

temas de
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

ROSA SENSAT

2^a
edición

OCTAEDRO

Alfredo Hoyuelos

La estética en el
pensamiento y obra
pedagógica de Loris
Malaguzzi



La estética en las escuelas infantiles de Reggio y en el pensamiento pedagógico de Malaguzzi es, a la vez, el elemento más impactante de su pedagogía y su talón de Aquiles. Después de visitar las escuelas infantiles de Reggio, puede que haya personas que piensen que, poniendo unas transparencias en las ventanas de una escuela, se está haciendo realidad la pedagogía de Reggio; otras que se sientan tan abrumadas por la belleza del ambiente de las escuelas infantiles de Reggio, que consideren su pedagogía inalcanzable en otro contexto; también es posible encontrar a quien piense que se hace una pedagogía puramente de imagen, de escaparate.

El libro de Alfredo Hoyuelos es un elemento clave para deconstruir de manera rigurosa estas posibles lecturas sobre la realidad reggiana. El autor, en este volumen, desgrana el fondo y la significación de la estética en el pensamiento pedagógico de Malaguzzi y en la vida cotidiana de las escuelas infantiles.

La estética y la ética están en diálogo permanente, lo que las hace indiscutibles en el pensamiento y la acción pedagógica co-construidas en Reggio. La estética vertebró la realidad imperceptible: la de las pequeñas cosas, la del gesto, la de la mirada, la de la escucha atenta y activa en todo aquello que pasa... Pero es, también, la manera de darle valor, de hacerla visible, de mostrarla bellamente: la belleza del respeto, del amor, del compromiso hacia las niñas y los niños y hacia todo adulto que tenga la disponibilidad de maravillarse de lo extraordinarios que pueden ser todos los días en una escuela infantil así concebida.

Esta visibilidad estética de la obra de Malaguzzi es una provocación, no deja indiferente, tal vez esta vertiente de su pedagogía se propone iniciar un diálogo. Sitúa al interlocutor frente a una realidad en la cual la vulgaridad, el estereotipo, la copia, la repetición... no tienen cabida. Hace evidente la necesidad de pensar, de cuestionarse sobre las infinitas posibilidades que tienen los cien lenguajes de los niños.

in-fan-cia

temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

OCTAEDRO - ROSA SENSAT



Alfredo Hoyuelos (Pamplona, 1963)

Es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra (1993) y diplomado en profesorado de EGB (1985).

Ha completado varias estancias en Italia documentándose para realizar su tesis doctoral, titulada «El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil». Una tesis realizada en colaboración con el Ayuntamiento de Pamplona, el Ayuntamiento de Reggio Emilia y con Reggio Children. Con ella obtuvo el grado de doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Actualmente trabaja como coordinador de talleres de expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona.

Es autor de libros de pedagogía y de vídeos educativos. Además ha publicado numerosos artículos sobre temas educativos en revistas especializadas y está realizando investigaciones en las escuelas infantiles municipales de Pamplona, varias de las cuales han sido presentadas en congresos y seminarios tanto en España como en otros países.

ISBN 84-8063-798-6



9 788480 637985

Alfredo Hoyuelos

La estética en el pensamiento
y obra pedagógica de
Loris Malaguzzi

OCTAEDRO - ROSA SENSAT

Primera edición: marzo de 2006
Segunda edición: octubre de 2013

Alfredo Hoyuelos Planillo

De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Baixén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 - Fax: 93 301 75 50
e.mail: redacció@revistainfancia.org

Algunas formas de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Corrección de estilo y traducción de los fragmentos en italiano:

Marí Carmen Doñate

Fotografía de la cubierta: Alfredo Hoyuelos.

Fotografía tomada en la Escuela Infantil Municipal Mendabaldea, de Pamplona.

Niños y niñas: Javier López (2 años y 5 meses), Alba Urdániz (2 años y 3 meses), Miguel Pascal (2 años y 7 meses) y Haizea (2 años y 7 meses).

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

N: 84-8063-798-6

Depósito legal: B.-14.142-2006

Distribución: Limpergraf, s.l.

Impreso en España - Printed in Spain

A Loris Malaguzzi y a la ciudad de Reggio
por su trabajo constante a favor de los derechos universales
y concretos de todos los niños y niñas del mundo

Índice

Prólogo: Estética y aprendizaje	15
1. Introducción	27
2. De qué estética hablamos	31
3. La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi	39
Principio estético 1: La escuela es un ámbito estético habitable	40
Las estrategias del principio estético 1. (La escuela es un ámbito estético habitable)	57
Primera estrategia del principio estético 1: Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer	57
Segunda estrategia del principio estético 1: La cualidad del espacio-ambiente	72
Principio estético 2: Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito	120
Las estrategias del principio estético 2. (Construir educación es soñar la belleza de lo insólito)	125
Primera estrategia del principio estético 2: El taller	125
Segunda estrategia del principio estético 2: La metáfora	173
Principio estético 3: Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética	177
Las estrategias del principio estético 3 (Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética)	194

Primera estrategia del principio estético 3: La documentación	194
Segunda estrategia del principio estético 3: La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi	218
4. Algunas consideraciones finales para comenzar	239
Epílogo	249
Bibliografía	255

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 novanta nove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la relatà 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 bamino dice:
 invece il cento c'è.*

LORIS MALAGUZZI

* «EN CAMBIO EL CIEN EXISTE / El niño / está hecho de cien. / El niño
 tiene / cien lenguas / cien manos / cien pensamientos / cien 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 en 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. / Y le dicen / que
 el cien no existe. / El niño dice: / en cambio el cien existe.»

Agradecimientos

A Bea, por todo su cariño, tiempo y apoyo para la realización de este trabajo.

A Asier y a Julen, por todo el tiempo robado y por la suerte de tenerlos cerca.

A Isabel Cabanellas, por todo, pero sobre todo por la pasión, la amistad, el rigor y la creatividad con los que ha vivido este trabajo.

A Imanol Aguirre, siempre, por su disponibilidad, sus correcciones y críticas constantes de la investigación y de la redacción de este texto.

A mi familia y a mis amigos, por darles tantas preocupaciones con este trabajo.

A Orazio, Rosanna y Samuele, mi familia en Reggio.

A Maddalena Tedeschi, por su ayuda constante, en Reggio Emilia, para coordinar este trabajo.

A Pusi, Silvia, Beatriz y Teresa que tantos retos y cariño me regalan.

A Carla Rinaldi por sus ideas y por su trabajo.

A Marina Castagnetti, Gino Ferri y Mariano Dolci por su ayuda para encontrar material documental y por sus aportaciones a este trabajo.

A Sergio Spaggiari y a todo el Equipo de Reggio por su interés.

A Sandra Piccinini, por su apoyo institucional.

A Antonio Malaguzzi por la ayuda y el interés prestado.

A todas las personas que trabajan en el Centro Documentazione y en Reggio Children por la ayuda prestada.

A Vea Vecchi, Mara Davoli, Giovanni Piazza, Mirella Ruozzi y Antonia Ferrari por la confrontación continua de ideas.

A Eletta Bertani, Franco Boiardi, Renzo Bonazzi, Magda Bondaballi, Simona Bonillauri, Sonia Cipolla, Renza Cristofori, Liliano Famigli,

Tiziana Filippini, Amelia Gambetti, Sofia Gandolfi, Carla Gherpelli, Loretta Giaroni, Martina Lusuardi, Laila Marani, Carla Nironi, Evelina Reverberi, Laura Rubizzi, por las entrevistas concedidas con tanto entusiasmo.

A Laura Artioli, Adriana Bigi, Idilio Bonaccini, Ferruccio Cremaschi, Walter Fornasa, Aldo Fortunati, Alberto Ghidini, Sergio Masini, Marta Montanini, Sandro Panizzi, Stella Previdi, Lucia Selmi, Francesco Tonucci, por poder haber compartido con todos ellos algunos recuerdos emocionantes de Loris Malaguzzi.

A las scuole dell'infanzia y Asili Nido del Ayuntamiento de Reggio Emilia y a sus trabajadores, por su acogida y amabilidad donada.

Al ISTORECO por su trabajo realizado y prestado.

Al Departamento de Enseñanzas Universitarias y de Investigación del Gobierno de Navarra y a la Fundación Santa María por las becas concedidas para llevar a cabo este trabajo.

A todos los compañeros, compañeras, niños y niñas de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona por permitirme y posibilitarme llevar a cabo algunas de las ideas contenidas en este trabajo.

Al Organismo Autónomo de las Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Pamplona por los permisos concedidos para realizar esta investigación.

A Irene Balaguer, a Francesca Majò y a Enric Batiste y, en general a toda la Revista Infancia, por su ayuda prestada.

A Rosa Sensat y a Octaedro por la amable oferta de publicar este trabajo.

A la Biblioteca Panizzi de Reggio Emilia por su ayuda documental prestada.

A Ana, Luchi, Susana, Pilar e Inma por la lectura apasionada y crítica del texto.

A Nerea y Alicia por su ayuda con las traducciones del inglés y su apoyo para llevar a cabo esta tesis.

A Belén, Susana y Alicia por su ayuda y su trabajo de maquetación y corrección.

Y, sobre todo, a Loris Malaguzzi por dar tanto sentido a mi profesión y a mi vida, y por permitirme soñar algunas noches con él.

Prólogo

Estética y aprendizaje

Doy las gracias a Alfredo Hoyuelos por haber entendido profundamente hasta qué punto la dimensión estética ha sido, y continúa siendo, un componente esencial en la evolución de la filosofía y la práctica pedagógica de las Escuelas Infantiles municipales (de 0 a 6 años) de Reggio Emilia.

Aunque es difícil definir con claridad qué se entiende por «dimensión estética», sí puedo decir lo que representa para mí, aunque tan sólo sea de modo parcial.

Creo que se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un *hilo* que conecta y ata las cosas entre sí, un *aire* que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos.

La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo.

Si se supone este amplio enfoque, en las actuales instituciones escolares, es fácil imaginar todo el poder de subversión que estas actitudes pueden crear respecto a la situación escolar más usual.

Mis reflexiones se referirán sobre todo al proceso generativo, a la aportación que la dimensión estética ha dado al desarrollo de la pedagogía reggiana, porque creo que ésta es una de las primeras peculiaridades que se perciben cuando uno se acerca a esta experiencia.

La atención estética es una presencia insólita, bastante ajena en las instituciones escolares; tanto, que suscita fuertes sentimientos de reacción, a menudo contrapuestos: actitudes de admiración para algunos, y de verdadera molestia para otros.

Aunque me duele tenerlo que admitir, la actitud de mayor molestia se halla sobre todo en el mundo que gira alrededor de la escuela, por lo que creo que será oportuno tratar de entender las razones de este hecho.

Por el momento me detendré en esta reacción negativa, porque creo que es interesante y que contribuye a entender mejor algunos aspectos vinculados a la estética y a la cultura escolar.

Tengo bastantes recuerdos de reacciones de fastidio y de frases pronunciadas en diferentes años y situaciones; actitudes que siempre han despertado mi curiosidad, por lo que cito algunas que juzgo ejemplares.

En un curso de formación que tenía como argumento la ciencia, en el que participé con algunas colegas, nos pidieron que juntáramos -según categorías libres- una serie de conchas diferentes entre sí.

Mientras la mayoría agruparon las conchas por tipos o por sus dimensiones, mis colegas y yo, a las que sobre todo nos había impresionado su forma en abanico, las utilizamos para crear una gran cola de pavo real, introduciendo

do a través de un proceso metafórico, un nuevo y diferente sistema de categorías. La inmediata e irritada reacción de uno de los conductores del curso fue: «El pan también es bueno solo, no hay necesidad de ponerle siempre encima mermelada.»

«No hay necesidad de hacer cine», declaraba hace poco una directora didáctica de una escuela estatal ante un proyecto de decoración de interiores innovador y elegante.

Otro declaró: «Lo que no me convence de vuestras escuelas es el refinamiento estético.»

Son muchas las reacciones análogas respecto a las exposiciones y publicaciones que llevamos a cabo: «Vuestra didáctica es completamente parecida a la que hacemos nosotros, pero vosotros sabéis venderla mejor.»

Este tipo de valoración demuestra una grave incompreensión acerca de la complejidad del proceso que lleva a la realización de productos finales, y atestigua falta de conciencia respecto a una cosa casi obvia: todas las fases del proyecto, incluyendo la calidad de la imagen final, son parte integrante del proyecto educativo, de la calidad de la formación y del patrimonio cultural de los enseñantes. Estos valores han resultado de fundamental importancia en la didáctica y en el trabajo cotidiano con los niños.

Creo que la dimensión estética es parte integrante de una estructura de pensamiento que siempre, y en cualquier caso, es capaz de procesos evolutivos, y que en las situaciones de aprendizaje puede sustentar y alimentar un conocimiento que no sólo se nutre de información, sino que, evitando una definición fácil de las categorías, lleve a una relación de sensible y de empatía con las cosas, solicitando la creación de conexiones.

En una frase que me parece perfecta y que a menudo cito, Gregory Bateson dice, mejor que yo: «Para mí lo estético es una estructura que comunica». Ésta es una clara enunciación de hasta qué punto un enfoque de los problemas basado en la escucha y en la capacidad de relación es la sal del conocimiento.

A menudo, al hablar de estética, los grandes filósofos abordan el concepto de proceso conectivo de modo diferente.

A este respecto Kant habla de un «libre acuerdo entre la mayor parte de facultades, en el que el intelecto, la imaginación y la razón son ecuanímes», y el acuerdo entre dichos componentes es visto como fundamento del alma.

