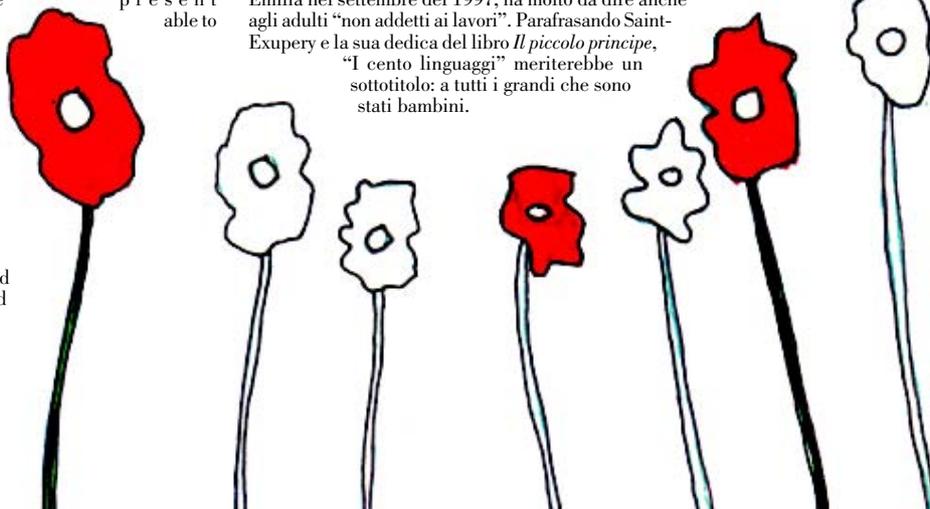
Texts, photographs, drawings, collages, relief compositions, statues in clay and metal, and then paper, fabric, wood, glass, tree leaves: the widest variety of materials transformed by the imagination into ideas, thoughts, concepts. Theoretical research, but above all the direct stories of the children, throw open the doors to a more intense relationship with reality. The discovery of forms, light, shadows, and colors that change the perception of things; immersions in the world of nature and its myriad nuances; attention to the voices and expressive mobility of people, their eyes, smiles, the language of hands; representing oneself in masking, dressing up or stripping down; excavations into the depths of one’s emotions and bewilderments; explorations into the transcendental, the invisible, the mysterious; contending with the first existential queries, often with a poetic inclination and involuntary humor; entering into the potential of the spoken and written word.

Do you remember Plato’s cave? In the cave there is a group of prisoners, chained up in such a way that they can only see the rocky backdrop. Behind them is a big fire, and between them and the fire various characters parade by with objects in their hands. Of these characters and objects, the prisoners can see only the shadows projected on the wall, and they take those shadows as the only reality...

Here, one has the sensation that the children/subjects of this exhibit have been unchained and that they have observed very closely whoever entered their “cave.” And that we, bound by the cords of our everyday conjectures, inevitably partial or erroneous, continue to stare at only the shadows.

This exhibit, which I visited in Reggio Emilia in September 1997, has much to say also to adults who do not work in the field of education.

Paraphrasing Saint-Exupéry and his dedication in *The Little Prince*, “The Hundred Languages of Children” deserves a subtitle: To all grownups who were once children.



# Israele

Na'ama Zoran  
Psicologa dell'età evolutiva  
Consulente di programmi educativi per la prima infanzia

Sono venuta al mio primo seminario a Reggio Emilia nel gennaio del 1997. Quella settimana ha avuto un forte impatto sulla mia vita, e particolarmente sulla mia vita professionale. Ho visto un grande impegno verso la qualità dell'educazione della prima infanzia ed anche una grande attenzione al lavoro pedagogico. Il mio incontro con la filosofia di Loris Malaguzzi e con Carla Rinaldi, che porta avanti il suo pensiero, mi ha insegnato che nell'educazione:

L'essere è più significativo del fare;

Un occhio curioso è più potente di qualsiasi mappa o regola precostituita;

La visibilità è la chiave di una conoscenza profonda;

Solo quando si sa quale cultura della scuola si vuole creare, con chi e per chi, si può raggiungere la vera qualità.

Prima della fine di quella settimana, avevo deciso che ogni educatore della prima infanzia doveva incontrare tale qualità e che il modo migliore per farlo era portare la mostra "I cento linguaggi dei bambini" in Israele. Il potere della mostra risiede nella sua capacità di rendere visibile in vari modi la "cultura sistemica" delle scuole di Reggio Emilia. La cultura consiste di solidi significati sociali condivisi che nel tempo danno forma a pensieri e a comportamenti.

A Reggio ho imparato che solo quando c'è corrispondenza fra la cultura della scuola e quella della comunità è possibile creare un vero sistema nel quale tutte le parti sono necessarie per rendere fluida la funzionalità del sistema stesso.

Ho sentito di avere un tesoro nelle mie mani e che era importante per me trattarlo come tale. Nell'incontro conclusivo del seminario, dissi che era mia intenzione partecipare ad un altro seminario nel 1998 e che avrei voluto portare la mostra in Israele. Tutti risero... Ma il gennaio successivo tornai a Reggio per il mio secondo seminario e il 31 marzo 1998 si inaugurò la mostra a Tel-Hai College. Dal momento che la filosofia di Reggio non era ancora ben conosciuta in Israele, ho dovuto viaggiare per tutto il Paese per convincere tutti che c'era un posto solo dove andare il 31 marzo e che occorreva una visita guidata per capire a fondo la mostra. Nella mia Università tutti risero di me, dicendo che non ci sarebbero state più di cento persone all'inaugurazione e che ciò sarebbe già stato un successo (poiché l'università si trova nel nord del Paese). Finimmo per avere 700 persone all'inaugurazione e altri 2500 visitatori durante il mese.

Da allora sono trascorsi tre anni. Quale effetto della mostra ho portato un gruppo di sessanta educatori e rappresentanti del Ministero della Pubblica Istruzione a un seminario a Reggio (marzo 1999), e da allora ogni anno in maggio altri educatori israeliani partecipano all'annuale Study Tour dagli USA.

Il maggior contributo della mostra al mondo della prima infanzia in Israele è stato il focus sulla "Pedagogia delle relazioni", considerato fattore principale per la qualità nelle scuole. Quando invece sono i contenuti ad essere considerati il fattore principale della qualità, si rischia di cadere nell'anonimato e dimenticare che se si vuole promuovere lo sviluppo di un individuo è necessario conoscerlo, essere interessati a lui, e desiderare un autentico rapporto con lui. A Reggio si impara che l'impegno principale deve risiedere nelle relazioni che si instaurano tra i protagonisti: i bambini, i genitori, il personale della scuola, e che solo quando non ti chiudi a loro, puoi cominciare a scoprire i luoghi più interessanti, più speciali e più rivelatori che sono l'essenza dell'educazione.

# Israel

Na'ama Zoran  
Developmental Psychologist  
Early Childhood Specialist and Consultant

In January 1997 I came to my first seminar in Reggio Emilia. This week had a huge impact on my life in general and my professional life especially. I saw commitment to quality for early childhood education and authenticity in every aspect of the educational work. My meeting with the philosophy of Loris Malaguzzi and with his successor, Carla Rinaldi, taught me that in education: Being is more meaningful than Doing, An insightful eye is more powerful than any given map



or rules, Visibility is the key for in-depth knowing, And only when you know what school culture you want to create, with whom and for whom, can you achieve pure quality.

Before the end of that week, I had decided that every early childhood teacher needed to be exposed to that quality and the best way was to bring the Hundred Languages exhibition to Israel. The power of the exhibition is in its ability to show and express in various ways the "systemic culture" of the Reggio Emilia schools. Culture consists of the stable, underlying social meanings that shape beliefs and behavior over time. In Reggio I have learnt that only when there is a match between the school culture and the community culture can you create a comprehensive system where all its parts are necessary for the flow of its function.

I felt I had a treasure in my hands and it was important for me to treat it as one. In my closing remarks I said that in 1998 I intended to come to another seminar and to have the exhibition in Israel. Everybody laughed... But the next January I came back for my second seminar, and on March 31, 1998, we had the opening

conference for the exhibition at Tel-Hai College. As the Reggio philosophy was not yet well-known in Israel, I had to wander all over the country to convince everybody that there was only one place to be on March 31 and that a guided tour was recommended in order to understand it fully. In my college everybody laughed at me, saying we would not have more than a hundred people for the opening and that this would be a success (as the college is located in the north of Israel). We



ended up having 700 people for the opening and 2500 more during the month.

