

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 calidad 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 participante 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.*

en sus mecanismos organizativos, de hacerlo comunicativo y amigo en sus relaciones internas y externas, de hacer que sea capaz de construirse una memoria y un registro pensante y dialogante. No hay ningún milagro. Pero esta afirmación es contundente y necesaria.⁶³

El ambiente entendido como una elección consciente de espacios, formas, relaciones, colores, vacíos y llenos, mobiliario, decoraciones, etc. Un ambiente que debe ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas.

Alguien ha escrito que el entorno tiene que ser una especie de acuario donde se reflejan las ideas, la moralidad, las actitudes y las culturas de las personas que viven en él.

Nosotros hemos tratado de ir en esta dirección.⁶⁴

Evidentemente, no se trata de la concepción de un espacio como «determinante estructural» estimulador del sujeto en una relación reductivista de causa-efecto, sino de una idea de vínculo en la que la organización y estructura del sistema humano selecciona –de las ofertas del ambiente– los aspectos viables para definir su identidad.

Resulta muy útil recordar cómo los espacios, las decoraciones y los instrumentos de que disponemos no sólo son sumamente relevantes, sino que a menudo constituyen unos valiosos indicadores [...]

Quien proyecta un entorno donde se vive muchas horas al día, y en una edad en la que el cerebro, el cuerpo y los sentimientos son tan especialmente reactivos y en formación, tiene que tener la conciencia de las posibilidades que ofrece a los niños para expresar y entrenar todas las dotaciones genéticas que poseen, así como de los vínculos que establece y de los que niega.

Los espacios, los materiales, los colores, las luces y la decoración tienen que participar y ser solidarios con la gran alquimia que representa el hecho de crecer en una comunidad (Vecchi, 1998, págs. 133 y 135).

63. Loris Malaguzzi, Manuela Catellani, Mara Montagna y Paola Strozzi, «Come arricchire l'ambiente», *Zerosei*, año 5, nº 3 (noviembre 1980), pág. 36.

64. Loris Malaguzzi, «Diritto all'ambiente», *op. cit.*

El ambiente, por lo tanto, es desvelado como esa idea de ámbito que hemos expresado anteriormente y que está «vinculado al concepto de encuentro y al de habitar, tomado en el sentido transitivo que subrayan Heidegger y Merleau-Ponty» (López Quintás, 1987, pág. 183). Esta trilogía de conceptos define y crea esa escuela amable y habitable de la que Malaguzzi habla.

La habitabilidad del espacio, según Heidegger (1984) tiene que ver con el hacer y dejar espacio para que el hombre se sienta albergado, también, en su temporalidad existencial y se origine ese deseable sentido de pertenencia o de acogida del que tanto habla Malaguzzi.

El hacer espacio lleva consigo lo libre, la apertura hacia un establecimiento y una ocupación del hombre.

El hacer espacio piensa en lo que le es propio, libera la donación de lugares [...]

En segundo lugar, el hecho de disponer da a las cosas la posibilidad de pertenecer a algún lugar y, a partir de aquí, de ponerse en relación entre sí [...]

Asimismo, el recoger desempeña el papel de custodiar que hace libres a las cosas en su sitio [...]

Este término indica la libre vastedad. Gracias a ésta lo abierto pasa a estar en condición de dejar que cada cosa surja reposando en sí misma. Pero esto significa al mismo tiempo custodiar, es decir, que las cosas se recojan en su recíproca copertenencia (Heidegger, 1984, págs. 26-27).

Los espacios se abren a través de esto, de que se les deja entrar en el habitar del hombre [...] son, esto es: **habitando** soportan espacios en base a su estar junto a cosas y lugares [...]

La esencia del construir es el permitir habitar. La realización de la esencia del construir es el erigir lugares a través de ligar sus espacios (Heidegger, 1989 págs. 151 y 157).

Habitar tiene que ver, además, con ese concepto de espacio existencial (Norberg-Schulz, 1982) en el que cada acción humana tiene un aspecto espacial y se produce dentro de

una estructura espacial que la hace significativa. El ambiente «es el cerco dentro del cual se aposenta un ser vivo que lo habita. Habitar hace referencia a esa relación con el cerco que actúa sobre el habitante como envoltura, envoltura sonora o envoltura objetual» (Trías, 1991, pág. 87).

El verdadero espacio, además, invita a transformarlo para sentir nuevas vivencias (Cabanellas y Eslava, 2003) que nacen de las metáforas construidas al construirnos con ellos. Esta construcción de sentidos no es del todo catalogable, ya que tiene que ver con la afectividad y con la sensibilidad íntima.

El ámbito –como lugar habitable de encuentro (López Quintás, 1987, págs 184 y ss.)– lo podemos entender como un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales, da sentido existencial. Un espacio, también –como diría Gaston Bachelard (1983)– poético.

Una habitabilidad espacial que –para Malaguzzi– realza una arquitectura cultural que decide la calidad del trabajo de los adultos y la calidad de la vida de los niños.

Una habitabilidad con objetivos claros, centrada en un crecimiento y en un desarrollo lo más unitario e individualizado posible de los niños, y, al mismo tiempo, en una evolución de lo vivido y de las experiencias de profesionalidad y de cultura de los profesionales y de las familias, y de una mayor capacidad de tolerancia, de comprensión y profundización crítica y, sobre todo, capaces de conseguir programaciones y finalizaciones convergentes.⁶⁵

Esta habitabilidad cultural que alberga a niños y a adultos, les proporciona los necesarios sentimientos de seguridad y de pertenencia para sentirse acogidos por la institución. Y de esta manera se superan, también, los planteamientos disyuntivos piagetianos (Holloway, 1982) entre espacio vivido y espacio representado, entre orientación e interiorización y

representación del ambiente. Ambiente que viene definido en todo su valor complejo.

En la coincidencia de las dos arquitecturas está la calidad y el éxito de la institución, y durante lo experimentado la apropiación de aquellos sentimientos de seguridad y pertenencia que no sólo son útiles para los niños, sino también para los adultos. Y que facilitan, no sólo en los niños, la superación de los presuntos desvíos conceptuales piagetianos entre espacio de acción y espacio representativo, entre orientación e interiorización y representación del entorno, considerado en la complejidad de su alcance de orden perceptivo, afectivo, intelectual y relacional. Un fenómeno de relevante valor.⁶⁶

Un ambiente que, Malaguzzi, define como estético:

También la estética (un tema difícil de definir) es un hecho que perseguimos con todos los medios. Unas veces con más suerte y otras con menos.

Creo que es una buena prueba de ello (y no tanto y únicamente la obstinación por incluir el taller) el cuidado de los entornos, de las decoraciones, de los objetos, de los lugares de actividad, de las escuchas y de las documentaciones de los procesos y los productos de los niños como «golfos de concentración» y de libertad que intentamos preservar; algo que va mucho más allá de la mera función.⁶⁷

Creemos que estas reflexiones previas son importantes para entender el punto de partida sobre el tema del espacio-ambiente en el pensamiento y obra pedagógica de Malaguzzi. Ésta es una cuestión de la que particularmente se ha preocupado el pedagogo reggiano. Ya, cuando trabajaba como psicólogo, al final de los años cincuenta, en el *Centro Médico Psicopedagógico*,⁶⁸ Malaguzzi tenía una preocupación especial por el mobiliario, por los colores y por la ade-

66. *Ibidem*.

67. Loris Malaguzzi, «La storia...», *op. cit.*, pág. 81.

68. Se trata de un servicio municipal para niños con dificultades de diverso tipo. Estas ideas las hemos recogido en una entrevista realizada a Marta Montanini el 10 de junio de 1996.

65. Loris Malaguzzi, *Sul nido* (intervención de Malaguzzi en Berlín en 1984).

cuación del espacio para hacerlo menos clínico y más agradable. También demuestran su constante preocupación, por este tema, diversas circulares y cartas que Malaguzzi enviaba al ayuntamiento con el objeto de participar en la construcción de los espacios, o cuando se quejaba de que no le dejaban hacerlo.⁶⁹ De la misma manera, podemos ver su interés y su preocupación por este asunto en la «invención» (como veremos más adelante) de la figura del *atelierista*,⁷⁰ una de cuyas funciones es ayudar a planificar –por sus competencias profesionales específicas– un espacio-ambiente más habitable. Y de la misma manera podemos desvelar la importancia de este tema en el diálogo constante que Malaguzzi exigía tener con arquitectos, ingenieros, aparejadores y constructores de los edificios.

El nido Arcobaleno, creo que puede representar un buen ejemplo de la relación que existe en la experiencia reggiana entre el discurso pedagógico y el arquitectónico.

Si bien representa un diálogo que ha ocurrido hace algunos años. Hablo de una relación en la que se ve que la arquitectura es una forma de pensamiento pedagógico. Y no es casual que el Arcobaleno haya nacido de una estrecha colaboración entre los pedagogos, la pedagogía y los arquitectos.⁷¹

Para Malaguzzi el tema del espacio debe integrarse en toda la relación que el hombre mantiene con el mundo a nivel social, cultural, antropológico y político. La escuela, desde esa concepción, hace emerger su propio espacio de forma

69. Loris Malaguzzi, *Carta al sindaco* (15 de enero de 1969); Loris Malaguzzi, *Carta all'assessore* (29 de marzo de 1969); Loris Malaguzzi, *Carta alla Div. IV lavori pubblici-Ufficio Manutenzione* (5 de noviembre de 1971).

70. La original figura del *atelierista* de la que nos ocuparemos más adelante, es una invención de Loris Malaguzzi. En la práctica supone la introducción en la plantilla orgánica de las escuelas de 3 a 6 años (aunque también realizan proyectos en el 0-3) de una persona con formación inicial artística que componerá el proyecto educativo junto a las maestras y el resto del personal de la escuela infantil.

71. Carla Rinaldi en Carlo Barsotti, *L'uomo di Reggio Emilia* (película realizada sobre Loris Malaguzzi), Estocolmo, 1994.

que pueda ennoblecarse a sí misma conquistando eficacia, autonomía, vitalidad y creatividad educativa.

Las mismas fronteras de la escuela [...] el de ennoblecera al máximo para que ésta sea, por cuanto le corresponde, capaz de conquistar espacios, eficiencias, autonomías, vitalidad y creatividad a favor de una educación del hombre lo más libre y más feliz posible. Ésta es la aspiración general de quienes trabajan en ella.⁷²

Por este motivo, el espacio y los objetos desvelan la cultura de las personas que lo habitan. Una vez más topamos con el tema –reiterativo en el de Correggio– de una necesaria formación cultural de las personas para construir el proyecto educativo. El espacio-ambiente es, por tanto, una institución cultural que refleja los valores dominantes que la sociedad quiere transmitir. La institución educativa, comenta Loris,⁷³ es un invento histórico para poder modelar a las generaciones en el proceso de socialización. Pero esta escuela –no autónoma, reproductora, sufridora de un poder externo a ella y acrítica con la propia sociedad– no es la escuela de Malaguzzi.

El largo aprendizaje del hombre para enriquecer y superar la dotación «cultural» de partida, el hecho de que tal aprendizaje se realice en el contexto de las experiencias sociales, la no casual invención por parte de la humanidad de lugares específicos para la educación (y de instrumentos específicos), la contemporánea manifestación de relación con las otras instituciones sociales y la movilidad incesante de todos estos fenómenos hacen de la escuela y de sus nexos con la sociedad un hecho de ineluctable transitoriedad y de continuo ajuste.⁷⁴

Haciendo una síntesis histórica para aclarar su crítica a la escuela tradicional y proponer una alternativa, Malaguzzi comenta cómo con el nacimiento de la fábrica en la socie-

72. Loris Malaguzzi, «La scuola, l'edilizia, l'arredo: vite parallele, vite impossibili?», En AA.VV., *Arredo Scuola*, 75, Como, Luiggi Massoni, 1975, pág. 13.

73. *Ibíd.*, pág. 13

74. *Ibíd.*, págs. 13-14.

dad industrial se establecen nuevas relaciones de equilibrio y de coherencia entre los lugares de instrucción y de trabajo. Y nace, sobre todo con la Ilustración, la idea de realizar una intervención pública en el campo de la educación, evitando el histórico monopolio de la Iglesia. El problema es que al construir las escuelas la huella de la curia autoritaria se manifiesta en la propia concepción arquitectónica de las mismas, que son vistas como fortificaciones, palacios, cuarteles o castillos. Se trata de una escuela repleta de vigilancias extremas, de normas, de miedos y de autoritarismos dirigidos contra un pueblo analfabeto al que se instruía a través de una didáctica confiada a la omnipotente palabra que descendía –disciplinariamente– de las cátedras.

Es una didáctica confiada a la palabra que únicamente descendía desde la cátedra, alta y lejana, a las compilaciones sobre la pizarra negra y a la varita de bambú o de sauce, instrumentos pobres –pre-industriales– pero de eficaz llamada a la disciplina y a la sujeción.

La decoración, cuando había, era: la cátedra, la tarima, el banco de cinco o diez sitios, la pizarra y el armario. Eran objetos universales que iban bien desde la guardería a la universidad, que aseguraban una absoluta continuidad de función y sobre todo de complicidad con unos edificios igualmente iguales y repetidos, en una visión homogénea e indiferenciada de las necesidades de la edad, de los niveles psicológicos y de la modalidad de aprendizaje.⁷⁵

Todavía hoy, nuestra pedagogía no tiene una *cultura del entorno*; no la tiene de la escuela y de las aulas, del mismo modo que no la tiene de la casa, de la ciudad, de la fábrica, del despacho, etc. Deja todo –indiferente y rígida– a las grandes máquinas y a las dantescas simas de las administraciones de los estamentos ministeriales y periféricos, al libre mercado, a los arquitectos de estado domesticados al estilo decimonónico en cuanto a entender que una pedagogía del arte, del orden, de la autoridad y de la moralidad tiene sus historiadores y modelos inmutables amén de sus más bajos y convenientes costes. Se piensa sólo en criterios arquitectónicos,

de decoración y de utilización de la escuela primaria –la única verdadera escuela nacional–, con sus aulas compresivas, sus pasillos de control, sus altísimos ventanales que se alejan de la tierra y se acercan al cielo y sus bancos reductores de movimiento. Y con la cátedra, balcón y catafalco al mismo tiempo, el crucifijo y el retrato del presidente.⁷⁶

En definitiva, una escuela de carácter fascista que sufrió en sus propias carnes, que no amó y contra la que –de por vida– luchó, también, para dotar a los edificios educativos de una nueva concepción arquitectónica y de un espacio-ambiental. La escuela tradicional que resiste en su modelo durante muchos años, es un tipo de institución incapaz de incorporar, en su identidad, la investigación y la experimentación. Es una escuela nacida para el control, a través de un largo y recto pasillo, las ventanas altas para evitar distracciones y con un mobiliario inmovilizante. Una escuela poco creativa que se repite, a-temporalmente y fuera de las coyunturas históricas, en diversos lugares con un afán de control universal.

Como lo esencial ya se había descubierto, no se veía la necesidad de analizar demasiado las relaciones entre el edificio escolar, la distribución de sus espacios, sus usos, y sus objetivos didácticos y educativos; es decir, que una pedagogía del orden y de la autoridad era la que convenía y costaba menos [...]⁷⁷

Por lo tanto, una escuela ligada completamente a la alfabetización, a la jerarquía, a la burocracia y a la centralización y concentración del poder. Una escuela que, subalterna, no era creadora de cultura, sino consumidora pasiva de una parte de la misma. Un espacio en el que se reprimían el espíritu crítico y la investigación como instrumentos de descubrimiento y de promoción cultural.

76. Loris Malaguzzi, «Pedagogia come arte: il bambino senza ambiente e senza cose», *Zerosei*, año 5, nº 3 (noviembre 1980), 2.

77. Loris Malaguzzi, «La scuola, l'edilizia, *op. cit.*», pág. 15.

75. *Ibidem.*, p. 14.

Con una proyección educativa que convierte a la criatura, al niño, al chico y al joven en un portador de disciplinas y conocimientos incomunicables, reprimido en su espíritu crítico y de búsqueda, y modelado para la conformación pasiva, la autoridad, la disciplina, la represión sexual, la competitividad, y la desconfianza respecto a una sociabilidad activa y responsable; incapaz de salir de una cultura atada a las tradiciones y a las memorias y de utilizar la búsqueda y la experimentación como instrumentos de conocimiento, de descubrimiento, y de promoción didáctica, cultural y social.⁷⁸

Con el boom de la escolarización en Italia en el decenio 60-70, Malaguzzi critica que el Estado fuera incapaz de crear estructuras educativas adecuadas y de construir edificios y equipamientos idóneos para educar en calidad. Reprocha, también, que durante años no existiera una ley sobre la arquitectura escolar; de esa manera, los niños eran «metidos» en cualquier parte y de cualquier forma (algo que por desgracia no ha sido superado tampoco, por ejemplo, en nuestro país). Es, por tanto una escuela que nace vieja en edificios nuevos. Una institución incapaz de innovar porque la arquitectura es una construcción del pasado. Y esto, comenta Malaguzzi, es debido a que la arquitectura –como la pedagogía– no es neutral, sino reflejo de una idea política. Una arquitectura escolar humillada y, dice Loris, dos veces subalterna: como arquitectura y como arquitectura escolar. La escuela no se presenta como coproductora de cultura, es una escuela retórica que no participa en la transformación política, en la ciencia, en la tecnología, en el comercio, en la industria y en el cambio.

También la arquitectura es, en primer lugar, un objeto político y después un objeto cultural: como la escuela y el resto de cosas [...] en nuestro país paga un precio extraordinario porque está dentro de la concepción de una escuela consumidora y no productora y coproductora de cultura: por los códigos napoleónicos, por los tiempos de la burocracia, por la mordaza de una exigencia retrasada que garan-

liza la prohibición del arranque o de la huida hacia adelante e incluso, podemos añadir, por una teorización pedagógica que siente repugnancia por la política, la ciencia y las actividades humanas y, por lo tanto, por la búsqueda, la experimentación, la duda, la programación y el cambio, que es el auténtico ritmo de la vida y de las estructuras de nuestro tiempo.⁷⁹

Una escuela construida y amueblada, como la iglesia, con pupitres que miran hacia una tarima o cátedra, concebida para dar sermones. Una institución incapaz de salir de su prehistoria, de renovarse. Con unos edificios cómplices del retraso pedagógico, de la multiplicación del autoritarismo y de la creación de terribles desigualdades sociales.

De cuanto hemos dicho destaca, claramente, que el destino de la construcción es el de la escuela; sin una escuela que se decida a salir de sus mausoleos, a concederse una estrategia de renovación, a rastrillar lo deteriorado y los derroches, a adquirir y a programar los medios que necesita para conseguir un objetivo general de progreso. La construcción (en cuanto a las necesidades) y la arquitectura (en cuanto a cualificación de las necesidades), se vuelven, por decirlo de un modo gracioso, en un arte real, que lo es por derecho de sangre, y en un arte predicativo; es decir, en meros sermones.⁸⁰

Malaguzzi, ante este panorama, se muestra contrario a que los proyectos arquitectónicos de los edificios sean decididos de forma jerárquica y centralizada. Esta solución lleva a que los miembros de la comunidad educativa sean, sólo, parásitos, no partícipes de la educación. Él aboga porque sean los entes locales los que, con medios adecuados (subvenciones), puedan generar su propia arquitectura escolar haciendo partícipes del proyecto a los que deben ser los protagonistas de la educación. Este necesario protagonismo es el que consigue, responsablemente, reformar la escuela para conseguir un justo equilibrio entre los derechos de los

79. *Ibidem.*, pág. 18.

80. *Ibidem.*, pág. 19.

individuos y los de la sociedad para alcanzar cambios democráticos.

La demanda de instrucción ya no es la vieja demanda de alfabetización; es una demanda para un saber diverso que permita capacidades críticas y de intervención en áreas cada vez más vastas. Una capacidad cuya iniciación desde un principio sea, de hecho, una experiencia activa de participación en los propios procesos cognoscitivos; es una demanda para poseer más, para tener bienestar, seguridad y todos los derechos civiles [...] En nuestra opinión, lo importante es analizar y afrontar, con toda la responsabilidad y la complicidad necesaria, la totalidad de las implicaciones que se derivan de todas las coincidencias y de todas las desviaciones que idealizamos y realizamos entre los protagonistas y los momentos de la producción cultural, y entre los protagonistas y los momentos de la producción de bienes y servicios [...]

Mejor dicho, en otras palabras, con las palabras con que concluye el informe de la OCDE 1074 [...]: «... la cuestión primordial radica en saber cómo -a través de la reforma de la escuela- se podrá conseguir un justo equilibrio entre los derechos de los individuos y los de la sociedad en su conjunto, y en cómo podrá conciliarse todo esto en un proceso democrático y creador de cambios y de reformas.⁸¹

De esta manera Malaguzzi, siguiendo a Edgar Faure (1973), afirma -al tratar el tema del espacio-ambiente que ahora nos ocupa- que tenemos que decidir qué sociedad deseamos para, de esa manera, conseguir que la escuela -con su arquitectura, con sus objetos, con sus decoraciones y muebles- se hagan cómplices de esa idea. Elementos vitales que, más allá de su formalismo, proponen una propia funcionalidad (sintonía formal y funcional) ambiental que integra la arquitectura con un nuevo proyecto pedagógico. Para esto es necesario un diálogo transdisciplinar de campos especializados que, tradicionalmente, han sido incapaces de integrar juntos ideas innovadoras para la escuela.

81.

81. *Ibidem.*, págs. 19-20.

Las opiniones son convergentes, incluso las que vienen de otros países. La decoración es una finalidad que se demora porque así se pide y así conviene; el usuario no dice ni estimula demasiado; a la administración le gusta mantenerse en lo habitual; la pedagogía sigue disertando; la arquitectura propone poco o nada, y si propone tiene que vérselas con los administradores de la cuestión pública y las limitaciones de la ley; los estudiantes, si no tienen una escuela a la que amar, no entienden que la decoración y la función estética forme parte de ella; el ergonomista es, generalmente, un profeta al que no se le escucha; está claro que a un comercio con pocas variables le corresponde una evolución tecnológica ralentizada y un lento avance hacia la investigación y la ideación [...] En realidad, el pedagogo, el arquitecto, el diseñador y el ergonomista se conocen poco, o nada, así como las disciplinas que representan; aunque, inconscientemente, desde hace siglos convivan como los fantasmas de un castillo inglés. Pero tampoco se conocen el sociólogo, el médico, el antropólogo, el economista, el científico o el político, y cada uno viaja sobre su propio caballo.⁸²

No se trata de quitarles a los «técnicos» la tarea de proyectar, sino de transformar este momento en una ocasión de encuentro y elaboración colectiva, en el intento de construir un entorno en el que los niños se sientan «bien contenidos» y en el que ellos mismos puedan «contener bien» [...] Cómo deberán ser la plantilla del personal educativo y auxiliar, el horario de trabajo, la distribución de los tiempos de trabajo, las asignaciones de las tareas, el papel, los instrumentos y las finalidades de la gestión social, la calidad y la cantidad de las decoraciones y los materiales educativos, son asuntos clave que deberán acordarse con los técnicos y que se convertirán en punto de referencia en el proceso elaborador del proyecto.⁸³

Por este motivo, planear una escuela es construir, ante todo, un espacio de vida y de futuro, y pedir una vez más que se produzca una búsqueda común entre la pedagogía, la arquitectura, la sociología y la antropología; disciplinas y saberes llamados a declarar sus epistemologías, a confrontar sus lenguajes y sistemas significativos, en una

82. *Ibidem.*, pág. 21.

83. Loris Malaguzzi, «Idee per pensare e progettare il nido», *Zerosei*, año 1, nº 2 (noviembre 1976), pág. 47.

nueva libertad que nace de la voluntad de la comparación y el diálogo. Una búsqueda que se abre a la contribución de la experimentación más avanzada en el ámbito musical, coreográfico, del diseño, del espectáculo y de la moda (Rinaldi, 1998, pág. 114).

La escuela que propone Malaguzzi es, ante todo, una institución de creación cultural, pero no aislada o alienada del territorio urbano y social. Ámbito del que, como veremos, extrae inspiraciones arquitectónicas y ambientales: de las plazas, de las calles, de las instituciones recreativas. Lo importante, en la idea de Loris, es construir una escuela amable capaz de albergar, a través de espacios relacionados, los derechos de los niños, de los trabajadores, de los padres y de los ciudadanos. Espacios que deben de recoger las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes.

La hipótesis de una escuela (en este caso la escuela de la infancia) ya no como una institución separada, sino como un momento institucionalizado y específico de socialización y responsabilidad educativa, cultural y política en torno a la figura del niño, no puede dejar de contribuir a la construcción de una sociedad educativa en la que puedan confrontarse e integrarse, dialécticamente, los propios contenidos y los propios fines (el niño es una relación de relaciones históricamente determinadas y el entorno donde vive no puede no conectarse a esta proposición) [...] Entonces la escuela es un conjunto concreto de presencias e intervenciones: las del niño, las de los educadores (hombres y mujeres), las de los auxiliares, las de los padres y las de los ciudadanos, y las de las organizaciones culturales, políticas y sindicales de los ciudadanos. Los espacios no sólo tienen que prever esta compuesta y articulada presencia, sino que la deben favorecer.⁸⁴

En este sentido, las oportunidades que las calles y plazas que la ciudad ofrece son vistas como espacios educativos

84. Loris Malaguzzi, «Spazi per l'infanzia», *Riforma della scuola* nº 6/7 (1975), pág. 47.

de la escuela, y viceversa: la escuela es un ámbito cultural para la ciudad.

Los educadores también dan importancia a los espacios que circundan la escuela: al espacio urbano, con sus peculiaridades históricas o cotidianas, culturales y humanas, y al territorio circundante, que con sus características naturales y las del trabajo agrícola puede convertirse en una prolongación del espacio de la escuela. La escuela recibe del exterior y se expande hacia el exterior (Gandini, 1995, pág. 239).

No es casualidad que muchos de los proyectos realizados en las escuelas de Reggio Emilia (y documentados a través del catálogo de la exposición *I cento linguaggi dei bambini*)⁸⁵ están realizados en el exterior siguiendo la concepción anterior. Así podríamos hablar de las siguientes experiencias documentadas en dicho catálogo y que reflejan esa idea: *Para hacer el retrato de un león*, *La ciudad y la lluvia*, *La inteligencia del charco*, *Si el ojo sigue una hoja de platanero*, *Vendimiar con los campesinos*, *Sombras*, *El parque de atracciones para los pájaros* o *En la tripa de la tierra*.⁸⁶

Hemos hablado en páginas anteriores de la importancia de que la escuela encuentre y manifieste su propia identidad. Para desarrollar esta identidad, Malaguzzi⁸⁷ propone algunos trazos cualificantes:⁸⁸

► Que sea una especie de túnel transparente que no interrumpa el espacio; por este motivo las escuelas de Reggio –hacia el exterior y hacia el interior– gozan de grandes cristaleras transparentes que hacen que la luz –de dentro y de

85. AA.VV., *I cento linguaggi...*, óp. cit.

86. Otra experiencia más reciente sobre el mismo tema está recogida en Mara Davoli y Gino Ferri, *Reggio tutta. Una guida dei bambini alla città*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2000.

87. Loris Malaguzzi, «Spazi per l'infanzia», *Riforma della scuola* ... óp. cit., págs. 48-49

88. Este tema también ha sido desarrollado en Alfredo Hoyuelos, «La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi» en Isabel Cabanellas y Clara Eslava (coords.), *Territorios... op. cit.*

fueras- genere, lo que llaman, *paisajes luminosos*, que tan apreciados son por los niños, que son capaces de percibir los matices que la iluminación propone.

Por ejemplo, en cuanto a la luz, primero, han distinguido entre «luz del sol» y «luz que se enciende» (luz natural y luz artificial). Y después han pasado a calificarla en relación a un día de sol: «una montaña de luz», «a media luz» y «poca luz»; y en un día de sol: «luz gris». Luego han representado gráficamente, con mucha competencia y sensibilidad simbólica, las distintas modalidades luminosas (Vechi, 1998, pág. 135).

► Que sea capaz de acoger y promover la exploración del niño dejando huellas y testimonios culturales de esa propia exploración.

[...] que sea un lugar capaz de albergar durante muchas horas del día a los niños, pero que también sea un punto de partida para sus salidas exploratorias y, al mismo tiempo, una especie de gran espectáculo cultural y científico de las pruebas, de los testimonios y de los problemas.⁸⁹

► Que sepa potenciar la participación y la gestión social de la escuela convirtiéndose en una escuela que comunica a través de la documentación cualificada en sus propios muros.

► Que sea una estructura articulada, unitaria y familiar⁹⁰ que el niño pueda recorrer, adoptando todos sus espacios sin encontrar límites y prohibiciones inadecuadas. Al visitar las escuelas de Reggio, nos llama la atención el *tamaño de las escuelas*. No es que sea sólo un particular de

la experiencia reggiana ya que hemos encontrado escuelas pequeñas en diversas ciudades italianas, pero éste no es un aspecto obvio. El hecho de que las escuelas se hayan construido para un número pequeño de niños significa que las instituciones educativas son acogedoras y amables. Una escuela amable es, para Loris,⁹¹ un lugar en el que todos y todas -niños, personal y familias- somos conocidos por nuestros nombres. El anonimato es algo que Malaguzzi no soporta. En esta escuela el niño y los adultos son conocidos y reconocidos. Para el niño -dice- es muy importante que todos le llamemos por su nombre. Las escuelas grandes -poco *familiares*- se burocratizan y normativizan absurdamente. Y el niño como individuo no existe, o sólo existe como número. Las escuelas pequeñas favorecen las importantes relaciones informales dejando una mayor libertad de entradas y salidas a las familias en horarios más flexibles. De esta forma, la escuela pequeña es un ámbito que tiene la posibilidad de hacer más partícipes a las personas del propio proyecto. Es una escuela en la que nadie tiene por qué sentirse extraño. Una escuela amable es una pequeña comunidad educativa, un sistema de elementos interdependientes, en la que todas las personas participan del mismo proyecto educativo, un proyecto de investigación y de discusión permanente. Algo más fácil de llevar a cabo -de manera relacional- si la escuela no es grande.

Muchos me confiesan que una visita a nuestras escuelas siempre da un sentimiento de descubrimiento y de serenidad, y me preguntan cómo logramos mantener después de tanto tiempo una tensión tan fresca y productiva.

Lo importante, les respondo, es que se comparta el hecho de ir en esa dirección. Y alejarse lo máximo posible de cualquier clase de

89. *Ibídem.*, pág. 48.

90. Las escuelas infantiles de Reggio Emilia acogen a un máximo de 66 niños en los edificios para 0-3 años, y -normalmente- a 78 niños para el ciclo de 3-6 años. Este tema también lo hemos expuesto en el libro: Alfredo Hoyuelos, *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*.

91. Loris Malaguzzi, Problemas, propuestas, experiencias para niños e instituciones infantiles en una época de grandes cambios. Encuentros en Pamplona (videograbación del 8 de abril de 1986).

artificio e hipocresía. 'No sólo hay que contar con la alianza de las ideas, sino también con la organización del trabajo. Empezando por el entorno [...]

Los educadores, que trabajan por parejas, planifican con los colegas y las familias. Todo el personal se reúne, una vez por semana, para discutir y profundizar, y participa en los mismos cursos de formación permanente.

Cada acto de organización viviente se identifica y se expresa por un proceso de cognición [...]

Sólo una ayuda y un esfuerzo continuo para mantener una buena tensión en el trabajo y en la investigación. Esto posibilita una buena profesionalidad metodológica y didáctica, una buena colaboración interior y con las familias, una visión extremadamente confiada en las potencialidades y capacidad de los niños y, por último, una buena disponibilidad a discutir y a reflejar las cosas [...] Esta escuela es, en realidad, un organismo viviente: un sistema. Decir qué es un sistema quiere decir poner el acento sobre el dinamismo y sobre la constructividad de las relaciones y las interacciones de sus partes, de forma que, en cada parte, esté representado el organismo como totalidad y viceversa.⁹²

Una escuela pequeña y amable, en su riqueza formal e informal, ofrece mayores posibilidades de ofertas más cercanas a la participación real de los individuos que componen dicha institución.

- ▶ Que posibilite el uso orgánico y funcional –y no separado– del dentro y del fuera (patio, barrio y ciudad).
- ▶ Que ofrezca una cualificada posibilidad, a todos los que allí conviven, de verse, de encontrarse y de hablarse en diversas situaciones cotidianas y extraordinarias.
- ▶ Que sea un modelo de gran taller (como una exaltación más del hacer que del hablar) en reciprocidad con otros espacios.

92. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», *op. cit.*, págs. 75-76.

[...] que resuma, dentro y fuera, rechazando toda concesión frívola e infantiloide, y discursos y retóricas de nueva inspiración, una arquitectura sobria y funcional, que vaya esencialmente hacia un modelo de gran taller (que propicie más el hacer que el hablar), entendido como una zona en parte organizada y en parte organizable donde coexisten, formando un recíproco y unitario tejido de experiencias, el juego y el trabajo, el aprendizaje y la enseñanza, la limpieza personal, la alimentación y el sueño, y el estar juntos (en las dimensiones ya comentadas).⁹³

▶ Que satisfaga una serie de derechos (derecho a tener una relación segurizante y positiva, derecho a un suficiente espacio de acción, derecho a ensuciar, derecho al ruido, al silencio, derecho a estar con los otros, sólo o con pocos, y el derecho a comer y a dormir). El ambiente debe participar y favorecer todos estos derechos para que el niño pueda construir e intercambiar experiencias de significado vital para él.

[...] y por último el derecho a comer y el derecho a dormir: dos derechos de extraordinaria importancia por sus implicaciones a nivel psicológico, afectivo, emocional e intelectual. Derechos que hoy se ven en peligro ante los ataques de ciertas teorías economicistas y consumistas, que postulan la oportunidad de ulteriores sustracciones y restricciones en perjuicio del niño, ya que intervienen, brutal y profundamente, sobre la vida en situaciones muy fuertes y estresantes (durante ocho, diez o doce horas). Son situaciones que son incoherentes con respecto a los objetivos de la propia institución. De esta forma, nosotros pedimos siempre que el proyecto del edificio prevea la cocina y una zona *ad hoc* reservada para la comida de los niños y de los adultos y, dentro de las aulas, alacenas que faciliten la retirada y la colocación de las hamacas, y todo cuanto se juzgue útil para que esos dos momentos puedan vivirse con placer, seguridad y satisfacción y, sobre todo, con la máxima gestión activa y autónoma por parte de los pequeños.⁹⁴

93. *Ibidem*.

94. *Ibidem*., págs. 48-49.

- ▶ Que el espacio permita dividirse y subdividirse para que los niños puedan encontrarse, naturalmente, en pequeños grupos o en intimidad si lo desean.
- ▶ Que, en su propia arquitectura, no jerarquice roles y funciones. Nos estamos refiriendo, en particular, a la importancia educativa -en la experiencia reggiana- de la cocina.⁹⁵ La cocina es, para Loris, el símbolo emblemático y cultural de una forma de escuela diversa. Incluso, arquitectónicamente, la cocina -en algunas construcciones reggianas- ocupa, privilegiadamente, el centro de la escuela. Pero lo importante es que destacando la cocina, sacamos a ésta de su clandestinidad y dotamos de reconocimiento a cocineros y auxiliares, y esto repercute en las posibilidades (aumentadas) educativas del centro. Gracias a la cocina, y a los profesionales ligados a ella, los niños tienen la gran oportunidad de ver a personas trabajar, y de conocer más procesos de elaboración (los del menú), y no sólo los productos finales. Y esto es una aportación de vital importancia para aumentar el número de relaciones posibles que se dan en los aprendizajes, además de que los niños descubren un valor destacable: que todos los trabajos son importantes y que no hay que apreciar, socialmente, unos más que otros.

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

De otra forma, puede suceder que los niños sólo conozcan los platos: la menestra, la carne, la fruta. Es decir, de todos los procesos desarrollados en la cocina, conocen nada más que el producto final,

95. Este tema también lo hemos expuesto en el libro: Alfredo Hoyuelos, *La ética en el pensamiento...*, op. cit.

cuando lo que interesa son dichos procesos -y no sólo con respecto a la cocina, sino también con respecto a todos los demás aprendizajes-.

Si la cocina está en el centro, y además construimos una pared transparente de cristal, las familias, de algún modo, tendrán un encuentro muy agradable que realza la cocina y el trabajo que en ella se realiza. Los niños verán durante todo el día lo que pasa dentro de ese lugar. Es muy importante que entiendan y valoren lo que ocurre en la cocina y a las profesionales que hacen que eso ocurra.

Hay que insistir todavía en este aspecto conflictivo y ejemplar de la organización espacial de toda la escuela. La cocina deja así de ser un servicio clandestino. Existen muchas escuelas en las que los niños encuentran, antes o después, una o dos personas que no conocen. Se trata de apariciones imprevistas: el cocinero/a y las auxiliares de cocina. Lo que importa es que los niños conozcan rápidamente la tesitura y presencia de todos los adultos, porque su vida con ellos será muy larga; no sólo dura de la mañana a las 4 o 6 de la tarde, sino que durará años. Despues de conocer y familiarizarse tanto con los maestros como con los auxiliares o el personal de cocina, el niño aprecia que no hacemos ninguna diferencia o, al menos, la menor diferencia posible.⁹⁶

En el fondo de esta cuestión existe la concepción de que todo lo que ocurre en el centro, y lo que la escuela ofrece, debe ser educativo, sin separaciones jerárquicas entre algo más educativo (por ejemplo, propuestas de pintura, números, trabajos con el ordenador) y algo menos educativo (la comida, el baño, el sueño). De hecho, el personal educador participa de las tareas educativas del baño, de la comida y de la siesta, que son parte estructural de sus funciones. Es la idea de la no separación de las funciones educativas, y el respeto a la integridad o entereza del niño y de su experiencia en el ámbito escolar. El dar centralidad a la cocina tiene mucho que ver, en este sentido, con el crear un proyecto de complejidad y de ofertas múltiples no disyuntivas.

96. Loris Malaguzzi en Alfredo Hoyuelos, «El proyecto pedagógico y organizativo de las escuelas infantiles de Reggio-Emilia. La cocina en el centro de la Escuela Infantil», *Itaca* nº 5 (diciembre 1989), págs. 49-50.

Hay una antigua regla que dibuja, en términos emblemáticos, la partición arquitectónica de los espacios y de las funciones internas de los edificios para uso escolar y colectivo. Es una partición primaria, que no transige y que separa, en diferentes esferas espaciales, la *zona noble y curial* del nido o de la escuela de la infancia –donde se desarrollan los momentos y las actividades llamadas educativas–, y la *zona vulgar-logística* de los servicios de cocina, despensa, etc. –donde se satisfacen las necesidades del cuerpo y del hambre–.

Generalmente, la ley es inflexible: la máxima lejanía, la máxima ocultación y la máxima invisibilidad perceptiva. Se trata de la complejidad de la disciplina arquitectónica con una pedagogía que teoriza, lo máximo posible, con imágenes dicotómicas y jerarquizadas, y que contribuye a fomentar esta ley: *aquí la cabeza, allá el cuerpo*; *aquí el docente, allá la cocinera*; *aquí los bloques lógicos de Dienes, allá las ollas, los fuegos y el instrumental de cocina*; en clave psicoanalítica: *aquí el yo, allá el no yo [...]*

La cocinera y el personal de cocina salen del anonimato: tienen una cara y, sobre todo, un nombre que, rápidamente, se hacen populares.

Entre las familias este rol se percibe con mucho agrado; tanto sus aprensiones acerca de la alimentación de los niños como su deseo de información hallan los adecuados interlocutores. La cocinera y el personal de cocina saben y conocen muchas cosas: a menudo pasan a ser confidentes, y a menudo consejeros y consultores. Los encuentros vespertinos con las familias sobre los temas de la comida de los niños (en la institución y en casa), con la cocinera como interlocutor, constituyen momentos útiles y provechosos, al igual que sucede con los encuentros con los educadores sobre los temas del aprendizaje y de las metodologías educativas. Así, la escuela infantil revela una organización más amplia y coherente y unas finalidades más homogéneas y pensadas; éste es un hecho que aumenta la confianza de todos: de los niños, de las familias y de los trabajadores.⁹⁷

Estas ideas, teniendo en cuenta que están recogidas de un documento de 1975, son ciertamente importantes por su transcendencia histórica y demuestran, ya entonces, algu-

97. Loris Malaguzzi, «Emarginazione e centralità della cucina», *Bambini*, año II, nº 5 (mayo 1986), págs. 20-21.

nos de los pilares fundamentales sobre los que se desarrollará el tan estudiado, internacionalmente, proyecto de espacio ambiente de las escuelas reggianas (Bartlett, 1993, págs. 113-125; Rabitti, 1994, págs. 34-52; Ceppi y Zini, 1998).

Se trata de un diseño espacial que es parte constitutiva del proyecto educativo. Diseño y arquitectura que, por esta razón, se integran con una adecuada organización de la escuela que rompe con la tradicional asistencialidad, generando ámbitos de libertad, socialización, desarrollo, maduración y aprendizaje del niño.

La escuela infantil es una entidad orgánica y unitaria, articulada sobre necesidades, estimulaciones y respuestas específicas y evolutivas que se desarrollan y se correlacionan a través de espacios diferentes, todos tendentes a conseguir el mayor encuentro, percepción, participación y socialización posibles.⁹⁸

Malaguzzi concibe el espacio en la misma línea que el principio ético inspirado en Von Foerster: *educar significa incrementar el número de oportunidades posibles*. Para ello es necesario romper con toda esa tradición pedagógica, señalada anteriormente, que no se interesa por los espacios, los materiales, las decoraciones, y que basa toda su fuerza en la vulgaridad y omnipotencia de la palabra. También critica esas escuelas infantiles desnudas, con las paredes blancas siguiendo el modelo de las escuelas primarias que son mediocres, miserables, escuálidas y moralistas.

A la pedagogía no le interesan los espacios, las decoraciones, los objetos, los materiales, los instrumentos y el entorno que predispone y crea; términos y evocaciones de otro mundo, inertes, vulgares, sin sonidos precisamente porque el arte de la voz y la palabra se revela más alto e imponente.

Quien conoce la realidad arquitectónica y funcional de las escuelas infantiles y hasta de las guarderías infantiles [...] todavía puede

98. Loris Malaguzzi, «Idee per pensare e progettare il nido», *Zerosei*, año I, nº 2 (noviembre, 1976), pág. 47.

descubrir la antigua regla. A menudo los niños permanecen detrás de las paredes, amontonados y tristes en un entorno sórdido y entre cosas de pésimo gusto. Y hasta desnudos y engullidos por señales y trajes institucionales de infinita estupidez clasificatoria y moralista, sobre los que destaca la deslumbrante ejemplaridad del blanco y del negro de los cuellitos y lacitos de las «primarias».⁹⁹

Y de hecho, una cosa que llama poderosamente la atención al entrar en una escuela municipal de Reggio Emilia es la riqueza y diversidad de objetos, materiales y paredes que *hablan* y que comunican. Objetos no inertes, sino con vida, que habitan con ánima el espacio, siguiendo esa idea de Edward T. Hall (1989) de *El lenguaje silencioso*.

Él necesita practicar los espacios, variar de interlocutores, hundir sus ojos, sus manos y su mente en las cosas, y tener relaciones intensas. También reconociendo en las cosas (y no por subjetividad animista) capacidad de sentir, de poseer costumbres, reglas, estilos y conceptos, y de reaccionar e interaccionar.¹⁰⁰

Los objetos y los materiales que se introducen en el espacio no se consideran pasivos o inertes, sino que pueden contener una invitación a la acción o provocar un intercambio entre los niños (Gandini, 1995, pág. 239).

Los objetos son significativos porque se interpretan desde un entramado de relaciones de gran complejidad. En esta complejidad los «objetos generan un espacio y emanan su propio cerco [...] espectadores de un hecho entre lo cotidiano y lo insólito» (Cabanellas y Eslava, 2003, pág. 23). El objeto, como señalan Argan (1984) o Ceruti (1994), establece «campos de emoción, campos de continuidad entre nosotros, el espacio y los objetos que lo habitan [...] los objetos como constructores de espacios, redes, horizontes, paisajes [...] campos semánticos para que resuenen como un asombro ante el mundo que

99. Loris Malaguzzi, «Pedagogia come arte: il bambino senza ambiente e senza cose», *Zerosel*, año V, nº 3 (noviembre, 1980), pág. 2.

100. *Ibídem*.

tiende hilos entre sujeto y objeto, hilos de una relación de múltiples instantes así como de activación de la memoria y de la ensueñación» (Cabanellas y Eslava, 2003, pág. 24).

Sobre este tema volveremos, reiterativamente –con nuevos matices– más adelante.

Paredes y muros documentados, repletos –también de silencios para que puedan hablar nuevos protagonistas– de testimonios y memorias que la escuela vive y ha vivido. El tema de la documentación ya lo abordaremos, específicamente, posteriormente, pero ahora basta señalar que pavimentos, techos, cristalerías y paredes son aprovechados en las escuelas reggianas como oportunidades para que la escuela hable de su propia identidad cultural a través de diversos paneles documentales que narran historias o procesos vividos y que los adultos hacen visibles con una estética pensada y cuidada.

El empleo de paneles murales como instrumentos de información, comunicación y, sobre todo de documentación continuada y puesta al día sobre las actividades y las producciones infantiles, destacando las situaciones significativas (las familias quieren que se les informe sobre lo que ocurre en la escuela y la escuela tiene todas las de ganar ofreciendo una imagen de sí misma en movimiento) es sólo uno de los modos con que se puede contribuir a transformar el entorno.¹⁰¹

Una cosa es una escuela que habla, y otra una escuela que calla. Si es una escuela que habla entonces tenemos que pensar en ello. Hace falta un sitio que contenga una documentación que a los padres les permita quedarse a mirarla. Un entorno específico, con sillones y sofás, donde los padres puedan permanecer y recibir éste fluir, esta transformación continua de mensajes. Donde la gente, los padres y los educadores intercambien discursos.¹⁰²

Por tanto, para Malaguzzi, es necesaria una organización del ambiente entendido como «*contenido del contenido, método del método*».¹⁰³ Un ambiente que es necesario pensar y vivir

101. Loris Malaguzzi, *Sul nido*, op. cit.

102. Loris Malaguzzi en Lella Gandini (1995, pág. 243).

103. Loris Malaguzzi, «Pedagogia come arte...», op. cit., pág. 3.

dentro de un proyecto cultural-educativo, que los niños deben de sentir nominalmente presente, capaz de solicitar polisenso-rialmente su presencia y sus múltiples formas de interacción.