¿Por qué, entonces, estas actitudes negativas respecto a la presencia de la estética en la escuela?

¿Acaso es porque el enfoque libre, la irreverencia típica de quien se ocupa de la estética presenta un potencial componente subversivo respecto a una educación tradicional, basada en paradigmas fijos, conformistas e inmutables, tanto por lo que concierne a la educación, como al tipo de escuela o a la idea de niño?

Quizás, entonces, haya que pensar que no se trata sólo del valor y del papel importante que la pedagogía reggiana atribuye a la estética, sino que es necesario darse cuenta de que la búsqueda de la belleza corresponde, natural y profundamente, a nuestra especie, y constituye una parte importante y una necesidad primaria de dicha especie.

Creo que éste es un vínculo de extrema importancia que hay que reflejar y que es necesario entender.

Se trata de una aspiración a la belleza que encontramos en todos los pueblos y en todas las culturas actuales y pasadas: la atención estética entendida y vivida como filtro de interpretación del mundo, como actitud ética, una forma de pensamiento que requiere atención, gracia e ironía, un enfoque mental que supera la simple apariencia de las cosas, y que muestra aspectos y calidades inesperadas e impensadas de ellas.

¿Acaso es lo impensado lo que suscita reacciones adversas, la conciencia apenas apuntada de que esta actitud pone en tela de juicio lo que parecía tranquilamente consolidado?

Entre las muchas, pero insuficientes voces que lanzan señales de alarma está la de James Hillman, que aparece como una denuncia despiadada y apasionada del estado

actual: «... cubiertas... por el velo fúnebre de la conformidad entorpecedora, que acabará por sacar toda la fuerza a nuestro lenguaje, a nuestra comida, a los lugares donde trabajamos, a las calles de nuestra ciudad...»

En diversos textos Hillman habla, de modo apasionado, de la importancia tanto de la escucha de los lugares como de la calidad y gusto de las ciudades, de las viviendas, de los puestos de trabajo, y de las consecuencias de la *fealdad* sobre la salud mental de los hombres.

No es fácil ni simple hablar de belleza y de estética en un mundo atenazado por tantas injusticias, pobreza, abusos y crueldad.

Me parecen aspectos tan efímeros que casi se siente pudor al hablar de ellos. Sin embargo, como tantos (o quizás como pocos), continúo pensando que belleza y estética son agentes de salvación para los hombres, y que su proposición como derecho fundamental e inalienable haría un gran bien a la humanidad.

Basta con echar una mirada rápida y superficial a la historia de nuestra especie para hallar siempre, en cada época y cultura, la presencia del cuidado formal y la atención a la dimensión estética.

Y ello no sólo en las grandes obras de arte, sino también en los simples ornamentos cotidianos, en los que afloran los gestos de cuidado, de búsqueda de la calidad formal y de la belleza, en los adornos para engalanarse y en otros mil testimonios de la vida cotidiana, como cuenta aquel fragmento de ocre decorado de hace unos 40.000 años hallado recientemente.

¿Por qué, por ejemplo, debería considerarse excesivo el cuidado por el ambiente de las escuelas? ¿Por qué lo que constituye respeto, consideración por las personas que la habitan y acogida respecto a los huéspedes cotidianos y ocasionales se juzga como ostentación, como exhibición o como un interés superficial?

¿Acaso no es importante que los niños y el personal que trabaja en la escuela pasen el día en un entorno donde los

colores y los objetos se elijan y dispongan con cuidado, atención y amor?

Creemos sumamente educativo que los habitantes de la escuela (los niños y los adultos) se sientan partícipes en la formación y conservación de un entorno agradable, y que contribuyan, de diferentes modos, a ese objetivo. Esto significa responsabilidad y participación en la colectividad.

Bien diferentes son la actitud y la percepción del entorno escolar de quien, en cambio, aprecia el *clima estético* de las escuelas de Reggio Emilia, aunque en ellas se den reacciones fuertes, casi de conmoción.

La sorpresa de encontrar en el mundo de la escuela un entorno de calidad, diferente e insólito, ha hecho declarar a un famoso arquitecto: «... aquí nos hallamos fuera del *infantilismo*, y me parece que se trata de una afirmación importante, que pone a la cultura de la infancia en un área que no se halla separada de la cultura contemporánea avanzada».

La infancia se halla habitualmente encerrada en un modelo de vida determinado *a priori*, conformista y simplificado, mientras que, de hecho, para bien o para mal, vive integrada e imbricada con el mundo del adulto. Y las especificidades que la caracterizan (y, desde luego, los niños tienen maravillosas e interesantes particularidades) deben ser observadas y descubiertas con la atención y el amor necesarios para poder estar listos para dialogar con ellos.

No se necesita separación, sino un diálogo afectuoso.

Los comentarios más entusiastas respecto a esta *dimensión estética* que se perciben los hallamos, en modos diferentes, sobre todo en quien por su cultura personal o por su profesión se halla próximo o es sensible a los lenguajes poéticos.

Y en este punto conviene recordar que el *sentimiento estético*, debido a que, probablemente, sea connatural a la especie, ocupa con facilidad diversos campos y es transversal a varias disciplinas; es decir, no se halla ligado sólo al arte, sino que se convierte en «modalidad de búsqueda, clave de interpretación y lugar de experiencia».

Cuando los matemáticos admiten que, a menudo, entre varias hipótesis se elige la que presenta la fórmula más bella y elegante, están confirmando, de hecho, esta actitud, pero también hay que reconocer que, como sucede con todas las otras actividades culturales, también el *sentimiento estético* debe ser sustentado y defendido con constancia a lo largo del tiempo.

Quizás entonces el malestar de algunos (o de muchos) proceda también de una formación escolar que atribuye poca importancia a la estética en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, no la reconoce como una necesidad, ni como un derecho, y aquí volvemos al núcleo central.

La elección de Malaguzzi en cuanto a incluir en cada escuela de la infancia un taller coordinado por una figura con formación artística es, y ha sido, una elección más revolucionaria de lo que pueda parecer, porque ha llevado al interior de la escuela y de los procesos de aprendizaje una mirada nueva respecto a las costumbres y a la tradición pedagógica.

Se trata de una visión diferente de los problemas, comparable, por ejemplo, a la que se produce a través de una hoja polarizada, que, si se gira, muestra una continua modificación de las imágenes y una percepción del mundo siempre diferente.

Es necesario ir, sin depreciar su valor, más allá de los materiales y las técnicas que el taller ha introducido en la escuela (aun siendo importantes por los procesos y las competencias que presuponen), y detenerse en los enfoques de las cosas.

En la experiencia reggiana del taller, la dimensión estética encuentra, con su trabajo sobre los lenguajes visuales (que por su naturaleza son sensibles y están próximos a todos los otros lenguajes poéticos), una expresión importante y tangible.

Las referencias al mundo del arte, reinterpretadas por las elaboraciones y el imaginario de los niños, llevan a insólitas sugerencias, y la mayor parte de las veces a unos niveles

inesperados de expresividad, de emoción, de sensibilidad y de calidades estéticas.

En este proceso de cambio, de proximidad y de *parentesco* con el mundo del arte, han nacido modalidades de trabajo, estructuras didácticas generadoras de un proceso transversal que, en poco tiempo, se ha difundido visiblemente por toda la escuela: en el entorno, en las propuestas didácticas, en los procesos y en los productos finales.

En su análisis de la «Idea de la génesis de la estética» de Kant, Gilles Deleuze escribe: «... el acuerdo entre diversas facultades nace en el interior de un desacuerdo. Nunca Kant se halló más próximo a una concepción dialéctica de las facultades. La razón pone a la imaginación en presencia del propio límite en lo sensible; sin embargo, por el contrario, la imaginación aviva a la razón como facultad de pensar un sustrato supersensible en la infinitud del mundo sensible...».

Razón e imaginación sólo se ponen de acuerdo a través de una tensión, y a menudo la tensión se halla en el origen de paradigmas que se renuevan.

Creo que el papel más importante del taller ha sido el de desarrollar una continua acción dialéctica con la pedagogía, en la que la imaginación y la razón (tanto del taller como de la pedagogía) se han confrontado continuamente en la búsqueda de equilibrios y alternancias, construyendo por medio de la educación y el aprendizaje espacios innovadores de gran interés.

Es testimonio de ello la particular y sofisticada forma de observación y documentación didáctica de los procesos que se utiliza en las instituciones reggianas: un sistema de documentación nacido de un largo y fructuoso trabajo de elaboración sobre estos temas.

Este método de trabajo, más eficaz de lo que puede parecer, constituye uno de aquellos elementos que, si se utilizan bien, pueden hacer evolucionar la pedagogía y la didáctica de la infancia, manteniendo el frescor del mundo de los niños, que aleja, en la didáctica, el riesgo (siempre al acecho) de una repetición idéntica y agotada.

La observación y la documentación son una teoría educativa que la filosofía pedagógica reggiana siempre ha sostenido y practicado utilizando una doble modalidad de lenguaje: el escrito y el de las imágenes.

Sin duda, el gran empleo del lenguaje visual ha aumentado la cultura y sensibilidad estética de los educadores y pedagogos, ya que, para comunicar de modo significativo, las imágenes requieren, sobre todo, miradas sensibles a las situaciones, capaces de captar la sustancia profunda de los acontecimientos.

Más fuerte y clara con respecto al pasado debe ser la comunicación didáctica de la que hablamos. Se trata de una observación solidaria con el niño, que trata esencialmente de entenderlo, para afianzar sus estrategias y para estimarlo más. Observar para conocer y entender.

«La sociedad futura, cada vez más mezclada, intercultural y compleja, tendrá cada vez más necesidad de sujetos que se pongan en una actitud de escucha hacia los otros, que sepan desarrollar una creatividad individual y de grupo.» Algo fundamental para un sistema social que, al parecer, tiene grandes dificultades para imaginar y establecer hipótesis sobre posibilidades de desarrollo.

En un proyecto educativo, la *escucha* es una práctica difícil pero indispensable que es necesario aprender; y una vez más la tensión estética, con sus peculiaridades de empatía, de búsqueda de relación, de «estructura que comunica», pero también de gracia, de ironía, de provocación y de ausencia de determinismo, sirve de apoyo al proceso de escucha.

Creo que está bastante claro que este enfoque no sólo es patrimonio de los adultos que trabajan en la escuela, sino que se transmite con espontaneidad (y conciencia) en las relaciones con los niños, y en las propuestas didácticas que se hacen construyendo recorridos, en los que la enseñanza y el aprendizaje están dentro de un proceso de escucha y de sintonía recíproca.

Nadie niega que haya un riesgo constante de adoptar una actitud estética, superficial, que pueda llegar a ocultar la fra-

gilidad o pobreza de los contenidos, ya que está en marcha un fuerte proceso de globalización sobre los modelos importantes divulgados por los medios de comunicación, en los que a menudo la belleza se ve confinada a lo fútil y superfluo.

Seguramente, y aunque la dimensión estética no tenga la culpa, es el fruto de una tergiversación o, aún peor, de una traición.

En una estética así entendida, es decir, promotora de relaciones, contactos, sensibilidades, libertades y expresividad, parece natural su acercamiento a la ética.

Por lo que concierne a la educación, podría hablarse de una alianza inseparable con la estética. Lo más seguro para alejar formas de violencia y abuso, físicas y culturales, es construir una significativa educación estética.

Y también porque la experiencia estética es, fundamentalmente, experiencia de libertad.

No es casualidad que la búsqueda estética de vanguardia siempre haya sido, y sea, tan perseguida en todas las dictaduras.

«... nuestro estilo de vida, que ya no conoce lo bello, sino lo funcional, que ya no conoce lo auténtico porque se conforma con lo verosímil, que ya no sabe reconocer las huellas de lo sagrado porque todo lo ha profanado, ni tampoco las huellas del dolor, que oculta en los sótanos de lo eliminado; nuestro estilo de vida que coloca la alegría en el ruido, el amor en el sexo, la mirada en la diversión; nuestro estilo de vida se ahoga en la razón hecha de cálculo, mercado, cambio, intereses y seguros para conservar el tesoro que se está secando: la vida sin belleza».

Estas líneas tomadas de un texto de Humberto Galimberti, leídas mientras reflexionaba sobre la estética, me han parecido una carta abierta a todos y de modo particular al mundo de la escuela, al que confiamos una parte importante de la educación de los niños y los jóvenes.

La formación de los enseñantes no debería olvidar ni la belleza ni la estética, porque corre el riesgo de no hallarlas

nunca más, de creerlas un aspecto marginal y de no verlas en las miradas de los niños y de los jóvenes que tiene delante, anulando así una posibilidad de bienestar psíquico y de esperanza respecto al futuro.

VEA VECCHI*

Referencias bibliográficas

- James Hillman, *Politica della bellezza*, Bérgamo, Moretti, 1999.
Gregory Bateson, *Mente e natura*, Milán, Adelphi, 1984.
Gilles Deleuze, *La passione dell'immaginazione*, Milán, Mimesis Eterotopia, 2000.

*Vea Vecchi ha realizado estudios de tipo artístico. Habilitación a la enseñanza en la escuela superior. Encargada de talleres en la escuela infantil Diana desde 1970 a 2000. En 1991, al valorar el sector preescolar internacional, un jurado internacional, a través de la revista *Newsweek*, declaró que la escuela Diana, como representante de la institución municipal de la primera infancia, poseía el proyecto pedagógico más avanzado. En enero de 2001 Vea Vecchi fue condecorada con la *Laurea ad honorem* en Visual Art de la Universidad de Arto de Helsinki. Actualmente asesora a Reggio Children en proyectos de investigación, didáctica, edición y exposiciones.

