

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volumen 31 Número 62

30 de mayo 2023

ISSN 1068-2341

---

## La Política de lo Educativo en el “Reggio Emilia Approach” 75 Años después: Diálogos sobre la Belleza del Espacio Escolar con Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi

*Ana Márquez-Román*



*Encarnación Soto Gómez*

Universidad de Málaga  
España

**Citación:** Márquez-Román, A., & Soto Gómez, E. (2023). La política de lo educativo en el “Reggio Emilia Approach” 75 años después: Diálogos sobre la belleza del espacio escolar con Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(62). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7889>

**Resumen:** Hablar de las escuelas de Reggio Emilia es hablar de un proyecto educativo, político, ético y estético que continúa con plena vigencia más de medio siglo después de su nacimiento. Bajo una concepción del espacio como "tercer educador", este proyecto ha repensado desde sus inicios el diseño de lugares bellos y promotores de aprendizajes creativos, críticos y relevantes. ¿Qué principios sustentan el diseño de estos lugares?, ¿qué se entiende por un espacio bello?, ¿de qué manera la investigación sobre el espacio puede transformar la realidad cotidiana en las escuelas? Este artículo recoge el diálogo contrastado de tres pensadoras referentes en el “Reggio Emilia Approach”: Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi. Sus testimonios ayudan a comprender la relevancia de un proyecto educativo vinculado a la comunidad y a una imagen de infancia como ciudadanía, donde la calidad del espacio se define por la calidad de las

relaciones que este permite y activa. Relaciones que se promueven desde la reflexión compartida entre docentes y otros profesionales a través de procesos de documentación pedagógica que, a su vez, estimulan el desarrollo profesional de maestras y maestros.

**Palabras clave:** espacio educativo; estética; desarrollo profesional docente; infancia; Reggio Emilia Approach

**Educational policy in the “Reggio Emilia Approach” 75 years later: Dialogues on the beauty of the school space with Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi and Carlotta Ferrozzi**

**Abstract:** To speak of Reggio Emilia schools is to speak of an educational, political, ethical, aesthetic project that is as valid today as when it came into being over half a century ago. With its conception of space as a “third educator”, this project has, from the very outset, sought to rethink the design of beautiful places that promote creative, critical, relevant learning. Which principles underpin the design of these places? What is meant by a beautiful space? How can research on space transform everyday reality in schools? This article sets out the contrasting dialogue of three leading thinkers in the “Reggio Emilia Approach”: Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi and Carlotta Ferrozzi. Their testimonies help us understand the importance of an educational initiative that is connected to the community and which sees childhood as a form of citizenship, where the quality of the space is determined by the quality of the relations it enables and stimulates; relations promoted through shared reflection among teaching staff and other professionals, based on pedagogical documentation processes, which in turn stimulate professional development.

**Key words:** educational space; aesthetics; professional development of teachers; childhood; Reggio Emilia Approach

**A política da educação na “Reggio Emilia Approach” 75 anos depois: Diálogos sobre a beleza do espaço escolar com Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi e Carlotta Ferrozzi**

**Resumo:** Falar das escolas de Reggio Emilia é falar de um projeto educacional, político, ético e estético que continua em pleno vigor mais de meio século após o seu nascimento. Sob uma concepção de espaço como “terceiro educador”, este projeto repensa desde o seu início a concepção de lugares belos e promotores de aprendizagens criativas, críticas e relevantes. Que princípios sustentam o design desses lugares? O que significa um espaço belo? Como é que a pesquisa sobre o espaço, pode transformar a realidade cotidiana nas escolas? Este artigo reúne o diálogo contrastado de três pensadores, que são líderes na “Reggio Emilia Approach”: Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi e Carlotta Ferrozzi. Os seus testemunhos ajudam a compreender a pertinência de um projeto educativo ligado à comunidade e a uma imagem da infância como cidadania, onde a qualidade do espaço se define pela qualidade das relações que permite e ativa. Relações que se promovem a partir da reflexão partilhada entre educadores e outros profissionais através de processos de documentação pedagógica que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento profissional dos educadores.

**Palavras-chave:** espaço educacional; estético; desenvolvimento profissional docente; infância; Reggio Emilia Approach

## Introducción: la Difusión del “Reggio Emilia Approach” como Inspiración Pedagógica

La aventura educativa de la ciudad de Reggio Emilia, en Italia, comienza inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando en 1945 algunos grupos de mujeres ayudadas por gente del pueblo construyen, con sus propias manos y con los ladrillos de las casas derrumbadas por los bombardeos, las primeras Escuelas Infantiles para niños y niñas de tres a seis años. Con lo poco que tenían a la mano y con el apoyo del pedagogo Loris Malaguzzi, la ciudad emprendió el proyecto de una red de escuelas autogestionada: “El comienzo de nuestra historia coincide con las secuelas de la guerra. (...) Flotaba en el aire un sentimiento de que todas las cosas eran posibles, que todas podían ser enfrentadas” (Malaguzzi, 1993, p. 2).

En la década de 1960 las escuelas de Reggio Emilia comienzan a tomar la forma actual, fundándose en 1963 la primera escuela para niñas y niños de tres a seis años (Scuola dell’Infanzia) y, en 1970, la primera escuela para niñas y niños de cero a tres años (Asilo Nido). Con el paso del tiempo los procedimientos que usaron en estas primeras escuelas se fueron extendiendo para conformar toda una red de servicios públicos caracterizados por la modernidad de las reflexiones teóricas y por el empeño en la experimentación, la investigación y los procesos de formación permanente.

La apertura de cada escuela fue una historia de conquista, de una fuerte participación ciudadana, demostrando con ello que la educación es, ante todo, una práctica promotora de respuestas democráticas y cooperativas por parte de todos y todas sus protagonistas, incluidos especialmente los niños y niñas.

En la práctica, esto se ha traducido en una visión pedagógica que viste necesariamente a las escuelas de Reggio de espacios que hablan, acogen, invitan y provocan. Es decir, espacios que fomentan la interacción, la autonomía, la exploración, el bienestar y la belleza, convirtiéndose en la actualidad en uno de los contextos más implicados y preocupados por la búsqueda de un ambiente que atiende a las nuevas formas de habitar que requiere la sociedad contemporánea (Hoyuelos, 2013).

Así, en un país donde la educación estaba en manos de la Iglesia Católica—como lo era la Italia de la posguerra—el enfoque educativo de las escuelas de Reggio Emilia (o “Reggio Emilia Approach”), laico y casi subversivo en sus planteamientos por su fuerte compromiso con la infancia, se convirtió en un gran aporte a la educación infantil (0-6 años) y, en especial, al entendimiento y valoración del espacio como un elemento clave que nutre y condiciona el proceso educativo (Rinaldi, 2006).

La compleja y simbiótica relación que estas escuelas establecen entre espacio y pedagogía (Miller, 2019) se ha convertido, de hecho, en uno de sus elementos que más asombro e impacto visual han generado y siguen generando alrededor del globo, convirtiéndola en inspiración pedagógica para numerosas escuelas. Sin embargo, a pesar de que son muchos los centros educativos que hoy tratan de inspirarse en el “Reggio Emilia Approach”, solo algunos son capaces de producir una experiencia que incorpora los valores y principios fundamentales de este enfoque sin colonizar los espacios propios.

De esta forma, y como consecuencia de la obsesión actual por la novedad como único criterio de “calidad” (Morin, 2019), propuestas como las de las escuelas de Reggio Emilia se han asumido en ocasiones como una moda pasajera donde se adopta una forma sin fondo (Andreo León, 2019). Es decir, donde se incorporan o replican, sin el necesario debate y reflexión pedagógica, determinados materiales y organizaciones espaciales que derivan en una estetización homogeneizante de nuestros espacios escolares (Ríos Espinosa, 2021) y que despojan al ámbito de la

arquitectura y el diseño espacial de sus fundamentos experienciales para convertirlo en un producto funcionalizado y mercantilizado (Pallasmaa, 2018).

