



¿Cuál es la imagen de niño tenemos?

Introducción

En años recientes, la construcción social del niño – la idea de que nuestra imagen o comprensión del niño se construye a partir de elementos sociales en determinados contextos y que, adicionalmente, dicha construcción determina las políticas, prácticas y prestaciones de servicios – ha concitado gran interés. Sin embargo, esta idea ha sido objeto de diferentes grados de atención. En algunos campos, por ejemplo en la sociología del desarrollo infantil, se le da gran importancia en tanto que en otros, como en la formulación de políticas, rara vez se toma en cuenta. Las construcciones sociales, si bien siempre están presentes y siempre tienen influencia en las decisiones, normalmente se encuentran implícitas en la formulación de políticas y, por ende, no forman parte del debate.

La ciudad italiana de Reggio Emilia, conocida por su red de centros de la primera infancia, constituye una extraordinaria excepción. La pregunta central del ‘constructivismo social’ ¿cuál es la imagen de niño que tenemos? ha inspirado décadas de pensamiento y prácticas pedagógicas. La alusión al caso de Reggio en estas Notas no constituye un intento de promover la respuesta de esta ciudad, más bien reconoce que es posible tener imágenes múltiples y busca ofrecer un ejemplo del potencial de hacer explícita la construcción del niño y examinar las implicaciones y desafíos asociados con el desarrollo de las políticas y la atención educativa.

La imagen del niño ‘rico’

La respuesta de Reggio a esta pregunta, fue lo que Loris Malaguzzi, director de los primeros centros de la primera infancia de la ciudad, denominó el niño ‘rico’. Aunque no ‘rico’ en un sentido material, sino, más bien, un niño ‘rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares¹. Esta imagen contrasta con otras imágenes comunes del niño que lo representan como un individuo carente, receptor pasivo o seguidor del concepto de ‘desarrollo’ innato y/o de una senda predeterminada impuesta por adultos². El niño ‘rico’ es un aprendiz activo que ‘busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores’³; un ciudadano, sujeto de derechos no de necesidades; y dotado de ‘cien lenguajes’

al momento de nacer. La teoría de los cien lenguajes de los niños dice relación con ‘las distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento en los diferentes sistemas mediáticos y simbólicos’. Las posibilidades son numerosas e incluyen desde el lenguaje científico y matemático hasta los diversos lenguajes poéticos o estéticos expresados, por ejemplo, a través de la música, la danza, las canciones o la fotografía⁴.

Aprendizaje y valores

El aprendizaje, en términos del niño ‘rico’, se entiende como ‘una actividad cooperativa y comunicacional mediante la cual los niños construyen conocimientos y extraen significado del mundo, junto con los adultos e, igualmente importante, junto con otros niños’⁵. El destino del aprendizaje es incierto, queda abierto a numerosas posibilidades y se caracteriza por incorporar un fuerte elemento de sorpresa y asombro. Por cierto, el aprendizaje está asociado con resultados, sin embargo no todos son predecibles o están predeterminados. La imagen del niño ‘rico’ comprende una serie de valores que incluyen la diversidad, la incertidumbre, la subjetividad, el diálogo, la democracia y la experimentación. Por ejemplo, la práctica pedagógica en Reggio, que otorga a la democracia un valor fundamental, se concibe como un ‘proyecto basado en la participación’ donde ‘todos – niños, maestros y padres – participan en el intercambio y debate de ideas, impulsados por un propósito común’⁶. Esta práctica concibe la realidad como algo subjetivo, propugna que el conocimiento es parcial y que es posible adoptar ‘distintas lecturas del mundo’⁷, no solamente las del educador. La práctica pedagógica de Reggio, potenciada por la experimentación, es decir, el deseo de traer algo nuevo a la vida, representa una forma abierta (que evita las conclusiones a priori), flexible (que acepta lo inesperado) y franca (que valora la diferencia) de vivir y relacionarse.

Educadores de la primera infancia

La imagen del ‘niño rico’ hace indispensable cambiar el rol del educador de la primera infancia –tradicionalmente el de un técnico que aplica métodos prescritos a objeto de producir resultados predefinidos – con el fin de transformarlo en un profesional reflexivo, democrático e igualmente ‘rico’. Éste debe estar dispuesto a ‘crear posibilidades en lugar de abocarse al cumplimiento de metas preestablecidas’, asumir la ‘responsabilidad que

¹ Malaguzzi, L. 1993. ‘For an education based on relationships’, *Young Children*, 11/93, 10.

² Para una discusión más completa véase Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. 2007; 2^{da} ed. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Languages of Evaluation*. Londres: Routledge. Capítulo 3.

³ Children in Europe, 2008. *Children in Europe. 2008. Young Children and their Services: Developing a European Approach*. 6. Disponible en:

http://www.childreneurope.org/docs/PolicyDocument_001.pdf

⁴ Vecchi, V. en preparación 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia*. Londres: Routledge. 9.

⁵ Dahlberg, Moss y Pence, ibid, 50.

⁶ Cagliari, Barozzi y Giudici, 2004. *Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation*. En *Children in Europe*, 6, 28-30.