I. Introducción

El siguiente texto corresponde al desarrollo de una parte del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Habla de estética educativa y es la continuación de una anterior obra: *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Por este motivo, no expondremos de nuevo en este libro aspectos de la biografía y personalidad de Loris Malaguzzi o algunos conceptos básicos que ya han sido desarrollados en textos anteriores.¹

Sí, en cambio, quiero recordar la red interpretativa que hemos montado para toda la obra, y que desarrolla tres

1. También se puede ver: Alfredo Hoyuelos, *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, México, Multimedios, 2004.

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

ESTÉTICA	PRINCIPIO 1 La escuela es un ámbito estético habitable	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer • La cualidad del espacio-ambiente
	PRINCIPIO 2 Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • El Taller • La metáfora
	PRINCIPIO 3 Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • La documentación • La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi

POLÍTICA	PRINCIPIO 1 La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos • La relación básica entre la investigación educativa y la política • La búsqueda de solidaridades intelectuales
	PRINCIPIO 2 La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • La información a través de datos reales • Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad se hace necesario realizar un análisis serio de la situación políticoeducativa del país • Permanecer siempre en movimiento • La participación y la gestión social como formas de transformación social y política
	PRINCIPIO 3 La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas • La calidad de la habitabilidad de los espacios • El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar • La concepción práctica de la participación • La institucionalización de la participación • La normativa municipal

principios (fines o valores) éticos, tres estéticos y tres políticos, acompañados de la explicación de las estrategias (o actuaciones) que los materializan, según el esquema anterior.

En este libro, sólo desarrollaremos –como hemos comentado– los principios y estrategias referidos a la parte de la estética, aunque conviene que el lector tenga en mente todo el entramado conceptual.

De esta forma, el texto recorre los diversos principios y estrategias que, a nuestro modo de ver, conforman la Estética de Loris Malaguzzi.

La obra termina con el relato de algunas conclusiones o, mejor, unas consideraciones finales que, básicamente, tratan de afirmar cómo Malaguzzi y Reggio Emilia son capaces –a través de un proyecto dinámico– de dar sentido vital y cultural a cada uno de los momentos cambiantes de la infancia. Un proyecto que, narrado y testimoniado sin retóricas, reconoce a los niños y niñas recursos y potencialidades inéditos, y desvela las riquezas insospechadas de la especie humana que trasciende –como expresa el arte– las culturas individuales. La pedagogía de Loris, su pensamiento y obra es, en resumen, una pedagogía ética, estética, política, compleja biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva que indaga y narra –como proyecto inacabado– una imagen de infancia con derechos universales. En este sentido, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y de los ciudadanos (niños y adultos juntos) de Reggio Emilia son exponente del desarrollo de un proyecto humano (y no sólo escolar) dialógico de escucha de las esperanzas futuras de los hombres,² más allá de las culturas particulares.

2. Pedimos disculpas por utilizar pronombres y nombres masculinos. Nuestra intención no es sexista, sino de respeto a los ritmos de lectura de la propia lengua.

2. De qué estética hablamos

*Cada nueva realidad estética
redefine la realidad ética del hombre.
Ya que la estética es la madre
de la ética. Las categorías
de 'bueno' y 'malo' son,
en primer lugar y sobre todo,
categorías estéticas.*

JOSIF BRODSKIJ
(DISCURSO PRONUNCIADO
CON OCASIÓN DEL PREMIO NOBEL)

Antes de abordar el pensamiento estético y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi conviene que nos pongamos de acuerdo sobre qué entendemos por estética para tratar de consensuar con el lector su significado.

Queremos matizar una imagen de estética actualizada con pensamientos y conceptos de autores que nos centren en el sistema de análisis que tratamos de proponer en esta obra y que nos ayuden a profundizar en las ideas estéticas de Loris Malaguzzi.

Concebimos la Estética como «el estudio de los procesos desarrollados en el creador y en el espectador por obra de los cuales la belleza es creada y reconocida» (Bateson, G. y Bateson, M. C., 1989, pág. 205). Definición que posteriormen-

te Bateson, acertadamente, matizó proponiendo una idea de estética como el *ser sensible a la estructura que conecta las cosas o los acontecimientos*. Esta sugerencia nos parece complementaria a esa que afirma que el genuino criterio estético nos permite discernir, dentro del universo, «lo que realmente resulta imprescindible para nuestra propia autoestima» (Trías, 2001, pág. 269).

Consideramos, también, la estética no sólo por esta estructura *batesoniana*, sino también por la importancia dada a cada detalle, por el gusto por redondear las acciones, por hacerlas entender o exponerlas en forma atractiva, o al gusto por cultivar la sensibilidad personal.

La estética como actuación perceptiva globalizadora

Estética que, como la génesis de la obra de arte (Heidegger, 1984), busca el origen de las cosas a través de laberintos de símbolos y alegorías. Esencia estética que resuena o vibra en la profundidad del sujeto que *contempla activamente*, participando de la obra. Para ello es necesario que se rompan las barreras de lo obvio, de los conceptos manidos y habituales, de las rutinas establecidas, del destino anticipado. Esta apertura indagadora desvela nuevas verdades que narran la esencia de las cosas al entretejer «lo general con lo particular, lo universal con lo eventual» (Zátonyi, 1998, pág. 9). La actitud estética provoca una forma diferente de mirar, que adjetiva y matiza los acontecimientos vitales con una «percepción globalizadora y selectiva al mismo tiempo» (Parini, 2002, pág. 104).

En este resonar (Heidegger, 1984, pág. 26), la estética tiene la capacidad de suscitar emociones olvidadas, en cierto modo nostálgicas y surge –viniendo a buscarnos, hacia nosotros– el desplegamiento de momentos presentes que nos exponen un mundo, nunca visto, que se hace historia permanente y, por lo tanto, eterna.

La armonía estética es una energía vital, un abandono que te hace permeable a «una emanación interior, una fusión con

lo otro, o con los otros, una capacidad de resonancia, una emoción en un determinado dominio de vida que es necesario mantener y respetar con una comprensión justa de su complejidad y de su sutileza» (Cabanellas, 2002, pág. 57).

La estética como ética

Gadamer justifica el arte (aspecto en relación directa con la experiencia estética) como «un lenguaje de formas comunes para los contenidos comunes de una comprensión de nosotros mismos» (1996, pág. 63). De esta forma, la belleza nos sale al encuentro como una experiencia de verdad, y, de pronto,

nos detiene y nos fuerza a demorarnos en eso que se manifiesta individualmente [...] el sentido de cada individuo para lo bello tiene que ser cultivado hasta que pueda llegar a distinguir lo más bello de lo menos bello [...] la crítica es la experiencia misma de lo bello (págs. 54-58).

Gadamer, además, considera la belleza como ética y moralidad (no es fácil separar ética y estética), y distingue diversos elementos estéticos y artísticos que nos pueden ayudar a comprender mejor lo que, en estos momentos, queremos conceptualizar y explicar.

Para este autor, la estética anula las distancias entre obra artística y el intérprete de dicha obra. Esto provoca una tensión creadora que trata de retener lo efímero y lo fugitivo en una nueva permanencia significativa. La estética es, de esta forma, una viabilidad de confrontación. Da la posibilidad de desocultar, rebelar, descubrir. Y es desde esa acción del encuentro, del «acoplamiento estructural»³ de los seres, desde donde surge el significado. Como un juego de contrarios simultáneos y complementarios. De esta idea deviene que la esencia de lo

3. El concepto de acoplamiento estructural lo podemos definir como la compatibilidad estructurante entre el ser y el ambiente, o entre dos sistemas. Ambos se comportan como fuentes recíprocas de perturbaciones, con recíprocos cambios de estado. De esta manera, «cualquier perturbación que llega del medio será "informada" según la coherencia interna del sistema de conocer del sujeto» (Maturana y Varela, 1987, pág. 90).

simbólico consiste en que no está referido a un fin con un significado que haya de alcanzarse intelectualmente.

También la estética para Gadamer es un acto festivo, de ruptura con el presente, ya que la fiesta «se celebra, no se espera». Supone demorarnos creativamente para llegar al goce estético de lo lúdico, que huye del aburrimiento. De esta forma, la estética nos transporta a una transcendencia en la que es necesario crecer más allá de nosotros mismos, tras pasar con prudencia y sabiduría nuestros límites fronterizos, de tal forma que en los momentos de incertidumbre nuestra identidad pueda permanecer. Esta permanencia nos ayuda, también, a generar una comunicación inteligible. Lo cual supone explicitar los procesos creativos y estéticos para que, como decíamos, resuenen en el espectador.

Estética y transgresión. Entre la luz y la sombra

La estética (Trías, 1982) se mueve entre lo bello y lo siniestro, en el abismo de la duda, de la ambigüedad, en el filo de la navaja. En ese territorio en el que las verdades no son obvias, sino inciertas, y donde el desequilibrio creador puede emerger.

Consideramos condición y límite de la belleza algo siniestro, desde luego; pero que, precisamente por serlo se nos presenta bajo rostro familiar. La obra artística muestra un hiato ente presentación sensible y real. En ello cifra su necesaria ambivalencia (pág. 41).

La estética «vive en la luz, vive en la sombra; en la certeza del mundo expresado y frente al vértigo de lo desconocido» (Zátonyi, 1998, pág. 9). La estética se mueve en las aguas de la transgresión. Ésta es su ética: «un buen modo de calibrar la valencia estética de una obra [...] consiste en advertir la capacidad que la obra tiene de subvertir y pervertir, por su sola presencia, los propios postulados» (Trías, 1997, pág. 213). Esa frontera –repleta de tensión y conflicto vital– de la que somos habitantes nos permite desvelar múltiples significados, como en un jeroglífico simbólico que, muchas veces, se

manifiesta a través del humor y de la ironía. De esta manera, la estética «impide que el hombre sea capturado y paralizado por sí mismo, que se despreocupe de sus compromisos [...] para dar sentido a nuestra vida» (Zátonyi, 1998, pág. 18).

Así, la estética (Trías, 1997, págs. 199-219) dota a los acontecimientos de un sentido transcendental que desvela o desoculta para mostrar la realidad profunda de las cosas. Establece lazos con el pasado, recrea el presente y se lanza hacia el futuro creando una sensación de inmortalidad. Por este motivo tiene esa capacidad de seducción: «La magia y el hechizo de la obra artística, su particular capacidad de encantamiento, se hallan en estrecha trabazón con su propia capacidad crítica» (pág. 209).

La estética del conocer

En este sentido, es importante la idea de una estética del conocer, y una estética de la comunicación. Todo esto nos lleva a un plano poético irreductible. Aquí habría que recurrir a Humberto Maturana cuando afirma que «la alternativa a la razón, como fuente para un sistema universal de valores es la seducción estética a favor de un marco de referencia específicamente proyectado para secundar los deseos del individuo». ⁴ Es la estética del conocer que se construye –según Donata Fabbri– ⁵ con un proyecto estético siguiendo modelos que poseen su fascinación, y que parecen responder a ciertos juicios de gusto. «Es esta estética de bases la que me empuja a mejorar mis constructos interpretativos, a hacer que ordene mis mapas cognitivos, a no temer a confrontarme con la diferencia a seducir y a ser seducidos cognitivamente». ⁶ Así, esta estética es complementaria a la racionalidad, a la que se le quita toda prepotencia.

4. Citado por Alberto Munari en el Congreso *Chi sono dunque io?* celebrado en Reggio Emilia en marzo de 1990.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

Una estética como afirma Agirre (2000, pág. 17) capaz de construir educación estética, con su facultad de generar experiencia (Dewey, 1949 y Shusterman, 1992): experiencia estética. Es esta opción pragmatista del arte como experiencia la que nos da el valor estético de las diversas actuaciones educativas de carácter complementario y fusional.

Una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, esa comida, esa tempestad, esa ruptura de amistad. La existencia de esta unidad está constituida por una sola *cualidad* que impregna la experiencia entera a despecho de la variación de sus partes constituyentes. Esta unidad no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual, porque estos términos denominan distinciones que la reflexión puede hacer dentro de ella (Dewey, 1949, pág. 35).

He evitado el uso de la palabra «asociación» porque la psicología tradicional supone que el material asociado y el color o sonido inmediato que lo provoca permanecen separados entre sí. No admite la posibilidad de una fusión tan completa que incorpore ambos miembros en un solo todo. Esta psicología sostiene que la cualidad directamente sensible es una cosa, y la idea o imagen que llama o sugiere es otro elemento mental distinto. La teoría estética basada en esta psicología no puede admitir que quien sugiere y lo sugerido puedan interpenetrarse y formar una unidad en la que la cualidad sensible presente confluencia vida a la realización mientras que el material evocado proporciona contenido y profundidad (Dewey, 1949, pág. 89).

Se trata de una estética que se aleja de las convenciones de los procedimientos prácticos e intelectuales; capaz de disolver lo artístico en lo estético y de ver lo estético en la propia experiencia humana. Una estética que propone una continuidad entre experiencia estética y experiencia vital.

De esta forma, como propusiera Dewey, se favorece que las experiencias artísticas, aparezcan completamente mezcladas con el resto de las experiencias humanas. Así, Shusterman enlaza con la idea de

Dewey de que la experiencia estética es sólo una continuación (no una experiencia aislada) de los procesos vitales normales. De este modo la concepción experiencial del arte engarza a éste con las funciones vitales básicas y los rasgos biológicos comunes (Agirre, 2000, pág. 204).