Este fenómeno plantea con fuerza el problema de la "transferibilidad" de una experiencia que va mucho más allá de la didáctica. El "Reggio Emilia Approach" es un proyecto cultural y educativo que nace en la ciudad y para la ciudad, siendo la singularidad y la importancia que este proyecto concede al contexto, lo que hace, como señala Moss (2012), que "el proyecto de Reggio sea exclusivo de Reggio" (p. 13). Sin embargo, dice también este autor, "podría haber muchos Reggios, no en el sentido de que haya muchos clones o copias perfectas del original italiano, sino en el sentido de que otras comunidades elijan embarcarse en sus propios, locales y singulares, proyectos educativos" (Moss, 2012, p. 13), con su propia identidad pero compartiendo una manera de pensar la infancia, la educación y la escuela.

Entendido así, lejos de tratarse de un modelo a imitar, Reggio se nos presenta como una provocación a la reflexión y al cambio (Gandini, 2012), y es en este punto donde consideramos que se manifiesta la importancia de este artículo como testimonio inspirador, histórico y a la vez actualizado del enfoque reggiano.

En él recogemos, analizamos y contrastamos las reflexiones y experiencias de tres referentes en este modo de pensar y hacer escuela: Vea Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi, cuyas declaraciones nos ayudan a focalizar los retos actuales de la sociedad en relación con la belleza de los lugares y, sobre todo, hacer visible algunos de los principios pedagógicos de una experiencia que, sin duda, nos ayuda a seguir pensando en los retos de la formación docente en cuanto a la necesaria lucha contra el conformismo y la indiferencia hacia los espacios educativos.

## **Diseño Metodológico**

### **Contexto**

Con el objetivo de profundizar en la dimensión estética del "Reggio Emilia Approach", se ha desarrollado una estancia de investigación en la Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE), en concreto, en el Departamento de Educación y Ciencias Humanas, con la autorización de Alberto Melloni y la orientación de la profesora Annamaria Contini.

Contini ha sido un apoyo fundamental para este estudio por su amplia experiencia y conocimiento en el ámbito de la estética filosófica. Además, su trabajo de colaboración con organismos como la Fundación Reggio Children y la Institución de Escuelas de Reggio Emilia ha facilitado el acceso a este contexto único y referente de la educación infantil a nivel internacional (Cavallini et al., 2017; Ceppi y Zini, 2009; Gandini, 2012; Manera, 2019; Miller, 2019; Riera Jaume, 2005; Strong-Wilson y Ellis, 2007).

### **Metodología: Fases y Objeto de Estudio**

En este marco hemos tenido la oportunidad de realizar tres entrevistas semiestructuradas (Stake, 2022) a personalidades reconocidas y autorizadas de este enfoque educativo, como parte de una investigación<sup>1</sup> de corte cualitativo que tiene como objetivo comprender y dotar de valor el rol que cumple el diseño estético del espacio en el proceso educativo y, en concreto, en el desarrollo del pensamiento práctico docente (Márquez-Román y Soto Gómez, 2021, 2023). Las vivencias,

---

<sup>1</sup> La investigación en la que se engloba el desarrollo de las entrevistas ha sido financiada por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España a través de una ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU 17/04106) a Ana Márquez-Román, para la realización de su proyecto de tesis, dirigido por Encarnación Soto Gómez.

pensamientos y miradas de estas tres profesionales vinculadas al proyecto -en un caso prácticamente desde sus inicios- dotará de relevancia histórica y revisión actualizada los fundamentos, experiencias y retos del estudio de la estética en todas sus dimensiones para el enfoque reggiano.

Este estudio ha implicado:

- La selección y acceso a testimonios clave que permitieran entender el pasado, el presente y el futuro de esta experiencia.
- La elaboración de un universo de intereses riguroso y documentado, y la consecuente elaboración del guion orientativo de las entrevistas donde se definen los elementos comunes y singulares que podrían abordar cada una de las informantes.
- El desarrollo de las entrevistas, con un carácter abierto y distendido que permitiera adaptar cada una de las conversaciones.
- La transcripción, traducción y análisis categorial de las entrevistas, así como la discusión y el contraste de los hallazgos emergentes y la síntesis de las conclusiones más relevantes recogidas en un informe final.
- Un proceso de negociación donde se recogen todos los criterios éticos que a continuación se mencionan.

### **Criterios Éticos**

Todo este ha sido un proceso donde las participantes han conocido y participado de todos los criterios éticos (González, 2002) que una investigación de naturaleza cualitativa exige. De esta forma, en el proceso de negociación tanto inicial como final se ha recogido el consentimiento explícito para que este informe sea publicado sin anonimizar, siendo devueltos, dialogados y consensuados con las propias participantes tanto las entrevistas transcritas como el informe triangulado para que pudieran analizar no solo el contenido en bruto sino también la interpretación realizada. Todas ellas manifiestan que se han visto reconocidas y sobre todo han visto también reconocido el proyecto de las escuelas de Reggio Emilia.

### **Participantes**

Para el desarrollo de las entrevistas, las personas seleccionadas mediante muestreo teórico e intencionado (Martínez-Salgado, 2012), por su relevancia histórica y profesional en el enfoque reggiano, fueron:

- **Vea Vecchi:** reconocida por ser una de las primeras atelieristas de las escuelas infantiles de Reggio Emilia en 1970. Trabajó durante más de 30 años en la famosa Escuela Infantil municipal Diana, realizando investigación y documentación pedagógica junto con Loris Malaguzzi, fundador de esta red de escuelas y del “Reggio Emilia Approach”. En la actualidad es asesora de Reggio Children, un centro internacional para la defensa y la promoción de los derechos y potencialidades de niñas y niños.
- **Maddalena Tedeschi:** ha sido educadora y pedagoga de las escuelas de Reggio Emilia. En la actualidad es dirigente y coordinadora pedagógica del equipo psicopedagógico de esta red de escuelas, y pedagoga de la Escuela Infantil municipal Diana. Asimismo, es formadora y conferenciante en diversos países sobre el “Reggio Emilia Approach” y colabora con Reggio Children coordinando investigaciones sobre diversos temas educativos, especialmente aquellos relacionados con el diseño de espacios y las nuevas arquitecturas.

- Carlotta Ferrozzi: es coordinadora pedagógica y fundadora de la Asociación Funamboli que gestiona el Centro Remida Bologna Terre d'Acqua, uno de los centros de reutilización pedagógica de residuos industriales concebido en 1996 por la red de escuelas infantiles de Reggio Emilia, la fundación Reggio Children y el grupo Iren. A través del centro, organiza proyectos de formación para el profesorado, con énfasis en la necesidad y derecho a la belleza en los centros infantiles.

### **Recogida y Categorización de la Información**

A través de la entrevista semiestructurada como herramienta de investigación, hemos tratado de dialogar con las protagonistas en torno a una serie de preguntas que se organizan en el siguiente universo de intereses:

- Principios educativos esenciales de la filosofía reggiana e imagen de infancia.
- Espacio y belleza en el enfoque reggiano. Relaciones entre el espacio escolar y los habitantes de la escuela y la comunidad. Criterios y agentes del proceso creador de los espacios reggianos. Naturaleza y sentido de la dimensión estética como eje de estimulación y provocación de un pensamiento crítico y divergente.
- Principios, estrategias y características del desarrollo profesional del profesorado en el “Reggio Emilia Approach”. El papel del estudio del espacio y la estética en el proceso de formación docente.

Debido a la situación generada por la COVID-19, las entrevistas se realizaron y grabaron a través de la plataforma Google Meet entre el 30 de noviembre y el 21 de diciembre de 2020, con una duración total de 4 horas y 10 minutos. En los meses siguientes fueron transcritas y traducidas del italiano al español en un total de 77 páginas que posteriormente fueron analizadas con el apoyo del software de análisis de datos cualitativos Nvivo 12.

Para ello, y siguiendo los procesos de análisis temático de Braun y Clarke (2006), se inició una primera fase de selección de extractos a partir de las transcripciones en bruto, extrayendo más de 100 referencias a las que se les fueron atribuyendo los significados temáticos e información contextual que permitieran identificar las relaciones y elementos recurrentes del discurso de las informantes. Posteriormente se procedió a la organización categorial de estas referencias en tres categorías fundamentales –establecidas a partir del universo de intereses– que se subdividen en subcategorías previas y emergentes. De esta organización categorial final se seleccionaron aquellas subcategorías con mayor significación en cuanto a número de referencias asignadas, descartando aquellas previas que resultaron irrelevantes en el discurso de las entrevistadas (menos de cinco referencias) y complementándose con aquellas emergentes que se relevaron y contemplaron desde el discurso abierto.