Y para que los niños se sientan en un entorno armónico y amigo, no anónimo y amontonado al azar, no banalmente funcional, sino vivo, estimulante, estéticamente cuidado y dinamizado por una competencia que reordena y ajusta continuamente.¹⁰⁴

La conciencia de que el espacio puede definirse un lenguaje muy potente, condicionante en cuanto analógico. Dicho lenguaje «habla» basándose en precisas concepciones culturales y en profundas raíces biológicas. Como cualquier otro lenguaje es, por tanto, un elemento constitutivo de la formación del pensamiento. La lectura de este lenguaje es polisensorial e implica tanto receptores a distancia como inmediatos: como la piel y las membranas de los músculos; además, es subjetiva y holística, cambia con las variaciones de edad y está intensamente vinculada a la cultura de pertenencia.

Las adquisiciones de los niños y las niñas revelan una innata y muy elevada sensibilidad y competencia perceptiva, polisémica y holística respecto al espacio (Rinaldi, 1999, pág. 8).

Esta filosofía espacio-ambiental que estamos exponiendo, en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, es fruto de la experimentación, de la investigación y del necesario diálogo transdisciplinar realizado, en concreto, con los *atelieristas*. A principios de los años 70,¹⁰⁵ Malaguzzi reúne a un grupo de estos profesionales para exponerles su insatisfacción sobre la habitabilidad del espacio y les sugiere realizar una investigación con el objeto de modificar el ambiente escolar que Loris declaraba inadecuado y desconectado del propio proyecto pedagógico. Así, un grupo de ellos, ayudado por el arquitecto Tullio Zini, analizaba y reflexionaba sobre los

104. *Ibidem*, pág. 2.

105. Ver la narración de Vea Vecchi, «Quale spazio per abitare bene una scuola?», en Giulio Ceppli y Michele Zini, *Bambini, spazi, relazioni* (Modena: Reggio Children, 1998), pág. 129. También hemos profundizado este aspecto en una entrevista realizada en octubre de 1995 a Mara Davoli y Vea Vecchi (dos *atelieristas* de las Escuelas de Reggio Emilia).

movimientos y la forma de habitar el espacio que tenían los niños, el personal y las familias observados en diversos horarios a través de diversas parrillas de recogida de datos.

El otro grupo reflexionaba sobre las diversas propuestas que la escuela ofertaba y la calidad de los materiales, los objetos y las decoraciones.

Los resultados de ambas investigaciones eran discutidos con el objeto de modificar concretamente el propio espacio, individuando nuevas identidades de los espacios, y construyendo nuevos materiales e instrumentos más acordes con el proyecto pedagógico.

De aquella investigación se beneficiaron las primeras reestructuraciones de la escuela Diana,¹⁰⁶ y la nueva construcción del nido Arcobaleno¹⁰⁷ que fueron proyectados según algunos elementos que, hoy en día, identifican la arquitectura reggiana. Veamos algunos de estos datos estructurales concretos del nuevo proyecto arquitectónico que «han buscado seguir las líneas conceptuales del proyecto educativo».¹⁰⁸ Proyecto que ve a la escuela como una pequeña ciudad en la que se establecen relaciones, se estudia, se reposa, se quiere –en algunos momentos– estar en soledad, se trabaja, se necesita comer y dormir. La escuela, en definitiva, como un embrión complejo de la sociedad que debe promover lugares como ámbitos habitables. Veamos, ya, este listado aclaratorio que identifica la arquitectura educativa de las escuelas infantiles municipales reggianas:¹⁰⁹

106. Para ver un plano de la Scuola dell'Infanzia Diana se puede recurrir a *I nidi e le scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia. Cenni di storia, dati e informazioni*, Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca educativa. Nidi e Scuole dell'infanzia, diciembre 1999, pág. 16.

107. Recordemos que dicha escuela infantil fue proyectada en 1975, y realizada en 1976. Para ver un Plano desarrollado y explicado de dicho nido se puede recurrir a Loris Malaguzzi, «Idee per pensare...», *op. cit.* págs. 48-49.

108. Loris Malaguzzi, *Sul nido* (1984), *op. cit.* También hacemos referencia –para construir este apartado– a los siguientes documentos: Tullio Zini, *La arquitectura escolar* (apuntes de una conferencia realizada en Reggio Emilia el 31 de mayo de 1996; Vea Vecchi, «Quale spazio per abitare bene...», *op. cit.*, págs. 128-129).

109. Para quien quiera hacer un recorrido por la Scuola dell'infanzia La Villetta, proponemos ver, Giordana Rabitti (1994, págs. 34-52).

- ▶ Esta nueva arquitectura rompe con los condicionantes higiénicosanitarios que imponía la tradición meramente asistencial de las guarderías pertenecientes al OMNI (Opera Nazionale per la protezione e l'assistenza alla Maternità e all'infanzia).¹¹⁰
- ▶ Se trata de un proyecto espacial que debe tener en cuenta la organización general de toda la escuela con sus horarios y sus tiempos de apertura y de cierre, y que debe integrarse con todo el proyecto de participación y de gestión social con las familias, promoviéndolo y cualificándolo.

Una segunda vertiente venía dada por la organización funcional y de habitabilidad de la escuela infantil, que tenía que saber juntar las exigencias de la vida de los niños, del personal y de las familias en el cumplimiento de sus actividades participativas.

Aunque las experiencias vitales de los niños tenían un valor primordial, las relativas al personal y a las familias connotaban una tipología de la que cada uno –en primer lugar los niños– extraían sentimientos de tranquilizadora pertenencia.¹¹¹

- ▶ Desarrollo del edificio en una única planta baja con «las transparencias y las conexiones entre los espacios y con el exterior, que pasaban a ser testimonios visibles de relación y comunicación» (Vecchi, 1998, págs. 128-129). Transparencias que, además de ser externas, son internas. A través de diversas ventanas situadas en el interior del edificio se ofrece comunicación, visibilidad, circularidad y transparencia a la escuela para poder facilitar a niños y a adultos el reencontrarse y encontrar los lugares después de una segura exploración. Ideas que tienen que ver

110. Obra Nacional para la protección y asistencia a la Maternidad y a la infancia. Se trata de una serie de instituciones asistenciales creadas, mediante ley, por el gobierno fascista italiano en 1925 con el objeto de ofrecer protección y controlar los aspectos morales y espirituales de los niños.

111. Loris Malaguzzi, *Sul nido*, op. cit., pág. 3.

con un concepto arquitectónico de democracia, diálogo y socialización.

La baja altura de los ventanales exteriores, y el empleo de cristaleras y ojos de buey entre las zonas interiores que permitieran a los niños la posibilidad de dominar, por todas partes, grandes espacios, asimilando movimientos, gestos, funciones y sentidos lejanos, y, sin embargo, en conexión con su experiencia y su deseo de dominar y conocer la multiplicidad de los acontecimientos.¹¹²

- ▶ Una entrada a la escuela que se «convirtió en una metáfora de la tarjeta de visita, con presentaciones e informaciones de la escuela y sus habitantes».¹¹³ La entrada como el primer lugar con el que uno se encuentra al penetrar en el hábitat, como una representación de sí mismo. Entrada que es, también, salida y que supone franquear un umbral desde el interior y desde el exterior. Al hacerlo desde el exterior cada persona recibe holográficamente una imagen de toda la escuela. Es una especie de filtro simbólico que genera y construye diversas expectativas. Al hacerlo desde el interior supone la despedida hacia un exterior con el que encontrarse, de otra manera, después de la experiencia vivida. La entrada es, también, lugar de reencuentro que debe ayudar a cada persona a situarse y a reconocer su identidad.
- ▶ No marginación ni subalternidad del área de servicios (cocina, lavandería...) según los esquemas tradicionales, con una recuperación de todos estos servicios y, en concreto la cocina que se hace central y transparente hacia la escuela, tal como hemos explicado con anterioridad.

La compactabilidad y el fraccionamiento articulado de la escuela infantil no podían permitir que los servicios se vieran marginados entre sí y fueran subalternos unos de otros, según los esquemas de la tradición arquitectónica; todos los

112. Loris Malaguzzi, *Sul nido*, op. cit., pág. 3.

113. *Ibídem*, pág. 128.

lugares que albergaban prestaciones de trabajo indirecto del personal, como el ropero, la lavandería, la cocina, los despachos, etc., tenían que entrar en pie de absoluta igualdad en la lógica distributiva y resultar evidentes, visibles y asequibles a los propios niños. El trabajo de los adultos tenía que constituir una pantalla abierta a través de la cual los niños proyectaran imágenes y sensaciones de indudable valor educativo.

La cocina, por ejemplo, uno de los lugares más importantes y delicados de la globalidad del mecanismo funcional, tenía que estar colocada en el centro del edificio (junto al comedor de los niños mayores), con una gran pared de cristal a fin de que los pequeños pudieran darse cuenta de todas las acciones que tenían lugar, y también asumir funciones de carácter familiar.¹¹⁴

► La división de los niños en aulas o grupos según la edad, pero con la creación de algunos espacios comunes organizados para el encuentro y las relaciones interedades e intergeneracionales con diverso mobiliario flexible para posibilitar encuentros diferenciados y múltiples: en grupo grande, mediano, pequeño o en privado.

Compactabilidad, particiones separadas y conjuntas de los espacios; máxima coparticipación y síntesis perceptiva; buena habitabilidad de las partes; cambios de actividad estructurados por aulas e interaulas; garantías para que los grupos puedan permanecer juntos, con grandes posibilidades de que entre los niños y los adultos se establezcan relaciones de familiaridad y de que éstas se disuelvan por actividades autónomas o por si alguien desea vagabundear o tener experiencias individuales; zonas protegidas para los niños que quieran estar solos o entretenerte con un coetáneo; refugios para efusiones íntimas.¹¹⁵

► Forma de las aulas rompiendo la tradicional planta rectangular e incorporando la forma en L o en T, que permiten

114. Loris Malaguzzi, *Sul nido, op. cit.*, pág. 3.

115. *Ibíd*.

una mayor flexibilidad en la adecuación de los espacios en ámbitos diferenciados de actividad. Además, Malaguzzi (recogiendo algunas ideas de Piaget, 2000) propone la construcción de las aulas subdivididas en 2 o 3 espacios contiguos, lo que permite una estructuración autónoma del grupo-aula, en diversos y pequeños grupos de trabajo.

► Un espacio emblemático que identifica las escuelas municipales de Reggio es la *plaza* central. Un lugar para favorecer múltiples encuentros que recuerdan a la plaza renacentista como un ámbito de intercambio de ideas con una finalidad que, claramente, se aleja de la finalidad tradicional de patio de recreo.

La plaza, en cierto modo, como una estructura disipativa estructurante no estructurada (Delgado, 1999), como ese espacio intersticial (Remy, 1998) que no está asociado a actividades precisas y disponibles para que transcurra, contemporáneamente, lo más esencial y trivial de la vida ciudadana. Un ámbito antropológico, donde surgen encuentros previstos e imprevistos en un nomadeo errante –una travesía– de situaciones inestables y creativas por su ambigüedad. Un fluir social lejos del equilibrio y de la linealidad¹¹⁶ en el que «más que representar un guión prescrito, lo que hacen los protagonistas de las relaciones urbanas es jugar [...] en las que existe un fuerte componente de impredecibilidad y azar» (Delgado, 1999, pág. 14).

Una plaza que, además, es utilizada para favorecer diversas iniciativas culturales: teatro, exposiciones, asambleas...

LORIS MALAGUZZI: En 1970 estábamos elaborando muchas cosas aunque todavía no las habíamos realizado. Algunas sí, la transparencia, las luces inmensas, la continuidad entre el interior y exterior. Que allí estuviera la «plaza» central, sí. Hay que tener presente que ésta tiene

116. Esta idea está recogida de unos apuntes entregados por Manuel Delgado en un curso de Doctorado realizado en la Universidad Pública de Navarra el día 2 de mayo de 2003.

que pensarse habitada, ya que no es sólo una prolongación de las aulas, sino que prevé encuentros y otras actividades. La cargamos de otras finalidades.

Para nosotros es la plaza de la ciudad renacentista; es el espacio donde uno se encuentra, donde se habla, donde se discute, se comercia, se hace política, teatro, manifestaciones... La «plaza» es el lugar donde se confluye continuamente, donde se intensifica la calidez de los intercambios tanto entre los niños como entre y con los adultos. Como están juntos, más congeniarán cuanto mayor sea la circularidad de ideas tanto entre adultos como entre niños. Podemos decir que la «plaza» es un lugar del que las ideas salen y al que las ideas llegan.

VEA VECCHI: Conviene decir que en la escuela tradicional hay grandes salones centrales, aunque no es cuento cuestión de tener un espacio, sino de cómo se usa dicho espacio...

LORIS MALAGUZZI: Estos grandes salones se usan para la pausa –«el recreo», porque entre las 10 y las 10,30 h. hay una pausa–, pero no hay un objeto, un equipamiento, una finalidad aparte de esa tan hipócrita y necia de entregarles a los niños un espacio ¡para que durante media hora puedan hacer lo que quieran!

VEA VECCHI: Quería subrayar justamente esto. Si definimos este espacio central como «plaza», quiere decir que estamos dando una atribución de tipo teórico respecto a su uso. Los espacios podrían parecerse más o menos, pero si no están dentro de una cultura y de un pensamiento pedagógico del hecho de habitar, el sentido cambia completamente. Los objetos que hay aquí, en este gran espacio, permiten una serie de encuentros posibles.

LORIS MALAGUZZI: La «Plaza» también es una travesía. Siempre hay niños. Por una parte está estructurada por objetos y por otra permite correr, caminar o detenerse libremente en ella.¹¹⁷

► La idea de esta plaza supone, además, que sea un distribuidor organizado de todos los espacios que confluyen en

117. Entrevista a Loris Malaguzzi y a Vea Vecchi realizada por Lella Gandini en mayo de 1992 y publicada en Lella Gandini, «Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia». En Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, *I cento...* op. cit., p. 236.

ella. Esto conlleva la eliminación de los pasillos que, para Malaguzzi –como hemos visto–, tanto recordaban a la escuela tradicional del orden, del autoritarismo y de la disciplina.

- La centralidad del taller y la posterior aparición de los mini-talleres (aspectos de los que hablaremos posteriormente).
- Aparición de diversos comedores para conseguir zonas descentradas, pequeñas y acogedoras para el momento de la comida.
- Establecimiento de algunas zonas diferenciadas y acústicamente apartadas, para permitir un adecuado reposo o siesta.
- Construcción de baños independientes, adecuados y contiguos a las clases.
- Soluciones a los problemas de orientación espacial interna y externa a través de un sistema visible de transparencias y la utilización de un cromatismo adecuado para la mediación en esta cuestión.
- Ideación de algunos servicios autónomos para los adultos: oficina, archivo, lugares para encuentros de estudio y de reposo, comedor independiente, sala de reuniones, etc.
- Articulación del espacio externo de la escuela como un ámbito de ofertas múltiples y de contacto con la naturaleza a través de diversos arbustos, plantas y árboles.

Todos estos elementos básicos, prácticos, constructivos e identificatorios –presentados como un manifiesto cultural– fueron objeto de diversas reflexiones, –también con los *Consigli di gestione*¹¹⁸ de aquellos grupos de investigación de los inicios de los 70. Aspectos que han sido estudiados –internacionalmente– de forma crítica.

Teniendo como referencia (manifiesto cultural) los resultados de la investigación, cada escuela diseñó decoraciones, instrumentos y

118. Una especie de Consejos Escolares.

situaciones nuevas que luego construirían los mismos padres y el personal, renovando el diseño escolar por dentro.

Fue una operación cultural, social y política muy interesante que equipó a las escuelas con una cultura y unas atenciones conectadas con el entorno y la vida en ellas, y las dotó de orientaciones para el trabajo futuro.¹¹⁹

Como decimos, aquella investigación conllevó, práctica y concretamente, la construcción de diversos espacios organizados, mobiliarios, instrumentos y decoraciones que, como en los proyectos de las investigaciones de las vanguardias, forman parte de la propia propuesta arquitectónica global de la escuela.

Por lo que respecta a los espacios organizados, resulta muy significativo un artículo de Loris Malaguzzi de 1977 titulado «Gli spazi organizzati».¹²⁰ En él Malaguzzi habla de la importancia de organizar el espacio, pero sin condenar su deseable flexibilidad.

El entorno de la escuela no puede ser una escena única, fija; tiene que cambiar no sólo para superar las saturaciones perceptivas y los cansancios de uso por parte de los niños, de los padres y de los propios educadores, sino para corresponder tempestivamente a los cambios y al transcurrir de sus tramas didácticas.¹²¹

La organización del espacio, para Loris, es una contribución que tiene implicaciones afectivas, estéticas, sociales y cognitivas. Los espacios organizados deben posibilitar una amplia gama de referencias, estimulaciones, disponibilidades de materiales que se ofrecen al niño como situaciones de juego, de actividad, de trabajo y de intereses diversos.

Una batería de *unidades didácticas* capaz de satisfacer las solicitudes y las necesidades de los niños, y sus cambios de intereses y

119. Vea Vecchi, «Quale spazio...», *op. cit.*

120. Loris Malaguzzi, «Gli spazi organizzati», *Zerosei*, año 2, nº 1 (septiembre 1977), págs. 44-47.

121. *Ibídem.*, pág. 45.

de elecciones, estimulando la movilización y la concentración de las energías físicas y psíquicas hacia el planeamiento y la consecución de objetivos.¹²²

Con estas premisas Malaguzzi presenta¹²³ un cuadro de estos espacios organizados, dividido en tipos de juego, y en la diversidad de espacios adecuados para ese tipo de juego:

- ▶ Juegos con el cuerpo: espacios de la alfombra y de «pequeño gimnasio».
- ▶ Juegos consigo mismo y con el otro: espacios de las construcciones, de carpintería y de mecánica.
- ▶ Juegos de lógica expresiva y comunicativa: espacios de pintura, arcilla, materiales de reciclaje y música.
- ▶ Juegos de lógica fantástica: espacios con marionetas, espacios para el teatro y para la dramatización.
- ▶ Juegos de lógica científica: espacios de investigación, de medida y de crianza y cuidado de animales.
- ▶ Juegos de lógica práctica: espacios de la cocina, de la casa, de la tienda y de jardín.
- ▶ Juegos de lectura de imágenes y símbolos: espacios para la lectura, para decodificación y codificación.
- ▶ Juegos de intimidad: espacios de casitas diversas.

Por lo que respecta al tema de los objetos, mobiliario, instrumentos o decoraciones para el espacio, existe otro artículo significativo de 1980 titulado *Come arricchire l'ambiente* («Cómo enriquecer el ambiente»).¹²⁴ En él, Malaguzzi y sus colaboradores desarrollan -con palabras e imágenes- diversos objetos y muebles que identifican las escuelas reggianas. Hoy en día, en un reciente catálogo de la empresa italiana ISAFF, asesorada por Reggio Children (a través de Carla

122. *Ibídем.*, pág. 46.

123. *Ibídем.*, pág. 44.

124. Loris Malaguzzi, Manuela Catellani, Mara Montagna y Paola Strozzi, «Come arricchire l'ambiente», *Zerosei*, año 5, nº 3 (noviembre 1980), págs. 27-38.

Rinaldi y Vea Vecchi),¹²⁵ podemos ver bellas representaciones de dichos elementos para su comercialización.

Malaguzzi comenta que en el diseño de los objetos, decoraciones y mobiliario es necesario no fetichizar nada, sino hacer sintonizar estos elementos e instrumentos con el ambiente físico, cultural y humano de la escuela. Estos elementos alargan, integran, median y robustecen la actuación de los niños y de los adultos. No son materiales en el sentido tradicional pedagógico, sino instrumentos que hacen cuentas con el proyecto educativo, que concretan la actuación práctica del mismo y que son un testimonio vivo de una pedagogía que ama experimentar y cambiar.

No son, por tanto, los materiales o los soportes de la vieja acepción pedagógica (que prescinde de todo menos de su propia «omnipotencia»); son instrumentos que cuentan, en sentido estricto, y que no se hallan indiferentemente dentro de cualquier teoría o proyecto educativo.¹²⁶

Son cosas que –en aquel momento– no estaban comercializadas, y que no disponían de ninguna patente, que han sido elaboradas por los trabajadores y por los padres en diversos momentos de participación social, y que tratan de reducir las distancias entre la experiencia práctica y los parámetros del conocimiento. Son materiales que ayudan a hacer más habitables y acogedores los espacios organizados. Se trata de instrumentos como cajas, cabañas, cunas, cestas, coches, tubos, cuerdas, grandes balones, carros, originales columpios, objetos musicales fabricados con tubos de hierro, vasos de flores, castillos de cartón, cortinas con materiales elásticos, gruesas olas de madera, aviones construidos con tablas, etc. En la inspiración de todos estos elementos no podemos evitar ver las ideas, probablemente conocidas por Malaguzzi e integradas en su obra pedagógi-

ca, de Aldo Van Eyck (Stedelijk Museum Amsterdam, 2002), Peter y Alison Smithson (1970, 1973, 1991 y 2001) o Charles y Ray Eames (Neuharth, J. y Otros, 1994), arquitectos y diseñadores que en los años 50-60 muestran un marcado afán por recuperar la vida de las cosas cotidianas en la propia arquitectura.¹²⁷

Tampoco podemos evitar ver la relación de todos estos elementos construidos –y la relación con el ámbito– con la llamada ArquiEscultura: la escultura que, sobre todo desde el siglo XVIII, ha adoptado elementos de la arquitectura y, por su parte, ésta ha utilizado formas y estructuras de la escultura. Se trata de un diálogo difuso que, desde la Modernidad, se ha establecido entre estas dos disciplinas. Por una parte, algunos escultores han tratado de transformar sus obras en espacios transitables y, por otra, algunos arquitectos comenzaron a modelar plásticamente sus edificios.¹²⁸ Creo que estas ideas, también están recogidas en algunos diseños reggianos.

Estos elementos son construidos con materiales diversos, pero responden a una adecuada selección cualitativa, basada en criterios de economía de espacio, funcionalidad y estética.

La elección y la distribución de las decoraciones obedece a criterios de economía del espacio, de funcionalidad y de buen esteticismo. De estas ideas se deriva que las elecciones estéticas no tienen que ser de rigurosa homogeneidad ni seguir modas, ni estilos predeterminados, ni modelos completamente miniaturizados. Sobre todo, tienen que contribuir, junto con los objetos, a elevar la interlocutoriedad del uso, del gesto, del movimiento, del orden, de la relación y de la palabra de los niños, y facilitar las tareas de los adultos y la calidad de las capacidades de los niños. También la decoración tiene su propia habitabilidad.¹²⁹

127. Para profundizar sobre este tema ver: Isabel Cabanellas y Clara Eslava (coord.), *Territorios...* op. cit.

128. Para profundizar en este tema, se puede ver AA.VV., *ArquiEscultura*, 2005.

129. Loris Malaguzzi, *Sul nido*, op. cit.

125. Atelier 3. *Arredi per l'infanzia*.

126. Loris Malaguzzi, Manuela Catellani, Mara Montagna y Paola Strozzi, «Come arricchire l'ambiente», op. cit., pág. 27.

Por lo tanto, son objetos que no quedan banalizados en ese objeto *kitsch* del que habla Abraham Moles (1990), como el modelo de amontonar *souvenirs* de forma turística, tratando de poseer objetos esterilizados por su mera funcionalidad, sin escuchar sus propiedades formales que son, también, funcionales cuando no domina una cultura occidentalizada de la posesión como adquisición y deseo de acaparar.¹³⁰

Todos estos objetos, no son elementos de una lectura simplificada o unilateral, son entidades que llevan en su seno o corazón, posibilidades múltiples de juegos diversos.

Llevan consigo ofertas y múltiples posibilidades de juego, de trabajo, de exploración, de investigación, de interacción, de imaginación, de motricidad, de aprendizaje, de conocimiento, de autonomía, de orientación y control espacial.¹³¹

La connotación de cada objeto o material está en sintonía con cada contexto, con la adecuación de roles simbólicos desarrollados en ese ámbito, con el tiempo, con la naturaleza del ambiente, con la estructura de identidad del niño y con las finalidades del proyecto pedagógico.

Pueden, por esto, deteriorarse o empobrecerse incluso antes de ser; en cambio, pueden crecer, enriquecerse o tener una vida larga e intensa.

Pueden ser elegidos por los niños. Pero también pueden elegirlos a ellos. Pueden ser jugados parcialmente y con gran apego. Pueden ser preferidos, abandonados, traicionados o hallados. Pueden ser usados por debajo de sus potenciales estimulativos. Pueden sugerir prestaciones solitarias, de grupo y colectivas. Pueden estar investidos de sentidos y relaciones originales. Pueden hablar o enmudecer, ser objetos de provocación y de desafío, compañeros de empresa, y

130. Para entender mejor esta idea aconsejamos leer la obra de Herrigel (1988) o de Morrison (2001).

131. Loris Malaguzzi, Manuela Catellani, Mara Montagna y Paola Strozzi, «Come arricchire l'ambiente», *op. cit.*, pág. 28.

medios de emulación y confirmación. Pueden ser objetos puntuales de encuentro y de seguridad.¹³²

Por lo tanto, los materiales, los instrumentos y los objetos tienen un alma, un lenguaje propio, una propuesta y un mensaje interno. En cierto modo, esta idea recuerda a las teorías ecológicas perceptivas de Gibson (1974 y 1979) o a lo que George Forman (1994, págs. 37-41) define como las *affordances*, que son las relaciones entre las propiedades transformables de un medio y el deseo del niño de usar aquellas propiedades para crear símbolos.

Cada medio tiene su propio conjunto de propiedades físicas, y esas propiedades físicas, cuando son inspeccionadas por el artista, expresan algunos significados más fácilmente que otros. La cuerda, más que los bloques, representa el bucle de una acción sobre otra. Las propiedades físicas de la cuerda permiten realizar bucles. Dicho de manera ligeramente distinta, la cuerda posee una *affordance* para representar el concepto de bucle.

Cada medio tiene propiedades físicas que hacen que algunos conceptos se representen más fácilmente que otros. La facilidad de representación viene determinada por la facilidad con la que el niño puede variar una propiedad física de un medio [...] Una *affordance* es la relación entre las propiedades transformables de un medio y el deseo del niño de usar dicha propiedad para crear símbolos (Forman, 1994, pág. 38).

Tras esta introducción sobre la importancia de los objetos, Malaguzzi y sus colaboradores, en el artículo señalado, se dedican a narrar las posibilidades de diversos «artilugios» o instrumentos, tales como: la gran ola que permite juegos motores en pequeño grupo; el rincón del cucú como un lugar donde esconderse y jugar relajadamente en soledad; la casa de madera como un ámbito de declaraciones, amistades y confidencias; la cuna-cesta para que los niños puedan entrar y salir para descansar en ella; el gran almohadón; etc.

132. *Ibidem*.

Todos estos instrumentos permiten incorporar otros que los niños traen de casa, y construir un espacio flexible en el que las criaturas pueden dejar sus huellas y la memoria de su identidad.

Mención especial, entre todos los objetos presentados, merecen los grandes objetos y el espejo, a los que Malaguzzi dedica sendos artículos.

Los grandes objetos¹³³ tienen para los niños un valor relevante porque consienten una gran practicabilidad de uso, solicitan habilidades motoras y pruebas de fuerza individuales y colectivas que llevan a modificar actitudes, motivaciones, expectativas, emociones y experiencias vitales. Objetos hechos por artesanos, padres y trabajadores que se revelan contra una cultura pedagógica del miedo y del temor, que se ha reflejado a través de las tradicionales mesas y sillas que inmovilizan a los niños.

La calidad y los ritmos de maduración neurológica y muscular de los niños, el intenso impulso que éstos sienten en probarse en juegos en los que su cuerpo –o algunas partes– pueda ejercitarse ampliamente, el deseo de ganar gestos, fuerzas, conocimientos y sentimientos que robustezcan la propia identidad, y de hacer más familiar la relación con los espacios, las cosas y los demás, convierten a los grandes objetos en interlocutores de extraordinaria fecundidad.

Si prestamos atención a lo que sucede entre los niños y los grandes objetos, conseguiremos un inventario largo, pero de extraordinaria importancia. Una relación de gestos, degustaciones, temores, reflexiones, propósitos, actos intrépidos, medidas precisas, perspectivas, salidas, invenciones, soluciones confiadas al azar, a la inspiración o a la lógica más pobre, invitaciones y rechazos, seducciones y traiciones, muecas, gemidos y gritos de rabia y de alegría, cantos de victoria, historias empezadas y no acabadas, comentarios espléndidos y reservados silencios, de cantinelas crueles y de artificiosos aplazamientos. Es una historia compleja [...]

133. Loris Malaguzzi, «I grandi oggetti», *Zerosei*, año 1, nº 8 (mayo 1977), págs. 24-26.

Ahora, en los nidos, apenas se está superando la huella esencialmente higiénico-pediátrica de la antigua ONMI y su fóbica y obsesiva defensa de los entornos y del niño, en medio de una omnipotencia bacteriana que produce desertización, inmovilismo y violencia.¹³⁴

Los grandes objetos suponen un desafío a esa pedagogía tradicional que trata de contener al niño entre algodones, para que no corra riesgos. Los niños necesitan estos grandes objetos para retar y desvelar una identidad más potente, también en las múltiples escenografías que dichos objetos pueden crear y provocar. De esta manera, es importante que el adulto valore y aprecie las posibilidades de estos grandes objetos.

¿Los grandes objetos (o al menos algunos de ellos) despiertan temores y perplejidad entre los padres y los educadores? La solución no reside en excluirlos. Para encontrar una respuesta más acertada preguntémonos por qué nuestra cultura pedagógica infantil ha privilegiado siempre un protecciónismo decididamente desmotivador y antinatural para el niño; por qué, generalmente, las normas arquitectónicas han previsto espacios angostos que garantizan más una economía de gasto y un inmovilismo defensivo para el niño; y por qué, en general y a menudo, los planificadores de la decoración no han ido más allá de la vieja liturgia; es decir, del parque, de la silla, de la mesa, del armario o del tobogán.¹³⁵

Estos grandes objetos viven mejor si tienen espacio alrededor. Al igual que los niños necesitan espacios para realizarse. Las criaturas tienen derecho a que les demostremos confianza en el diálogo –por qué no, arriesgado– que pueden entablar con estos elementos.

Otra de las cuestiones por las que las escuelas de Reggio llaman la atención es por la diversidad de espejos que se

134. *Ibidem*, págs. 24-25.

135. *Ibidem*, pág. 26.

encuentran en sus espacios. Espejos que amplían y dotan a los ámbitos de una nueva dimensión y de una magia especial.¹³⁶

Malaguzzi dedica un artículo, titulado «El espejo sin narciso»,¹³⁷ para analizar y reflexionar sobre la importancia cultural del espejo. Un elemento que la literatura popular ha llenado de prejuicios y supersticiones. Y que el psicoanálisis –a través de Baldwin, Klein, Bühler, Lacan–, y las investigaciones psicológicas –con estudios como los de Wallon y Zazzo– se han encargado de valorar.

Por otra parte, la cultura mercantil-industrial, con la sugerencia de los medios de comunicación, presenta los nuevos mitos del cuerpo, de la belleza, del consumo, a través de las modas.

Este sentido cultural no podemos olvidarlo en la experiencia del niño con el espejo, pero debe ser normalizado en nuevas oportunidades. Ésta es la idea de Reggio Emilia: ofrecer la posibilidad de experiencias con espejos, pero limpias de excesos interpretativos. El espejo puede ayudar a que el niño construya su identidad junto con la de las cosas y la de los otros, sabiendo que la unidad del cuerpo y del yo no es una adquisición fácil, sino una conquista compleja.

El espejo, para Loris, es un instrumento que desvela cuadros de referencia (Lowenfeld-Brittain, 1970), que hace más rico y flexible las relaciones de los niños con el ambiente, y sirve a la familiarización del niño abriendo comunicaciones e intercambios inmediatos y complejos, como fuente y ocasión de experiencias extraordinarias, un aliado que necesita estar integrado en la sensibilidad y en la inteligencia de los adultos.

El espejo amplía los marcos de referencia (en el sentido de Lowenfeld-Brittain) haciendo más ricas y flexibles las relaciones de los niños con el entorno. Es útil (lo hemos verificado ampliamente) porque su familiarización con el niño es fácil y muy precoz, y abre comunicaciones

136. Ver AA.VV., *Lo specchio attraversato dai bambini*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1984.

137. Loris Malaguzzi, «Lo specchio senza narciso», *Zerosel*, año 8, nº 9 (abril 1984), pág. 10.

e intercambios inmediatos. Allí donde el espejo se convierte en un objeto propio y abundante, los niños producen manifestaciones anticipadas y espontáneas respecto a los tiempos sacralizados por los investigadores con repercusiones significativamente benéficas.¹³⁸

De la misma forma, el juego de aparecer y desaparecer propio del juego del cucú, provocado espacialmente por un mobiliario adecuado supone un ir y un volver. Así, se consolida la densidad del sentido del yo y del otro, en una relación cargada de excitación y de felicidad.

De esta manera, los espejos –en diversidad de formas y ubicaciones– acompañan y llenan sin abusos los espacios educativos de las escuelas reggianas: espejos en la entrada para recibir a los niños cada día, espejos en las aulas para aumentar las percepciones espaciales, espacios en ángulos para ampliar los puntos de vista, espejos en las paredes del baño para establecer un juego de intimidad con la propia identidad, espejos en los techos de los cambiadores de pañales para que el niño pueda desvelar imágenes ocultas de su yo, espejos en el rincón de los disfraces para desvelar los cambios y la permanencia de la propia identidad, espejos de mano para poder manipular y transportar la imagen y el reflejo, espejos en las puertas para permitir encontrarse con la propia imagen antes de cambiar de ámbito, periscopios para ver lo invisible, caleidoscopios humanos para multiplicar la proyección del yo al infinito, espejos deformantes para jugar irónicamente con nuestro reflejo o mesas de espejos para aumentar la profundidad de las propuestas y de los materiales.

Pasemos ahora, para finalizar este apartado, a recopilar algunas ideas sobre el significado que, para Loris Malaguzzi y la experiencia reggiana, tiene esta estrategia estética que hemos llamado: la cualidad del espacio-ambiente.¹³⁹

138. *Ibidem*.

139. Para elaborar esta recopilación, seguimos las ideas contenidas en Carla Rinaldi, *El papel del ambiente en la vida del hombre y en el proyecto educativo* (apuntes del 12 de abril de 1989); Carla Rinaldi, «L'ambiente dell'infanzia», *op. cit.*; Laila Marani, *Laboratorio personale auxiliario ambiente* (19 de marzo de 1986); Loris Malaguzzi, *Conferenza ambiente* (apuntes del 17 de marzo de 1989).

La primera cuestión es que el ambiente tiene que ser visto como un sistema de relaciones con transiciones e intercambios entre las diversas partes que lo componen. Un sistema complejo, pero no complicado; sencillo, en su legibilidad, para evitar un estrés perceptivo. El espacio-ambiente compone una especie de sistema reticular en el que cada objeto, símbolo, color, luz, olor, transparencia, sonido material o sonido está vinculado al otro para obtener su comprensión significativa y su completitud. Una especie de rizoma del que hablan Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977). De todos estos elementos nace una simbiosis o sinfonía que provoca una riqueza que sintoniza con esa imagen del niño rica de la que Loris Malaguzzi habla.¹⁴⁰

En el espacio relacional es predominante la cuestión de las relaciones que se producen, de las funciones que pueden actuar, y de las informaciones y de los filtros que se pueden activar. Cuando se habla de espacio relacional se entiende un espacio integral, no virtual, en el que las categorías dimensionales del proyecto arquitectónico y de diseño están superadas, frente a procesos en los que la pequeña escalera y la grande coinciden sin más distinciones disciplinarias [...] El espacio relacional no se deriva de un proyecto unitario, sino de un modo de entender la realidad, de un modo de desmontarla y volverla a montar, y de la conciencia de la caída definitiva de los sistemas figurativos (y narrativos) de la arquitectura [...]

El espacio relacional no está constituido por *zoning* funcionales, sino que más bien nace de su fluidificación. Todos los lugares son iguales, porque los códigos estilísticos vinculados a las funciones especializadas (habitar, trabajar, producir, viajar, comerciar) se están fluidificando, produciendo un sistema de no lugares, como diría Marc Augé, de un bajo nivel de identidad, pero de gran flexibilidad de uso (Branzi, 1998, págs. 126-127).

140. Imagen de la infancia que está desarrollada en Alfredo Hoyuelos, *La ética en el pensamiento y obra pedagógica... op. cit.*

Por lo tanto, un ambiente y una arquitectura conformada por un conjunto de elementos físicos, sociales y culturales configurados por espacios, mobiliario, objetos, decoraciones y construcciones de los niños y de los adultos que provocan diversas informaciones, comunicaciones, vivencias personales y colectivas. Un espacio ambiente no neutral con respecto al proyecto educativo, y que trata de buscar una coherencia entre la arquitectura y el modelo educativo elegido, de otra manera se pueden producir deficiencias e interferencias funcionales (culturales, educativas) que impidan llevar a buen término los objetivos del propio proyecto. Es decir que, el proyecto educativo adquiere sentido y significado, sólo si el espacio ambiente participa del mismo. Para la realización de esta idea es necesaria la imprescindible colaboración y diálogo entre la arquitectura y la pedagogía.

Según esta concepción, se trata de un espacio amable para todos los que lo habitan: niños, niñas, personal del centro, familias y ciudadanos. Un espacio acogedor, y que con amabilidad, permita desarrollar con autonomía y en interacción social, las máximas potencialidades de cada uno.

Un espacio ambiente del que poder, con respeto, apropiarnos, «ya que apropiarnos de un espacio no es solamente tener el uso reconocido de un lugar, sino establecer una relación con este lugar, integrarlo dentro de la propia vivencia, poder arraigarse, dejar la propia huella, arreglarlo y ser el actor de la propia transformación» (Morales, 1982, pág. 20). Un lugar (Molina, 1982) que satisfaga las necesidades fisiológicas, permita el desarrollo de la personalidad global de cada alumno, garantice la seguridad afectivo-emocional, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, la disponibilidad; construya el desarrollo de la motricidad, el lenguaje, la organización espaciotemporal, la simbolización, los procesos lógicos; permita la adquisición vivenciada de conocimientos, compararlos, relacionarlos, investigar; facilite a los niños y adultos la expresión, la toma de iniciativas, la creación y la fantasía; posibilite la convivencia y la comunicación; comparta el espacio.

cio y los objetos; facilite la adquisición de hábitos de estudio y de organización; proporcione la adquisición de autonomía personal; y contribuya a la educación estética y de la sensibilidad.

Los espacios deben conseguir relacionar lo personal, lo emocional y lo social, invitando a la comunicación a la interacción, a la investigación, etc. Por tanto, un espacio flexible, abierto a cambios, pero con una identidad clara: la del proyecto educativo. Un ambiente diversificado (García Paredes, 1993), rico, estimulante (en sus espacios, materiales, texturas, colores, condiciones luminosas, higiénicas, térmicas y acústicas) que pueda acoger la diversidad de las personas que lo habiten.

Un ambiente que, en resumen, consienta a los usuarios (niños, educadores y padres) sentirse acogidos para expresar sus potencialidades:

El objetivo será construir y organizar espacios que permitan:

Al niño/a:

- ▶ expresar sus potencialidades, sus competencias y sus curiosidades;
- ▶ explorar, investigar solo y con los otros, tanto coetáneos como adultos;
- ▶ sentirse constructor de proyectos y del proyecto más amplio, es decir, del proyecto educativo que se realiza en la escuela;
- ▶ poder reforzar su identidad, incluyendo la sexual, y su autonomía y seguridad;
- ▶ poder hacer y comunicar con los otros;
- ▶ ver respetadas su identidad y vida privada.

Al educador:

- ▶ sentirse coadyuvado e integrado en su relación con los niños y los padres;
- ▶ sentirse apoyado en la realización de proyectos, y en su organización y catalogación;

- ▶ verse favorecido en sus exigencias de encontrarse sólo con adultos, colegas y padres, en espacios y decoraciones apropiadas;
- ▶ ser reconocido en cuanto a la propia exigencia de vida privada;
- ▶ verse apoyado en la realización de los procesos de formación y puesta al día.

Al parent:

- ▶ sentirse acogido;
- ▶ estar informado;
- ▶ poder encontrarse con otros padres y con los enseñantes en tiempos y modos que propicien una colaboración real (Rinaldi, 1998, págs. 119-120).

La anterior cita completa¹⁴¹ algunas de las ideas de Loris Malaguzzi sobre la cualidad del espacio ambiente, una estrategia que, junto a la concepción del aprendizaje y del desarrollo como motivo de placer, nos regalan una idea de escuela como un ámbito estético habitable, como señala este primer prin-

141. El tema del espacio-ambiente en Reggio Emilia es un proceso continuo de investigación. Fruto de este proceso nació una profunda investigación realizada entre el centro superior de arquitectura, la Domus Academy Research Center de Milán y Reggio Children. Una investigación que está publicada en el extraordinario libro, dedicado a Loris Malaguzzi, realizado a cargo de Giulio Ceppi y Michele Zini (1998). En él se desarrollan una serie de conceptos y metáforas claves para comprender, culturalmente, un espacio para la infancia. Estas claves que, ahora, sólo citamos (y que convendría en futuras investigaciones comprender en su riqueza y complejidad) son: complejidad blanda, relación, ósmosis, polisensorialidad, epigenésis, comunidad, constructividad, narración y normalidad rica. La obra también da una serie de indicaciones proyectuales para construir un instrumento que sirva para proyectar espacios para la infancia. Éstas son: formas relacionales, la luz, el color, los materiales, los olores, el sonido y el microclima. La tercera parte de la obra recoge extraordinarios ensayos y textos (algunos ya citados) sobre el desarrollo de la propia investigación sobre los conceptos de ambiente y diseño. Éstos son los autores: Carla Rinaldi, Andrea Branzi, Vea Vecchi, Jerome Bruner, Antonio Petrillo, Paolo Icaro, Alessandro Sarti y Alberto Veca.

En definitiva un libro que ayuda a entender en profundidad, y de forma crítica, el espacio-ambiente y la arquitectura de las escuelas que Loris Malaguzzi comenzó en una línea o camino que todavía no ha finalizado. Ésta es la gran virtud de esta pedagogía. Una síntesis en castellano de los principios fundamentales de este libro se pueden ver en Riera (2005).

cipio de carácter estético. Pasemos, ahora, a ver el segundo principio.

Principio estético 2:

Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito¹⁴²

El extrañamiento

Malaguzzi amó la estética de lo insólito. No soportaba la rutina, la clonación estereotipada y tópica que llevan a la educación a una repetición absurda. Buscó, de este modo, como el artista, la estética de conocer lo nuevo, o de ver lo mismo con las gafas de lo insólito. Para realizar esta operación es necesario aprender a escuchar. La escucha nos ayuda a entender cómo piensan los niños y creen que crecen. La escucha nace, también, de hacer extraño lo familiar; se trata de ese *ostranenyi*, un término acuñado por Sklovski (1968), que poetas como Maiakovski¹⁴³ (1993) y Ajamátova (1998) usaron creativamente en sus obras. Bruner, al reflexionar sobre la experiencia de Reggio, así lo ha entendido.

(...) la palabra rusa «*ostranenyi*» significa «hacer extrañas o alienar las cosas que nos parecen familiares para poderlas examinar de una manera nueva o para poder reflexionar sobre lo que estamos haciendo.» Los poetas, trataron de lanzar un mirada nueva sobre el mundo y fueron un peligro para cualquier forma de dogmatismo y, a menudo, fueron hechos prisioneros en las cárceles de Stalin. Vivir como poeta o practicar la «*ostranenji*», vivir la «experiencia del extranjero» significaba vivir peligrosamente (2000, pág. 12).

142. Este principio está también desarrollado en Alfredo Hoyuelos, «Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito», *Infancia*, 93 (septiembre-octubre, 2005), 5-12.

143. «Maiakovski es un gran talento o, como le define Blok, un enorme talento. Es capaz de presentar cosas que hemos visto muchas veces de una manera que nos parecen nuevas. Maneja las palabras y el diccionario como un maestro audaz que trabaja de acuerdo con sus propias leyes, guste o no guste su artesanía (León Trotsky, 1993, pág. 9).

También Gianni Rodari, fuente continua de inspiración para Malaguzzi, nos habla de este tema:

Para el concepto de «extrañación» o «extrañamiento», ver en ensayo de Victor Sklovskij *La struttura della novella e del romanzo y L'arte come procedimento del libro I formalisti russi* (Einaudi, Turín, 1968). Cito de uno y otro: «La función del arte es transmitir la impresión del objeto como visión y no como reconocimiento...» «El procedimiento del arte es el procedimiento del extrañamiento del objeto...» «Para hacer de un objeto un hecho artístico es necesario extraerlo de la categoría de los hechos de la vida... agitar el objeto... extraer el objeto de la serie de asociaciones cotidianas...» (G. Rodari, 1979, pág. 204).

Este *extrañamiento* tiene que ver, directamente, con la idea de los *ready-made* de Duchamp o con las obras del pop-art, aunque toda obra de arte o artista (Malrieux, 1971) –por definición– participan de esa idea. Y esta *ostranenyi sklovskiana* de la que también habla Malaguzzi,¹⁴⁴ es un principio y una estrategia para escuchar y desvelar esa estética del conocer infantil. Por eso sorprenden tanto sus apreciaciones que nacen de la escucha de los niños. Escuchar es estar alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias. En esto, ayuda esa actitud de extrañeza que rescata de la evidencia trivial lo extraordinario, lo inesperado que hay en las palabras, los gestos, los dibujos y las miradas de los niños. Es necesario desconfiar de lo evidente para buscar significados más profundos de lo que parece banal. Esto hace más divertida una profesión como la de educar.

Es lo que, en otras ocasiones (Hoyuelos, 1993, págs. 10-14) hemos definido como innovación educativa; es decir, como una recreación circular en la búsqueda (como demanda o solicitud) de nuevos puntos de vista interpretativos interdependientes e intercambiables en contextos específicos, de las aparentemente mismas actividades que siempre hemos venido efectuando. Si perdemos la aptitud de re-interpretar

144. Loris Malaguzzi, «Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo», *Bambini*, año IV, nº 12 (diciembre 1988), pág. 31.