Since then three years have passed. As a consequence of the exhibition I led a group of sixty educators and people from the Ministry of Education to a seminar in Reggio (March 1999), and since then each May other Israeli educators have accompanied the American delegation.

The main contribution of the exhibition to the early childhood field in Israel was the focus on the "Pedagogy of Relationships" as the main factor for quality in the schools. When contents are the main factor for quality, it is very easy to fall into the field of anonymity and forget that if you want to influence one's development you need to know her, to be interested in her, and to wish for authentic relationships with her. In Reggio you learn that your main commitment is the relationships you establish with your partners: Children, Parents, and Staff members, and only when you do not shut yourself from them do you begin to discover the most interesting, special, and insightful places which are the essence of education.



# Regno Unito

Robin Duckett  
Direttore di SightLines Initiative  
Mary Fawcett  
Docente di Educazione della prima infanzia

Le visite al Regno Unito della mostra "I Cento Linguaggi dei Bambini" nel 1997 e nel 2000 stanno radicalmente mutando l'educazione dell'infanzia in questo Paese.

Nell'estate del '97 la mostra raggiunse due luoghi: il Discovery Museum di Newcastle, dove è stata visitata da 8.000 persone, ed il Bethnal Green Museum of Childhood a Londra. In totale, più di 20.000 persone hanno visto la mostra in un periodo di circa due mesi, e le relative conferenze e seminari sono state ben più affollate rispetto alle presenze previste. Ma ancor più significativo è che coloro che hanno fatto visita alla mostra si sono ripromessi di far ritornare nel Regno Unito "I Cento Linguaggi dei Bambini".

Riconoscendo la forte ondata di interesse, un gruppo di professionisti che si occupano della prima infanzia si è incontrato alla Thomas Coram Foundation per prendere in esame la possibilità di imparare dall'esperienza di Reggio Emilia per costruire qualcosa insieme.

Non c'erano, tuttavia, né un apporto finanziario centrale né autorità superiori coinvolte, ma semplicemente un desiderio diffuso fra educatori di ospitare la mostra in molte parti del Regno Unito.

Il Tour del 2000 nel Regno Unito ha raggiunto sette località: Cardiff, Belfast, Exeter, Bristol, Bradford, Glasgow e Coventry. E' stato coordinato dal SightLines Initiative, in collaborazione con l'organizzazione Early Education, ma soprattutto si è avvalso dell'entusiasmo e dedizione di coloro che hanno proposto la loro quale regione ospitante. Il Tour della mostra "I Cento Linguaggi dei Bambini", durato un anno, è stato non solo un'impresa enorme e di notevole successo, con oltre 66.000 visitatori, ma anche un'intensa esperienza per tutti coloro che sono stati coinvolti nell'organizzazione. Questi pensieri di una organizzatrice riflettono le emozioni di molti: "Nell'aprile del 2000, ho in qualche modo vissuto qualcosa di potente, qualcosa che per sempre avrà su di me un impatto. Ho vissuto e respirato l'esperienza di Reggio Emilia... Come è stato possibile che una mostra, una statica serie di immagini, abbia potuto evocare emozioni così vive?... Posso solo dire che chiunque fosse stato lì, sarebbe stato toccato da tale esperienza... Sono piena di emozioni e aspettative e provo un senso di appartenenza, di vicinanza, di legame con una grande famiglia fatta di persone, alcune delle quali non ho mai incontrato, ma con cui ho avuto un vero e proprio senso di legame ed affinità... Questa è l'essenza dei sogni e di Reggio: cooperazione, collaborazione e rispetto." Miranda Norrington

E' stato prioritario promuovere temi quali i valori, il contatto, le relazioni, l'integrità intellettuale ed emotiva. Abbiamo tutti sentito quanto questi temi fossero particolarmente importanti dato l'attuale interesse politico del Regno Unito per "l'ampliamento dell'offerta di servizi per l'infanzia", e "la misurazione del valore aggiunto". Siamo stati incoraggiati e resi più audaci nel tenere i nostri piedi saldi a terra, ma la testa fra le nuvole!

Si è formato ora un nuovo spirito di scambio e di relazioni con persone che vengono invitate a condividere le loro esperienze a conferenze, e a rendere note le loro esperienze e pensieri durante incontri di formazione professionale - un nuovo spirito dato anche dall'essere più avventurosi, proprio come sono i bambini.

Per rendere reali le possibilità del "bambino ricco di risorse" qui nel Regno Unito, abbiamo bisogno di continuare a costruire una "professione piena di risorse". Loris Malaguzzi disse: "Fare una scuola amabile (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione) dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie, è il nostro approdo."

Forse il nostro scopo dovrebbe anche essere di costruire una professione amabile e, ad un tempo, operosa, inventiva, vivibile, documentabile e comunicabile; una professione di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione.

# United Kingdom

Robin Duckett  
Project Director, SightLines Initiative  
Mary Fawcett  
Early Childhood Lecturer, University of Bristol

The visits to the UK of the exhibition "The Hundred Languages of Children" in 1997 and 2000 are changing the face of early years education in this country.

In the summer of 1997 the exhibition came to two venues: the Discovery Museum in Newcastle where it was attended by over 8000 people, and the Bethnal Green Museum of Childhood in London. In total more than 20,000 people visited over a period of about two months and the associated conferences and seminars were well oversubscribed. Most importantly, those who saw it vowed that it must come again to the UK. Recognising the strong groundswell of interest, a group of early childhood professionals met at the Thomas Coram Foundation to consider the possibilities in the UK of building and learning from Reggio. There was however no central funding nor any "higher authority" involved but simply a grassroots longing to host the Exhibition in many parts of the UK.

The UK 2000 Tour comprised seven venues: Cardiff, Belfast, Exeter, Bristol, Bradford, Glasgow and Coventry. It was co-ordinated by SightLines Initiative in partnership with Early Education but it depended upon the enthusiasm and commitment of the individuals who proposed their particular region as a host. Not only was the year-long tour of "The Hundred Languages of Children" a huge and highly successful undertaking with over 66,000 visitors, it was also a powerful experience for those who were involved. These thoughts from a steward at one venue reflect the emotions of many people:

"During April 2000, I somehow experienced something powerful, something that will have an impact on me for ever. I lived and breathed the Reggio experience. ... How can it be that an Exhibition, a static series of images, could conjure up such raw emotion? ... I can only say that if you were there, you too would have been touched by the experience brought to you. ... I have a sense of anticipation, of excitement, a feeling of belongingness/connectedness/linkeness with a family of people, some of whom I have never met before but had a real sense of kinship with. ... This is the stuff of dreams and Reggio - co-operative, collaborative and respectful." Miranda Norrington

The promotion of the issues of values, approach, relationships, intellectual and emotional integrity have been foremost. We have all felt these issues to be especially important during the current UK policy interest in the "expanded delivery of daycare," and in "measuring added value." We have been encouraged and emboldened to keep our feet on the ground but our heads in the clouds!

There is now a new spirit of exchange and networking, of people being invited to share new experiences at conferences and to give their experiences and thoughts at professional development events - of being adventuresome, just as children are.

To make real the possibilities of 'the resourceful child' here in the UK, we need to continue to build a 'resourceful profession.' Loris Malaguzzi said: "Our goal [in Reggio] is to build an amiable school (and also a hard-working, inventive, liveable, documentable, and communicable school; a place of research, learning, reflection and revisiting), where children, teachers, and families feel at home...." Perhaps our goal too, could be to build an amiable profession, and also a hard-working, inventive, liveable, documentable and communicable profession; a profession of research, learning, reflection and revisiting.