El análisis interpretativo y de contraste final, que configura el informe de la investigación, parte así de las tres categorías principales subdivididas cada una de ellas en dos subcategorías que se corresponden con los apartados que conforman este artículo (Tabla 1).

**Tabla 1***Categorización de la Información*

Categorías	Subcategorías	Referencias asignadas
Filosofía reggiana (P)	El binomio ciudad-escuela (E)	19
	La imagen de infancia como ciudadanía (P)	14
Espacio educativo y estética (P)	El concepto de “belleza relacional” (E)	11
	Características de un espacio promotor de relaciones (P)	31
Desarrollo profesional docente (P)	La documentación pedagógica como eje formativo e impulsor de un diseño espacial coherente (P)	17
	La diversidad de figuras profesionales y la consecuente reflexión compartida como eje del proceso (P)	12

*Nota:* Se indica con el símbolo (P) las (sub)categorías previas y con el símbolo (E) las (sub)categorías emergentes.

A continuación se presenta el análisis de contenidos donde se recoge el eco y las voces complementarias y convergentes en el hilo extenso del relato finalmente desarrollado, ayudando a comprender con mayor profundidad los ricos matices de un proyecto aún vigente y provocador en el contexto educativo actual.

## **Diálogos y Discusión de Resultados**

### **Los Cimientos del “Reggio Emilia Approach”: La Imagen de Infancia y Educación como asunto Social Compartido por Toda una Ciudad**

#### ***Una Idea de Ciudad, una Idea de Escuela***

Como ya adelantábamos, la historia de las escuelas de Reggio Emilia es una historia colectiva con muchos protagonistas: la administración municipal, Loris Malaguzzi y toda la comunidad, especialmente mujeres, maestras, atelieristas, pedagogas, cocineras, madres y ciudadanas (Rinaldi, 2020) que han abrazado y cuidado de las escuelas y el barrio.

En su entrevista, Maddalena Tedeschi desarrolla estas ideas cuando advierte que la experiencia de Reggio Emilia es una experiencia que debe estar absolutamente ubicada dentro de la experiencia de una ciudad:

Todo este proyecto fue posible en Italia, especialmente en la década de 1960, donde hubo años extraordinarios de gran desarrollo cultural y político. En aquel momento, Reggio Emilia era una ciudad verdaderamente especial porque tenía puntos de gran innovación en el teatro, en la danza... y sobre todo porque tenía un gran sentido de participación, que ha seguido manteniéndose especialmente por parte de las mujeres. Un proyecto en definitiva que partió y fue impulsado por las familias, la ciudadanía, los representantes políticos y representantes sindicales que promovieron el concepto de red de servicios. Es decir, en Reggio no hablamos de una escuela o escuelas, sino

de una red de servicios públicos, que nació precisamente de una mirada pública y de donde se destilan tres conceptos clave: política, participación y ética.

Esto es fundamental porque a veces se corre el riesgo de pensar que la experiencia de los nidos y las escuelas de Reggio es importante por la didáctica. Y por supuesto que la didáctica es importante, pero la didáctica se construye con un sentido político. No hay una visión de la escuela por separado, hay una visión de la escuela como ciudad.

Tullio Zini, arquitecto de muchas escuelas en Reggio Emilia, usa mucho esta definición, entendiéndolo que diseñar una escuela es como diseñar una pequeña ciudad, donde existe una atención muy fuerte a todas las funciones más importantes: las de juego, de aprendizaje, pero también la de los lazos emocionales y relacionales, el momento de la separación de los niños y niñas con las familias, el encuentro por la tarde con los padres y madres, la hora del almuerzo, la de dormir. Es como diseñar una ciudad en su vida diaria, con su complejidad. (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

Reggio Emilia, como sugiere Maddalena Tedeschi, es un lugar de cultura, democracia y civilización, un proyecto educativo participativo y relacional que nos lleva inevitablemente a entender y definir el concepto de política, al igual que hace Carla Rinaldi en una entrevista con Cavallini (2012), “como una forma innata y auténtica de la acción humana” (p. 22). Una definición que nos hace entender la democracia y participación como un acto cotidiano que desborda la intervención temporal que se nos requiere en la elección de representantes cada cuatro años.

Dice Morelli (2010) al respecto que este es el desafío que nos urge: “Necesitamos nuevas formas de pensar que se traduzcan en opciones políticas. La responsabilidad individual es algo muy diferente a la vulgar supervivencia individualista del más apto, que en la sociedad da lugar a la indiferencia” (Morelli, 2010, p. 60). Solo insistiendo en este camino será posible preparar las condiciones para las opciones políticas adecuadas al presente; un camino donde la escuela no es un ente independiente sino que forma parte de todo el entramado de una ciudad y viceversa.

Más de medio siglo después de su nacimiento, con un escenario social convulso, afectado por la grave y universal emergencia sanitaria y bélica, en la experiencia reggiana sigue teniendo plena vigencia esta filosofía comunitaria. Una filosofía que toma forma en los espacios de sus escuelas a través de lo que Maddalena Tedeschi denomina “sabor local” y que en Ceppi y Zini (2009) se aborda bajo el concepto de “ósmosis”: un concepto con el que se entiende que la escuela no debe estar separada de la realidad contemporánea, sino que debe representar una especie de filtro cultural.

La escuela o el nido nacen en el lugar en el que están, y por tanto deben tener un poco de “sabor local”. Nunca debemos aceptar la idea de una escuela de modelaje. No hay un solo modelo de escuela que sea bueno. No es que cojas la escuela del Centro Internacional y el mobiliario que estudiamos para construir esta nueva línea, y los lleves a otro lado. Cada escuela tiene su propia característica y como tal debe saber cómo mantenerla. (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

Es decir, cada escuela se coloca en un lugar y, a partir de ese lugar, forja su propia identidad; una afirmación que bloquea sin matices la exportabilidad del proyecto sin la comprensión de los principios y el debate cultural adecuado (Cavallini et al., 2017).

Esto supone entender, como también señala Vea Vecchi, la inexistencia de “un modelo único de escuela”, pues aunque hay algunas características culturales, pedagógicas y sociales, así como características que a su juicio necesita la infancia y que deberían estar presentes -como es una percepción cromática refinada, la diversidad en los materiales utilizados o unas dimensiones



espaciales adecuadas-, “luego cada cultura debe dar las interpretaciones que considere importantes” (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020).

### ***La Imagen de Infancia como Ciudadanía***

Como señala Maddalena Tedeschi, este enfoque educativo y social requiere “trabajar con un pensamiento en parte utópico, que incorpora una filosofía con respecto al hombre, la mujer, los niños y las niñas, donde ellos y ellas mismas contribuyan a la construcción del sentido de las cosas que están haciendo” (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020).

Partiendo de estas consideraciones fundamentales, podemos decir que el proyecto de las escuelas de Reggio Emilia es un proyecto que tiene que ver con una visión antropológica y sociológica de la humanidad y, por consiguiente, de la infancia, pues tal y como señala esta misma autora, “es una visión que ante todo desea favorecer a aquellos que siempre se consideran los últimos. Es una visión que está del lado de la infancia y con la infancia” (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020).