Para nuestro análisis reivindicamos, en resumen, una estética unida a una rehabilitación de la idea de *belleza*,⁷ después de sus crisis históricas (Tatarkiewicz, 1992, págs. 153-251), de lo bello como de un incremento sensible de las relaciones internas entre las partes o la estructura que hay en las cosas. Una belleza entendida como eros, como una atracción sensible del placer «que no se saca, sobre todo, de un avance más espiritual en dirección de lo ulterior, del desplazarse; es decir, de la intención de lo sensible a lo inteligible» (Bodei, 1995, pág. 12). Una estética, en definitiva, arraigada en la propia actuación práctica de la vida, en las propias decisiones de la experiencia, con una tensión vital que hacen que la propia experiencia sea auténtica, reveladora, comunicante, veraz, crítica y transcendente.

Veremos, posteriormente, cómo este concepto que asumimos de estética –ahora explicado– está en consonancia con la estética malaguzziana.

7. Ver, en este sentido, el extraordinario libro de Umberto Eco, *Historia de la belleza*.

3. La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi

*En «oscuras noches de estrellas» un paraíso...
un hechizo abierto a cada corazón...
Niña de nuestra tierra, nuestra flor,
tú eres la reina de belleza del hermoso rostro...*

*Del surco puro de la juventud
has brotado fresquísima corola...
en ti se contempla toda nuestra gente.
Toda la dulzura de nuestras mujeres...*

*Y te rodeas de una guirnalda luminosa
de miradas y de rostros. Ansiosas niñas...
azucenas rosas, frescor de abedules...
sangre reggiana ardiente, generosa...*

*Hasta ti, Estrellita entre nuestras estrellas
virtud entre las virtudes más laboriosas,
llegue nuestra voz más festiva
para decirte «¡Viya, bella entre las bellas!»⁸*

8. A. Chercher (presumiblemente Loris Malaguzzi), «Alla più bella» («A la más bella»), *Il Progresso d'Italia*, 22 de junio de 1947.

Vamos a aplicar, ahora, en esta parte de la obra el sistema conceptual que hemos definido para tratar de desarrollar algunos principios estéticos con sus correspondientes estrategias: aspectos que componen una parte del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

En las siguientes páginas ampliaremos el contenido del siguiente cuadro:

E S T É T I C A	PRINCIPIO 1 La escuela es un ámbito estético habitable	Estrategias	- Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer. - La cualidad del espacio-ambiente.
	PRINCIPIO 2 Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito	Estrategias	- El Taller. - La metáfora.
	PRINCIPIO 3 Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética	Estrategias	- La documentación. - La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi.

Principio estético 1:

La escuela es un ámbito estético habitable

El ámbito como red de relaciones⁹

Cuando hablamos de la escuela como ámbito es importante que definamos el carácter ambital de la realidad y del mundo humano (López Quintás, 1987, págs. 163-182). Existe una interferencia creadora entre el hombre y la realidad que provocan un encuentro. Este encuentro *ambital* se contrapone a las

realidades objetivistas –delimitadas, perfectamente configuradas, mensurables, un tanto opacas, apenas dotadas de poder de iniciati-

9. Algunas de estas ideas están también desarrolladas en Alfredo Hoyuelos, «La escuela, ámbito estético educativo» en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.), *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graò, 2005, págs. 166-175.

va, sometidas a modos de espacio-temporalidad muy precarios [...] De modo positivo, la realidad ambital empezó a caracterizarse como estructural, dinámica, abierta, capaz de responder a la apelación de otras realidades e interferirse con ellas, dando lugar a realidades nuevas, de mayor envergadura, irreductibles, originarias. Si deseamos elaborar una Estética de la creatividad rigurosamente filosófica, debemos clarificar estas determinaciones iniciales (pág. 163).

Esta idea de ámbito, como constelación sistémica espacio-temporal de la realidad formada por conexiones que se codeterminan, enlaza perfectamente con la idea de escuela ecológica de Malaguzzi, que construye una urdimbre estructural y organizativa entre diversos elementos que ambitalizan al ser humano, lo acogen en una red de relaciones que suponen un campo de posibilidades creativas de expresión y de comunicaciones múltiples.

Cuando entre los elementos que integran constitutivamente un ser, o bien entre dos seres ya constituidos, se establece un complejo de relaciones móviles, no sujetas a un módulo fijo, sino abiertas a un horizonte de variedad dentro de ciertos límites, tenemos un ámbito (López Quintás, 1987, pág. 172).

Esta idea, como vemos, enlaza con la que habíamos –anteriormente– abrazado de estética de Bateson, cuando afirmaba la necesidad de ser sensible a la estructura que conecta los acontecimientos.

Malaguzzi, en sus reflexiones estéticas, recoge estas ideas y critica todas las concepciones filosóficas, teológicas o científicas que dan primacía al ser humano sobre el mundo, que lo conciben como señor y dominador de un mundo que puede cambiar a su gusto, sin tomar en consideración las consecuencias éticas de tales planteamientos. El hombre debe encontrar su identidad y su propio sentido en esta relación respetuosa y complementaria con el mundo y con la naturaleza. En esta dimensión podemos decidir, incluso, el futuro de nuestra especie. Y es dentro de este mundo donde nos sentimos acogidos, no extraños ni centros del universo, como algunas concepciones culturales y religiosas han tratado de plasmar durante siglos.

Cada instante de nuestra vida está dentro de los problemas de la naturaleza y de los confines del entorno, de los confines del cosmos, quiero decir que, incluso, estando cotidianamente dentro, todavía nos sentimos de algún modo extraños con el apoyo de una cultura que mantiene fuertemente este tipo de separación.

Quisiera pensar, quizás, que estamos en la víspera de una segunda revolución de orden científico, que [...] pasó la noción de la tierra como centro del universo, y cuando digo centro tenéis que entender qué significa centro del universo, y a una distancia de cuatro siglos, nos volvemos a poner en camino, quizás, para preguntarnos si hoy no habrá llegado el momento de reflexionar acerca de la centralidad del hombre sobre la tierra, lo que quiere decir que quizás tengamos que empezar a reflexionar acerca de si realmente el hombre [...] está en el centro de la tierra, entendiendo por centro una centralidad hecha de dominación, de distanciamiento, hecha del uso de patrones respecto a la naturaleza y el entorno [...]

Estamos, y es necesario que estemos convencidos de ello, dentro de un ecosistema, de que nuestro viaje terrenal es un viaje que se hace junto con el entorno, la naturaleza, el cosmos; de que nuestro organismo, nuestra moralidad, nuestra cultura, nuestro conocimiento y nuestros sentimientos se conectan con el entorno, con el universo, con el mundo, con el cosmos [...]

Lo que quiere decir que quizás estemos tratando de convencernos de que las conexiones –o las interconexiones, si lo preferís–, que hay en el mundo son más fuertes de lo que nosotros pensamos [...]

Del mismo modo como la alternancia del día y de la noche se halla dentro de nuestros ritmos, de nuestros biorritmos, el día y la noche están dentro de los ciclos vitales del mundo. Quizás podamos pensar en un acoplamiento [...] en un acoplamiento estructural [...] entre la mente y la naturaleza.¹⁰

10. Loris Malaguzzi, *Laboratorio su la progettazione alla scuola dell'infanzia* (transcripción de una conferencia pronunciada en Reggio Emilia el 28 de marzo de 1988), págs. 2-3.

La idea de acoplamiento estructural, que es una idea original de Humberto Maturana y de Francisco Varela (1987, págs. 90-92), es retomada por el pedagogo reggiano para explicar la relación interdependiente, recíproca y complementaria entre el hombre y el ambiente, entre la mente y la naturaleza. *Mente e natura* es, además, el título italiano de un libro de Bateson (1984) que Malaguzzi aconsejaba leer. En esta obra Bateson profundiza, y Malaguzzi acoge la idea, de pensar en la estructura que conecta los acontecimientos «como una danza de partes que interactúan entre sí» (pág. 27). Danza que depende del contexto, que es el que fija el significado, y de la pertinencia de dichas relaciones.

Estas relaciones y conexiones, también circulan entre el cerebro y el entendimiento, entre biología y conocimiento. Para Malaguzzi el cerebro no debe de ser considerado como la parte más noble del organismo. De nuevo sería una prepotencia o centralidad que destruiría la circularidad deseable de las relaciones.

Este problema de las conexiones nos arrastra, obviamente, a hacer referencia también de una valoración de la relación intercurrente entre nuestro cerebro y el conocimiento; es decir, una parte de nuestro organismo, una parte a la que no sé si será justo denominarla como la más noble, aunque no creo que sea justo llamarla de este modo [...] es la de la relación entre la biología y el conocimiento, entre nuestra estructura biológica y los modos, los procesos, los ritmos, las posibilidades y las imposibilidades de nuestro conocimiento.

Diría que las relaciones entre la biología y el conocimiento son realmente el gozne, el eje de cada investigación sobre la naturaleza del ser, sobre la naturaleza de nuestro ser.¹¹

Pero, como decíamos, la concepción del hombre de Malaguzzi, de la biología humana, es una biología ligada a las posibilidades o vínculos que la propia humanidad da, sin

11. Loris Malaguzzi, *Laboratorio su la progettazione... op. cit.*, págs. 4-5.

atravesar –de forma prepotente– esa frontera de la que habla Eugenio Trias.¹²

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

[...] fijaos en que hoy es preciso poner a la cultura en marcha haciéndola partir de nuevo de otro modo de pensar.

Un modo de pensar que sea planetario [...] sólo en una conexión consciente con todo el planeta [...] Es necesario que nosotros pensemos a través de una cultura que reexpresé los procesos y los problemas de una serie de disciplinas que, de algún modo, pertenecen al mundo académico, al mundo científico y que, en cambio, deban empezar a mezclarse con los grandes temas del saber humanístico: el pensamiento ideológico, el pensamiento químico, el pensamiento tecnológico y el pensamiento económico.

El envite consiste, sustancialmente, en coger otro tren distinto de aquel que hasta ahora hemos tomado, y en buscar una unificación de contenidos, de saberes y de disciplinas que especialmente hasta ahora siempre han estado, de algún modo, exiliadas de la así llamada ciencia pedagógica o de la ciencia de la educación.¹³

Por lo tanto, para Malaguzzi, existe una alianza entre hombre y naturaleza, como existe una alianza entre hombre y niño. Pero aún más, la cultura del hombre sólo se mantiene si se potencia la cultura de la infancia.¹⁴ De esta manera, y siguiendo las tesis de Bateson, hay para Malaguzzi un

12. «Ese lugar del límite es el que inspira una concepción de la humana conditio acorde con esa idea onto-lógica. Y esa comprensión de lo que somos (límites y fronteras del mundo) es, justamente, lo que orienta en relación a la posibilidad de exponer una propuesta ética que se ajuste al concepto de razón fronteriza que aquí se va perfilando» (Trias, 2000, pág. 22).

13. Loris Malaguzzi, *Laboratorio su la progettazione...*, op. cit., págs. 5-6.

14. Loris Malaguzzi, *Relazione d'apertura. Modelli e congetture teorico e Pratiche nell'educazione dei bambini* (transcripción de una intervención realizada en Reggio Emilia el 19 de mayo de 1993).

concepto que tiene un significado especial para la concepción de hombre, de niño, y para sus repercusiones educativas: el verbo conectar.¹⁵ Para Malaguzzi, debemos de estar convencidos de que nuestra vida, nuestro organismo, nuestra humanidad, nuestra cultura, nuestros sentimientos están conectados siempre con la naturaleza, el ambiente y el universo. Razonar mediante conexiones rectifica y revisa nuestra forma reductivista de pensar, y multiplica el sentido cualitativo y cuantitativo de nuestra propia ética. Permite hacer un mapa de la existencia, que se reconfigura constantemente.

Se trata de lazos entre espacios geográficos y tiempos históricos diferentes que nos proyectan hacia un futuro lleno de relaciones múltiples, que tenemos que ser capaces de percibir para que la educación corra pareja con los momentos actuales y sirva para actuar en el presente y en el futuro. A Malaguzzi le ha interesado, particularmente (en este sentido), la idea del tiempo por, al menos, dos motivos. El primero, porque ayuda a situar al hombre, y por tanto al niño, en una adecuada, y no dominadora, dimensión histórica en la que nuestras capacidades se han desarrollado y expresado a lo largo de miles de años de nuestra humanidad. El segundo motivo tiene que ver con la idea de irreversibilidad del tiempo que presenta un tipo de educación que no puede ser sino hija del tiempo actual para no quedar obsoleta. Malaguzzi¹⁶ piensa que el tiempo «transporta» al hombre, aunque –a la vez– el hombre se apropia subjetivamente del tiempo. Esta idea es necesaria para llevar a cabo un proyecto educativo. El tiempo se presenta como un flujo irreversible infinito de transformaciones biológicas y culturales de gran importancia que el mundo de la escuela debe tener presente.

15. Ver Loris Malaguzzi, Conferenza a Pistoia (grabación sonora realizada en 1988) y Loris Malaguzzi, *Relazione d'apertura. Modelli e congetture teorico...* op. cit.

16. Loris Malaguzzi, *Lo spazio, l'ordine e la misura* (transcripción de una intervención realizada el 4 de noviembre de 1992 en Reggio Emilia).

El tiempo se presenta como un flujo irreversible de una acepción, de una abstracción infinita, inagotable [...]

A esta concepción el hombre no ha llegado inmediatamente, sino después de millones de años. El tiempo, hoy, dejemos aparte si el tiempo transporta al hombre porque el hombre nace en el tiempo; el tiempo ha nacido antes del hombre.

