

¡DIVERTITE!

Francesco Tonucci
Italia



"La edad
de los
cimientos"



Resumen Abstract

Se ha intentado dar a las palabras pronunciadas en la conferencia de Francesco Tonucci en Bogotá, el primero de octubre de 2007, un carácter de artículo. El intento es fallido en varios aspectos aunque atina en otros. Seguramente el lector notará en estas líneas, más los primeros que los segundos; así las cosas esta transcripción rescata la frescura impertinente de los planteamientos de este italiano en relación con el niño y su lugar en el mundo contemporáneo de occidente, particularmente en la escuela. Lo importante en la vida ocurre antes de ingresar al mundo escolar o, por el contrario, acontece en él. Tonucci examina una y otra posición en el texto que sigue, ilustrándolas con imágenes vívidas.

Palabras Clave

Escuela, niños, edad, ciudad de los niños, experiencia, jardín infantil, juego, aprendizaje, padres y madres, edad temprana.

The age of the foundations

This article has attempted –with partial success- to give written form to a lecture given by Francesco Tonucci in Bogotá on October first, 2007. The reader will notice this limitation and so it is emphasized in this abstract. This stated, the article recuperates Tonucci’s fresh approach regarding the place of children in the Western World. He focuses in the School where the child is found in one of these situations: Either the crucial facts of life take place before the schooling period or within it. This lecture transcript explores vividly the implications of both.

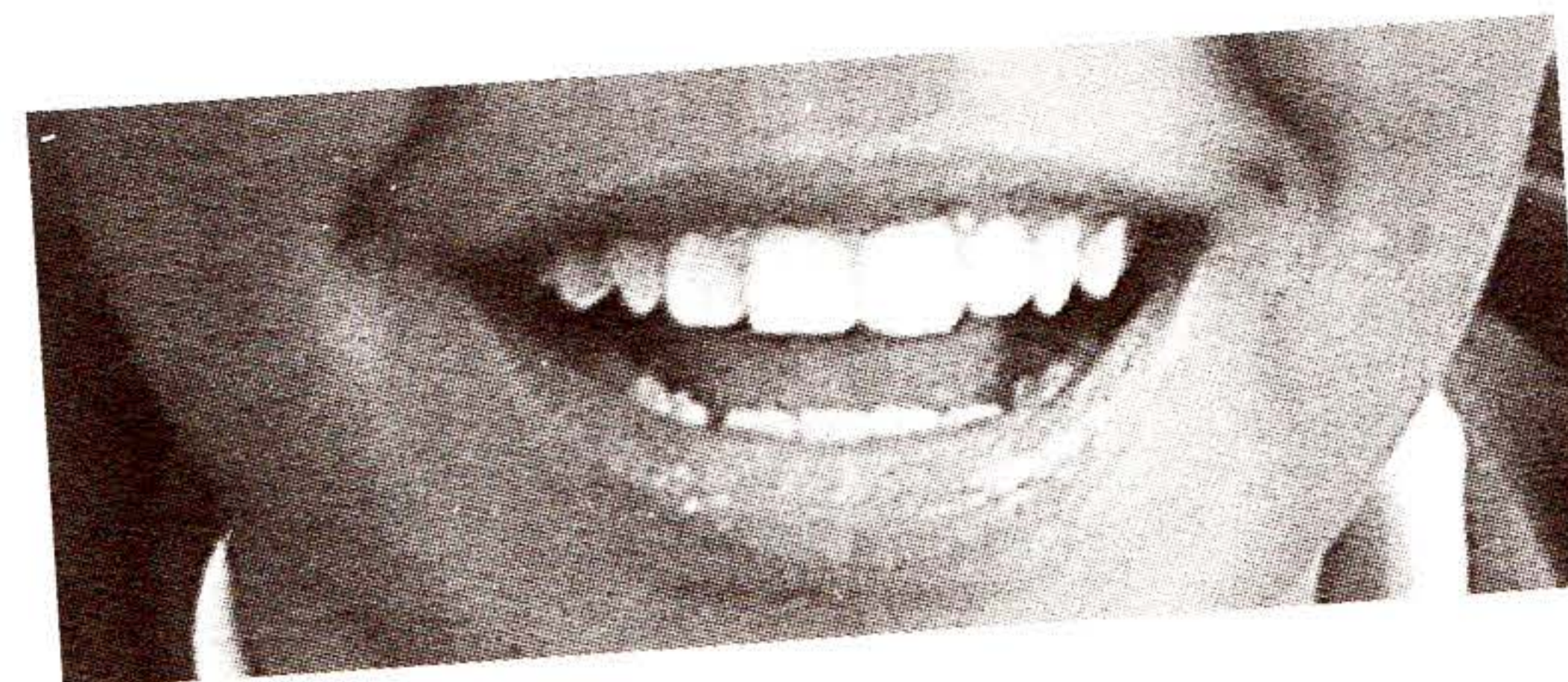
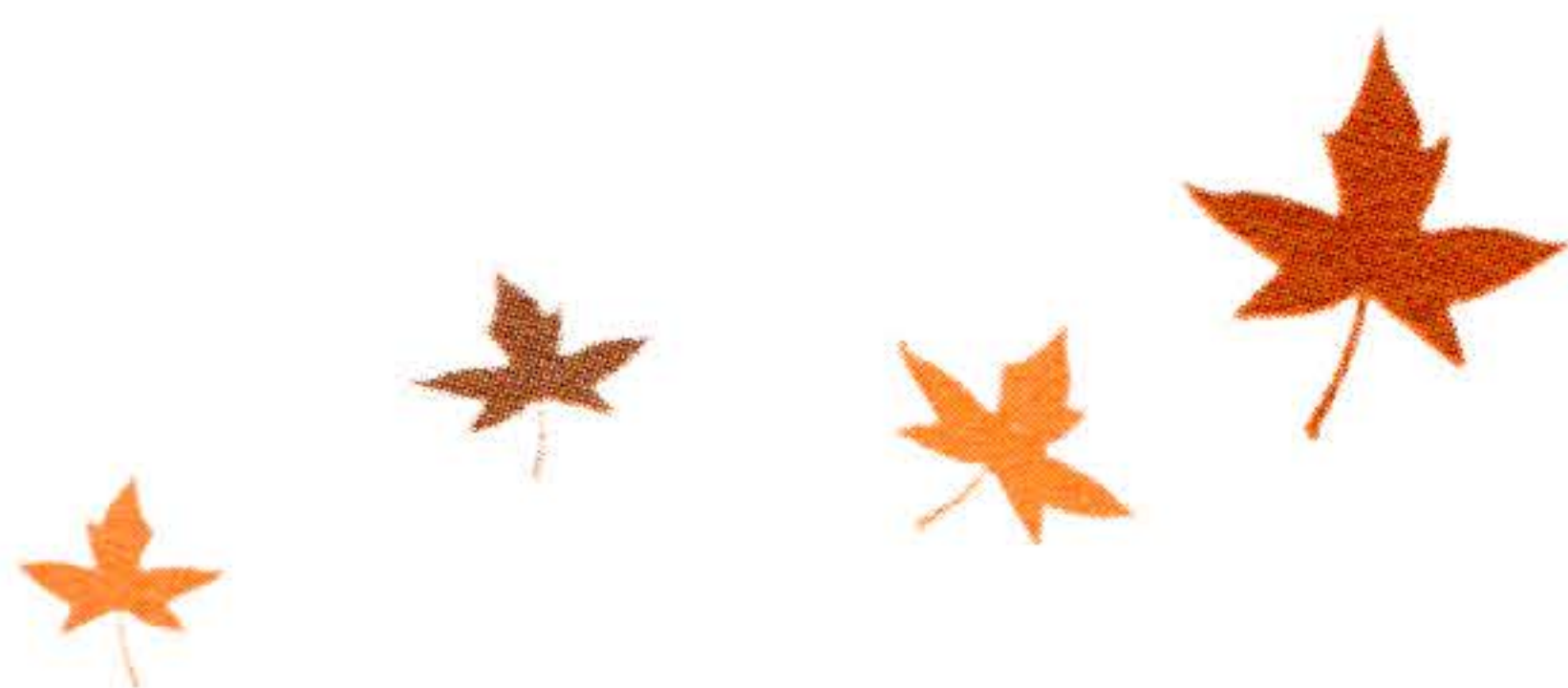
School, children, age, city of children, experience, kindergarden, game, learning, parents, infancy.

Key Words

Francesco Tonucci

Nació en Fano, Italia. En 1958 se diplomó como profesor y en 1963 se graduó en Pedagogía, en la Universidad Católica de Milán. A los 28 años recibió su primera distinción como dibujante y comenzó a satirizar la realidad de la escuela a través del seudónimo “Frato”. Trabajó como maestro de escuela secundaria y en 1966 se convirtió en investigador en el Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación. Sus investigaciones se centran en el desarrollo cognitivo de los chicos, el pensamiento infantil y su comportamiento, así como en las relaciones de la cognición de los niños y la metodología educacional. En 1991 desarrolló en su pueblo natal el proyecto *Ciudad de los Niños*, considerado como una nueva forma de concebir la ciudad, con los niños como punto de referencia. El proyecto fue más que exitoso, extendiéndose a diversos puntos del mundo. En 1997 fue nombrado presidente del “Comité Italiano de Televisión y Menores”, dedicado a la protección de los niños. Desde 2001 es responsable científico del proyecto “Roma, la ciudad de los niños” del Ayuntamiento romano.





Este artículo es producto de las palabras que, durante la última sesión del *Seminario de Transformación Pedagógica* del IDEP, pronunció el pedagogo italiano Francesco Tonucci el 1 de octubre de 2007. Como se advierte en la presentación de esta revista, se trata de un texto que permite calibrar el portento y la trascendencia cultural de las hazañas de los niños al comenzar su vida, como autores de sus propios cimientos.

En primera instancia, Tonucci hace un recorrido por algunos apartes de su vida y obra, acercándonos a la relación de la ciudad con los niños y con su vida cotidiana; invita a considerar hasta qué punto los niños y las niñas son partícipes efectivos, reales, vitales e influyentes en nuestra vida. En segundo lugar, describe cuatro propuestas. La primera, bases culturales; la segunda, no escolarizar la cultura; la tercera, el método de investigar y la última, una apuesta por la integración. Finalmente, devuelve con detalle las respuestas a las preguntas esenciales que a diario pueden suscitarse sobre la primera infancia, ésta importantísima etapa que es *la edad de los cimientos*.