Esta es una idea en la que coinciden las tres entrevistadas, manifestando que el valor de referencia en el que se inspira la experiencia reggiana es la imagen de infancia como ciudadanía, con derechos, capaz de construir relaciones con el mundo y dotada de “cien lenguajes” que le hacen competente para aprender (Moss, 2010); una idea lamentablemente revolucionaria teniendo en cuenta que durante toda la historia de la humanidad, la infancia –del latín “infans”, el que no habla– ha sido condenada a una marginación generalizada:

No ha habido en las ciencias sociales ninguna aproximación que haya hecho el intento de aproximarse con sensibilidad a la forma como los niños y niñas construyen una sociedad singular y compleja entre ellos, entre ellos y nosotros y entre ellos y el mundo. Hemos estudiado a los niños y niñas desde una perspectiva que nunca los ha considerado como sujetos, sino como meros esbozos de nosotros mismos. (Delgado, 2005, p. 12)

La filosofía educativa reggiana, sin embargo, enmarca a la infancia no solo como una etapa sino como un espacio que contiene a la humanidad en su totalidad:

La imagen de los niños y niñas es la imagen de humanidad en su conjunto, porque cada imagen de niño es una imagen de una mujer, de un hombre y también de la sociedad. No se trata solo del niño, o la pedagogía, o la educación, es un proyecto general que concierne a la infancia y por tanto a toda la sociedad. Por ello, un proyecto desde este punto de vista no es solo un proyecto educativo sino un proyecto social. (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

Bajo esta concepción del proyecto educativo como proyecto social, Vea Vecchi asume que reconocer el extraordinario potencial de cada niña y niño pone a las comunidades en el deber y compromiso de acompañar, apoyar y estimular este potencial. Es decir, lo que Rinaldi (2020) denominó “ética de la convivencia” o lo que Pérez Gómez (2022) identifica como el reto educativo más urgente: “promover de manera decidida el cuidado y la cooperación” (p. 51), promover una ética del respeto que ha de incorporar el cuidado del otro, la atención solidaria, el diálogo y la participación entre todos los actores; participación también y especialmente de los niños y las niñas, quienes han de participar como sujetos activos en un proceso en el que son parte del significado y de las vivencias que están teniendo.

## Espacios Educativos que Acogen y Promueven el Proyecto Pedagógico: La Naturaleza de los Lugares

Esta vuelta de hoja que el “Reggio Emilia Approach” plantea a la idea de infancia, de conocimiento, de escuela y de sociedad se acoge en un diseño espacial que acompaña y apoya el proyecto educativo. A continuación, las voces de estas autoras definen los principios que sustentan los espacios de las escuelas de Reggio Emilia, revisitando con ello conceptos como la estética y la belleza en relación con el paisaje visual, táctil, cromático, lumínico, sonoro y olfativo que conforman sus lugares y las relaciones que en ellos se promueven.

### *De la Belleza de “lo Nuevo” a la Belleza de “lo Relacional”*

Al igual que todos los elementos que constituyen este proyecto, los espacios de las escuelas de Reggio Emilia no son neutros ni indiferentes, sino que están determinados por lo que Loris Malaguzzi denominó “vibración estética”. Es decir, espacios relacionales, impulsores de un aprendizaje determinado por la capacidad de los niños y niñas de apreciar la belleza (Vecchi, 2013).

No cabe duda de que la estética y la belleza han sido los elementos más impactantes y polémicos del pensamiento pedagógico de Loris Malaguzzi (Cagliari et al., 2017). De hecho, como destaca Veà Vecchi, una de las acusaciones que reciben, especialmente desde el campo de la pedagogía, es que están “demasiado preocupados por la estética” (Veà Vecchi, Entrevista, 30/11/2020). Sin embargo, tal y como tratan de explicar las tres entrevistadas y como también sostiene Davoli (2019), la belleza no solo determina una apariencia física sino que viene acompañada de unos principios, una forma de vida y, por consiguiente, una forma de hacer escuela.

Siguiendo estas premisas, Maddalena Tedeschi, tomando como referente a Renzo Piano y su “Genius Loci”, relaciona la belleza con “el alma” de los lugares, con esa energía que debe alimentar a niños, niñas y adultos para querer volver a la escuela cada mañana:

Hay una energía y un alma en cada situación. Por ello incluso los lugares que aparentemente son menos bellos arquitectónicamente hablando, pueden resultar lugares muy interesantes, lugares con identidad y alma. En mi imaginario no hay una escuela que sea la última escuela construida, la escuela sensacional. Creo que también se puede crear una escuela extraordinaria dentro de un espacio recuperado, en un espacio que no nació para ser una escuela infantil. Por tanto, la belleza no es exactamente comparable al concepto de nuevo.

Por ejemplo, en 1981, empecé a trabajar en Vía Guasco, en un edificio que nació durante el fascismo y que fue habitado por un nido municipal. Este edificio, con habitaciones grandes y una jerarquía muy fuerte, tenía una estructura con valores y principios políticos, éticos y sociales totalmente diferentes. En definitiva, este nido no era bello, pero no arquitectónicamente hablando, sino relacionamente hablando. El ejercicio que hicimos fue reinterpretar ese lugar. Reconceptualizamos una visión del espacio a partir de los largos pasillos que luego desaparecieron en los diseños de los nuevos lugares. Construimos una nueva visión de estos espacios de conexión, en una especie de hilo rojo que cruzaba todas las secciones. Y, en la medida de lo posible, también construimos una cultura de la luz, de los materiales, y ese lugar al final se convirtió en un lugar hermoso con un alma fascinante. Porque toda la arquitectura tiene su propia belleza, si se lee, si se interpreta, sobre todo si se crean condiciones de vida diferentes.... (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

En este fragmento, Maddalena Tedeschi habla de la posibilidad y necesidad de buscar y encontrar la belleza en nuestros espacios disponibles, pasando de una comprensión de la belleza como “lo

nuevo” a una comprensión de la belleza como “lo relacional”. Esto explica el por qué, en las escuelas de Reggio Emilia, la construcción espacial se inicia siempre con las siguientes preguntas: ¿cómo se relacionan las niñas, niños y adultos con el entorno que les rodea?, ¿qué paisajes cromáticos, olores, formas, luces pueden contribuir a unas relaciones ricas, promotoras de aprendizaje?, ¿cuáles son las cualidades sutiles del espacio que hacen crecer a una comunidad?

### ***Cien Lenguajes, Cien Espacios: Un Paisaje Polisensorial y Vivo***

Estas preguntas derivan inevitablemente en una arquitectura que presta atención a las cualidades relacionales y polisensoriales de los espacios, es decir, espacios que permiten trabajar en grupo grande, en grupo pequeño, de forma individual, en el aula y fuera de ella, en el atelier, en el jardín y en la cocina. Dice Maddalena Tedeschi que:

Un espacio es como un paisaje, un tejido colectivo, de fuerte atracción o de baja densidad perceptiva, es decir, un lugar donde los niños y niñas pueden estar tranquilos, cometer errores, solos, con un compañero, en pareja o en grupos muy reducidos, donde pueden leer, donde incluso pueden tener un espacio fuera de los ojos de los adultos, un espacio que también te permite sentirte bien contigo mismo y por lo tanto no es un ambiente completamente “electrificado”. Es decir, la escuela debe ser, por un lado, un lugar que cuente con un equipamiento vibrante y significativo que capacite a los niños y niñas para investigar, pero también debe tener lugares para relajarse, para jugar con el cuerpo, lugares con paredes blancas como metáfora, lugares de apoyo del pensamiento, lugares vacíos que se vuelven otra cosa porque quizás la luz se refleja en su interior, donde un muro recoge el reflejo de lo que está afuera y lo trae adentro... Esta es también una escuela. No es solo una escuela que se caracteriza por los objetos materiales, sino que la escuela también vive de una inmaterialidad, de una dimensión no objetivada. (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

El “Reggio Emilia Approach” aboga así por prestar atención a la multitud de formas en que se puede hacer que el espacio “hable” e invite a la interacción (Fraser, 2011), permitiendo a cada individuo construirse a partir de la riqueza cultural distribuida en el contexto físico y social a su alcance.