En cualquier caso, que seáis creativos (por tanto, que penséis en la creación y que hagáis derivar todo de ésta), o que no seáis creativos es lo mismo: en un cierto momento el hombre ha nacido en la evolución del mundo, del cosmos; ha aparecido en escena. No fue al principio [...] después, todo lo que ha sucedido, la llegada de los dinosaurios, la muerte de los dinosaurios, la aparición de la niña etíope (el primer humano que se sostenía sobre sus piernas, que tenía un cráneo, un cerebro que pesaba 500 g; hoy nuestro cerebro llega hasta 1.700/1.800 g). Por tanto, quién pondrá en duda que somos no sólo posibles mutaciones de orden genético, sino también cultural respecto a situaciones que no están comprendidas en nuestro estilo de elaboración de pensamiento [...] ¡Pues bien!, opino que es difícil poder refutar que haya transformaciones que acompañan a la especie.¹⁷

El tiempo en el que, actualmente, nos movemos es un tiempo puntiforme (conformado por puntos). Por lo tanto, según han confirmado las teorías de la complejidad, no podemos hablar de un tiempo lineal, progresivo y acumulativo. Hoy, en cambio, podemos hablar de un tiempo más caótico, entrópico, simbólico y artificial. Un tiempo, menos cíclico, mucho más espiral y relativo. Es, por lo tanto, una imagen en la que continuidad y discontinuidad temporal, de forma complementaria, se dan la mano. Esta imagen de la espiral que tanto gusta a Malaguzzi le sirve para explicar la forma en que naturaleza y cultura proceden, la manera en que biología y conocimiento interactúan. Un torbellino temporal que –influido por la televisión, las imágenes publicitarias o por las nuevas formas tecnológicas que siempre han fascinado a Malaguzzi– provoca

17. *Ibidem.*, pág. 10.

una no linealidad que está dentro del hombre y del niño de hoy.

Los tiempos de la civilización preindustrial fueron tiempos circulares, más cercanos a la naturaleza, al mundo, a los árboles, al cielo y a las estaciones.

Era una circularidad que volvía: las estaciones, la sucesión del día y de la noche. Y era algo que se repetía de modo circular, pero sobre todo lo que quiero poner de relieve es ese vínculo ligado estructuralmente a la naturaleza.

Hay otro símbolo que podremos retomar cuando lleguemos al número: el de la espiral, una gran figura también inventada, extrañamente, por pueblos y por gentes cuya civilización, cultura, etc., somos incapaces de reconocer (a propósito de símbolos: todas las veces que entramos en un museo de cosas, el acercamiento a las cosas no es un acercamiento a una cosa, no es un acercamiento a un objeto; es un acercamiento a un símbolo [...]).

Podríamos pensar el tiempo como una especie de orden infinito, como un flujo (como aquel haz de luz del que Einstein se acuerda cuando tenía 16 o 17 años, una imagen extraordinaria entre lo onírico y la transfiguración: verse a sí mismo a caballo sobre un rayo de luz). [...]

Si vosotros, por lo tanto, pensáis en la forma de la espiral, me parece que es una figura que todavía podemos seguir utilizando. Una espiral es una línea que tiene una continuidad, una ruptura, que adopta formas diversas pero que, en todo caso, mantiene un círculo a su alrededor (no tiene que ser necesariamente del mismo diámetro), y que tiene su continuidad en la discontinuidad que hay entre una vuelta y otra, e incluso con otra.

No obstante, aquí tenemos la flecha, el punto, porque no es posible hacer una espiral si no gira alrededor de un punto central, que está o no está [...]

Este modo de extenderse es semejante al vuelo de una rapaz que sube con círculos que se van alzando, unos círculos que no son iguales y que responden, ciertamente, a las estrategias del sujeto o del objeto.

Mantiene la imagen simbólica de una cultura todavía extremadamente vinculada a la naturaleza tanto cuando es vista objetiva-

mente como cuando es vista como mito, como ritual, como divinidad.

También entonces hay una especie de vínculo de carácter artificial (o de lenguaje de hoy) [...] Es imposible tener un lenguaje de este tipo en los tiempos en los que las conexiones entre la especie y la naturaleza pasaban inevitablemente por las divinidades; así que el tiempo siempre se simbolizaba como una especie de gran río que corre, que va, que arrastra, que hace emerger cosas, que sumerge cosas que primero estaban en la superficie, nunca igual a sí mismo; o bien como un círculo en el símbolo de una serpiente enrollada que se convierte en una pulsera.

Esta imagen de la espiral ayuda a entender el tiempo, el espacio y la medida y, sobre todo, una imagen de este tipo puede ser aceptada, o al menos puede ser útil para entender también muchas cosas de nuestro tiempo.

Si el niño siente el tiempo (si se me permite decir que el niño siente el tiempo enseguida), siente la medida, la distancia y la vecindad de las cosas [...].¹⁸

Pero volvamos a la idea de conexión, tan importante -ideológica y filosóficamente- para Malaguzzi. Conexión significa ver y comprender estructuralmente que los problemas de la educación están ligados a los tiempos de la política y a los de la cultura.

Cuando pensamos en los problemas de nuestra profesión tenemos siempre que buscar que el fundamento de nuestras capacidades lógicas consista en conectar más cosas juntas y al mismo tiempo; más cosas: también aquellas que parecen lejanas deben ser acercadas y conectadas [...]

Quiero decir que la primera violeta que encontráis por la calle está conectada con los espacios, con la luz [...] entonces es posible pensar en el mundo y en los grandes espacios como en algo que vive junto. Esta conexión da, enseguida, una imagen de gran solidaridad y de gran coherencia que también hoy es importante en

18. *Ibidem.*, págs. 11-13.

el plano de la ecología, y en el plano de la defensa del entorno y la naturaleza.¹⁹

La idea de un mundo interconectado nos lleva más a ver las complementariedades creativas de los acontecimientos, las relaciones sociales, culturales y políticas que afectan a la escuela, a la vez que son afectados por ella misma.

Un ámbito estético, amable

Las ideas expuestas sobre la conexión multidimensional nos llevan a pensar la escuela como un ámbito amable y comunicativo. Una pareja de conceptos que se definen recíprocamente.

Una escuela amable para Malaguzzi²⁰ es aquella que ofrece un trabajo constante, que es acogedora, capaz de inventar, habitable, visible y documentada. Un lugar de reflexión, de crítica, de investigación y de aprendizaje. Un lugar que da satisfacciones a nivel personal, que invita a la familiaridad, al diálogo y a la supresión de las distancias. Es un ámbito contrario a la soledad, a la separación y la indiferencia que hacen de la escuela algo mediocre, un lugar inhabitable. Y en esto tiene mucho que ver, desde luego, el tamaño de las escuelas.

Nuestra meta es hacer una escuela amable (laboriosa, con capacidad de invención, vivible, documentable y comunicable, lugar de búsqueda, de aprendizaje, de reconocimiento y de reflexión) en la que se hallen bien los niños, los enseñantes y las familias. Dotarla de organización, contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses es la estrategia que busca echar a pique la centralidad, e intensificar las relaciones entre los sujetos protagonistas.

Quienquiera que aborde un proyecto piensa en acciones destinadas a transformar las situaciones existentes en situaciones desea-

19. Loris Malaguzzi, *Relazione d'apertura. Modelli e congetture...* op. cit. págs. 1-2.

20. Loris Malaguzzi, «Per una pedagogia relazionale», *Bambini*, año VIII, n° 1 (enero 1992), pág. 6.

das. Se procede por planos, por opciones, por reflexiones de orden cognitivo, objetivo y simbólico, por un afinamiento de las capacidades comunicativas; una activación de las producciones exploratorias y creativas de muchos actores, sin algoritmos ciertos, donde sólo los puntos de llegada tienen una representación convergente, y lo que más se aprecia es el principio de satisfacción intra e interpersonal.²¹

Una escuela amable para el de Correggio²² es un lugar pensado y agradable para los niños, las familias y los trabajadores. Un lugar al que volver cada día con placer, en el que la identidad de los derechos de cada persona puedan encontrar acogida, intercambio y enriquecimiento mutuo.

Continuamente podemos ver en Malaguzzi un deseo de transformar la escuela en un lugar placentero y alegre. Loris rechaza²³ la pedagogía triste, melancólica, seria. Y critica que la escuela no sea un lugar donde se ría, donde se está alegre. Reflexiona cómo, en muchas ocasiones, la escuela es vista como un lugar de sufrimiento, de exámenes, de esfuerzos sin sentido, una especie de currículum del calvario. Malaguzzi afirma que esta desconsideración de la escuela es un delito imperdonable para niños, familias y trabajadores.

En la entrada de la escuela Diana de Reggio Emilia (premiada internacionalmente en 1991 por la revista *Newsweek* como la mejor del mundo en Educación Infantil) podemos ver un gran cartel que es una invitación provocadora del centro educativo: «Nada sin alegría». Esta máxima ética y estética de Michel de Montaigne es, al mismo tiempo, la entrada y la salida de la propia escuela, un lugar que declara que, sin alegría, no se puede no sólo educar o formar, sino que no merece la pena vivir. Las siguientes palabras autobiográficas del pedagogo reggiano son relevantes:

21. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee, la cultura», en Edwards, C. y otros, *I cento linguaggi dei bambini*, Pedregò, Junior, 1995, pág. 68.

22. Loris Malaguzzi, *Equipe allargata: partecipazione-consigli-elezioni 1° y 2°* (grabaciones sonoras realizadas en Reggio Emilia el 20 de octubre de 1993).

23. Loris Malaguzzi, *Seminario rivolto agli educatori svedesi* (grabación sonora realizada en Reggio Emilia el 29 de mayo de 1992).

No me interesa ni la regla de Montaigne ni la de Sciascia.²⁴ Me importa el tema de la alegría, un tema hoy (y siempre) excitante. ¿Podemos vivir sin alegría? ¿Se puede enseñar sin alegría? ¿Se puede formar a los jóvenes educadores sin alegría? (nos referimos a una alegría humilde, sosegada, sutil, a una sombra serena que calme y regenere los deseos e intereses, y que recoja y difunda este mismo sentimiento). Un tema, este (me doy cuenta ahora), extraña e imperdonablemente ausente de mis lecturas. Pero también de mis reflexiones.²⁵

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

Quizás se sumaba el cansancio de la esperanza –que aún no está perdida–, pero que tiene que hacer fríamente las cuentas con el estado de la escuela, con sus empobrecimientos culturales y con sus increíbles corporativismos; y con las modas, los mitos, los reclamos, los recortes, el anonimato y las violencias («la otra escuela») que el mundo lleva adelante con disgusto, traicionando a los jóvenes y a sus esperanzas.²⁶

Esperanza y optimismo son una pareja indisoluble en Loris Malaguzzi. La escuela como ámbito estético habitable significa recuperar la institución educativa como un lugar iluminante y divertido. Optimismo, como provocación irritante, porque significa creer, denodadamente, en las riquezas infinitas del niño, del adulto y de la educación para proyectar el futuro con esperanza, sabiendo anticipar problemas y líneas maestras de actuación.

24. «Hoy, al contrario, hacemos todo sin alegría», citado por Loris Malaguzzi, «La regola di Montaigne: «Non faccio niente senza gioia», *Zerosei*, año 6, n° 3 (noviembre 1981), pág. 3.

25. *Ibidem*.

26. *Ibidem*.

De estas sensaciones hay una que también podría ser irritante.

Y es la del optimismo, del aire optimista que emerge casi completamente.

Si apenas se tolera que el optimismo pertenezca a los niños, todavía se tolera mucho menos que pertenezca a los adultos. Éstos podrían ser las razones del desacuerdo. Pero la verdadera razón es que no es fácil aceptar que los adultos sean, de algún modo, *rehenes* de los niños por las muchas consecuencias y miedos que ello comporta [...] Por lo demás, o la educación está de parte del optimismo, o bien se derrite como un helado al sol, se convierte en nada; y esto es una cuestión de ética y cultura.

También, en el campo científico, hay teorías alegres y teorías melancólicas. Y no es verdad que las primeras no tengan problemas: más bien tienen más y, sobre todo, se ven mejor.

Un optimista como Darwin ha escrito: «Si echo la vista atrás y me fijo en el camino que he recorrido encuentro que me fue más difícil descubrir cuáles fueron los problemas que había que solucionar que solucionarlos después». Teniendo en cuenta las necesarias distancias, nos parece que el camino de nuestro trabajo también ha sido así.²⁷

El optimismo de Loris es, también, un gran dedo indicador de las direcciones que la escuela debe seguir, trayectorias que pueden ser diversas y desconocidas, pero nunca alejadas del camino de la esperanza.

Este optimismo no se puede concebir sin un gran amor y pasión por el propio trabajo, algo presente en Loris Malaguzzi y en su obra. Para él la escuela, como institución educativa es, ante todo, un gran acto de amor. El fracaso escolar, comentaba en alguna ocasión,²⁸ tiene que ver con el hecho de que existe un currículum impuesto, que no es amado por los niños, por los jóvenes y por los profesores. Por lo tanto, hacer educación, para él es sentir con amor y pasión la propia profesión.

27. Loris Malaguzzi y otros, *I cento linguaggi dei bambini*, Correggio, Reggio Children, 1996, pág. 25.

28. Loris Malaguzzi y Sergio Spaggiari, Participación en el 10º aniversario de las Escuelas Infantiles municipales de Pamplona 1º (videgrabación del 28 de mayo de 1990).

Amor significa vitalidad y la capacidad de innovar continuamente sin caer en la rutina que aplasta la educación. Esto hace de la escuela ese deseable ámbito estético habitable.