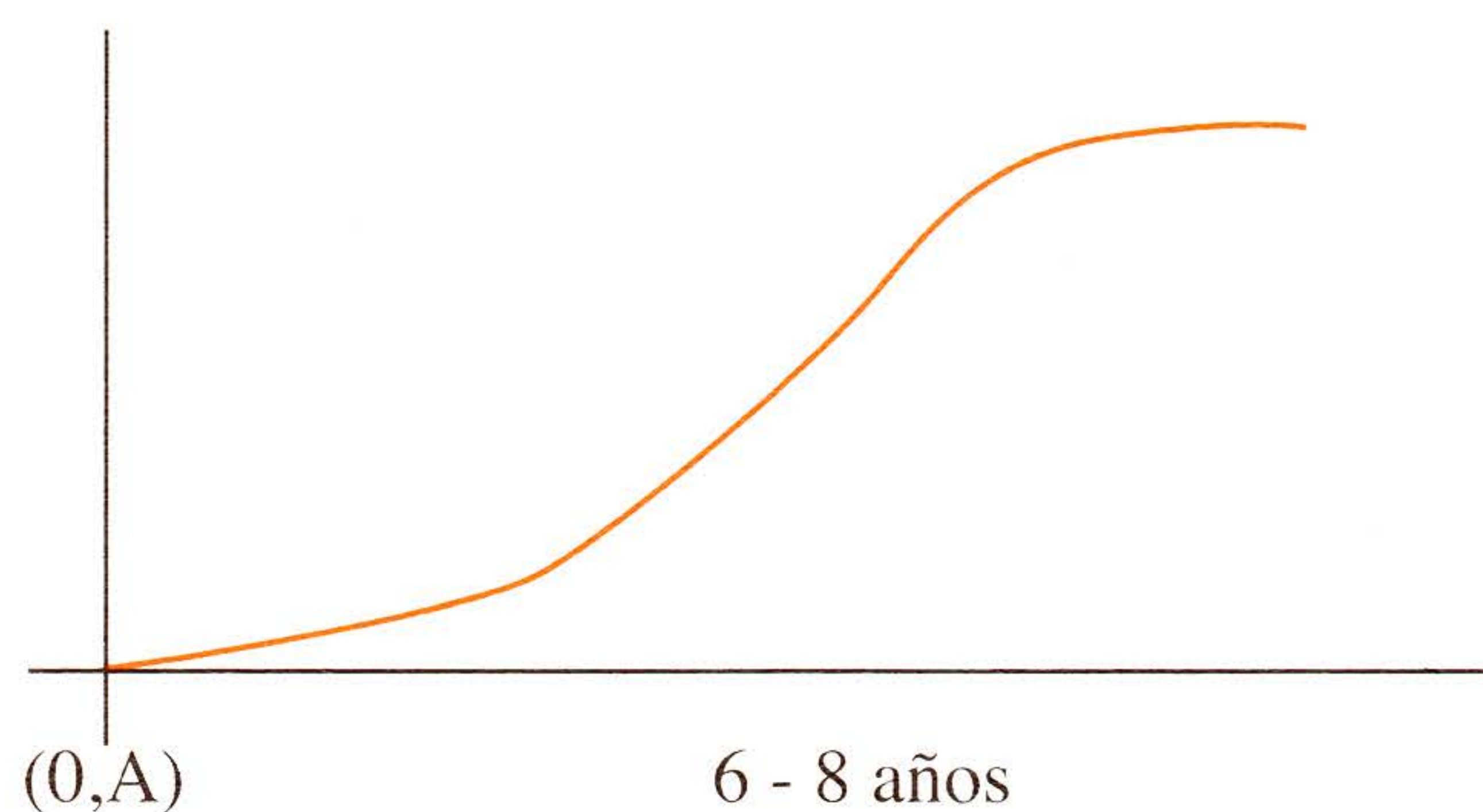
Cabe anotar que durante la sesión, el maestro Tonucci mostró algunas caricaturas que no aparecen aquí, por ello se hace lo posible por describirlas de la manera más cercana al original. Para tal efecto, se destacan con respecto al texto general por márgenes diferentes, por la fuente itálica y centrada.

I. La participación de los niños y las niñas en la sociedad

Cuando nos ponemos en la actitud y tarea de discutir sobre infancia, necesariamente llegamos a la pregunta previa: ¿quién es para nosotros un niño?, una pregunta aparentemente banal, que divide al mundo en dos partes. El siguiente esquema, muy sencillo y bastante útil, ayudará a diferenciar las dos posiciones.

Primera curva: el niño será importante después.

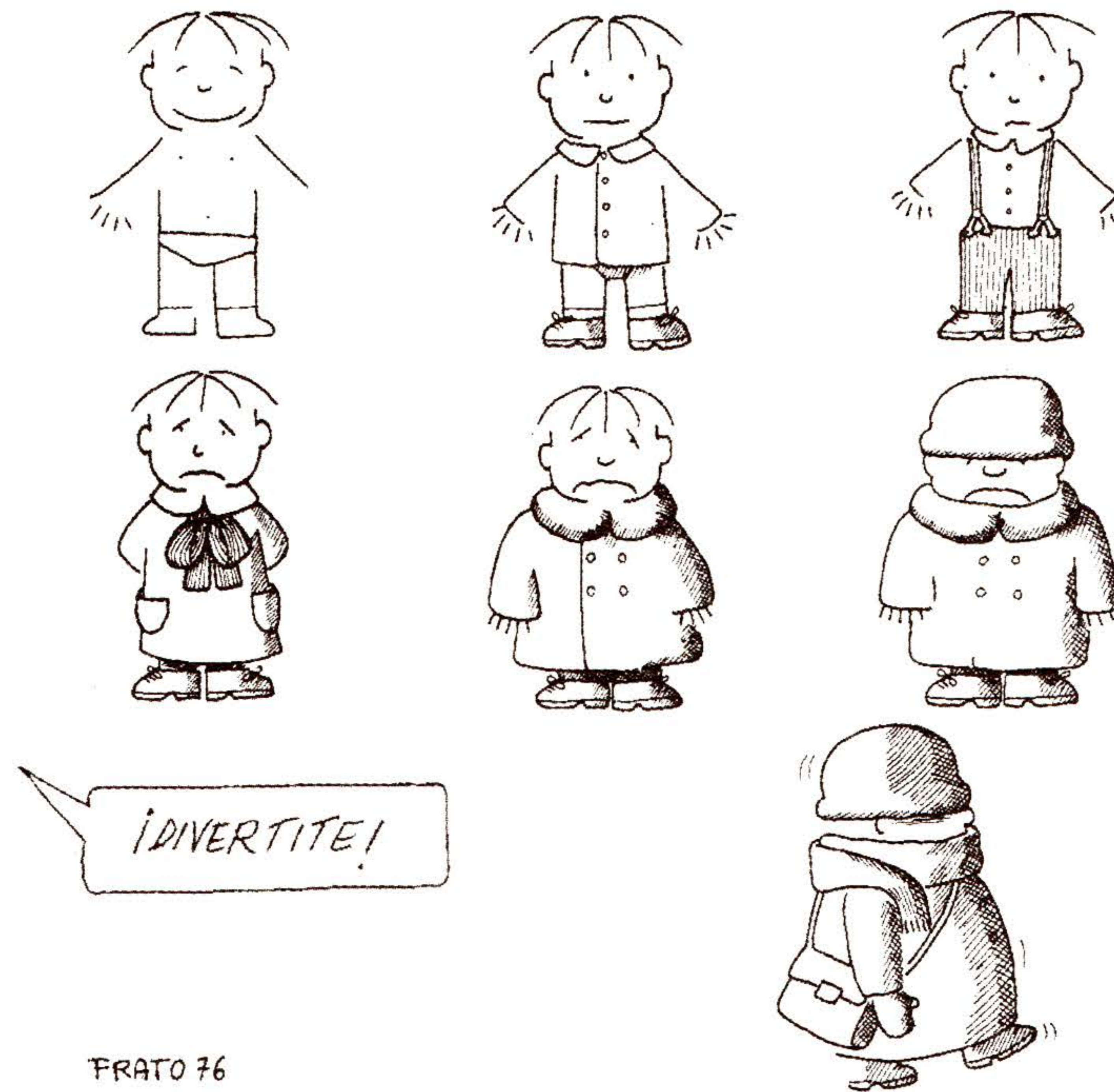
En este primer esquema el eje horizontal indica la edad del niño o la niña de cero a los ocho años, mientras que el índice de desarrollo se indica a partir del eje vertical. La curva dice que si se piensa así el adulto asume que el niño en los primeros años es pequeño, pero en un sentido especial: es como un animalito muy simpático e ignorante que no sabe hacer nada, por supuesto *el niño va a ser importante después*.



O mejor que *las cosas importantes vendrán después*. Cada punto de esta curva es más alto que el precedente y cada uno es más bajo que el siguiente. ¿Qué significa? En la medida que pase el tiempo el niño va creciendo y viviendo experiencias más interesantes, esas vienen después. Significa también que en esta temporada inicial no ocurren cosas esenciales, por lo cual la escuela necesitaría al niño para cuidarlo, protegerlo, darle los elementos básicos, comida, descanso; todo con el objeto de prepararlo para los momentos venideros. A esta época o temporada, alguna vez, la vieja psicología la llamaba “*la edad de la razón*”, allí se impartían los aprendizajes valiosos: cultura, cálculo, escultura, también los sacramentos, por lo que a nivel religioso se le conoce como “*el momento del empezar*”.

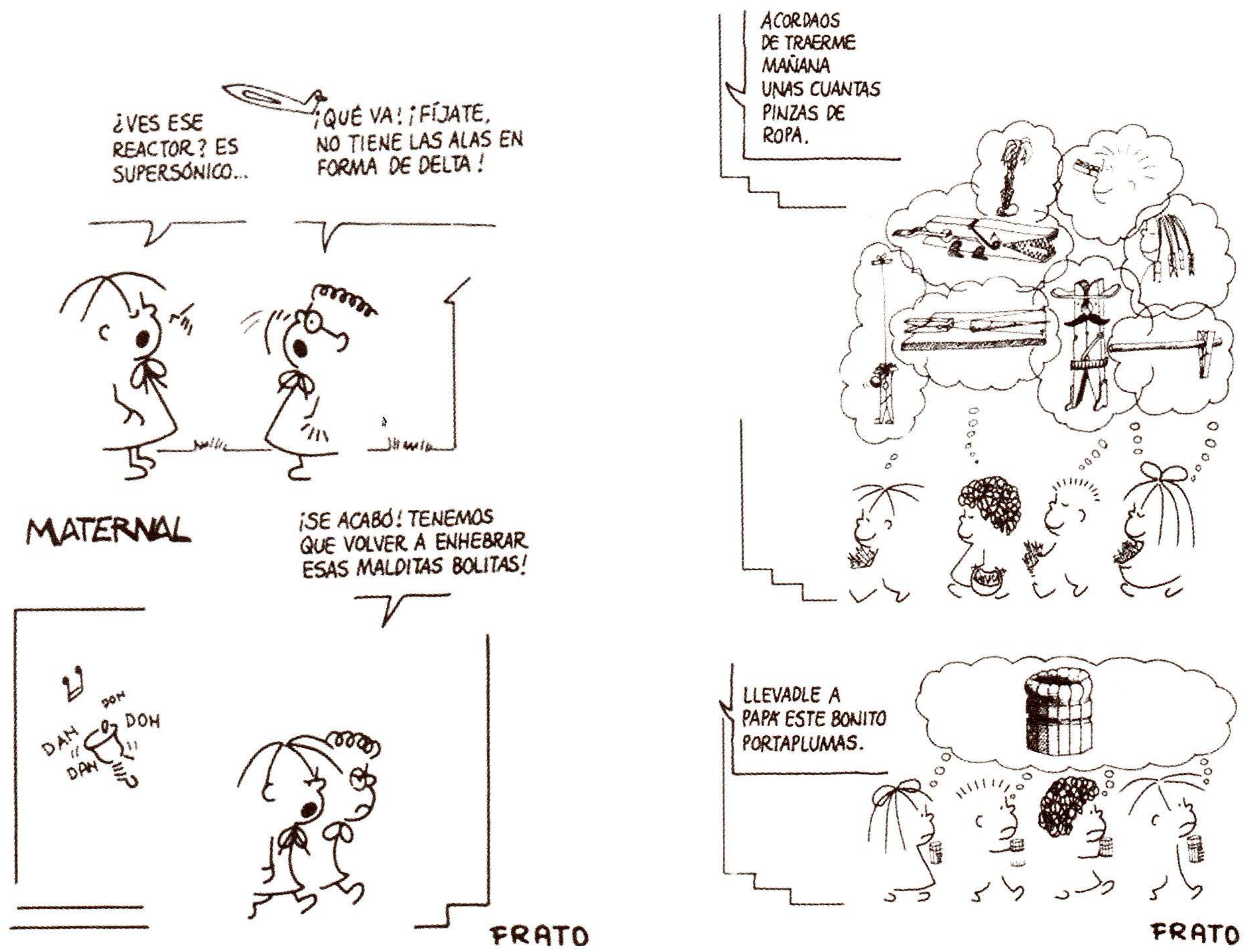
Esta curva dice que el niño es un futuro ciudadano, expresa además que para enseñar a niños tan pequeños no necesitamos de maestros tan preparados, por lo cual hay que tener una formación y sueldos más bajos. Esta curva indica que cada nivel escolar prepara el próximo: de preescolar a primaria, de allí a secundaria y luego a la universidad. La relación entre las escuelas es difícil, porque cada una tiene miedo de lo que van a pensar los colegas de su trabajo y, generalmente, no está contento con el trabajo hecho por el profesor que lo ha precedido. Aquí estamos en lo *pre*: pre-escuela, pre-cálculo, pre-lectura, pre-escritura, como si el ser humano del que hablamos fuera un *pre niño*. Es una época de espera. Ahora retomamos este nivel, pero no hay que perder de vista cómo produce una educación coherente con esta curva. Con estas caricaturas podemos ejemplificar.