(o innovar) lo que aparentemente siempre venimos haciendo, esto puede llevarnos a una rutina inercial. No se trata tanto de buscar el entusiasmo en lo nuevo como diferente en el qué, sino de pensar que lo diverso puede estar en la capacidad potencial de mirar de otra manera lo mismo (lo que ya no es igual) para abrir nuevas expectativas del ver y del saber estar.

Significa, de alguna forma, poner en práctica lo que algunos definen como «observación flotante»:

Consiste en mantenerse vacante y disponible, sin fijar la atención en un objeto preciso sino dejándola «flotar» para que las informaciones penetren sin filtro, sin aprioris, hasta que hagan su aparición puntos de referencia, convergencias, disyunciones significativas, elocuencias... (Delgado, 1999, 49-50).

El asombro

Para Loris, es necesario que nos demos cuenta, en primer lugar, del asombro que se lee en los ojos de los niños.

Trabajar con los niños quiere decir tener que hacer las cuentas con pocas certezas y con muchas incertidumbres. Lo que nos salva, es el buscar y no perder el lenguaje de la maravilla que perdura, en cambio, en los ojos y en la mente de los niños. Es necesario tener el coraje de producir obstinadamente proyectos y elecciones. Esto es competencia de la escuela y de la educación.¹⁴⁵

Esta fascinación supone, para el de Correggio, una manera de entender y comprender los procesos de construcción del niño. Un asombro que, Malaguzzi, distingue curiosamente de la maravilla. Aquél nos hace estremecer de emoción. Se trata de una actitud de atención y de espera que puede conseguir aumentar el asombro del niño o reducirlo a la nada, matando las potencialidades originales de una criatura que necesita investi-

145. Loris Malaguzzi, citado por Laura Rubizzi, «I diritti degli insegnanti». En AA.VV., *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1995, pág. 21.

gar y asombrarse para crecer. El asombro es esa emoción sutil que nos pone alerta para buscar los significados importantes de las cosas que vemos, sentimos o reconocemos.

Se trata de saber si podemos trabajar sobre el asombro infantil o, si en cambio, éste se queda en una especie de incógnita de la que no sabemos salir. Es necesario reconocer el sentido de asombro en los ojos y en la mimética facial de los niños.

Quiero decir que el asombro sucede cuando el niño se da cuenta de que es autor y protagonista de su propio aprendizaje [...] Pensad, por un momento, en las relaciones que existen entre asombro y estrategia. [...] Lo que es importante es que entendamos que el asombro puede ser el instrumento que, no sólo, pertenece al niño, sino que puede ser un instrumento del que nos podemos servir para mantener alta la capacidad de tensión que el niño demuestra en su ritmo de exploración, de investigación. De esta manera, se convierte en un instrumento de una gran complejidad que debe ser mantenido.

No sé cuántos juegos de asombro y de sorpresa habéis transcritto en vuestro diario en el que recogéis las experiencias de los niños. Pero creo, sin lugar a dudas, que el asombro, a diferencia de la maravilla, es más sutil, más ligero, y puede ser reconocido porque merece la pena tenerlo como un tesoro. La maravilla puede ser encontrada, pero puede crear dudas e interrogantes banales. No sabes nunca si puede ser una maravilla dramática o espectacular. En cambio, el asombro tiene un sentido solar, de plenitud, de eros, de fiesta que el niño consigue cuando ciertos acontecimientos generan ese asombro, o cuando se da cuenta de estar de frente a una especie de discrepancia, de pequeña vorágine o en un tipo de vértigo en el que reside el asombro.

El juego del «cucú» es un juego extraordinariamente estético. Es, aparentemente simple, pero la aparición del «otro» provoca un escalofrío en la espalda como cuando uno escucha emocionado una pieza musical [...] Basta un gesto o una mirada nuestra para que se pueda potenciar el asombro del niño o para que se pueda reducir.¹⁴⁶

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

Este asombro estético que produce el *extrañamiento* lleva a destapar esa idea del Padre Balducci (1992), y también de Gaston Bachelard (1994), tan amada por Malaguzzi, del niño portador de lo inédito. Inédito en cuanto que conlleva la fascinación de lo desconocido, de la incertidumbre de lo escondido, de las posibilidades sumergidas que desean salir a una superficie para ser miradas; esa nostalgia del futuro de la que Malaguzzi habla.

La fascinación del niño no es ésa que un cierto romanticismo ha tratado de rescatar. Es una fascinación metafísica en el sentido que podemos intuir las posibilidades inéditas que hay. Y sentimos la condición humana en su sentido aureolar. Nosotros los adultos somos lo que somos.

El niño, en cambio, tiene el espejo y la transparencia de las posibilidades del hombre escondido. Quien está con él puede sentir siempre esta fascinación (Balducci, 1992, pág. 5).

Ahora bien, para que esta idea de lo inédito desvele toda su fuerza y toda su potencia es importante, para Malaguzzi, que seamos capaces de realizar una educación inexplorada, fuera de la retórica, de los cánones y de los marcos establecidos. Una educación que provoque, al mismo tiempo, desenfreno, tumulto, asombro, admiración y pasmo. En definitiva, escándalo.

Breton le dice a Buñuel cuando estaba a punto de morir: «Ahora, amigo mío, ya no hay ocasión para escandalizar a ninguno». Pero nosotros tenemos que encontrar el placer de provocar escándalos, tantos como se le pueda permitir a la pedagogía. Que pueda ser como un despertar inusual, que nunca hemos tenido. Esto nos permite ver el mundo como jamás antes lo habíamos visto. Encontrar y sentir esta novedad nos conecta con un pensamiento de Saint-Exupéry cuando dice que «no tenemos que olvidar nunca que cada uno de nosotros puede ser la ocasión de ser un hombre diverso». Y ésta es la dimensión que tenemos que buscar, también, en el niño.¹⁴⁷

147. Loris Malaguzzi, *Seminario svedesi. Relazione d'apertura. Modelli e congettura...* op. cit. (transcripción de una conferencia pronunciada en Reggio Emilia el 19 de mayo de 1993).

En este principio estético hemos desarrollado las ideas del extrañamiento, del asombro y de lo inédito para ser capaces de ver (desocultar), con ojos diferentes, lo que se nos aparece como igual. Veamos ahora las estrategias concretas con las que, a nuestro modo de ver, Malaguzzi, puso en práctica dicho principio.

Las estrategias del principio estético 2 (Construir educación es soñar la belleza de lo insólito)

Vamos a hablar de dos estrategias que llevan a cabo este principio:

- *Primera estrategia: El taller.*
- *Segunda estrategia: La metáfora.*

Primera estrategia del principio estético 2: El taller

Nos encontramos ante una de las aportaciones más originales de Malaguzzi en la experiencia reggiana y a la que ya hemos dedicado estudios anteriores (Hoyuelos, 1996, 2004 y 2005).

A finales de los años 60, a Malaguzzi se le ocurre la idea de realizar en cada *scuola dell'infanzia* (para niños de 3 a 6 años) un taller con un educador especializado en formación artística: el *atelierista*. Nace, de esta manera, la idea del taller. Loris tuvo la intuición y la convirtió, como estaba habituado, en posibilidad, idea, voluntad y necesidad.

Debemos hacer un esfuerzo mental para retroceder en el tiempo e imaginar la dificultad laboral de incluir en la plantilla orgánica de cada una de las escuelas un profesional *no perteneciente* al mundo educativo. Tuvo que ser, ciertamente, una maniobra difícil e ingeniosa. En 1966, tres años después de la inauguración de las primeras escuelas infantiles municipales para niños de tres a seis años, Malaguzzi crea la figura del *atelierista*, un profesional inédito que a Loris, en una genialidad, se le ocurre incluir en las escuelas. Se trata

de una figura que, con la aparición del taller, va a suponer una revolución en la concepción pedagógica y cultural de las escuelas. Podemos recordar a este respecto la historia de Vittoria Manicardi,¹⁴⁸ una maestra que trabajaba en la escuela de Cella, a la cual llama Loris Malaguzzi, debido a que en su diploma había visto un diez en dibujo, para que pusiese en marcha el taller de la escuela Anna Frank. Narra cómo Malaguzzi le obligó a elegir y a cambiar el color de las paredes buscando un tono más cálido en la escuela para poder realizar una exposición fotográfica mejor presentada. Juntos hicieron los primeros bocetos para la construcción de caballetes, mesas y mobiliario diverso.

[...] la escuela era completamente blanca. Pues nada, él la quería de un color más cálido. Lo tenía que elegir yo porque después queríamos exponer las fotografías hechas durante la exposición del mayo anterior [...] y como todas las fotografías eran en blanco y negro, él quería un color más cálido como fondo. Recuerdo que entonces dije: «Está bien, iré a buscarlo» [...] y todo el santo día, desde la mañana hasta la noche, y hasta después de cenar, estuve dando esos colores a las paredes porque, en fin, eran grandes y se necesitaban dos manos, porque a la mañana siguiente se inauguraba la escuela. El doctor Malaguzzi siempre pedía las cosas al final y de prisa. De hecho, precisamente lo llamábamos el volcán.¹⁴⁹

La fuerza de la idea creó esta figura. Al inicio, no existía una cobertura legal (hubo que esperar hasta 1972 para que el reglamento municipal de las escuelas la incluyese en la plantilla orgánica) para contratar a este tipo de profesional. A Malaguzzi, en una maniobra *illegal*, se le ocurre la idea de contratar personas con formación y sensibilidad artística como auxiliares o bedeles para realizar las funciones de *atelieristas*. En el organigrama de las escuelas existían las maestras

148. Vittoria Manicardi en Ettori Borghi, Antonio Canovi e Ombretta Lorenzi, *Una storia presente*, Reggio Emilia, Associazione Internazionale Amici di Reggio Children e Reggio Children, 2001.

149. *Ibíd*, pág. 150.

(tutoras de un grupo), las asistentas o auxiliares (que ayudaban a las tutoras), bedeles y personal de cocina y limpieza. Posteriormente, con la institucionalización del *atelierista*, estos profesionales entrarán a formar parte de las instituciones educativas con una formación inicial artística, acreditada con el correspondiente diploma.

Surgen, así, el *atelierista* y el taller que ocupan –junto a otros elementos– el baricentro de la escuela reggiana. Pero, ¿para qué creó el taller?

Pensamos que, para él, supuso un juego: el de divertirse. Y es que Loris era divertido y divergente. Le gustaban, desde la seriedad lúdica, las ideas incómodas, las rupturas sistemáticas, las complejidades creativas, la normalidad de las locuras y llegar al límite de lo impensado.

Sabemos (Efland, 2002, págs. 86 y 87) que el término *atelier* se refería, principalmente en los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX, al taller o estudio de un artista. Eran lugares, principalmente, de experimentación de búsqueda de nuevas técnicas y procesos artísticos. Esta idea de búsqueda constante es la que Malaguzzi recupera para el campo educativo.

En el taller, ámbito más que espacio, Loris, rompe las rutinas seculares de la pedagogía para abrir relaciones y diálogos insospechados, caminos. Rompe e interrumpe los estereotipos y prejuicios de una educación atrasada en términos y conceptos exclusivamente psicológicos y pedagógicos. Crea un obstáculo, un desequilibrio y un conflicto. Impide ver e interpretar el mundo, un mundo, sólo desde las gafas simplificadas y reductivistas de la cultura didáctica. Malaguzzi habla, no por casualidad, del taller¹⁵⁰ como un lugar impertinente.

Ha supuesto una irrupción subversiva, una complicación y una complejidad más en el proyecto. Ha sido capaz de ofrecer riquezas de posibilidades combinatorias y creativas entre los lenguajes y las inteligencias no verbales de los niños, defendiéndonos, así, no sólo de las verborreas –que formaban parte preponderante de las teorías didácticas de aquel

150. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», *op. cit.*, pág. 93

tiempo y que suponían casi el único instrumento que usaban las maestras– sino, también, de toda esa pseudocultura de la *cabeza-container* que ya, entonces, se presentía y que, todavía hoy, de acuerdo con muchas denuncias, es el modelo que da, al mismo tiempo, la mayor impresión de progreso cultural y la mayor decepción desde el punto de vista del aumento efectivo del conocimiento.¹⁵¹

Así en el taller, como diría López Quintás (1987, págs. 239-244), el espacio transita al ámbito artístico, y permite establecer significados múltiples con los elementos expresivos.

Malaguzzi, de esta forma, toma de la cultura artística algunas fuentes de las que extrae, en parte, las ideas para construir, de forma original, el proyecto del taller, y colocarlo en relación con el conjunto de su proyecto pedagógico. De estas referencias artísticas nos gustaría resaltar, en parte, desde la obra de Giulio Carlo Argan (1977 y 1992)¹⁵² las siguientes:

- ▶ Un retículo de elementos interrelacionados que componen un espacio vital, en los que cada elemento, cada línea, trazo, punto, color o forma es necesario verlos en función de la totalidad de la obra (ver cualquier obra de arte).
- ▶ Un relativismo que huye de lo absoluto de las leyes generales, como, por ejemplo, en las obras abstractas de

151. *Ibíd*.

152. Recordemos que Giulio Carlo Argan fue un autor apreciado por Malaguzzi y del cual recogió diversas ideas. Ver: Loris Malaguzzi, «Tre libere conversazioni. Con Argan, Stern y Branzi», *Zerosei*, año VII, nº 11/12 (junio 1983), págs. 22-33. También nos hemos ayudado, para elaborar este apartado, entre otras, de las siguientes obras: J. Beljón, *Gramática del arte*, Madrid, Celeste, 1993; G. Dorfles, *Últimas tendencias del arte de hoy*, Barcelona, Lábor, 1976; Ruhberg y otros, *Arte del siglo XX* (Volumen I y Volumen II), Madrid, Taschen, 1999; Karin Thomas, *Diccionario del arte actual*, Barcelona, Lábor, 1994; R. Huerta (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universitat de València, 2002; A. D. Efland, *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós, 2002; B. Croce, *Breviario de Estética*, Madrid, Aldebarán, 2002; E. H. Gombrich, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 2002; E. H. Gombrich, *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, Barcelona, Debate, 2003.

Kandinsky que nacen del silencio del blanco que «está lleno de promesas y de esperanza» (Kandinsky, 1996, pág. 11), para desvelar los infinitos matices de los objetos.

- ▶ Una ruptura con los excesos totalizadores que algunas ciencias tratan de poseer.
- ▶ Un rechazo de los conjuntos de ideas cerrados y determinantes, como se pueden ver, por ejemplo, en las obras de Malevich.
- ▶ Una idea de protesta, de escándalo, de deconstrucción, de desconcierto, de lo insensato, de lo disparatado, del anti-programa, como podemos ver, por ejemplo, en las obras dadaistas de los *ready-made* de Marcel Duchamp.¹⁵³
- ▶ Una tensión expresiva como en las obras de Auguste Rodin.
- ▶ Una idea creativa de espacio ilusorio, pero posible, como en las obras de Escher.
- ▶ La búsqueda de la multiplicidad, como nos enseñaron el cubismo o Picasso.
- ▶ Un carácter democrático de comunicación intersubjetiva, como pretendió la malograda Bauhaus «con su repudio de los mitos sublimes del arte y de su escisión de la experiencia de vida»,¹⁵⁴ o la Black Mountain College de Nueva York (Solana, 2000).

153. «Los *ready-made* son objetos anónimos que el gesto gratuito del artista, por el solo hecho de escogerlos, convierte en obras de arte. Al mismo tiempo, ese gesto disuelve la noción de "objeto de arte". La contradicción es la esencia del acto; es el equivalente plástico del juego de palabras: éste destruye el significado, aquél la idea de valor. El *ready-made* es una zona vacía entre el arte y el anti-arte. La abundancia de comentarios sobre su significación, revela que su interés no es plástico sino crítico y filosófico. Sería estúpido discutir acerca de su belleza o su fealdad, tanto porque están más allá de belleza y fealdad como porque no son obras sino signos de interrogación o de negación frente a las obras. El *ready-made* no postula un valor nuevo: es un dardo contra lo que llamamos valioso. Es una crítica activa; un puntapié contra la obra de arte sentada en su pedestal de adjetivos. La acción crítica se despliega en dos momentos. El primero es de orden higiénico, una aseo intelectual, el *ready-made* es una crítica del gusto; el segundo es un ataque a la noción de obra de arte» (Octavio Paz, 1994, pág. 31).

154. Loris Malaguzzi en Enzo Catini, «Intervista a Loris Malaguzzi. Se l'ateiller è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo», *Bambini*, año IV, nº 12 (diciembre 1988), pág. 27.

- ▶ Una necesidad de contar con el espectador para completar la obra, como demuestran algunas instalaciones de Rebecca Horn (AA.VV., 2000).
- ▶ Una búsqueda de una visión plástico-imaginativa que lleve una apreciación estética del mundo, como en las obras de Piet Mondrian, Juan Navarro o de toda la vanguardia artística.

Ver plásticamente es contemplar en conciencia. Mejor aún: es ver a través. Es distinguir, es ver verdaderamente. Ver plásticamente conduce a comparar y, en consecuencia, a ver relaciones... por el hecho mismo de la visión plástica destruimos la aparición natural y reconstruimos la aparición abstracta de las cosas. Mediante la visión plástica corregimos en cierto modo nuestra visión habitual [...] la pura visión estética permite la expresión de lo verdadero por lo bello [...] Pero lo bello no puede ser ya la belleza puramente exterior, por la razón sencillísima de que la visión plástica pura ve a través de las cosas [...] no es otra cosa que ver la verdad en conciencia (Mondrian, 1989, pág. 58).

- ▶ Un encuentro con lo absurdo, con el imprevisto, una combinación inesperada y enigmática, una reacción contra la monotonía, alterando las combinaciones habituales, rompiendo esquemas *normalizantes*, como por ejemplo, en las obras surrealistas de Magritte.
- ▶ Una mirada metafórica (Gombrich, 2002) e irónica sobre la realidad para desvelar –transgresoramente– significados ausentes, estableciendo relaciones (Lowenfeld, 1965) sensible novedosas y originales.
- ▶ También, algunos movimientos artísticos (Gombrich, 2003) no se aíslan del contexto y son capaces de establecer una sátira o crítica social, a veces despiadada. Así lo demuestran, por ejemplo, todos los retratos satíricos que aparecieron en la historia del arte a comienzos del siglo XVII.
- ▶ Una no distinción entre lo real y lo imaginario, entre lo exterior y lo interior. Un gusto por lo pequeño, por el detalle, y también, en ocasiones, por lo grande.

- ▶ Un acercamiento al mundo educativo y, en particular a los dibujos infantiles, como ocurre en algunas obras de Paul Klee (1993).
- ▶ Una búsqueda de la expresión y de las capacidades en el andar el propio camino; en el proceso de construcción formal y compositiva, como en la extraordinaria serie de Antonio Eslava sobre el Camino de Santiago. También Chillida, en este sentido, es ilustrativo cuando comenta: «Cuando trabajo siento el aroma, me dejo guiar por la intuición, pero desconozco el resultado final de la obra».
- ▶ Un intento, como decíamos, de ocupar un espacio y transformarlo en ámbito estético, como ocurre con algunas esculturas de Jorge Oteiza o en las de Mat Mullican (Solana, 2000) que nos descubren un espacio vacío, quieto, silencioso, acogedor.

El niño necesita, pues, del sentimiento, visión y comportamiento estético del artista provocador de sensaciones, exaltado guerrillero audiovisual de la imaginación con el juguete de la realidad. Capaz, digamos, de señalar con el dedo una diagonal invisible en el espacio y de seguirla, de saltarla, bailarla, cantarla, capaz de prolongarla o romperla, de conjugarla siempre en una secuencia continua de percepción, estímulo y reacciones. El niño imita, entra en el juego, descubre su libertad al comprometerse con el juego, al participar y vivirlo [...]

Pero el educador se detiene, detiene el juego para atender al niño, piensa que el niño se le puede estropear. Para el buen educador, el juego estético no debe detenerse (Oteiza, 1974, págs. 135-136).

- ▶ También, en ocasiones, el arte ha realizado conscientemente una intervención respetuosa sobre la naturaleza, huyendo de la sacralidad de los museos, para construir una especie de mapas que hagan legible esa propia naturaleza. Así nos lo demuestran algunas obras del *land art*.
- ▶ Una resonancia con las ideas y la cultura contemporánea usando todos los medios en una búsqueda estética y en procesos de creación de una nueva cultura visual y audiovisual. Es el arte que se mueve o anticipa los tiempos, como

en las obras de videoarte de Nam June Paik, el arte del videoclip de Pipilotti Rist, las construcciones de *net art* de Zush (Millán, 2000). Vivimos en un mundo en el que las nuevas tecnologías, las redes informáticas y lo virtual conforman una cultura con la que convivimos; una cultura que creamos simbólicamente mientras ella nos produce. Hoy (Hoyuelos, 2002) la sociedad y la cultura artística muestran una clara tendencia a la *confusión* (Oliveira, 2000), a la experimentación con materiales nuevos y a la investigación de nuevas formas de expresión, mezclando lo que se viene llamando *alta cultura* (identificada con la vanguardia) y lo que se ha caracterizado como *cultura popular* (identificado con lo *kitch*). De esta manera el arte baja de su pedestal para contaminarse con lo cotidiano, con la cultura de masas.¹⁵⁵ «En la misma dirección ha de ser entendida también la sustitución de los términos *expresión plástica* o *artes plásticas* por otros, más difusos e integradores, tales como *configuración visiva*, *cultura visual* o *artes visuales* que sugieren un imaginario y un universo de referencia más amplio, que incluye todo tipo de territorios, desde los clásica y clasistamente ocupados por el museo, hasta los más espúreos y dinámicos como los de la moda, el diseño, las revistas, los videoclips, los videojuegos o la televisión. La cultura visual es todo aquello que puebla la iconosfera que respiramos: las imágenes que circulan en todo tipo de medios y soportes y que caracterizan y definen este presente que frágilmente habitamos» (Oliveira, 2000, pág. 18). Se trata, no sólo, de una nueva cultura visual, sino de una mezcla y mestizaje de diferentes sentidos (nuevos sonidos, nuevos gustos y sabores con la multiplicación de cocinas que provienen de otras culturas, nuevos tactos y olores, etc.). Este universo contemporáneo provoca una compleja red de relaciones de una versatilidad sorprendente que

155. Incluso están apareciendo en Europa centros culturales que tratan, en sus propuestas, de mezclar diversas actividades artísticas y disciplinas que, normalmente, han sido consideradas como disyuntivas y vistas de forma separada (ver como referencia Fabrice Raffin, «Spazi liberati per un'arte collettiva», *Le Monde Diplomatique* (octubre 2001).

sugieren nuevas atmósferas y sensaciones. Hoy algunos jóvenes artistas buscan una hibridación cultural que legitime nuevas formas de expresión. Un consolidado artista como el coreano Name June Paick mezcla, por ejemplo, en sus obras la videocreación y las nuevas tecnologías con elementos de inspiración budista y materiales de la naturaleza (tierra, fuego...), tal vez para comunicar que lo natural ya no es lo biológicamente puro, sino un concepto confuso y confundido con lo cultural, con lo postmoderno. Estas nuevas sensaciones de la cultura y del arte contemporáneo -basta ver las obras del *net art* (Hart, 2002)- atraviesan el mundo de lo real y de lo actual para sumergirse en el mundo de lo virtual. La *virtualización* entendida «no como una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino como un cambio de identidad, un cambio del centro de gravedad ontológico del objeto» (Lévy, 1997, pág. 8). Por lo tanto, el mundo de lo virtual se desvela como una translación de las coordenadas espacio-temporales para buscar nuevos puntos de vista potenciales. Cada vez más se habla de una mezcla complementaria entre biología y tecnología, naturaleza y cultura, cuerpo y máquina. Es la cultura llamada *cyborg* (Millán, 2000).

«A finales del siglo xx -nuestra era, un tiempo mítico- todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo; en una palabra somos cyborgs. El cyborg es nuestra ontología, nos otorga nuestra política».¹⁵⁶ El cyborg es el epítome más clarificador de la desaparición de las fronteras entre cultura-tecnología y naturaleza-biología, es el «resultado de una producción simultánea de materia (cuerpo) y ficción (cultura)».¹⁵⁷

156. D. Haraway, «Manifiesto para Cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX», en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1991, pág. 254 (citado por Manuel Oliveira, *Pure por for People. Cultura visual de Hoxe para xente de hoxe*. Congreso celebrado en Santiago de Compostela en julio de 2000).

157. A. Martínez-Collado, «Tecnología y construcción de la subjetividad. La feminización de la representación cyborg», *Acción paralela* nº 5 (enero 2000), pág. 113 (citado por Manuel Oliveira, *Pure por for People, op. cit.*)

- Una irremediable necesidad de identificar sinergias interactivas que pongan en relación las ideas y las acciones como lugar de búsqueda de significados. Como una ineluctable necesidad de pasar de las ideas a la acción.

Con todas estas ideas, no nos gustaría identificar totalmente a los artistas con Malaguzzi, sería un abuso de un terrible reduccionismo para él, para los artistas y para los niños y niñas.

La singularidad de los niños con respecto a los artistas aparece evidente en cuanto observamos y nos informamos sobre algunas «esquirlas» de los procesos utilizados por los niños mientras realizan sus obras [...]

La relación empática con las cosas, el tener firmemente entrelazados los aspectos cognitivos con los expresivos, la facilidad para usar de modo transversal y con gran soltura varios lenguajes al mismo tiempo [...], la alegría y el esfuerzo de interpretar son actitudes análogas, características comunes en los niños y en los artistas.

Tal como lo son la frecuente construcción de metáforas y las conexiones entre sujetos diferentes e inesperados, probablemente porque ambos (niños y artistas) son capaces de elaborar imágenes mentales no encerradas en rígidas categorías de pensamiento.

En cambio, lo que diferencia a los niños de los artistas [...] es la tensión del artista para enseñar las fisuras, las contradicciones, el aspecto oculto de las cosas; pero, sobre todo, es el empeño de los niños para vivir (y crecer) en mundos que tienen distintos tiempos y pulsiones (Vecchi, 2004, pág. 140).

Es por tanto, oportuno y necesario, mantener las justas diferencias entre niños y artistas para evitar distorsionar la identidad y los recursos que ambos realizan con gran creatividad. De la misma manera, debemos tener sumo cuidado en analizar cómo acercamos las obras de arte a los niños: nunca con el objeto de que los artistas se conviertan en modelo a copiar para pintar como ellos, sino como una forma de provocar una cultura visual o artística que pueda ser una alimento

más para el desarrollo del imaginario personal de los niños. Esto significa oponerse a esa didáctica del arte que considera a los artistas (Vecchi, 2004, pág. 141) únicos generadores de creatividad. Mientras que ésta, para que se desarrolle, necesita subjetividad, confianza en las posibilidades infantiles y libertad de expresión.

Por lo tanto, no se trata de identificar niños y artistas, pero sí podemos pensar, como Loris con rigor lo hacía, en las posibles implicaciones de estas ideas en el mundo educativo. Lo importante de estas ideas es que amplifican puntos de vista sobre el mundo infantil y sobre la observación de sus procesos constructivos. Un estudioso como Elliot W. Eisner también se ha ocupado de este tema en un brillante capítulo titulado «Lo que la educación puede aprender de las artes» (Eisner, 2004, págs. 239-253). Este profesor de arte de la Universidad de Stanford distingue diez aportaciones del arte al mundo educativo. Aspectos que, ahora, queremos señalar porque creemos que están en relación directa con el desarrollo del proyecto del taller en las escuelas infantiles de Reggio Emilia y porque son cuestiones que debemos, inmediatamente, acreditar –como potencialidades– a los niños que tenemos inexorablemente que observar y cuyos procesos debemos documentar. Pero en ningún momento, lo queremos decir muy claro, deseamos identificar el proyecto educativo de Reggio Emilia con la idea –que algunas veces hemos leído en inadecuadas interpretaciones de la experiencia reggiana– de ser unas escuelas de arte o de desarrollo de un currículum artístico. Éstos son los aspectos que Eisner subraya:

- Las artes nos hacen ver que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema.

Las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante [...] En las artes hay más de una manera de interpretar una partitura musical [...] En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central (pág. 240).

- ▶ En las artes, forma y contenido se interpenetran mutuamente. La forma como tenemos de decir algo conforma el significado y la forma se transforma en contenido.
- ▶ Las artes ayudan a refinar y usar la sensibilidad huyendo, en cierta manera, de lo factual, la exactitud, lo lineal, lo excesivamente concreto.
- ▶ Además, lo estético no se puede separar de la experiencia intelectual. Ambas se conforman mutuamente.

...esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que ha imaginado (pág. 243).

- ▶ Las artes también nos enseñan a ver la importancia de las relaciones entre las partes.

La manera en que las formas se relacionan entre sí es fundamental, tanto que los artistas dedican años a refinar las relaciones de sus obras [...] a prestar atención a las relaciones, a escapar de la influencia limitadora de la percepción focal para ver cómo una serie de formas se congregan en un todo (pág. 245).

- ▶ Cuando las satisfacciones estéticas se desarrollan surgen las motivaciones intrínsecas de los procesos constructivos del conocer. Estos procesos o proyectos, las personas no los llevan a cabo por miedo, obediencia o por las prácticas de refuerzo tan habituales en las escuelas, sino por la alegría vital de convertir la experiencia en una experiencia voluntaria de vida.
- ▶ Las artes también nos enseñan cómo el lenguaje literal o la cuantificación no son los únicos medios para comprender algo ni para representar esa comprensión. Existen infinidad de lenguajes (cien dice Malaguzzi metafóricamente) para expresar todo lo que queremos decir. Esta legitimidad a las cien formas de conocer y

- de expresar es algo que las artes, con sensibilidad, nos ayudan a ver.
- ▶ Las artes avalan la importancia de la flexibilidad de propósito en el curso del propio trabajo.

...la actividad artística es oportunista [...] caracteriza los aspectos más inteligentes de la conducta organizada. Una organización puede definir objetivos, pero sin perder de vista el contexto con el fin de modificarlos cuando sea necesario. De modo similar, quienes trabajan en las artes [...] aprovechan cualquier suceso o acontecimiento imprevisto para marcarse objetivos que no formaban parte de su agenda original [...] Podemos ver un ejemplo muy claro de la flexibilidad de propósito en la improvisación del jazz (págs. 250-251).

- ▶ Las artes pueden enseñar a la educación la importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que uno busca. Este dar tiempo que tanto Malaguzzi tuvo en cuenta (Hoyuelos, 2004) es una enorme lección de escucha y de respeto de los ritmos infantiles.

...el objetivo del arte es precisamente el enriquecimiento de la experiencia. Puesto que las cualidades estéticas no se limitan a lo que normalmente llamamos bellas artes, puesto que surgen al hacer ciencia, al hacer matemáticas, en la historia y en otros campos, facultar a las personas para que aprendan a prestar atención a estos campos sin perder de vista lo estético, y ofrecerles tiempo suficiente para que disfruten de su sabor (pág. 252).

- ▶ Todos los campos o disciplinas son susceptibles de ser tratados por sus propiedades estéticas y por su capacidad de generar experiencia estética. Este acontecimiento las hace enriquecerse y enriquece el mundo educativo.

En todas estas ideas, y en otras que veremos a continuación, es donde quedan justificados el taller y el *atelierista*. Y es en esta dimensión cultural y proyectual en la que Malaguzzi buscó nuevos diálogos e interpretaciones del mundo infantil y

adulto también a través del taller y del *atelierista*. Como dice Vea Vecchi (1995, pág 137) «la formación artística me ha permitido enfocar los problemas de un modo no esquemático, flexible, capaz de favorecer la relación entre las estructuras, la curiosidad y una actitud bastante irónica y divertida. La formación artística produce mayores libertades de pensamiento y variedad de estilos de enfoque, en sintonía con los motivos por los que Loris Malaguzzi ha optado por introducir el taller en las escuelas de los niños pequeños».

Así quedaban rotos los viejos y unidireccionales esquemas pedagógicos. El *atelierista* nace para entorpecer, en el sistema-escuela, la *normalizante* rutina educativa. Pero es muy importante entender que el taller y el *atelierista* no quedan recluidos en un ámbito concreto para hacer educación artística (volveremos sobre este aspecto más adelante), sino que contaminan cualquier rincón de la escuela para escandalizarla.

Muy pronto, Malaguzzi se da cuenta, y en diversas ocasiones lo ha apuntado, de la marginalidad de la expresión, que relegaba la educación a una mera verborrea.

Pensar en la relación estrecha que se ha dado entre la pedagogía y el taller. Esta relación ha significado, desde el principio, experimentar el encuentro entre dos lenguajes «potentes»: el de la palabra, tradicionalmente dominante en la escuela, y el visual, más cercano al mundo del arte.

Tanto ayer como hoy, la relación consiste en inventar y en construir nuevas relaciones por parte de figuras profesionales con una formación diferente, pero con una idea común sobre el niño y la educación. En nuestra experiencia el diálogo entre el taller y la pedagogía está destinado a extenderse a relaciones con otros lenguajes, renovándose continuamente en una búsqueda nunca concluida, capaz de alimentar curiosidad e interrogantes múltiples.¹⁵⁸

158. Laura Rubizzi en «Se la pedagogia incontra l'atelier», Vea Vecchi e Claudia Giudici (a cura di), *Bambini, arte, artisti*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2004.

Para él era importante inventar algo que diera, metafórica y prácticamente, privilegio a la acción, a la mano que actúa, tanto para los niños como para los adultos. El taller y el *atelierista* nacen para posibilitar a niños y a adultos el uso de sus cien lenguajes.

El taller tiene, con tu clave de lectura, las referencias que dices. Pero discúlpame si parafraseo a Wittgenstein para decir que también el concepto de taller (como todos los conceptos) no se explica, sino que se explica. Se explica por el uso, por la práctica.

Por ejemplo, el taller surge en nuestra experiencia (y hablo de hace 25 años) con el proyecto general de educación infantil [...] surge, no sólo como corrección de la marginalidad y servilismo de la educación expresiva y de una concepción pedagógica hecha de palabras y ritos poco más que *lactantes*, sino sobre todo, como recuperación de un niño más rico en recursos e intereses, interactivo, constructivista, de una escuela más consciente y orientada, y de una profesionalidad docente que, empobrecida por la vulgaridad de la escuela magistral, debía, necesariamente, rehacerse sobre el terreno.¹⁵⁹

En este sentido el taller nace, por sus competencias, para sensibilizar al buen gusto y al sentido estético, siendo capaz de crear nuevas relaciones interpretativas entre los acontecimientos educativos.

El inicio del taller coincide con la fascinación que, en aquellos años, Malaguzzi mostraba por todas las teorías de la percepción y por las teorías de la gestalt que tanto discutió con algunos *atelieristas*, que las veían culturalmente rígidas y atrasadas. Pero aquellas teorías le hacen a Loris realzar dos aspectos que consideraba olvidados en la educación tradicional: la educación de la visión perceptiva (interconectada, cultural y transdisciplinariamente, con otros campos) y la importancia de la expresión.

159. Enzo Catini, «Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo» (entrevista a Loris Malaguzzi), *Le intelligenze si trovano usando*, Bergamo, Juvenilia, 1990, pág. 51.

La cultura visual está relacionada con los hechos visuales en los que la información, el significado o el placer es registrado por el consumidor en un artefacto con la tecnología visual. Entiéndase por tecnología visual, como nos recuerda Mirzoeff¹⁶⁰ (1999), cualquier «aparato» o «soporte» diseñado para ser mirado o para facilitar la visión natural, desde la pintura al óleo a la televisión e Internet (Hernández, 2002, pág. 114).

En una interesante conferencia,¹⁶¹ de la que ahora sacamos algunas ideas, el pedagogo reggiano da las claves –según nuestra opinión– de lectura del concepto del taller según estos dos puntos de vista señalados.

La expresión

El problema es que el campo de la expresión en la educación ha sido, tradicionalmente, infravalorado.¹⁶² Valorando la expresión, pensaba Malaguzzi, se podría realizar una educación más integral, más capaz de poner en diálogo los juegos de la lógica con los de la imaginación y los de la memoria, ocasionando una zona más disponible e inteligente para las experiencias de la vida cotidiana.

[...] (el ojo) visto no como un órgano aislado sino como amplificador, por las cosas dichas antes, de las manos, del olfato, del cerebro, y del lenguaje hablado, del escrito y del corporal [...]

el pequeño está sometido a continuas modificaciones [...] por consiguiente, ¿modifica sus modos de ser, de sentirse, de moverse y cambian los vínculos relationales, y la percepción puede permanecer igual? [...]

la colocación en una historia del objeto o de la situación, a la que no obstante nos sometemos, que los hace nacer, transformar, y a veces disolverse y morir. Este modo de ver los objetos y las situaciones den-

160. Nota del autor. El libro de Nicholas Mirzoeff ha sido traducido al castellano por Paidós (2002).

161. Loris Malaguzzi, *Sobre la percepción 1º y 2º* (grabaciones sonoras del 21 de febrero de 1987).

162. Ver, por ejemplo, el análisis que realiza de los últimos años del franquismo en España sobre este tema Fernando Hernández (2001).

tro de una historia entrelazada y compleja pone al niño en una relación con las cosas más participada y solidaria (Vecchi, 1982, pág. 32).

Pero nos podemos preguntar qué significa expresión para Malaguzzi. Dos cuestiones para explicarnos. La primera es que, creemos que Loris, toma el concepto desde un punto de vista etimológico. Recordemos que expresión proviene del vocablo latín *exprimo*, que significa –entre otras acepciones– hacer salir, sacar, pronunciar, hacer subir, representar, pintar, describir, esculpir o traducir. Si recurrimos al diccionario, el concepto de expresión amplía su significado:

1. Acción de expresar. Manifestar con palabras o por medio de otros signos exteriores lo que uno piensa o siente. Manifestar el artista con viveza y exactitud los afectos propios del caso. Como sinónimo, interpretar.
2. Palabra, frase.
3. Signos exteriores con los que se expresa un estado de ánimo.
4. Cosa que se regala en demostración de afecto.
5. Viveza o exactitud con que se manifiestan los afectos.
6. Acción de exprimir (Gran Enciclopedia Larousse, 1988, pág. 4158).

Estas acepciones, creemos que se adecuan al sentido malaguzziano de la idea de la expresión.

Pero hablábamos de una segunda fuente. Ésta hace referencia al gran John Dewey de cuyas ideas Malaguzzi se considera, en parte, heredero. Dewey, en su obra *El arte como experiencia* (1949, págs. 53-94), habla de experiencia, de expresión y de arte.

Para Dewey el arte es una experiencia. Experiencia entendida como cualquiera de los procesos conscientes de nuestra vida. Pero para que haya verdadera experiencia debe existir un sentido que dé intensidad, unidad a la propia acción. Nuestra vida, así, deja de ser distraída, dispersa, incoherente y superficial. Para definir el carácter estético de la experien-

cia, Dewey afronta el acto de la expresión. Toda experiencia comienza con una impulsión, entendida como un movimiento de todo el organismo.

Etimológicamente, un acto de expresión es una compresión o una presión. El jugo se expresa cuando se machucan las uvas en el tonel de vino; o para usar una comparación más prosaica, la mantequilla y el aceite se obtienen cuando ciertas lonjas son sometidas al calor y a la presión. Nada se puede exprimir excepto del material natural originalmente crudo. Pero es igualmente cierto que la mera descarga del material crudo no es expresión. Por medio de la interacción con algo externo, la prensa o el pie del hombre se obtiene el jugo [...] Toca a la prensa lo mismo que a las uvas exprimir el jugo y toca a los objetos resistentes del ambiente, lo mismo que a la emoción e impulsión interna, constituir una expresión de la emoción (pág. 58).

Esta diferencia entre impulsión y expresión, tomada de Benedetto Croce (1997 y 2002), nos parece muy elocuente.

El hecho estético se agota completamente en la elaboración expresiva de las impresiones. Cuando hemos conquistado la palabra interior, concebido nítida y viviente una figura o estatua, encontrado un motivo musical, ha nacido la expresión completa; no tiene necesidad de cosa alguna. Que luego abramos o queramos abrir la boca para cantar, que digamos en voz alta o cantando lo que ya nos hemos dicho y cantado a nosotros mismos; que extendamos o queramos extender las manos para tocar las teclas del piano, para manejar los pinceles o el escalpelo, ejecutando por así decirlo, en grande, aquellos movimientos que antes realizamos en pequeño, rápidamente, y traduciéndolos en una materia que deje huellas más o menos duraderas; es éste un hecho superpuesto que obedece a distintas leyes (Croce, 1997, pág. 73).

Malaguzzi recoge esta idea de Croce (que posteriormente veremos matizada), de cuya definición (Agirre, 2001) se pueden rastrear varios aspectos que han sido relevantes

para los proyectos educativos de tipo expresionista:¹⁶³ la expresión se concibe como proceso y no como resultado, el creador artístico aprende expresando y toda expresión es autoexpresión y responde a un impulso interior espontáneo. La exteriorización de una impulsión no es una expresión. Para que haya expresión debe de existir una emoción. Esta emoción es lo que lleva al arte, a la experiencia estética. Expresión significa –para Dewey– tanto acción como resultado. Es muy importante el proceso dinámico que construye algo. Y además algo es expresivo, porque transmite un significado. La experiencia verdadera es una organización de lo nuevo y lo viejo, de manera que los valores y significados anteriores adquieren nueva vida en el estado presente y se desarrollan como una experiencia nueva. Por lo tanto, cada experiencia comienza con una impulsión como un movimiento hacia fuera. Las impulsiones son los principios de la experiencia completa. Proceden de una necesidad. En este aspecto el ambiente juega un importante papel. Un ambiente, una actuación que detiene la mera impulsión y la convierte en reflexión. En esta reflexión surge la experiencia como significación. Esta detención, este freno, este desequilibrio transforma la energía en acción pensada. Y lo vivido se detiene y se recrea en un acto expresivo. Por eso debemos escapar de la idea ingenua que supone que el mero dar curso a una impulsión, nativa o habitual, constituye la expresión. Eso, sólo constituye una descarga.

Mientras no hay expresión, el material que se acumula debe clarificarse y ordenarse incorporando los valores de anteriores experiencias, antes de que pueda ser un acto de expresión [...] La descarga emocional, por tanto, es una condición necesaria de la expresión, pero no suficiente. No hay expresión sin perturbación. Descargar es desembarazarse, despedir. Expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción (Dewey, 1948, pág. 56).

163. Ver, por ejemplo, la corriente expresiva o la autoexpresión creativa en Efland, 2002 (págs. 288 y ss.).

Hay expresión si hay intención o interés de dar al cuerpo una emoción particular. Podemos hablar del tránsito de un acto expresivo desde el punto de vista de un observador externo a un acto intrínsecamente expresivo. Pero cuando el sujeto capta el significado de un acto, primeramente ejecutado por pura presión interna, se hace capaz de actos de una auténtica expresión. De esta manera el sujeto aprende de que la expresión se puede convertir en arte. Por ello, la expresión no es la emisión directa de una emoción. Es una emoción sobre algo. El artista realiza el hecho que engendra la emoción, no describe una emoción. La expresión –dice Dewey– es la clarificación de una emoción turbia. Y se convierte en estética. Es el camino de la expresión y no de la descarga. Y esto supone una interpretación que da como resultado un objeto estético o, lo que Dewey llama, «sello estético».

Lo que es aún más importante no es sólo que esta cualidad es uno de los principales motivos para emprender la indagación intelectual y mantenerla honesta, sino que ninguna actividad intelectual es un evento integral (es una experiencia) a menos que esté redondeada con esta cualidad. Sin ello, el pensar está inconcluso. En pocas palabras, lo estético no se puede separar nítidamente de la experiencia intelectual, porque la segunda debe llevar un sello estético para poder ser completa (Dewey, 1949, pág. 38).

Este objeto debe también, según Croce (2002), proclamar su existencia, su afirmación, para tomar cuerpo real:

Una imagen no expresada que no sea palabra, canto, dibujo, pintura, escultura, arquitectura, palabra como mínimo susurrada para uno mismo, canto al menos sonoro en el propio pecho, dibujo, colores que, como mínimo, se vean en la fantasía y que colorean el alma y el organismo es algo que no existe; se puede proclamar su existencia, pero no afirmarla, porque la afirmación cuenta como único documento que dicha imagen esté corporizada y expresada (pág. 196).

Para Croce, cuando –por fin– la expresión se hace efectiva a través de un acto social, cultural y estético, aparece la comunicación.

La comunicación concierne a la fijación de la intuición-expresión en un objeto al que llamaremos material o físico como metáfora, por más que no sea efectivamente ni material ni físico, sino obra espiritual (pág. 199).

La distinción entre expresión y comunicación es necesario reconocerla; pero en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, ambos conceptos –a veces entendidos como extremos– deben encontrar un punto de encuentro, de confusión, de justa inestabilidad. Si la «expresión de la emoción se produce mediante síntomas que son naturales y no aprendidos; la comunicación de la información mediante signos o códigos que se basan en convenciones. Está claro [...] que la mayor parte de los medios de comunicación y expresión que hay en nuestras vidas cotidianas se encuentran en algún punto entre ambos polos» (Gombrich, 2002, pág. 57). De esta opinión es el pedagogo reggiano, para quien la expresión es –para ser eficaz– una comunicación matizada y articulada de las emociones, usando –a través de selecciones de alternativas complementarias apropiadas– técnicas convencionales, recreadas, transferidas o inventadas.

Estas ideas *crocianas*, *deweyanas* o *gombrichanas* pensamos que constituyen, en parte, en este aspecto, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Al pedagogo reggiano le interesa tanto el proceso de la expresión que Croce llama impresión, como la traducción del hecho estético en fenómenos físicos (un sonido, una huella, un gesto gráfico, etc.) comunicables. Estas expresiones visibles pueden ser, también, cualificaciones de la propia auto-expresión.

Malaguzzi –continuando con estas ideas– nos avanza nuevas cuestiones sobre la percepción y sobre la expresión

infantil, dentro del contenido semántico que le hemos atribuido.¹⁶⁴

El valor de la capacidad de ver, que es una capacidad de orden natural, se desarrolla, se madura, y se potencia bajo ciertas determinadas condiciones [...]

Es en la formación de leyes de reglas, de modelos donde el niño no puede tener, de repente, un enriquecimiento de los organismos de la percepción o un enriquecimiento de sus capacidades para ver. Es necesario mucho más [...] dentro de las memorias [...] para construir una zona a la que continuamente se llega, a la que nosotros y el niño llegamos todas las veces que nos enfrentamos a una experiencia cotidiana [...]

