

MONOGRÁFICO

Loris Malaguzzi. Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945

Loris Malaguzzi. A pedagogical biography. From 1920 to 1945

Alfredo Hoyuelos Pinillos; ESPAÑA

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

LORIS MALAGUZZI

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

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

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

circo¹. [...]

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

Esta es una parte de la infancia vivida muy bien, muy bien: muchos amigos, muchos juegos, muchas actividades. Después, con la crisis del 29, con 10 años todos nos trasladamos a la zona pobre, obrera, de las oficinas reggianas².

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No recuerdo nada de lo que aprendí. Ni siquiera

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

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

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

4 Carlo Barsotti, op. cit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Ibid. 32

8 Ibid., p. 51.

9 Ibid., p. 45.

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

11 Ibid., pp. 51-52

se vuelvan a repetir inevitablemente las tragedias bélicas.

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

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

LA IMPORTANTE EXPERIENCIA DE SOLOGNO

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

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

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

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

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

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

A aguantar largas conversaciones en las casas de

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

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

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

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

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

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

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

12 *Ibid.*, p. 53.

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

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

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

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

17 *Ibidem.*, p. 46.

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

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

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

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

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

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

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

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

Sentí en varias ocasiones que sabía estar con los niños y que la profesión me gustaba. [...] Y descubrí que era bueno estipular un pacto de tolerancia, de juego divertido, de recurso al humor y también de alejarme de mi rol profesional si quería que todo fuera más ligero y productivo: la única manera, por otra parte, de separar el trabajo escolar del yugo formal e intolerante y poder mantener un coloquio con aquellos chavales que se distinguían más por sus historias ingratas y crueles²⁰.

EL FINAL DE LA CARRERA COMO MAESTRO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LAS ESCUELAS DEL UDI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ción femenina²⁴.

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

MALAGUZZI Y LA ESCUELA DE CELLA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25 *Noi Donne*, 1 Diciembre 1944.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

hecho que después acarrearía muchos acontecimientos en mi vida³⁰.

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

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

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

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

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

32 Así queda evidente en el testimonio de Carla Gherpelli.

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

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

LA DIFÍCIL SUPERVIVENCIA DE LAS ESCUELAS DEL UDI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Alfredo Hoyuelos

Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona
España
alfredohoyuelos@telefonica.es

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