

El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas¹

Alfredo Hoyuelos²

Niños, arte y artistas

Comencemos reflexionando sobre la relación dialógica entre niños, arte y artistas, sobre su justo equilibrio dinámico y empático.

Veamos, en este sentido, algunas sugerentes ideas de Veia Vecchi, histórica *atelierista* de Reggio Emilia y colaboradora de Loris Malaguzzi:

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 un alimento más para el desarrollo del imaginario personal de los niños. Pintar como un artista es considerar, una vez más, que el niño es un vaso vacío, y que el adulto está sobre la cultura infantil. Esta idea se opone a esa didáctica del arte que considera a los artistas (Vecchi, 2004, pág. 141) únicos generadores de creatividad. Ésta, para que se desarrolle, necesita subjetividad, confianza en las posibilidades infantiles y libertad de expresión.

Los artistas, en cambio, sí nos sirven para aprender a observar —en realidad, ver como no se habían visto antes los acontecimientos— sensiblemente los procesos creativos infantiles y dar un “vuelco cultural” a una educación demasiado aprisionada por el currículo o por la didáctica, para buscar una esperanza de

¹ Este texto es un extracto revisado de un capítulo de la publicación: Alfredo Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006.

Pido disculpas por utilizar pronombre y nombres masculinos. Mi intención no es sexista, sino de respeto a los ritmos de lectura de la propia lengua.

² Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación.

libertad en el mundo *trasgresor* del arte. 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 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 han 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 y 2008) 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.

Taller y *atelierista*

En todas estas ideas es donde quedan justificados el taller y el *atelierista* reggianos. 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 Veà 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».

De esta forma quedan 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, 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 relega 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.³

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.⁴

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.

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 Mirzoeff⁵ (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).

La expresión

Hablar de taller supone reflexionar sobre la expresión. Procedamos.

El problema es que el campo de la expresión en la educación ha sido, tradicionalmente, infravalorado.⁶ Valorando la expresión, pensaba Malaguzzi, se podría realizar una educación más integral, más capaz de

³ 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.

⁴ Enzo Catini, «Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo» (entrevista a Loris Malaguzzi), *Le intelligenze si trovano usandole* Bergamo, Juvenilia, 1990, pág. 51.

⁵ El libro de Nicholas Mirzoeff ha sido traducido al castellano por Paidós (2002).

⁶ Ver, por ejemplo, el análisis que realiza de los últimos años del franquismo en España sobre este tema Fernando Hernández (2001).

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 relacionales, 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 dentro 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 la reflexión. 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. Manifiestar con palabras o por medio de otros signos exteriores lo que uno piensa o siente. Manifiestar 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 experiencia, 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 exprime cuando se machucan las uvas en el tonel de vino; o para usar una comparación más prosaica, la manteca 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, de cuya definición (Agirre, 2001) se pueden rastrear varios aspectos que han sido relevantes para los proyectos educativos de tipo expresionista:⁷ 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).

⁷ 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 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 autoexpresión.

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.

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.⁸

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 Malaguzzi, basada en la omnipotencia de la palabra ocasiona una falta de educación adecuada 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 con esta situación inventa el taller, un ámbito para valorar la experiencia y la actuación concreta 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 cualidad de cierto tipo, sólo de esa manera la experiencia consigue

⁸ Loris Malaguzzi, *Sobre la percepción* (grabaciones sonoras del 21 de febrero de 1987).

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,⁹ 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, pensamos 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

⁹ Loris Malaguzzi, «Commentari». En AA.VV., *I cento linguaggi dei bambini*, págs. 32-33.

los símbolos, a los códigos y a las máquinas está en clara fase de inadaptación y reelaboración.¹⁰

Malaguzzi habla, en este sentido, de la palabra que sirve, aquélla 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.¹¹

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 critica a la escuela primaria cuando declara, como objetivo principal, la alfabetización de los alumnos. La alfabetización es, según Malaguzzi, 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 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.¹²

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 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

¹⁰ *Ibidem.*, pág. 32.

¹¹ *Ibidem.* pág. 33.

¹² Loris Malaguzzi, *Sobre la percepción* (grabaciones sonoras del 21 de febrero de 1987).

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.¹³

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.

El taller nace para reconocer el derecho del niño (y también al adulto) 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 construccionismo social)¹⁴ 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 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: 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.¹⁵

En este sentido, en los años noventa, el neurocientífico Giacomo Rizzolatti, curiosamente de la universidad de Parma, a 30 kilómetros de Reggio Emilia, descubrió las llamadas neuronas espejo. Este tipo de neuronas se activan cuando prestamos atención a lo que hacen otras personas, como si fuéramos

¹³ Loris Malaguzzi, *Sobre la percepción* (grabaciones sonoras del 21 de febrero de 1987).

¹⁴ Para una revisión crítica del constructivismo y su diferencia con el construccionismo ver Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005), pág. 94.

¹⁵ Loris Malaguzzi, «La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo», *Zerosei*, año 2, n° 3 (noviembre 1977), págs. 44-45.

nosotros mismos quienes llevásemos acabo las acciones que vemos en los demás (Morgado, 2007). Esta circunstancia nos abre muchas posibilidades, fundamentalmente, para valorar junto con la acción directa sobre las cosas de los niños y niñas, la facultad que tienen de observar con atención lo que hacemos los adultos u otros niños. Tal vez, éste sea un nuevo lenguaje también expresivo que debemos aprender a valorar desde la contemplación estética.

Todo es cuestión de querer seguir aprendiendo siempre con los niños. Ésa es la clave de la educación.

Bibliografía

- 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., *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.
- Agirre, I., *Teorías y prácticas en educación artística*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2000.
- Catini, E., «Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo» en *Le intelligenze si trovano usandole* (págs. 50-55), Juvenilia, Bergamo, 1990, Publicado en *Bambini* en diciembre, 1988.
- Croce, B., *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, Málaga, Ágora, 1997.
-Breviario de Estética, Madrid, Aldebarán, 2002.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A., *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Graò, 2005.
- Dewey, J., *El arte como experiencia*, México, F.C.E., 1949.
- Edwards, C.; Gandini, L. y Forman, G., *I Cento linguaggi dei bambini*, Pedregò, Junior, 1995.
- Efland, A. D., *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Eisner, E. W., *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Gombrich, E. H., *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 2002.
- Hannoun, H., *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.
- 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.
- Hoyuelos, A., «Malaguzzi y el taller de Expresión». *Revista Infancia* nº 37. Barcelona, 1996.
-«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 estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2006.
-«Prólogo», en Cabanellas, I.; Eslava, C.; Eslava, J. J.; Polonio, R., *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*, Barcelona, Rosa-Sensat, 2008.
-«Vivir los tiempos emocionados de la infancia», en *Temps per créixer*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2008.
- Malaguzzi, L., «La pedagogía del díricto con la pedagogía del corpo», *Zerosei*, año 2, nº 3 (noviembre 1977), Págs. 44-45.
-«Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo», *Bambini*, año IV, nº 12 (diciembre 1988), pág. 26-31.
-*I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children S.r.l. Reggio Emilia, 1996.
- Mirzoeff, N., *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Morgado, I., *Emociones e inteligencia social*, Barcelona, Ariel, 2007.
- Vecchi, V., -«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.

Vecchi, V. y Giudici, C., *Bambini, arte e artisti*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2004.