Obligatoriamente, el discurso de la percepción sale al paso de quien se acerca a las competencias de la pedagogía. Sin embargo, éste es un tema sobre el que hoy no se pueden decir verdades absolutas, y sobre el que se viene investigando desde hace muchísimos años.¹⁶⁵

Para Loris, estar con los niños pequeños significa estar sustancialmente con todas sus complejidades, muchas más de las que pensamos. Todas estas capacidades están –a veces, aunque no necesariamente– a la espera de ser expresadas a través de una intervención coherente que pueda solicitar la actividad de las manos, del cerebro, de la sorpresa, el interés, la atención, la concentración del niño. Pero el pedagogo reggiano consideraba que todavía existen sentimientos de inferioridad con respecto a la expresividad del niño, y que constituyen un obstáculo, un freno, una incoherencia teórico-práctica. Estos problemas no consiguen encuadrar la imprescindible entereza del niño, y privilegian pedagógicamente –por motivos de carácter político y cultural– más aspectos de carácter intelectual, con una instrucción escolar excesivamente ligada a la palabra, al texto leído o escrito. Este tipo de instrucción, comenta el de Corregio, basada en la omnipotencia

de la palabra ocasiona una falta de educación adecuada en Italia que «produce» sujetos no formados e incapaces de incluirse cualitativamente en el mercado de trabajo. Para Loris, el Estado, su aparato cultural, organizativo y burocrático, es el responsable de que esto suceda.

Para romper esta situación Malaguzzi inventa el taller, un ámbito para valorar la experiencia y la actuación concretas con los materiales y los objetos, pero sabiendo, siguiendo las indicaciones de Dewey, que no toda experiencia es, de forma automática, conocimiento. Para que la experiencia sea fuente de conocimiento, es necesario que ésta disponga de una calidad de cierto tipo, sólo de esa manera la experiencia consigue transitar a un momento de crecimiento del conocimiento. Ésta es la primera cuestión que relaciona experiencia y conocimiento.

La segunda cuestión teórica en relación a la experiencia y el conocimiento es que éste se puede traducir en palabras. Y la tercera, es que las palabras pueden traducirse en conocimiento, aunque no todas las palabras son capaces de producir conocimiento y el conocimiento no nace siempre de las palabras. En educación infantil la palabra contiene un elemento de riesgo, si no es suficientemente empleada según las necesidades de orden psicológico, afectivo e intelectual que son propias del niño. La palabra necesita ser contextualizada para adquirir significado.

Pluralidad de lenguajes

El taller nace para reconocer que la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes,¹⁶⁶ y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías.

Sabemos bien que cada lenguaje, para ser «hablado» y «actuado» con competencia, requiere un profundo aprendizaje específico, pen-

164. Loris Malaguzzi, Sobre la percepción 1º y 2º, *op. cit.*

165. *Ibídem*.

samos que esto es importante y que siempre hay que tenerlo presente; pero también estamos convencidos de que un lenguaje verdaderamente culto está dotado para relacionarse con los otros lenguajes, y siente la necesidad de nutrirse y dialogar con ellos (Vecchi, 2004, pág. 139).

Todas las expresiones se construyen en reciprocidad, y posibilitan generar otros lenguajes que nacen y se desarrollan en la experiencia. Malaguzzi critica que esto no ocurra, ya que la única contextualización que se le da a la instrucción son los textos leídos, escritos e ilustrados.

En el largo proceso de la humanización no ha habido ningún tipo de desconocimiento del valor primario del lenguaje hablado.

Pero históricamente deducimos al menos tres hechos:

1. que hoy el lenguaje hablado se le impone cada vez más al niño por medio de mecanismos imitativos, pobres o carentes de interlocutoriedad, en vez de mediante procesos ideativos y fuertes vinculados a la experiencia y a los problemas de la experiencia;
2. que hoy la pedagogía del niño casi se realiza toda a través de la palabra, el único instrumento confiado a la profesionalidad de los maestros y los padres. Una palabra solitaria, anómala, y sin embargo omnipotente, omnipresente para enseñar, repetir, dirigir, desempeñar, predicar y contar. O sencillamente para ordenar o quedarse sola. Con esta palabra, con frecuencia cada vez más inerte y obvia, se va hacia una creciente incapacidad de entrar en relación con los niños, que esperan palabras vivas, basadas en razones y en propuestas, en actuaciones y proyectos, y en situaciones de cálida interlocutoriedad;
3. que el lenguaje que hoy se habla intensamente y en proporciones nunca vistas, colocado frente a la imagen, a las señales, a los símbolos, a los códigos y a las máquinas está en clara fase de inadaptación y reelaboración.¹⁶⁷

167. *Ibidem.*, pág. 32.

Malaguzzi habla, en este sentido, de la palabra que sirve, aquella que es capaz de callar y de escuchar. Una palabra que se llena de significados cuando el niño tiene la ocasión de realizar una amplitud de experiencias, sabiendo que el lenguaje de la palabra deriva, también, del lenguaje de la no palabra.

Pero en este punto es necesario estar atentos, ya que, en realidad, también los lenguajes de la no palabra tienen, dentro de sí, muchas palabras, sensaciones y pensamientos, muchos deseos y medios para conocer, comunicar y expresarse.

Son también modos de ser y de actuar, generadores de imágenes y de léxicos complejos, de metáforas y símbolos; organizadores de lógicas prácticas y formales, promotores de estilos personales y creativos.¹⁶⁸

Para esto, entre otras cuestiones, nace el taller. El taller y el *atelierista* rompen con la tradición de una escuela ligada a la palabra verbal, a la alfabetización (lectoescritura) como objetivo primordial de la escuela. Así, Loris critica¹⁶⁹ a la escuela primaria cuando declara, como objetivo principal, la alfabetización de los alumnos. La alfabetización es, según Loris, un concepto doblemente ambiguo. La primera ambigüedad es que no se puede considerar que la alfabetización comience a los seis años, sino que debemos considerar que el niño nace, si lo sabemos reconocer fuera de los cánones adultocéntricos, potencialmente alfabetizado. La otra ambigüedad es creer que el significado de la alfabetización es lo más importante, como si el aprendizaje del alfabeto fuese lo primordial.

Estas ambigüedades evitan, tradicionalmente, que el aprendizaje del niño transite en la acción, en la experiencia concreta de vida. El aprendizaje del niño está mediado, casi exclusivamente, por lo oral y los textos escritos.

Por ejemplo, se empieza a teorizar que los efectos de la experiencia son conocidos, pero hablar meramente de experiencia es algo de

168. *Ibidem.*, pág. 33

169. Loris Malaguzzi, *Sobre la percepción 1º y 2, op. cit.*

gran ambigüedad e insuficiencia porque no es en absoluto verdad que la experiencia por sí misma sea automáticamente conocimiento. Porque es necesario que la experiencia se realice con una adecuada cualificación para que consiga transitar a un momento de conocimiento.¹⁷⁰

Esta cuestión, declara Malaguzzi, tiene relación directa con el hecho de que la formación del maestro se basa, casi exclusivamente, en la palabra. Con esta idea critica los programas de la escuela media italiana que afirman que la formación esencial de la mente y del espíritu se obtienen con el estudio del lenguaje. El lenguaje es el sustituto del viejo latín, estudiado con una «mafiosa parcialidad». Y lo peor de todo, afirma Loris, es que los niños y los jóvenes de hoy no saben hablar ni leer, ni escribir, ni aman leer y escribir. Esta paradoja es una contradicción que demuestra la incapacidad de la escuela de hacer algo coherente, porque toda la ciencia y la filosofía, hacen depender al niño de la comprensión, casi exclusiva, de la palabra oral.

En la escuela primaria hablan de alfabetización, y una vez más se trata de una palabra ambigua, dos veces ambigua y dos veces injusta por algunos aspectos, porque nos mueve a pensar que se inicia a los seis años sin entender que comienza cuando el niño nace [...]

¿Si a los maestros les quitáis la palabra qué queda? Las habilidades, las capacidades y las competencias, allí dónde están, se derrumban [...] La primera conclusión es que tenemos que poner énfasis, conscientemente y hasta la provocación, en el valor de la acción en la construcción del pensamiento de la personalidad del niño.¹⁷¹

De forma provocadora, desafía a que los maestros no hablen en el aula. Sin palabra, los educadores no disponen de ninguna competencia profesional. Para esto inventa el taller, para dotar de mayores recursos a niños y adultos. Se trata de un hecho provocador. Ya hemos comentado las dificultades

prácticas y administrativas de semejante idea. Cómo conseguir que una persona sin formación didáctica y sí artística, en los años 60 y 70, fuese asumida dentro de la plantilla orgánica de cada una de las *scuole dell'infanzia* es un misterio mágico que es mejor dejar abierto para dejar volar la imaginación.

El taller nace para reconocer el derecho del niño a la acción, al hacer, al construir, a transitar por experiencias de aprendizaje concretas. Sólo así, el niño puede recuperar el sentido, el sentimiento de un enriquecimiento de carácter personal en el plano intelectual, afectivo, relacional. En este aspecto, Malaguzzi recupera las tesis piagetianas que afirman que el pensamiento no nace de la nada, sino que se construye a través de la acción. No a través de una acción automática, sino a través de acciones constructivas y socioconstructivas (o, mejor dicho, de construcción social)¹⁷² que dan gran protagonismo al sujeto. Es decir que, para Loris, el pensamiento no surge de la acción, sino que se construye a través de las acciones solidarias de los cien lenguajes. Para comprender en profundidad el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, conviene realizar algunas matizaciones. Podemos pensar que Malaguzzi valora, por encima de todo, una educación infantil basada en la experiencia o –como algunos gustan llamar más– en la vivencia corporal. De esta forma, se ha creído que sólo después de la vivencia (Hannoun, 1977) puede venir la percepción y, posteriormente, la conceptualización. Malaguzzi no es amigo de las líneas acumulativas, progresivas y rectas. La experiencia o vivencia con el cuerpo es importante, pero considerar a éste como una especie de fetiche didáctico es peligroso porque de nuevo establece una fractura disyuntiva con respecto a la complejidad e interrelación entre todos los lenguajes infantiles que se provocan recíprocamente.

Existe el riesgo de que del redescubrimiento y valorización del cuerpo se haga una especie de fetiche indulgente y seudolibertador de una pedagogía simplificadora, veleidosa y sensorial. En otras palabras:

172. Para una revisión crítica del constructivismo y su diferencia con el construcción ver Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005), pág. 94.

170. *Ibídem*.
171. *Ibídем*.

que se convierta en una cosa para comerciar, bastardeándola y confundiéndola con el sexo, en una banalización estético-narcisista, con las nuevas filosofías de la inconciliabilidad de lo privado y de lo público, y, finalmente, con la sociabilidad y la democracia de la palmadita en los hombros [...] Interpretado con el máximo rigor y objetividad, ello acredita la puesta en práctica de todas, sin excluir a ninguna, las competencias físicas y psíquicas, y de los deseos de la niña con una exacta valoración del problema.¹⁷³

La puesta en acto de las competencias infantiles

La experiencia con el cuerpo, sin énfasis ni reducciones innecesarias e injustas, es la experiencia del niño entero; en él, la actuación de su cuerpo debe ser interpretada, solidariamente, con otras cuestiones convergentes. Veamos un ejemplo:

¿Qué ha dejado Elisa en la experiencia fuera de sí misma? Nada. Ni el cuerpo, ni las partes del cuerpo, ni el esfuerzo y la resistencia, ni la percepción, ni la relación y la medida del espacio y la profundidad, ni la inteligencia, ni el deseo, ni el placer, ni la necesidad de ponerse en peligro y de arriesgar, ni tampoco la racionalización de los movimientos.

Tampoco se ha olvidado de *lo otro*. *Lo otro*, es decir, el espacio organizado, la gran alfombra, con la seguridad y la dulce sensación táctil que a la pequeña le dan la luz adecuada, la justa tibieza de la habitación, la falta de obstáculos que inhiben los juegos que están a su disposición y su relación con otros niños.

Y también ha tenido en cuenta *aquellos otros* que quizás se vea menos, pero que importa más: la memoria de las experiencias de ayer, en casa, en la familia, en la escuela infantil, en las relaciones con los adultos, con los compañeros y con las cosas. Es decir, *todo aquello que, en resumen, te da la certeza de que importas, te da confianza y te garantiza que tanto en los momentos buenos como en los difíciles no te dejarán solo*.¹⁷⁴

173. Loris Malaguzzi, «La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo», *Zerosel*, año 2, nº 3 (noviembre 1977), págs. 44-45.

174. *Ibidem.*, pág. 45.

El conocimiento es, por tanto, una consecuencia de la acción humana. Acciones que, para Loris, nacen con el niño y tienen que ver con su supervivencia. Dentro de estas actuaciones concretas la expresión, y también la palabra, adquieren sentido. Y por tanto –volviendo al tema del lenguaje de la palabra y de la no palabra, tan reiterativo en Loris– el significado lingüístico de las palabras viene condicionado por las experiencias extralingüísticas. Así, dice Malaguzzi, el lenguaje de los *garabatos*,¹⁷⁵ debe ser apreciado porque es ya un lenguaje: son palabras y frases que el niño pronuncia –tempranamente– sobre un papel.

De esta manera, para Loris,¹⁷⁶ la elección de las palabras de los niños, de las frases, la capacidad de orden gramatical de las palabras dependen, en gran parte, de un proceso de potencialidades lingüísticas, pero también de las experiencias de carácter general que el niño vive.

La educación de la visión perceptiva

Para Malaguzzi, el tema de la acción perceptiva es un tema no suficientemente tratado ni explorado en el mundo educativo. No existe, según el pedagogo reggiano, una reflexión adecuada sobre ese tema y, de esta manera, las posibilidades educativas del niño quedan reducidas. La primera exposición *L'occhio se salta il muro (Si el ojo salta el muro)* trataba de habilitar el ojo¹⁷⁷ para ver más y mejor. Un ojo y un cerebro

175. Malaguzzi habla del valor de los garabatos en el sentido de un gran valor y estima cultural. En el mismo sentido que Isabel Cabanellas (1989) y John Matthews (2002) rechazan el concepto de garabato porque, desde la cultura adulta, se considera, peyorativamente, algo insignificante, innombrable, un gesto mal trazado, sin sentido. El mal llamado garabato, los primeros grafismos, supone una investigación concienzuda de las relaciones sensoriomotrices, direccionales, topológicas, de ocupación espacial, y del propio significado que el sujeto atribuye a los diferentes movimientos o trayectorias que dejan una huella visible sobre una superficie, con una clara intención expresiva y carga simbólica.

176. Loris Malaguzzi, *Sobre la percepción 1º y 2º*, op. cit.

177. Loris Malaguzzi, «Per una pedagogia della visione». En *Convegno di lavoro. Modelli e conteggiure teorico-pratiche nell'educazione dei bambini* (Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, mayo-junio 1985), págs. 1-12.

interdependientes. Era necesario para Malaguzzi habilitar un ojo –como metáfora emblemática– más capaz de explorar, analizar, ordenar, recordar, etc. Estas potencialidades cambiarían la actitud de escucha con respecto al niño. Y, evidentemente, suponía algo provocador. La capacidad de ver –comenta Malaguzzi– es natural, pero se desarrolla, madura y se potencia sólo bajo determinadas condiciones educativas.

Por este motivo, insiste tanto en el tema de la percepción que durante los años 60 se ha desarrollado en Italia (Parini, 2002) y que Malaguzzi estudió desde las teorías gestálticas, las teorías de Arheim, las teorías de Gombrich (1982 y 1984), Eisner (1987 y 1995), las teorías cognitivas (que nacen paralelas al estudio de los ordenadores), la teorías ecológicas, las teorías gibsonianas (Gibson, 1974) o las teorías de Panofsky (1995). En el estudio de estas teorías –dice Loris– existe un rechazo implícito de las teorías conductistas porque eliminan el interior del individuo, y a las teorías freudianas (también en auge en aquella misma época) por la subordinación del intelecto perceptivo a los poderes hegemónicos del inconsciente.

Con respecto a las teorías cognitivas de la percepción Malaguzzi hace una crítica en el sentido de que han nacido con un afán científico y, por lo tanto, simplifican los problemas de la percepción concibiendo ésta como una serie de elaboraciones sucesivas que deben hacer las cuentas con la memoria vista como un almacén, hasta que el sujeto elabora a un percepto que, a su vez, está contaminado por cuestiones culturales. En este análisis, Malaguzzi recoge algunas críticas:

Los investigadores han empezado a preguntarse ¿cómo es que los individuos ven y elaboran, en efecto, características de los objetos diferenciadas? ¿Cómo es que dos individuos, en la misma situación, de frente al mismo objeto, asumen características que no son iguales, y que no se pueden generalizar? ¿Son los inputs, los estímulos que son diferentes, o es la diversidad de estímulos la que se hace diferente en el curso de la elaboración mental? ¿Y por qué, en ocasiones, no recogemos las características del objeto, y sí el significa-

do del objeto? [...] ¿Y cómo es que nosotros nos acercamos más al significado que a las características de orden perceptivo? ¿Y por qué los perceptos, es decir los estímulos, los objetos que individuamos por unas características hoy, no los reconocemos otro día, reconociendo características que no son iguales? ¿Y cómo es que los niños pequeños ven inmediatamente el objeto, la situación, y cómo la pueden elaborar?¹⁷⁸

Como contestación a las teorías cognitivas nacieron –comenta Malaguzzi– las teorías ecológicas que no creen que la percepción deba atravesar una serie de procesos para llegar a conocer el objeto. La ecología estudia los efectos que la luz provoca y que sirven para distinguir las cosas. De esta forma, las personas recogen las invariantes de los objetos. Así, el organismo está en sintonía con los elementos del ambiente y surge un encuentro entre el individuo y el objeto. La crítica de Malaguzzi a esta teoría es que reduce las posibilidades didácticas y educativas.

Para Loris, en una postura personal con respecto al campo de la percepción, existe, como dice Eisner (1987), una serie de esquemas anticipatorios, que son estructuras de orden cognitivo o programas de acción perceptiva. Estos esquemas son los que modifican la capacidad exploradora del niño, creando una expectativa del individuo respecto al objeto. De esta manera, las informaciones que construimos ponen en crisis continuamente los esquemas, porque cada vez que se descubre una cosa nueva, se rompe el esquema precedente, y así aparece un nuevo esquema que consiente explorar y alargar el conocimiento del modelo. Así hay una continuidad-discontinuidad de estos esquemas que ponen al sujeto en una situación de poder enriquecer sus propias informaciones para encontrar nuevas leyes. Este mecanismo, comenta Loris, sólo termina con la muerte.

Lo que Loris expone con esta teoría de la discontinuidad-continuidad es una teoría de los desequilibrios, del conflicto

178. *Ibíd*em.

soportable, que hace renovar el viejo esquema, introduciendo un nuevo esquema, otra llave de lectura que tiene en cuenta otros esquemas y, contemporáneamente, los elementos nuevos. Así, el ciclo perceptivo es un flujo permanente que, mientras modifica la calidad de los estímulos particulares, cambia la totalidad del sujeto. Se trata de un proceso que fluye continuamente entre momentos perceptivos y momentos cognitivos, que fluyen, también en discontinuidad, a través de acomodaciones sucesivas que transforman dentro de nosotros los esquemas de anticipación y de espera, los esquemas que constituyen las claves de la comprensión de la realidad y de nosotros mismos.

[...] con un proceso fluyente y continuo a través de sucesivos ajustes que transforman en nuestro interior los esquemas de anticipación y espera, y los esquemas que constituyen las claves de la comprensión.¹⁷⁹

Por lo tanto, experiencia, expresión y percepción son elementos que el taller ayuda a valorar y promover para cambiar la concepción de esa escuela tradicional que, Malaguzzi, tanto critica.

La expresión gráfica infantil en el taller

También el taller, en su afán por apreciar la expresión infantil permite valorar, particularmente, la gráfica o el dibujo del niño. Malaguzzi sentía una fascinación especial por el dibujo infantil, que le servía para conocer mejor a los niños, y para provocar, rápidamente, un intercambio con otros lenguajes y, en particular con la palabra. El interés de Loris por el dibujo infantil es, inicialmente, sólo psicológico (posteriormente veremos cómo rechaza este predominante interés). Estamos hablando, históricamente, de los años 50, cuando trabajaba –antes de que se abriesen las primeras escuelas infantiles municipales y como

ya hemos comentado- como psicólogo en el Centro Médico Psicológico del Ayuntamiento de Reggio Emilia. El 25 de mayo de 1953 el municipio organiza una *Exposición Internacional de Dibujo infantil*. Malaguzzi aprovecha la ocasión para presentar sus investigaciones y, bajo el sugerente y explícito título de *El dibujo como instrumento para el conocimiento del niño*, muestra cómo éste es un adecuado medio psicodiagnóstico y terapéutico que sirve para realizar un estudio clínico de los niños (como hacían los estudios avanzados de la época), en los que se pueden descubrir sus capacidades inteligentes y la evolución de su pensamiento. Se basa en los estudios de Buhler, en la prueba de Fay, revisada por Vintsh y Rey, la prueba de Goodenough, la del dibujo geométrico de Miller, el dibujo de una historia de Boesch para realizar un diagnóstico caratteriológico, afectivo y emotivo, el dibujo libre con colores de Traube, el test del dibujo de un árbol, y la prueba del garabato («gribouillage»). De esta forma, podemos constatar que el interés de Malaguzzi por el dibujo es muy temprano. Hemos encontrado entre los papeles de su casa análisis exhaustivos de diversos dibujos infantiles. Dibujar para Loris es una buena señal de salud y de felicidad. Algo que tiene que ver, directamente, con el nacimiento del Taller en las escuelas municipales de Reggio Emilia.

Pero a veces el dibujo constituye todavía un útil instrumento de terapia: la literatura médica y psicológica es rica en casos en que niños con el sistema nervioso frágil o neuróticos, proyectando externamente por medio del dibujo, tanto simbólicamente como no, los motivos de sus propios conflictos interiores, mejoran sensiblemente sus condiciones hasta llegar a la curación absoluta [...]

Cuanto más sano es el niño, mucho mejor dibuja, mucho mejor crea y mucho mejor sabe expresarse, y ser y convertirse en el protagonista activo de su evolución y de su futuro como hombre y ciudadano. Pero aquí el concepto de salud tiene que desligarse de las estrecheces de los viejos esquemas y aplicarse a la unicidad física, afectiva y mental del individuo.¹⁸⁰

180. Loris Malaguzzi, *Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo* (Reggio Emilia: C.O.I., 25 maggio 1953).

179. *Ibidem*.

En mayo de 1966 Malaguzzi organiza una exposición Provincial de dibujo infantil.¹⁸¹ Se trata de una estrategia para buscar fuerzas de reconocimiento social, político y ciudadano a la experiencia de las dos primeras *scuole dell'infanzia* municipales.

La administración municipal, que sólo desde hace algunos años ha podido asumir la dirección directa de sus escuelas maternales, tiene la conciencia necesaria, por sus públicas y democráticas atribuciones, de que debe contribuir con todas sus fuerzas, al fomento de los valores sociales y originalmente educativos de la institución, donde se recogen las mejores atenciones y los más fecundos reconocimientos de las familias y de los ciudadanos, y maduran preciosos motivos de reflexión y de estimulación, porque tanto los administradores como los educadores actúan con abnegación e inteligencia.¹⁸²

Es también una ocasión para dar a conocer, a través de paneles, diversas experiencias y reflexionar sobre las mismas. Y es que otra de las notas distintivas de la experiencia de Reggio que Malaguzzi impulsó, y en la que tendremos ocasión de detenernos, es la documentación visual de las experiencias para ser expuestas, coobservadas y reflexionadas desde una escuela que siempre quiere atravesar sus propias paredes para dar una imagen pública de sí misma a la propia ciudad.

Todo esto es muy importante –dice el profesor Malaguzzi a quien se debe la idea y la realización de la *Rassegna*–, y no tanto por el éxito en sí de la exposición, sino por las reacciones, las peticiones, las tomas de conciencia y los fermentos que dicha exposición ha suscitado. Queríamos exaltar la alta función educativa de la escuela maternal¹⁸³ y la consiguiente necesidad de que ésta tuviera una

181. Ver: Municipio di Reggio Emilia, *Il Comune* nº 48 (junio, 1966); *Premiazione del disegno infantile* (24 de mayo de 1966); y «*il piccoli dipingono*», *Reggio* 15 (12 de junio de 1966).

182. Renzo Bonazzi, «Il valore di questa Rassegna» 1. *Rassegna del Disegno e del Lavoro Infantile* (Reggio Emilia: Municipio di Reggio Emilia, 22-29 maggio 1966).

183. Las *scuole materne* (como se conocían en Italia a las instituciones para niños de 3 a 6 años) pasarán, posteriormente, a llamarse *scuole dell'infanzia*.

presencia más exhaustiva, tanto cuantitativa como cualitativamente, capaz de colmar las insatisfacciones (y crecientes) solicitudes de las familias; queríamos exaltar una de sus actividades: la del dibujo y la pintura que, en la escuela maternal, encuentran su terreno más natural y que a los niños les ofrece incomparables medios de expresión, de comunicación y de enriquecimiento; queríamos demostrar que esta actividad solicita, para corresponder a sus objetivos, no sólo atenciones y competencias por parte de los docentes cada vez más puestos al día y mejor formados, sino también instrumentos y técnicas más adecuados: pinceles, témperas, caballetes, etc. Nos parece que, felizmente, todo esto se ha logrado en la *Rassegna*, que revivirá cada año de un modo cada vez más amplio y será capaz de ofrecer una materia de reflexión crítica más avanzada.¹⁸⁴

Junto a esta exposición Malaguzzi organiza un seminario-encuentro sobre el dibujo infantil en el que participan, además del propio Malaguzzi con una conferencia titulada *Los aspectos psicológicos del dibujo infantil*, algunos biólogos, neurólogos, psicólogos y pedagogos.

Con el tiempo, Loris descubre –lejos de las interpretaciones psicológicas y con la ayuda de los *atelieristas*– toda la complejidad, sin reduccionismos,¹⁸⁵ del dibujo, en el que las formas gráficas son interpretadas como narrativas, informales, denotativas, simbólicas, pictográficas, teóricas, descriptivas, proyectuales, orientativas, espaciales, matéricas o colectivas.

... a través de las formas gráficas el niño afronta con toda naturalidad, si tiene la oportunidad y la libertad de hacerlo, viajes exploratorios en múltiples direcciones [...] donde el dibujar se vuelve, a su vez y al mismo tiempo, en un medio para entender más, para probar más placer, para asombrarse más, para imaginar y para comunicar con códigos múltiples.¹⁸⁶

184. «*il piccoli dipingono*», *op. cit.*

185. Loris Malaguzzi, Vea Vecchi. *Seminario di studio per operatori e pedagogisti finlandesi. Modelli teorici e pratici. Antologia esemplificativa dei valori e delle procedure grafico espressive* (documento, probablemente, de la segunda mitad de los años 80).

186. *Ibidem*.

El estudio del dibujo infantil forma parte de algunas de las investigaciones realizadas en Reggio, con el objeto de rescatar su valor. Malaguzzi afirma que, a lo largo de la historia pedagógica, éste ha quedado olvidado, recluido o infravalorado en formas de repetición y de control, unido a un servilismo didáctico de poco prestigio, algo «infantilista», casi asistencial y sustitutivo. Ésta es una concepción que Loris rechaza, como aborrecerá –ahora– los aparentes reconocimientos psicológicos de este mundo gráfico.

Nos lleva directamente a entender cuán lejos estamos todavía de una inteligencia plena y documentada de los datos, de las técnicas, de las posibilidades y de los valores que pueden acreditarse al grafismo de los niños [...] también porque la gran mayoría de los estudios y de los trabajos llevados a cabo en este siglo sobre el grafismo infantil han pagado, y todavía están pagando, el precio no tanto de una direccionalidad demasiado unilateralmente intelectualista, cuantitativa y estadial (respecto a lo que hoy se refiere a una tendencia unilateral de darle papeles expresivos de emociones, conflictos y necesidades), sino de todo (o casi todo) un protagonismo confiado a la iniciativa psicológica, y a la contumacia de la pedagogía, y –aún peor– sin contar con un proyecto de trabajo global.¹⁸⁷

Para Malaguzzi, el dibujo y las demás actuaciones plásticas, son una forma de conocimiento del niño, pero desconfía, según se desprende de sus palabras, de las interpretaciones psicológicas. Vea Vecchi (1971, pág. 144), ya ha señalado que el verdadero valor de la expresión y del taller es la inclusión en un proyecto formativo para el niño que oferte actitudes, procesos, autonomías, anticonformismos, cooperaciones, solidaridades que enriquezcan «su pensamiento lógico, crítico y social».

Malaguzzi, ayudado en reciprocidad por los *atelieristas*, observa y analiza tanto las expresiones gráfico-pictóricas infantiles y las posibilidades de cada técnica –su inteligencia y su mensaje–, como el propio actuar infantil con dichos materiales.

187. Loris Malaguzzi, «Il disegno del bambino. Una dimensione nascosta?», *Zerosel*, año 2, nº 8 (abril 1978), pág. 5.

Una de las condiciones que contribuyen significativamente al desarrollo de la cognición es la tarea a la que se enfrenta todo artista: aprender a pensar dentro del marco que impone cualquier material o proceso. Hacer un busto de arcilla supone un conjunto sustancialmente diferente de posibilidades y limitaciones que hacer el mismo busto en mármol o granito. Cada material tiene sus propias características distintivas y el trabajo con estos materiales se debe pensar en función de las posibilidades que ofrece [...] El material influye en lo que los niños aprenden a prestar atención (Eisner, 2004, págs. 288-289).

De esta interacción Loris desvela la emergencia de cada actuar distinto y complementario con cada materia. Así, descubre las imágenes de las materias plásticas, aquéllas que «la vista las nombra y la mano las conoce para recuperar, desocultando, las posibilidades del acto comunicativo, expresivo y creador», como dijo Bachelard. En este diálogo comienza a fascinarse por los juegos múltiples de las manchas, de las líneas, de los puntos, del *pasticciare* hawkinsiano (Hawkins, 1979), de lo figurativo, lo no figurativo, lo figurado, lo analógico. Descubre la sorpresa, diversión y emotividad de los niños pequeños que quieren ocupar un espacio blanco, su forma de contar su mundo con imágenes gráficas. Cómo acoplan sus manos y su pensamiento a las características preciosas y problemáticas de la arcilla: su temperatura, densidad, flexibilidad, maleabilidad, tridimensionalidad, tactilidad, sensorialidad, consistencia, adaptabilidad y capacidad de recibir una huella, siempre histórica, y al mismo tiempo modificable.

De estas observaciones documentadas y del estudio teórico y sistemático de corrientes y autores que analizan los dibujos infantiles¹⁸⁸ –Gestalt, Luquet (1981), Arheim (1984), Piaget (1984), Stern (1965), Lowenfeld y Brittain (1973), Wallon,¹⁸⁹ Kellogg (1981), etc.– Malaguzzi, como era habitual

188. Ver Loris Malaguzzi, *Sull'immagine* (probablemente de los años 80).

189. Lilianne Lurçat, «Wallon, investigador: conferencias sobre el dibujo del niño». En AA.VV., *Introducción a Wallon* (vol. I), Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1981, págs. 103-124.

en él, comienza a elaborar sus primeras preguntas para, intelligentemente, individuar los problemas, en este caso relacionados con la expresión plástica infantil. Y en una conferencia pública, en 1986, titulada *Los lenguajes expresivos del niño*¹⁹⁰ desvela sus interrogantes y demandas.

¿Cuándo comienza el niño a dibujar? ¿Cómo son sus primeros signos? ¿Son signos o dibujos? ¿Son intencionales o casuales? ¿Cómo son y cuáles son las primeras formas gráfico-expresivas? ¿Qué problemas encuentra el niño cuando empieza a dibujar? ¿Transita por fases? ¿Cuáles son los procesos motores, sensoriales, psicológicos, cognitivos y afectivos que sostienen el actuar del niño?¹⁹¹

Para Malaguzzi los movimientos de las manos en el aire y las primeras huellas gráficas tienen una relación y están llenos de significados.¹⁹² Para comprender los primeros gestos, Malaguzzi aconseja recurrir a la obra de Rhoda Kellogg (1981) que, a pesar de estar ampliamente contestada (Cabanellas, 2000; Matthews, 2002), posibilita a los educadores poder «leer» fácilmente el alfabeto de los 20 garabatos base que Kellogg propone como un inventario universal.

Pero la aportación más original de Malaguzzi al mundo del dibujo infantil es la vinculación que establece con la teoría de los placeres ya comentada, que observa la expresión plástica en su enorme complejidad. Complejidad que no puede ser leída como un falso e imposible *espontaneísmo*. Es necesaria y determinante la presencia cultural del adulto, una presencia diversificada en los roles complementarios, discontinuos, alternativos e intercambiables de los educadores y del *atelierista*. Una intervención de escucha, de observación y diálogo interferente con las posibilidades infantiles, que ayuden a reconocer la cultura de la infancia y los recursos de los profe-

190. Loris Malaguzzi, *Los lenguajes expresivos* (transcripción de una conferencia pronunciada en 1986).

191. *Ibídem*.

192. Ver, en este sentido, las obras de Isabel Cabanellas (1989) y de John Matthews (2002).

nionales sin imposiciones idealistas, *precocistas*, autárquicas, *adultísticas* y psicologistas.

El taller y el *atelierista*, con sus competencias profesionales, ayudan a recuperar toda la riqueza del lenguaje plástico. Lenguaje que es interdependiente –no nos cansaremos de repetirlo– del resto de lenguajes.

El taller de las escuelas reggianas ha elegido el lenguaje visual no como disciplina separada y dedicada exclusivamente a las actividades tradicionalmente específicas de este lenguaje en particular, como el grafismo, la escultura, la pintura, etc., sino como medio para interrogar e indagar el mundo, y para construir puentes y relaciones entre experiencias y lenguajes diferentes, para mantener estrechamente relacionados los procesos cognitivos con los expresivos, y en continuo diálogo con una pedagogía que intenta trabajar sobre las conexiones y no sobre la separación de los saberes (Vecchi, 2004, pág. 139).

La estrategia consiste en aprovechar la especificidad del lenguaje para explicitar los pensamientos, teorías o palabras de los niños. Podemos recordar, por ejemplo, la emblemática experiencia del *Salto de longitud*¹⁹³ (o la de *Zapato y metro*).¹⁹⁴ En esta experiencia, tal como señala G. Forman,¹⁹⁵ la representación gráfica y numérica permite reflexionar y explorar alternativas diversas.

En las diapositivas que siguen veréis cómo los niños usan el dibujo y los personajes en miniatura por controlar la funcionalidad de las reglas que han inventado. Los niños han dibujado el espacio por impulso, dividido por una línea de salida; hay un línea para iniciar el salto, y más

193. Loris Malaguzzi y otros, «La inteligencia se despierta usándola. 'El salto de longitud': una experiencia de investigación de niños y adultos cuidadosamente registrada y documentada», en Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, *La inteligencia se construye usándola*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1995, págs. 141-161.

194. Loris Malaguzzi y otros, *Scarpa e metro*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1997.

195. George Forman, «Construttivismo in un'esperienza educativa», en AA.VV., «Le intelligenze si trovano usandole».

allá de la zona de llegada (aterrizaje). Habiendo dibujado esta representación, los niños han podido discutir el método para medir la largura del salto. Han descubierto que sólo la línea perpendicular era el modo correcto de medición. La representación gráfica ha permitido más fácilmente este descubrimiento, y la propia representación a los niños les ha permitido expresarse sobre posibles modificaciones. Nos parece importante el papel de la representación, que, además, a los niños les ayuda a descubrir alternativas, ya que les proporciona una versión que puede ser repetidamente modificada. Sin la representación, el niño tenía que tener en mente demasiadas relaciones para poder reflejar y explorar las alternativas (G. Forman, 1987, pág. 65)

Junto a esta función del dibujo o de la gráfica infantil nos podemos preguntar si existe, en la consideración reggiana, un arte infantil. Ya hemos comentado el error de identificar los productos de los artistas con los productos de los niños.

Los libros de arte tienen que estar presentes y circular por la escuela, aunque no me gusta poner directamente en relación los productos infantiles con los de los artistas adultos. Las técnicas descubiertas, y sobre todo los productos conceptuales, de muchas corrientes del arte moderno presionan demasiado nuestras conciencias como para hacer más sensible y rica nuestra escucha en lo referente a las exploraciones que los niños hacen de su realidad interna y externa.

Una escucha más capaz de propuestas inteligentes, de acompañamiento y apoyo, y menos prevaricadora y lejana respecto a sus procesos autónomos.

Los niños hacen cosas increíblemente bonitas, inteligentes y emocionantes sin necesidad de acercarse demasiado directamente a las obras artísticas que, en mi opinión, acaban por prevaricar y empobrecer los procesos individuales, en vez de enriquecerlos (Vecchi, 1995, pág. 141).

La relación del niño con el arte es vista más como un proceso creativo que en relación a los productos plásticos. Por eso la propuesta es hablar más de interpretación del real que de arte infantil.

«¿Artistas? –contesta Malaguzzi cuando le transmito la pregunta del maestro alemán–. ¿Cómo se puede crear un artista? Y, en todo caso, éste no es el objetivo de la escuela [...] A menudo existe esta especie de equívoco respecto a nuestras escuelas, porque somos los únicos que tenemos el taller [...] lo hemos introducido desde el principio [...] Pero no es así, no hacemos educación artística en el sentido que viene entendido tradicionalmente...» Y continúa:

El taller ha sido uno de los elementos para quebrar la tradición, para complicar una estructura monolítica. En la «escuela de las palabras» hemos introducido «la escuela del hacer», de la actividad..., lo que significa la introducción y el fomento de la expresividad gráfica, pictórica, etc., que muchos humillan, marginan y consideran una sier-va de la lectura y la escritura. Y no es verdad. Son complementarias. El niño aprende y entiende también a través del arte; las habilidades de base y la creatividad se potencian recíprocamente. Nosotros asigna-mos al arte las mismas tareas que confiamos a la lógica y a las mate-máticas... El arte, es decir, la creatividad y la imaginación, no es un mito que está en el cielo, está dentro del niño, de cada niño; está en su modo de aprender... estoy de acuerdo con Piaget cuando afirma que el aprendizaje ocurre en la interacción del niño con un objeto [...] He aquí por qué el taller no se considera un lugar separado, donde «hacer arte», sino como algo que trasciende e impregna la escuela –de ahí la riqueza de los materiales en la escuela, la creación de un minitaller en cada sección en 1982 y el paso de las competencias del atelieris-ta a los enseñantes, y viceversa-. El taller es uno de los elementos que hemos introducido para romper con la organización tradicional..., pero no ha sido lo único; también hemos introducido la gestión social, hemos apostado mucho por la puesta al día, etc.¹⁹⁶

Otra cuestión es que podamos hablar del proceso artísti-co¹⁹⁷ o creativo que está repleto de asombro, lenguaje poé-

196. Loris Malaguzzi en Giordana Rabitti (1994, pág. 33). También se puede ver Ellen Winner, *Educazione all'arte nella prima infanzia, un confronto tra la realtà cinese e quella reggiana* (3 de diciembre de 1988). Traducción a cargo de Tiziana Filippini y Carla Rinaldi; C. Edwards, D.J. Shallcross y J. Maloney, «Enhancing creativity in a graduate class on Creativity: Entering the Time an Space of the Young Child», *Jnl of creative behavior*, vol. 25, n. 4 (1991), págs. 304-310.

197. Intervención de Vea Vecchi el 30 de junio del 2000 en Santiago de Compostela en el congreso *Arte na escola infantil: unha ventá aberta*.

tico, capacidad de hacer metáforas, coraje o ironía en los niños o en los adultos para tratar de escuchar mejor dichos procesos. También, las palabras de H. Gardner (1997, págs. 123-124) son elocuentes:

Tanto el niño pequeño como el artista adulto muestran una disposición, incluso una avidez, por explorar su medio, por probar diversas alternativas, por dar rienda suelta a ciertos procesos inconscientes. Lo que es más, ambos están dispuestos a suspender (por motivos algo diferentes) su conocimiento de lo que hacen otros, a seguir su propio camino, a trascender las prácticas y las fronteras que abruman e inhiben a los chicos [...] Para ambos, el arte brinda un medio privilegiado, y quizás único, de expresar las ideas, los sentimientos y los conceptos que son importantes para ellos. Sólo de este modo pueden los individuos enfrentarse consigo mismos y expresar su propia visión del mundo de maneras que resulten accesible a otros. Al final, el logro artístico aparece como intensamente personal e intrínsecamente social: como un acto que brota de los niveles más profundos de la persona pero que se dirige a otros miembros de la cultura.

Estas ideas nos llevan al proceso ya explicado anteriormente del *ostranenie*, que ayudan a definir (Rabitti, 1994, págs. 61-62) el concepto de arte. La siguiente cita es, en este sentido, esclarecedora:

-Supongo que no -admitió Philip-. El hábito al final lo estropea todo, ¿no? Quizás eso es lo que todos buscamos para que el deseo no se diluya.

-Los formalistas rusos tuvieron algo que decir al respecto -dijo Morris.

-Estoy convencido de ello -dijo Philip-. Pero es inútil explicarme qué era, puesto que estoy seguro de que lo olvidaré.

-Ostranenie -dijo Morris-. Desfamiliarización. Era aquello de lo que creían que hablaba la literatura. «El hábito devora los objetos, la ropa, los muebles, la esposa de uno y el temor a la guerra... El arte existe para ayudarnos a recobrar la sensación de vida»; Viktor Sklovski (Lodge, 1991, p. 80-89).

Aceptar esta definición de arte nos lleva a comprender por qué no necesitamos enseñar arte expresamente para hacer que los niños creen tan hermosos productos [...]

Conceptos como estos llevaron a Malaguzzi a desear que hubiera *atelier* y *atelieristas* en la escuela. De ese modo complejizaba la vida de los niños, los profesores y los padres al introducir «nuevos lenguajes» (artes visuales) en una escuela primordialmente basada en las artes lingüísticas y las habilidades sociales (Rabitti, 1994, págs. 61-62).

Otro de los riesgos (el anterior era ver el taller como un lugar de educación artística) a la hora de interpretar el taller malaguzziano es verlo como un espacio específico de actuación plástica. El taller nace para crear nuevas relaciones amplificadas y diversas con toda la escuela, vive para mantener viva esa ecología de la que han hablado Bateson y Bronfenbrenner. Es la idea del niño y hombre entero, sin parcelaciones, que tanto ha defendido Malaguzzi. También, en este sentido, el testimonio de Mirella Ruozzi –una de las *atelieristas* históricas de Reggio Emilia– es esclarecedor:

Cuando ingresé como *atelierista* en las escuelas infantiles, contaba con la experiencia de laboratorios expresivos, que entonces estaban en la vanguardia, pero eran experiencias en las que, sobre todo, se estimulaba a los niños para que «hicieran con las manos». En mi opinión, lo que ha sido «excepcional» en la experiencia de Reggio es que este «hacer» no se ha limitado a un «hacer en sí mismo», como en cambio sí ocurrió en las experiencias de los laboratorios, donde no había una continuidad de los procesos y se limitaba al placer de «haber hecho». Lo que ocurría en las escuelas de Reggio durante la propuesta, en el encuentro con los niños, era «recogido» por los educadores y los *atelieristas* y reído. De la comparación nacían las ideas para relanzar las propuestas sucesivas. Había un diálogo respecto a cómo se podía formular la propuesta de otra manera. Creo que había un desplazamiento respecto a otras experiencias pedagógicas y de taller: en ésta se avanzaba sobre las «huellas indicadas por los niños».¹⁹⁸

198. Mirella Ruozzi en Claudia Giudici, «Se la pedagogía contra la taller» en Vea Vecchi y Claudi Giudici, *op. cit.*, pág. 144.

Esta idea va unida a otro temible riesgo malinterpretativo del taller en la concepción de Malaguzzi. Éste, no pretende hacer una educación artística específica. Se trata de que el lenguaje del arte pueda entrar en el resto de la escuela, en ósmosis con los otros lenguajes. Arte entendido con Sklovskinos lo recuerda Malaguzzi¹⁹⁹ como salida de las estereotipias para elevar la imagen popular a la categoría de obra de arte. Está unido a una idea de formación cultural circular y diversificada, en esa unidad de los cien lenguajes que, metafóricamente, Malaguzzi ha desvelado. Por eso, dicen Mara Davoli y Vea Vecchi²⁰⁰ que no les gusta hablar en Reggio, tanto de educación de la creatividad cuanto de *copresencia* de todos los lenguajes. Así el taller provoca, perturbando, para fomentar «un particular estilo de acercamiento cotidiano con elementos y situaciones reales», nos recuerda Vea. El taller, como dice Giordana Rabitti (1994), actualiza la tradición artística italiana fomentando una cultura de la imagen en general, y no sólo un espacio separado (o aislado) en el que es más cómodo pintar y ensuciar.

El taller y el atelierista sólo tienen sentido, como dice Malaguzzi, si verdaderamente se *licúan en la escuela*: «el taller nunca ha representado una especie de dacha²⁰¹ apartada, como si allí, y sólo allí, pudieran surgir los lenguajes del arte expresivo». ²⁰² El *atelierista*, en su relación recíproca con las maestras, da y recoge –sin diferenciación–, las relaciones sinérgicas de los diferentes lenguajes estableciendo, no la ya tópica relación teoría-práxis, sino construyendo una capacidad para relacionar de forma diferente la teoría y la práctica educativa.

El arte se aprende fuera del arte, el dibujo no sólo se aprende dibujando. Ciertamente, es necesario aprender técnicas, pero se aprende tanto dibujando como haciendo otras cosas [...] y al contrario, la lógica

199. Loris Malaguzzi en Enzo Catini, *op. cit.*, pág. 31.

200. Conversación mantenida con Mara Davoli y Vea Vecchi en octubre de 1995.

201. Nota del autor. En este caso, Malaguzzi se refiere a las casas de campo extendidas por diversas repúblicas de la antigua U.R.S.S.

202. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», *op. cit.*, pág. 93.

también se aprende del dibujo, proyectando y construyendo [...] El arte lleva las ropa de los días laborables; no el vestido de los domingos.²⁰³

Es en esta dimensión cultural y proyectual donde echa las raíces el taller, junto a un pensamiento sobre la pluralidad de los lenguajes. Probablemente Malaguzzi ha querido buscar nuevos diálogos e interpretaciones del mundo infantil y adulto a través del taller y del *atelierista*. De esta forma recupera esa dimensión estética connatural al ser humano y a su forma de conocer. Ese deseo y sentido humano de lo bello. Quizás es más explícita Vea Vecchi (1971, pág. 152) cuando dice que

aspira a desarrollar en el niño la sensibilidad hacia sus problemas y los de los otros, el amor por el conocimiento y por cuanto es objeto de experiencia, y la alegría que se experimenta al intentar que busque relaciones y nuevas soluciones, que invente ideas o que se vuelque en un juego de imaginación, y que lleve a cabo procesos de abstracción y síntesis (y cada niño es creativo y cada niño puede serlo aún mucho más), con la ayuda de una copresencia de lenguajes verbales, de representaciones y de comunicaciones que se enriquecen recíprocamente.

Es ésa la sensibilidad que instaura un campo de presencia, una interferencia creadora sin distancia objetivista, espacio-temporal.

El taller, como decimos, no se aísla de la filosofía educativa de la escuela. Asume, en sus competencias, el compromiso de ser motor de transformación social y cultural, a favor de los derechos de la infancia.

Se concibe un espacio de aprendizaje, el taller, en donde el proyectar sea un proceso activo, dinámico y flexible de resolver situaciones. El problema se desplaza, de este modo, de la clásica concepción de almacenar conocimientos al procesamiento de los mismos a través de actitudes que sepan articular un cierto bagaje cultural

203. Loris Malaguzzi en Giordana Rabitti (1994, pág. 35).

de tipo generalista, un mínimo de preparación instrumental y, sobre todo, una actitud de sensibilidad ante los requerimientos sociales y los nuevos retos proyectuales que pueden derivar de éstos. Soy de la opinión que así se podrá dar una visión compleja que aúne técnica, cultura y sociedad, posibilitando una respuesta creativa a los cambios un tanto sorprendentes que nos ha tocado vivir (Esteve de Quesada, 2002, pág. 39).

Ya físicamente el taller supone una transgresión, según la idea de Rodari, una divergencia que, desde las cristaleras transparentes hacia el resto de la escuela, establece una circularidad, un diálogo que interrumpe la llamada normalidad educativa. Malaguzzi ya lo había comentado: «hay demasiada normalidad en las escuelas». El taller invita a niños y adultos a experimentar, a probar, a investigar, a jugar con las locuras.

El taller, posibilita encontrar en los niños y en nosotros mismos iniciativas para dudar de nuestros conceptos más aferrados, aquellos tesoros que nos encorsetan. Es un caleidoscopio que permite multiplicar formas, composiciones y estructuras al aprender a girarlo.

Observación y documentación en el taller

Observación y documentación (de la que hablaremos más adelante), además, son un binomio inseparable en el taller. Malaguzzi siempre ha tenido la necesidad de experimentar las cosas con rigor y, al mismo tiempo, el poder comunicarlas y hacerlas visibles a las familias, a la ciudad, creando una circulación de acontecimientos que pudieran generar un gran intercambio y modificar una imagen demasiado banal de la infancia. Una infancia contada de otra manera, lejos de las tradiciones escritas y orales de la pedagogía. Y es que, genéticamente, debemos recordarlo, el taller nace de una imperiosa necesidad de efectuar una comunicación inmediata, eficaz y exitosa con las familias para mantenerlas permanentemente informadas y hacerlas partícipes de la vida de las escuelas. De allí nacen los

primeros documentales para las reuniones de clase, las primeras minihistorias narradas, las primeras exposiciones en las fiestas de fin de curso. Todas estas estrategias unidas directamente con un nuevo proyecto educativo sistémico, laico y moderno, como en ocasiones él, así, lo ha definido.

Y así creó un lugar habitable donde el ojo de la cámara de fotos, de vídeo o la oreja del magnetófono fueran, con respecto al animismo, sujetos permanentes del taller y de la escuela. Elementos para crear memorias perdidas y recuperables de los acontecimientos. Caminos para dotar de historicidad a niños y personas adultas.

La observación del espacio-ambiente de la escuela -ya lo hemos visto anteriormente- fue el primer trabajo que Malaguzzi encargó a los primeros atelieristas. Por lo tanto el atelierista se convierte en un profesional que sale, intencionadamente, del territorio limitado del taller para actuar sobre toda la escuela. Estas observaciones consistían en individualizar el problema, analizarlo en sus múltiples relaciones y discutir y confrontarse públicamente sobre él. De estas observaciones, nos recuerdan Mara Davoli y Vea Vecchi,²⁰⁴ nace la idea -tan querida a Malaguzzi- del grupo pequeño²⁰⁵ (como cualificador de la complejidad de las relaciones humanas), la necesidad de organizar el material de los talleres en las ya universales y famosas estanterías de hierro reggianas, y la idea de los minitalleres (para generar una cotidianidad mayor de la idea emblemática del taller).

[...] el taller no se ha especializado enseguida, no ha confinado los lenguajes visuales sólo en un lugar, sino que se ha construido y definido en relación a toda la escuela. Sobre esto creo que un pasaje importante en nuestra experiencia ha sido la introducción de los minitalleres, un espacio suplementario en el interior del «aula tradicional», que vuelve cotidianamente visibles y practicables los lenguajes.

204. Conversación mantenida con Mara Davoli y Vea Vecchi en octubre de 1995.

205. Aspecto desarrollado en Alfredo Hoyuelos, *La ética en el pensamiento*, op. cit.

jes visuales. Esta introducción también ha cambiado las metodologías didácticas y la organización del trabajo...²⁰⁶

De esta forma se construye una mayor disponibilidad del taller y de los materiales, también sujetos virtuales de este espacio, en él ofertados.

El taller y la escucha

El taller nace para escuchar. Seguramente Loris, empachado de una educación basada en la palabrería de la palabra, prefirió el sonido del arte, del rumor de las manos dejando una huella en un papel o sobre el barro. Y así dotó a la boca de la emoción del gesto y de la expresión de la mirada poética. Así puso en diálogo circular a Piaget, Bruner, Vygotsky, Dewey con Klee, Kandinsky, Magritte, Mondrian o Pollock. Como si Arte y Ciencia pudieran difuminarse, en el diálogo eterno entre Einstein y Tagore.²⁰⁷

Nace para problematizar los sucesos de la vida. Para que éstos se puedan interpretar de mil maneras y nunca saber cuál será la interpretación exacta. El taller concede descubrir los matices, huir de las disyuntivas dicotómicas. Descubre, como si narrara, el sentido interpretativo y comprensivo de cada sonrisa que está detrás de un chupete, de cada llanto, de cada mirada, de cada gesto metafórico que dibuja en el aire líneas, trazos, manchas, puntos, recobrando ese *sentido artístico* del que habla Leonardo (1989). Abre la idea de lo plural, de los recorridos ontogenéticos, filogenéticos y epigenéticos múltiples y discontinuos. Así, cada huella infantil se carga de sentidos y significados para interpretar las posibilidades simbólicas del ser humano desde el nacimiento; encuentros dialógicos y dialécticos con las materias y las formas. Así dota a las manifestaciones sensoriomotrices de

toda su riqueza lógica y concreta, sin la necesidad de esperar a ningún estadio posterior que haga al hombre inteligente o completo.

Otorga creer, con la fe real y posible de Malaguzzi, en un niño competente desde el inicio. Pero sobre todo, el taller, consiente que la escuela no vaya detrás de la vida, y recupere, como valor creativo y cultural, el optimismo de la primera infancia. Esa nostalgia del futuro de la que Loris habla. Una frescura que es necesario mantener para quien trata de construir un acto educativo y creativo. La siguiente cita creemos que resume la intención genuina del taller reggiano.

Cada escuela tiene un taller con un enseñante, especializado en no estar especializado: explicar el papel que el taller desempeña en la experiencia es largo: baste decir que con su naturaleza y sus actividades, y con sus conexiones, quiere constituir una especie de *aval* para que la experiencia educativa se mantenga fresca e imaginativa, y reciba ayuda para no dejarse engañar por la rutina, las costumbres y los excesos de esquematización.²⁰⁸

Segunda estrategia del principio estético 2: La metáfora

La posibilidad de la metáfora surge de la infinita elasticidad de la mente humana; atestigua su capacidad de percibir y asimilar nuevas experiencias como modificaciones de otras anteriores, o de encontrar equivalencias en los más variados fenómenos y sustituir uno por otro. Sin el proceso constante de sustitución no serían posibles ni el lenguaje ni el arte, ni aun la vida civilizada.

(GOMBRICH, 2002, PÁGS., 13-14)

206. Claudia Giudici e Mirella Ruozzi en Claudia Giudici, «Se la pedagogia incontra l'atelier» en Vea Vecchi y Claudia Giudici, *op. cit.*, pág. 145.

207. Famoso diálogo acontecido en 1930. Publicado en Ilya Prigogine (1987), pág. 333-334.

208. Loris Malaguzzi, «Proposto a domande proposte da un amico», *op. cit.*, pág. 64.

La segunda estrategia de la que vamos a hablar,²⁰⁹ aunque no la vamos a desarrollar en esta investigación, es el uso continuo de la metáfora por parte de Malaguzzi para exponer su pensamiento y obra. Metáfora entendida en el sentido aristotélico como la transferencia de una parte de las resonancias suscitadas por una palabra a otra palabra. La metáfora como una transgresión lingüística y simbólica que permite establecer una nueva interpretación. La metáfora (Munari, 1985, págs. 121 y ss.) crea una nueva realidad, cambiando las relaciones con las cosas designadas.

Las metáforas (Lakoff y Johnson, 1995) impregnan el lenguaje cotidiano de Loris Malaguzzi, consiguiendo establecer una relación dialéctica con la realidad. Para Malaguzzi suponen poder expresar en términos concretos su forma de ver el mundo infantil. Las metáforas llenan ese hueco que el lenguaje *normal* deja y se hace incapaz de llenar con expresiones habituales. Malaguzzi necesita hablar de otra manera de la infancia. Es el *ostranenie* de la metáfora que llena de sentido, de imágenes, símbolos y cultura poética la propia imagen de la infancia que Malaguzzi transmite. Loris, como individuo metafórico, «concibe, en cambio, el relato como objeto de continuas reestructuraciones, lo interpreta en función de su dinámica afectiva, está dispuesto a entrar en conflicto con él y a solucionar el conflicto creando nuevas áreas de experiencia» (Fonzi y Negro Sancipriano, 1975, pág. 7).

La metáfora es un símil (Basso, 1996) que supone una violación –una transgresión creativa– de las reglas lingüísticas, una proposición absurda, una desobediencia semántica que se compone de significados connotados o implícitos. Así es la

209. Ésta es una estrategia que vamos a mencionar brevemente, pero que no vamos a desarrollar. La *metáfora y Malaguzzi* sería un buen título para una investigación posterior a este trabajo. Un estudio fascinante. Al mismo tiempo que estudiábamos los documentos para la realización de esta investigación hemos ido anotando diversas metáforas (y otras figuras como metonimias, sinédoquias, prolepsis, etc.) –escritas, visuales u orales– a las que Malaguzzi recurre para explicar sus ideas. Hemos recopilado, hasta este momento, más de 500 diversas. Un material precioso con el que poder realizar en el futuro una profunda investigación que, ahora, se escapa de los límites de esta obra.

forma narrativa, como veremos más adelante, de expresarse de Malaguzzi.

Para Fabbri y Munari la metáfora supone un momento característico de la emergencia de nuevos conocimientos, cambiando las relaciones con las cosas y «crea una nueva realidad, a partir de la que el original parece irreal».²¹⁰

Así pues, cuando el acuerdo sobre el vocabulario empieza a vacilar, cuando las certezas metodológicas son puestas en tela de juicio, cuando las ideas nuevas no pueden o no quieren usar los conceptos de antes para expresarse, cuando se tiene que elegir entre las incertidumbres, y cuando, en fin, se trata de modificar la relación con el saber, es cuando la metáfora se transforma en el instrumento más útil para que el nuevo saber pueda legitimarse, y para que el individuo pueda asimilar y acomodarse al nuevo saber (Fabbri y Munari, 1985, pág. 342).

Además, sabemos que los niños²¹¹ y los pueblos primitivos (Levi-Strauss, 1984) –sin pretender equiparar unidireccionalmente ambas culturas– son propensos a construir metáforas para expresarse. Algo que, también, Loris y la experiencia reggiana han sabido recoger en los múltiples proyectos documentados de las propuestas educativas realizadas.

Loris y la metáfora es un binomio, de éos a los que Rodari le gustaría llamar, fantástico. Son figuras que Loris utiliza constantemente en su forma dialéctica de expresarse. Por lo tanto es una manera de evocar imágenes figuradas que no están presentes para suscitar resonancias (Aristóteles, 1994) que se transfieren de una palabra a otra. Malaguzzi, podemos afirmar, fue un gran creador de metáforas oportunas; metáforas materializadas que le ayudan a pensar mejor sus propios sentimientos a través de la provocación y de la ironía. Las metáforas solventan, para el reggiano, el hueco o vacío que deja el lenguaje ya manido y lleno de tópicos. Creando metáforas inventa un nuevo lenguaje para decir cosas nuevas con esa operación de

210. Stevens, citado por Fabbri y Munari (1985, pág. 342).

211. Howard Gardner tiene un sugerente título de un capítulo en el libro *Arte mente y cerebro*, titulado «El niño es el padre de la metáfora» (págs. 180-189).

extrañamiento propia del artista a quien los recursos lingüísticos normales le recuerdan conceptos cerrados.

Con la metáfora Malaguzzi abre el mundo de los posibles, de lo indeterminado, de la transgresión imprescindible para abordar la realidad de manera insólita. De esta manera, la metáfora para Loris es una fuerza transformadora de lo real, una red de nuevos valores creativos alejados de las garras de lo ya sabido. Se trata de una conquista creativa capaz de reinterpretar el mundo para verlo con otras gafas.

A través de la metáfora (y otras figuras) Malaguzzi da vida a las palabras, consistencia material. De esta manera, puede comunicar de forma diversa pensamientos o conceptos vestidos de novedad sin ser juzgados, injustamente, por los cánones establecidos.

Hemos dicho que la metáfora, para Loris, es una estrategia para pensar distinto, pero también es una forma para hacer reflexionar de otra manera. Con la metáfora Malaguzzi se ríe o carcajea del paradigma de Pangloss que afirma que no hay nada que hacer y mucho menos que pensar, ya que vivimos en el mejor de los mundos posibles.

Le hemos visto usar metáforas en sus escritos (lo hemos podido comprobar y lo seguiremos viendo), en su oralidad (especialmente cuando debía ser traducido a otro idioma como si la evocación de figuras comunes fuera un lenguaje universal) y en la interpretación de la realidad a través de las imágenes visuales (ayudado por algunos *atelieristas*). Todos estos aspectos nos desvelan la necesidad imperiosa de Malaguzzi por hacerse comprender, también en la fuerza de su contradicción y ambigüedad. Aspectos que forman parte de la complejidad de su pensamiento y obra.

Con esta breve explicación sobre la metáfora y la narración anterior del taller como estrategias de carácter estético hemos avanzado la concreción del segundo principio que, recordemos, nos presentaba la siguiente proposición: *Construir educación es soñar la belleza de lo insólito*.

Pasemos, ahora, a escudriñar el tercer, y último, principio estético.

Principio estético 3:

Educarsuponedesarrollarlascapacidadesnarrativasde la seducción estética

La seducción estética

Hablemos primero de la seducción estética. Para Malaguzzi²¹² existe una estética del conocer antes que un conocer estético. Estas ideas, profundizadas por Donata Fabbri y Alberto Munari,²¹³ significan que lo que conseguimos realizar se connota dentro de un placer estético.

Un estado de ánimo que se complica y se perfecciona por medio de un algo sutil como un hilo de telaraña (pero que puede crecer como un cable), que se hace percibir, mientras proyectamos y conocemos, y que nos pone en condiciones de elegir entre modelos de acción, pensamiento e imaginario, que están enraizados (quién sabe de dónde vienen) en nuestro interior.²¹⁴

Para conocer²¹⁵ es necesario elegir entre incertidumbres pertinentes. Por lo tanto conocer significa decidir, y cada decisión es una elección entre diversas incertidumbres. Pero esta elección no puede ser, sólo, un problema de lógica o de falsabilidad, como diría Popper, ya que se habla de incertidumbres y no de certezas. De esta forma, el ámbito de las elecciones tiene que pertenecer a un nivel que no sea el puramente racional. Humberto Maturana (1997, págs. 57-59) habla de la seducción estética como una marco de referencia que establece una *mirada poética* para conseguir ese *bienestar natural* necesario para elegir y decidir. Por lo tanto, existe una dimensión estética en el proceso mismo del conocer. Una dimensión que es fascinación o esa *vibración estética* de la que habla Malaguzzi.

212. Loris Malaguzzi, «La storia...», *op. cit.*, pág. 81.

213. Alberto Munari, *Strategie di costruzione della conoscenza* (conferencia pronunciada en el congreso de Reggio Emilia celebrado el 29 de marzo de 1990). Ver además: Fabbri (1988) y Fabbri y Munari (1985).

214. Loris Malaguzzi, «La storia...», *op. cit.*, pág. 83.

215. Alberto Munari, *Strategie di costruzione... op. cit.*

Es la vibración estética la que nos empuja a dar nombres, nombres a figuras y colores, y a figuras y colores que parecen no existir, y a mejorar las construcciones de nuestra sensibilidad interpretativa y creativa, a descubrir los valores y los objetos de placer que suscitan, en nosotros y en los otros, un «valor» de más para seducir y dejarnos seducir.²¹⁶

Donata Fabbri²¹⁷ llama a este asunto proyecto estético. Este proyecto crea un marco de referencia, como un deseo, para elegir respondiendo fascinados a ciertos juicios relacionados con el gusto o placer estético. Una estética que nos cautiva cognitivamente y que nos lleva a interpretar el mundo desde ese coqueteo. Una seducción que, como decimos, no pertenece sólo al mundo de la racionalidad.

Así, la seducción estética se revela como una posible dimensión del conocimiento que ilumina algo que quizás no pertenezca sólo a la racionalidad. Una dimensión que también se siente cuando hablamos, leemos o admiramos una imagen, encontramos un concepto o escuchamos una sinfonía.²¹⁸

Además, la seducción estética, como comenta Malaguzzi, no es sólo un problema del conocimiento individual, sino que está en la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento y en la relación cultural con el saber. Esta relación, para Alberto Munari, es una red extremadamente densa de interconexiones que forman un retículo o hipertexto por el que navegan nuestras decisiones de carácter cognitivo, moral y estético.

El problema, comenta el pedagogo reggiano, está en cómo ayudar a los niños a sentir esta seducción estética que está presente en los procesos de conocimiento y en la semiología de sus juegos lingüísticos, analógicos, artísticos y metafóricos de sus cien lenguajes (Goodman, 1974 y Gardner, 1995).

216. Loris Malaguzzi, «La storia...», *op. cit.*, pág. 83.

217. Citado por Alberto Munari, *Strategie di costruzione...* *op. cit.*

218. Loris Malaguzzi, «La storia...», *op. cit.*, pág. 83.

Así lo ratifican, también, el importante testimonio de Howard Gardner y la inagotable investigación de su maestro Nelson Goodman cuando hablan de la «genialidad» de los vehículos simbólicos. Gardner habla, insistentemente, de la sensibilidad estilística de los niños –*inquietos* digo yo, *connaisseurs* dice él– y de las simbologías que se desprenden de sus juegos lingüísticos, analógicos y metafóricos. Juegos que hoy están rápidamente creciendo, sugeridos por la semiología que caracteriza la sociedad de la imagen y de la información consumista en la que vivimos que, sin duda, influyen en la multiplicación y sustitución del valor que tenían los viejos significados simbólicos.²¹⁹

Por lo tanto, como relata Isabel Cabanellas, la estética en Malaguzzi debemos entenderla como una capacidad de la persona de entrar en resonancia con el mundo, de manera que en la forma de conocer, éste supo incluir el gusto por lo bello, por lo hermoso «entendido como experiencia y no como adorno vacío»,²²⁰ esa seducción estética de la que Malaguzzi fue un feroz y sensible defensor.

La narratividad

Pero en Malaguzzi la seducción estética de los acontecimientos educativos debe ser narrada creativamente. Ya hemos hablado de narración previamente y lo volveremos a hacer específicamente cuando abordemos el tema de la segunda de las estrategias de este tercer principio, la documentación. Pero ahora veamos algunos aspectos importantes de este asunto. Para Malaguzzi es tan importante observar o investigar sobre los procesos de conocimiento del niño como, posteriormente, saber narrarlos. Es en la narración de los acontecimientos donde Malaguzzi construye un sentido a lo que el niño descubre. Un sentido estético que fascina y que seduce. Todas las culturas, recordemos –por ejemplo– los dibujos prehistóricos (Cassirer, 1971 y Groenen, 2000) de las cuevas de

219. *Ibídem*.

220. Isabel Cabanellas, «La estética en la obra de Malaguzzi». En *Los cien lenguajes de Loris Malaguzzi* (4 de mayo de 1994). Documento sin publicar.

Altamira (que narran escenas de caza), han tenido necesidad de construir narraciones, mitos o leyendas para explicarse su actuación en el mundo, para construir un sentido a su existencia.

Sin esas historias que nos cuentan de pequeños, y que más adelante leemos e imaginamos, la identidad personal y nuestra existencia como seres humanos sería imposible, porque *somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación* para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas (Bárcena y Mèlich, 2000, pág. 97).

Si por algo fascina o seduce tanto la experiencia educativa de esta ciudad italiana, más allá de cualquier nación o cultura (recordemos que ha sido visitada por personas de los cinco continentes), es porque Loris Malaguzzi y Reggio han sido capaces de testimoniar narrativamente la cultura, las ideas y las formas de pensar de los niños. Y este *lenguaje*, más allá de las culturas particulares, es un símbolo internacional.

Las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda (Ricoeur, 1997, pág. 483).

Pero uno mismo no está capacitado para contar su propia vida. Necesita de «otro», real o imaginario. Necesita desdoblarse en «otro». Al narrar el «otro» la historia de la vida de uno pueden adquirir sentido la existencia tanto del narrador como del personaje de la narración (Bárcena y Mèlich, 2000, pág. 113).

Malaguzzi sabía muy bien situarse en el punto de vista del espectador para hacer llegar a las personas las emociones y el sentido de narraciones o historias diversas.

Loris ha construido educación, pero sobre todo ha hecho narratividad del acto educativo. Aspecto que tiene que ver con el desarrollado por Paul Ricoeur (1999) o Julia Kristeva (1982). Comenta Mikel Azurmendi (1999, pág. 41), siguiendo las ideas de estos autores, que «La narratividad es la forma racional de composición significativa de los hechos humanos. Comprender la acción humana entraña, por consiguiente,

que seamos capaces de reproducir los procesos por los que se produjeron, es decir, narrativizar esas acciones».

La infancia que relata Malaguzzi es una infancia narrada, concreta, con una historicidad fascinante, que se puede palpar, que se escapa de los cánones retóricos de la historia de la pedagogía, la cual desborda. Por esta razón Reggio Emilia seduce internacionalmente: porque cuenta historias –las de niños y adultos– que tratan de dar sentido a su existencia, que es lo que todos pretendemos. Y esta idea de sentido profundamente humano, hechiza por su veracidad.

Podríamos, entonces, pensar que la narración es una especie de ficción inventada de las experiencias que hacen los niños. Es cierto que toda narración es una interpretación; pero la interpretación malaguzziana es una construcción de la realidad llevada a cabo con rigor y con múltiples datos recogidos y contrastados. La dialógica narrativa de Malaguzzi trata de establecer una alianza no disyuntiva con los dos tipos de pensamiento que Bruner (1993, págs. 15-55) plantea: el paradigmático y el narrativo, sabiendo que existe una diferencia entre la credibilidad narrativa y la credibilidad científica. El estilo paradigmático o lógico-científico,

persigue el ideal de un sistema descriptivo y explicativo formal y matemático. Dicho sistema recurre a la categorización o a la conceptualización, además de a las operaciones por las que se constituyen las categorías, son elevadas a símbolos, idealizadas y puestas en relación entre sí para constituir un sistema [...] el pensamiento lógico-científico [...] se ocupa de las causas de orden general y de cómo representarlas, y se vale de procedimientos adecuados para asegurar la verificabilidad referencial y ensayar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por los requisitos de la coherencia y la no contradicción. Su ámbito está constituido no sólo por las realidades observables a las que se refieren sus aserciones fundamentales, sino también por el conjunto de los mundos posibles que se pueden producir lógicamente y confrontar con las realidades observables; y eso porque el pensamiento paradigmático está conducido por hipótesis basadas en principios (Bruner, 1993, pág. 17).

El pensamiento narrativo que Bruner plantea, trata de construir, literariamente, buenas narraciones, aunque no sean necesariamente verdaderas. Se ocupa de las intenciones del hombre y de la conciencia psíquica de los personajes.

El cuento tiene que construir al mismo tiempo dos escenarios. El primero es el de la acción, cuyos ingredientes son los elementos constitutivos de la acción misma: agente, intención u objetivo, situación y disponibilidad de instrumentos, además de algo que sirva como «gramática del cuento». El otro escenario es el de la conciencia, donde en su momento emerge lo que las personas implicadas en la acción saben o no saben, piensan o no piensan, y sienten o no sienten. Ambos escenarios son esenciales (Bruner, 1993, pág. 19).

Pensamos que Loris Malaguzzi, usa en sus investigaciones los dos tipos de pensamiento. Por un lado tiene la habilidad de poder narrar las experiencias de los niños, pero no olvida el rigor con que éstas deben ser avaladas. Si hacemos un repaso a los diversos proyectos de experimentación realizados en Reggio, podemos descubrir que mantienen esta doble facultad. Por un lado, presentan las características de la narración: presencia de presuposiciones con significados interpretativos implícitos, la subjetivación y la presencia de una pluralidad de perspectivas que proponen una multiplicidad de significados que estimulan la imaginación del espectador de forma que éste pueda «escribir el propio texto virtual» (Bruner, 1993, pág. 33).

Pero por otra parte, Malaguzzi era muy riguroso y exigente con los datos extraídos de las experiencias y exigía, una y otra vez, comprobar las teorías, hipótesis o interpretaciones. A través de la estrategia de la documentación (de la que hablaremos posteriormente) extraía los datos con los que exponer, con fuerza, sus ideas.

A través de la narración, la escuela construye su propia historia cotidiana y significativa, lejos del lenguaje técnico oficial. Desvela su propia biografía y las de los protagonistas que han creado las historias.

Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico. Algunos de esos discursos son «oficiales», están dichos y escritos en el lenguaje técnico que impone el gobierno [...] Otras historias, en cambio, se cuentan, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido [...] En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones [...] Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confían sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la sociedad contemporánea.²²¹

Veamos, ahora, algunos ejemplos de narraciones. En concreto, veamos tres que resultan emblemáticas. La primera es una narración escrita sobre una niña, Elisa de ocho meses que, arrastrándose, trata de alcanzar una muñeca que, observa, alejada. Lo importante de esta narración -acompañada por algunas imágenes en el original- es que está relatada desde el punto de vista subjetivo de la niña, y Malaguzzi reclama la importancia de poder imaginar sus pensamientos.

221. Suárez y otros, «La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategias de la Formación y Capacitación de Docentes», *Infancia* (en prensa).

Nada impide imaginar el flujo de pensamientos (de los lenguajes interiores) con que Elisa ha acompañado la experiencia:

«¡Mira! Ésta es la muñeca que me gusta. La reconozco por la cara y su sonrisa. Pero está allí abajo, en el fondo, donde no hay nadie que me eche una mano, ¿cómo haré para llegar? ¿Lo lograré?... Voy a probar. Pero ¿cómo? Así, trabajando con todo lo que tengo: hago fuerza sobre los brazos y sobre las rodillas, me encojo y me estiro y así me desplazo... Lo logro. Luego me apoyo sobre la barbilla, me ocupo de mi trasero y desplazo hacia adelante las rodillas y el busto. Muy bien. Ahora miro a la muñeca para apuntar derecho, medir el espacio y tomar el camino más corto. ¡Dios mío, cómo cansa...! Ahora ya estoy, me doblo a la derecha, atenta a no perder el equilibrio, y alargo el brazo izquierdo. Me he equivocado, no llego. ¿Sabes qué hago? Hago que la muñeca se caiga, aunque tal vez al caer no se acerque. Pero me ha salido bien, lo he logrado. ¡Soy fuerte y siento un gran calor en el cuerpo! ¡Cómo me gusta! ¡Ahora la muñeca es mía! ¡Por fin puedo descansar un poco!»²²²

El segundo texto que presentamos es un artículo que habla de un tema concreto: el tubo de goma. Ya su título (el título ya es una declaración seductora estética y narrativa) declara una trama: «Divagación sobre material pobre. El tubo de goma entre Humpty Dumpty y Jean Paul Sartre». Se trata de reflexiones realizadas sobre esas gomas que se usan para regar. Malaguzzi ha observado a los niños jugar con estos tubos y, fascinado, nos regala una narración interpretativa que nos hace ver con nuevos ojos un juego que puede viajar al infinito. Hay que subrayar la ironía del relato, la necesidad de rescatar las ideas de los niños para destacar su cultura diversa de la nuestra, su capacidad para inventar –a través de las imágenes que la acción propone– lenguaje y su significado, la riqueza de relaciones culturales (Carroll, el *limerick* inglés, Freud, Sartre) que propone y, al mismo tiempo, las profundas interpretaciones que dan sentido a las actuaciones de los niños, el valor de los objetos didácticos sencillos (que

recuerdan el *arte povera*) y el recurso de proponer imágenes simbólicas concretas para poder entender las transformaciones creativas del propio tubo en las manos de los niños, recogiendo narrativamente el imaginario del mundo infantil.

¿Quién ha dicho que un tubo de goma no es más que un tubo de goma? ¿Para qué otra cosa puede servir además de para conectar la bombona con el hornillo de la cocina, para trasvasar el vino de la damajuana y regar las raíces del huerto? Aparte de eso, no parece que sirva para otra cosa.

Pero el tubo de goma de que hablamos es el de nuestros discursos, el de nuestros usos; un uso convencional, rutinario, reducido, empobrecido, como resignado, atado a las normas como un salchichón florentino.

Si alguno de nosotros hubiese descubierto otros significados menos habituales al tubo de goma, que sé yo, por ejemplo que pudiese ser una serpiente pitón que se enrosca y que puede estrangular, quizás lo hubiesen tratado de loco y arrestado.

No es así; no es lo mismo si lo hacen los niños. Entonces toleramos, miramos con suficiencia, pensamos que es lícito hacerlo en esa edad, pero después, crecerán... y...

Verdaderamente somos grandes, auténticos ignorantes y formidables autocastrados.

¿Quién dice que los niños tienen un vocabulario reducido, una competencia lingüística reducida?

Probemos a darles a ellos este banal tubo de goma y veremos inmediatamente cuánta riqueza de invención, libertad, auténtica capacidad de pensamiento, explosión interpretativa y fecundidad de vocabulario, son capaces de poner en su juego. Cuando parece que el juego se acaba, entonces los niños son capaces de inventar otro y el tubo de goma, ¡míralo!, dócil, está increíblemente disponible a disfrazarse infinitamente, a combinarse en volteretas y significados subversivos.

Recordad el famoso encuentro de Alicia con Cabeza de Huevo que, como uno que hace encíclicas, se acredita como un déspota absoluto de la palabra: «Cuando yo uso una palabra, yo decido qué significa».

222. Loris Malaguzzi, «La pedagogía del diritto con ...», *op. cit.*, pág. 45.



Bien. Los niños, avergonzando al propio Carroll y a las interpretaciones freudianas que hoy están de moda, son, todos, cabezas de huevo ya que el significado de las palabras lo deciden en un admirable y limpio juego que es el que da la alegría de regalar a los objetos, y a los actos una existencia que se renueva y no termina nunca. Es como una alejamiento del final, de la muerte, de lo perentorio, una superación de las contradicciones [...]

Las imágenes fotográficas son una prueba, un documento vivo de lo que estamos diciendo: una confirmación de que la pedagogía y la didáctica no tienen necesidad de grandes instrumentos y aparatos complicados, necesitan –en cambio– de entrar y mojarse, confiándose a lo no previsto, ¿cómo decir? Al limerik, al juego del sinsentido inglés.

El tubo de goma es, lo primero de todo, un limerik, un instrumento, un material para descubrir, ahora, que es allí, entre las manos libres de los niños, una especie de monstruo para domarlo, que no se puede controlar y que se escapa.

También, en otras versiones más comunes, pero también muy placenteras, es una gran garganta que puede llenarse de agua y que puede conducir ésta del monte a la llanura.

Pero también el tubo, si se empeña, puede ser un Arco del triunfo sobre el que pasar divirtiéndose.

Entonces el tubo tiene necesidad de un alma y se la podemos dar si es una serpiente gigante que desciende de las lianas para jugar al cucú.

Pero el tubo de goma puede, también servir como una larga brida para el caballo y el caballero que va a cazar aventuras en el valle solitario.

El monstruo se vuelve ahora con las fauces abiertas: esta vez no lanza agua, sino piedras, y nos metemos debajo [...]

El tubo de goma es redescubierto como un gran amigo, como un tranquilizador medio de comunicación en el que, si cuchicheamos en una parte, en la otra (que está a mil kilómetros) nos oyen como en un teléfono.

Si hemos tenido la paciencia y la prudencia de seguir, discretos, el juego de los niños, habremos tenido la oportunidad de registrar fogueos imprevistos e inesperados de palabras, de gestos, de pantomimas, de ficciones, de descubrimientos...

La pedagogía está en los niños, pero no sólo en los niños, está ligada a la acción. También Sartre dice que la «imaginación es un acto, no una cosa....».

[...] El tubo de goma, el banal, ahora sube a lo más alto y con la ayuda de los niños da la razón a Jean Paul Sartre. Que no es poco.²²³

El tercero de los textos es una narración oral, reconstruida, transcrita y traducida de tres intervenciones²²⁴ distintas de Malaguzzi. En cada lugar la narración es diferente. Ya Malaguzzi afirmaba que es necesario tener en cuenta el interlocutor que está delante para saber cómo hay que cambiar la forma de hablar.

Tenemos que aprender a hablar con los padres. Hablar con la madre o con el padre es algo muy distinto. Hablar con un padre licenciado es muy diferente que hablar con un padre que sólo ha hecho la primaria.²²⁵

La historia, documentada mediante imágenes fotográficas,²²⁶ es narrada con pasión y emoción por Loris Malaguzzi. Todavía podemos oír la voz de Malaguzzi con su fuerza al contar la historia, sus matices tonales, el suspense *hitchcockiano* buscado y recreado, sus manos moviéndose con fuerza, el dominio del *tempus* o ritmo narrativo, las pausas, los gritos, los silencios, la musicalidad de su voz, sus umbrales sonoros, la tensión en su rostro y los ojos clavados en los espectadores para controlar el seguimiento de los acontecimientos, su atención y su confianza. Lo importante es el valor que da a un niño, Francesco, con su poder y capacidad de pensamientos, de formular teorías inteligentes. La narración desvela, también, datos concretos de una observación deta-

223. Loris Malaguzzi, «Il tubo di gomma», *Zerosei*, año 3, n° 2 (enero 1978), págs. 70-73.

224. Loris Malaguzzi, *Incontri Barcelona 9º* (grabación sonora del 8 de julio de 1988); Loris Malaguzzi, *Conferenza a Pistoia* (grabación sonora de octubre de 1988); Loris Malaguzzi, *Incontri Pamplona 3º* (grabación sonora del 11 de abril de 1989).

225. Loris Malaguzzi en Carlo Barsotti, *L'uomo di Reggio Emilia*, op. cit.

226. «Francesco e il tubo». In Carolyn Edwards e Altri (a cura di), *I cento...* op. cit., págs. 150-151.

llada y minuciosa. También son de destacar las figuras literarias usadas (metáforas, comparaciones, sinédoquias...) y la capacidad de seducción estética de dicha narración.

Os voy a narrar, ahora, un episodio inesperado que ocurrió con un niño de diez meses y medio. Habíamos cambiado la apariencia de una clase cubriendola totalmente con una papel continuo blanco escenográfico. No os voy a contar las extraordinarias reacciones sorprendentes que tuvieron los niños al ver ese cambio total. Me voy a centrar, en cambio, en lo que aconteció con un niño de diez meses y medio que allí estaba sentado. Después se acercó a uno de los bordes del papel que cubría el suelo y, que por suerte, no estaba bien pegado al mismo. De esta manera arrancó un trozo de papel que formó una especie de tubo o de rollo de cartón que resultaba difícil mantener entre las manos. Era un objeto algo insólito. El niño se dio cuenta de que era una forma extraña que solamente se mantenía de esa manera si sujetaba el tubo adecuadamente con las manos, si no desaparecía, se descomponía. En este momento, se produce algo extraordinario para quien no cree en las posibilidades inteligentes de los niños pequeños. El niño se quedó sorprendido por la cavidad del tubo, miró a través de él como si quisiese atravesarlo.

Después de darse cuenta de la delicadeza con la que tenía que sujetar el objeto para que mantuviese esa forma, pasó de sujetarlo con las dos manos a hacerlo con una. ¿Por qué esta idea? Porque necesitaba gatear liberando una mano. De esta manera, se alejó de ese lugar y regresó al lugar inicial en el que estaba previamente sentado llevando el tubo, el objeto sostenido con una mano. Gateó apoyándose en las piernas y en la mano libre. No sé si entendéis que esto supone una dificultad enorme a nivel muscular y no sólo muscular. Es una heroicidad que casi tiene que ver con los cursos de formación que los marines realizan en América. Una vez llegó al punto de partida se volvió a sentar y cogiendo de nuevo el tubo con las dos manos, con un movimiento, de nuevo sincronizado, de las manos consiguió poner el ojo en el tubo como si fuese un catalejo y ver a través de él. Entonces el niño vio un rotulador a lo lejos y parece que se le ocurrió una idea que es más que una idea, es una conjetura, una hipótesis. De nuevo cogió el tubo con su mano derecha y se

alejó gateando con la dificultad que supone hacerlo de esta manera. Llegó al lugar donde estaba el rotulador e hizo una suposición (hay que tener en cuenta que los niños la hacen). Sosteniendo el tubo con su mano izquierda metió un rotulador con su mano derecha por uno de los extremos del tubo y esperó –con la mirada- a que cayese por el otro extremo. Es una experiencia nueva que es la que trata de pasar un cuerpo opaco por otro cuerpo. Tenemos que estar atentos a estos acontecimientos increíbles porque nuestros ojos están habituados a ver lo que saben, no lo que ven. El niño había realizado una anticipación que era correcta, pero tenía que llegar a descubrir cuál era el plano de inclinación para que el rotulador cayera. El tubo estaba en horizontal y el rotulador no caía.

Fue probando, con diversos intentos, a mover el tubo lentamente de un lado para otro. Estaba tratando de buscar las causas y las razones de un fenómeno que no controla del todo, hasta que se da cuenta de que el problema estriba en la oblicuidad del tubo. Hasta que la acción real –cuando el tubo adquiere la inclinación adecuada- confirmó su teoría. Después cogió otro rotulador con seguridad, y mientras la mano introducía el rotulador el ojo esperaba lo que ya había comprendido. Estuvo durante 20 minutos investigando, tratando de confirmar su teoría, explorando cuáles eran los planos de inclinación justos para que el rotulador cayese una y otra vez. No sé si os dais cuenta, pero este acontecimiento es de tal complejidad que bien merecería un premio Nobel.

Pasemos, ahora, a analizar el mérito de dichas historias narrativas. Para ello nos vamos a servir de lo que Bruner (1997, págs. 152-163) llama los nueve universales de las realidades narrativas. A través de estos universales podemos llegar a entender mejor las narraciones anteriores y, en general, todo el sentido que, para Malaguzzi, tiene la narración. Veamos, ahora, estos nueve universales:

► *Una estructura de tiempo cometido.* La historia de Francesco y de Elisa segmentan y se refieren a un «corte» de tiempo determinado con el que Malaguzzi construye un discurso narrativo, una secuencia de acontecimientos que

tiene una estructura con un principio que sitúa el tema, lo desarrolla y le da un desenlace, feliz, en ambos casos. Ambas historias son una selección temporal de diversos sucesos.

► **Particularidad genérica.** Las tres narraciones presentadas cumplen una función genérica. Todas se ajustan a géneros narrativos reconocibles y universales. La primera presenta, en forma lírica y autobiográfica, la tragicomedia de Elisa por conseguir un objeto. La segunda, en clave de ironía y de humor, se ajusta a una forma teatral comedística en la que los niños organizan escenas imaginarias y fabuladas con tubos de goma. Las palabras pronunciadas el 7 de noviembre de 2000 por Camilo José Cela son esclarecedoras en este sentido.

El pensamiento libre, en este significado restringido que se opone al mundo empírico, tiene su traducción en la fábula. Y la capacidad de fabular aparecería, pues, como un tercer compañero capaz de añadirse en la condición humana al pensamiento y la libertad, gracias a esa pируeta que concede carácter de verdad a lo que, hasta la presencia de la fábula, ni siquiera fue simple mentira.

A través del pensamiento el hombre puede ir descubriendo la verdad que ronda oculta por el mundo, pero también puede crearse un mundo diferente a su medida y los términos que llegue a desear, puesto que la presencia de la fábula se lo permite. Verdad, pensamiento, libertad y fábula quedan así ligados por medio de una relación difícil (Cela, 2000).

La tercera historia narra, con intensidad épica, los intentos de Francesco por comprobar –con sus manos y un rotulador– la teoría que sus ojos adelantan.

Las universales formas líricas, épicas y dramáticas que, literariamente, han sido explicadas están presentes en las narraciones malaguzzianas.

Lo lírico hunde sus raíces en el alma. Lo épico como configuración del presente y lo dramático como configuración del futuro responden a la

tendencia objetivadora del espíritu [...] Una épica sin vivencias líricas o sin cierta funcionalidad sería una mera catalogación de cosas que apenas nos diría algo. Un drama desprovisto de cierta complacencia por las cosas o sin un hondo sentimiento lírico, por muy bien construido que aparezca, por muy bien bosquejado que esté como proyecto, se tornaría al punto en una armazón seca y vacía y al mismo tiempo inhumana (Ferrero, 1966, pág. 16).

Formas líricas, épicas y dramáticas que Isabel Cabanellas (1989), tomando las provocaciones antropológicas de Gilbert Durand (1982), ha desvelado en los grafismos infantiles y que podremos encontrar entremezcladas en las documentaciones reggianas de las que posteriormente hablaremos.²²⁷

La forma lírica, en la cual el artista presenta la imagen en inmediata relación consigo mismo, como expresión del «espacio íntimo»; la épica, en la cual presenta la imagen como relación mediata entre él mismo y los demás, el «yo frente al mundo»; y la dramática, en la cual se presenta la imagen en relación inmediata con los demás (Cabanellas, 1989, pág. 222).

- **Las acciones tienen razones.** Malaguzzi, en las tres narraciones, da una clara intencionalidad fenomenológica a las actuaciones de los niños. Desvela sus creencias, deseos, teorías, valores o estados intencionales. Ésta es la fuerza que aportan las narraciones que él construye.
- **Composición hermenéutica.** Lo que nos ofrece Malaguzzi es una interpretación de acontecimientos vividos por niños. Nos permite hacer legible y comprensible –a través de lo que Bruner llama el círculo hermenéutico– la historia, abriéndonos al mundo de la pluralidad interpretativa. Pluralidad interpretativa que, Malaguzzi a través de las pruebas documentales (observaciones, imágenes,

227. Queda abierto para el futuro otro interesante campo de investigación que sería el de ver las formas narrativas en las documentaciones visuales o audiovisuales de los proyectos reggianos.

palabras recogidas...), nos permite reflexionar en toda su complejidad.

► *Canonicidad implícita.* Las narraciones de Malaguzzi tienen el poder de ir más allá de las expectativas, así como de la banalidad, o del aburrimiento. Su impulso literario aporta, en los tres textos presentados, frescura y excitación. Malaguzzi tiene la virtud de hacernos ver algo de lo que nadie se había dado cuenta antes. En sus narraciones busca la complicidad dialéctica de los espectadores a través de ese *ostranenie* (extrañamiento) del que hemos hablado, o «al hacernos considerar como nuevo lo que antes dábamos por supuesto» (Bruner, 1997, pág. 159).

► *Ambigüedad de la referencia.* Las narraciones de Malaguzzi y, en particular, la segunda, nos presenta una interpretación del mundo imaginario de los niños, pero no cierra. Está abierto a nuevos cuestionamientos, críticas, nuevas observaciones. Estos relatos tienen la virtud de abrir preguntas contingentes para dudar de las interpretaciones realizadas que, una vez, construidas, pueden cerrar la riqueza infantil.

► *La centralidad de la problemática.* Las historias de Francesco y de Elisa narran una problemática intrínseca que da «gancho» a la historia. Presentan el esfuerzo de Elisa por moverse y conseguir algo, y la tenacidad conflictiva de Francesco por relacionar una serie de hechos, previamente, aislados.

► *Negociabilidad inherente.* Loris necesita comunicar sus historias (en este caso orales o escritas) a otros interlocutores-lectores-«escuchadores». La fuerza del pensamiento y obra de Malaguzzi está en que las historias por él contadas han contribuido, como ya anunciábamos, a realizar una interlocutoriedad internacional que han conseguido -a través de críticas o consideraciones- ajustar, de forma negociada, las propias narraciones para hacerlas más comprensibles o volver a investigar más los hechos para descubrir matices impensados sólo desde el punto de vista del «actor» de la acción. La multitud de

delegaciones nacionales e internacionales que llegan a Reggio son, al mismo tiempo, una estrategia para dar más fuerza al trabajo con los niños. Un valor que, también, es narrativo.

► *La extensibilidad histórica de la narración.* Las tres historias presentadas por Malaguzzi narran sólo unos momentos particulares de niños muy concretos, como Francesco o Elisa, pero -por extensión- nos hablan de las potencialidades y capacidades inteligentes de todos los niños del mundo. Son la historia subjetiva de algunos individuos de la especie humana que se hace una historia universal de la infancia, pero de una infancia -testimoniada- que se puede ver, que no es anónima.

Las narraciones de Malaguzzi son, pues, como diría Mikel Azurmendi, artefactos para producir significados, en definitiva, para comprender lo humano al contarla.