Esto se llama la vestimenta: ve y diviértete. Un niño a proteger, cubrirlo bien, casi no se mueve. Es el mismo tema de la coherencia: sujétate bien la bufanda que hace frío. La guardería o jardín infantil es un perchero.



Presentarse para conocerse mejor





Esto es un gran misterio educativo. ¿Cómo es posible que en el mundo que yo conozco, de una parte a otra del océano, se hagan cortaplumas de pinzas de ropa alrededor del tubo del papel higiénico? En todas las escuelas infantiles se practica esta técnica. Para proponer cambios educativos hacemos de todo y no lo conseguimos, seguramente por la idea de un trabajo imitativo, repetido muchas veces por un niño pequeño, un trabajo que el niño no domina porque no se trata de un invento suyo, sino de hacer los que la maestra le dice.

Las salidas instructivas



(1978) Las salidas instructivas

La evaluación

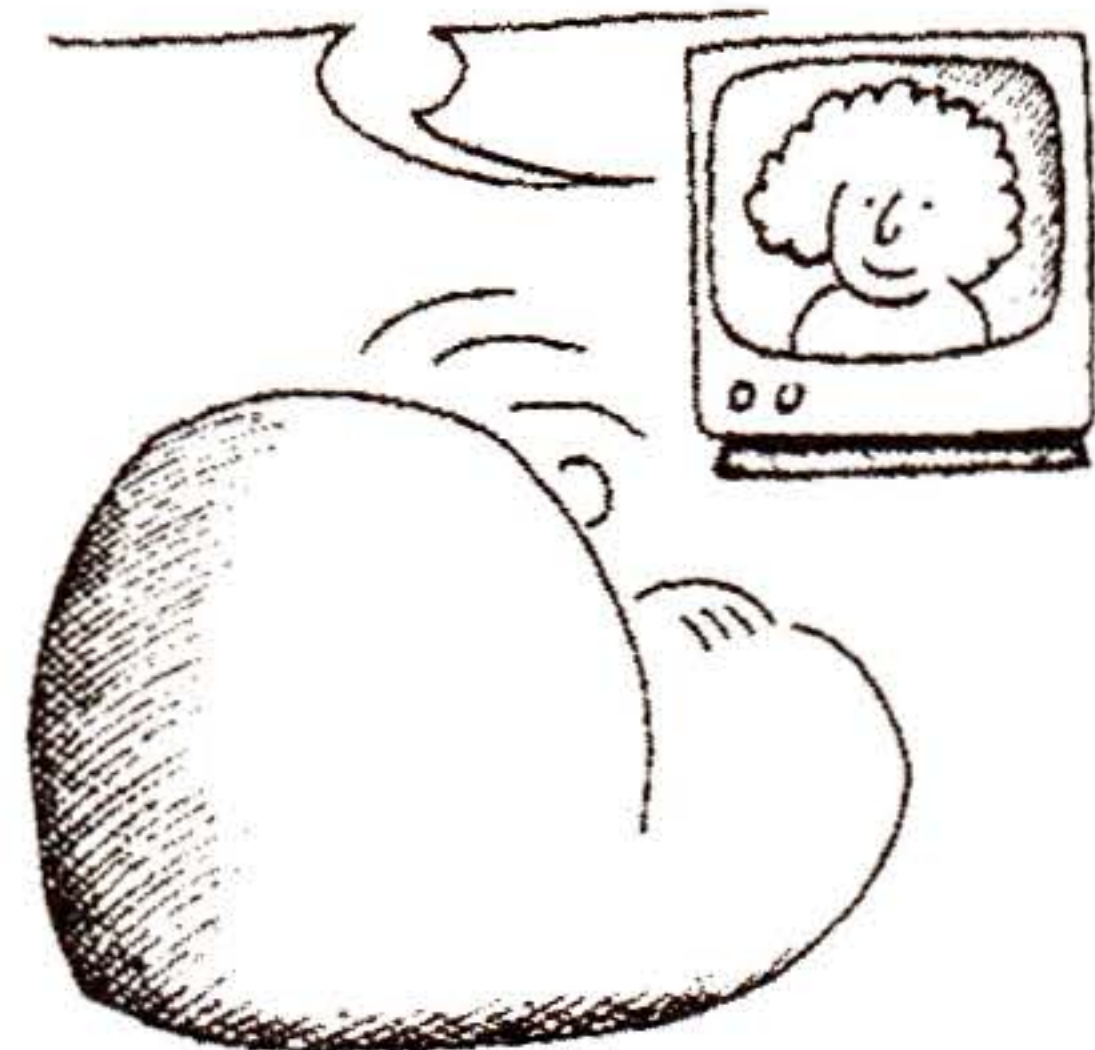


Viñeta 1: aparecen los maestros y maestras inculpándose mutuamente, de un nivel educativo a otro, desde el preescolar hasta la universidad.

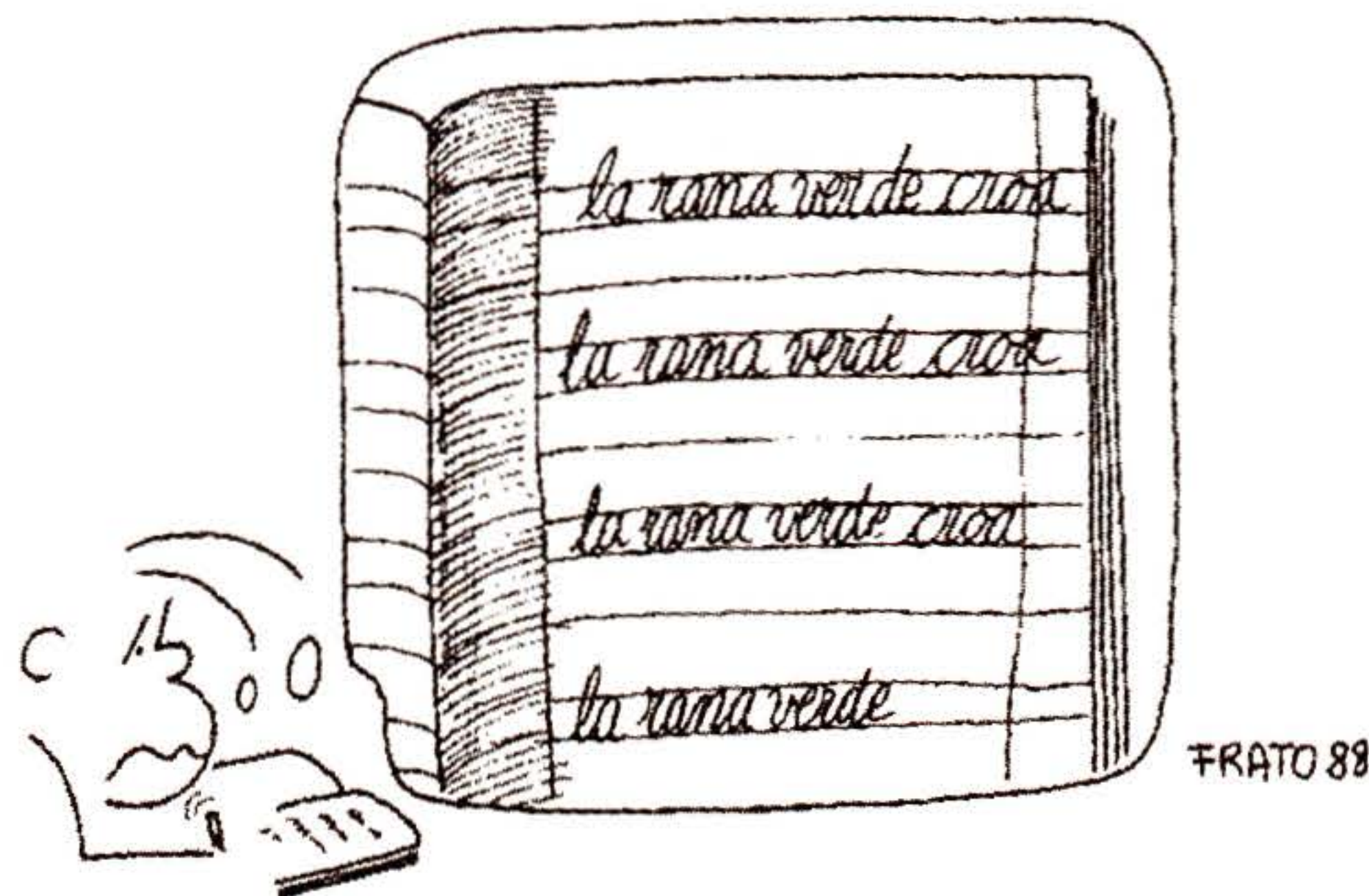
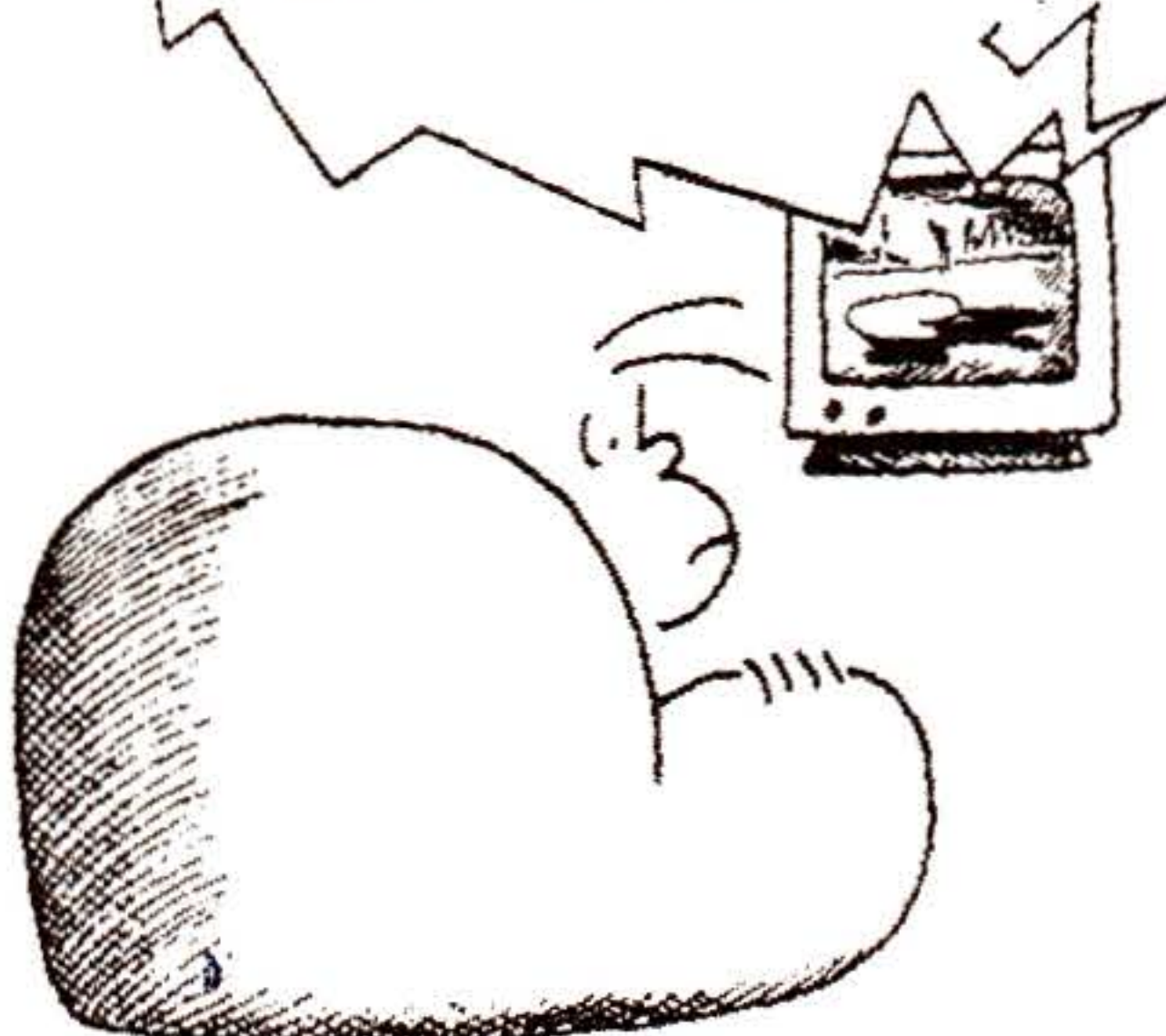
Cada maestra se preocupa por lo que va a pasar con lo que sigue y se enfada con lo que precede. Los hombres como consecuencia, aparecen sólo en los últimos niveles, por lo menos así es en Italia.