Tokyo (Giappone/Japan), 2001



# Hong Kong

Hazel Lam  
Docente alla Scuola di Educazione della Prima infanzia  
presso l'Hong Kong Institute of Education  
e Dirigente di OMEP-Hong Kong

L'esperienza di successo a Reggio Emilia sia nell'insegnamento che apprendimento dei bambini, fondata su un approccio pedagogico innovativo, ha avuto un notevole impatto sull'educazione della prima infanzia in tutto il mondo. OMEP-Hong Kong, una organizzazione di volontari che tende a promuovere l'educazione dell'infanzia a Hong Kong, ha organizzato uno study tour a Reggio Emilia nel 1999 per 34 professionisti del settore della prima infanzia tra i quali formatori, amministratori, direttori ed insegnanti. Al fine di condividere questa importante e unica esperienza con insegnanti e genitori di Hong Kong, e per dare eco al recente interesse della città sulle riforme del sistema educativo e sull'offerta di servizi di qualità, OMEP-Hong Kong ha progettato una serie di iniziative sull'esperienza di Reggio Emilia con il sostegno del Quality Education Fund.

Queste attività di formazione, organizzate nel 2000 e 2001, hanno previsto un seminario condotto dalla professoressa Lilian Katz, una conferenza internazionale, una presentazione della mostra "cento linguaggi dei bambini" e un viaggio a Reggio Emilia, organizzato per educatori dell'infanzia.

# Hong Kong

Hazel Lam  
Senior Lecturer at the School of Early Childhood  
Education of Hong Kong Institute of Education  
and Secretary of OMEP-Hong Kong

The experience and success in Reggio Emilia in the teaching and learning of young children based on an innovative teaching approach has had a strong impact on early childhood education all over the world. People in the field are eager to have firsthand knowledge of the Reggio Emilia experience. OMEP-Hong Kong, a voluntary organization aiming at promoting early childhood education in Hong Kong, organized an educational tour for thirty-four early childhood professionals including teacher trainers, administrators, principals and teachers to visit Reggio Emilia in 1999. In order to share this valuable and unique experience with preschool teachers and parents in Hong Kong and echo Hong Kong's recent focus on educational reform and provision of quality education, OMEP-Hong Kong planned a series of activities focused on the experience in Reggio Emilia which was awarded support from the Quality Education Fund.

These educational activities organized in 2000 and 2001 included a seminar conducted by Professor Lilian Katz, an international conference, a showing of the exhibition "The Hundred Languages of Children" and a tour to Reggio Emilia organized for frontline early



Con l'aiuto del "Reggio Emilia Information Exchange" (REIE) and Reggio Children, abbiamo avuto l'opportunità di portare la mostra ad Hong Kong, dal 9 al 24 giugno 2001, presso la Sala esposizioni del Municipio. La mostra è stata un evento collaterale del 5° convegno internazionale sullo "Sviluppo di una nuova cultura per l'educazione della prima infanzia" dell'OMEP-Hong Kong.

Basata sull'approccio pedagogico di Reggio, che incoraggia la partecipazione attiva e la creatività dei bambini nell'apprendimento, la mostra presentava ricchi esempi dei tanti modi creativi in cui i bambini si esprimono. La documentazione della mostra non ha solo illustrato come i bambini, all'interno di un progetto, siano coinvolti nei processi d'esplorazione, investigazione e raggiungimento di conclusioni; ha anche mostrato quanto l'osservazione attenta e l'ascolto dei diversi linguaggi da parte degli adulti siano di fondamentale importanza nel comprendere il pensiero dei bambini con l'obiettivo di incoraggiare e promuovere il loro apprendimento creativo.

Grazie al suo ricco contenuto ed al tema del tutto speciale, la mostra, nei sedici giorni di permanenza, ha attratto un vasto pubblico non solo di bambini, genitori, educatori e giornalisti, ma anche persone che nutrono un interesse, in generale, per l'arte e la creatività. E' stata vista da oltre 5.500 persone provenienti anche da Cina, Corea, USA, Gran Bretagna, Giappone, Taiwan, Singapore e Thailandia.

La mostra ha suscitato opinioni controverse sulla fattibilità di portare la pratica pedagogica di Reggio Emilia a Hong Kong. Date le differenze culturali fra Reggio Emilia e Hong Kong, non abbiamo alcuna intenzione di persuadere gli educatori di Hong Kong a "copiare" tale pratica senza tenere in considerazione la nostra situazione e i nostri vincoli. Tuttavia, speriamo che introdurre l'esperienza di Reggio Emilia nel campo dell'educazione qui ad Hong Kong incoraggerà insegnanti, genitori e politici, a riconsiderare gli attuali metodi di insegnamento e a sviluppare una nuova cultura dell'educazione per i nostri bambini. Crediamo che la mostra abbia dato un contributo alla riforma dell'educazione ad Hong Kong e abbia suscitato nel pubblico maggiori consapevolezza riguardo ai diritti,

childhood practitioners. With the help of the Reggio Emilia Information Exchange and Reggio Children, we had the opportunity to have the Exhibition's first showing in Hong Kong: held from 9 June 2001 to 24 June 2001 at the Exhibition Hall of the City Hall, the Exhibition was an extension of the 5th OMEP-Hong Kong International Conference on "Developing A New Culture for Early Childhood Education."

Based on the Reggio Emilia Approach, which encourages children's active participation and creativity in learning, the Exhibition included rich examples of the many creative ways in which children express themselves. The documentation in the Exhibition not only illustrated how children engaged in the process of exploration, investigation, and making conclusions on a topic through participating in a project, but also showed that adults' careful observation and listening to children's different forms of "languages" are of primary importance in understanding children's minds in order to encourage and promote their creative learning. Due to its rich content and unique theme, the sixteen-day Exhibition attracted a wide audience including young children, parents, early childhood professionals, and journalists, as well as those who have a general interest in artwork and the development of artistic creativity. Over 5,500 people visited, including participants from China, Korea, the USA, Britain, Japan, Taiwan, Singapore and Thailand.

The comments on the feasibility of implementing the Reggio Emilia Approach in Hong Kong aroused from the Exhibition are controversial. As there are cultural differences between Reggio Emilia and Hong Kong, we have no intention to persuade Hong Kong practitioners to copy the same practice without considering our own constraints and situations. Nevertheless, we hope that the introduction of Reggio Emilia's educational experience to Hong Kong will encourage educators, parents, and policymakers to review the existing teaching methods and develop a new culture in education for our children. We believe that the Exhibition has made a contribution toward Hong Kong's educational reform and aroused public awareness of the respect for our children's rights, capabilities



Tokyo (Giappone/Japan), 2001



## VISITE DI STUDIO A REGGIO EMILIA DA: STUDY TOURS TO REGGIO EMILIA FROM:

### AUSTRALIA, NUOVA ZELANDA, HONG KONG (14 - 19 ottobre 2001)

**AUSTRALIA, NEW ZEALAND, HONG KONG**  
(October 14 - 19, 2001)  
100 partecipanti / 100 participants  
Referenti / Reference persons:  
in Australia: Jan Millikan - tel. +61 3 9890 3403  
in Nuova Zelanda/New Zealand: Sue Stevely-Cole  
tel. +64 9 520 6661  
in Hong Kong: Maggie Koong  
e-mail: maggiek@hkstar.com

### OLANDA E LUSSEMBURGO (24 - 26 ottobre 2001) **THE NETHERLANDS AND LUXEMBURG** (October 24 - 26, 2001)

125 partecipanti / 125 participants  
Referenti / Reference persons:  
in Olanda/The Netherlands: Linus Cornelissen  
tel. +31 26 369 1650  
in Lussemburgo/Luxemburg: Marie-Paul Origer  
e-mail: origer@men.lu

### ITALIA (15 - 17 novembre 2001) **ITALY** (November 15 - 17, 2001) 125 partecipanti / 125 participants Referente / Reference person: Nadia Agazzi, Reggio Children tel +39 0522 455416

### GRAN BRETAGNA (26 - 30 novembre 2001) **GREAT BRITAIN** (November 26 - 30, 2001) 125 partecipanti / 125 participants Referente / Reference person: Robin Duckett - tel. +44 191 261 7666

### SUD AMERICA e SPAGNA (27 gennaio - 1 febbraio 2002) **SOUTH AMERICA and SPAIN** (January 27 - February 1, 2002) 125 partecipanti / 125 participants Referente / Contact: Reggio Children - tel +39 0522 455416

Sono inoltre previste per la primavera del 2002  
visite di studio dai seguenti Paesi:  
Study Tours are also planned for Spring 2002  
from the following countries:

Canada  
Corea / **Korea**  
Giappone / **Japan**  
Stati Uniti / **United States**  
Svezia / **Sweden**

## CONFERENZE E SEMINARI CONFERENCES AND SEMINARS

### CINA/CHINA Shanghai

22 - 25 ottobre 2001 / October 22 - 25, 2001

Consulenti di Reggio Children partecipano  
al 2° Seminario internazionale sull'educazione della prima infanzia.  
Reggio Children representatives will participate  
in the Second International Seminar on Early Childhood Education.  
Per informazioni / For further information:  
Reggio Children - tel +39 0522 455416

### USA Anaheim (California) 31 ottobre - 3 novembre 2001 / October 31 - November 3, 2001 NAEYC Annual Conference

Durante la Conferenza annuale del NAEYC sono in agenda  
numerose relazioni sul Reggio Emilia Approach;  
Reggio Children sarà presente con un proprio stand.