Es, en definitiva, un hecho de amor. Si amas mucho una cosa [...] haces, también, gestos y discursos no habituales. Se trata de una transgresión continua que quiere decir vitalidad. Luego, puedes permanecer sobre el discurso de la tradición, del intercambio amoroso con respecto a una materia, a un saber o a otra persona.²⁹

Un ámbito habitable, de comunicación

Para Malaguzzi,³⁰ en el acto de comunicar, hay que aceptar una continua recursividad, sabiendo que la comunicación no es nunca unidireccional.

Por ejemplo podemos ver que hay dos personas que juegan al ping-pong o a tenis. A tiene una serie de cualidades «X», y B tiene otras cualidades «Y». Los dos quieren jugar juntos, pero hay uno que es mejor que el otro. Lanza la pelota, y si B no la recoge, el dilema es muy trágico. O A cambia el juego o el juego termina. Cuando jugáis con B debéis responder a la pelota del adversario, pero no respondes a la pelota del adversario; respondes a la distancia, a la fuerza, a la posición, a la geometría. La comunicación se produce de esta manera.

Lo importante es el gusto por jugar, que significa el gusto por estar juntos. Y los niños buscan y encuentran el placer por estar juntos, y esta capacidad los niños la poseen inmediatamente.³¹

Ya comentábamos que, para el pedagogo reggiano, la escuela amable está ligada a la posibilidad de que en la escuela se actúe y se actualice la comunicación. Para

29. Loris Malaguzzi, en Carlo Barsotti, *L'uomo di Reggio Emilia* (videograbación), Suecia, 1994.

30. Loris Malaguzzi, *Incontri Barcelona 2º* (grabación del 4 de julio de 1988).

31. *Ibidem*.

Malaguzzi³² comunicar, haciendo referencia a la etimología latina de la palabra *-communico* y *communis-*, significa participar, común-uni6n o la posesi6n de algo en com6n. Se trata de una conexi6n compleja que es necesario entender en profundidad.

Hay que entender la complejidad que est1 dentro del acto de comunicar [...]

Todo esto es para llegar a entender que la comunicaci6n es un hecho mucho m1s complejo, mucho m1s dif1cil, mucho m1s delicado y mucho m1s ambiguo de como generalmente lo pensamos.³³

Para Malaguzzi, haciendo caso omiso -en parte- de las tesis de Watzlawick (1987, p1g. 69) para el que «no es posible no comunicarse», se puede interaccionar sin comunicar. Comunicar exige compartir un territorio com6n de experiencias, ideas, pensamientos, teor1as negociables, sentidos, significados, etc. Evidentemente no puede existir comunicaci6n sin interacci6n. Interacci6n en el sentido de una circularidad de ida y vuelta infinita. Malaguzzi habla, as1, de la competencia comunicativa, diversa de la competencia gramatical. La competencia comunicativa es la de saber hablar para escuchar. Esto genera en el ni1o un gran placer comunicativo. Una comunicaci6n que no s6lo tiene que ver con la palabra, sino con los ojos, el cuerpo, las manos.

Cien lenguajes dec1a Malaguzzi que eran necesarios en la escuela porque el ni1o est1 hecho de cien, cien formas de ver, cien formas de comunicarse, y s6lo utilizamos uno. Y dejamos de lado miradas, gestos, sonrisas, posturas, silencios, y el poder comunicante de las formas, de los colores y sus ritmos. Y sus juegos son formas de comunicar. Y la capacidad de asombrar y de chocar y la met1fora y la diversidad y el «religar» los factores biol6gicos y culturales que nos

32. Loris Malaguzzi, *Incontri Barcelona 1º* (grabaci6n sonora del 4 de julio de 1988).

33. Loris Malaguzzi, *Comunicare tra i bambini* (transcripci6n de una conferencia pronunciada en Reggio Emilia el 29 de enero de 1989).

sit1an en una frontera, en un l1mite de los valores de la naturaleza y los universos de sentido credos desde nuestra memoria personal y social. Cien lenguajes para convivir sentidos personales y significados sociales compartidos. Es preciso encontrar la red estructural de 1mbitos donde el ser humano realiza sus actuaciones, donde se desarrolla su «fluir» (Cabanellas y Eslava 2001, p1g. 7).

La comunicaci6n se encomienda a una pluralidad de lenguajes que nacen, ciertamente, en la acci6n verbal, pero sustentada, compuesta, contaminada y equivocada, enriquecida por toda una serie de actos comunicativos que acompa1an la palabra. Si estamos de pie o si estamos sentados, si estamos cerca o lejos, si uso las manos o no, la comunicaci6n cambia. Cambia si subo el tono de la voz, si los ojos participan o no en el juego [...] y luego hay otros lenguajes impl1citos que ahondan en las ra1ces m1s 1ntimas y personales, que pertenecen a la historia, a las experiencias en las que se mueven los individuos.³⁴

Hablamos de comunicaci6n entre los ni1os, entre ni1os y adultos, entre ni1o y objeto, entre ni1o y espacio, etc.

La comunicaci6n supone una coordinaci6n de actuaciones que no depende de lo que se transmite, sino de la capacidad de establecer una escucha rec1proca.

Como observadores, definimos como *comunicativos* los comportamientos que se verifican en un acoplamiento social, y definimos como *comunicaci6n* el comportamiento que se tiene como resultado de los comportamientos comunicativos:

[...] Nuestra discusi6n nos ha llevado a concluir que, biol6gicamente, en la comunicaci6n no hay «transmisi6n de informaci6n», mientras que hay comunicaci6n cada vez que hay coordinaci6n conductual en un 1mbito de acoplamiento estructural [...] cada persona dice lo que dice y escucha lo que escucha seg6n la propia determinaci6n estructural. Desde el punto de vista de un observador siempre

34. Loris Malaguzzi, *Comunicare tra i bambini*, op. cit.

hay ambigüedad en una interacción comunicativa. El fenómeno de la comunicación no depende de lo que se transmite, sino de lo que ocurre con quien lo recibe. Y esto es algo bien diferente del hecho de «transmitir información» (Humberto Maturana y Francisco Varela, 1987, págs. 161 y 163).

En la obra de Malaguzzi, la comunicación es un punto de encuentro común que no está en ninguno de los interlocutores. Es, como comenta David Sacristán (1989, pág. 40), una síntesis o intersección de una unidad compartida y común entre los sujetos participantes en el momento de la comunicación. Y esto es debido al carácter dialógico y relacional del ser humano. Es más, este hecho, es el que le hace auténticamente humano: «Siempre el hombre se hace hombre porque se entrega a lo otro que él» (Jaspers, 1953, pág. 262).

Veamos estas ideas desarrolladas por Loris Malaguzzi en la siguiente cita:

Desde un punto de vista figurativo, simbólico, la comunicación entre A y B está dentro de esta idea, pero la comprensión comunicativa no está ni en A ni en B, sino en la relación que se establece. La comunicación no está en ninguno de los términos porque mientras A comunica ya no es A, ni B permanece B, se convierten en A1, B1, etc.

Por ejemplo, cuando hablamos entre nosotros, cuando hacemos una pregunta y esperamos una respuesta, no somos los mismos de antes, hay una modificación continua del emisor y del receptor que se intercambian y confunden los roles continuamente.

Ésta es la llave que consiente a A y a B ajustar la comunicación que se acomoda a la cualidad de la respuesta que llega, que doy, etc. Que llega no sólo a través del lenguaje, sino a través de todo lo que me puede ayudar a entender el hecho comunicativo. Si te doy la espalda y no te veo, yo ya no puedo continuar hablando porque no sé si me estás entendiendo [...] y cuando me respondes tratas de entenderme analizándome. No sabes por qué te hago la pregunta ni conoces las motivaciones que están debajo del men-

saje que son las que consienten entender la comunicación y toda su complejidad.³⁵

En la exposición de este principio estético hemos visto cómo, para Loris, la escuela es una red de relaciones, un ámbito agradable, amable y alegre que conforma un lugar cualificado de comunicación.

Veamos, ahora, qué estrategias concretas –según nuestra opinión– actúan dicho principio.

Las estrategias del principio estético 1 (La escuela es un ámbito estético habitable)

Vamos a desarrollar dos estrategias fundamentales:

- 1. *Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer.*
- 1. *La cualidad del espacio-ambiente.*

Primera estrategia del principio estético 1: Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer

Si analizamos, retrospectivamente, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi podemos descubrir una tendencia reiterativa a tratar el tema del placer o de lo placentero en el niño. No podía ser de otro modo si Malaguzzi concibe la educación –como hemos visto– como un acto de optimismo y de amor. Pero maticemos.

Ya en 1958, cuando Loris todavía trabajaba como psicólogo³⁶ en el *Consultorio Medico Psico Pedagogico Comunale*, trata temas tan controvertidos (en las llamadas *Lecciones*

35. Loris Malaguzzi, *Incontri Barcelona 1º*, op. cit.

36. Para profundizar en la biografía pedagógica de Loris Malaguzzi ver Alfredo Hoyuelos, *Loris Malaguzzi. Biografía pedagógica*.

para los padres) como *El niño que se chupa el pulgar y se come las uñas*.³⁷ En este caso, remarca un Malaguzzi todavía de tendencia psicologicista, que ambos comportamientos no hay que verlos como enfermedades o vicios, sino como una costumbre o el síntoma de una situación de malestar, desadaptación interior o frustración afectiva que, en ocasiones, son manifestaciones normales del propio crecimiento del niño hasta una edad de cuatro años. Pero lo importante, para el tema que nos ocupa, es saber que el pedagogo reggiano considera ambas actuaciones como una fuente de placer con las que el niño trata de equilibrar –como una descarga– una tensión interior (provocada por una separación inesperada, un cambio de alimentación o el nacimiento de un hermano) mediante una evasión, una regresión, o una autosublimación de carácter agresivo o de carácter autoerótico. De cualquier manera, Malaguzzi aconseja a los padres no reprimir nunca este fenómeno placentero, sino tratar el problema en su raíz psicosomática.

Entonces sus apetitos exigen satisfacciones sustitutivas. El hambre puede verse saciada, pero el niño continúa el movimiento que le aportaba sensaciones y emociones agradables. El pulgar puede materializarse fácilmente en el instrumento que el pequeño precisa y contribuir a devolverle la ilusión del bienestar [...] Lo que cuenta es que el placer no tenga interrupciones: de aquí la continuación del automatismo, de los reflejos condicionados. Así se chupa el pulgar [...]

Con el tiempo otros cambios vendrán y, si el niño no fuera capaz de aceptarlos, muy probablemente reaccionará tratando de recrear los placeres de su primera infancia.³⁸

Vamos a ver, poco a poco, la evolución de este concepto de placer, omnipresente en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

37. Loris Malaguzzi, *Il bambino che si succhia il pollice e si mangia le unghie*, Reggio Emilia, Consultorio Medico Psico Pedagogico Comunale, 1958.

38. *Ibidem.*, págs. 6-7.

En diciembre de 1986, Malaguzzi participa en Turín en un congreso sobre Escuelas Infantiles (0-3 años).³⁹ En su intervención (una transcripción repleta de correcciones manuscritas por él mismo) destaca la importancia de llegar a establecer una filosofía de la educación de los niños. Para ello, como siempre, hace referencia a la definición de una imagen del niño. Lo curioso, en este documento, es que incluye tres líneas interferentes de definición: la idea de un niño constructivista-interaccionista, la idea ecológica del desarrollo, y la imagen de un niño que participa del placer (de reminiscencia psicoanalítica). Tres aspectos que, según su opinión, permiten llevar a cabo un adecuado trabajo práctico con los niños.

Las referencias son una referencia en cuanto atañe a la imagen del niño y a la idea del niño, una interferencia entre la idea constructivista-interaccionista de por sí, y una idea del desarrollo y el niño ecológico tal como Bronfenbrenner nos dibuja a través de sus últimos testimonios, a los que personalmente añado además una imagen, que, podría decirse, se halla vinculada sobre todo a una coparticipación del placer que, en mi opinión, es un dato que acoge, que pertenece a la naturaleza misma del niño y que es una derivación de orden psicoanalítico.

Estos son los tres momentos que, en mi opinión, pueden ser fundamentales en el sentido de poder constituir una historia que permita establecer hipótesis sobre un tipo de trabajo, directo y práctico respecto a los niños.⁴⁰

Por lo tanto, Malaguzzi reconoce –inicialmente– en el placer una derivación psicoanalítica, pero no sólo. Recordemos que el *principio de placer* freudiano es un principio organizador del funcionamiento psíquico según el cual el individuo no tiende más que a la satisfacción de las cantidades de excitación que confluyen en el aparato psíquico. La teoría del principio de placer –cuya finalidad es eliminar las tensiones de dis-

39. Loris Malaguzzi, *Sugli Asili Nido* (transcripción de una intervención en Turín en diciembre de 1986).

40. *Ibidem.*, pág. 53.

placer-, opuesto al principio de realidad, está ligada a la teoría de los instintos (Freud, 1973; Taragano, 1974). Esta teoría afirma que la vida instintiva se somete a dos principios: el de repetición y el de displacer-placer. El primero dirige los instintos de muerte y de destrucción hacia un reposo absoluto. El segundo se refiere a los instintos de vida que prefieren lo nuevo y perturban el reposo. Este instinto del que hablamos está ligado al deseo. Deseo que es diferente de la necesidad. El deseo no se colma, es insaciable y errático (Catalá y Uriz, 1991, págs. 11-13).