Las tareas

QUERIDOS CHICOS: HOY
LES OFRECEREMOS, CON
ESPLÉNDIDAS IMÁGENES
DEL FASCINANTE MUNDO
DE UNA LAGUNA



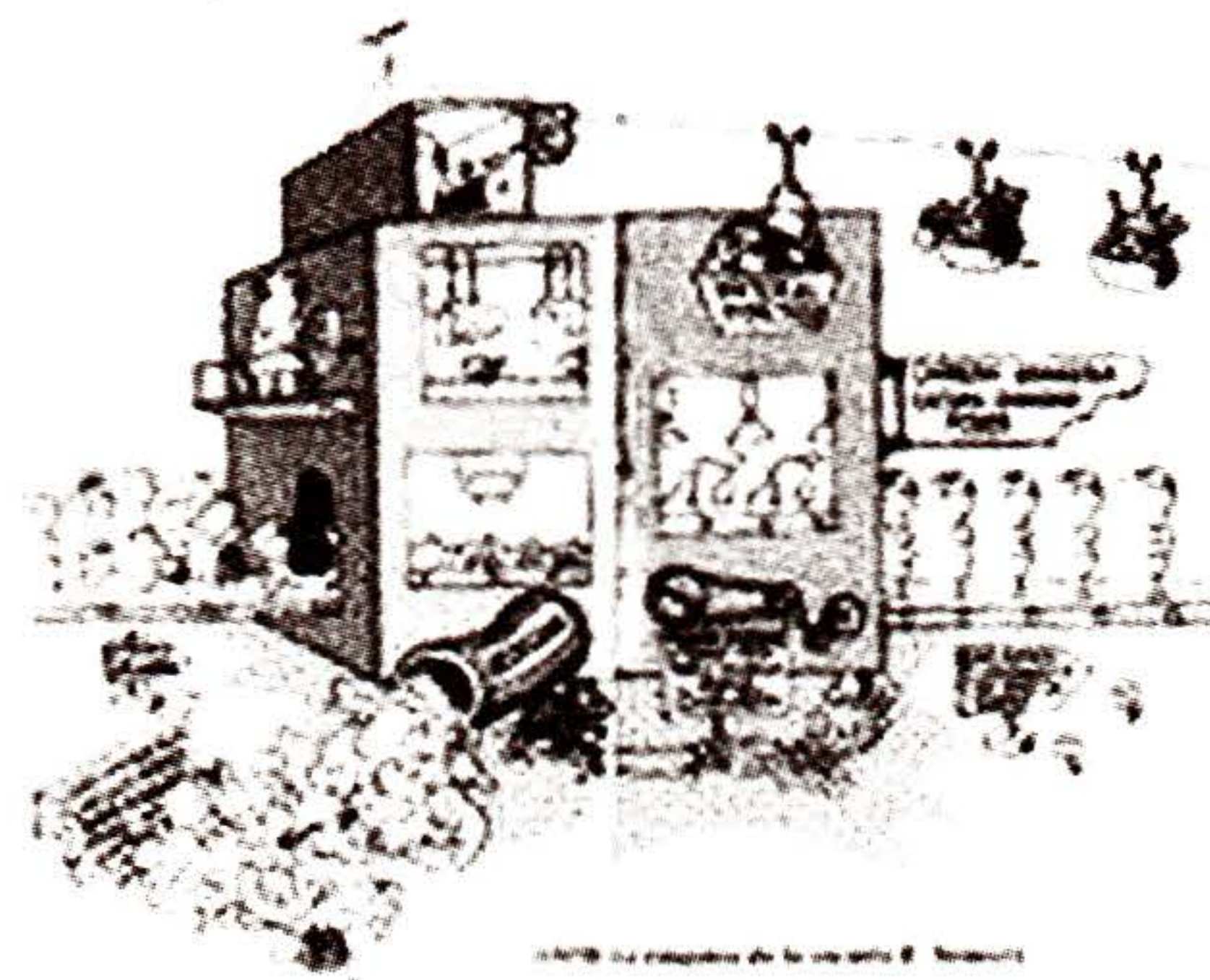
¡SIEMPRE DELANTE
DEL TELEVISOR!
¡APAGA Y HACÉ
LOS DEBERES!

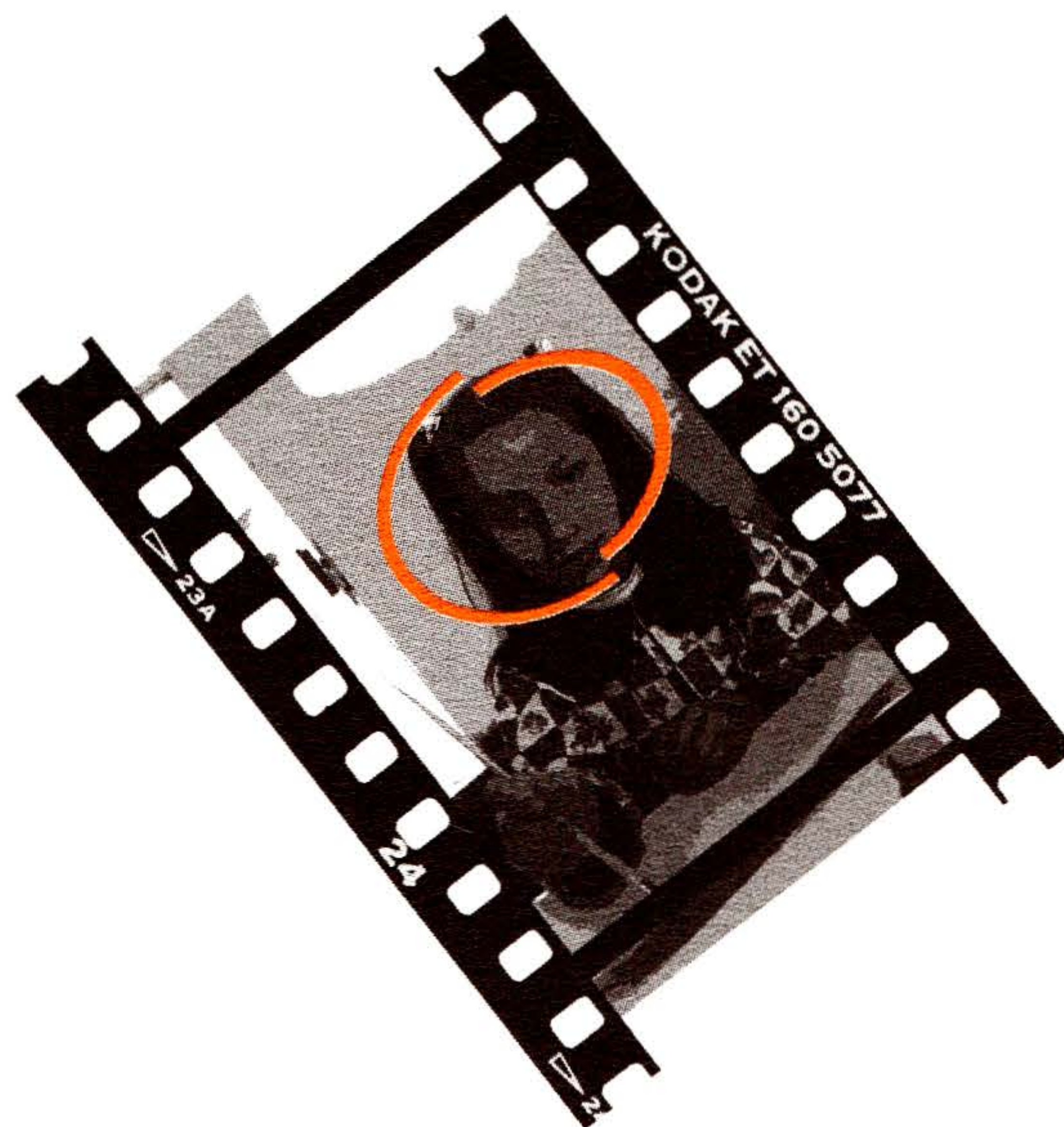


“No me empuje, no tengo ninguna prisa por crecer.”. Este es el resumen de lo expresado hasta ahora. Esta imagen, esta curva, produce una escuela, de propuestas banales para niños tontos. Muchos agujeros para cortar papel coloreado, para pegarlo o mosaicos de arroz coloreado. Es un tipo de actividad de cadena perpetua, de presos condenados. Lo que maravilla y preocupa es cuando las maestras dicen: “-tú no sabes cómo le gusta a los niños”.

Ahora observen cuando el niño después de esta trayectoria llega finalmente a la escuela. Esta es una imagen de los años setenta, se llama *La máquina de la escuela*.

Por suerte, la escuela no sigue siendo una máquina donde entran niños diferentes y salen iguales. Por lo menos esa es la esperanza de la escuela: que todo se uniforme. Cuántas veces se escucha a maestros expresar: *para mí los alumnos son idénticos*. Y claro, los que no aceptan esta disciplina son desechos, se tiran no porque la escuela los expulse, sino porque ellos mismos no reconocen la escuela como suya.





Viñeta 2: aparece la imagen de un cuaderno cuadriculado con una plana de la letra i; se ve muy bien que el maestro ha dibujado una “i” minúscula y una mayúscula en el primer renglón. Lo escrito por él es el modelo. Se aprecia cómo los primeros trazos y renglones se parecen a lo propuesto por el profesor, y luego se van deformando.

Ese puede ser el impacto de un niño que se ha preparado seis años para entrar a la escuela primaria. Reconozco que la imagen presentada tiene casi 30 años; por lo cual podría esperarse que hoy no ocurra esto; sin embargo, me interesa a nivel metodológico, porque contiene una hipótesis coherente con la curva. La hipótesis es: *repitiendo se aprende*. Casi todas las tareas se fundan sobre la idea de que si se da a los niños una tarea para hacer en casa, *“refuerzan el aprendizaje, lo profundizan y consolidan lo aprendido”*.

El papel del niño es aprender repitiendo muchas veces este símbolo, hasta el final de la página. Lo interesante es que entre más se acerca a la meta, el niño pierde la relación con el modelo. Y como para él no tiene sentido dibujar algo que no es suyo, *lo divertido es darle un sentido propio*. En esta tarea se ven trazos como si fueran un techo o un caracol. El niño no entra en los modelos de la maestra, tiene su dignidad, con lo cual se encuentra bastante satisfecho; pero es claro que no está aprendiendo a escribir.