During the NAEYC conference, several presentations  
on the Reggio Emilia Approach are scheduled  
and Reggio Children will have its own booth.

### GRAN BRETAGNA / **GREAT BRITAIN** Bristol 10 novembre 2001 / November 10, 2001 Cornwall 13 novembre 2001 / November 13, 2001

Consulenti di Reggio Children partecipano a seminari  
sul Reggio Approach.

Reggio Children representatives will participate in seminars  
on the Reggio Approach.

Per informazioni: / For further information:  
Mary Fawcett - e-mail: maryfawcett@ruton.fsnet.co.uk  
David Francis - e-mail: dfrancis@cornwall.gov.uk

*Reggio Children suggests that organizers and participants  
of conferences, seminars and training courses  
on the "Reggio Emilia Approach" verify whether these initiatives  
have been officially approved by Reggio Children,  
in order to guarantee that the contents of the initiatives  
correctly reflect the experience and philosophy  
of the municipal infant-toddler centers and preschools  
of Reggio Emilia.*

## MOSTRA I CENTO LINGUAGGI DEI BAMBINI THE HUNDRED LANGUAGES OF CHILDREN EXHIBIT

Nel corso di ogni tappa sono previste iniziative collaterali  
di formazione, condotte anche da educatori di Reggio Emilia.  
Per maggiori informazioni, si prega di contattare i referenti  
indicati.

During each showing, a number of collateral professional  
development initiatives have been organized and will be  
conducted by educators from Reggio Emilia.  
For further information, please contact the reference persons  
indicated.

### USA gennaio - dicembre 2001 / January - December 2001 SJJ Companies, Saint Louis, MO

Per informazioni: / For further information:  
Ashley Cadwell - The St. Michael School  
Tel. +1 314 721 4422  
Fax +1 314 721 4670

### CILE/CHILE 21 settembre - 13 ottobre / September 21 - October 13 Sala Asmar, Punta Arenas

30 ottobre - 20 novembre / October 30 - November 20  
Centro Cultural de Viña del Mar, Valparaíso y Viña del Mar

Per informazioni: / For further information:  
Olivia Concha Molinari - Universidad de La Serena  
Tel +56 51 204186  
E-mail: molinari@userena.cl

### AUSTRALIA 7 settembre - 28 ottobre / September 7 - October 28 Melbourne Museum, Melbourne

9 novembre - 9 dicembre / November 9 - December 9  
W.A. Museum, Perth

Per informazioni: / For further information:  
Mary Featherston - Mind's Eye Interactives  
Tel. / Fax +61 3 9497 1684

Per prenotare future esposizioni, contattare:  
To book showings of the exhibit please contact:  
Reggio Children  
tel. +39 0522 455416 - fax +39 0522 455621

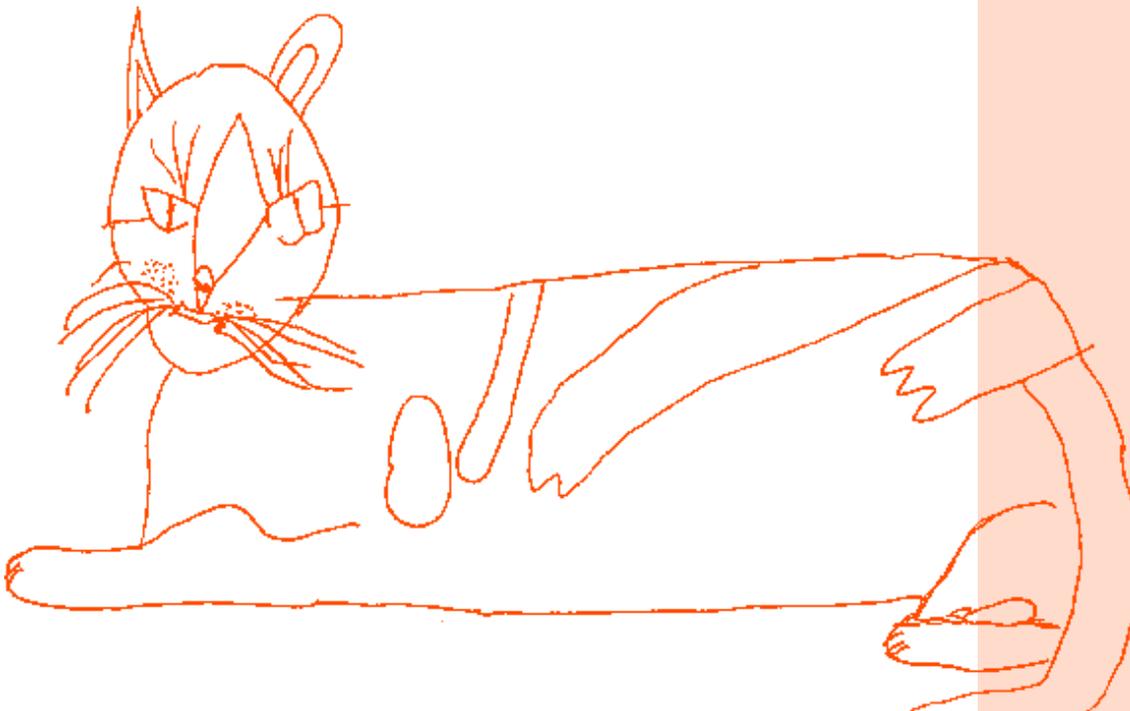
## innovations

Il Merrill-Palmer Institute, presso la  
Wayne State University (Detroit, MI -  
USA), ha fondato la newsletter  
"Innovations in Early Education: The  
International Reggio Exchange" come  
forum per gli educatori di tutto il mondo.  
Abbonandosi alla rivista, gli educatori  
possono conoscere le esperienze  
realizzate a Reggio e in altri paesi,  
unirsi al dialogo tra queste realtà e  
capire quanto questa filosofia educativa  
possa contribuire al loro lavoro con i  
bambini e le famiglie, nel contesto in  
cui operano.

Per abbonarsi, contattare:  
Judith Allen Kaminsky  
The Merrill-Palmer Institute  
Tel. +1 313 872 1790  
e-mail: j\_a\_kaminsky@wayne.edu

The Merrill-Palmer Institute, Wayne  
State University (Detroit, MI - USA),  
has established "Innovations in Early  
Education: The International Reggio  
Exchange" as a forum for educators  
across the world. By subscribing,  
teachers can learn about the  
experiences of educators in Reggio and  
around the world, join in the dialogue  
and determine how this educational  
philosophy can influence their work with  
children and parents in their community.

To subscribe, please contact:  
Judith Allen Kaminsky  
The Merrill-Palmer Institute  
Tel. +1 313 872 1790

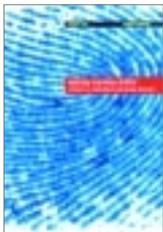




## NOVITA' EDITORIALE

### Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners

Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in gruppo. Dalla ricerca condotta da Reggio Children e Harvard Project Zero. In inglese. € 34,00



## COLLANA L'ASCOLTO CHE NON C'E'

### Tenerenza

L'amore visto dalla parte delle bambine e dei bambini. Un libro a più voci scritto dai bambini della Scuola dell'Infanzia "La Villetta". Versione bilingue italiano/inglese. £. 20.000 / € 10,33



### Le fontane

Un racconto del progetto svolto quando i bambini della Scuola dell'Infanzia "La Villetta" hanno deciso che gli uccellini che visitavano la loro scuola avevano bisogno di un luna park. Versione bilingue italiano/inglese. Disponibile anche in italiano/francese. £. 25.000 / € 12,91



### In viaggio con i diritti delle bambine e dei bambini

Il punto di vista delle bambine e dei bambini sui loro diritti. Un libro realizzato dalla Scuola dell'Infanzia "Diana". Versione bilingue italiano/inglese. £. 20.000 / € 10,33



### I piccolissimi del cinema muto

Giochi di finzione tra pesci e bambini al Nido "Rodari" di Reggio Emilia. Versione bilingue italiano/inglese. £. 20.000 / € 10,33



### Scarpa e metro

Primi approcci alla scoperta, alla funzione, all'uso della misura. Da un progetto realizzato alla Scuola dell'Infanzia "Diana". Versione bilingue italiano/inglese. £. 25.000 / € 12,91



**i 5 libri della Collana £. 95.000 / € 49,00**

## CATALOGHI

### I cento linguaggi dei bambini

Catalogo della mostra "I cento linguaggi dei bambini", edizione 1996.