Identificando el valor y belleza del espacio físico en sus posibilidades de acción y relación, Carlotta Ferrozzi da cuerpo a este discurso al sugerir algunas posibles transformaciones en el mobiliario y los materiales para la creación de todo un paisaje polisensorial y consiguientemente bello:

Solemos tener una idea fija sobre el mobiliario para los niños y niñas, sin tener en cuenta que estos evolucionan o se encuentran en diferentes momentos: los niños y niñas necesitan trabajar con el cuerpo, empezar a ponerse de pie, a caminar y existe mobiliario que ayuda a esto y que podemos comprarlo, pero también podemos modificar lo que tenemos para que cumpla estas funciones. Por ejemplo, me acuerdo cuando trabajaba en el nido y en la sección de los pequeños había mobiliario que estaba hecho para subir, para andar en plano, para salir, agujeros para mirar... Algunas veces poníamos cosas en los agujeros para que pudieran tener nuevas formas de mirar y percibir lo de fuera, o añadíamos algunos pañuelos para utilizarlo como un espacio para hacer fuerza con la espalda, con los brazos... Hay que valorar cómo vamos a modificar el mobiliario que ya está “pensado” para los niños y niñas, de qué manera podemos transformarlo o añadir elementos para que nos permita concretar ese espacio, para que le dé identidad. Porque siempre podemos crear

nuevos intereses. Si siempre hacemos lo mismo tendemos a caer en ofrecer propuestas estereotipadas. (Carlotta Ferrozzi, Entrevista, 21/12/2020)

Al igual que ocurre con los objetos y el mobiliario, las imágenes son también elementos altamente cuidados y pensados, imágenes con vida, no inertes, que habitan con alma el espacio. Así, si las imágenes comerciales estereotipadas sirven para silenciar las voces de la infancia (Tarr, 2004), la documentación pedagógica -que abordaremos más detenidamente en el apartado siguiente- da voz a las historias de quienes habitan el espacio al ser un testimonio vivo de las interacciones que allí ocurren. En palabras de Veà Vecchi:

Dar presencia a los niños y niñas en la escuela pasa por dar presencia a sus obras: esculturas, pinturas, etc., donde se aprecian y perciben sus intereses y habilidades. La documentación que hacemos de los procesos de los niños y niñas visibiliza su aprendizaje. Las paredes de la escuela son una especie de piel que habla de ellos y ellas, de su inteligencia y creatividad. Son paredes que cuentan las actividades y proyectos que se están realizando en la escuela, abriendo nuevos interrogantes y posibles desarrollos. (Veà Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

La documentación pedagógica, como escritura compuesta por fotografías, palabras de las niñas y los niños, e interpretaciones de los adultos, viste así las paredes de las escuelas, creando una memoria comunitaria y ofreciendo una estética visual de calidad que educa a mayores y pequeños.

Sin embargo, y como esta misma autora expone, “también puede haber imágenes hermosas que creamos que son importantes para la infancia” (Veà Vecchi, Entrevista, 30/11/2020), siempre recordando la importancia de evitar las imágenes estereotipadas que coartan los procesos creativos al convertirse no solo en un modelo figurativo sino en un modelo conceptual que los niños y niñas tienden a replicar: “si tuvieran que hacer caballos, sería bueno que los hubieran visto en la vida real, o en videos donde se vea el movimiento y la atmósfera, o en alguna imagen fotográfica, pero nunca ofrecería un caballo que ya está demasiado simplificado” (Veà Vecchi, Entrevista, 30/11/2020).

Esto nos recuerda que, en contraposición a lo que podemos encontrar en esta red de escuelas, los espacios que a menudo se ofrecen en la gran mayoría de centros educativos de todo el mundo se caracterizan por ser espacios fantasiosos, sobreestimulantes, llenos de imágenes infantilizadas y colores estridentes (Apps y Macdonald, 2012; Errázuriz, 2015; Tarr, 2001, 2004). Esto, como señala Veà Vecchi, puede tener que ver con una “formación estética del profesorado muy limitada”, algo también sostenido por Ostetto (2019), quien recuerda que hemos crecido, por regla general, en un modelo “aestético” que nos dificulta el diseño y ofrecimiento de modelos de calidad a los niños y niñas. Se hace así patente la necesidad, especialmente en el caso de los y las docentes, del abandono de la seguridad y la autodefensa de proceder por un camino del que ya se conoce y domina el itinerario marcado, reconsiderando unas creencias que, a menudo, se sostienen en procesos de socialización poco reflexivos y difíciles de desmontar (Duhigg, 2012; Pérez Gómez, 2022).

Las escuelas de Reggio Emilia, por su parte, son espacios ricos en colores, materiales e imágenes, pero estos se disponen de manera armónica y equilibrada, sin ese énfasis con el que muchas veces se quiere caracterizar a los espacios escolares: “Un entorno interesante, no monológico, sino combinado de elementos diferentes, como un espectro multisensorial, pero no estresante” (Hoyuelos, 2005, p. 178).

Se trata de un espacio, además, con identidad propia, un espacio que habla de las personas que allí están y de aquello que se hace. Por eso, otra de las características fundamentales de este espacio es su mutabilidad permanente:

Si estamos trabajando con un grupo de niños y niñas que sienten curiosidad por el tema de los caracoles, pensamos qué ponemos para que puedan estudiar esto con

autonomía, y cómo nosotras podemos estudiarlo con ellos y ellas. Debe haber un espacio que cuente lo que estamos haciendo. Por eso el espacio nunca puede ser igual al empezar y al terminar el año (Carlotta Ferrozzi, Entrevista, 21/12/2020).

Hablar de la belleza del espacio implica, por tanto, una visión de escuela como organismo vivo que, por las luces, el teatro, las propuestas o preguntas, cambia y se transforma de forma cotidiana (Cabanelas y Eslava, 2005). La transformación es consustancial al vivir y al aprender, por lo que el proceso educativo también deja o ha de dejar huella en la escuela: “No debemos imaginar un espacio que es siempre igual a sí mismo. Debemos considerar la idea de que el espacio se transforma naturalmente, y que se transforma, en relación con el sujeto que se alimenta del lugar también” (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020).

La transformación, sin embargo, no debe confundirse con una idea de cambio artificial, vacío y no reflexionado del espacio. En este sentido, Maddalena Tedeschi nos habla del diseño espacial llevado a cabo en la escuela Gianni Rodari, una escuela que nació en lo que antes fue el invernadero municipal. Este concepto de invernadero llamó la atención del equipo y les hizo sumergirse en una operación muy complicada para mantener todos los árboles posibles aunque algunos pensarán que había que quitarlos: “nosotros, junto con los arquitectos, pensábamos que los árboles tenían que quedarse aunque estuvieran un poco torcidos, aunque no fueran exactamente precisos, porque esa era precisamente su belleza y su subjetividad” (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020).

De nuevo se recuerda aquí que la belleza no se relaciona directamente con “lo nuevo” sino con la visión de un espacio que no olvida, que guarda huella a la vez que cambia con el tiempo de forma natural y en relación con las personas que lo habitan, cuyo envejecimiento por tanto debe formar parte del diseño del lugar de forma consciente: “Es importante tener en cuenta que la escuela está continuamente envejeciendo, pero el tema del envejecimiento”, nos dice la pedagoga de la escuela Diana, “no es en sí mismo un problema, el tema es envejecer bien. Un edificio envejece, los espacios envejecen, pero cuáles son las condiciones para que este esté en su mejor momento” (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020).

Este concepto filosófico de cuidado y consideración de la transformación natural como característica indisociable de los lugares es además una oda a la valoración de estos como bien público, donde de nuevo la participación de todos los agentes tiene un papel relevante en el proceso de cuidado y mantenimiento.

Se debe activar un buen mantenimiento para que la escuela no se convierta en ese lugar desatendido, y eso también es otra cara del concepto de belleza: el cuidado de las cosas, el cuidado del mobiliario, el mantenimiento de los espacios. Esto tiene que ver con una visión ética del valor del bien público. Consideramos que a estos edificios hay que cuidarlos porque son un patrimonio público muy importante, porque representan una visión de la ciudad, de los lugares públicos de la ciudad, y como tales deben ser atendidos. (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

### **Hacia una Transformación de las Concepciones sobre el Espacio Educativo. Vías para el Desarrollo Profesional Docente**

Muchas maestras y maestros miran a Reggio y se preguntan cómo modificar sus espacios, cambiar el mobiliario o incorporar nuevos recursos. Sin embargo, y como ya se ha sugerido desde las voces de las entrevistadas, en los diseños espaciales de las escuelas de Reggio Emilia no hay recetas sino principios. Por ello, más allá de transformar el estilo se hace necesario repensar los principios pedagógicos y espaciales que sustentan nuestras prácticas educativas, considerar en qué lugar, ciudad, barrio y escuela vivimos, cómo la habitamos y, sobre todo, cómo queremos habitarla. Como

docentes, debemos iniciar un proceso de reflexión crítica que nos permita cuestionar y trasgredir nuestras propias biografías. Esto es, un proceso de lucha contra el conformismo que requiere de procesos lentos y continuados de revisión compartida con otros profesionales, de diálogos con la infancia y sus formas de habitar los espacios. Un proceso donde, por tanto, y como presentan las autoras, la documentación pedagógica y el trabajo colaborativo e interdisciplinar con otros agentes educativos se presentan como dos elementos fundamentales que nos ayudan a reconstruir nuestro conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2012).