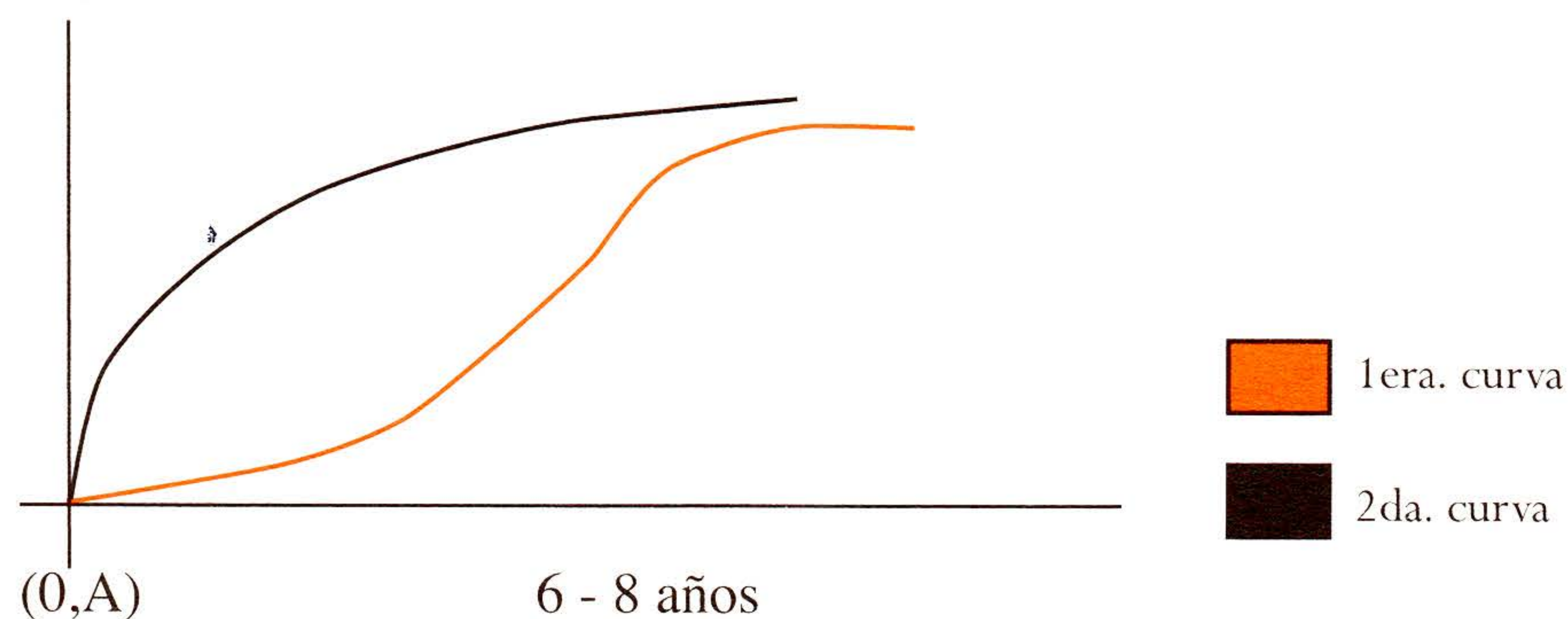
Hay otro elemento para la reflexión a partir de este ejemplo: *la idea de que quien aprende a escribir es la mano, por lo cual tenemos que educar la mano*. Así, repitiendo muchas veces se espera que al final la mano aprenderá. La mano no es la que escribe.

Viñeta 3: aparece la imagen de una plana con un nombre y apellido en italiano que inicia con la letra D.

Esta imagen es también de la misma niña. Como en la anterior situación va cambiando, al final la D no significa nada, parece un auricular de escuchar música. La gráfica asume la dignidad del dibujo, pero no significa nada. Es un material viejo, por lo cual se podría esperar que haga parte del pasado, sin embargo ayer llegó de Italia un e-mail, se trata de un niño, Martino, quien empezó el primer curso de primaria la semana pasada en Roma; estas son las tareas para la tarde: *completar y colorear barritas y cuadrados*. Es lo que se hacía 61 años antes. Es impresionante, después de todo este tiempo, se propone lo mismo, siempre estamos pensando que vale la pena repetir porque el niño es tan pequeño y tontico, pues lo único que podemos pedirle es reforzar la idea de que *¡hay que educar la mano!*

La primera curva no corresponde a la curva real de desarrollo de los niños. Cuando digo real, pienso en lo que ha desarrollado la ciencia desde el siglo pasado, empezando por Freud, siguiendo con Piaget y quienes ayudaron a entender lo que pasa a la orilla de la vida, al comienzo de la experiencia. Esta otra curva, siempre aceptando este instrumento simple, corresponde más al real desarrollo de una mujer o de un hombre al emprender la vida, y debería ser así:

Segunda curva: lo más importante ocurre rápido



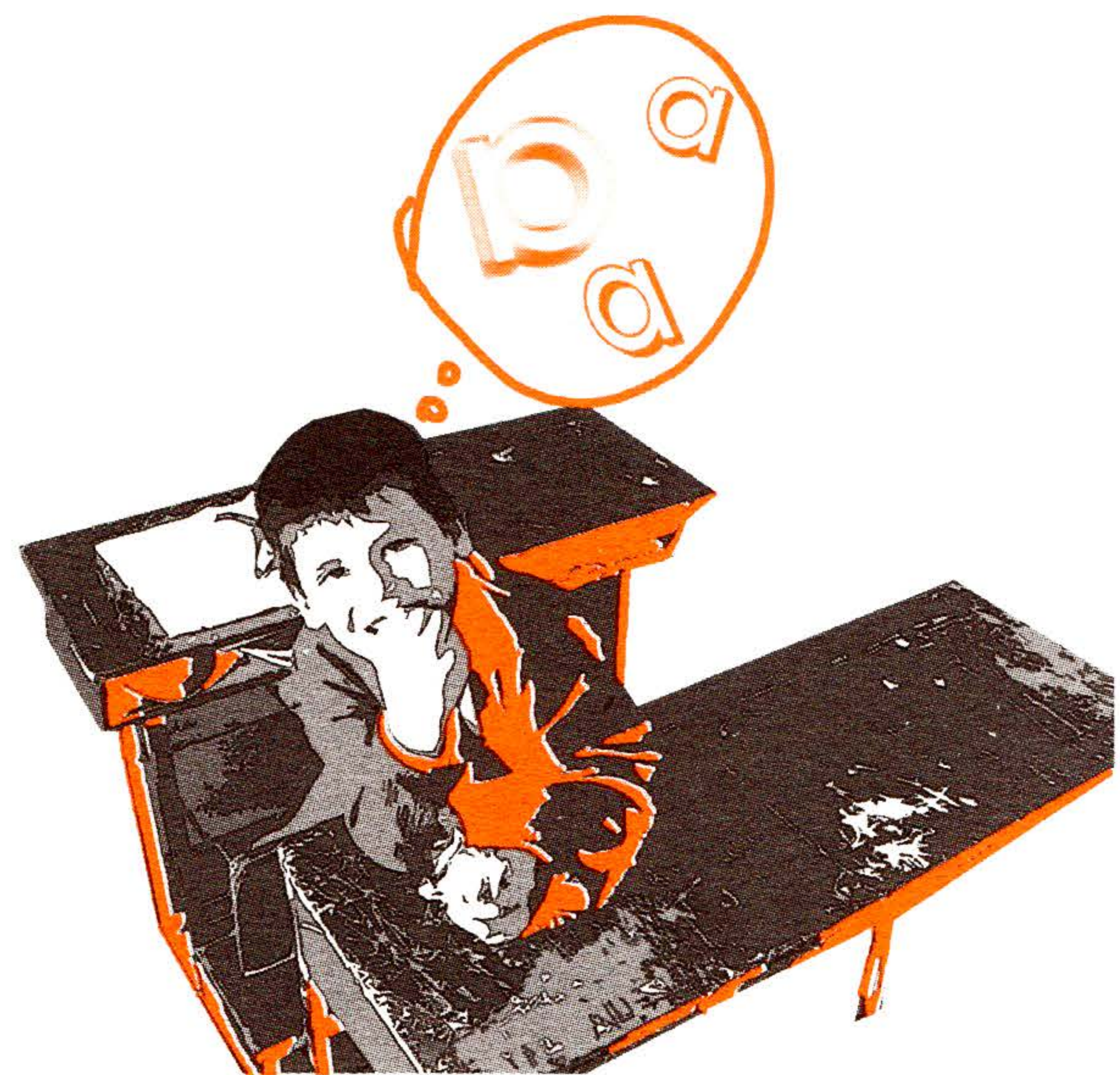
Se debe advertir que estas curvas empiezan antes de los cero años, pero lo más importante es lo que muestra esta otra curva comparada con la primera. Si las cosas son como lo muestra la segunda, cambia el principio fundamental sobre el que se funda la primera; *lo importante ocurre después*, se transforma: *lo importante ya ocurrió*. Cuando un periodista le preguntó a Freud ¿cuál fue el año más importante de su vida?, él contestó: sin duda el primero. *Esta curva significa que lo más importante ocurre rápido*. La explosión no ocurre a los 6 u 8 años, sino al inicio. Significa que lo difícil de la vida será conservar y aprovechar la riqueza que desarrolla el niño en los primeros años. Lo más trascendente es que, *antes de entrar por primera vez en un aula escolar, de conocer un maestro, de tener a mano un material didáctico o un libro de texto, el niño o la niña han desarrollado casi todas sus capacidades, antes y fuera de la escuela*. Esto preocupa y fascina porque entonces ¿cuál es nuestro papel dentro de la escuela?

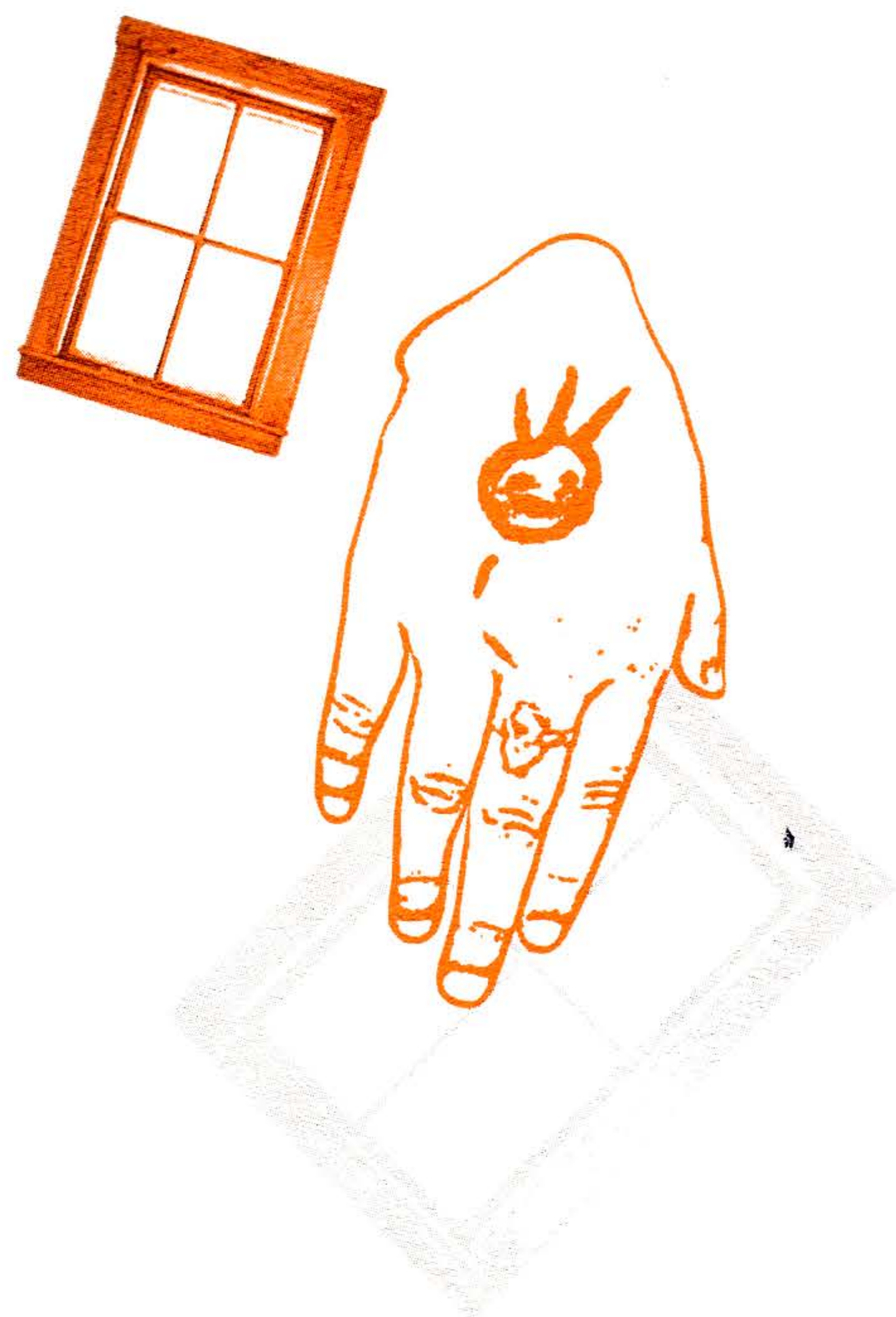
Significa que la *escuela actual* no tiene posibilidades. Una interpretación de esta curva, es que al comienzo de la experiencia, son los niños quienes ponen los cimientos, lo sabemos por las construcciones; una biblioteca por ejemplo, tiene bases profundas y bien planeadas, se necesitó de la capacidad profesional del arquitecto que diseñó, del ingeniero que hizo los cálculos, de la destreza de los maestros de obra, mucho tiempo de trabajo y dinero, tanto o casi igual para construir sobre la superficie. Los cimientos tienen el problema de ser invisibles, por lo cual generalmente se admira la construcción, pero nadie sabe nada ni aprecia el basamento. Esto ocurre con los niños, hacen un trabajo impresionante sin que nadie se dé cuenta, tampoco ellos, porque no pueden recordarlo. Y si no hay cimientos no es posible construir ni en las bibliotecas, ni en los niños.