⁷ Freire, P. 2004. *Pedagogy of Hope*. Londres: Continuum. 96.

implica elegir, experimentar, discutir, reflexionar y realizar cambios, privilegiando la organización de oportunidades sobre su afán de obtener resultados, y preservar la magia de la sorpresa y el asombro en su labor pedagógica⁸. En la ciudad de Reggio, el educador ‘rico’ cuenta con el apoyo de *pedagogistas* y *atelieristas*, entre otros. Los *pedagogistas* son educadores experimentados que trabajan en un número reducido de centros de la primera infancia con el fin de ayudar a los educadores a desarrollar su comprensión de los procesos de aprendizaje y de su labor pedagógica. Los *atelieristas* son maestros especializados en artes visuales y responsables de promover el papel que juegan los lenguajes visuales – si bien sólo algunos de los cien lenguajes – en el aprendizaje. Asimismo, ayudan a establecer la conexión entre lo cognitivo, expresivo, racional e imaginativo y aportan la ‘dimensión estética’ al proceso de aprendizaje.

Herramientas pedagógicas

Trabajar con la imagen del niño ‘rico’ y con el concepto regiano de ‘pedagogía basada en las relaciones y la escucha’ en el cual ‘el niño rico’ aprende a través de una continua formulación, ensayo y reformulación de teorías y a través de procesos de investigación, experimentación, escucha y diálogo, siempre relacionados con materias que apuntan a la construcción del significado, implica el uso de ciertas herramientas pedagógicas⁹. Una de estas herramientas es el ‘proyecto de trabajo’, la investigación en profundidad de un tema realizada por un grupo de niños con apoyo de sus maestros, orientada a construir conocimientos mediante la formulación, discusión, cuestionamiento y reformulación de hipótesis. Ni la trayectoria ni los resultados del proyecto han sido predefinidos, de modo que siempre está abierto a modificaciones o a cambios de rumbo. Esto significa ‘ser sensible frente a resultados impredecibles de la investigación infantil’¹⁰.

La ‘documentación pedagógica’ representa otra herramienta didáctica a través de la cual es factible promover la imagen del niño ‘rico’. El proceso de aprendizaje de los niños se puede documentar de diversas formas (como notas, fotos, videos y trabajos artísticos) haciendo visible los medios a través de los cuales ellos dialogan, reflexionan e interpretan, manteniendo siempre una estrecha relación con los demás. La documentación proporciona tanto a niños y padres como a maestros y padres, la oportunidad de investigar y comprender el aprendizaje. Utilizada asimismo en el desarrollo, la planificación y evaluación profesional, constituye una herramienta democrática y útil en la promoción del diálogo y el intercambio y para compartir “todo con todos”¹¹.

Conclusiones

Trabajar con un niño ‘rico’ plantea ciertos desafíos para el desarrollo de políticas y prestaciones de la primera infancia. Primero, requiere contar con una fuerza laboral especializada en el campo de la primera infancia con la capacidad de ayudar al niño a expandir su comprensión en lugar de tratarlos, simplemente, como pasivos receptores de conocimientos. En este sentido, se considera esencial apoyar a los docentes a través de iniciativas de desarrollo y perfeccionamiento profesional de carácter permanente. Segundo, requiere prestar especial atención a los aspectos organizativos, por ejemplo, la asignación de al menos dos educadores a cada grupo de niños y del tiempo necesario para desarrollar las actividades de documentación, así como la incorporación de personas que asuman los roles de *pedagogistas* y *atelieristas* como apoyo y estímulo a la labor de los educadores. Tercero, el trabajo con un niño ‘rico’ cuestiona muchas de las visiones predominantes de la educación, que suelen reducirse a la transferencia de conocimientos ‘importantes’ (lectura, escritura, ciencias, cálculo matemático) de maestro a alumno y asumen que los niños están siendo guiados (aunque en diferentes modalidades ‘centradas en el niño’) hacia un destino ya prescrito, sea éste la adquisición de metas de aprendizaje tempranas o resultados académicos predeterminados. El niño ‘rico’ es co-constructor del conocimiento y su aprendizaje puede optimizarse a través de la experimentación y la investigación en colaboración con otros, no desde su rol de receptor. Sin embargo, su potencial se ve disminuido cuando el destino final de su aprendizaje es conocido de antemano¹². En una época cuando el niño pequeño es progresivamente más pasivo y su aprendizaje cada vez más controlado y evaluado en base a resultados predeterminados¹³, la imagen del niño ‘rico’ tiene profundas implicaciones para la educación de la primera infancia.

Peter Moss

Unidad de Investigación Thomas Coram
Instituto de Educación, Londres

Otros números de esta serie están a disposición del lector en:
<http://www.unesco.org/es/early-childhood/unesco-policy-briefs-on-early-childhood/>
Sírvese enviar sus comentarios o consultas a:
División para la Promoción de la Educación Básica, UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia
☎ 33 1 45 68 08 86, fax: 33 1 45 68 56 26
earlychildhood@unesco.org

⁸ Fortunati, A. 2006. *The Education of Young Children as a Community Project*. Azzano San Paolo: Edizioni junior. 34, 37.

⁹ Rinaldi, C. 2006 En *Dialogue with Reggio Emilia*. Londres: Routledge. 64.

¹⁰ Rinaldi, C. 2005. ‘*Is a curriculum necessary?*’, *Children in Europe*, 9, 19.

¹¹ Hoyuelos, A. 2004. ‘*A pedagogy of transgression*’, *Children in Europe*, 6, 6-7.

¹² Rinaldi, C. 1993. ‘*The emergent curriculum and social constructivism*’, en C. Edwards, L.Gandini y G.Forman (eds.) *The Hundred Languages of Childhood*. Norwood, NJ: Ablex. 104.

¹³ Olsson, L.M. en preparación, 2009. *Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. Londres: Routledge.