### ***La Documentación Pedagógica: Mirar a la Infancia y sus Lugares para Mirarnos como Docentes***

Para alcanzar este objetivo, en el “Reggio Emilia Approach” se considera fundamental la experimentación, la investigación, la formación y una puesta en común que dé pie a nuevas reflexiones, no solo acerca de la “fiscalidad” de los espacios sino sobre los cimientos que sustentan esta “fiscalidad”: nuestra imagen de infancia y educación.

Esto es importante ya que, tal y como nos recuerda Vea Vecchi, nuestra observación y escucha está inevitablemente mediada por la imagen de infancia y educación que tenemos de forma consciente o inconsciente: “nuestras evaluaciones también se basan en nuestra idea de escuela, porque puedo juzgar mal un espacio donde los niños y niñas se mueven libremente si creo que los niños y niñas tienen que quedarse quietos, sentarse y escucharme” (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020).

Es por ello que proclaman la necesidad de revisar en primer lugar nuestra imagen de infancia para mirarla con respeto: “respetar, confiar en su inteligencia, significa ofrecerles la oportunidad de experimentar con diferentes recursos, técnicas y lenguajes, la oportunidad de poder bailar, pintar, jugar con los números, hacer hipótesis, construir teorías y compararlas, estando el espacio equipado para permitirlo” (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020).

Partiendo de aquí, cualquier transformación debe ser consecuencia de un proceso de investigación donde la documentación pedagógica -como práctica originaria de esta red de escuelas “con la que se interpretan y se comunican procesos de aprendizaje de niños y niñas gracias a las evidencias recogidas” (Maldonado-Ruiz y Soto Gómez, 2022, p. 194)- adquiere un papel relevante en la transformación del papel tradicional del maestro o maestra por el de un investigador o investigadora.

Antes de modificar cualquier escuela o espacio, maestros y maestras deben observar, hacer siempre una especie de investigación sobre cómo los niños y niñas usan el espacio, dónde se detienen, hacia dónde se dirigen y cómo se mueven. En el “Reggio Emilia Approach” la observación y escucha a la infancia es el eje fundamental para construir la habitabilidad de los lugares. (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

Esta mirada a la infancia y a su modo de habitar la escuela se ha convertido en el eje de investigaciones que han ayudado a diseñar los espacios de los nidos y escuelas de Reggio Emilia, como fue el caso del estudio realizado a finales de los años 90 con Reggio Children y la “Domus Academy Research Centre”: un proyecto sobre la cultura de los espacios en la escuela a partir de observaciones e investigaciones sobre cómo las niñas y los niños se mueven e interaccionan entre sí, y que quedó recogido en el libro “Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia”, dirigido por Ceppi y Zini (2009).

El libro nació del encuentro que tuvimos junto a arquitectos y diseñadores de la “Domus Academy” de Milán, donde había un maravilloso grupo de personas con diferentes habilidades, todos muy profesionales y atentos. Desde Reggio Children trabajamos en este proyecto especialmente Carla Rinaldi y yo. Les contamos cómo

son los niños y niñas, cómo tienen percepciones muy refinadas por ejemplo sobre las tonalidades cromáticas, y lo equivocada que es la creencia de que el amarillo, el rojo y el azul son los colores que les gustan. Realizamos una indagación donde los niños y niñas marcaron, en algunos espacios de la escuela y en diferentes momentos del día, las características y los cambios de la luz y los olores a través de símbolos que inventaban. Los resultados presentados generaron interesantes diálogos con los arquitectos y diseñadores.

Además de este ejemplo, realizamos varias investigaciones sobre cómo se mueven los niños y niñas en el espacio, y entre los diferentes aspectos se remarcó su interés por el suelo, la importancia de los umbrales y muchas cosas más. Lamentablemente en la formación docente no hay mención y reflejo de todo esto. La imagen que se tiene del espacio escolar es la de un tipo de diseño y un tipo de colores que pertenecen al adulto y no a la infancia. Nuestra sociedad no conoce a los niños y niñas. Las familias conocen a sus hijos e hijas, o creen que los conocen, pero saben poco acerca de la infancia. (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

Estos procesos de investigación cotidiana, además de ser fundamentales en el diseño de espacios, han ofrecido y ofrecen oportunidades privilegiadas para la reconstrucción de los automatismos de acción de los maestros, maestras y profesionales que comparten proyecto en la escuela. Son interesantes aquí los hallazgos recogidos en Maldonado-Ruiz (2022), donde se presenta la documentación pedagógica como una oportunidad para "probarse" en un nuevo rol docente que conlleva una experiencia física particular que mueve, remueve y conmueve (Pérez Gómez, 2017) nuestras actuaciones más inconscientes. Es decir, observar a las niñas y los niños nos ayuda a repensar nuestro imaginario docente, nos ayuda a hacernos realmente conscientes de la importancia del respeto a la infancia y a su necesidad de vivenciar experiencias diversas para su desarrollo integral, percatándonos igualmente de la importancia de transformar el espacio para atender a estas exigencias.

Esta idea es clave para Vea Vecchi cuando describe lo importante que fue para ella la observación directa a las niñas y a los niños, al mismo tiempo que describe el proceso de documentar:

Aprendí mi oficio observando a los niños y niñas. Siempre he hecho observaciones, las hice y las hago directamente con la cámara porque necesito mirar más allá del producto, necesito ver sus caras, los gestos, las relaciones. Las maestras y yo también hacemos anotaciones, pero es un tipo de escritura muy rica en imágenes, donde se ve si los ojos de los niños y niñas miran al de al lado, si un niño o niña sonríe, si en cambio se siente incómodo o incómoda... Luego juntamos estas observaciones, la escrita y la fotográfica, y empezamos a interpretar, a intentar comprender, a documentar. Este tipo de formación es realmente importante porque cuando empecé no sabía nada de la infancia, solo lo que aprendí y sabía de mi hijo. Luego Malaguzzi me dio unos libros para leer. Yo no sabía nada, y los maestros y maestras sabían muy poco sobre arte, sobre estética, así que realmente crecimos juntos. Fue un intercambio continuo.

También hicimos cursos de formación cuando Malaguzzi estaba allí, donde hablábamos de fotografía y video, porque los maestros y maestras tenían que aprender a fotografiar. Fotografiar niños y niñas no es como fotografiar una flor, sino que significa tener alma de detective, es buscar pistas y tratar de comprender.

Esto significa alejarse de lo que llamo fotos "didácticas". Es decir, imagina que están pintando en el caballete y con esa foto dices que están pintando en un caballete,

pero con eso dices poco. Hay que mostrar la relación de los niños y niñas con el color, con el pincel, con el espacio del papel, con lo que están haciendo. No es solo una cuestión técnica. Si aprendes a buscar la fotografía expresiva quiere decir que entiendes que estás buscando la relación entre ese niño o niña y los colores, entre ese niño o niña y las matemáticas o la danza. (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

La documentación pedagógica emerge así como proceso investigativo sobre las actuaciones infantiles y sobre sus contextos (Murriss et al., 2018), que ponen en entredicho nuestros automatismos, a menudo fosilizados por las creencias vividas en otros lugares escolares más convencionales o estructurados, donde no siempre las posibilidades de la infancia es el corazón que bombea un proceso realmente educativo y creativo.

### ***Un Coro de Voces Diversas con una Melodía Común: La Reflexión Compartida como Eje***

Como ya ha podido irse destilando, otro de los principales ejes que ha fortalecido y ayudado a crecer el proyecto, además de la documentación pedagógica, ha sido la apertura y el contraste permanente de voces y miradas. En este sentido es interesante recuperar el recuerdo de Vea Vecchi sobre sus inicios en las escuelas de Reggio Emilia y, en concreto, sus vivencias sobre la transformación estético-espacial de la escuela Diana, donde, especialmente maestras y atelieristas, apoyadas por el arquitecto Tullio Zini, reflexionaron sobre los movimientos y la forma de habitar el espacio que tenían los niños y niñas, el personal y las familias con el objetivo de modificar el ambiente escolar para adecuarlo al proyecto educativo.