Las actitudes predominantes en las familias, en muchas escuelas y en las ciudades apuntan al niño de la primera curva. Pensando en *niños hamsters* es que las ciudades construyen parques infantiles públicos tan feos, iguales en todo el mundo, con toboganes y columpios, pensados para hacer movimientos tontos, locos y repetidos. Los niños no son así, incluso a aquellos animalitos tampoco les gusta rodar en esa rueda. No es suficiente creerlo porque lo dicen personas importantes, por lo cual haremos algunos sondeos en esta parte inicial de la curva, que nos ayuden a entender por qué efectivamente un niño tan pequeño está haciendo un trabajo tan significativo.

El primer sondeo se ubica en un punto muy próximo al nacimiento, a las pocas semanas de vida. Cuando el niño nace llora porque siente hambre, él probablemente siente como un vacío que produce dolor. En su código genético está escrito que cuando siente dolor llora, y al hacerlo casi siempre su llamado recibe una respuesta: el pecho de mamá. Definiendo esta relación entre preguntas y respuestas. Hoy existe la tentación de adelantarse a las peticiones infantiles, por ejemplo en el tema de las comidas, deseos, juguetes o deportes. Sería bueno que no siempre estas dos cosas ocurrieran necesaria y automáticamente. Por esta razón, es importante mantener esta relación entre pedir y recibir. En el caso mencionado, el niño recibe una respuesta buena: la leche de mamá que va a llenar este vacío de dolor.

La experiencia continúa. Entre niño y mamá se crea el pacto del horario, al cabo de pocos días la mamá sabe cuándo su hijo necesita comer. Esto es muy importante porque en otros tiempos el pediatra entregaba a los padres un papelito con los horarios de las comidas. Es una violencia que significa pensar que el niño es tonto, que no sabe reconocer sus necesidades, por lo cual debemos despertarlo en la noche, a la hora que decida el doctor. Es un hecho de desconfianza en los padres, pensar que ellos no pueden entender una relación tan esencial como es comer. Hoy los pediatras normalmente invitan a los padres a iniciar esta investigación recíproca.





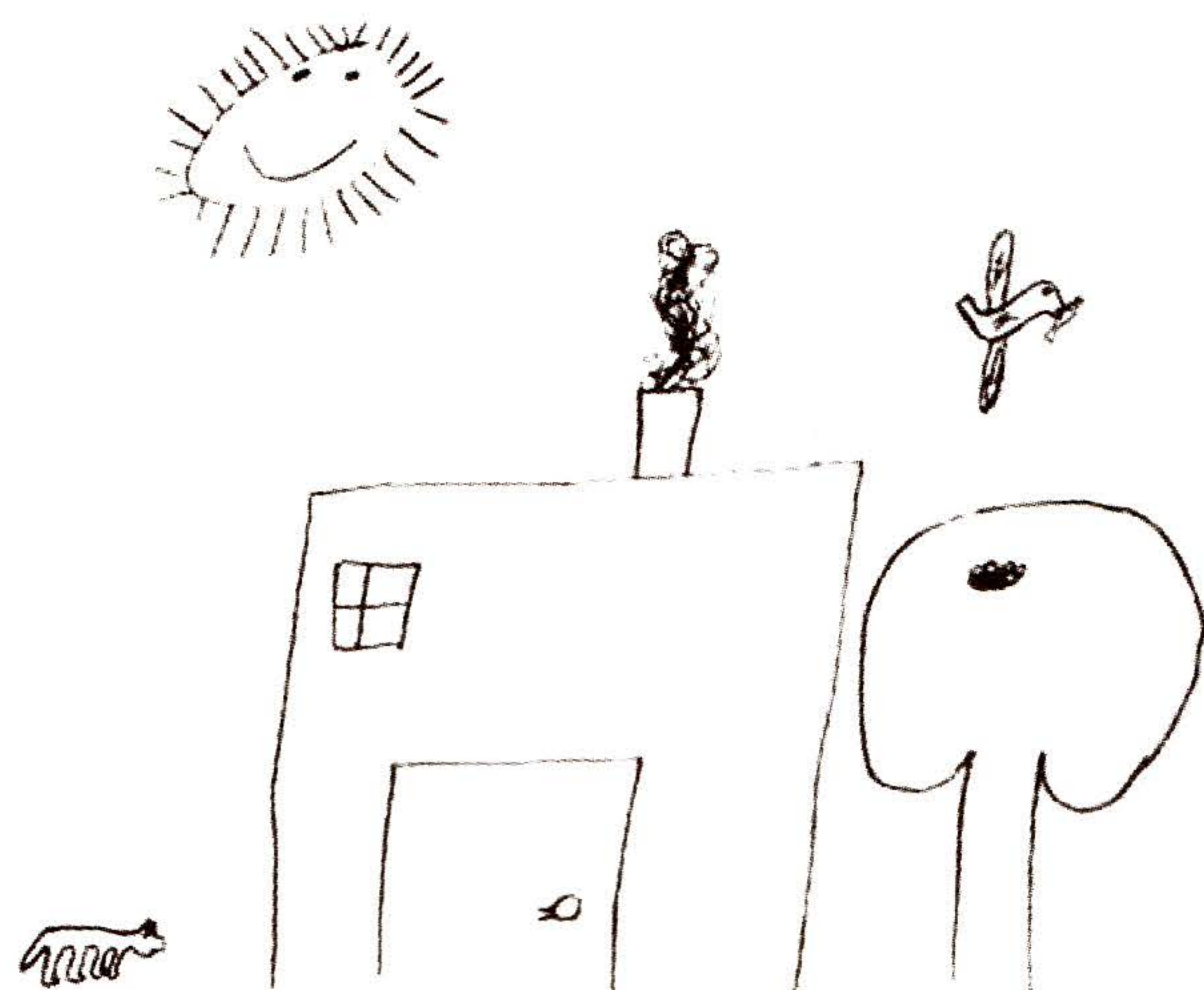
Pasan algunas semanas y un día ocurre algo raro, el niño está en su cuarto, la mamá está haciendo sus cosas, mira el reloj y se da cuenta de que es la hora en que el niño llora; ella se asoma al cuarto, pero el niño no está dormido, tampoco se ha olvidado de comer, el niño la mira, está esperando. Es en este día donde ocurre el gran milagro: el niño ha entrado en el tiempo. Puede permitirse el lujo de esperar, confía en que mamá vendrá a pesar de no llamarla. No soy capaz de hacer un análisis cognitivo de qué ocurrió, es muy complicado explicar cómo se da este acontecimiento. Después, a lo largo de la vida tendrá muchas ocasiones para cultivar este cimiento temporal. Llegarán los tiempos de los verbos, que tanta preocupación dan en español, hará cuentos que también necesitan escribir el tiempo. Se encontrará con la historia, los años, las épocas, los siglos, las eras..., se relacionará con la vida. Todo esto será posible porque en ese día concreto, tuvo el valor de esperar a su mamá. Este es sólo un ejemplo del enorme trabajo que ocurre al empezar la vida de una niña o un niño.

Un ejemplo más para aprovechar un *recurso casi mágico: los errores*. La escuela tiene miedo de los errores, piensa que su papel es borrarlos. Con esto, no propongo que la escuela eduque en el error, sino que aproveche los errores porque cuando un niño hace las cosas bien, simplemente significa que aprendió, y los que hacen bien las cosas, hacen lo mismo: la “i” hecha como dice la maestra. Cuando el niño se equivoca, lo hace solo; si miramos las características de sus errores vamos descubriendo mundos, iventanas abiertas para conocer a los niños, no tenemos muchas! Otra muy importante es el dibujo.

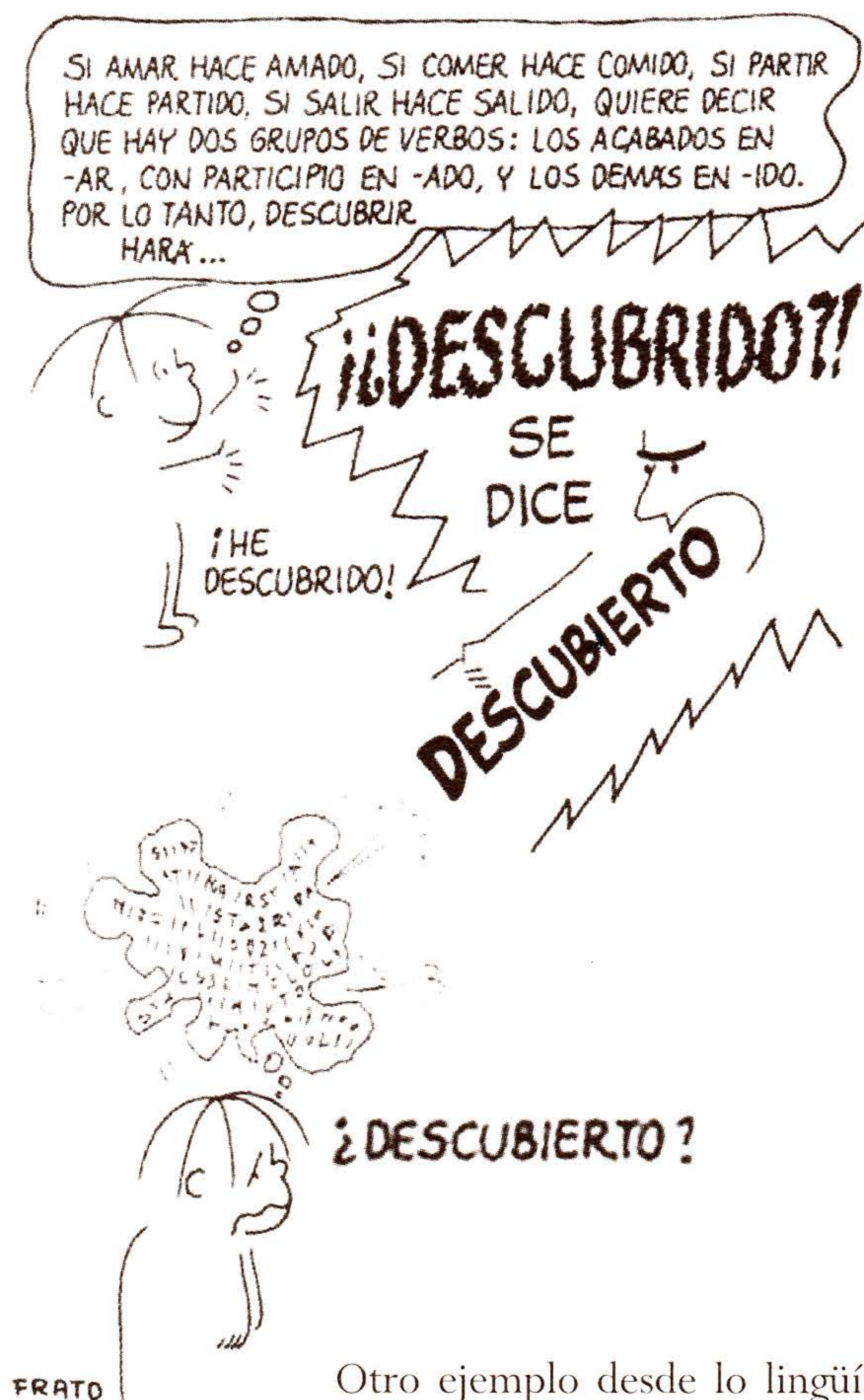
Vamos a dar un ejemplo de un error gráfico: la chimenea. Los niños dibujan así:



Estudiando muchos dibujos infantiles, con sorpresa noté que la chimenea que se dibuja a una edad determinada puede variar, generalmente está hecha perpendicular al llano, ortogonal. Esto me sorprendió, el niño ya tiene una idea de ortogonalidad y tiene sólo cuatro años, me parecía imposible. Y ¿qué significa dibujar en el niño?. *El dibujo de los niños no es un dibujo perceptivo; es decir, no dibujan lo que se ve; es un dibujo cognitivo, pues dibujan lo que saben.* ¿Cómo ocurre este proceso? Lo imagino así, tenemos una especie de fichero en la mente con fichas de todo lo que conocemos, cuando el niño piensa “voy a dibujar un techo con chimenea” busca la ficha chimenea. En ella está escrito: “*la chimenea está recta ortogonal al llano*”.