En este sentido es muy interesante, para el tema que nos ocupa, comprobar y contrastar las teorías de Malaguzzi con respecto al objeto transicional.⁴¹ Con un acto imaginario el niño selecciona un objeto, le da vida y le aporta unos significados sustitutivos de algo. A través de este objeto transicional el niño adquiere la seguridad necesaria para entrar en relación con otros ambientes que no son el familiar.

El objeto transicional como relación de amor se coloca entre el placer oral [...] y las primeras construcciones de relación objetal; es decir, de relación con la realidad.

Las primeras *prácticas transicionales* son colaterales a la lactancia o a la alimentación: el chuparse el dedo (por ejemplo) puede recrear un estado de placer que va más allá de la lactancia y de la alimentación, y permite una representación simbólica de la madre, del padre o de la persona que cría al niño.

Gracias a los *objetos transicionales*, la ausencia o lejanía de interlocutores fundamentales [...], lo que inicialmente parece una dificultad difícil de conciliar, es progresivamente tolerada y aceptada.⁴²

Vemos cómo, en estos momentos (corre el año 1982), Malaguzzi parece aceptar las teorías de Spitz (1969), Lézine

41. Loris Malaguzzi, Pina Tromellini Calvano y Carolina Cantarelli, «Gli oggetti transizionali in famiglia e al nido», *Zerosei*, año 6, n° 2 (octubre 1981), págs. 55-57; Loris Malaguzzi y Pina Tromellini, *L'oggetto transizionale in famiglia e al nido*, Reggio Emilia, Municipio di Reggio Emilia, 1982.

42. Loris Malaguzzi y Pina Tromellini, *L'oggetto transizionale in famiglia...* op. cit., pág. 1.

(1986) y Winnicott (1979). Teorías de las que, posteriormente, se separará por ser excesivamente reductivas con respecto a las relaciones sistémicas que el niño puede mantener y, además, porque tienen una concepción demasiado tradicional y conservadora del objeto transicional.

Según René Spitz e Irene Lézine, estos objetos transicionales poseen unos requisitos particulares: son cálidos, tiernos, blandos y flexibles. Por lo tanto, el objeto transicional existe en función de su capacidad de crear placer y displacer.⁴³

En investigaciones posteriores, como las realizadas a partir de la mitad de los años 80 sobre los personajes televisivos y los niños, Malaguzzi se dará cuenta de que los objetos que los niños aman y son fuente de placer son muñecos de plástico o metal que no se corresponden con las características tradicionalmente señaladas.

De cualquier forma, y con respecto al tema que nos ocupa, lo importante es que en el objeto transicional el reggiano ve una forma de placer que debe ser respetada y favorecida en los niños para que establezcan, defenderá un Malaguzzi de reminiscencias psicológicas y psicoanalíticas, el paso del principio de placer al principio de realidad.

Con la succión se consolidan las primeras formas de adaptación; por medio de la boca el lactante entra en contacto, fundamentalmente, con un mundo fuera de él, en el que *el principio del placer* y *el de la realidad* deben ser distintos. El recién nacido busca y encuentra el sentido real que la madre le pone en el momento justo, en un juego de creatividad primaria que dura durante algunos meses; en efecto, el niño, con su gran necesidad de amor, recrea constantemente el contacto con el calor del seno materno. El *principio de la realidad* empieza más tarde.⁴⁴

43. *Ibidem.*, págs. 1-2.

44. Loris Malaguzzi, Pina Tromellini Calvano y Carolina Cantarelli, «Gli oggetti transizionali...» op. cit., pág. 55.

En Malaguzzi⁴⁵ podemos ver cómo el placer puede ser el motor para la búsqueda del ser humano de la vida, basada en el deseo de innovar, de no quedarse en lo que se es. Éste es el deseo de crecer en situaciones, contemporáneamente, aseguradoras y problemáticas. Pero durante el crecimiento, el niño encuentra placer y realidad. Loris no contrapone ambos conceptos, los hace complementarios. La idea de placer en Malaguzzi⁴⁶ tenemos que verla como una especie de sentimiento, de «inteligencia repleta de significados»,⁴⁷ como una fuerza energética o una búsqueda de satisfacción que el niño dispone cuando, también, quiere superar las dificultades que le impone el principio de realidad.

Malaguzzi habla del sentido del placer y del sentimiento del placer como elementos importantes que el adulto debe observar y que envuelven la totalidad psíquica del niño, y que explican su obstinación y tenacidad por conseguir sus objetivos, esperanzas, deseos, investigaciones y sus necesidades de entender el significado de las cosas que explora y de sus relaciones.

Sus necesidades de entender, respecto a un mundo extremadamente diverso y que cuenta con las personas, que cuenta con las cosas y que cuenta hasta con los imaginarios del niño, en los que, según creo, persiste siempre esa especie de búsqueda de la satisfacción de un placer que considero justo, un dato justo si pertenece a la naturaleza humana. Un niño, por lo tanto, que quiere crecer, un niño que necesita, más que protección, situaciones tranquilizadoras y problemáticas al mismo tiempo. Que quiere hacer, que quiere explorar, que quiere entender y que no pospone para una fecha posterior el principio del deseo del placer de entender y de penetrar en los significados de las cosas, de los acontecimientos, de las relaciones, de los vínculos, etc., y que, de algún modo, constituyen un deseo que se graba no sólo en términos alegóricos.⁴⁸

45. Loris Malaguzzi, *Sugli Asili Nido*, op. cit.,

46. *Ibidem.*, pp. 56 y ss.

47. *Ibidem.*, pág. 56.

48. *Ibidem.*, pág. 57.

Esta teoría que Malaguzzi plantea supera, contemporáneamente, la *pedagogía del azar* y la pedagogía de la necesidad de influencias piagetianas. Por una parte, según Loris, la pedagogía del azar sitúa al niño en una espera perenne. La pedagogía de la necesidad lo coloca en un apriorismo adultocéntrico. Malaguzzi aboga por una dialógica de ambos conceptos que, en el placer, se hacen complementarios si el adulto sabe participar adecuadamente con su cultura y con su forma de escuchar al niño.

Pero en Malaguzzi no podemos hablar, sólo, de placer en el sentido psicoanalítico. Debemos tomar en consideración, también, el placer en sentido estético. Con esta idea, Loris, se añade a todas las reflexiones filosóficas (Ferrater Mora, 1990, págs. 2581-2583) que tratan de restringir el concepto de placer a la mera satisfacción de necesidades o a la ausencia de malestar. Para el pedagogo reggiano, no existe oposición entre el placer sensible y el placer cognitivo. Monte y cuerpo son siempre una unidad indisociable. En este sentido, el placer estético (Souriau, 1998, págs. 884-886) no tendría una naturaleza diversa al placer sensible (defendido por los empiristas) y a la alegría intelectual inherente al juicio del gusto (defendida por Kant). Malaguzzi, al igual que la estética moderna, pone en diálogo el agrado y la emoción del sentimiento de lo bello con los elementos intelectuales.

Es un sentimiento con el cual tomamos conciencia de que nuestra personalidad se despliega y es el placer estético en toda su plenitud lo que nos lo notifica (Souriau, 1998, pág. 886).

Placer estético, también, como esa empatía sensorial-afectiva (Aumont, 1997, pág. 71) que lleva a conmovernos estableciendo, como decimos, una prolongación en un placer intelectual.

Efectuadas estas matizaciones vamos a ver, a través de diversos documentos, de qué manera Malaguzzi ubica diversos placeres -para ver su complejidad y su extensión- en distintas experiencias del niño.

Podemos ver cómo el placer está ligado, para el pedagogo reggiano, al tema de la alimentación del niño.⁴⁹ Comer que no significa, sólo, nutrirse. Significa establecer una cultura adecuada de relación interpersonal.

En el niño el placer de alimentarse depende más que de la comida, de las personas, de las situaciones y de las atenciones que el adulto le da.⁵⁰

Para que esto ocurra son necesarias –vemos cómo la idea de placer se hace didáctica– diversas condiciones ambientales que eviten el exceso de ruido y de movimiento, y que favorezca el máximo de relación personalizada y significativa con los niños a través de tiempos y ritmos respetuosos con cada individualidad.

El exceso de ruido, de movimiento, la concitación de gestos y palabras, el ir y venir de los adultos atropellando y violentando las situaciones, y sembrando desorientación, angustias y miedos en los niños ocupados, por añadidura, en operaciones difíciles [...]

Es absolutamente necesario [...] un *máximo de relación personalizada y significativa* con los niños durante el almuerzo.

Algunas condiciones parecen importantes:

- ▶ *Que el almuerzo* pueda tomarse en lugares distanciados y descen-
trados [...]
- ▶ *Que el almuerzo* pueda consumirse durante un tiempo largo y tran-
quilo [...] idóneo para *distender* y *alentar* el diálogo y la relación
entre el niño y la comida [...]
- ▶ *Que el almuerzo* pueda favorecer los procesos de participación y
responsabilidad de los niños mediante una prudente asignación de
autonomías y prestaciones cooperativas.⁵¹

49. Loris Malaguzzi y otros, «Per i bambini mangiare al nido», *Zerosel*, año 5, nº 4/5 (diciembre 1980), págs. 41-54.

50. *Ibidem.*, pág. 48.

51. *Ibidem.*, pág. 44.

El placer en la comida está ligado, también, a la posibilidad de que el niño pruebe –con autonomía– a comer sólo, con un adulto cercano, pero no sustitutivo. En los diversos intentos y pruebas el niño puede desarrollar el placer de descubrir posiciones y movimientos para usar, por ejemplo, una cuchara adecuadamente: para un uso pertinente. Todo esto es posible si el adulto considera al niño protagonista y sujeto de su propio aprendizaje.

Hasta hace poco tiempo el *comer* era una conjugación a dos. De una parte, el adulto, la mano del adulto, que llevaba a cabo todas las operaciones de carga, de control final y cuantitativo, de acercamiento a la boca, de pausas y ritmos de los movimientos y de la comida. De otra, el niño que entraba en el juego, que preparaba su cuerpo y sus músculos, que afinaba el placer y la espera, y que abría la boca, masticaba y tragaba.

Sintonizada sobre la misma onda, la operación llegaba, con aportaciones recíprocas y otros ajustes sutiles, hasta la meta.

Cuando la comida se acababa, el niño estaba harto, satisfecho, listo para seguir otras rutas.

Ahora la conjugación se simplifica, aunque sólo aparentemente.

El niño está solo frente a la comida (el adulto no ha desaparecido, sino que está más lejos): está sentado, apoyado en la mesa, sobre la mesa está el plato hondo, el llano (y dentro, la comida), la cuchara, el vaso y la jarra del agua.

Es como un *puzzle* en el que hay que conjuntar las piezas –y no dejarlas en absoluto al azar–, con criterios y tiempos justos, coordinados, puestos en fila, con poco es suficiente para equivocarse, romper los equilibrios y las secuencias de los movimientos, y desviarse de los objetivos.

La operación requiere una alta tecnología: de la mano, del ojo, del torso, del movimiento, de la inteligencia y de la percepción (forma, profundidad y perspectiva). La maduración, el desarrollo, la imitación y el aprendizaje se ponen en movimiento, se presionan, se perfeccionan [...]

Los niños prueban, intentan teorías y prácticas, modelan la muñeca, la mano y los dedos según las situaciones, exploran las resisten-

cias de las materias, vuelven de la cuchara a la mano y a los dedos, descubren líquidos y sólidos, la ley del llenar y del vaciar. Descubren las distancias que tienen que recorrer para llegar a la boca, las ayudas y las instrucciones de las manos del adulto, y los juegos que se pueden inventar, como los vasos que se transforman en aparatos telefónicos.⁵²

Otro de los momentos, a veces problemático, pero que Loris toca desde el punto de vista del placer, es el tema del sueño en la Escuela Infantil.⁵³ Es importante para Malaguzzi que el niño viva con bienestar y placer su sueño. De esta manera, consigue recuperar y construir herramientas para su vida psíquica y afectiva. Es importante vivir con serenidad el despertarse. En esta situación, son importantes la cualidad del ambiente y la relación significativa con el adulto. Por esta razón, insiste el pedagogo reggiano en cuidar cualitativamente los detalles de la situación del sueño. Además, el *momento de ir a dormir* es un momento especial lleno de intimidad y de afianzamiento de relaciones entre los niños.⁵⁴ Algo, también, placentero.

Pero además, y esto es importante, existe para Malaguzzi un placer cognitivo como un factor que anticipa, acompaña o sigue los resultados de las acciones a las que son muy sensibles los niños. Esta fuerza, como comentábamos, conlleva altos grados de concentración, de tenacidad, de resistencia en las esperanzas y de esfuerzo. Virtudes –comenta Loris– muy necesarias para conseguir el éxito de los objetivos que cada niño se plantea. Se trata del placer de aprender de los problemas, de indagar en el porqué de las cosas, buscando el sentido de lo que esas cosas significan.

Hay por ahí, en los libros, pero sobre todo en las cosas (es decir, en las familias y en las instituciones), demasiada pedagogía que pres-

52. *Ibidem.*, pág. 51.

53. Loris Malaguzzi, Carolina Cantarelli, Carla Rinaldi, Pina Tromellini Calvano y Alfa Strozzi, «Cosa è il sonno del bambino», *Zerosei*, año 5, n° 10 (mayo 1981), págs. 107-124.