Testi di autori vari, tra cui Loris Malaguzzi, fotografie ed elaborati dei bambini e delle bambine delle Scuole di Reggio Emilia. Versione bilingue italiano/inglese; disponibile anche con inserto con testi in francese. £. 35.000 / € 18,08



### Atelier 3

Catalogo della linea di arredi per l'infanzia realizzata da Isaff con la consulenza pedagogica di Reggio Children e design Studio Zini per nidi, scuole dell'infanzia, comunità, case. In italiano.



Questo è un estratto delle pubblicazioni disponibili, anche per corrispondenza, presso Reggio Children. Per ricevere il catalogo completo e per effettuare ordini, contattare:

**Reggio Children**  
Piazza della Vittoria, 6  
42100 Reggio Emilia  
tel. +39 0522 455416 - fax +39 0522 455621  
e-mail: info@reggiochildren.it

Le pubblicazioni di Reggio Children si possono acquistare anche presso le **Librerie Feltrinelli**.

Presso il **Comune di Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca Educativa**  
Via Guido da Castello, 12  
42100 Reggio Emilia  
è possibile acquistare le pubblicazioni qui presentate e consultare inoltre l'ampia bibliografia di testi, materiali e documenti prodotti dai nidi e delle scuole dell'infanzia.

Orari di apertura al pubblico:  
mar. e gio. 15.30 - 18.00  
ven. 10.00 - 13.00

## LIBRI E ALTRE PUBBLICAZIONI

### I cento linguaggi dei bambini

A cura di L. Gandini, G. Forman & C. Edwards. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Contiene interviste a Loris Malaguzzi. Versione italiana. Ed. Junior. £. 42.000 / € 21,69

### Reflections on the Reggio Emilia Approach

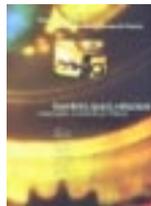
di Lilian Katz. Raccolta di testi che rappresentano varie prospettive sulle implicazioni del Reggio Approach sull'educazione della prima infanzia. ERIC/Ed. Junior. Testo in inglese. £. 22.000 / € 11,36

### Volpino, ultimo ladro di galline

Una fiaba per bambini scritta da Loris Malaguzzi sulla volpe Volpino, un ladro di galline molto intelligente, molto affamato, molto frustrato. Ed. Junior. Disponibile in italiano e in inglese. £. 18.000 / € 9,30

### bambini, spazi, relazioni

Metaprogetto di ambiente per l'infanzia. Il volume, esito del lavoro di ricerca svolto da Reggio Children e Domus Academy (Milano), fornisce strumenti di analisi e indicazioni di uso per la progettazione dello spazio per l'infanzia. Testi, elaborati dei bambini, fotografie. Disponibile in italiano e in inglese. £. 65.000 / € 33,57



### Reggio tutta

Da un'indagine realizzata nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, un libro che è al contempo un "ritratto" della città e una "guida" per il visitatore. I bambini e le bambine tratteggiano l'identità di Reggio Emilia e approfondiscono la dimensione della relazione con l'altro, raccontando cosa vedere e come vedere/abitare la propria città. "Reggio tutta" raccoglie, inoltre, saggi, contributi e note sul contesto educativo. Versione italiana: £. 50.000 / € 25,82  
Versione inglese: £. 60.000 / € 30,99



### Ai miei desideri

Messaggi dei bambini delle Scuole dell'Infanzia "Fiastrì" e "Rodari" di S. Ilario d'Enza (Reggio Emilia). In italiano. £. 15.000 / € 7,75

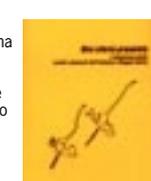
### Il futuro è una bella giornata

Il futuro immaginato dai bambini di 5 e 6 anni delle Scuole dell'Infanzia "Fiastrì" e "Rodari" di S. Ilario d'Enza (Reggio Emilia). Versione bilingue italiano/inglese. £. 50.000 / € 25,82



### Una storia presente

Un volume che per la prima volta ricostruisce la lunga e complessa esperienza delle scuole dell'infanzia e dei nidi comunali di Reggio Emilia, ripercorrendo il cammino dalle radici fino ad oggi. Edizioni RSLibri. In italiano.



### Tutto ha un'ombra meno le formiche

L'incontro con l'ombra: le esperienze e le emozioni vissute dai bambini e dalle bambine delle Scuole dell'Infanzia "Diana" e "Gulliver" alle prese con questa immateriale compagna di vita. Disponibile nelle versioni: italiano, inglese e francese. £. 30.000 / € 15,49



### I Nidi e le Scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia

Cenni di storia, dati e informazioni. Disponibile nelle versioni: italiano, inglese e francese. £. 10.000 / € 5,17

### Alla scoperta della dimensione perduta

di Giordana Rabitti  
Studio di caso di una delle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia. Osservazioni, interviste ed analisi di documenti. In italiano. Ed. Clueb. £. 30.000 / € 15,49

### Il mare nasce dalla mamma onda

Teorie e disegni dei bambini della Scuola dell'Infanzia Diana sulla nascita. Set composto da un opuscolo introduttivo e 15 cartoline. Versione bilingue italiano/inglese. £. 15.000 / € 7,75

## PORTFOLIO

### Bestiario

Idee ed interpretazioni grafiche sul mondo animale delle bambine e dei bambini delle Scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Versione bilingue italiano/inglese. £. 10.000 / € 5,17

### Gattità

Una gatta e i suoi gattini nel Parco della Scuola. Per le bambine e i bambini della Scuola "La Villetta" un pretesto e un contesto straordinari... Versione bilingue italiano/inglese. £. 10.000 / € 5,17

### Mobilità espressive

L'importanza di rivedersi per darsi un'identità. Una galleria di ritratti delle bambine e dei bambini della Scuola d'infanzia "Neruda" per darsi viso, corpo, parola, pensiero ed emozione... Versione bilingue italiano/inglese. £. 10.000 / € 5,17

## MATERIALI AUDIOVISIVI

### A Message from Loris Malaguzzi

Un video per celebrare il lavoro di Loris Malaguzzi, intervistato da Lella Gandini nel 1992 alla Scuola "La Villetta" di Reggio Emilia. Contiene il discorso di Loris Malaguzzi in occasione del Kohl Award (Chicago USA - 1993). Versione inglese. USA: sistema NTSC £. 50.000 / € 25,82  
EUROPA: sistema PAL £. 30.000 / € 15,49

### The Amusement Park for Birds

Un Luna Park all'aperto per gli uccellini: uno spazio all'interno di un progetto a lungo termine realizzato dai bambini e dalle bambine della Scuola "La Villetta". Versione inglese. USA: sistema NTSC £. 50.000 / € 25,82  
EUROPA: sistema PAL £. 40.000 / € 20,65

### Per fare il ritratto di un leone

I bambini e le bambine della Scuola "La Villetta" alle prese con il ritratto di uno dei grandi leoni in pietra di Piazza San Prospero. Disponibile in italiano e in inglese. USA: sistema NTSC £. 40.000 / € 20,65  
EUROPA: sistema PAL £. 30.000 / € 15,49

### Open Window

Set di 36 diapositive sull'ambiente del Nido e della Scuola d'infanzia a Reggio Emilia. Versione bilingue italiano/inglese.