Falta algo en esta descripción: la chimenea es horizontal al llano teórico del horizonte. El niño tiene cuatro años, aún no está preparado y se equivoca. Lamentablemente dibuja antes el techo, luego la chimenea. Nunca he visto a un niño que dibuje primero la chimenea y luego el techo, si lo hiciera así dibujaría coherente a lo que ve. ¿Cómo dibujar antes la chimenea que el techo? Este error me ayudó a entender lo complejo que es el trabajo de un niño dibujando y la vergüenza de ver maestros o padres corrigiendo a un niño: *¡pero no se ve así! Estamos hablando de dos cosas distintas: no se ve así, pero yo se que es así: no estoy dibujando lo que se ve.*



Esta situación me recuerda a una maestra que me decía: "...lo entiendo, pero cuando los niños dibujan sin poner el cuello me pongo nerviosa, igual cuando dibujan imágenes, personajes sin brazos, ¿qué significa todo eso? No lo sé -le respondía- Ella agregaba que se paraba frente al niño moviendo los brazos y le decía: -¿Qué te pasa, te parece correcto tu dibujo? Y el niño se quedaba mirándola. Es claro que no entendía lo que decía esa señora. Sugerí a la maestra que le pidiera al niño dibujar una persona recogiendo una flor, inmediatamente el niño dibujó el brazo. No era que no sabía dibujar brazos, sólo que en la primera figura no necesitaba brazos. Otro niño frente al problema de la chimenea, la dibujaba arriba en el vértice del techo y la hacía perpendicular.

Otro ejemplo desde lo lingüístico. Mi hijo mayor tenía menos de cuatro años y decía "he descubierta", estaba muy orgulloso de tener un hijo que pronunciaba tan bien un verbo irregular, pasaron algunos meses y otro día dice "he descubrido". Dije ¡este niño va para atrás! Una deformación profesional me hizo reflexionar y entender lo que pasaba: el primer descubierta era imitativo, nos escuchaba decir así y repetía. ¿De dónde saca el segundo? Lo construye, todos los niños a esa edad saben conjugar verbos.

Es sorprendente, él como todos los niños, sabía que hay verbos de tres conjugaciones distintas: ar, er, ir y el participio pasado. No se cómo lo piensa, pero lo sabe: descubrir pertenece a la tercera conjugación y correctamente dice descubrido; por suerte mi hijo no sabía que el verbo es irregular porque me permitió revelar una riqueza inimaginable. Como padre e investigador debo reconocer que esta experiencia familiar ha sido fundamental para comprender lo que ocurre con el niño en estos años iniciales y la humillación sufrida por él al entrar a la escuela por primera vez, cuando teniendo ya esas enormes competencias: saber conjugar verbos, tener el concepto de ortogonalidad, le piden llenar una página de barritas y cuadritos. ¡Qué pena!

El último ejemplo es de ciencias, en el Instituto desarrollamos una investigación sobre el concepto de *viviente y no viviente*, vivo y no vivo, en niños de seis y siete años. Preparamos un juego de cartas donde había representaciones de animales, plantas, un hombre, objetos inanimados. Los niños debían dividir las cartas en dos grupos y, normalmente, se equivocaban. Los errores más comunes eran: “*el helicóptero es vivo porque vuela, la radio es viva porque habla*”. Es interesante, en Inglaterra un grupo de niños encontró el mismo fenómeno, puso la silla y la piedra en una parte y las demás cartas en otra. Decían: “*la piedra y la silla son vivientes y las demás no*”.

Probablemente en la escuela esta respuesta sólo merecía un rojo, una calificación baja. Para nosotros fue una invitación a investigar qué entendían estos niños. A nuestra pregunta contestaron: “*sí, estas son vivientes porque no pueden morir*”, ¿errores?, ¿niños? Todo esto ayuda a entender cosas profundas. El concepto de no viviente, siendo un concepto divertido, es muy complicado para un niño; en consecuencia, construye un concepto de viviente opuesto con muerte. Ésta al contrario, es una experiencia muy temprana para los niños con animalitos, parientes, plantas..., cuando realmente nos están diciendo: si este objeto no puede morir es vivo por excelencia; con una lógica casi filosófico-socrática.

Es una teoría científica, pero como es individual no tiene el aspecto fundamental de las teorías científicas que es enfrentarse con los demás en el debate científico. Probablemente estos niños van a modificar esta opinión cuando se enfrenten al pensamiento de los demás niños y adultos, pero sigue siendo una elaboración conceptual compleja y rica, con la cual se demuestra que el niño pequeño está haciendo un trabajo muy grande. Tenemos entonces muchos problemas cuando vamos a hacer propuestas educativas no humillantes para estos niños, por lo ricos que son.





En esta última parte se ejemplificará lo que podría ser la escuela para estos niños. En la escuela italiana Reggio Emilia se desarrolla una propuesta pedagógica, reconocida en diversos lugares del mundo. En el país es una experiencia presente, allí las escuelas infantiles, de cero a tres y de tres a seis años, están entre las mejores del mundo. Al contrario, las escuelas de primaria se encuentran ubicadas en niveles medios y con las de secundaria bajamos a los últimos del mundo desarrollado, estamos cerca de Tanzania y de algunos países latinoamericanos.

La sencilla y tierna propuesta hecha por los adultos para los niños, es que si quieren pueden intercambiar cartas; los niños tienen un buzón y pueden poner su carta a la persona que quieren, escriben como pueden, nadie los corrige. Carla sabe escribir un poco y Luca no sabe escribir. Luca quiere enviar una carta de amor a Aniese y le pide a Carla que la escriba. Esta es la carta de amor de Luca a Aniese: *“querida Aniese me soy demasiado enamorado de ti pero algunas veces tu me haces enfadar porque juegas con los demas y yo no lo quiero porque con quien juego yo yo nunca puedo separarme de ti y mañana me caso contigo pero tambien te hago miedo con el mantel negro muchos besos de parte de Luca.”*

Aniese escribe sola y contesta:

“querido Luca no puedo casarme contigo en este dia que tu has dicho porque soy demasiado pequeña y ademas creo que no me casare nunca porque no me gusta yo juego contigo pero si no me das todos esos besos que son muchísimos me gustaría mucho menos un dia te invito a mi casa contestame con otro mensaje que yo te respondo”



Esta es una experiencia sencilla y no necesita de grandes pedagogos. Pensamos que puede haber dos grandes maneras para acceder a la escritura. En este caso la idea es: no importa cómo escribes sólo comunica. Aniese nos da el resultado de esta propuesta educativa: contéstame de nuevo que yo te voy a responder. Todo está listo para estos niños, comenzaron a escribir porque lo desean, cuando un niño comienza a hablar lo hace de esta manera. ¡Qué tal se aplicara a la educación infantil de los primeros meses de vida lo que ocurre en la escuela, cuando lo que allí sucede es: *no importa lo que digas mientras sea correcto!*

Cuando le piden a un niño escribir para el otro día, diez textos sobre la primavera, o cualquier otro tema, ¿cuál es la verdadera tarea? No importa escribir, qué ni a quién, pero debe ser “correcto” respondiendo a las expectativas del maestro. Si un niño escribe “*el sol brilla en el cielo*”, el maestro suele decirle sí, muy bien, cuando debería decirle: *-no, eso es tonto. ¡Es una frase tan banal!*, podemos parar a un señor en la calle y decirle: *-mira, el sol brilla en el cielo. El señor pensará que estamos mal, es una frase tan banal que no se dice; por el contrario, nosotros permitimos a un niño escribirla; muchas veces la propuesta es: no importa lo que dice, pero dígalo correctamente.*

Qué ocurre a un niño de seis u ocho meses que empieza a intentar producir estos sonidos que le permiten comunicarse con los adultos, dice palabras

que no se entienden, pero la madre no le da un bofetón gritándole: *-idilo correcto o si no cállate!* Si así fuera, tendríamos un montón de afásicos.

Por suerte para los padres, lo más importante no es la pronunciación de los niños; un niño puede decir lo que quiera, la mamá traduce: “*está diciendo que está contento contigo porque le agradas*”. Pensamos que la madre está loca y puede que no sean exactamente las palabras que interpreta la mamá, pero es correcto que está intentando comunicarse. En un mundo de palabras, el niño tiene un empuje impresionante para empezar a hablar, y nadie lo va a corregir porque no se entiende. Los niños del ejemplo anterior, es obvio que escriben mal. En las cartas hay errores, pero nadie se preocupa de cómo escriben, sino del hecho de escribir. Si la escuela asumiera como método, *el método natural como el niño entra en la palabra para proponerle los demás lenguajes, creo que sería mejor.*

Viñeta 4: el dibujo colectivo de niños de la escuela de Reggio Emilia es impresionante. Se ve una plaza que tiene un pórtico y para que se puedan mirar por todos los lados, el niño da la vuelta a cada lado y le pone suelo de manera que desde arriba puede mirar a la calle, mirarlo todo.

Con este truco, que la escuela considera un error porque no hay perspectiva, los niños que están de un lado y de otro, pueden representar la calle y las casas que están de uno y otro lado, con los detalles. Cosa que con una perspectiva correcta no sería posible.

Suele pensarse que la perspectiva es un nivel alto de representación gráfica, eso significaría que Chagall debió ser suspendido de la escuela y no pasar al siguiente curso, tanto como otros grandes pintores que no manejaron la perspectiva. Esa es una técnica de dibujo que empezó en 1.500 y terminó en el siglo pasado, hoy pocos de los grandes pintores la aprovechan, mientras que los maestros defendemos aún, una técnica tan débil cuando los niños tienen tácticas mucho más fértiles.

Los niños que asistían a la escuela hace algunas décadas, provenían de familias donde se vivía la verdadera *primera escuela*; eran familias donde había libros, los niños y las niñas estaban familiarizados con el teatro, la poesía y la música; en la comida se conversaba sobre los acontecimientos del país, se recibían parientes que habían viajado... Así, los niños recibían las bases de la lengua, la geografía, la historia; veían a su padre y

a su madre escribir, enviar y recibir cartas, se daban cuenta de lo importante. Veían a sus padres leer y sus padres leían para ellos. Estas familias eran la mayoría y a la escuela se le pedía completar todo esto, por eso le solicitaban caligrafía e historia lejana, porque lo otro lo enseñaba la casa.

En los últimos años lo grave es que la escuela -en un país democrático como éste y el mío- ha llegado a ser para todos, pero no ha dejado de ser el modelo de los jesuitas, el del renacimiento, cuando la escuela era un pasaje para tener las herramientas del poder. Hoy los niños acceden a ella y se hacen grandes esfuerzos porque permanezcan allí, pero *la escuela sigue siendo algo que completa a algo que no existe*. Eso es una cosa muy triste: la mayoría de familias de los alumnos no tienen un sólo libro en casa, el niño no ve a ningún adulto leer ni escribir, en tanto que la escritura ha disminuido. El teléfono, y la televisión, nos permiten conocer lo que ocurre en el mundo, podemos escuchar y tener relaciones lejanas hablando. Creo entonces que la escuela, si quiere ser para todos, tiene que hacerse cargo de las bases culturales, no puede seguir culpando a las familias. Este es un papel de la escuela especialmente cuando es pública.