54. *Ibidem.*, págs. 116-117.

inde del placer de aprender a través de los problemas, del gusto de indagar sobre el porqué de las cosas, de descubrir las dinámicas y las relaciones entre las cosas y los hechos, y de acceder, enseguida, al deseo del niño de dar la máxima integración y organicidad a sus conocimientos; medidas que cuentan, cabe decir, para dar cuerpo y espesor a la *subjetividad* y a la *personalidad* del niño, y para preparar y proponer, desde lejos, recambios a la calidad y a la cantidad de la cultura.⁵⁵

Este placer por aprender, conocer y entender en interacción, además del placer del propio esfuerzo por conseguir las metas que cada niño se propone, es una constante en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

El placer de aprender, de conocer y de entender es uno de las primeras y fundamentales sensaciones que cada niño espera de la experiencia que afronta solo, o con sus coetáneos, o con los adultos.

Una sensación decisiva que debe ser reforzada para que el placer sobreviva incluso cuando la realidad diga que el hecho de aprender, de conocer y de entender puede acarrear dificultades y fatiga.

En esta capacidad de sobrevivir es donde el placer puede invadir la alegría.⁵⁶

Para terminar esta parte del tema del placer en Malaguzzi presentamos dos originales apuntes más. El primero tiene que ver con la unión de la idea de placer con la idea de las *apetencias*,⁵⁷ entendidas como una tendencia a satisfacer necesidades, deseos, aspiraciones fuertes y, también diríamos, derechos. Malaguzzi, entre estas, distingue la *apetencia de la felicidad*, la *apetencia del bienestar*, la *apetencia de la subjetividad*, la *apetencia de conocimiento más allá de la cultura particular*, la *apetencia de la agregación*, la *apetencia de ver y descubrir otras lenguas*, la *apetencia de realizarse*,

55. Loris Malaguzzi, *Che i bambini abbiano prove...* (documento escrito inédito de la segunda mitad de la década de los años 80).

56. Loris Malaguzzi, «Comentari». In AA.VV., *I cento linguaggi dei bambini*, op. cit., pág. 32.

57. Del original italiano *appetizione*.

la apetencia de conseguir informaciones fuera de la escuela y la apetencia de edificar una imagen de sí mismo. Comenta Malaguzzi que se trata de un inventario parcial construido por elementos yuxtapuestos contradictorios y ambiguos, pero que supone un cuadro sobre el que moverse para profundizar en él social y culturalmente en la era postindustrial.

Indagando sobre los procesos de modernización, los sociólogos y antropólogos han notado la emergencia de algunas *apetencias*, entendidas como solicitudes y aspiraciones a *rasgos fuertes* individuales, de grupo y de masas. Citamos algunos de ellos. *La apetencia por la felicidad* como satisfacción de un derecho, muy marcada en los jóvenes, pero presente en todas las edades y sobre la que Asor Rosa ha escrito recientemente. *La apetencia por el bienestar*, que es mucho más que una simple seguridad económica. *La apetencia por conocimientos*, que trascienden las circunscritas culturas de origen y los ámbitos de las individuales y específicas culturas profesionales. *La apetencia por la agregación* a grupos homogéneos en cuanto a sus intereses y afinidades de diferentes tipos. *La apetencia por ver*, por descubrir, por viajar y por aprender lenguas, abriendo brechas y encuentros en espacios que hasta ahora se han juzgado impracticables. *La apetencia por realizarse* y por programarse, llevando a cabo elecciones libres, fuera de los viejos cánones de la costumbre. *La apetencia*, sobre todo por parte de los jóvenes, *por abastecerse*, precisamente, de informaciones y saberes que la escuela no da, o no da suficientemente: los musicales, los artísticos, los científicos, los ecológicos y los informáticos. *La apetencia por una imagen de sí mismo*, frente a los otros, que premie la fuerza y los rasgos del cuerpo y del vestuario según ritmos marcados de la moda y por los cambios relacionales y de las costumbres.⁵⁸

Apetencias que podríamos decir culturales y que debemos reconocer que están más allá de los límites de la escuela y de la familia; porque la educación, para Malaguzzi, es mucho

58. Loris Malaguzzi, *L'infanzia e il bambino tra pregiudizi, realtà e scienza*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1986, págs. 14-15.

más que lo escolar y lo familiar, aunque lo educativo debe incluir estos ámbitos. Lo importante es que Malaguzzi va más allá de estos contextos cuando habla de las *apetencias* profundas del ser humano.

El segundo apunte al que hacíamos referencia tiene que ver con la expresión gráfica o plástica del niño. Ya recuperaremos este tema más adelante cuando hablemos del Taller, pero ahora, podemos anticipar algo de esta original teoría. Teoría que Malaguzzi construye basándose en los placeres que observa que el niño desvela, por ejemplo, al dibujar (Hoyuelos, 1998 y 2002). Dicha teoría⁵⁹ recoge el sentido y significado que para el niño puede tener el dejar una huella en una superficie. Así, Loris, relata los diferentes placeres (no sólo desde el sentido psicoanalítico como ya hemos comentado) que cada criatura encuentra al dibujar. Placer, que a nuestro modo de ver, va unido a la felicidad, alegría y amabilidad con las que Malaguzzi concibió todo el proyecto de escuela sin caer, a su vez, en una fácil y reductiva concepción paradisiaca del ámbito escolar.

Veamos, ahora, dichos placeres que tratan de devolver a la expresión gráfica del niño toda su riqueza y complejidad. Los placeres son ingredientes que pueden aparecer juntos o no; en un dibujo pueden aparecer algunos placeres, o todos, aunque no necesariamente. Con esta teoría, Malaguzzi, lo que pretende, por encima de todo, es devolver al dibujo infantil toda la complejidad que se merece, toda una riqueza que trata de huir, como diría Morin, del peligro de la explicación simple. Estos placeres, presentados en este orden, no significan que uno sea más importante que otro:

- ▶ *Placer motor y cinestésico*. El niño lo busca a través de la acción motora y muscular.
- ▶ *Placer visual*. Complementario al anterior, tiene que ver con aquél que la mirada desvela.

59. Loris Malaguzzi y Mirella Ruozzi, *Modelli e congetture. Ricerca, accumulazione di immagini* (grabación sonora del 31 de mayo de 1985); Loris Malaguzzi y Vea Vecchi, *Sobre la gráfica del niño* (apuntes del 28 de febrero de 1987).

- ▶ *Placer táctil y auditivo.* Cuando el niño dibuja puede encontrar un ritmo, incluso un pequeño ruido cuando un lápiz o pintura acaricia el papel. Es una «tactilidad» que incluso el ojo puede sentir.
- ▶ *Placer rítmico-temporal.* Como aquél que se produce al imprimir diversas velocidades a los gestos o el que se siente al detener una pintura para hacerla, de nuevo, correr por el papel.
- ▶ *Placer cognoscitivo.* El que se siente al saber que dibujar es aprender a conocer.
- ▶ *Placer de dominancia espacial.* El que proviene de observar (comparar y contrastar) el espacio geométrico que se ocupa y el que no se llena al dibujar.
- ▶ *Placer de variación espacial.* Trata de analizar cómo los gestos varían según el movimiento que se les aplica.
- ▶ *Placer de la repetición.* No visto en un sentido negativo. Es la necesidad aseguradora y de reforzamiento que tiene el niño en la realización de una obra plástica.
- ▶ *Placer alusivo.* El niño, a través de las huellas que dejan sus manos, se identifica y reconoce en sus propias líneas y manchas que recorren la superficie gráfica.
- ▶ *Placer lúdico.* El vagabundeo gráfico por el papel no tiene ningún fin. Mover un lápiz o un pincel para descubrir los matices significativos de un color que gotea, una línea que se revuelve en sí misma, o una mancha que adquiere densidad o transparencia.
- ▶ *Placer hedonístico-sexual.* Es concebir el dibujo como placer en sí mismo, casi como un acto de contenido erótico.
- ▶ *Placer constructivista.* Es el afán compositivo en la actuación del niño que, al dibujar, trata de organizar un sistema coherente con sus propios objetivos.
- ▶ *Placer relacional.* Dibujar es relacionar. Relacionar los propios índices plásticos y simbólicos de los grafismos y unirlos con imágenes y deseos presentes o ausentes.
- ▶ *Placer de fabular.* Entendido como esa capacidad del niño de crear e inventar imágenes nuevas, de mezclar y mestizar recuerdos que pueden brotar en su memoria.

- ▶ *Placer simbólico.* El niño descubre con agrado que las líneas, manchas o puntos pueden representar significados de la realidad, objetos que se pueden nombrar. Pero, también, los primeros gestos infantiles, los mal llamados garabatos (Cabanellas, 1989 y Matthews, 2002) pueden simbolizar las diferentes acciones o movimientos que el niño vive en su forma de expresarse. Son los símbolos que Isabel Cabanellas, extraordinaria estudiosa de los dibujos infantiles, ha llamado enactivos.
- ▶ *Placer estético.* Los diversos grafismos que componen un dibujo, con su anchura, longitud, espesor y color no son inertes; son, como nos recuerda Kandinsky (2004), campos de fuerzas que en su interacción generan un sistema dinámico y virtual de elecciones estéticas.
- ▶ *Placer emocional.* Se trata de un placer no sólo sentimental, sino que supone una necesidad por superar lo que ya se ha hecho y de buscar nuevos proyectos futuros en la propia expresión.
- ▶ *Placer comunicativo.* Es el descubrimiento de un lenguaje que puede hablar, desde su propia especificidad y originalidad, con diversos interlocutores en interacción social. Aunque decir que el niño siempre tiene intención de comunicar cuando dibuja, sería una enorme simplificación.
- ▶ *Placer de identidad.* Ya que el niño puede encontrar en el dibujo una forma de reconocer su imagen retratada, como si supusiera un conocimiento matizado de sí mismo.

Lo que Malaguzzi mantiene como pilares básicos, inamovibles, en esta teoría sobre los placeres, es la consideración de la *plástica* como percepción visual, juego, imaginación, relación, símbolo, espacio, movimiento, ritmo y estética. Elementos interrelacionados a los que Loris añade el aspecto constructivo, emocional, comunicativo y de conocimiento de sí mismo que supone el complejo acto de dibujar. En esta forma de valorar la gráfica del niño el pedagogo reggiano con-

sidera la expresión plástica como una forma de conocimiento –o mejor de constructividad– de sí mismo (placer identificatorio-alusivo o placer de identidad) y una manera de comunicación humana (placer comunicativo) basada en la complejidad emocional de los cien lenguajes de los niños. De esta forma, el dibujo –como emblema– se sitúa más en un horizonte de relaciones múltiples del ser humano consigo mismo (emoción y cognición) y con los demás (lenguaje interpersonal), a través de actuaciones *visibles* (no sólo en el sentido de percepción visual) explícitas.

Con estas ideas que consideran el aprendizaje y el desarrollo del niño como un motivo de placer damos por finalizada la exposición de esta primera estrategia en este principio estético. Veamos la segunda.

Segunda estrategia del principio estético 1: La cualidad del espacio-ambiente

Comenta Malaguzzi que la escuela tiene derecho a su propio ambiente, y a su propia identidad arquitectónica en la conceptualización y finalización de espacios, formas y funciones.

Es un dato indudable que la escuela tenga derecho a un entorno propio, a una arquitectura propia, y a una conceptualización y finalización de espacios, formas y funciones propias.⁶⁰

También Vea Vecchi⁶¹ (1998, pág. 133) matiza estas ideas con mayor fuerza:

Los niños tienen derecho a crecer en lugares cuidados, agradables; la educación no puede eximirse de este deber. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resul-

60. Loris Malaguzzi, «Diritto al ambiente», en AA.VV., *I cento linguaggi dei bambini*, op. cit., pág. 40.

61. Vea Vecchi es una de las *atelieristas* (la de la escuela infantil municipal Diana) que más proyectos ha realizado junto a Loris Malaguzzi.

tados, dado que la búsqueda de lo bello también pertenece a los procesos autónomos de pensamiento de los niños.

En estas ideas podemos reconocer, sólo parcialmente, algunas reminiscencias de los modelos arquitectónicos froebelianos (Prüfer, 1930, Lahoz, 1991, págs. 107-133, y Burgos, 2001) en los llamados *Kindergarten*, o en elementos cuidados de las *Casa dei bambini* de María Montessori (Benoit, 1979).⁶² Reminiscencias que sólo tienen que ver con la organización pensada de unas condiciones espaciales específicas para conseguir un ambiente idóneo para los niños que eviten su masificación o hacinamiento. Nada más ni nada menos. Esto es el recuerdo que no podemos olvidar, pero el proyecto cultural organizativo –arquitectónico y espacial– de las escuelas de Reggio desvela una originalidad que lo dota de rasgos identificatorios propios, que son los que vamos a analizar en estas páginas.

Malaguzzi cree, por encima de todo, en las grandes potencialidades del niño y del ser humano. Pero para que estas riquezas se expresen y se desarrollen, las criaturas tienen derecho a participar de un ámbito capaz de solicitar y de convertirse en un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente. Por lo tanto el ambiente es concebido como un partícipe del proyecto pedagógico. Comentaba Malaguzzi en este sentido que el ambiente es un educador más que, entre otras cosas, no paga seguridad social.

[...] la competencia profesional de los educadores está bien, están bien sus disponibilidades y sus aptitudes, el horario justo, la justa relación numérica con los niños y la justa puesta al día cultural. Pero todo eso no basta. Hacen falta la solidaridad y la correspondencia del entorno donde se trabaja, la capacidad de robustecerlo y de doblarlo

62. Para un análisis de la escuela Montessori construida por Herman Hertzberger se puede ver: Isabel Cabanellas, Clara Eslava y Miguel Tejada, «Espacios construidos desde propuestas pedagógicas» en Clara Eslava (coord.), *Territorios de la infancia*, op. cit.