## TRADUZIONI IN ALTRE LINGUE

In **tedesco** sono disponibili: Tenerenza, Le fontane, In viaggio con i diritti delle bambine e dei bambini, I piccolissimi del cinema muto. Prossimamente anche: il Catalogo della mostra I cento linguaggi dei bambini e Tutto ha un'ombra, meno le formiche. Per informazioni: Eva Grüber, Hermann Luchterhand Verlag Berlino (Germania) tel +49 30 4883 900 - fax +49 30 4883 9020

In **olandese** sono disponibili: In viaggio con i diritti delle bambine e dei bambini e I cento linguaggi dei bambini (Ed. Junior)

Per informazioni: Uitgeverij SWP - Utrecht (Olanda) tel +31 30 2368060 - fax +31 30 2368140

In **cinese** sono disponibili: il Catalogo della mostra I cento linguaggi dei bambini, Tenerenza, Le fontane, In viaggio con i diritti delle bambine e dei bambini, I piccolissimi del cinema muto, Scarpa e Metro. Prossimamente anche: Bambini, spazi, relazioni.

Per informazioni: Hsiu-Hsiang, Yeh Kuang Yu Cultural Enterprise Co., Ltd. Taipei (Taiwan) tel. +886 2 2245 2265 fax +886 2 2245 2141

In **coreano** è disponibile: Tutto ha un'ombra, meno le formiche. Prossimamente anche: Bambini, spazi, relazioni.

Per informazioni: Hye-Ok Kim Boyuksa/Dahmsedae - Seoul (Corea) tel. +822 929 9963 - fax +822 928 0698

In **giapponese** sono disponibili: il Catalogo della mostra I cento linguaggi dei bambini.

Per informazioni: Yuichi Nakashima Gakken Co. - Tokyo (Giappone) tel. +81 3 3726 8418 fax +81 3 3726 8189

## DISTRIBUTORI DELL'EDITORIA DI REGGIO CHILDREN IN ALTRI PAESI

### USA

**Ufficio U.S.A. di Reggio Children per le pubblicazioni**  
WASHINGTON, D.C.  
tel. +1 202 265 9090 - fax +1 202 265 9161  
www.cdacouncil.org

### Learning Materials Workshop

BURLINGTON, VT  
tel. +1 802 862 8399 - fax +1 802 862 0794  
www.learningmaterialswork.com

### ChildCareExchange

REDMOND, WA  
tel. +1 800 221 2864 - fax +1 425 867 5217  
www.ccie.com

### SVEZIA

Reggio Emilia Institutet  
Stoccolma  
tel. +46 8 737 5967  
fax +46 8 447 6203

### FINLANDIA

Elisse Heinimaa  
Valkeakoski  
tel. +358 3 5766 350  
fax +358 3 5766 511

### DANIMARCA

Karin Eskesen  
Odense  
tel. +45 661 35795  
fax +45 661 38795

### GRAN BRETAGNA

Robin Duckett  
Newcastle  
tel./fax +44 191 261 7666

### PAESI BASSI

Annemieke Huisings  
Amsterdam  
tel. +31 20 622 8655  
e-mail: pedagoo@xs4all.nl

### AUSTRALIA E NUOVA ZELANDA

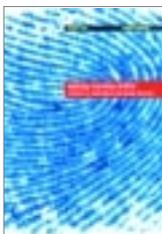
Lady Gowrie Child Centre - Resource Centre  
North Carlton, Victoria  
tel. +61 3 9347 6388  
fax +61 3 9347 7567

### CINA E TAIWAN

Hsiu-Hsiang, Yeh - Kuang Yu Cultural Enterprise co., Ltd - Chung Ho (Taipei)  
tel. +886 2 2245 2265

## PUBLISHING NEWS

**Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners**  
From the research project conducted by Reggio Children and Harvard Project Zero. Text in English. € 34.00



## THE UNHEARD VOICE OF CHILDREN SERIES

### Tenderness

The love story of Laura and Daniele, students at the Villetta preschool, as told by the children themselves. Italian/English version. ITL 20,000 / € 10.33



### The Fountains

A record of the project that initiated when the children of the Villetta preschool decided that the birds who inhabit the school grounds needed an amusement park. Italian/French version also available. ITL 25,000 / € 12.91



### A Journey into the Rights of Children

Boys and girls discuss their rights as children. A book from the Diana preschool of Reggio Emilia. Italian/English version. ITL 20,000 / € 10.33



### The Little Ones of Silent Movies

Make-believe with children and fish at the Rodari infant-toddler center. Italian/English version. ITL 20,000 / € 10.33



### Shoe and Meter

Initial approaches to the discovery, function, and use of measurement. From a project carried out at the Diana school. Italian/English version. ITL 25,000 / € 12.91



the complete series of five books  
ITL 95,000 / € 49.00

## CATALOGUES

### The Hundred Languages of Children

Catalogue of the exhibit "The Hundred Languages of Children," 1996 edition. Texts by various authors, including Loris Malaguzzi, with photographs and children's work from the preschools of Reggio Emilia. Italian/English version (available also with a booklet containing the integral translation in French). ITL 35,000 / € 18.08



### Atelier<sup>3</sup>

Catalogue of the new line of furnishings for young children produced by ISAFF with the pedagogical consultancy of Reggio Children, designed by Studio Zini. Includes a wide range of articles for infant-toddler centers, preschools, homes, and so on. Text in Italian.



The following is a partial list of the resources and publications available from Reggio Children, also by correspondence. To receive the complete catalogue and to make orders, please contact:  
**Reggio Children**  
Piazza della Vittoria, 6  
42100 Reggio Emilia  
tel. + 39 0522 455416 - fax +39 0522 455621  
e-mail: info@reggiochildren.it

The Reggio Children publications are also available in a number of **Feltrinelli Bookshops** in Italy.

## BOOKS

### The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections

Edited by Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman. Published by Ablex Publishing Corporation (USA). 1998 edition. Text in English. ITL 90,000 / € 46.48

### Reflections on the Reggio Emilia Approach

edited by Lilian Katz.  
A collection of papers representing a variety of perspectives on the implications of the Reggio Approach on early childhood education. Published by ERIC/Ed. Junior. Text in English. ITL 22,000 / € 11.36

### Volpino, Last of the Chicken Thieves

A children's story written by Loris Malaguzzi about Volpino the fox, a very clever, very hungry, very frustrated chicken thief. Available in Italian and English versions. ITL 18,000 / € 9.30

### children, spaces, relations

Metaproject for an Environment for Young Children.  
This book is the result of research conducted by Reggio Children and Domus Academy of Milan, offering tools for analysis and practical indications for the design of spaces for young children. Texts, photographs, children's work. Available in Italian and English versions. ITL 65,000 / € 33.57



### Reggio tutta

From a survey carried out in the municipal infant-toddler centers and preschools of Reggio Emilia, a "guide" that outlines the identity of the city and develops the dimension of the children's relationship with a real or hypothetical visitor, with their suggestions on what to see and how to visit and live in Reggio Emilia. A portrait of the city made by the children, along with essays, contributions, and notes on the educational context. Italian version: ITL 50,000 / € 25.82  
English version: ITL 60,000 / € 30.99



### The future is a lovely day

From a project carried out in the "Fiastri" and "Rodari" Municipal Preschools of Sant'Ilario d'Enza (Province of Reggio Emilia), a book that collects thoughts and predictions on the future by five- and six-year-old children. Italian/English version. ITL 50,000 / € 25.82



### Brick by Brick

The History of the "XXV Aprile" Municipal Preschool of Villa Cella, one of the first opened in Reggio Emilia after the end of the Second World War. English version. ITL 10,000 / € 5.17



### The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia

Historical notes and general information. Available in three versions: Italian, English and French.

## At the Documentation and Educational Research Center of the Municipality of Reggio Emilia

Via Guido da Castello, 12 - 42100 Reggio Emilia  
visitors can purchase the publications presented below as well as consult an extensive bibliography of booklets, materials, and documents produced by and about the Municipal Infant-toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia.

Opening hours:  
Tues. and Thurs. 3.30 - 6.00 p.m.  
Friday 10.00 a.m. - 1.00 p.m.