Todo intento de narrar lo humano es ciertamente una aspiración a decir la verdad, pero no existe jamás la posibilidad de que los hechos humanos casen con el discurso sobre esos hechos. Los hechos no se acomodan tal cual a los dichos. Los hechos suceden, son efímeros y volátiles como la muerte, otro hecho más entre los que ocurren a los humanos. Los dichos en cambio son puro discurso (*discurrere*, reflexión, pensamiento) que arregla y constituye el hecho; los dichos arreglan las cosas y los sucesos, los reciben y ordenan para poder justamente ser entendidos. Sin dichos no habría sentido en los hechos; no habría tan siquiera hechos humanos [...]

Pero la explicación de la conducta humana ni es ni puede ser nomológico-deductiva, en alguna versión próxima a las ciencias físicas. Explicar lo humano implica esencialmente comprenderlo (Azurmendi, 1999; págs. 45 y 47).

En este principio hemos hablado de la narratividad y de la seducción estética del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Pasemos ahora a ver las estrategias estéticas que actúan dicho principio que decía así: *Educar*

supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética.

Las estrategias del principio estético 3 (Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética)

Vamos a desarrollar dos estrategias:

- ▶ *La documentación.*
- ▶ *La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi.*

Primera estrategia del principio estético 3:

La documentación

Antes de entrar a hablar de documentación acerquémonos, un momento, a la enciclopedia y veamos qué dice sobre el concepto de indocumentado.

1. Falto de documentación.
2. Dícese del que carece de documentos de identificación personal.
3. Dícese del que no tiene títulos, méritos o cualidades para el desempeño de un cargo.
4. Ignorante, inculto.
5. Dícese de la persona sin arraigo ni respetabilidad.²²⁸

Malaguzzi, siempre consciente del riesgo de dicha idea, demostró una enorme obsesión por documentar la experiencia de las escuelas. Pedía insistentemente a las educadoras que llevasen en el bolsillo una libreta y pasaba mucho tiempo analizando y reflexionando sobre las documentaciones recogidas (Quinto Borghi, 1998). Para él los *diarios, cuadernos de clase o quadernoni* eran una forma obligada de dar un testimonio cultural o pedagógico a la propia profesión. Una profesión

228. Gran Enciclopedia Larousse (1991). Tomo 12, p. 5271.

que tradicionalmente, en ningún país, ha tenido ni el hábito ni la costumbre de registrar o tomar anotaciones sistemáticas de las experiencias realizadas con los niños. Ha sido siempre una escuela no declarada, oculta, soterrada. Siempre ha existido esa especie de alergia documental de la que habla Sergio Spaggiari (1997, pág. 6).

Es más fácil que un caracol deje huellas de su propio camino, de su trabajo, que una escuela o una maestra deje una huella escrita de su camino, de su trabajo.

La documentación es una cuestión de recíproca confianza, de estima recíproca. En algunos países occidentales se la considera una interferencia inoportuna o lesiva de los derechos de alguien. Nosotros la hacemos porque nos da un conocimiento más cercano y reflexivo de nuestro propio trabajo.²²⁹

Tanto en Reggio como en Módena (donde trabajó como asesor pedagógico de las escuelas infantiles municipales de 1968 a 1974) obligaba a completar unos diarios. Requería que estos instrumentos documentales estuviesen visibles y recogiesen la esencia de la vida en la escuela. Es importante recordar, por ejemplo, circulares, algunas muy duras, que enviaba a las maestras de Reggio advirtiéndoles de la irregularidad de no tener los diarios (unos cuadernos que llamaba «Hechos y reflexiones») debidamente cumplimentados.

Se trata de grandes cuadernos, rayados o cuadriculados, escritos con una cierta elegancia y un orden fuera de toda discusión [...] en la primera página se indica el nombre de la escuela y el grupo, los nombres de las maestras que lo llenan y el año escolar de referencia; la segunda recoge el nombre de todos los niños, su fecha de nacimiento y las respectivas fechas de ingreso [...]

Podía ocurrir que se insertara la fotografía de los niños [...] No faltaban los dibujos de los niños, cartas de la dirección o convocatorias a reuniones (Quinto Borghi, 1998, pág. 189).

229. Loris Malaguzzi, *Seminario rivolto agli educatori svedesi 2º* (grabación sonora del 2 de mayo de 1989).

La compilación del CUADERNO DE TRABAJO en todas sus partes representa un momento de gran importancia, de reflexión y de enriquecimiento cultural y profesional de todos cuantos trabajan en la escuela en contacto con los niños; por tanto, tiene que ser puntual y hay que esforzarse en referir experiencias o síntesis.²³⁰

A través de los diarios las maestras debían recoger informaciones de la realidad educativa y extraer reflexiones teóricas y prácticas. Siempre consideraciones que Malaguzzi exigía que no se centrasen en un niño, sin tener en cuenta el contexto donde éste desarrollaba sus actuaciones. A veces se recogían anécdotas significativas o proyectos de larga duración. Para Malaguzzi el diario era un instrumento extraordinario para entrenar la observación, el ojo de las maestras, para hacerse conscientes de la riqueza de la vida y de las potencialidades de los niños. Además, creía que era un instrumento de memoria colectiva y animaba a escribir a padres, personal auxiliar y a los miembros de los *Consejos de gestión de Escuela y Ciudad*.²³¹ Malaguzzi recogía estos diarios y los analizaba detenidamente. Luego, en reuniones públicas con las maestras, en una especie de tribunal de exámenes, corregía y analizaba el contenido y la forma de dichos diarios. Eran reuniones durísimas en las que él –como era habitual– no ahorraba ninguna crítica, aunque también sabía valorar los aspectos positivos de dicho diario.

Los diarios aparecen puntualmente, formulados con empeño, nunca gratuito, y con una precisa carga motivacional; y también son eficaces los flash de pocas líneas sobre momentos que no se deben dejar perder [...] Pero tendríais también que aceptar alguna observación.

Inicialmente falta la lista de los niños, añadidla. Les habéis propuesto a los niños una serie de pruebas de agilidad, de destreza y cosas

230. Loris Malaguzzi, documento escrito (2 de octubre de 1973).

231. Loris Malaguzzi, documento escrito (14 de febrero de 1973). Los *Comitati di Scuola e Città* eran una especie de «Consejos Escolares» constituidos en cada escuela y con una representación significativa, tanto del personal de la escuela (trabajadores y familias), como de representantes del barrio y de la ciudad. En la actualidad se llaman *Consigli di gestione*.

parecidas: estad atentas a no sobrevalorar ejercicios que, aunque tienen un sentido en sí mismos, no autorizan ni filiaciones ni grabaciones de tests. A lo sumo hubiera preferido que los datos recogidos sirvieran para integrar otros elementos de juicio sobre los niños [...]

Los diarios dicen todo lo que se ha hecho, pero dicen muy poco sobre lo que vosotras habéis intentado hacer [...]

En vuestro diario, como en otros, falta el momento del resumen de la recapitulación que busque una disposición orgánica de vuestras experiencias alrededor de los diferentes problemas.

Sin esto, o sin estos momentos, se corre el riesgo de desmenuzar demasiado el análisis de las cosas que vivís, de que se difuminen en algo episódico que, aunque agradable, pierde fuerza y ejemplificación. Por último: equipad el diario con documentos (dibujos) fotografías, diversas elaboraciones, etc.²³²

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

La documentación, aspecto tan estudiado internacionalmente por ser una de las bases o pilares del proyecto de Reggio,²³³ supone para Malaguzzi –en primer lugar– la recogida sistemática (a través de diapositivas, fotografías, paneles, vídeos, palabras de los niños, productos gráficos)²³⁴ de los procesos educativos. Es una especie de crédito o testimonio

232. Loris Malaguzzi en Battista Quinto Borghi (1996, pág. 37).

233. Ver, por ejemplo, Edwards, Shallcross y Maloney (1991), Katz (1995), Gandini (1995), Dahlberg (1998), Dahlberg, Moss y Pence (2005). También resulta imprescindible la lectura del libro *Making learning visible*. Esta obra recoge una investigación realizada entre Reggio Children y el Proyecto Zero sobre este tema que ahora nos ocupa.

234. Un trabajo que no afrontamos en esta obra, pero que abre investigaciones futuras podría ser el de descubrir las particularidades de la documentación, según la técnica o el medio empleado, ya que cada técnica ofrece una

(visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo con los niños y lo dignifican dándole memoria y consistencia histórica.

Desde la entrada en cualquier escuela municipal de Reggio, podemos percibir –desde los muros, paredes, techos y suelos del lugar– un espacio que habla, que narra historias, a través de una *segunda piel*.

Visibilidad y transparencia de los procesos de búsqueda, pedagógicos y cognitivos de los niños.

Entorno capaz de documentar no sólo los resultados, sino también los procesos de conocimiento y formación, de contar los recorridos didácticos y los valores de referencia.

Se genera una *piel psíquica*, una *segunda piel energética* hecha de escritos, imágenes, materiales, objetos, colores, que revela la presencia de los niños también cuando están ausentes.

Autorrepresentación, capacidad de cada espacio individual para narrar el conjunto de las elecciones y las referencias que generan el ambiente de la escuela, como en un *holograma* (Ceppi y Zini, 1998, pág. 25).

La documentación de los procesos observados es uno de los fines fundamentales del trabajo de los adultos. Comenta Malaguzzi²³⁵ que el niño espera ser visto, que sin teatro, sin platea, el niño es inexistente; y que algo parecido le ocurre a la educadora, quien también espera que su trabajo sea visto y reconocido. De esta manera, la documentación se convierte en una memoria viva y visible del proceso compartido con los niños, que no se centra tanto en los productos finales.

especificidad que tiene sus propiedades concretas. No es lo mismo usar la dia- positiva que el video, que el panel, etc. El medio que se elige no es indiferente con respecto a la interpretación narrativa de los propios acontecimientos. Ver, por ejemplo, la particularidad de la documentación en video en Cabanellas y Hoyuelos (1998).

235. Recogido en Carla Rinaldi, *Documentazione come narrazione e argomentazione* (apuntes de una conferencia pronunciada por Carla Rinaldi el 12 de octubre de 1995).

En efecto, si la finalidad de documentarse es la de entender mejor a los niños, entonces tenemos que evitar concebir la documentación como mera conservación y utilización de los resultados finales de un recorrido didáctico educativo.

Limitándonos a eso, ciertamente se podrá valorizar y conocer mejor lo *conseguido*, pero no se conocerá lo *sucedido*.

Por esta razón son ya muchos los que confirman la importancia estratégica de documentar los procesos en vez de los productos (Spaggiari, 1997, pág. 7).

La obsesión de Malaguzzi por documentar estaba justificada y, sobre todo, la calidad de una documentación visual unida a las competencias del taller y del *atelierista*, algo que ya hemos tenido ocasión de comentar, y cuyo ejemplo más significativo es la exposición *I cento linguaggi dei bambini*.

El descubrimiento de la máquina fotográfica y de sus posibilidades es algo que fascina a Malaguzzi, sobre todo, porque a través de las imágenes puede visualizar sus propias ideas, sus teorías, su pensamiento y comunicarlo desde experiencias reales llevadas a cabo con niños y niñas. La máquina fotográfica ofrece una nueva competencia y habilidad profesional a los educadores, y es una forma de testimoniar y de contar acontecimientos extraordinarios –a los otros compañeros y a las familias– que la memoria podría borrar. La documentación fotográfica hace públicos y, por lo tanto, confrontables e intercambiables los procesos observados y recogidos.

La escuela infantil es un teatro continuo, fascinante y de gran interés, lleno de improvisaciones, de hechos, de gestos, de tramas, de comportamientos y de relaciones entre los niños que, cuando se logran localizar (y esto no ocurre a menudo), generalmente los adultos confían a la memoria, que es fugaz y corruptible; raramente se confían a la anotación escrita porque se cree que ésta no siempre es capaz de contar con idoneidad lo que ha ocurrido [...] Son impagables las documentaciones de aquellos laboratorios de la experiencia y de los lenguajes directos que los niños [...] a pesar de estar desarmado, impotente e inadecuado para recoger la especificidad ejemplar de

los acontecimientos [...] el laboratorio... se monta con un gasto de un centenar de billetes de mil [...] es algo modesto. Ileana Cristofori, que es una educadora de escuela infantil, posee un talento en el empleo del instrumento absolutamente normal [...] El juego -espiado y controlado por una máquina de fotos de poco precio, pero de alta sensibilidad- es uno más de los infinitos, pequeños e importantes signos de la vitalidad y la filosofía de los niños.²³⁶

Sobre el qué documentar -fotográficamente- Malaguzzi²³⁷ nos da algunas pistas: el gran valor de la experiencia, del actuar, del pensar, de la investigación y del aprender de los niños. Cómo se apropián de lo novedoso, de lo cognoscitivo, cómo organizan su curiosidad, cómo construyen sentimientos, sus puntos de vista, cómo ponen a prueba sus energías, su vitalidad, como satisfacen sus deseos, necesidades, cómo establecen relaciones e intercambios, cómo llegan a interpretar el mundo de los coetáneos, de los adultos y de las cosas. La documentación fotográfica puede desvelar todas estas cuestiones a través de las caras, los ojos, la boca, los gestos, las posturas, las pequeñas señales que son los espías de los sentimientos, de las tensiones, de los esfuerzos, del placer, del deseo, de las expectativas.

Ciertamente las imágenes describen los hechos y las situaciones, pero nosotros aconsejáramos también prestar atención a las caras, a los ojos, a la boca, a los gestos, a las posturas y a las señales apenas esbozadas de los niños, que son las grandes «espías» de los sentimientos y las tensiones que los animan interiormente, y que califican -del modo más natural- sus niveles de participación, de esfuerzo, de placer, de deseo y de espera emergentes en las experiencias del acto de aprender.²³⁸

236. Loris Malaguzzi, «L'elogio del sassolino e della macchina fotografica», *Zerosei*, año nº 5 (enero 1978).

237. Loris Malaguzzi, «Quando la fotografia si fa documento e strumento di esperienza e di educazione». En *Esperienza e ricerca del bambini alla scoperta di sé e del mondo*, Reggio Emilia, diciembre 1977.

238. *Ibídem*.

De este «descubrimiento» de la fotografía como testimonio de procesos infantiles, recordemos que nacerían las novedosas y originales *narraciones en imágenes* de la revista *Zerosei* dirigida por Malaguzzi, y el uso de las fotografías que servían a Malaguzzi como apoyo documental para narrar historias.

Son dos niñas que frecuentan la escuela infantil desde hace unos dos meses. Se llaman Elisa y Tiziana, y no han tenido dificultad para adaptarse. Elisa tiene 8 meses y Tiziana 7.

Las fotos documentan un episodio nada excepcional, pero que certifica cómo ya a esta edad la *situación a dos* es una ocasión *buscada y repleta de los primeros significados de la relación*.

La trama, al menos desde una interpretación inmediata, parece hablarnos de una Elisa que intenta quitarle un objeto a Tiziana mediante un tirón (no perfecto, pero de todos modos exitoso). El objeto que acabará arrebatándole es el chupete de esta última.

La secuencia dice que Elisa ejecuta rápidamente su plan y que tiene bastante puntería; pero que el chupete, atado con una cinta al cuello se resiste, se cae al suelo y entonces Tiziana lo recoge llevándose de nuevo a la boca; que Elisa, colocándose a sus anchas para trabajar más eficazmente, vuelve a intentar el tirón; que tras conseguirlo a la perfección, Elisa puede sostener firmemente el chupete entre las manos mientras Tiziana levanta con fuerza y desconcierto la cabeza; que ahora Elisa, levanta como un trofeo, el chupete y que la historia acaba con una Tiziana sorprendida, sí, pero no resignada, y que quizás dentro de poco pase al contraataque.²³⁹

Pero, siguiendo los cánones explicados de la narración, la documentación no es una descripción, una mera constatación de lo que acontece. La documentación no es lo mismo que la observación porque el «propósito de la observación del niño es valorar el desarrollo psicológico de los pequeños con relación a categorías ya determinadas derivadas de la psicología evolutiva y que definen lo que un niño normal debería estar

239. Loris Malaguzzi, «Lo 'scippo' degli 8 mesi non preoccupa nessuno» (documento inédito).

haciendo a una determinada edad [...] que se ajusta a un conjunto de estándares. La documentación pedagógica, por el contrario, trata sobre todo de ver y comprender qué sucede en el tratamiento pedagógico y de qué es capaz el niño sin que medie marco predeterminado.» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, págs. 232-233). La documentación no busca una verdad objetiva externa que puede ser registrada fielmente, «no pretende afirmar que lo que se documenta sea una representación directa de lo que los niños y las niñas dicen y hacen». (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, pág. 233). La documentación reggiana²⁴⁰ es una interpretación del sentido que aquella experiencia ha supuesto para el niño. Recoge y rescata los significados realizados a través de una interpretación de una interpretación (la que de la situación hacen los propios niños). Es por tanto, siempre, una metaintérprete, una ocasión para reflexionar o, como aman decir en Reggio, una *ricognizione*.²⁴¹

Metacognición es una palabra fuerte de nuestro diccionario.

Las escuelas parten con un programa de reconocimiento de todos los recursos humanos, ambientales, técnicos y culturales. Luego hay muchas metacogniciones para recapitular sobre la situación. Metacogniciones semanales autogestionadas. Metacogniciones conjuntas entre grupos de escuelas. Metacogniciones con las familias y los consejos de gestión. Metacogniciones con la coordinación pedagógica, los despachos administrativos, la concejalía del Ayuntamiento. Metacogniciones por medio de los laboratorios, los cursos de reciclaje y los encuentros con expertos de diversas disciplinas.

Este apoyo a una pedagogía de la metacognición itinerante es de una gran fuerza y ayuda. Ésta fija, más que una costumbre, un autocontrol que no procede sólo por retroalimentaciones sabias. Su tarea consiste en hacer que se mueva el coche y en ver cómo puede hacerlo andar por otras calles.

No hay verificación mejor.²⁴²

240. Carla Rinaldi, *Documentazione come narrazione...* op. cit.

241. Nota del autor. Hemos traducido, aunque no sea del todo preciso, *ricognizione* por metacognición.

242. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», op. cit., pág. 91.

Ricognizione (Rinaldi, 1995, pág. 125) significa, sobre todo, tratar de entender el significado de los acontecimientos, haciendo abducciones²⁴³ que pongan y evidencien relaciones novedosas que buscan la conciencia de cómo los niños construyen, interpretativamente, su conocer. Establece una relación entre el pensamiento y el significado, ampliando el número de interpretaciones posibles, siempre reinterpretables. Por este motivo, la documentación se convierte en una retroalimentación para pensar más y mejor, para proyectar, para interaccionar con nosotros. Nos ayuda a elegir los caminos del proyecto, creando un contexto, al mismo tiempo, acoedor y exigente en torno al niño.

En realidad, la documentación es un proceso de visualización de una construcción social que se selecciona de lo que se considera valioso para documentar. El sentido y significado documental no surge de la mera observación. Es siempre un acto interpretativo en el que el documentador se implica –autobiográficamente– en el proceso documental. Es una elección.

Carla Rinaldi, una pedagogista de Reggio Emilia, habla, por ejemplo, de la necesidad de elegir entre muchas incertidumbres y perspectivas posibles, y de atreverse a ver ambigüedades. Las descripciones que realizamos y las categorías que adjudicamos, así como las interpretaciones que aplicamos para dar sentido a lo que sucede, están inmersas en convenciones, clasificaciones y categorías tácitas. Nosotros mismos, en definitiva, co-construimos y co-producimos la documentación como sujetos participantes. Nunca hay una historia verdadera.

243. La abducción supone la búsqueda constante de significados insospechados que hacen re-significar cada situación. Se propone, en base a la observación y a la sagacidad (que proviene del latín *sagire*, oler la pista, sutileza para descubrir lo oculto de las cosas) descubrir conexiones entre hechos para buscar una hipótesis que explicaría el conjunto de los hechos observados. La abducción acepta, como método de investigación, la paradoja, la duda, la diversidad de puntos de vista, la multidimensionalidad, la verificación, corrección y confrontación interpretativas.

Este concepto, importante en la pedagogía de Loris Malaguzzi, lo hemos desarrollado en Alfredo Hoyuelos, *La ética en el pensamiento*, op. cit.

Por consiguiente, cuando documentamos, somos co-constructores de las vidas de los niños y las niñas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, pág. 234).

Hemos visto la *ricognizione* que Loris realiza de la secuencia narrada de Elisa y Tiziana. Es un clarísimo ejemplo de cómo el pedagogo reggiano arranca significados (que marca en negrita) tanto al proceso de las niñas como a las imágenes que lo documentan. Son interpretaciones que buscan el sentido de la *interpretación* de las fotografías, más allá de una mera descripción de los hechos.

Ésta es la trama que se deduce.

Pero es más verosímil que la historia tenga que leerse en una clave menos dramática y preocupada y que en cambio se represente una tentativa, un poco torpe eso sí, pero extremadamente importante de comunicarse y de relacionarse con el otro. Y entonces sería mejor hablar de «juego del tirón» y de entenderlo como uno de tantos juegos que los pequeños inventan para **divertirse, para arriesgarse, para crecer y para descubrir** dónde empiezan ellos mismos y dónde empiezan los otros.

Es la época en que la necesidad de compañía, de contar con interlocutores no inertes, sino capaces de reaccionar –y los coetáneos son precisamente los interlocutores que hacen falta– se manifiesta con significativa avidez. En particular, la búsqueda del contacto se realiza con las palabras, pero sobre todo con los gestos prensiles (ahora que los niños cuentan con una extraordinaria sensibilidad exploratoria y táctil, y que sus manos saben dirigirse con precisión y distinguir bien los objetos en el espacio), gestos que se dirigen insistente y más hacia las personas que las cosas, aún o mejor, a un blanco más complejo que **estructura juntas** a la persona –la cosa– y a todo cuanto se realiza entre ellas.

Se confirmaría así el famoso episodio citado por Cousinet. De aquel niño que, viendo a otro niño jugar ávidamente con el cubo, la pala y la arena, y contentado por su madre, que le compra el cubo y la pala, poniéndolo en condiciones de realizar las mismas cosas que el otro, no para de llorar. Desea todo lo del otro: los objetos, los gestos, la arena y el placer que experimenta jugando. Cosas que no se

compran en ningún bazar y que los niños adquieren, en cambio, en el largo y difícil proceso de socialización.²⁴⁴

En estas líneas vemos cómo la documentación es un proceso –con un contenido y una forma documental– que permite una reflexión rigurosa y metódica de los acontecimientos cotidianos de la escuela.

De esta necesidad de documentar nacen los archivos en las escuelas que recogen la multitud de documentos (y de cultura) que las escuelas crean. Repertorios que son, además, el emblema y el símbolo de un proyecto pedagógico transparente y visible. El archivo y la documentación cambian la profesionalidad del educador que debe saber elegir el qué y el cómo documentar.

El archivo se ha originado sobre la base de nuestra necesidad de documentarnos. Pero, ¿si te documentas, para quién te documentas? Sólo me documento si tengo una organización que prevé la inclusión de la familia. De otro modo los mensajes se propagarían como los ratones. Quiero decir que el archivo y la documentación cambian completamente la medida profesional de cada persona que está aquí, en la escuela. La cambian completamente porque si uno tiene que documentar no sólo tiene que registrar, sino que, primero, tiene que pensar qué documentar, y por qué elige una cosa y no otra. Tenemos que ser una escuela que esté fijada físicamente al suelo, pero, como imagen, tiene que ser un barco que navega. Lo que quiere decir que los padres siempre se embarcarán con nosotros para ver paisajes diferentes, transformaciones, fenómenos, etc.; lo que se ve cuando se sigue a los niños. Tienen que tener la idea de una escuela en movimiento porque los niños se mueven, y se mueve la sociabilidad, los lenguajes de los niños. Tenemos que tener esta capacidad de visión abierta.²⁴⁵

244. Loris Malaguzzi, *Lo «scippo» degli 8 mesi non preoccupa*, op. cit.

245. Loris Malaguzzi en Lella Gandini (1995, págs. 243-244). Ver, también, Lella Marani, *Incontro di ricapitolazione degli aggiornamenti tenuti nell'anno scolastico 1985-86 sul archivio* (manuscrito de septiembre de 1986).

Por este motivo, como afirman Dahlberg, Moss y Pence (2005), la documentación pedagógica es un desafío para desenmascarar los discursos dominantes. Es una estrategia, como decíamos, política; una herramienta crítica y reflexiva para construir una nueva cultura de la educación y de la democracia, un espacio público o un foro de la sociedad civil.

La mejor forma de entender la escuela es como organización política (polity), como sede de ciudadanía [...] Para aproximarnos las escuelas al concepto de polity, es preciso definirlas como espacios públicos que pretenden recuperar la idea de democracia crítica y de comunidad [...] Por espacio público entiendo, como ya lo hiciera Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje al que las personas acuden para hablar, para participar en un diálogo, para compartir sus historias y luchas juntas dentro de unas relaciones sociales que fortalezcan (y no debiliten) las posibilidades de la ciudadanía activa (Giroux, 1993, pág. 201).

Por la misma razón nace, en 1986, el *Centro de Documentación e Investigación Educativa*²⁴⁶ con la idea de recoger y sistematizar todas las documentaciones particulares producidas en cada escuela con el objeto de hacerlas intercambiables. Además, el Centro²⁴⁷ sirve como lugar de promoción de exposiciones, intercambios culturales, formación, recepción de delegaciones internacionales que visitan las escuelas y organización de cursos, seminarios de estudio, congresos, etc. Algo que en la actualidad gestiona la sociedad Reggio Children.

Además, es un lugar en el que se encuentran la biblioteca, videoteca, diapoteca, hemeroteca y el archivo de las documentaciones fotográficas.

246. Equipe Pedagogico-didattica dei Nidi e Scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, *Ipotesi per l'allestimento del Centro Documentazione* (septiembre 1986); Loris Malaguzzi y Lalla Marani, *Incontro sul Centro di Documentazione* (grabación sonora del 18 de noviembre de 1989).

247. Es muy probable que, al mismo tiempo que se publica este libro, en Reggio Emilia se esté inaugurando el Centro Internazionale Loris Malaguzzi, que será un lugar que prevé, entre otros servicios y dependencias, un archivo general de las experiencias reggianas, y un centro de documentación y de exposiciones educativas.

Históricamente, la escuela, con independencia del grado y de las diversas áreas y especializaciones hacia las que se oriente, ha sido acusada, y quizás no injustamente, de ser un lugar cerrado, indiferente a las transformaciones de la sociedad civil, incapaz de alcanzar y de ofrecer una cultura nueva, de engendrar modelos humanos y éticos abiertos a la comparación y dispuestos para escuchar [...] También, por esto, hace falta organizar, optimizar y documentar todas las experiencias que llevan mensajes de enriquecimiento y comparación. Se tienen que potenciar, y a menudo todavía crear, los canales para vehicular eficazmente las ideas y las experiencias portadoras de progreso [...] El Centro de Documentación se constituye como una realidad referencial concreta. Puede ser una ocasión, una oferta de intercambio y enriquecimiento para cada agencia educativa de la ciudad, y también sobre el plano nacional e internacional.²⁴⁸

Para Vea Vecchi²⁴⁹ y Carla Rinaldi²⁵⁰ la documentación se convierte en una zona de desarrollo próximo en la que se coloca nuestra imagen del niño para hacerla pública. La documentación supone establecer una distancia (un nuevo punto de vista) sobre nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar intersubjetivamente las reflexiones y síntesis sobre nuestro proyecto educativo. De esta manera se propone como una ocasión de releer los procesos de aprendizaje.

Documentación no como rendición de cuentas final, colección de documentos o portafolio; sino más bien como un procedimiento que sustenta la acción educativa en el diálogo con los procesos de aprendizaje de los niños (Carla Rinaldi, 1996, pág. 111).

En la documentación de algo se establecen, de esta manera, relaciones creativas y coherentes entre los ideales teóricos y la práctica educativa: entre nuestra declaración de

248. Equipe Pedagogico-didattica dei Nidi e Scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, *Ipotesi per l'allestimento del Centro Documentazione*, op. cit., pags. 7-9.

249. Vea Vecchi, *La documentación como narración y argumentación* (apuntes de un curso impartido en Pamplona en octubre de 1991).

250. Carla Rinaldi, *Documentazione come narrazione...* op. cit.

principios y nuestro actuar; entre nuestros deseos y los de los demás; y entre nuestra propia comprensión y la de los otros. A través de la documentación se desvela una escuela que quiere argumentar su trabajo más allá de las palabras, una escuela que piensa, que reflexiona, que aprende en el camino; una escuela que sabe ponerse en discusión pública, capaz de escuchar y de dialogar con democracia, construyendo procesos de confianza recíproca y de legitimidad pública.

La documentación puede ofrecer a niños y a adultos por igual momentos auténticos de democracia. Una democracia que tiene su origen en el reconocimiento y la visualización de la diferencia generados por el diálogo. Es una cuestión de valores y de ética (Rinaldi, 1995).

Según Carla Rinaldi (1998, págs. 199-200), al hablar de «Malaguzzi y las maestras», la documentación supone a los educadores la posibilidad de re-ver con otros los procesos vividos con los niños. De esta manera, las narraciones construidas pueden ser mediadas interpretativamente desde más puntos de vista, luchando contra la posibilidad, consciente o inconsciente, que supone realizar interpretaciones automáticas o «facilonas». Bruner (1997, págs. 166-167) propone tres antídotos contra este tipo particular de inconsistencia narrativa: el contraste, la confrontación y la metacognición.

(El contraste es) escuchar dos explicaciones contrarias pero igualmente razonables del «mismo» acontecimiento [...] Nos lleva a examinar cómo dos observadores podrían «ver» suceder las mismas cosas y salir con relatos diferentes de lo que pasó [...] hay formas privilegiadas de confrontación [...] en las que la *prise de conscience* es el objetivo de todo el ejercicio.

Lo cual nos lleva a la metacognición. En esta forma de actividad mental, el objeto del pensamiento es el propio pensamiento [...] La metacognición convierte argumentos ontológicos sobre la naturaleza de la realidad en argumentos epistemológicos sobre cómo conocemos. Mientras que el contraste y la confrontación pueden despertar conciencia

sobre la relatividad del conocimiento, el objeto de la metacognición es crear formas alternativas de concebir la creación de la realidad. En este sentido, la metacognición aporta una base razonada para la negociación interpersonal de significados, una forma de conseguir el entendimiento mutuo incluso cuando la negociación no consigue obtener el consenso.

La documentación brinda al niño (Rinaldi, 1996, pág. 111 y 1998, pág. 199) una posibilidad de autovaloración, una forma para conocer y conocerse, una manera de encontrar sentido a su actuar, un derecho a la reflexión, una memoria, el derecho a no encerrarse en una única interpretación, y la posibilidad de verse y de efectuar, también, una *ricognizione*.

A las familias (Rinaldi, 1998, pág. 200) les ofrece oportunidad de ver las palabras, de observar cómo proceden los procesos infantiles, de conocer al niño que está en su propio hijo. Es además una ocasión de diálogo, discusión y confrontación democrática, y la posibilidad de reconocer al niño desde una visibilidad real. Por lo tanto una ocasión para sentirse partícipes de los acontecimientos que surgen en el ámbito escolar y de poder adoptarlos en una acto de acogida cognoscitiva.

Si por algo es conocido internacionalmente Reggio es por su calidad documental en forma visual. Estos proyectos, conocidos internacionalmente, no son lo que White (1992, págs. 1-23) y Bruner (1997, págs. 163-165) llaman, siguiendo a los historiadores franceses, un *annale*; es decir, una lista de acontecimientos presentados en forma telegráfica. Superan, también, las crónicas que «recopilan narraciones tamaño acontecimiento para componer narraciones tamaño vida» (Bruner, 1997, pág. 164). Los proyectos documentales de Malaguzzi y de Reggio Emilia son auténticas historias, en el sentido que Mikel Azurmendi (1992, pág. 46) las define: «Hacer historia no es un mero hacer crónica, es algo distinto, es proyectar “en los hechos” la estructura de la trama». Los diversos proyectos, documentados visualmente, narran tramas históricas, que son la esencia de la comprensión y del sentido del ser humano.

Vamos ahora a ver, en Malaguzzi, algunos aspectos ligados a este tipo de documentación de diversos proyectos analizados,²⁵¹ y que pueden servir para entender lo que podríamos denominar el pensamiento y obra visual y narrativa de Loris Malaguzzi. ¿Cuáles son las constantes en la documentación visual reggiana que sintetizan esa trama narrativa? Éstos son algunos de los elementos interdependientes que proponemos como síntesis:

- ▶ Recordemos que estas cuestiones referidas al pensamiento visual han sido derivadas de la «invención» del taller y del *atelierista* que, por sus competencias profesionales, han construido detallados procesos documentales.
- ▶ Malaguzzi creía que las imágenes documentales debían tener un orden didáctico y didascálico para ser comprendidas por las educadoras. Los *atelieristas*, por su propia formación artística, consideraban las imágenes como un lenguaje que la semántica de cada figura es alusivo-metáforico. Los *atelieristas* tuvieron que convencer a Loris, a través de los escritos de E. H. Gombrich (1998) para hacerle comprender la importancia metáforica de las imágenes. Este encuentro –conflictivo y creativo– con los *atelieristas* proporciona recíprocamente –a Malaguzzi y a los *atelieristas*– posibilidades de comunicación profesional y social a través de la imagen que construyen en un proceso original, continuo y discontinuo. De esta forma, el pedagogo reggiano aprende a valorar el significado alusivo de las imágenes y los *atelieristas* a tener en cuenta la forma de comunicar a los profesionales educativos para que las imágenes documentales sean eficaces.

251. Algunos de estos proyectos se pueden ver en el catálogo AA.VV., *I cento linguaggi dei...* op. cit.; AA.VV., *Scarpa e metro*, op. cit.; AA.VV., *Tutto ha un'ombra meno le formiche*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1990; Edwards y otros (1995); AA.VV., *Making learning visible*, op. cit.; Vea Vecchi (2002).

- ▶ Si repasamos el listado de los diversos proyectos realizados en Reggio,²⁵² vemos que existen temáticas muy diferentes. Viajan entre el Arte y la Ciencia. Ya hemos comentado el riesgo cuando hemos hablado del taller, de que la experiencia de Reggio Emilia fuese interpretada como una escuela o academia de arte. Malaguzzi, consciente de esta cuestión, propone y realiza diversos proyectos que mezclan –complementariamente– la lógica-matemática con la poesía del arte. Es una integración transdisciplinar que Malaguzzi supo compaginar para evitar interpretaciones erróneas.
- ▶ La documentación de diversos proyectos –sobre todo el de la exposición *Los cien lenguajes de los niños*– sirve como estrategia para unir a diferentes escuelas en un único estilo de trabajo –con gran respeto a la diversidad–, que consiste en documentar el trabajo para hacerlo públicamente confrontable.
- ▶ La documentación servía a Malaguzzi como una especie de magma para pensar, reflexionar e individuar los campos de investigación en el proceso de elaboración de cada uno de los proyectos. Éstos provenían de preguntas, dudas y reflexiones que él se hacía al pensar, teorizar, leer o construir su propio proceso cultural personal. Eran problemas que afectaban, sin separaciones artificiales, a la escuela y a la cultura. La forma de proponer estos campos de investigación o nudos conceptuales (disponía de una gran capacidad para subrayar los problemas esenciales y jerarquizar las reflexiones) era siempre a través de una gran red de relaciones, con versiones muy abiertas, siempre modificables y no predeterminadas. Ésta es su gran riqueza: una estructura de pensamiento capaz de ligar y de relacionar elementos, aparentemente distantes. Basta detenerse, por ejemplo, en las imágenes de cada una de las secciones de dicha exposición.

252. Ver, por ejemplo, el catálogo: AA.VV., *I cento linguaggi dei bambini...* op. cit.

ción para descubrir, en todos los proyectos, la diversidad, cantidad y calidad de relaciones culturales establecidas, en las que los niños y Malaguzzi viajan junto a *atelieristas*, maestras y pedagogas.

▶ Una vez señalados los campos de investigación ofrecía, a sus colaboradores, gran libertad de acción. Era como si supiese que, dando libertad y en consecuencia la responsabilidad de la actuación, podía crear una exigencia ética de hacer emerger lo mejor de cada una de las experiencias. Las palabras de Mara Davoli (una de las *atelieristas* de Reggio Emilia), en este sentido, creemos que son significativas: «Él nos ponía en el camino, a partir de ahí sentíamos la libertad y la responsabilidad de seguirlo. Cuando, posteriormente, volvíamos a él con las palabras de los niños, con imágenes fotográficas, con productos de los niños, y con alguna interpretación personal, era capaz de sacar perlas inimaginables de todo ese borrador: su forma de mirar y su capacidad de relacionar acontecimientos distantes atravesaban nuestras palabras e imágenes, y las hacían trascendentales. Nos hacía pensar y sentir nuestras experiencias. A través de las discusiones, algunas particularmente duras con él, nos ayudaba a encontrar el sentido de lo que estábamos haciendo. Nos obligaba a pensar de verdad, desde muy dentro, desde el estómago. Con todo este material enriquecía, reestructuraba o modificaba sus propias tesis iniciales, aunque, en ocasiones, se mostraba excesivamente testarudo e impaciente. También sabía escuchar y, a partir de la escucha, maravillarse y enternecerse. Y esto es un gran valor que siempre he apreciado. Él ha sido capaz de acercar su gran patrimonio cultural y liberarlo como una energía para ponerlo junto a las potencialidades de los niños». ²⁵³ Este párrafo resume, en parte, la forma de proceder de Malaguzzi.

253. Entrevista realizada a Mara Davoli el 1 de junio de 1998.

- ▶ Remarquemos un poco más lo que supone para Malaguzzi documentar. Como hemos comentado, la documentación le permite a Malaguzzi escuchar de forma diferente las potencialidades de la infancia para poder subrayar lo esencial y profundizarlo adecuadamente.
- ▶ Y así le da la posibilidad de lanzar infinitas ideas de retroalimentación que vuelven, a través de educadoras y *atelieristas*, a las escuelas, a los niños, creándose un círculo virtuoso entre Malaguzzi (sus ideas) y la infancia.
- ▶ La documentación supone una forma diferente de planificar un proyecto, ayuda a una toma de conciencia de recorridos ontogenéticos originales, al mismo tiempo que involucra una manera distinta de organizar el espacio y el tiempo de cada proyecto. Planificar un proyecto sabiendo que va a ser documentado obliga a una metarreflexión que da sentido a la profesión del educar. Esta metarreflexión ayuda a establecer nuevas relaciones, síntesis complementarias, y a saber transferir los problemas, como dice Duchamp, *fuera del tablero*.
- ▶ Hemos apreciado cómo las documentaciones pueden ser, tanto de proyectos largos en el tiempo, como de situaciones construidas que sirven para enfocar ciertos temas, hipótesis o problemas. Estas dos posibilidades –complementarias y no contradictorias– unidas a otras muchas son las que permiten no simplificar el mundo de la educación a una sola situación. Consienten recuperar esa deseable ética de von Foerster de incrementar siempre el número de oportunidades.
- ▶ La documentación servía a Malaguzzi para amplificar y diversificar puntos de vista, en esa función multidimensional que tiene toda documentación narrativa e interpretativa. Así, la documentación permite elaborar interpretaciones e hipótesis en una necesidad de alargar el mundo virtual de lo posible.

Sólo en lo real las cosas están claramente delimitadas. La virtualización –el paso a lo problemático, el desplaza-

miento del ser sobre la interrogación- constituye necesariamente un nuevo cuestionamiento de la identidad clásica, pensada valiéndose de definiciones, de determinaciones, de exclusiones, de inclusiones y de terceros excluidos. Por este motivo la virtualización siempre es heterogénea: un volverse otro y un proceso de acogida de la alteridad (Lévy, 1997, pág. 15).

- ▶ Las imágenes documentales posibilitan a Malaguzzi visualizar y actualizar un tipo de filosofía y de calidad educativa más allá de las palabras. Son el aval que ha recorrido el mundo de una forma de hacer educación que huye de toda pedagogía, meramente, libreca y citacionista.
- ▶ A Malaguzzi, las imágenes le dan la posibilidad de encontrar características inéditas y propias del lenguaje visual para poder encontrar una sintonía con ideas o reflexiones que, probablemente, no podía expresar de otra manera tan eficaz.
- ▶ La documentación visual y audiovisual, tal como la hemos expuesto en los proyectos señalados, supone una auténtica escritura pedagógica de Malaguzzi. Una escritura no habitual, pero adecuada para narrar interpretativamente las experiencias de las Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia.
- ▶ Pero Malaguzzi era particularmente competente y hábil para encontrar la forma de mostrar las cosas, de hacerlas ver. Tomaba continuamente apuntes de las experiencias aportadas por diversas personas y, reflexionando, daba nuevos pensamientos o formas de mostrar, aspectos que faltaban o que estaban de más. Su pensamiento, siempre rumiante y en ebullición, ofrecía matizadas diferentes y, a veces, contradictorios, pero siempre dialógicos.
- ▶ En la forma de construir y de mostrar los proyectos tenía una necesidad, probablemente política, de crear escenografías que contextualizasen y celebrasen las experiencias *a lo grande*, como si quisiese demostrar que en las expe-

riencias con los niños hay que apostar muy fuerte, dar el máximo.

- ▶ Pero si la idea de la documentación nace como una estrategia política, ésta se matiza y se transforma en una estrategia estética en la que las imágenes, con la aportación de los *atelieristas*, se transforman en un lenguaje que comunica emocional, social y cognitivamente de otra manera más metafórica y alusiva.
- ▶ En el proceso de elaboración, a través de síntesis sucesivas, de «limaduras», establecía junto a las personas participantes, una primera versión del documental de un proyecto. Entonces, impacientemente, deseaba hacerlo público y probarlo en cursos con diferentes personas. Es como si necesitase ensayarla para ver, desde fuera, su eficacia comunicativa. Valoraba tanto el proceso vivido como la forma de exponerlo, y no callaba las críticas públicas hacia la persona o personas que habían expuesto el proyecto a otros profesionales o a delegaciones italianas o extranjeras. No era una falta de respeto, sino una ética de la crítica que era parte del propio proyecto y de la formación profesional de los educadores.
- ▶ Obligaba a hacer versiones diferentes según el lugar, el tiempo y las personas a quienes iba dirigido. Durante las presentaciones tomaba notas apuntando las cuestiones que necesitaban ser desarrolladas para ser profundizadas. En algunas sesiones de presentación ofrecía sugerencias escritas a los educadores para seguir pensando y reflexionando. Él jugaba el rol de público participante y crítico, como si estuviese viendo una representación teatral (ya hemos comentado su necesidad de crear auténticas escenografías para resaltar la importancia de las experiencias). Proponía, de forma crítica, los avales intelectuales de cada experiencia presentada, pero también los argumentos en contra. Hacía tomar conciencia de las diversas formas en que pueden ser interpretadas o juzgadas las experiencias, precisamente para ser capaz de argumentarlas con más fuerza y con mayor conciencia.

► Por lo tanto, la documentación supone una forma pública de confrontación de ideas, y Malaguzzi esta característica ha sido capaz de llevarla hasta las últimas consecuencias.

► A través de las imágenes, y muy consciente de ello, trataba de dar la imagen de unos niños –evitando romanticismos y connotaciones paradisíacas– alegres, creadores y protagonistas de su aprendizaje. Y es que él siempre ha reivindicado una idea de pedagogía y de escuela alegre, alejada de la pesadez y tristeza de una escuela y pedagogía tradicional que él padeció. Es, al mismo tiempo, la figura fuerte de que existe un auténtico placer de aprender del que se benefician tanto niños como adultos.

► Ya hemos hablado de que Malaguzzi, prácticamente hasta el último proyecto del *Parque de atracciones para pájaros*,²⁵⁴ y quizás con alguna pequeña concesión en el de *La ciudad y la lluvia*,²⁵⁵ trata de que el adulto no aparezca en las documentaciones. Esta reticencia justificada provenía del temor a que la educadora apareciese excesivamente dando una imagen tradicional de un niño abusivamente guiado por la maestra, y que rompiera esa idea tan fundamental para Malaguzzi del autoaprendizaje. Así, una y otra vez, tras drásticos análisis de las intervenciones didácticas con las educadoras, eliminaba de la documentación la idea de un adulto dominante. No admitía una postura abusiva de la maestra, que, por ejemplo, se traducían en una mano, posición, actitud o expresión invasiva. La obsesión de Malaguzzi es que no se «colase» una imagen de un adulto que angustiase y borrase la autonomía del trabajo de los niños. Por eso, durante el proceso de elaboración de los documentales, o en las grabaciones del vídeo contaba cuántas veces y de qué manera intervenía la maestra, lo criticaba, y de esta manera las maestras aprendían a estar con el niño de

254. Ver AA.VV., *Le fontane*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1995.

255. Ver esta experiencia en AA.VV., *I cento linguaggi del...* op. cit.

otra manera: con una presencia sin opresión interferente hacia el niño.

- Las imágenes, en resumen, permiten matizar y extender un tipo de observación que muestra una imagen de niño multidimensional y, al mismo tiempo, entero, no reducida a un único punto de vista.
- La documentación permite, conscientemente, salir y mostrar una imagen de un niño que no se encierra y valora por los productos finales, sino por sus procesos y *meandros* de su auto y socioaprendizaje.
- En definitiva, a través de la documentación, Malaguzzi ha conseguido, ética y estéticamente, internacionalizar una imagen de infancia llena de potencialidades, de cultura creativa –y asimétrica con respecto a la del adulto–, y de recursos inimaginables. Niños y niñas que tienen sus derechos, y sobre todo el derecho a recibir una educación digna y coherente con sus capacidades, todavía insospechadas y siempre investigables.

La documentación, como decimos, es un tema que identifica, como contenido y como forma, el proyecto educativo de Reggio Emilia. De estos se han dado cuenta tanto quienes internacionalmente quieren comprender el *Reggio Approach*,²⁵⁶ como los profesionales de Reggio Emilia²⁵⁷ que han avanzado y siguen reflexionando y profundizando en este tema que les da identidad, respetabilidad, prestigio y arraigo cultural.