Cuando entré en las escuelas de Reggio había una estética muy diferente a la que ves ahora. No me gustó porque no me parecía que estuviera en sintonía con la filosofía pedagógica declarada, y lo debatí con Malaguzzi. Malaguzzi estaba siempre abierto a escuchar y me dijo "prueba, prueba a hacer cosas". Y empezamos con la ayuda de mi marido Tullio Zini, que es arquitecto. Iba a casa, le contaba las cosas que los maestros, maestras y yo habíamos observado y necesitábamos, y él nos daba ideas. Hicimos así una investigación sobre los espacios escolares coordinada por él: durante el día observamos cómo se usaban los espacios, cómo los usaban los niños, niñas, adultos y familias en los diferentes momentos del día, y se marcaba en los planos escolares dando también una valoración sobre el bienestar o malestar que producían los diferentes lugares. Fue de estas observaciones y evaluación de calidad que extrajimos algunas consideraciones que nos llevaron a modificar el espacio y la forma de vivirlo. (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

Este es solo uno de los ejemplos que reflejan cómo el proyecto espacial de las escuelas de Reggio Emilia ha venido determinado por toda una cultura espacial y viva que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, con el trabajo de un equipo grande y diverso. De esta forma, y a pesar de que tal y como señala Maddalena Tedeschi "las personas que importan en la escuela son los maestros y maestras porque son los que están e investigan con los niños y niñas todos los días" (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020), las entrevistadas evidencian el potencial que supone la introducción de figuras con conocimientos dispares (docentes, pedagogos, atelieristas, arquitectos, etc.) y que, en su intento de ponerse de acuerdo, funcionan como figuras "retadoras" entre sí, estableciéndose un proceso de retroalimentación y crecimiento conjunto siempre en favor de la infancia.

¿Cuál es la fuerza del diseño de Reggio? La fuerza del diseño de Reggio es que siempre se ven figuras con conocimientos diferentes. La fuerza está en la construcción contrastada de una cultura de referencia común.



Los atelieristas por ejemplo traen una sensibilidad ambiental, estética, porque tienen un bagaje artístico, mucho más cercano a una visión no funcionalista de los lugares y espacios. Creemos que es muy importante conocer la pedagogía, pero también salir de la pedagogía, y la introducción de los atelieristas permitió esto, porque su rol en la escuela, al contar con una formación diferente, desquicia el punto de vista común y genera lo que podríamos llamar un conflicto cognitivo.

En la historia de estas escuelas el diseño espacial siempre ha sido, por tanto, realizado por grupos interdisciplinarios, teniendo en cuenta a las personas que luego vibran con la escuela, pero también a las personas que históricamente han tenido experiencia en diseño. De esta forma, la visión del lugar no es solo una visión delegada al grupo de trabajo de la escuela, sino que siempre hay un grupo un poco más grande, promoviendo la construcción de una cultura estética común, una visión de la historia colectiva de los trabajadores, del medio ambiente y del espacio. (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

En este marco de figuras dispares, Vea Vecchi se detiene a detallar su papel como atelierista en la escuela Diana. Los y las atelieristas, traducido en ocasiones al español como talleristas, son una figura propia de las escuelas de Reggio Emilia con formación principalmente en artes visuales y que trabajan a menudo desde un atelier (taller), donde apoyan y desarrollan los lenguajes visuales y estéticos de niños, niñas y adultos (Vecchi, 2013); todo ello en un proceso de formación simbiótico con el resto de profesionales donde se evidencia la importancia de que cada uno desarrolle su papel.

Además de trabajar con los niños y niñas, también lo hice mucho con los maestros y maestras. Al atelier iba con un grupo reducido y trabajábamos temas que siempre eran consensuados con el alumnado pero también con el profesorado. Naturalmente, los resultados del trabajo en el atelier se discutían también y, a menudo, se repetían y ampliaban en las aulas con un mayor número de niños y niñas. A veces venía un maestro o maestra al estudio y trabajábamos en pareja. O durante la mañana alguno de ellos entraba en el taller para un contraste rápido: "Estamos haciendo esto, ¿qué te parece?", o viceversa. Era un intercambio constante. Nos reuníamos al menos tres o cuatro veces al día, aunque brevemente.

Nunca he reemplazado a una maestra porque, en mi opinión, era más útil la aportación de una mirada diferente. El riesgo es que el atelierista se convierta en un comodín y que pierda la identidad y el fin para el que fue pensado, es decir, funcionar como un lugar de investigación y "renovación" de la pedagogía tradicional. (Vea Vecchi, Entrevista, 30/11/2020)

Con todo, y bajo el paraguas de una filosofía educativa participativa y comunitaria, se aborda la importancia de considerar la escuela como un lugar público, donde el trabajo de reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en especial sobre el diseño espacial, es compartido y construido entre todos.

Todos deben vivir la escuela con una visión de lugar público. No puedo poner una fotografía en la pared si solo me gusta a mí y los demás no están de acuerdo. Tengo que contar con la visión del grupo de trabajo. Tengo que construir una dimensión que tenga sentido para todos. Esto no quiere decir que haya una estética subjetiva que deba ser la pauta, sino que hay una estética de sentido compartido, hay una visión educativa, hay una visión pública, hay una creación de una cultura que no nace de una persona, sino que nace del grupo, del pueblo y también de una historia. Por ello la decisión, la organización, el sentido de ser, debe partir siempre de una visión

de grupo y dentro del grupo. Este es el elemento principal, es un concepto de razonamiento de la escuela en su conjunto y también por supuesto de las diferencias que puede tener... Es decir, no es que todas las secciones deban ser una réplica, todas las secciones deben ser diferentes, pero con transversalidad, formando un sistema. (Maddalena Tedeschi, Entrevista, 02/12/2020)

## **Conclusiones**

A través de las voces de Maddalena Tedeschi, Vea Vecchi y Carlotta Ferrozzi como testigos y partícipes de la historia del “Reggio Emilia Approach”, emerge la idea fundamental de que proyectar una escuela es proyectar un espacio donde la estética, entendida como el cuidado de las relaciones, se convierte en brújula que orienta la acción educativa. Las escuelas de Reggio Emilia han sido y siguen siendo un ejemplo constante de ello con una búsqueda permanente de un espacio:

- Amable y acogedor, que facilita encuentros con el otro y lo otro, que facilita el diálogo, la reciprocidad, el intercambio, el desarrollo del sentido de pertenencia y colectividad, pero donde también se puede sentir el ritmo personal.
- Con historia y memoria, pero también diverso y mutable, capaz de proponer diferentes formas de usarlo, personalizarlo, dejar huellas y apropiarse de él con respeto.
- Participativo y no jerarquizado sino presentado como una estructura unitaria y familiar que puede recorrerse sin prohibiciones inadecuadas, donde además no solo se valora el “dentro” sino la conexión con el afuera (patio, barrio y ciudad).
- Provocador, que reta, fomenta la investigación, la experimentación, y permite el desarrollo de la personalidad global de cada uno y cada una.

Estas ideas parten de unos principios fundamentales donde se considera a la infancia como ciudadanía, “rica” en potencial, poderosa, competente y en estrecha conexión con los adultos y sus pares. Este concepto de “ciudadanía” desestabiliza además las concepciones tradicionales sobre una escuela aislada. Las voces de estas tres pensadoras reivindican así la escuela que proponía Loris Malaguzzi, como una institución de creación política y cultural, que se nutre y a la vez alimenta al barrio, pueblo o ciudad donde se ubica. Una escuela con espacios más pensados, más adecuados, sugerentes y abiertos, no espacios ideales o nuevos, sino espacios relacionales y con identidad propia, con una arquitectura percibida como organismo vivo que late y que permite la habitabilidad de todos los sujetos que acoge.

Por último, Vea Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi plantean que la búsqueda y el diseño de este espacio relacional no serían posible sin la reflexión e investigación por parte de los profesionales implicados.

Este proceso de reflexión permanente se nutre, en primer lugar, por el papel fundamental de la documentación pedagógica como estrategia de investigación clave en cualquier proceso de análisis pedagógico pero, especialmente, en la transformación de los espacios educativos. Y, en segundo lugar, por la dimensión cooperativa del proceso.