### Everything has a shadow, except ants

The encounter with shadows: the experiences and emotions of children at the Diana and Gulliver preschools of Reggio Emilia in exploring this immaterial companion of our everyday lives. Available in three versions: Italian, English and French. ITL 30,000 / € 15.49



### Alla scoperta della dimensione perduta

by Giordana Rabitti.  
A case study carried out in one of the Reggio Emilia preschools. Observations, interviews, and documentation analysis. Published by Edizioni Clueb. Text in Italian. ITL 30,000 / € 15.49

### The sea is born from the mother wave

Theories and drawings on birth from the children at the Diana school. Italian/English version. ITL 15,000 / € 7.75

## PORTFOLIOS

### Bestiary

Ideas, drawings, and interpretations of animals by children of the municipal preschools of Reggio Emilia. Italian/English version. ITL 10,000 / € 5.17

### Catness

A mother cat and her kittens living in the schoolyard. An extraordinary experience for the children at the Villetta preschool. Italian/English version. ITL 10,000 / € 5.17

### Mobility of Expression

The importance of looking at yourself for constructing your identity. A collection of portraits made by the children at the Pablo Neruda preschool for giving themselves a face, a body, speech, thought, and emotion. Italian/English version. ITL 10,000 / € 5.17

## AUDIO-VISUAL MATERIALS

### A Message from Loris Malaguzzi

A videotape in honor of the work of Loris Malaguzzi, who was interviewed by Lella Gandini in 1992 at the Villetta preschool and talks about projects, symbolic languages, and cooperation among children. Also includes Malaguzzi's acceptance speech for the Kohl Award in Chicago, 1993. English version. U.S. format : NTSC - ITL 50,000 / € 25.82  
EUROPEAN format : PAL - ITL 30,000 / € 15.49

### The Amusement Park for Birds

A behind-the-scenes look at a long-term project at the Villetta school in which the children designed and built an outdoor amusement park for the birds that come to their playground. English version. U.S. format : NTSC - ITL 50,000 / € 25.82  
EUROPEAN format : PAL - ITL 40,000 / € 20.65

### To Make a Portrait of a Lion

The children of the Villetta school engaged in making a portrait of one of the large marble lions in San Prospero Square. English and Italian versions. U.S. format NTSC - ITL 40,000 / € 20.65  
EUROPEAN format PAL - ITL 30,000 / € 15.49

### Open Window

Set of 36 color slides on the environment of the municipal infant-toddler centers and preschools of Reggio Emilia. Italian/English version.

## TRANSLATIONS IN OTHER LANGUAGES

The following publications are available in **German**:  
Tenderness, The Fountains, A Journey into the Rights of Children, The Little Ones of the Silent Movies.  
Soon to be available: The catalogue of the exhibit "The Hundred Languages of Children," and Everything Has a Shadow Except Ants.  
For further information, please contact: Eva Grüber, Hermann Luchterhand Verlag Berlin (Germany) tel +49 30 4883 900 - fax +49 30 4883 9020

The following publications are available in **Dutch**:  
A Journey into the Rights of Children, The Hundred Languages of Children (published by Junior Editore)  
For further information, please contact: Uitgeverij SWP - Utrecht (Netherlands) tel +31 30 2368060 - fax +31 30 2368140

The following publications are available in **Chinese**:  
The catalogue of the exhibit "The Hundred Languages of Children," Tenderness, The Fountains, A Journey into the Rights of Children, The Little Ones of Silent Movies, Shoe and Meter.  
Soon to be available: Children, Spaces, Relations.  
For further information, please contact: Hsiu-Hsiang, Yeh - Kuang Yu Cultural Enterprise Co., Ltd. Taipei (Taiwan) tel. +886 2 2245 2265 fax +886 2 2245 2141

The following publications are available in **Korean**:  
Everything Has a Shadow Except Ants. Soon to be available: Children, Spaces, Relations.  
For further information, please contact: Hye-Ok Kim Boyuksa/Dahmsedae - Seoul (Korea) tel. +822 929 9963 - fax +822 928 0698

The following publications are available in **Japanese**:  
The catalogue of the exhibit "The Hundred Languages of Children."  
For further information, please contact: Yuichi Nakashima, Gakken Co. - Tokyo (Japan) tel. +81 3 3726 8418 fax +81 3 3726 8189

## DISTRIBUTORS OF REGGIO CHILDREN PUBLICATIONS IN OTHER COUNTRIES

### USA

**Reggio Children U.S.A. Office for Publications**  
WASHINGTON, D.C.  
tel. +1 202 265 9090 - fax +1 202 265 9161  
www.cdacouncil.org

### Learning Materials Workshop

BURLINGTON, VT  
tel. +1 802 862 8399 - fax +1 802 862 0794  
www.learningmaterialswork.com

### ChildCareExchange

REDMOND, WA  
tel. +1 800 221 2864 - fax +1 425 867 5217  
www.cciee.com

### SWEDEN

Reggio Emilia Institutet - Stockholm  
tel. +46 8 737 5967  
fax +46 8 447 6203

### FINLAND

Elisse Heinimaa - Valkeakoski  
tel. +358 3 5766 350  
fax +358 3 5766 511

### DENMARK

Karin Eskesen - Odense  
tel. +45 661 35795  
fax +45 661 38795

### UK

Robin Duckett - Newcastle  
tel./fax +44 191 261 7666

### NETHERLANDS

Annemieke Huisingsh - Amsterdam  
tel. +31 20 622 8355  
e-mail: pedagoo@xs4all.nl

### AUSTRALIA AND NEW ZEALAND

Lady Gowrie Child Centre - Resource Centre  
North Carlton, Victoria  
tel. +61 3 9347 6388  
fax +61 3 9347 7567

### CHINA AND TAIWAN

Hsiu-Hsiang, Yeh - Kuang Yu Cultural Enterprise co., Ltd - Chung Ho (Taipei - Taiwan)  
tel. +886 2 2245 2265

## Reggio Children Network

**Amelia Gambetti**  
**Coordinatrice di Reggio Children e**  
**Liaison per la consulenza alle**  
**scuole**  
**Coordinator of Reggio Children and**  
**Liaison for consultancy in schools**  
 c/o Reggio Children  
 Piazza della Vittoria, 6  
 42100 REGGIO EMILIA - ITALIA  
 tel. +39 0522 455416  
 fax +39 0522 455621

### U.S.A.

Ufficio U.S.A. di Reggio Children  
 per le pubblicazioni  
 Reggio Children U.S.A. Office for  
 publications  
 c/o Council for Professional Recognition  
 2460 16th Street, N.W.  
 WASHINGTON, D.C. 20009-3575 - USA  
 tel. +1 202 265 9090  
 fax +1 202 265 9161  
 http://www.cdacouncil.org

Angela Ferrario  
 Liaison negli U.S.A. per study tours e  
 institutes a Reggio Emilia  
 Liaison in the U.S. for study tours  
 and institutes in Reggio Emilia  
 1241 28th Street NW  
 WASHINGTON, D.C. 20007 - USA  
 tel. +1 202 337 9191  
 e-mail: aferrario@worldbank.org

Lella Gandini  
 Liaison negli U.S.A. per la diffusione  
 del Reggio Emilia Approach  
 Liaison in the U.S. for dissemination  
 of the Reggio Emilia Approach  
 c/o American Academy in Rome  
 Via Angelo Masina, 5  
 00153 ROMA - ITALIA  
 tel. +39 06 58310928  
 fax +39 06 5810788  
 (indirizzo temporaneo per cinque anni, a  
 partire dal 20 agosto 1998 / temporary  
 address for five years, beginning on August  
 20, 1998)

### SVEZIA / SWEDEN

Anna Barsotti  
 Reggio Emilia Institutet  
 BOX 44037  
 STOCKHOLM 100 73  
 tel. +46 8 737 5967  
 fax +46 8 447 6203  
 e-mail: info@reggioemilia.se

### DANIMARCA / DENMARK

Karin Eskesen  
 Fælledvej 16  
 ODENSE C 5000  
 Tel. +45 661 35795  
 Fax +45 661 38795  
 e-mail: kese@post3.tele.dk  
 http://www.reggioemilia.dk

### FINLANDIA / FINLAND

Elisse Heinimaa  
 Koulukatu 6 B 12  
 VALKEAKOSKI 37600  
 tel. +358 3 5766 350  
 fax +358 3 5766 511  
 e-mail: elisse.heinimaa@vlk.fi