Son elocuentes, por ejemplo, las palabras que –en este sentido– escribe Howard Gardner y que, justamente, se titula *Haciendo el aprendizaje visible*.²⁵⁸

256. Ver, por ejemplo, Marianne Valentine (2000).

257. Ya hemos hablado de las reflexiones de Carla Rinaldi y de Sergio Spaggiari. A éstas habría que añadir: Giuliana Campani, Gino Ferri y Laura Rubizzi, *Gli strumenti che sostengono la progettazione*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1996; Giuliana Campani, Gino Ferri y Laura Rubizzi, *Gli strumenti che sostengono la progettazione (2ª parte)*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1997.

258. AA.VV., *Making learning visible. Children as individual and group learners*, op. cit.

No obstante, este trabajo tiene un enfoque concreto que el lector hará bien en tener presente. Se centra en la documentación y la reflexión, dos procesos que son parte integrante del funcionamiento tanto del equipo americano como del italiano, y dos procesos que nosotros valoramos en los niños pequeños tanto como en nuestro propio yo, relativamente mayor [...] Hemos tratado de transmitir nuestras ideas sobre esos procesos de múltiples maneras (por muy poco no han llegado al centenar). Nuestro esfuerzo tiene cierto toque posmoderno; y aunque no creo que ninguno de los grupos esté profundamente aferrado a los métodos o a la locura posmoderna, no podemos evitar vernos imbuidos de un puñado de valores y sensibilidades posmodernos [...] Reggio desafía a los individuos de todo el mundo a invertir algunas relaciones comunes forma/fondo: la relación entre la descripción y evaluación; la importancia relativa del individuo frente al grupo; las tensiones entre intuición y teoría, intuición y reflexión; las conexiones entre conocimiento y metaconocimiento en jóvenes y mayores; las ventajas de los regímenes democráticos frente a los socialistas... por mencionar sólo algunas (Gardner, 2001, pág. 339).

Pasemos, ahora, a ver la segunda estrategia -que complementa las ideas expuestas- de este segundo principio estético: *Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética.*

Segunda estrategia del principio estético 3: La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi

Vista desde fuera, la creatividad es objeto de atracción o de envidia; vista desde dentro, es un continuo ejercicio de incertidumbre y una terrible escuela de inseguridad.²⁵⁹

En Malaguzzi podemos hablar de la creatividad como otra estrategia más de la seducción estética. *Los cien lenguajes* es

una metáfora que pretende establecer relaciones que, hasta entonces, parecían disyuntivas. La capacidad estética y creativa de Malaguzzi para establecer conexiones insospechadas entre los acontecimientos, construir intencionalmente sorpresas eficaces (Marina, 1993 y 1997) era -como hemos podido apreciar en múltiples ejemplos- notable. Ésta es una buena definición de creatividad, aunque a Malaguzzi, por precaución, le guste más hablar de los cien lenguajes o abrazar la idea de Paul Klee que hablando de la creatividad declaraba: «Pur non così temerario da pensare di capire il nocciolo nascosto della creatività, sono curioso di spiarla quanto più è possibile».²⁶⁰

La creatividad tiene que ver con la curiosidad vital, que es como (Vea Vecchi, 1995, pág. 139) ese arqueólogo que busca, compone y recomponer trozos encontrados para entender más. El resultado es un puzzle original y seductor. Pero la creatividad en Malaguzzi también tiene que ver con esa idea de hombre amante de la incertidumbre «dubitativo, que comienza a hacerse cuestión de todas las cosas que para los demás son lo que se da por supuesto. El asombro ante las cosas más insignificantes y ante las más comunes le lleva a plantearse preguntas que difícilmente podrá resolver (Pajón, 2002, pág. 20).

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

Ahora bien, pensamos (como lo creía Malaguzzi) que la creatividad -siguiendo la tradición estructuralista y de origen europeo- no es un estatuto psicológico independiente, sino que forma parte de la inteligencia general.

[...]saber combinar y recombinar elementos de diferentes modos, saber poner en relación situaciones hasta entonces separadas,

259. Iosif Brodskij (1995).

260. Citado por Vea Vecchi (1995; 139).

saber observar desde más puntos de vista y saber dar un gran número de asociaciones a un estímulo dado no son aspectos característicos y exclusivos de un presunto «comportamiento creativo», sino operaciones comunes y frecuentes del acto inteligente (Munari, 1985, pág. 118).

La personalidad inteligente y creativa, como la que posee Loris Malaguzzi, dispone de una habilidad práctica para resolver problemas, de un pensamiento versátil y fluido, de un original anticonformismo, de una perseverancia y entusiasmo que lo hacen original e ingenioso.

Este tema que ahora afrontamos, tiene que ver (Juanola, 2002) con las relaciones entre mente, creatividad y estética, «sobre todo cuando se comienza a considerar la mente como algo que no es dominio exclusivo de la lógica y de la ciencia. Con el mismo criterio, la creatividad se considera algo que no se limita al ámbito exclusivo del arte» (pág. 27).

La creatividad está emparentada, directamente, con las ideas mencionadas sobre la metáfora y la transgresión:

Por lo tanto, la metáfora y la transgresión se hallan indisolublemente relacionadas: no hay pensamiento metafórico sin conciencia de la existencia de un pensamiento alternativo. El descubrimiento y la experiencia de la transgresión es indispensable para la conquista de la autonomía, tanto en el campo moral como en el cognitivo. Y sin autonomía, moral y cognitiva, no hay creatividad (Munari, 1985, pág. 122).

Hablar de creatividad –pariente próximo de imaginación y fantasía– es, sin duda hacerlo con Gianni Rodari,²⁶¹ amigo e inspirador de Malaguzzi. En diversas ocasiones, como veremos, Loris le ha rendido tributo. Rodari distingue (1979, págs. 189-191) entre imaginación y fantasía. La imaginación supondría la facultad reproductora de evocar las cosas sensibles

261. Otras fuentes de inspiración que Malaguzzi declara (Loris Malaguzzi, «La storia, la cultura... op. cit., pág. 95), con respecto a este tema, son Torrance, Piaget, Bruner, el pensamiento freudiano, la psicología de la gestalt, Roger, Maslow y Erikson.

ausentes. La fantasía sería (siguiendo a Kant, Fichte y Hegel) la facultad de producir una imagen novedosa nunca antes percibida por los sentidos. También Bruno Munari (2002, págs. 269 y ss.), otro de los referentes para Loris Malaguzzi, distingue entre fantasía, invención y creatividad. La fantasía no lleva implícita ninguna realización práctica de nada. La invención permite concebir algo nuevo y poder llevarlo a la práctica, pero no tiene ningún planteamiento estético, la creatividad sí.

La creatividad, por el contrario, se vale precisamente de estas dos facultades para producir algo que antes no existía, pero que es posible realizar (Munari, 2002, pág. 270).

Malaguzzi, podríamos decir, posee una inteligencia repleta de fantasía, invención y que, además, es creadora. Creadora porque es capaz de inventar, abductivamente, relaciones entre los cien lenguajes del ser humano, trazando y tejiendo interconexiones estructurales entre partes que parecen aisladas. Construye, como hemos visto, narraciones creativas que forman un puzzle, cuyas piezas aisladas no hacen sospechar la imagen final.

Pero la creatividad, para Malaguzzi al igual que para Vygotsky (1983), no es una especie de don que poseen unos pocos privilegiados. La función creadora es un tesoro de todos los hombres y de todos los niños. Esta declaración lleva implícita la idea marxista de una «exigencia de la omnilateralidad, de la polivalencia, que no es otra cosa que la exigencia de un desarrollo total y completo del hombre, en el ámbito de todas sus facultades y posibilidades, de sus necesidades y sus capacidades de satisfacción (Palacios, 1988, pág. 342)».

Un tercer elemento tiene que ver con la creatividad. Otro objetivo perseguido por la práctica educativa. El discurso, aquí sólo señalado, parte del presupuesto de que la creatividad [...] es una potencialidad, una peculiaridad del modo de conocer que pertenece a cada individuo a fin de garantizarle su irrepetible forma de ser.

Negadas las teorías que explican la creatividad como un don o como algo que hay que hacer con una oscura (e impotente) espontaneidad, la educación tiene ante sí amplios espacios de intervención y apoyo.²⁶²

Es la idea de entereza y unidad del niño de Malaguzzi y la consideración de la interrelación de sus cien lenguajes. Los cien lenguajes son estéticos, en el sentido que, para Schiller (Martínez, 1991, págs. 145-146), la estética supone un acto de libertad a través de la libertad. Malaguzzi hace uso de esa libertad para, como dice Dewey (1989), penetrar en lo remoto, en las relaciones alejadas en el tiempo y en el espacio. La libertad de ver las cosas en una única tela de araña, con relaciones y evocaciones múltiples. Con una capacidad de potenciar personas abiertas y flexibles, con independencia de pensamiento (Lowenfeld y Brittain, 1970; Torrance y Myers, 1976).

Pero, además, a la creatividad se la ha identificado con el pensamiento divergente (Guilford,²⁶³ 1971 y 1983 y Gardner,²⁶⁴ 1995), con la capacidad de romper continuamente los esquemas de la experiencia, esa transgresión tan amada por Malaguzzi. Divergencia que, como veremos más adelante, para Loris, es complementaria -creativamente- de la convergencia.

En una conferencia, en Pistoia en octubre de 1988²⁶⁵ Malaguzzi, hablando de estos temas, resaltaba la inspiración

262. Loris Malaguzzi, Una carta per tre diritti. Carta di presentazione del Diana (documento inédito), pág. 4.

263. «La idea clave de Guilford es programar una serie de pruebas cuyo objetivo sea medir las aptitudes que, según se cree, revisten mayor importancia en relación con el pensamiento creativo: las aptitudes de producción divergente (PD) (y las aptitudes de transformación) (Guilford, 1971).

Tras un considerable debate y experimentación en las décadas siguientes al desfío de Guilford, los psicólogos han llegado a la conclusión, y es que creatividad no es lo mismo que inteligencia» (Agirre, 2000, pág. 151).

264. «Desde sus primeras investigaciones Gardner trató de "conocer en profundidad los procesos y productos creativos", y a este respecto formó parte de un proyecto de investigación que, trabajando con niños o con adultos que sufren lesiones cerebrales, buscaba dilucidar la naturaleza del pensamiento artístico: el Proyecto Zero» (Agirre, 2000, pág. 158).

265. Loris Malaguzzi, Conferenza a Pistoia (grabación sonora de octubre de 1988).

de Rodari en su pensamiento y citaba ante los presentes los siguientes párrafos extraídos de *La gramática de la fantasía*:

Es «creativa» una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes [...] que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo (Rodari, 1979, pág. 194).

La anterior cita parece un retrato de Malaguzzi.

Pienso que la imaginación infantil tenga necesidad de nuestros cuidados, por lo menos como se tiene cuidado de la curiosidad científica. Que la fantasía sea la ayuda fundamental de una personalidad completa y que la experiencia de lo maravilloso, de la aventura, de lo cómico, de lo humano es una experiencia útil para la formación de la propia sensibilidad... Los cuentos nutren la capacidad de imaginar, movilizan los recursos de la fantasía infantil. Potencian una larga historia de observación, de reflexión sobre lo real, de saber estar en las cosas. Dan a la observación, a la reflexión y a la acción una base más amplia y desinteresada. Crean espacio para otras cosas que no sirven para nada, como la poesía, la música, el arte, el juego. Cosas que tienen que ver directamente con la felicidad del hombre y no con su utilización en máquinas productivas [...] Los cuentos sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político: en definitiva, al hombre en su conjunto, y no sólo al fantasioso [...]

Sirven al hombre completo. Si una sociedad basada en el mito de la productividad sólo tiene necesidad de hombres mutilados -fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad- quiere decir que está mal hecha. Para cambiarla son necesarios hombres creativos, que sepan usar su imaginación (Rodari, 1979; 192-193).

De esta manera, Malaguzzi solicitaba la capacidad de interconectar las cuestiones vitales, y de liberar a la pedagogía de su terminología y visión reductivista, tratando de ampliar sus fronteras con nuevas palabras, más humanas, que fueran capaces de narrar la estética y la poesía que existe en todo ser humano. Interrelaciones, redes, entramados o urdimbres (Gruber, 1984) que consideran al individuo entremezclado –culturalmente– con una serie de circunstancias históricas.

Pero veamos más cuestiones del concepto de Malaguzzi sobre la creatividad que es una idea que, también, nos define su forma de ser y de actuar.²⁶⁶ Para Loris, la creatividad es algo que se puede materializar o no, pero que, como la inteligencia, es una convención cultural, un valor que puede variar según épocas y contextos históricos. La creatividad, en los momentos difíciles, puede ser una ocasión de esperanza utópica, aunque la función de la utopía –para el de Correggio– es conseguir mantener la esperanza que, como sabemos, es un valor fundamental para Loris.

Y sin embargo la creatividad habita en nuestra dimensión personal y de grupo como una exigencia constante y a la que, de algún modo, conocemos poco. Pero siempre vuelve como una especie de esperanza, una especie de levadura que invita a pesar de todo, a esperar que un día u otro la creatividad pueda volver a la tierra de una manera estable. Creo que, probablemente, esta sea una utopía difícil de asumir, y, sin embargo, la de mantener de pie las cosas que parece imposible que puedan estarlo también es una función de la utopía.²⁶⁷

Para la escuela, hablar de creatividad es algo incómodo porque se vuelve incontrolable, disturba el orden preestablecido, la disciplina, y pone en graves dificultades la cultura de

266. Para elaborar estas ideas seguimos, principalmente, Loris Malaguzzi, *I potenziali della creatività nello sviluppo e nell'apprendimento* (transcripción de una intervención pronunciada en un *Incontro di studio*, junto a Sergio Spaggiari, Paul Kaufman y Francesco De Bartolomei el 14 de noviembre de 1992).

267. *Ibidem*.

los docentes basada en una repetición mortificante. La creatividad, vista así por Rodari y por Malaguzzi, es un obstáculo que rompe, fastidia, destruye.

No hay creatividad, no existe [...] de algún modo, la construcción de un saber tiene que ser lo más repetitivo y tranquilizador posible, y, por lo tanto, que detesta cada movimiento del caballo que respecto al tablero representa siempre un elemento muy modesto, pero que incordia a todo el mundo.²⁶⁸

Para el de Correggio, la creatividad es una potencialidad humana que cada individuo posee, una riqueza que va unida a la habilidad de base, ligada a los problemas constructivos (Winnher, 1988)²⁶⁹ que forman parte de los proyectos educativos. La creatividad, en este sentido, está unida a la forma de identificar los problemas (Sternberg, 1997), de indicarlos, de encontrar aproximaciones contingentes con respecto al problema planteado buscando pistas, alternativas y recursos para la solución de dichos problemas. Así, la creatividad se ve como la «capacidad de resolver situaciones para las que el conocimiento, los métodos y las técnicas ya existentes no ofrecen respuesta adecuada (*Problem solving*).²⁷⁰ La segunda versión sitúa la creatividad en términos de invención de nuevas ideas y la obtención de algo a partir de ellas (*making something of*)» (Agirre, 2000, pág. 143). Ésta es, también, la creencia de Malaguzzi.

Para Loris este tema de la creatividad, desvela un concepto de hombre con principios o valores educativos que no pueden quedar en el ámbito de lo privado, sino que deben convertirse –como siempre– en un debate público.

La creatividad, para Malaguzzi, está ligada a un acto de amor, de pasión por la vida, por el trabajo, por la curiosidad

268. *Ibidem*.

269. Winner, *Educazione all'arte...* op. cit.

270. La técnica del *problem solving* ha sido usada en algunos momentos en Reggio Emilia. Ver, por ejemplo, AA.VV., *Tutto ha un'ombra meno le formiche*, op. cit., págs. 40-41.

por aprender. De este amor viene el deseo de innovar, de transgredir. La escuela no amada no desarrolla un prestigio en quienes la viven. Esto es un drama. Es como robar el alma de la escuela mientras ésta sustrae el alma a las personas que la habitan.

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.

El problema es tener la capacidad de innovar continuamente el tipo de relación que tienes, el tipo de palabras con las que hablas, el tipo de ideas que pasas al otro lado, o el tipo de expectativas que tienes con respecto a las ideas que pueden llegar.²⁷¹

La escuela, y por tanto los educadores, se deben preocupar porque el proyecto educativo sea amado por los niños, por los jóvenes para evitar que se usurpe a los hombres la posibilidad de expresar sus potencialidades creativas. La creatividad, el acto creativo, es algo que recoge el sentido humano de la existencia. Quizás, comenta Malaguzzi, no sabemos definir bien qué es la creatividad, pero podemos sentirla dentro como una aventura especial que, cuando llega, nos hace vivir ese inconfundible escalofrío emocionante.

No logro concebir nada del acto humano, del hacer humano, sin que, de algún modo al menos, esté, no digo ya vehiculado por la creatividad, sino que, cuando está, cuando llega y cuando aparece, a veces se siente, a veces sentimos como un crujido en nuestro interior; quizás sintamos que hay algo que no sabemos definir bien, pero que está; y así lo sienten los niños, incluyendo a los niños pequeños de las escuelas infantiles, que notan muy bien cuando se acerca una sensación diferente: la sensación de un acto evitado, inicialmente

recuperado y que, de algún modo, notan que marca una etapa particular de su aventura.²⁷²

La creatividad viaja unida, en parte, a la curiosidad, y ésta está ligada a la capacidad de asombro –una gran admiración– del que ya hemos hablado. Malaguzzi habla de esa capacidad en los niños que no tienen nuestras nostalgorias, nuestras envidias, nuestros apegos a las ideas que a los adultos nos cuesta renunciar porque pensamos que hacerlo es traicionarnos a nosotros mismos.

Los niños, privilegiados por el hecho de no estar excesivamente apagados a sus ideas –que incluso construyen y reinventan continuamente– son los más aptos para extraer, para hacer descubrimientos, para cambiar los propios puntos de vista, para enamorarse de las formas y de los significados que se transforman; es decir, son los más sensibles admiradores de los valores y los útiles de la creatividad.²⁷³

De esta misma opinión es Bruno Munari:

Tengo que decir que con los adultos la relación es más difícil, porque están condicionados por los estereotipos mentales, que les impiden contravenir las costumbres y las convicciones ya instauradas (2002, pág. 273).

No se trata, comenta Malaguzzi, de pensar idílicamente en los niños, pero sí de aprender de su cultura, de su forma de enfocar e interpretar el mundo. Los niños tienen esa libertad para sentir y para asombrarse en su experiencia existencial. Ahí nace y se desarrolla, aunque en ocasiones nos cueste reconocerla, la propia creatividad.

Los niños hacen, dejan y tienen esta libertad, y, por lo tanto, hay que decir que sienten y se asombran. Para un niño que siente estupor, el

272. Loris Malaguzzi, *I potenziali della creatività nello sviluppo...* op. cit.

273. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», op. cit., pág. 95.

271. Loris Malaguzzi en Carlo Barsotti, op. cit.

hecho de asombrarse es como una dote permanente de su experiencia, y, como quiera que sea su experiencia, siempre sentirá dicho asombro: tanto en los momentos tristes como en los momentos felices, en los momentos en los que casi logra conquistar el mundo.²⁷⁴

La creatividad, como ya hemos comentado, no es un don, es un proceso de construcción, un devenir que, como los artistas, es capaz de mantener unido tanto el aspecto de humanidad como el aspecto artístico que hay en todo acto creativo.

Ya los ilustres pintores, pintores a los que aprecio particularmente porque creían que lo primero era llegar a ser hombres, incluso antes de ser artistas; es decir, este vínculo trata de mantener cerca los dos aspectos, el de ser bueno con la humanidad y el de ser artista.²⁷⁵

Hemos anunciado que para Loris la creatividad es algo que se desarrolla con la divergencia, pero ésta no puede ser vista, maniquéamente, de forma opuesta y contradictoria a la convergencia. La oposición de contrarios, y esta idea malaguzziana es muy importante, es propia del pensamiento simple, del deseo de preservar unos valores frente a otros. El pensamiento occidental, por oposiciones simplificadas, evita la creatividad. Si la creatividad va unida, como ya hemos señalado, a la capacidad de poner en relación cuestiones diversas, es necesario conseguir unir los complementarios, buscando matices, y evitando las fracturas y los conflictos ideológicos que indagan la oposición de los contrarios.

El problema, en cambio –y así también lo entiendo yo–, es que frente a una cultura como la nuestra, que siempre ha producido los opuestos, cada vez que se trataba de dar un giro, la cultura alumbraba a los opuestos, con un maniqueísmo triunfante que persiste todavía, que hoy persiste en términos muy fuertes, pero que secaba y agostaba una posibilidad de experiencia, de vida y de interpretación, y hasta

diría que obstruía también una posibilidad económica de una elaboración más vasta, más variada, menos vinculada, y menos anclada en la preservación de ciertos valores, de ciertos afectos, de ciertos estados, etc., por lo que está claro que han sido dos palabras muy usadas.²⁷⁶

Loris aboga por pensar la convergencia y la divergencia en relación de complementariedad, como la condición de la especie humana de ser –al mismo tiempo– igual y diversa. Si evitamos la división drástica entre los opuestos podemos entender que los mundos posibles son muchos, son plurales. Multidimensionalidad que llega de concebir la convergencia y la divergencia de puntos de vista posibles. Convergencia como una búsqueda de unidad, y divergencia como una estrategia que quiere interrumpir el flujo de los esquemas rígidos rutinarios y normalizantes.

Una escuela verdadera es una escuela que prepara para lo que no existe, lo que tiene que aparecer, lo que se piensa. Una escuela que no arriesgue, que no haga un pronóstico, que no juegue con lo desconocido, es una escuela lastimosa y también es una escuela miserable porque tiene un consumo, inenarrable y nunca mesurado, quizás, de las huellas que ella deja muertas sobre su propio terreno [...]

Divergencia que no suene a moda o a excentricidad, sino que suene a toma de conciencia, a intencionalidad precisa, a estrategia que nosotros adquirimos e intencionalmente dirigimos, y que nos conduce a asumir la palabra «común», una palabra que de algún modo interrumpe el flujo conocido, tranquilo podríamos decir, y sereno que cada día acompaña nuestro comunicar, que es un comunicar muchas veces extremadamente bajo, extremadamente corto, cuando de vez en cuando no se ve avivado por ese afán, por esas ganas de romper los esquemas. Estamos dentro de escafandras; si de vez en cuando logramos romper algo, si conseguimos mover más de una mano, un miembro, un ojo o una oreja.²⁷⁷

276. *Ibidem*.

277. *Ibidem*.

Edgar Morin, en una charla pronunciada en Madrid, en noviembre de 2000, hablaba de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.²⁷⁸ Uno de esos siete saberes era que la educación debe ser capaz de preparar a las generaciones para afrontar las incertidumbres tanto sobre el desarrollo de futuro, como sobre la validez del conocimiento. Para Malaguzzi, siguiendo con esta idea, la escuela debe arriesgar sobre lo desconocido. Aprender a viajar con lo desconocido, con la incertidumbre cognoscitiva, es un acto creativo.

Esta incertidumbre mueve, como en Klee, el camino de la curiosidad, de la investigación, de admitir con tranquilidad que «sabemos que no sabemos». Pedro Miguel Etxenique, en una charla pronunciada en Pamplona el 19 de octubre de 2000, hablando también sobre la educación del futuro, planteaba el importante tema de pasar, como un aumento entrópico, de una ignorancia desconocida a una ignorancia consciente. Incertidumbre, ignorancia, curiosidad, investigación y creatividad son conceptos de la misma familia. Conceptos que, para Malaguzzi, deben formar parte de los valores de la escuela para evitar la indiferencia. Conceptos que, como vemos, evitan la excesiva seguridad, una certidumbre que evita la creatividad como estado de búsqueda permanente.

Pero lo que no se puede tolerar es que se produzca la masiva pasivización de los niños, de los chicos y de los jóvenes; ¡es intolerable!²⁷⁹

La creatividad de la que habla Malaguzzi está ligada a la idea de una creatividad laica. La laicidad de la creatividad permite dar la creatividad a un mundo universal, a todos, y no creer que exista un Dios, una providencia que asigna dones, roles, excepcionalidad y posiciones predeterminadas. Tatarkiewicz (1992) nos recuerda cómo el concepto de creación tradicional supone crear algo de la nada, una facultad sólo atribuible a la divinidad. Esta noción de crea-

278. Morin (2001).

279. Loris Malaguzzi, *I potenziali della creatività nello sviluppo...* op. cit.

ción (Aumont, 1998, pág. 46) termina por abandonarse con la revolución artística del siglo xix y comienzos del xx, donde la creación moderna está vinculada a las actividades mentales de resolución de problemas en un proceso de re-creación, re-construcción o des-cubrimiento de las cosas del mundo. Ésta es la idea de creación laica (pancreacionismo diría Tatarkiewicz) que Loris reclama, algo que para éste tiene que ver con el permanente inconformismo, el arriesgar y el interrogarse continuamente.

La laicización de la creatividad es la restitución de la creatividad a un mundo universal, a todos. Ésta es la laicidad. No creáis que hay un Dios, una providencia que asigne los dones; no creáis en la gente que tiene que calificar y asignar papeles y posiciones; no creáis en los momentos en que es taxativo ser maravillosamente conformistas y sobre todo no ser amante de riesgos ni de interrogantes, ni de la espera dubitativa de Dewey o de lo que quizás podría ocurrirnos.²⁸⁰

Como se puede argüir, se trata de una concepción laica de la creatividad, que reclama ser esperada tanto por parte los adultos y la POLIS (por la política y la cultura) como percibida por los niños.²⁸¹

Creatividad, por lo tanto, como una capacidad que está en el niño como la virtud de curiosidad o de interrogarse. Una facultad que implica decidir por sí mismo las direcciones de su vida, de establecer sus propias relaciones en las incertidumbres.

[...] y allí se les ayuda a ser lo que desean ser, en un plano deseable es lo máximo de autodeterminación y de autoelección.²⁸²

Para potenciar esta idea de creatividad Malaguzzi piensa en otro tipo de formación, en otro tipo de escuela capaz de

280. *Ibíd.*

281. Loris Malaguzzi, *Una carta per tre diritti. Carta di presentazione del Diana*, op. cit.

282. Loris Malaguzzi, *I potenziali della creatività nello sviluppo...* op. cit.

innovar continuamente, otro tipo de pedagogía no subalterna de la política y de la economía. Es necesaria una escuela que cambie las actitudes, que no sólo cambie la forma superficial de las materias educativas.

La pregunta, entonces, es cómo reconocer la creatividad y cómo ésta puede ser potenciada. En Reggio Emilia, siguiendo las indicaciones de Loris Malaguzzi, todo proceso de aprendizaje es un proceso creativo.

En nuestra opinión debe ser puesto en evidencia; es decir, que dada la unicidad de cada cerebro humano y la unicidad de los modos de aprender, cada acto de aprendizaje puede ser definido como un acto creativo, y no porque necesariamente produzca algo nuevo, sino porque creativo es lo nuevo que acaece en el sujeto durante el proceso de aprendizaje [...] En nuestra opinión, sí, puede existir una enseñanza creativa.

En la medida en que hemos afirmado que el aprendizaje es un acto creativo, la enseñanza se impone en términos de complementariedad y, por lo tanto, tiene que mantener fuertes rasgos de creatividad.

La enseñanza se define como una predisposición de condiciones favorables, directas o indirectas, de recursos y estímulos, de contextos que favorecen el aprendizaje. De este modo hay que redefinir los términos, las estrategias y los propios conceptos de la enseñanza (Rinaldi, 1995, pág. 11).

En ocasiones, para que este cambio educativo se dé, basta hacer una transformación pequeña con la cual, en un mundo ecológicamente interconectado, se produzcan grandes transformaciones, como ocurrió con la aparición del silicio. El saber unir el silicio, con la creatividad y con la educación es una de esas relaciones estéticas fascinantes con las que Malaguzzi, una vez más, nos seduce.

Mientras que, en cambio, la necesidad me parece igual a la de las transformaciones que se producen en el plano de la investigación química, física, informática, etc. En fin, basta con la inserción en el

planeta y entre los hombres de un pequeño elemento como el silicio para que, literalmente, se vean desplazados siglos de cultura, siglos de organización del trabajo, siglos de comunicación, de lenguajes, de construcción mental, etc. Y, decía, tened cuidado de que no le demos la espalda: el silicio lo cambia todo; ha cambiado el modo de producir, ha cambiado el modo de trabajar, ha cambiado el modo de dormir, ha cambiado el modo de vestir, ha cambiado el modo de comer, está cambiándolo todo.

Quiero decir que hoy en día algo pequeño lo cambia todo –pensad bien en todo el tiempo que hemos creído que las cosas pequeñas son las que no valen nada– [...] Cuando el silicio penetra, lo rompe, turba y trastorna todo [...]

No nos preguntaremos de dónde provienen, porque vienen y viviremos nuestros días lejos de la creatividad y lejos del silicio. Así pues, quiero decir que, pensad un poco en el silicio, por una parte, y en qué produce la creatividad, son dos trozos de materia, dos trozos de vida, dos trozos de filosofía, dos trozos de sabiduría, dos trozos, podría decirse, convergentes y divergentes. Si los ponemos juntos quizás logremos entender, al menos en parte, cuáles son los proyectos que sustentan nuestra aventura de vida.²⁸³

Ahora bien, decíamos que el problema consiste en saber cómo potenciar la creatividad. Malaguzzi²⁸⁴ nos resume sus tesis en este sentido:

- ▶ La creatividad no se debe considerar una facultad mental diversa a la forma de conocer o decidir.
- ▶ Emerge de experiencias múltiples y de la adquisición de un «sentido de la libertad que se desvincula, sin miedo, de lo ya conocido y clasificado».²⁸⁵
- ▶ Emane de un sentido «tranquilo de libertad que legitima la libre búsqueda de los procedimientos y soluciones cognitivas mezcladas con interferencias y expansiones de la imaginación y de la fantasía, además de pulsaciones pro-

283. *Ibidem*.

284. Loris Malaguzzi, *La educación infantil en...* op. cit., págs. 93 y ss.

285. *Ibidem*.

fundas, de una escuela que sabe unificar en la práctica la formación del conocimiento y de la expresión».²⁸⁶

- ▶ Se expresa con procesos cognitivos, afectivos e imaginativos, de cuya sintonía se puede llegar a soluciones imprevistas.
- ▶ El lugar del desarrollo de la creatividad se da en situaciones interpersonales «cuando la negociación y la comparación abierta de las acciones y las ideas se convierten en elementos decisivos de desarrollo».²⁸⁷
- ▶ Se activa si los adultos son menos consumidores científicos de currículum y se transforman en observadores e intérpretes de problemas. Si son capaces, a través de la escucha y de la observación, de inventar la cultura educativa.
- ▶ Puede ser favorecida o desfavorecida por las expectativas sociales y políticas de los adultos.
- ▶ Se hace más visible en los procesos del conocer que en los resultados.
- ▶ Se multiplica en la unidad interactiva y en la consideración de la entereza y en la unidad de la inteligencia infantil.
- ▶ Solicita que «la vieja escuela del conocerse se conecte a la escuela del expresarse, abriéndose (éste es nuestro eslogan) a los cien lenguajes de los niños».²⁸⁸
- ▶ Se potencia con un respeto y realce de la subjetividad del individuo.²⁸⁹ La subjetividad como un derecho de los niños hay que entenderla como libertad, como una posibilidad democrática de elección. Subjetividad –para Malaguzzi– no quiere decir individualismo. Subjetividad es el reconocimiento de una identidad biológica y cultural del niño, y un reconocimiento de su ingreso activo en la vida con una capacidad constructiva (de hacer conjeturas y de verificarlas), para realizar transgresiones y negociaciones de ideas.

286. Loris Malaguzzi, *Una carta per tre diritti. Carta di presentazione del Diana*, op. cit.

287. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», op. cit., pág. 96.

288. *Ibídem*.

289. Seguimos las ideas recogidas en Loris Malaguzzi, *Convegno internazionale* (grabación sonora del 28 de marzo de 1990).

Subjetivismo en el sentido de que cada niño necesita vivir su tiempo, respetando su diferencia individual. Subjetividad y creatividad como sentido democrático de la libertad humana.

Estamos por una imagen del niño completamente disponible, extremadamente equipado desde el nacimiento, lleno de recursos, capacidades y cualidades. Yo diría que, probablemente, hay que definir la democracia de forma diversa. Sobre todo dando importancia central al sujeto. Quiero decir, a la capacidad y a la voluntad de los individuos de actuar y de sentirse, sobre todo, reconocidos como autores libres y responsables.²⁹⁰

Creativo, para Malaguzzi, significa que cada criatura es capaz de inventar su propio conocimiento del conocimiento. Que los niños son capaces de construir imágenes e imaginarios mientras exploran e investigan –con alegría– los acontecimientos de la vida. Se trata de una creación y de una recreación inventiva²⁹¹ que parte de los intereses infantiles relacionales, motores, perceptivos, corpóreo-sensoriales, emocionales, fantásticos, estéticos, simbólicos y cognoscitivos. Con estos intereses el niño construye –imaginativamente– conocimientos diferenciales: diferencias que transforman imprevisiblemente el propio conocimiento adquirido transformándolo y restructurándolo.

Los niños (como el poeta, el escritor, el músico o el científico) son ávidos investigadores y constructores de imágenes.

Y las imágenes sirven para construir otras: pasando por sensaciones, sentimientos, relaciones, problemas, teorías pasajeras, ideas de lo posible y lo coherente, y de lo aparentemente imposible e incoherente.

Esto es lo que quiere decir Einstein cuando cuenta que su modo de trabajar consistía en saberse entretenido en los lenguajes de imá-

290. Loris Malaguzzi en Carlo Barsotti, op. cit.

291. Seguimos unos apuntes escritos entregados por Loris Malaguzzi en una conferencia realizada en Reggio Emilia en 1987: *Esperienza monografica su la città e la pioggia*.

genes, posponiendo, lo más posible, el hecho de expresarlos en palabras y acciones.

El arte de la búsqueda ya está en las manos de los niños, que son muy sensibles a gozar con el asombro.

Los niños advierten pronto que en este arte es donde pueden hallar gran parte de la alegría de vivir y liberarse del aburrimiento, que se deriva de existir en un mundo anónimo e inexplorado.²⁹²

Malaguzzi, igual que él hablaba de Einstein,²⁹³ es capaz de recoger de los niños sus ideas, sus cien lenguajes para potenciar su propia creatividad. Una creatividad que desarrolla trabajando sin tregua, pensando y reflexionando con los colegas a partir de las ideas que interpreta y narra estéticamente de los niños.

A menudo quien viene a visitarnos y mira a nuestros niños cuando juegan, indagan y hacen, nos pregunta qué clase de sortilegios hemos empleado. Le contestamos que nos sentimos tan maravillados como él.

¿La creatividad? Siempre tenemos dificultades para explicar que tiene la facultad de aparecer y escabullirse.

Nuestra tarea, también en lo que se refiere a la creatividad, es la de ayudar a los niños a ascender lo máximo posible a sus montañas.²⁹⁴

Loris ha subido con los niños a sus montañas, esos montes de los que, tan sabiamente, habla Gaston Bachelard (1982, pág. 194):

Cuando somos niños nos muestran tantas cosas que perdemos el profundo sentido de ver. Ver y mostrar están fenomenológicamente en antítesis violenta, ¡de qué manera, además, los adultos nos muestran el mundo que ya han perdido! Saben, creen que saben. Demuestran al niño que la tierra es redonda, que gira alrededor del

292. Loris Malaguzzi, «Commentari». En *I cento linguaggi dei bambini*, Correggio, Reggio Children, 1996, pág. 33.

293. Contaba Malaguzzi que a Einstein le gustaba estar con los niños porque éstos le proporcionaban grandes ideas.

294. Loris Malaguzzi, «La storia, le idee...», *op. cit.*, pág. 97.

sol. ¡Pobre niño soñador! ¡Qué cosas te toca escuchar! Qué liberación para tu ensoñación cuando abandonas la clase para subir a la colina, a tu colina. ¡Qué cósmico es un niño soñador!

Malaguzzi es, además –como dice Tonucci (1998, pág. 31)–, un ejemplo de la creatividad institucional, la creatividad más difícil de practicar

Porque se precia de contagiar a las instituciones, de cambiar las costumbres administrativas, de llevar lo nuevo, lo alegre y lo infantil a los meandros y, a menudo, a los pantanos de la burocracia, entre leyes, decretos y deliberaciones, en los pliegues de la lógica de los partidos, de las concejalías y de los funcionarios.

Perseverar por esta vía significa enfadarse mucho y aparecer poco. Sólo se puede hacer si se tiene un ideal que proponer y defender. Loris ha sacrificado una carrera científica, una popularidad más fácil, para regalarles a los niños más pequeños de todo el mundo una nueva sensibilidad educativa, una nueva acogida. En su patria ha sido poco conocido y poco escuchado, como generalmente les sucede a los que se ocupan de los niños y de la administración pública.

Loris, en este sentido, ha sido y es portador de esos cien lenguajes de los niños que son, estética y metafóricamente, emblema de una narrativa de lo posible de todos los hombres y mujeres, más allá de las culturas concretas que los han visto nacer.

En estas páginas hemos hablado de dos estrategias (la documentación y la creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi) que, a nuestro modo de ver, actúan en el último principio estético que, recordamos, lo nombrábamos de la siguiente manera: *Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética*.

Ahora, ha llegado el momento de avanzar algunas consideraciones provisionales para «cerrar» este trabajo.

4. Algunas consideraciones finales para comenzar²⁹⁵

Una pedagogía estética y transgresora

Decimos que la pedagogía de Loris es estética por su capacidad de revelación, de desocultar lo esencial con relaciones nuevas entre acontecimientos que parecen lejanos, por su tensión capaz de transgredirse a sí mismo sin nunca traicionarse, y también por su aptitud de comunicación jeroglífica, metafórica y simbólica que multiplican nuestra imagen del mundo y de la infancia.

295. Algunas de estas ideas han sido publicadas en Alfredo Hoyuelos (2001), págs. 52-57 y en Alfredo Hoyuelos (2004), págs. 332-335.

Para Malaguzzi formamos parte de un mundo en el que las distancias se están acortando. Esto provoca que podamos ser habitantes de muchos mundos, con gran interrelación entre las culturas, lo que significa que nunca estamos solos. Nuestras ideas y concepciones nos acompañan siempre y contaminan nuestras teorías, esperanzas, palabras, pensamientos y emociones. Interaccionan con nosotros y ocasionan interdependencias que nos llevan a construirnos y reconstruirnos –como en un caleidoscopio– constantemente en un mundo, al mismo tiempo que ese mundo viene reelaborado por nuestro propio actuar en él. La concepción de Malaguzzi, en este sentido, es una concepción de armonía ecológica con el ambiente y con el cosmos.

Su pedagogía es transgresora porque lucha contra la acomodación, el aburrimiento, el tedio. Busca intencionalmente –con amabilidad y pasión– la alegría, el optimismo y la ironía. Es transgresora, también, por su capacidad de asumir riesgos, de realizar elecciones y desafíos múltiples, y por su imaginación constante para transformar lo utópico en posible; y lo posible en real.

También podemos afirmar que es una pedagogía transgresora por la idea de un proyecto que lleva a Loris a reconocer las múltiples direcciones o infinitas bifurcaciones de los acontecimientos. Pero esta idea, que asusta y puede paralizar, en Malaguzzi y en Reggio se transforman en una energía creadora. Trabajar en educación es, también, hacer elecciones, saber seleccionar. Y Malaguzzi tenía la capacidad de saber hacer las indicaciones justas y oportunas, los caminos a seguir. Era como alguien que apuntaba siempre en la dirección oportuna con la idea de ir más allá. Siempre reconocía un camino nuevo por el que seguir cuando parecía que el tren había llegado a una estación sobre una vía muerta. Por esto sorprenden sus ideas: su pensamiento y su obra, porque da un paso más allá cuando todos nos hemos parado agotados. Por eso, para él, la vida es una especie de bosquejo que respira frescura. Y esto era posible porque estaba en un estado de tensión permanente con una creencia pasional en un pro-

yecto que significa mucho más que las 34 escuelas infantiles municipales reggianas inspiradas en su pensamiento y obra.

Una pedagogía narrativa que proyecta lo escuchado y confronta lo visto

Documentar lo observado es una de las obsesiones de Malaguzzi para llegar a múltiples interpretaciones. Tras esta actitud se encuentran el trasfondo ideológico ético de considerar la educación y la escuela transparentes; y la idea estética de ofrecer una imagen adecuada y relacional (unión de forma y contenido) de la infancia. Y además, la consideración política de que lo que la escuela hace debe tener una visibilidad pública y de que el deber de la escuela es devolver a la ciudad lo que ésta invierte en ella.

Pero no sólo eso: la escucha de Malaguzzi es, siempre, una escucha visible, una audición polisensorial, una narración documentada. El niño de Loris Malaguzzi es un infante que siempre habla con sus cien lenguajes en la multitud de imágenes que dan testimonio real de todos los principios pedagógicos que Malaguzzi defiende.

La documentación es ese eslabón perdido en el mundo de la pedagogía que dota de autenticidad a un proyecto educativo. Es el ADN que enlaza en una cadena la teoría y la práctica educativa. Es el argumento histórico que sirve para pensar mejor y pensar diversamente sobre las actuaciones educativas: sus limitaciones y sus necesidades de cambio.

Las dos exposiciones que, bajo el título *Il cento linguaggi dei bambini*, están dando la vuelta al mundo son la mejor obra monumental escrita por Loris Malaguzzi y por las escuelas reggianas. Cuando desde el campo pedagógico se dice, ingenuamente, que Malaguzzi ha escrito poco, sólo nos queda pensar que el concepto de *escritura* en los ámbitos pedagógicos oficiales es un criterio reductivo y muy académico. Cuando la pedagogía se quite la venda que tapa sus ojos y reconozca como escritura las imágenes reconocerá que Loris ha escrito varias enciclopedias pedagógicas, y su pen-

samiento y obra –algo que ahora no sucede del todo– serán conocidas, también, en los ámbitos universitarios.

Con la documentación y, en especial con su forma visual, Malaguzzi ha construido la historia de la infancia más que la historia retórica de la pedagogía. Podemos ver a niños y niñas junto a adultos, que buscan el sentido de aprender e inventar juntos.

Pero la documentación, además, permite dialogar. Si hay otro concepto, que encontramos, amado por Malaguzzi éste es el de confrontación. Confrontación significa, para el regiano, tener la posibilidad de discutir y dialogar *todo* entre *todos* (educadores, auxiliares, cocineras, familias, administración y ciudadanos). Éste es el rasgo que dota de identidad al proyecto de Reggio. Pero la confrontación con documentos supone poder discutir sobre cuestiones reales, no sobre teorías o palabras en las que, ingenuamente, nos podemos poner de acuerdo fácilmente. Es en la práctica donde se decide el destino futuro de la educación y del hombre. La documentación es el carnet de presentación, de identificación y de respetabilidad de la propia experiencia. Para Malaguzzi lo no documentado revela ignorancia e inexistencia.

Una pedagogía participante de la aventura del conocer

Su pedagogía es participante, porque cree –como la tradición le ha enseñado– que es en la fuerza de la comunidad donde se encuentra el destino incierto y venidero del ser humano. Porque participar significa, para Loris, sentirse protagonista y responsable de los acontecimientos presentes y futuros.

La pedagogía de Malaguzzi posee la virtud de formular nuevos problemas para cada tiempo y lugar, y saber arriesgar con experiencias vitales lejos de la «seguridad» de la escuela. El león de piedra, la ciudad y la lluvia, el salto de longitud, el parque de atracciones para los pájaros, el charco, la exploración de una cueva, etc., son algunos de los proyectos que identifican su manera de pensar. Loris tenía esa capacidad

creativa de saber transferir los aprendizajes de unos contextos a otros y de reconocer que aprender conlleva errores. El valor del error como estrategia educativa, para los niños y para los adultos, es una de sus creencias más fuertes. La escuela es un lugar de aprendizaje para todos. El hecho de que las educadoras –como pretendía Malaguzzi– vayan principalmente a la escuela con el objetivo primordial de aprender con avidez y curiosidad da a la experiencia, siempre, un carácter, al mismo tiempo, de frescura y de eternidad.

Para él la educación es la aventura de la imaginación robinsoniana, una exploración o investigación continua de posibilidades insospechadas, misteriosas. Era un caballero errante que buscaba, creativamente, la novedad con un gran deseo de probar cosas nuevas. Era un inventor de situaciones exigentes de aprendizaje para los niños, para los educadores y para él. Contextos que nacían de la aceptación de la discrepancia, de lo complejo y de lo paradójico como estrategias de rastreo de la realidad y del conocimiento. Los contextos educativos eran para él escenarios al modo de los laboratorios artesanos en los que la ciencia, el arte, la poesía y la magia se entremezclan para ofrecer al niño situaciones reales de aprendizaje que no se agotan en la escuela. Pinocho y Robinson, uno de los primeros proyectos de los años 60 (después revisados), son elegidos como emblema por sus propuestas de *manualidad*, por su posibilidad de salir del monopolio de la oralidad en la que, entonces, se hallaba sumida la educación.

Con el deseo de aumentar y transgredir las interpretaciones –y desde su particular experiencia, que no pretende ser sólo didáctica, pedagógica o psicológica– nace el «taller», entre otras cosas, para valorar la actuación estética física y simbólica de las manos frente a la omnipotente palabra o el verbalismo como medio interactivo con los niños. El taller no es el lugar de la especialización, sino uno de los arietes sistémicos que provocan un cambio de la pedagogía que, al romperla, la hacen más vital. El taller es el hábitat en el que los lenguajes se pueden emancipar, confundir y recrearse en una relación sinérgica que buscan dejarse seducir por esa famosa

estética del conocimiento de la que hemos hablado la inicio de este libro. Y es que Malaguzzi, su propuesta pedagógica, sintoniza con el deseo humano de entrar profundamente en resonancia con lo bello.

Una pedagogía relacional, sistémica y constructiva: más allá de los límites

Su pedagogía es relacional y sistémica, por ser capaz de ver las relaciones antes que los términos relacionados. Es un sistema capaz de empatizar, democráticamente, con el mundo para poder regenerarse constantemente sin perder su identidad. Un sistema que difumina sus límites traspasando la frontera ficticia de lo interior y lo exterior, lo de dentro y lo de fuera.

Su pedagogía es constructiva por su creencia de que es el sujeto el que –con los demás y en democracia- crea laicamente su propia cultura, su propia epistemología, su forma de ver el mundo con la convicción de que sólo es una visión parcial que debe esperar otras vistas posibles.