La documentación pedagógica, realizada de forma compartida a través de la observación, recopilación e interpretación de una multiplicidad momentos y situaciones vivas de la vida cotidiana de la escuela, permite a los maestros, maestras y otros profesionales encontrar qué sugieren las relaciones que los niños y niñas establecen con el espacio, con los demás y con los recursos

ofrecidos. La documentación permite así evaluar el proceso y al mismo tiempo, cuidar y crear un ambiente favorecedor de experiencias significativas. Además, esto supone para las maestras y los maestros una redefinición de su rol docente y por consiguiente, un crecimiento profesional a través de la reconstrucción de su conocimiento práctico.

Otro aspecto destacado en el proceso de diseño y reflexión sobre el espacio educativo es el trabajo colaborativo entre los diferentes agentes educativos, y también de diálogo transdisciplinar con otros campos especializados como puede ser la arquitectura, el arte y la filosofía. Se reivindica con ello la necesidad de convertir el estudio y transformación del espacio educativo en una ocasión de encuentro y elaboración reflexiva y colectiva. Esto es, un proceso de formación continua y compartida entre todos los maestros, las maestras, profesionales y familias que hacen y comparten la escuela, convirtiendo el proyecto educativo en un proyecto público que tiene memoria y conserva lo esencial, pero que al mismo tiempo necesita combatir a diario el conformismo y la indiferencia para proponer cambios con sentido, vinculados a quienes somos y con la mirada puesta en quienes queremos ser. Porque incluso el proyecto más innovador corre el riesgo de fosilizarse en una cotidianidad repetitiva si pierde la capacidad de reflexionar sobre sí mismo.

En síntesis, las aportaciones de estas tres expertas en el enfoque reggiano recuerdan que la gran virtud de la pedagogía reggiana se sustenta en el proceso continuo de investigación, donde lo que se propone no es la búsqueda de objetos o mobiliarios concretos, sino la búsqueda consciente del sentido educativo, donde se repiensen y socavan las propias certezas adquiridas para alcanzar una identidad pedagógica coherente, comprometida con la infancia y vinculada con el contexto social en el que habita.

## Referencias

- Andreo León, J. (2019). La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tercio Creciente*, 16, 117-143. <https://doi.org/10.17561/rtc.n16.5>
- Apps, L., y MacDonald, M. (2012). Classroom aesthetics in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 1(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n1p49>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabanellas, I., y Eslava, C. (Coords.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (Eds.) (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Morata.
- Cavallini, I. (2012). Italian histories, Reggio Emilia histories. En I. Cavallini, R. Baldini, & V. Vecchi (Eds.), *One city, many children. Reggio Emilia, a history of the present* (pp. 26-28). ReReggio Children.
- Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., y Tedeschi, M. (2017). Las arquitecturas de la educación: El espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 181-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>
- Ceppi, G., y Zini, M. (Eds.) (2009). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Reggio Children.
- Davoli, M. (2019). Educare alla creatività: La dimensione estetica nei processi educativi. *Zeroseimp. Culture, Infanzie, Società*, 1-7.

- Delgado, M. (2005). Prólogo. En busca del espacio perdido. En I. Cabanellas, y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 11-17). Graó.
- Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.
- Errázuriz, L.H. (Ed.) (2015). *El (f) actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fraser, S. (2011). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Nelson Education.
- Gandini, L. (2012). Connecting through caring and learning spaces. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 317-341). Praeger.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Hoyuelos, A. (2005). Estrategias constructivas espaciales en la escuela. En I. Cabanellas, y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 175-180). Graó.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Malaguzzi, L. (19 de mayo de 1993). *Seminario svedesi. Relazione d'apertura. Modelli e congetture* [Transcripción de una conferencia pronunciada en Reggio Emilia].
- Maldonado-Ruiz, G. (2022). *Refracción. La documentación pedagógica como un enfoque para el desarrollo del pensamiento práctico de docentes en formación inicial. Un camino indagatorio* [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/24338>
- Maldonado-Ruiz, G., y Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 191-212. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17040>
- Manera, L. (2019). Relational spaces in architecture, aesthetics and education. The Italian neo avant-garde architecture and the case of the Reggio Emilia Approach. *Scenari. Rivista Semestrale di Filosofia Contemporanea*, 12, 107-119. <https://doi.org/10.7413/24208914059>
- Márquez-Román, A., y Soto Gómez, E. (2021). Repensar el diseño estético del espacio escolar. Una “pregunta infinita” con eco en el desarrollo profesional docente. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250304>
- Márquez-Román, A., y Soto Gómez, E. (2023). La estética del espacio escolar: Un eje para transformar el conocimiento práctico docente. *Investigación en la Escuela*, 106.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Miller, V. (2019). Creating the third teacher through participatory learning environment design: Reggio Emilia principles support student wellbeing. En H. Hughes, J. Franz, y J. Willis (Eds.), *Schools Spaces for Student Wellbeing and Learning* (pp. 239-258). Springer.
- Morelli, U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Allemandi.
- Morin, E. (2019). *Sull'estetica*. Raffaello Cortina Editore.
- Moss, P. (2010). *¿Cuál es la imagen de niño que tenemos?* [Nota 47]. UNESCO. Recuperado de <http://www.calasanzalcala.com/sites/default/files/filepage/187140s.pdf>
- Moss, P. (2012). Between local and global: The story of an educative commune. En I. Cavallini, R. Baldini, y V. Vecchi (Eds.), *One city, many children. Reggio Emilia, a history of the present* (pp. 12-15). Reggio Children.
- Morris, K., Reynolds, R., y Peers, J. (2018). Reggio Emilia inspired philosophical teacher education in the Anthropocene: Posthuman child and the family (tree). *Journal of Childhood Studies*, 43(1), 15-29. <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i1.18262>

- Ostetto, L.E. (2019). Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. *Atos de Pesquisa em Educação*, 14(1), 57-77. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p57-76>
- Pallasmaa, J. (2018). *Habitar*. Gustavo Gili.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías en tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, Á. I. (2022). Otra pedagogía para otra normalidad. En Á. I. Pérez Gómez, y E. Soto Gómez (Eds.), *Lesson study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49-66). Morata.
- Riera Jaume, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 27-36. <https://doi.org/10.37382/indivisa.viMonografiaIII.704>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
- Rinaldi, C. (2020). The child as citizen: Holder of rights and competent. The Reggio Emilia educational experience. *Miscellanea Historico-Iuridica*, 19(1), 11-22. <https://doi.org/0.15290/mhi.2020.19.01.01>
- Ríos Espinosa, M.C. (2021). La estética en revisión: Apuntes críticos a la emancipación territorial epistémica del concepto. *Revista de Filosofía, Arte, Literatura, Historia*, 15(29), 231-237. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i29.443>
- Stake, R.E. (2022). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strong-Wilson, T. y Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia’s environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39. <https://doi.org/10.2307/3193922>
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), 88-92.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

## Sobre los Autores

### Ana Márquez-Román

Universidad de Málaga  
marquezz@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2486-8827>

Graduada en Educación Infantil. Realizó el máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, y desde el año 2018, es Personal Investigador en Formación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Su área de estudio se centra en el análisis del espacio educativo en relación con la transformación del conocimiento práctico de las docentes en ejercicio. Participa además en diferentes proyectos de investigación e innovación educativa relacionados principalmente con el desarrollo de competencias y el pensamiento práctico en la formación inicial de docentes.

### Encarnación Soto Gómez

Universidad de Málaga  
esoto@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5758-1684>

Maestra de Educación Infantil, Pedagoga y Doctora en Educación. Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Investiga y dirige proyectos de I+D en el seno del Grupo “Repensar la Educación”. Es autora de publicaciones relacionadas con la innovación y la evaluación educativa y la

formación docente centrada en la reconstrucción del conocimiento práctico y el desarrollo de competencias profesionales a través de estrategias como el Portafolios, la documentación pedagógica y las Lesson Study en formación inicial y permanente del profesorado. Ha sido “Visiting Scholar” en la Universidad de East Anglia, Bristol y Cambridge en el Reino Unido y miembro del Consejo de WALS.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 62

30 de mayo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.