### NORVEGIA / NORWAY

Kari Carlsen  
 Institut for forming og formgiving  
 Høgskolen i Telemark  
 NOTODDEN 3679  
 tel. +47 350 26445  
 fax +47 350 26201  
 e-mail: Kari.Carlsen@hit.no

### ISLANDIA / ICELAND

Gudrún Alda Hardardóttir  
 Kristín Dyrfjörð  
 University of Akureyri  
 Thingvallstraeti 23  
 AKUREYRI 600  
 tel. +354 463 0900  
 fax +354 463 0997  
 e-mail: gudrun@unak.is  
 e-mail: dvr@unak.is

### SPAGNA / SPAIN

Alfredo Hoyuelos  
 c/Canal 4 (bis) 2°B  
 PAMPLONA 31015 - NAVARRA  
 tel. +34 948 140314  
 e-mail: alfredohoyuelos@wanadoo.es

### GRAN BRETAGNA UNITED KINGDOM

Robin Duckett  
 SightLines Initiative  
 20 Great North Road  
 NEWCASTLE UPON TYNE NE2 4PS  
 tel./fax +44 191 261 7666  
 e-mail: info@sightlines-initiative.com  
 http://www.sightlines-initiative.com

### PAESI BASSI THE NETHERLANDS

Annemieke Huisingsh  
 Margot Meeuwig  
 Stichting Pedagogiekontwikkeling  
 voor het jonge kind  
 Postjesweg 1  
 1057 DT AMSTERDAM  
 tel. +31 20 622 8655  
 e-mail: pedagoog@xs4all.nl

### GERMANIA / GERMANY

Monika Thissen  
 Dialog Reggio  
 Arnoldstr. 47  
 HAMBURG 22763  
 tel. +49 40 397 482  
 fax +49 40 399 07489  
 e-mail: monika\_thissen@t-online.de

### AUSTRALIA

Jan Millikan  
 1/2 St. Johns Ave.  
 Mont Albert  
 VICTORIA 3127  
 tel. +61 3 9890 3403  
 fax +61 3 9899 9697

### NUOVA ZELANDA NEW ZEALAND

Sue Stevely-Cole  
 Bear Park Limited  
 P O Box 37-452  
 Parnell  
 AUCKLAND  
 tel. +64 9 520 6661  
 mobile: 021 660 555  
 fax +64 9 373 3721  
 e-mail: s.stevely-cole@clear.net.nz

### THAILANDIA / THAILAND

Jackie Alexander  
 The Early Learning Centre  
 #18 Soi Arkhapat  
 Sokhumvit Sol 49/4  
 BANGKOK 10110  
 tel. +66 2 381 2919/391 5901  
 fax +66 2 391 1334

### COREA / KOREA

Moonja Oh  
 #807 Chamsil I'SPACE  
 11-10 Shinchon-dong  
 Songpa-Gu  
 SEOUL 138-240  
 tel. +82 2 431 2585  
 fax +82 2 402 3728  
 e-mail: moonjaoh@hotmail.com

## REGGIO CHILDREN

Reggio Children - Centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine - è la società pubblico-privata nata nel 1994 per valorizzare il trentennale patrimonio educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia. In questa ottica, Reggio Children gestisce una fitta rete di scambi culturali nazionali ed internazionali per diffondere l'esperienza pedagogica reggiana attraverso la promozione della formazione e della ricerca in campo educativo, in collaborazione con Università, Fondazioni e Ministeri.

Reggio Children - International center for the defence and promotion of the rights and potential of all children - was established in 1994 as a public-private company in order to highlight and develop the thirty-year educational experience of the Municipal Infant-toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia. In this light, Reggio Children organizes and coordinates a wide-ranging network of national and international cultural exchange initiatives geared toward disseminating the Reggio educational approach by promoting professional development and research in the field of education in collaboration with universities, foundations, and government ministries.

**sede legale / registered office:**  
**Via Guido da Castello, 12**  
**uffici / operative office: Piazza della Vittoria, 6**  
**42100 Reggio Emilia, Italia**  
**tel. +39 0522 455416 - fax +39 0522 455621**  
**e-mail: info@reggiochildren.it**  
**http://zerosei.comune.re.it/**

## REGGIO CHILDREN STAFF

### Consiglio di Amministrazione / Board of Directors

Presidente / President and Chairwoman  
*Giordana Rabitti*

Consiglieri / Board Members  
*Eletta Bertani*  
*Gianluca Borghi*  
*Tiziana Filippini*  
*Teresita Guiducci*  
*Ivan Lusetti*  
*Antonio Malaguzzi*  
*Enrico Manicardi*  
*Sandra Piccinini*

### Collegio dei sindaci revisori / Board of Auditors

*Valerio Fantini*  
*Adele Marani*  
*Riccardo Pasini*

### Direzione / Executive Officers

Consulente Scientifico Generale / Executive Pedagogical Consultant  
*Carla Rinaldi*

Responsabile Coordinamento attività / Executive Coordinator  
*Amelia Gambetti*

Responsabile Aziendale / General Manager  
*Francesca Marastoni*

### Staff

Rapporti e scambi internazionali / International Exchanges  
*Paola Riccò*

Rapporti e scambi nazionali / National Exchanges  
*Nadia Agazzi*

Amministrazione, finanza e controllo / Administration and Finance  
*Francesca Romei*

Editoria e comunicazione / Resources and Public Relations  
*Annamaria Mucchi*

Amministrazione e sistema informativo / Administration and Information Technology  
*Patrizia Bonini*

Progetti formazione lungo periodo / Long-term Professional Development Projects  
*Paola Rametta*

Mostra "I cento linguaggi dei bambini" / "The Hundred Languages of Children" Exhibit  
*Francesca Davoli*

Segreteria generale / Secretarial Staff

## ASSOCIAZIONE INTERNAZIONALE "AMICI DI REGGIO CHILDREN"

L'Associazione non-profit "Amici di Reggio Children", che conta più di 900 soci italiani e stranieri, vive del lavoro volontario degli associati e delle donazioni dei sostenitori. Condivide con Reggio Children srl (a cui partecipa con una quota del 9%) e con il Comune di Reggio Emilia, l'impegno a promuovere il pensiero e l'opera di Loris Malaguzzi, collaborando alla progettazione e all'organizzazione di numerose iniziative formative e culturali. L'Associazione gestisce inoltre "Remida", un centro di riciclaggio creativo di materiali di scarto forniti da aziende ed imprese, a disposizione di nidi, scuole dell'infanzia ed elementari, ludoteche.

The "Friends of Reggio Children" non-profit association, with more than 900 members in Italy and abroad, is supported by the volunteer work of its members and donations from supporters. The association shares with Reggio Children (in which it holds a 9% share) and with the Municipality of Reggio Emilia the commitment to promote the thought and work of Loris Malaguzzi, collaborating in the planning and organization of numerous professional development and cultural initiatives. The "Friends of Reggio Children" association also manages REMIDA, a recycling center for discarded materials donated by business and industry which are made available to the local infant-toddler centers, preschools, elementary schools, and play centers.

**Piazza della Vittoria, 6**  
**42100 Reggio Emilia, Italia**  
**tel./fax +39 0522 452461**

Le immagini sono tratte dalla mostra "I cento linguaggi dei bambini" / The images come from "The Hundred Languages of Children" exhibit. I disegni sono dei bambini e delle bambine delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia / Drawings by children of the Municipal Preschools of Reggio Emilia. Le fotografie delle tappe della mostra nelle varie città sono di / Photographs of the showings of the exhibit in various cities by: R. Baldini, M. Davoli, A. Gambetti, G. Piazza, P. Riccò, S. Sturloni, V. Vecchi, M. Zini

Art director: Vania Vecchi  
 Progetto grafico e impaginazione  
 Graphic design and paging up:  
 Rolando Baldini  
 Coordinamento / Project coordinator:  
 Amelia Gambetti, Annamaria Mucchi  
 Traduzione / Translator:  
 Giovanna Di Giola, Leslie Morrow,  
 Francesca Vezzosi

Hanno collaborato a questo numero  
 Contributors for this issue:  
 Amelia Gambetti, Tiziana Filippini,  
 Francesca Marastoni, Annamaria Mucchi,  
 Sandra Piccinini, Giordana Rabitti, Paola  
 Riccò, Carla Rinaldi, Vea Vecchi