Malaguzzi era un gran descubridor de esencialidades, podía –como el gran creador- enfocar y desenfocar constantemente la realidad para obtener nuevas visiones de los acontecimientos, casi hasta el límite, pero siempre –política, ética y estéticamente- sabía el rumbo adecuado del barco. Muchas de sus palabras o propuestas podían desorientar, pero él sabía en todo momento dónde estaba el norte de su brújula. Su interés era no reducir las interpretaciones a un único significado. Ésta era su fantasía ética. Sus palabras y sus gestos se transformaban, mágicamente, en narraciones que hechizaban a los oyentes, a los que hacía dudar de cualquier verdad. Llama la atención la forma en la que Malaguzzi habla de los niños. Sus palabras, o mejor sus imágenes, tratan de escapar a los cánones tópicos o adocenados de la pedagogía. En la ambigüedad de la poesía o de las metáforas encuentra la manera de poder expresar sus ideas sobre los niños. En ese refugio se siente más libre y ve fluir las poten-

cialidades de los niños lejos de los corsés manidos de la palabrería pedagógica.

Sus exégesis siempre seducían por el riesgo sobreinterpretativo, pero dotaban de tal cualidad y, sobre todo, de tal conciencia a las actuaciones del niño, que las extraía del precipicio de la absurda banalidad que elimina el asombro. Y es que Loris veía donde los demás ya estaban ciegos, pero siempre con un límite hermenéutico: el de la propia comprobación práctica, una y otra vez, de sus hipótesis que prima-ba confrontar de nuevo con los niños y con sus colaboradores. Es el valor de la reciprocidad, de la intersubjetividad y del intercambio generativo que tanto puso en acción, también, con las múltiples delegaciones internacionales que han valorado y han sido y son jueces privilegiados de una experiencia que rebosa rigor, credibilidad y confianza. Esto lo supo Malaguzzi antes que nadie.

Y para empezar...²⁹⁶

Debemos pensar siempre –comenta Loris- en que los niños tienen necesidad de encontrar un sentido a lo que hacen. Este sentido está unido al sentido que los adultos dan a su profesión. Cuando el niño encuentra, por sí mismo, un significado siente una alegría que es, dice Malaguzzi, como «cuando sentimos un escalofrío al escuchar una pieza de música. Es como quien desafía a la muerte para realizar un deseo». Nos debemos convencer de que las criaturas son productoras de significados. Significados que buscan y encuentran al investigar. Por esta razón, debemos explorar y experimentar constantemente: para entender cómo entienden los niños y niñas y conocer cómo aprenden. De esta manera, como dice Morin, llegamos a la comprensión humana, «a partir de la cual se puede luchar contra el odio y la exclusión».

Por lo tanto, para Loris, se trata de que podamos incluir nuestros sentimientos y nuestros pensamientos en un marco

296. Este aspecto, también lo hemos desarrollado en Hoyuelos (2003).

de significado. Este marco son nuestros propios valores. Éstos son buscados, continuamente, por niños y adultos porque son las creencias profundas que todo hombre o mujer busca, que el niño o la niña anhelan para no morir. E indagan en ellos para dar sentido, como decíamos, a la propia existencia.

Pero es una búsqueda compleja porque, hoy, existen valores contradictorios que, tanto las criaturas como las personas adultas, deben aprender a jerarquizar y elegir de sus diversas experiencias de vida. Es una operación delicada que presupone saber relacionar acontecimientos para seleccionar los que, de verdad, sirven para dar sentido a la propia existencia y a la propia actuación en los diversos ámbitos vitales.

Esta emoción es la que provoca una pasión por crecer, por aprender, por educar. Es la emoción la que elimina la indiferencia que Malaguzzi trata de alejar como un tumor maligno de las escuelas y de sí mismo.

Este sentimiento es el que hace creer, con esperanza, en el futuro de las nuevas generaciones. Para ello, necesitamos una imagen fuerte de infancia, de hombre y de mujer, capaces de utilizar creativamente sus potencialidades en sintonía con la naturaleza, pero sin prepotencias. Tenemos necesidad de usar mejor los recursos que la propia naturaleza nos da.

En esta esperanza cuentan mucho los niños que pueden reinventar los conocimientos con su cultura «dando forma a las cosas antes que las cosas den forma a los niños». Éstos nos pueden descubrir un nuevo punto de vista sobre el propio mundo.

Ésta es la famosa idea de Malaguzzi de una nostalgia del futuro. Una especie de melancolía dinámica y futura que ríe – como dice Manuel Rivas – por lo que hubiera podido ser, pero no es, aunque puede llegar a serlo.

Se trata, como afirma Loris parafraseando a Edgar Morin, de la emergencia de una nueva sociedad que rezuma incertidumbre. Esta incertidumbre llama a la esperanza puesto que «no es la esperanza la que hace vivir, es el vivir el que crea la esperanza que permite vivir».

Esperanza y optimismo son para Loris una pareja indisociable. La escuela como ámbito estético habitable significa recuperar la institución educativa como un lugar optimista y divertido. Optimismo, como provocación irritante, que tiene que ver con saber, con creer en las riquezas infinitas del niño y del adulto y de la educación para proyectar el futuro con esperanza anticipando problemas y líneas maestras de actuación. Esperar significa actuar sin prisas, con respeto. Loris escribe en este sentido y con mucho acierto: «Respetar los tiempos de la maduración, del desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría dialógica y cultural». Y con el mismo tino, pronuncia (en una de sus últimas intervenciones públicas) las siguientes palabras que –tal vez– resumen el sentido futuro de su pedagogía:

Sin el futuro no se puede alimentar ninguna esperanza y el niño lo sabe. Los niños, como nosotros, necesitan vivir junto a un trayecto físico, de algún modo material e inmaterial, a lo largo del que puedan creer que mañana podrán correr, pero este trayecto que va hacia el futuro reclama la autenticidad y la concienciación efectiva de un futuro disponible para todos.

Tenemos que darnos cuenta de que hoy es muy difícil ver y pensar el futuro; pero si tanto a nosotros mismos como a los niños les privamos del futuro, les dejamos sin una esperanza de rescate, una esperanza de hacer mejor, de lograr mejor y de ser más felices que hoy, y si continuamos llevando a cabo esta proyección de la vida, de algún modo estaremos mutilando algo que es del niño y del adulto. Habrá que ver cómo y si es posible alimentar, también en situaciones difíciles, el hecho de que el niño conserve un hilo de esperanza.

Hay un paso extraordinario en la Gramática de Wittgenstein cuando escribe que conocía a una niña muy pequeña con la que hablaba mucho (y a la que, por lo tanto, conocía perfectamente), hasta que un día la niña se le acercó y le dijo: «Sabes que, espero que...». Era la primera vez que usaba la palabra «espero»... «esperanza», y el escritor escribe que eso lo perturbaría durante toda la vida. ¿Dónde está

el sentido profundo de una niña que por primera vez me dice «Espero que»? ¿Cuándo entra la esperanza como una luz dentro de la vida del niño y por qué? Si vemos el futuro como una medida, como una línea, como un espacio y como un tiempo, entonces advertiremos por fin que tenemos una urgente y una enorme necesidad de todas estas cosas.

LORIS MALAGUZZI, NOVIEMBRE 1993

Epílogo

ISABEL CABANELAS²⁹⁷

La estética entendida como forma de vida

Las posibilidades de experiencia estética de la infancia chocan con unas pobres expectativas sociales. La educación artística infantil -y principalmente el 0-3- es considerada de escaso prestigio incluso por las familias. Las familias tienen también que aprender qué cosa es calidad de enseñanza en todos sus ámbitos, incluido el artístico [...]

La comprensión del mundo desde la estética, puede ser el vehículo para comprender qué son las realidades exteriores para el niño. Una estética entendida como forma de vida: en la vivencia de una situación armoniosa, en la belleza del propio sistema de actuación que tengan los maestros con sus alumnos.²⁹⁸

Loris Malaguzzi se produjo en ritmos de intensa experiencia intelectual y afectiva que le permitieron vivir su resonancia con el mundo como una auténtica experiencia estética, desde la que abrió con gran intensidad vías de acceso a la educación. Consciente de las pobres expectativas sociales que la educación estética suscita, supo exigir a los educadores que fueran capaces de entender la estética como una

297. Doctora en Bellas Artes y Catedrática emérita de la Universidad Pública de Navarra.

298. Cabanelas, I.; Eslava J.J. et alt., «¿Qué hacemos con el niño o quien es el niño que va a recibir una educación artística?» en *Radiografía de la educación artística. Revista de investigación: educación artística*, nº 1, 2003, pp. 21-35 Universidad de Valencia.

forma de vida, como una experiencia. Experiencia que él vertió desde el goce de una nueva forma de comprensión de la infancia, en un proceso educativo dinámico que «in-formaba» y se «en-carnaba» en las niñas y en los niños, protagonistas siempre. Infancia que desde la obra de Loris, se nos ofrece a nuestra comprensión en la búsqueda de su aliento rítmico, de sus distintas voluntades de ser y existir, en las líneas internas que mueven sus gestos.

Es tan rica la aportación sobre estética y educación en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi que resulta difícil decir unas palabras que aporten una visión sintetizada a esta obra. Trataré de rescatar aquellos recuerdos que de sus aportaciones estéticas a la educación me hicieron vibrar como ante una obra de arte.

La personal capacidad estética de Malaguzzi, que no descansaba en doctrinas ni en ideas transmisibles; que emergía desde una aspiración, una exigencia interior, una voluntad de ir siempre más allá de sí mismo a la conquista de la calidad, le facultó para poder entrar en resonancia con el mundo en general y con el mundo educativo en particular al que supo añadir sus propios matices. La estética no sólo la introdujo en sus escuelas como actividad artística, sino también como vida. Vida estética desde la que llevó a la escuela el gusto por lo bello, hermoso y bien presentado, entendido como experiencia y no como adorno vacío, carente de sentido.

Supo, como nadie, que el niño como el adulto, tienen la capacidad de vivir en armonía con sonidos, olores, formas, espacios, imágenes y colores. Incluso con recuerdos del propio hogar. Armonía también en la actitud del educador en su saber estar y no estar al mismo tiempo, campo adecuado para los retos del niño para encontrar su lugar, su lucha y su sonrisa; y su crecer, al que se le deja lugar porque su obra pedagógica es una obra abierta.

Se nos muestra su pensamiento estético en la empatía que establece al fundirse con los tiempos de la infancia, en sus actitudes de no desear marcar límites rígidos entre los tiempos del niño y los de la vida de una escuela infantil. Actitudes

que nos hizo vivir a los que tuvimos la suerte de hablar con él desvelándonos en sus palabras esencias de su obra.

Su intención fue de búsqueda de resonancias con los demás: con la colectividad en la que él se reconocía, y desde la que intentaba ver y mostrar la realidad infantil sin ambigüedades, sin estereotipos, narrando y haciéndonos ver, de forma clara, una nueva imagen de la infancia, definiendo con rotundidad sus capacidades.

De esta forma, puso de manifiesto dos grandes fuerzas: las conjuntivas y las disyuntivas que componen todo encuentro, y desvelan sus pensamientos al unísono con los modos de actuar de la infancia.

La visión lírica de la infancia, que nos muestra, viene desde la búsqueda de una libertad interior, desde su experiencia para construir un mundo que pudiese contar con una imagen de la infancia con voz propia.

Y también es de destacar una actitud dramática con la que se presentaba ante los demás desde la lucha, la ruptura de límites y las posibilidades diversas de acción desde lo nuevo que, a su vez, renovaba constantemente.

Todo ello fue posible gracias a su capacidad de echar lazos en el pasado y estar preñado de futuro, a su deseo de integrar la diversidad, de admitir la imperfección junto a la perfección.

Pero su relación con la Estética no puede quedar solamente con su introducción en la vida escolar, ni en la búsqueda de una nueva imagen de la infancia. Se comprende la obra de Malaguzzi si se la entiende desde su obra misma hecha Arte. Pienso que es desde el único paradigma desde el cual yo la he podido contemplar. Porque no la puedo contemplar desde cada una de sus aportaciones, sino desde su estructura total, fundiéndome en ella, como puedo hacerlo ante una creación artística.

Tan rica y compleja es su obra que para comprenderla no basta entender aisladamente el impulso que daba a la creati-

vidad, la inclusión de la estética en el aula, el taller de expresión, -taller vivido por padres, niños y educadores y núcleo arquitectónico de cada Escuela-, para el cual había creado una nueva figura: el «atellerista». Tampoco bastan para comprender su obra la estética de sus «documentales» educativos. No son suficientes para entenderle la elaboración de espacios arquitectónicos, como ámbitos de interacción que deben ir al unísono con la filosofía educativa. Las relaciones de su obra con la estética son eso y mucho más. La amplitud de su obra entera se encuentra en la fuerte relación entre sus elementos: tiene la maravilla de lo sencillo, de lo aparentemente fácil, de la riqueza no apabullante, de la diversidad que no dispersa.

La única definición que cuadra plenamente a su obra es la de ser, en su integridad, una obra maestra del Arte. Y no se puede decir banalmente de una obra de arte: es encantadora, o bonita, o fácil.

No es así de fácil, ni de difícil. Tiene la magia y la autenticidad: la ambigüedad positiva de toda obra de Arte. Si analizamos los elementos que Malaguzzi integra en relaciones insospechadas, éstos son sencillos, pero no simples. Son tan sutiles como una sonrisa y, a la vez, son profundos, estructurados, configurando en sus relaciones una gran línea compositiva tomada desde la vida misma. Elementos nacidos de lo cotidiano que los ha hecho emergir en la complejidad de su sistema, que brota en la sucesión de pensamientos y actuaciones en un modo peculiar de continuidad y quiebre, en la forma de concatenarse cada situación educativa.

Niños, educadores, familias y personal de servicios, se entrelazan para buscar su identidad, su lugar, su color, su forma, sus silencios o el sonido de sus voces; sin perder su ritmo, siempre desde su peculiar aliento de vida, transmitido a todos los que hemos tenido la suerte de conocerle, de escucharle.

Su obra es, a la vez, una y múltiple y se vive desde las diversas definiciones del ser y del actuar con la infancia con la que fue capaz de conjugar el carácter de los ritmos que definen su obra. Ritmos abiertos, de núcleos y unidades sen-

cillas: un sistema de relaciones articulado y flexible permite que sus elementos no tengan límites rígidos ni creen bloques cerrados. El fluir de sus unidades está bien construido, bien definido y marcado por su capacidad de seducir, encantar y sostener capacidad crítica.

La aportación a la sociedad del pensamiento estético de Malaguzzi no es la de un filósofo que reflexiona sobre los fenómenos artísticos, ya que nunca trató de adscribirse a ninguna teoría concreta, pero sabemos que no ignoró los modelos estéticos vigentes en el siglo xx. Su filosofía fue la de poner en acto una actitud que integra la reflexión estética, ética y política en la vida misma.

Se adscribió siempre a la línea de los que piensan que la estética no está separada del mundo y tratan de situarla en relación a las adquisiciones de las ciencias humanas y sociales, de las ciencias biológicas, de las ciencias físicas... Desde esta filosofía apreció siempre las posibilidades de valoración de lo estético por parte de la infancia y al mismo tiempo, la valoración del adulto de la cultura estética que construye la infancia.

No se puede conocer este pensamiento estético de Malaguzzi, sin entenderlo como una experiencia que se vive desde su totalidad. Y su vivencia debe aunar tanto vías intelectuales como intuitivas. Las educadoras y educadores que le siguen y han tenido la valentía de romper con viejos moldes así lo han comprendido.

Al leer sus escritos, al seguir atentamente lo que Alfredo Hoyuelos nos ha presentado de la obra de Malaguzzi, hoy está presente su obra con toda su fuerza, con la de un pensamiento y actuación que hacen confluir todos los elementos en un gran ritmo de vida, cultura y sentido común. Desde la lectura de este libro, podemos pasear nuestro pensamiento como si deslizáramos la mirada de una a otra propuesta de actuación, lugar, forma, línea o intervención de

niños y educadores, recreándonos en ellos, en los caminos que abren para continuar mirando y poder saltar el muro de la incomunicación, de la incomprensión que lleva irremediablemente a la indiferencia.

Bibliografía

- AA.VV., *Lo specchio attraversato dai bambini*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1984.
- AA.VV., «Le intelligenze si trovano usandole», *Bambini*, año III, n. 6 (junio, 1987), 50-66.
- AA.VV., *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1987. (Traducción catalana-castellana: *Els cents llenguatges dels infants / Los cien lenguajes de la infancia*, Barcelona, Rosa Sensat, 2005).
- AA.VV., *Gran enciclopedia Larousse*, Barcelona, Planeta, 1990.
- AA.VV., *Tutto ha un'ombra meno le formiche*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1990.
- AA.VV., *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1995.
- AA.VV., *Le fontane*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1995.

- AA.VV., *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*, Madrid, Morata, 1995.
- AA.VV., *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1996.
- AA.VV., *Scarpa e metro*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1997. (Traducción española, AA.VV., *Metro y zapato. Los niños y la medida*, Barcelona, Asociación de Maestros Rosa Sensat-Reggio Children, 2005).
- AA.VV., *Rebecca Horn*, Santiago de Compostela, Centro Galego de Arte Contemporánea, 2000.
- AA.VV., *Making learning visible*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2001.
- AA.VV., *ArquiEscultura*, Basilea, Markus Bruderlin, Fondation Beyeler, 2005.
- Agirre, I., *Teorías y prácticas en educación artística*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2000.
- _____, «Bases artísticas del programa expresionista en educación artística», en *IV Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2001.
- Ajamatova, A., *Requiem y otros poemas*, Madrid, Mondadori, 1998.
- Alonso, C., *Qué es la creatividad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Argan, G. C., *El arte moderno. La época del funcionalismo. La crisis del arte como «ciencia europea»*, Valencia, Fernando Torres, 1984.
- _____, *El arte moderno*. Bonito, A., *El arte hacia el 2000*, Madrid, Akal, 1992.
- Arheim, R., *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza Forma, 1984.
- Aristóteles, *Poética*, Barcelona, Icaria, 1994.
- Atelier 3, *Arredi per l'infanzia*, Reggio Emilia, ISAFF, 1999.
- Aumont, J., *La estética hoy*, Madrid, Cátedra, 1997.
- Azurmendi, M., «Narrativa y ciencias sociales», *Bitarte* año 7, nº 2 (marzo 1999), págs. 39-49.
- Bachelard, G., *La poética de la ensueñación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- _____, *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- _____, «Los ensueños sobre la infancia», En Abrams, J., (edición a cargo de), *Recuperar el niño interior*, Barcelona, Kairós, 1994, págs. 58-72.

- Balducci, E., «I bambini portatori dell'inedito» (con introducción de Loris Malaguzzi), *Bambini*, año VIII, nº 6 (junio 1992), pág. 5.
- Bárcena, F. y Mèlich, J., *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Barsotti, C., *L'uomo di Reggio Emilia* (vídeo), 1994.
- Bartlett, S., «Amiable space in the schools of Reggio Emilia, entrevista con Lella Gandini», *Children's environments Quarterly*, vol. 10, núm. 2 (1993), págs. 113-125.
- Basso, K., «Palabras sabias de los Apaches Occidentales, metáfora y teoría semántica», *Bitarte*, año 4, nº 9 (agosto 1996), págs. 67-100.
- Bateson, G., *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1985.
- _____, *Mente e Natura*, Milano, Adelphi, 1987.
- Bateson, G. y Bateson, M. C., *El temor de los ángeles*, Gedisa, Barcelona, 1989.
- Beljon, J. J., *Gramática del arte*, Madrid, Celeste, 1993.
- Benoit, E., «Fundamentos teóricos del Método Montessori», en Orem (compilador), *Manual del Método Montessori*, Buenos Aires, Paidós, 1979, 90-123.
- Bodei, R., *Le forme del bello*, Bolonia, Il Mulino, 1995.
- Bonazzi, R., «Il valore di questa Rassegna», 1. *Rassegna del Disegno e del Lavoro Infantile*, Reggio Emilia, Municipio di Reggio Emilia, (mayo 1966), págs. 22-29.
- Bonilauri, S. y Filippini, T., «Il ruolo del pedagogista», en Edwards, C. y otros, *I cento linguaggi dei bambini*, Pedrengo, Junior, 1995, págs. 129-135.
- Borghi, B. Q., «Caro diario», *Bambini*, año XII, nº 6 (junio 1996), págs. 35-37.
- _____, «Caro diario. La documentazione come memoria», *Bambini*, año XII, nº 6, (junio, 1996), págs. 36-38.
- _____, «Loris Malaguzzi e la documentazione: il diario di sezione nei primi anni delle scuole dell'infanzia di Modena» en Mantovani, S., *Nostalgia del futuro*, Lama San Giustino, Junior, maggio 1998, págs. 185-196.
- Borghi, E., Canovi, A. y Lorenzi, O., *Un storia presente. L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Asociación Internazionale Amici di Reggio Children e Reggio Children srl, 2001.

- Branzi, A., «Educazione e spazio relazionale», en Ceppi, G. y Zini, M., *Bambini, spazi, relazioni*, Metaprogetto di ambiente per l'infanzia, Modena, Reggio Emilia, 1998, págs. 121-127.
- Brodskij, I., *Profilo di Clio*, Milán, Adelphi, 1995.
- Bruner, J., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1993.
- , *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.
- , Bruner, J., «Practicare la "ostranenji" ovvero vivere pericolosamente insieme», *Rechild*, 4, 2000, pág. 12.
- Cabanellas, I., *Los orígenes de la Imagen Plástica: Significaciones de la línea y de la Mancha en la Expresión Plástica Infantil*, (Tesis Doctoral), Pamplona 1989.
- , *Proyecto docente y de investigación*, 2000.
- , «Razón y placer en el arte» en Huerta, R., *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002, 51-59.
- Cabanellas, I.; Eslava, C., «La dimensión comunicativa en la Educación» *Aula de Innovación educativa*, 98 (2001), 6-11.
- Cabanellas, I.; Eslava J.J. et alt., «¿Qué hacemos con el niño o quien es el niño que va a recibir una educación artística?» en *Radiografía de la educación artística. Revista de investigación: educación artística*, nº 1, 2003, Universidad de Valencia, 21-35.
- , «Espaces para la infancia», *Infancia* nº 91 (mayo junio, 2005), 10-17.
- Cabanellas, I., y Hoyuelos, A., *Momentos. Cantos entre balbuceos*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1998.
- Campani, C., Ferri, G. y Rubizzi, L., *Gli strumenti che sostengono la progettazione*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1996
- , *Gli strumenti che sostengono la progettazione (2ª parte)*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1997.
- Capra, F., *La trama de la vida*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Cassirer, E., *Filosofía de las formas simbólicas*, México, FCE., 1971.
- Catalá, C., y Úriz, R., *Qué es un niño en psicoanálisis*, Pamplona, Centro Psicosocial de Navarra, 1991.
- Catini, E., «Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo» en *Le Intelligenze si trovano usando* (págs. 50-55), Juvenilia, Bergamo, 1990, Publicado en *Bambini* en diciembre 1988.
- Cela, C. J., «Elogio de la fábula», *El Mundo*, 9 de noviembre de 2000.
- Ceppi, G. y Zini, M., *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Módena, Reggio Children, 1998.

- Ceruti, M., *La danza che crea*, Milán, Feltrinelli, 1994.
- Comune di Reggio Emilia, *I Nidi e le Scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1999.
- Croce, B., *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, Málaga, Ágora, 1997.
- , *Breviario de Estética*, Madrid, Aldebarán, 2002.
- Da Vinci, L., *Cuaderno de notas*, Madrid, Busma, 1989.
- Dahlberg, G., «Tutto è origine e tutto è pericoloso: alcune riflessioni sull'esperienza di Reggio Emilia», en *Nostalgia del futuro*, Susanna Mantovanni, Junior, Lama San Giustino, 1998, 140-148.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A., *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Graò, 2005.
- Davoli, M. y Ferri, G., *Reggio tutta*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2000.
- Deleuze, G. y Guattari, F., *Rizoma*, Valencia, Pre-textos, 1977.
- Delgado, M., *El animal público*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Dewey, J., *El arte como experiencia*, México, F.C.E., 1949.
- , *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*, Florencia, La Nuova Italia, 1958, págs. 190-1.
- , *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989.
- , *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata, 1995.
- Dorfles, G., *Últimas tendencias del arte de hoy*, Barcelona, Lábor, 1976.
- Durand, G., *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus, 1982.
- Eco, U., *Historia de la belleza*, Barcelona, Lumen, 2004.
- Edwards, C.; Gandini, L. y Forman, G., *I Cento linguaggi dei bambini*, Pedrengo, Junior, 1995.
- Edwards, C., Shallcross, D. J. y Maloney, J., «Enhancing creativity in a graduate class on Creativity, Entering the Time and Space of the Young Child», *Jnl of creative behavior*, vol. 25, n. 4 (1991), págs. 304-310.
- Efland, A. D., *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Eisner, E. W., *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- , *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, 2004.

- Esteve de Quesada, A., «La educación artística y las artes del diseño», en Huerta, R. (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002, 33-40.
- Fabbri, D., «Epistemologia operativa e processi di apprendimento», en Morelli, U., *Formazione, modelli e metodi*, Milán, Franco Angeli, 1988, págs. 29-44.
- Fabbri, D. y Munari, A., «Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale», en Bocchi, G. y Ceruti, M., *La sfida della complessità*, Milán, Feltrinelli, 1985, págs. 334-346.
- Faure, E. y Otros, *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/Unesco, 1973.
- Ferrater y Mora, J., *Diccionario de Filosofía*, Madrid, Alianza, 1990.
- Ferrero, J., «Prólogo», en Staiger, E., *Fundamentos de la poesía*, Madrid, Rial, 1966.
- Fonzi, A. y Negro Sancipriano, E., *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Turín, Einaudi, 1975.
- Forman, G., «Loris Malaguzzi», *Innovations*, vol. 2, nº 1, verano, 1994.
- _____, «Different Media, Different Languages», K. L. y Cesarone, B. (ed.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Bergamo, Junior, 1994.
- Freud, S., *Esquema del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- Gadamer, H. G., *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Gandini, L., «Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia», en Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G., *I cento linguaggi dei bambini*, Pedrengo, Junior, 1995, págs. 235-244.
- García Paredes, F., «La arquitectura de la Escuela Infantil», *Infancia*, 22 (noviembre-diciembre, 1993), 4-8.
- Gardner, H., *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995.
- _____, *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.
- Gibson, J. J., *La percepción del mundo visual*, Buenos Aires, Infinito, 1974.
- _____, *An ecological approach to visual perception*, Boston, Houghton Mifflin, 1979.
- Giroux, H., *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*, México, Siglo XXI, 1993.
- Gombrich, E. H., *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Barcelona, 1982.
- _____, *Norma y forma*, Madrid, 1984.
- _____, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 2002.

- _____, *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, Barcelona, Debate, 2003.
- Goodman, N., *Los lenguajes del arte*, Barcelona, Seix Barral, 1974.
- Groenen, M., *Sombra y luz en el arte paleolítico*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Gruber, H., *Darwin sobre el hombre, Un estudio de la creatividad*, Madrid, Alianza, 1984.
- Gran Enciclopedia Larousse, Tomo 12, 1991.
- Guilford, J. P., *The analysis of intelligence*, Nueva York, Mc Graw Hill, 1971.
- Guilford, J. P. y otros, *Creatividad y educación*, Barcelona, Paidós, 1983.
- Hall, E. T., *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza, 1989.
- Hannoun, H., *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.
- Haraway, D., «Manifiesto para Cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX», en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1991.
- Hart, A., «La educación artística y la educación de los medios en la era de la reproducción digital», en Huerta, R. (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universitat de València, 2002, 89-100.
- Hawkins, D., *Imparare a vedere*, Turín, Loescher, 1979.
- Heidegger, M., *L'arte e lo spazio*, Génova, Il melangolo, 1984.
- _____, *El ser y el tiempo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Hernández, F., «La reforma de 1970 y la Perspectiva Expresionista en la Educación Artística», en *IV Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2001.
- _____, «Repensar el papel del arte en la educación desde una cultura llena de imágenes», en Huerta, R. (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universitat de València, 2002, 113-117.
- Herrigel, E., *Zen en el arte de tiro con arco*, Buenos Aires, Kler, 1988.
- Holloway, G. E. T., *Concepción del espacio en el niño según Piaget*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Hoyuelos, A., «El proyecto pedagógico y organizativo de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (Primera parte)», *Itaca* nº 5 (diciembre 1989), págs. 47-53.
- «La innovación en la etapa de educación infantil» en *La innovación en l'etapa d'educació infantil*, Institut de Ciències de l'educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 1993.

- , «Malaguzzi y el taller de Expresión». *Revista Infancia* nº 37. Barcelona, 1996.
- , «Malaguzzi e l'atelier: complessità dei possibili» en *Nostalgia del futuro* Susanna Mantovanni, Junior, Lama San Giustino, 1998, 64-69.
- , «Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (noviembre, 2001), 52-57.
- , «La construcción de un modelo», *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (noviembre, 2001), 63-66.
- , «Loris Malaguzzi y las nuevas tecnologías: una propuesta para el 0-3», *Aula de infantil*, 6 (marzo-abril, 2002), 14-18.
- , «Los placeres, Malaguzzi y el dibujo infantil», *Aula de infantil*, 8 (julio-agosto, 2002), 12-13.
- , *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, México, Multimedios, 2003.
- , *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2004.
- , *Loris Malaguzzi. Biografía pedagógica*, Bérgamo, Junior, 2004.
- , «El taller Perú. La pedagogía de la expresión: Loris Malaguzzi y Reggio Emilia» en *Libro del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial* (2-6 de febrero, 2004), Lima – Perú, 2004.
- , «La escuela, ámbito estético educativo» en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.), *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graó, 2005, págs. 166-175
- , «Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito», *Infancia*, 93 (septiembre-octubre, 2005), 5-12.
- , «El taller. La pedagogía de la expresión: Loris Malaguzzi, Reggio Emilia y Pamplona» en *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005, 87-107.
- , «Estrategias de juego en la escuela», en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.), *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graó, 2005, págs. 137-142.
- , «La calidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi», en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.), *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graó, 2005, págs. 154-165.
- , «La escuela, ámbito estético educativo» en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.), *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graó, 2005, págs. 166-175.

- Huerta, R. (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universitat de València, 2002.
- Jaspers, K., «Sobre mi filosofía», en *Balade y Perspectiva, Revista de Occidente* (1953), 258-275.
- Juanola, R., «La didáctica de la imagen: experiencias contrastadas» en Parini, P., *Los recorridos de la mirada*, Barcelona, Paidós, 2002, 15-38.
- Kandinsky, V., *La gramática de la creación. El futuro de la pintura*, Barcelona, Paidós, 1996.
- , *Punto y línea sobre el plano*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Katz, L., «Cosa possiamo imparare da Reggio Emilia?», en Edwards, C. y otros, *I cento linguaggi dei bambini*, Pedrengo, Junior, 1995, págs. 29-42.
- Kellogg, R., *Ánálisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid, Cincel Kapelusz, 1981.
- Klee, P., *Diarios*, Madrid, Alianza Forma, 1993.
- Kristeva, J., *El texto de la novela*, Barcelona, Lumen, 1982.
- Lahoz, P., «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la Educación*, n.º 10 (enero-diciembre 1991), págs. 107-133.
- Lakoff, G. y Johson, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Laszlo, E., *La gran bifurcación*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Levi-Strauss, C., *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Levy, P., *Il virtuale*, Milán, Raffaello Cortina, 1997.
- Lézine, I., *I primi tre anni del bambino. Psicopedagogia della prima età*, Cosenza, Giordano, 1986.
- Lodge, D., *Small world*, Nueva York, Warner Books, 1991.
- López Quintás, A., *Estética de la creatividad*, Madrid, Cátedra, 1987.
- Lowenfeld, V., «La importancia del arte para la educación», en Freeman, F. N. y otros, *Psicología de las materias escolares y evaluación*, Buenos Aires, Paidós, 1965.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W., *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- , *El niño y su arte*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- Luquet, G. H., *El dibujo infantil*, Barcelona, Médica y Técnica S. A., 1981.
- Lurçat, L., «Wallon, investigador: conferencias sobre el dibujo del niño», en AA.VV.. *Introducción a Wallon* (vol. I). Barcelona, Médica y Técnica, 1981, págs. 103-124.

Maiakovski, V., *Poemas 1913-1916*, Madrid, Visor, 1993.

Malaguzzi, L., «Alla più bella», *Il Progresso d'Italia*, Reggio Emilia, 22 de junio de 1947.

—, *Il disegno como strumento per la conoscenza del fanciullo*, Estratto dall'opuscolo della Mostra Internazionale del Disegno Infantile, C.O.I. Reggio Emilia, 25 de mayo de 1953.

—, *Il bambino che si succhia il pollice e si mangia le unghie. Lezioni ai genitori 7º*, Scuola dei genitori, Consultorio-Medico Psico-Pedagogico Comunale-ONMI, Reggio Emilia, tipografia Morini, gennaio 1958.

—, «Risposte a domande proposte da un amico», *Esperienza. Idee fatti delle scuole comunali dell'infanzia e dei nidi. Periodico di lavoro* nº 2, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, Assessorato scuole e servizi sociali, febrero 1975, Págs. 62-67.

—, «La scuola, l'edilizia, l'arredo: vite parallele, vite impossibili?», en *Arredo Scuola 75*, Como: Luiggi Massoni, 1975, págs. 13-21.

—, «Spazi per l'infanzia», *Riforma della scuola* nº 6/7 (1975), págs. 47-49.

—, «Idee per pensare e progettare il nido», *Zerosei*, año 1, nº 2 (noviembre, 1976), págs. 47-49.

—, «I grandi oggetti», *Zerosei*, año 1, nº 7 (mayo 1977), págs. 24-26.

—, «Gli spazi organizzati», *Zerosei*, año 2, nº 1 (septiembre 1977), págs. 44-47.

—, «La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo», *Zerosei*, año 2, nº 3 (noviembre 1977), Págs. 44-45.

—, «Quando la fotografia si da documento e strumento di esperienza e di educazione», *Esperienza e ricerca dei bambini alla scoperta di sé e del mondo. Mostra fotografica. Sala delle esposizioni dell'isolato di San Rocco*, Reggio Emilia, 3/18 diciembre 1977.

—, «Il disegno del bambino. Una dimensione nascosta?», *Zerosei*, año 2, nº 8 (abril, 1978), págs. 4-5.

—, «Elogio del sassolino e della macchina fotografica», *Zerosei*, año 2, nº 5 (enero 1978), págs. 38-39.

—, «Il tubo di gomma. Tra Humpty Dumpty e Jean Paul Sartre», *Zerosei*, año 3, nº 2 (octubre 1978), págs. 70-73.

—, «Pedagogia come arte: il bambino senza ambiente e senza cose», *Zerosei*, año 5, nº 3 (noviembre 1980), págs 2-3.

—, «La regola di Montaigne: Non faccio niente senza gioia», *Zerosei*, año 6, nº 3 (noviembre 1981), págs. 2-3.

—, «Tre libere conversazione. con Argan, Stern, Branzi», *Zerosei*, año 7, nº 11/12 (junio 1983), págs. 22-33.

—, «Lo specchio senza narciso», *Zerosei*, año 8, nº 9, (abril 1984), págs. 10.

—, «Per una pedagogia della visione», in *Convegno di lavoro. Esperienze e problemi. Modelli e congettive teorico-pratiche nell'educazione dei bambini*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, mayo 1985, págs. 1-12.

—, *L'infanzia e il bambino tra pregiudizi realtà e scienza*, Reggio Emilia, Quaderni reggiani, 1986.

—, «Emarginazione e centralità della cucina», *Bambini*, año II, nº 5 (mayo 1986), págs. 20-21.

—, «Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo», *Bambini*, año IV, nº 12 (diciembre 1988), págs. 26-31.

—, «L'ombra e il pallottoliere dei bambini», in *Tutto ha un'ombra meno le formiche*, Reggio Emilia, comune di Reggio Emilia, 1990, págs. 24-28.

—, «Per una pedagogia relazionale», *Bambini*, año VIII, nº 1 (enero 1992), págs. 6.

—, «La storia, le idee, la cultura» en *I cento linguaggi dei bambini*, Bérgamo, Junior, febrero 1995. (Traducción española: Loris Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro - Rosa Sensat, 2001).

—, «Lettera a commmotto del diario», en Borghi, Q., «Caro diario. La documentazione come memoria», *Bambini*, año XII, nº 6 (junio 1996), págs. 37.

Malaguzzi, L. y otros, «Come arricchire l'ambiente», *Zerosei*, año 5, nº 3, (noviembre 1980), págs. 27-40.

—, «Per i bambini mangiare al nido», *Zerosei*, año 5, nº 4/5 (diciembre 1980), págs. 41-54.

—, «Cosa é il sonno al nido», *Zerosei*, año 5, nº 10, (mayo 1981), págs. 107-124.

—, «Gli oggetti transizionali in famiglia e al nido», *Zerosei*, año 6, nº 2 (octubre 1981), págs. 55-64.

—, *L'oggetto transizionale in famiglia e al nido*, Reggio Emilia, Municipio di Reggio Emilia, Assessorato Pubblica Istruzione, 1982.

—, *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children S.r.l. Reggio Emilia, 1996.

—, *Scarpa e metro*, Reggio Emilia, Reggio Children S.r.l., 1997.

- , *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.
- Malrieux, P., *La construcción de lo imaginario*, Madrid, Guadarrama, 1971.
- Marín Ibáñez, R., «Valores y fines», en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 1989.
- Marina, J. A., *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- , «La memoria creadora», en Ruiz-Vargas (comp.), *Claves de la memoria*, Valladolid, Trotta, 1997, 33-56.
- Martínez, C., *Jorge Oteiza y las vanguardias históricas. El arte como sistema simbólico* (Tesis doctoral), 1991.
- Martínez-Collado, A., «Tecnología y construcción de la subjetividad. La feminización de la representación cyborg», *Acción paralela*, 5 (enero, 2000), págs. 111-120.
- Matthews, J., *El arte en la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Maturana, H., «La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de la explicaciones científicas», en Watzlawick, P. y Krieg, P., *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- , *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamento biológicos de la realidad. II. Fundamentos biológicos del conocimiento*, Barcelona, Anthropos, 1997.
- , *Emociones y lenguaje*, Santiago de Chile, Dolmen, 1997.
- Maturana, H. y Varela, F., *L'albero della conoscenza*, Milán, Garzanti, 1987.
- Merlau-Ponty, M., *Posibilidad de la filosofía*, Madrid, Narcea, 1979.
- Millán, J. A., «Zush.EV o ¿sueñan los ciborgs con cauces venosos?», *Arte y parte*, nº 27 (junio-julio, 2000), págs. 32-42.
- Mirzoeff, N., *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Moles, A., *El kitsch: el arte de la felicidad*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Molina, L., «Algunas reflexiones psicopedagógicas», *Cuadernos de Pedagogía* nº 86 (febrero 1982), págs. 10-16.
- Mondrian, P., *Realidad natural y realidad abstracta*, Madrid, Debate, 1989.
- Monreal, C., *Qué es la creatividad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Morales, M., «Utilización y práctica pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía* nº 86 (febrero 1982), págs. 17-26.

- Morin, E., *El método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1988.
- , *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- , *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Munari, A., «La creatività nell'età evolutiva: metafora e trasgressione», *Atti del convegno Psicologia e creatività*, 1985.
- Munari, B., *Diseño y comunicación visual*, Barcelona, Gustavo Gili, 2002.
- Municipio di Reggio Emilia, *Il Comune*, nº 48 (junio 1966).
- Nironi, C. y Carnevali, V., *Lo specchio attraversato dai bambini*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1984.
- Norberg-Schulz, C., *Esistenza, spazio e architettura*, Roma, Officina, 1982.
- Oliveira, M. y Otros, *Lost in sound*, Xunta de Galicia, Centro Galego de Arte contemporáneo, 2000.
- Oteiza, J., «Un modelo de hombre para el niño de cada país» Epílogo al libro del Dr. Ubalde, Santander, Ubalde, 1974.
- Pajón, I., *Fenomenología de la incertidumbre*, Madrid, Fundamentos, 2002.
- Palacios, J., *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1988.
- Panofski, E., *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Parini, P., *Los recorridos de la mirada*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Paz, O., *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp*, Madrid, Alianza Forma, 1994.
- Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1984.
- , *De la Pedagogía*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Prigogine, I., «Captare l'effimero», en AA.VV., *Effetto Arcimboldo*, Milán, Bompiani, 1987, págs. 333-344.
- Prüfer, J., *Federico Froebel*, Barcelona, Labor, 1930.
- Rabitti, G., *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*, Bologna, Cooperativa Libraria Universitaria Editrice, 1994.
- , «An Integrated Art Approach in a Preschool», en Katz, L. y Cesarone, B., *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Bérgamo, Junior, 1994.

- Raffin, F., «Spazi liberati per un'arte collettiva», *Le Monde Diplomatique* (octubre, 2001).
- Reggio 15, «I piccoli dipingono», 12 giugno 1966.
- Remy, J., *Sociologie urbaine et rurale*, París/Quebec, L'Harmattan, 1998.
- Ricoeur, P., *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999.
- Riera, M. A., «El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia», *Indivisa. Boletín de Estudios e investigación*, Monografía III, La Salle, 2005, 27-36.
- Rilke, R. M., *Cartas a un joven poeta*, Madrid, Alianza, 2001.
- Rinaldi, C., «Observation and documentation». Documento entregado en la Research Conference. Reggio Emilia. Junio, 1995.
- , «La infancia en una sociedad que cambia», en *Congreso de Infancia, Volumen II, Políticas y acciones educativas*, Barcelona, Rosa Sensat, 1995.
- , «La costruzione del progetto educativo» en Edwards, C. y otros, *I cento linguaggi dei bambini*, Pedrengo, Junior, 1995, págs. 121-127.
- , *enerenza*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1995.
- , «1980-1996: L'evoluzione della scelta», in *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1996.
- , «L'ambiente per l'infanzia», en Ceppi, G. y Zini, M., *Bambini, spazi, relazioni*, Metaprogetto di ambiente per l'infanzia, Módena, Reggio Emilia, 1998, págs. 114-120.
- , «Malaguzzi e le insegnanti», en Mantovani, S., *Nostalgia del futuro*, Lama San Giustino, Junior, mayo 1998, págs. 197-200.
- , *L'ascolto visibile*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1999.
- Rodari, G., *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979.
- Ruhrberg y Otros, *Arte del siglo XX (Volumen I y Volumen II)*, Madrid, Taschen, 1999.
- Sacristán, D., «Comunicación». En AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson, 1989, pp. 35-50.
- Shusterman, R., *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts: Blackwell, 1992.
- Skovsli, V., *I formalisti russi*, Turín, Einaudi, 1968.
- Smithson, A.; Smithson, P., *Ordinariness and light*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1970.

- , *Without rhetoric-an architectural aesthetic 1955-1972*, Londres, Latimer New Dimensions Limited, 1973.
- Solana, G., «Matt Mullican: entrar en la imagen», *Arte y parte*, nº 27 (junio-julio, 2000), págs. 24-30.
- Souriau, E., *Diccionario de estética*, Madrid, Akal, 1998.
- Spaggiari, S., «L'infisibilità dell'essenziale» en AA.VV., *Scarpa e metro*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1997.
- Spitz, R. A., *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- Stedelijk Museum Amsterdam, *Aldo Van Eyck, the playgrounds and the city*, Rotterdam, NAI publishers, 2002.
- Stern, A., *El lenguaje plástico*, Buenos Aires, Kapelustz, 1965.
- Sternberg, R. J., *La creatividad en una cultura conformista, un desafío de las masas*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.
- Suárez y otros, «La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategias de la Formación y Capacitación de Docentes», *Infancia* (en prensa).
- Taragano, F., *Psicoanálisis gestáltico*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- Tatarkiewicz, W., *Historia de seis ideas*, Madrid, Tecnos, 1992.
- Thomas, K., *Diccionario del arte actual*, Barcelona, Labor, 1994.
- Tonucci, F., «Loris: la creatività istituzionale», en Mantovani, S., *Nostalgia del futuro*, Lama San Giustino, Junior, mayo 1998, págs. 31-34.
- Torrance, E. P. y Myers, R. E., *La enseñanza creativa*, Madrid, Santillana, 1976.
- Trías, E., *El sistema ciencia-tecnología y la crisis española*, Madrid, Universidad Internacional Menéndez, 1982.
- , *Lógica del límite*, Barcelona, Destino, 1991.
- , *Pensar la religión*, Barcelona, Destino, 1997.
- , *Ética y condición humana*, Barcelona, Península, 2000.
- , *Pensar en público*, Barcelona, Destino, 2001.
- Trotsky, L., «Introducción», en Maiakovski, V., *Poemas 1913-1916*, Madrid, Visor, 1993, págs. 9-18.
- UNESCO, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948.
- , *Política, legislación y administración escolar*, 1972.
- Valentine, M., *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education*, Dundee DD5 1NY, Scottish Consultative Council on the Curriculum, 2000.
- Varela, F. J., *Conocer*. Barcelona, Gedisa, 1990.

- _____, *Un know-how per l'etica*, Roma, Laterza, 1992.
- Vecchi, V., «La pittura nella scuola dell'infanzia», en AA.VV., *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*, Roma, Riuniti, 1971, págs. 143-152.
- _____, «L'atelier nella scuola dell'infanzia», *Zerosei*, año 6, nº 11/12 (junio 1982), págs. 32-33.
- _____, «L'atelier nella scuola dell'infanzia: una avventura bella e interessante», en Edwards, C. y otros, *I cento linguaggi dei bambini*, Pedrengo, Junior, 1995, págs. 137-141.
- _____, «Quale spazio per abitare bene una scuola», en Ceppi, G. y Zini, M., *Bambini, spazi, relazioni*, Metaprogetto di ambiente per l'infanzia, Módena, Reggio Emilia, 1998, págs. 128-136.
- Vecchi, V., *Sipario*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2000.
- Vecchi, V. y Giudici, C., *Bambini, arte e artisti*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2004.
- Von Foerster, H., *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987.
- Vygotsky, L. S., *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1983.
- Watzlawick, P. y otros, *Tesis de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1987.
- White, H., *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Winnicott, D. W., *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1979.
- Zátoky, M., *Apuntes de estética del arte y de la ciencia*, Buenos Aires, Edigraf, 1998.
- Zini, M., «Turrisbabel, Kindergarten/Scuole dell'infanzia», *Notiziario de arquitectura*, 48.