Cuando se habla aquí de bases culturales significa

ISSN 0123-0425



que antes de plantearse el programa, la escuela debe propiciar un ambiente capaz de generar en los niños actitudes culturales. Una de ellas es dedicar un tiempo fijo y diario en el que el adulto lea para los niños; es decir, lanzarlos al milagro de la aventura lectora, porque si no ¿cómo pueden desearla?, ¿cómo puede un niño entender que hay pocas experiencias tan ricas como la de sumergirse dentro de un texto? Esto debería hacerse en la guardería, la casa e incluso, si es posible, en la primaria: poner un reloj que suene, leer un libro, no sólo cuentos; y narrar hasta que el despertador indique que pasó media hora. Y, si los niños nos dicen: -¡por favor sigamos, nosotros, los adultos idecimos -ino, no!; tenemos que parar, *porque aprender a leer es también aprender a esperar*; nos ocurre cuando tenemos en la mesita de noche un libro esperando a encontrar tiempo para volver a leer. Esta experiencia es muy sencilla, pero hay tan pocas de tal intensidad emotiva que la sugiero por su riqueza.

Existe un video preparado en Madrid, España que permite justificar el aporte de esta propuesta. En él aparecen los niños de 5º de primaria leyendo un texto a otros niños de la escuela infantil. Un chico de diez años se encarga de cuatro o cinco niños pequeños. El primero lee y los otros escuchan. El documental prueba el orgullo de los niños grandes y la atención de los pequeños. No es difícil entender que los grandes habían comprendido el sentido de leer y los pequeños no veían la hora de acceder a esta competencia. ¿Qué más queremos?

Enseguida otra imagen, como homenaje a Florence Malaguzzi, el gran padre de las escuelas de Reggio Emilia, quien nos dejó hace tiempo. La propongo porque es un hecho de poesía y creatividad. Decía

que atormentábamos a nuestros niños en la escuela infantil con técnicas absurdas, una de esas es hacer agujeros para cortar papel coloreado, pegarlo sobre papel blanco y hacer estos cuadros que dizque “*le gustan tanto a los niños*”. Obviamente, como es una actividad que requiere tanto tiempo no podemos dejar a los niños dibujar lo que van a cortar y “*naturalmente*” la maestra es quien da formas bonitas de naranja o de lo que ella quiera. ¡Imaginen que producto de fantasía y creatividad! Esta es una técnica comentada por Frato muchas veces como de presos a cadena perpetua y fue utilizada por Florence en una escuela nueva: pidió a los padres preparar una caja pequeña, una para cada uno de los niños, la puso enfrente de cada mesita; dentro de la tapa puso una linterna encendida, la tapó con un papel negro y se apagaron las luces. El aula a oscuras y con un chinche en la mano, los niños punzaron el papel negro y así liberaron los rayos de luz.

Una escuela para niños ricos





La segunda curva sugiere una escuela absolutamente distinta. Coherente con ello, asume como punto de partida la idea de que el niño sabe, y cuando los niños saben, todo cambia, porque *¿cómo puede el maestro, el primer día de escuela hacer una propuesta?* Ahora bien, toda propuesta tiene el riesgo frente a 40 niños de 6 años de ser banal para unos e incomprensible para otros. En consecuencia, cuando una escuela asume la idea de que los niños saben, no tiene más remedio que pararse y escucharse: *es una escuela que no puede empezar con una propuesta, sino con una escucha. El maestro no puede moverse y pensar el tema que pondrá en la mesa, cuando no sabe dónde están sus alumnos.* Puede decirse que es una escuela donde los alumnos llevan los contenidos desde su casa, su mundo y experiencia, mientras que el maestro es la garantía del método, él sabe cómo trabajar, cómo crear vínculos entre los niños, entre personas que saben pues conoce sobre las formas en que dos saberes pueden articularse, enfrentarse, evaluarse, modificarse, crecer, aprender...

La escuela vive hoy, por fin, un momento de crisis.

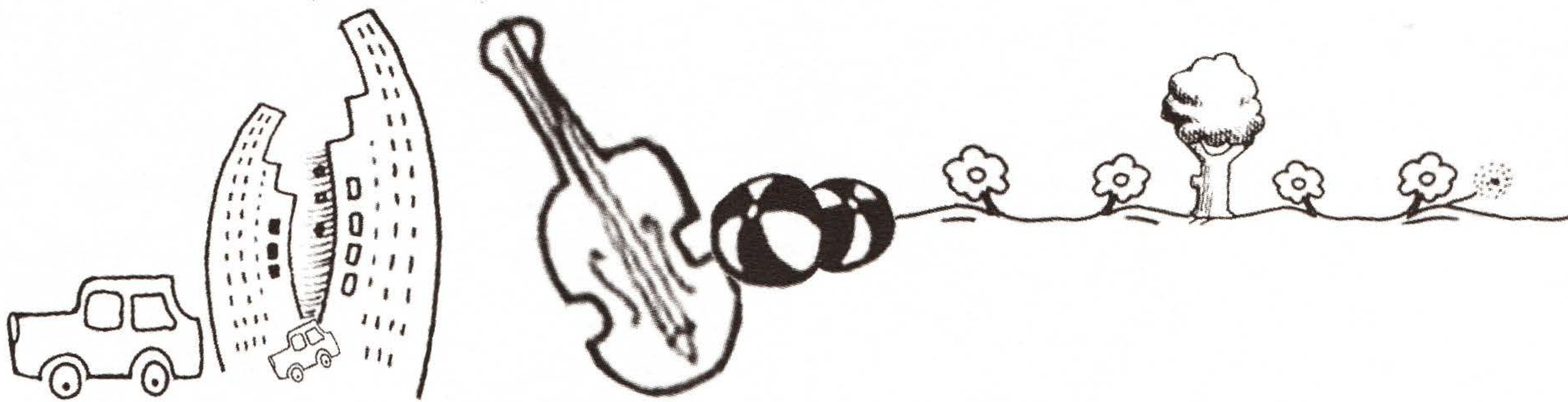


No me gustaba la escuela, pero sabía que garantizaría mi futuro y efectivamente lo hizo; consientes de que terminando la escuela, tendríamos un trabajo seguro, sufriríamos, pero hubo un buen resultado. Sin embargo, era inútil porque cuando empezaba cualquier oficio la preparación, comenzaba. De todas maneras, la escuela garantizaba la entrada al mundo del trabajo.

Hoy no ocurre esto en las escuelas de nuestros países, a la mayoría de los niños no les gusta. En la escuela se producen enfermedades, diarrea, mal de cabeza, síntomas verdaderos; en USA hay incluso una cantidad de fármacos impresionantes para que los niños estén suficientemente quietos, hay un debate internacional pediátrico sobre todo ello. Igualmente, a los maestros no les gusta la escuela: la sufren y, tal vez, la enseñanza es una de las profesiones que produce más enfermedades tanto físicas como psicológicas. Y, esto es impresionante, no se entiende. *¿Cómo es posible que una persona con la suerte de trabajar con niños, se enferme por el hecho de trabajar con ellos?* Tampoco le gusta a nuestra sociedad la escuela, que siempre está pidiendo otras cosas, porque le parece el lugar donde todos los problemas sociales se pueden solucionar.

Lo anterior es muy divertido, pues al contrario, los niños lo rechazan casi todo lo propuesto por la escuela. A propósito de esta crisis escolar, en Italia tenemos un nivel de lectura muy bajo. Actualmente, el 100% de niños y jóvenes acude a la escuela hasta los 14 años, pero aún hay un 30% de jóvenes analfabetas funcionales. Es decir, aprenden a leer y escribir, pero nunca utilizan esta competencia.

Javier, un niño de Bogotá, le escribe a su mamá: “yo



FRATO

quiero ir a la escuela un día a la semana porque en un día aprendo todo lo que me enseñan y los otros días los necesito para mis juegos”. Agradezco a Javier porque esta frase podría ser un seminario entre especialistas. Con esto no digo que tenemos que cerrar la escuela ni reducirla a un día, pero si un niño piensa que en un día puede aprender lo que le enseñan, es digno de ser escuchado, reflexionado.

Es posible una escuela con ojos de niño, con esto volvemos al tema. Frecuentemente escuchamos frases como: “lo siento señora, pero este niño no me sirve, no se admite porque no tiene buena voluntad”. Si en un hospital oímos a un doctor hablar con una mamá diciéndole: “lo siento señora, pero su hijo está enfermo y no sé que hacer”. Claro, un niño sano no está en el hospital. La escuela pública debe hacerse cargo de los niños *tontos*, de los sin voluntad, es algo que se debe tener en cuenta aunque lamentablemente, en nuestros colegios, los buenos alumnos siguen siendo los hijos inteligentes, los de buena familia; sería este el marco dentro del cual debemos ubicar por última vez la pregunta, buscando algunas propuestas.

II. Propuestas

■ Primera propuesta: bases culturales

Tengo, entre otras, cuatro propuestas para analizar. Antes invito a considerar, un hecho ocurrido 61 años antes. Recuerdo que casi todos los niños acudían a primero de primaria, pero desde entonces se sabía que una parte de los compañeros se perdían en segundo

y tercer año; en quinto, la clase había cambiado en un 50% y los que seguían eran hijos de familias cultas o sencillas, pero con una base cultural de casa. Hoy por suerte la mayoría de los niños van a la escuela. Queremos que todos vayan, pero intuyo que la escuela es un rompecabezas de algo que quedó y no existe. La mayoría de las familias no logran dar a sus hijos esa base cultural para la escuela, por lo cual, *lo primero que pido a la escuela es que se haga cargo de las bases culturales, antes de empezar cualquier programa.*

Al iniciar cualquier propuesta o programa, la escuela debe asumir la obligación de ser un lugar sugerente, donde por el hecho de estar en ella, un niño tenga estímulos. ¿Qué significa esta propuesta? Que la escuela debe ser bella. Sé que hay muchos problemas económicos, pero repito: ¡vengan como estén en la casa, mientras vengan! Una casa es bella si estamos cómodos, porque cada uno quiere y necesita un lugar donde se encuentre a gusto; esta comodidad la siento poco cuando entro a la escuela. Me parece que los profesores no se han ocupado de este problema: convertir el claustro en un lugar donde se vive bien. Visité algunas escuelas nuevas en Bogotá, bellas pero vacías, con pasillos enormes y pensaba ¡qué maravilla, aquí podría haber arte, encontrar imágenes, se podría oír música! ¿Por qué en nuestras escuelas no se puede escuchar música?

En los espacios exteriores hay lugares donde los niños

pueden correr y moverse. ¿Por qué no tenemos huerta, flores, cosas que los niños puedan cuidar, puedan hacer que sigan viviendo? Podrían tener estos pequeños una experiencia directa antes de empezar a leer biología en los libros de texto. Una escuela donde podamos encontrar y tocar los libros, estos niños llegan de casas donde no hay un libro y antes que todo, más que todo: una escuela donde los adultos lean a los niños.

Si fuera un ministro de educación pondría como obligatorio un cuarto de hora, o media, de lectura: el adulto lee y los alumnos escuchan. Cómo puede ser que un niño que nunca ve un libro en su casa y vive con personas que siguen siendo, las más importantes de su vida, nunca lean un libro o un periódico; ¿cómo puede pensar ese niño, que leer es lo más importante del mundo?, pero además estar de acuerdo con lo que nosotros regularmente pensamos, ofrecemos y proponemos. La alternativa es muy simple, debemos ayudar a los niños a zambullirse en el milagro de la lectura. Sí, leer un cuarto de hora al día, y si quieren con un despertador que corta y ante el reclamo, de por favor sigue leyendo, pronunciar un no. Este es el regalo que podemos hacer a los niños y esperar que en este ambiente puedan entrar a nuestro mundo.

■ Segunda propuesta: no escolarizar la cultura



(1975) Desconocer los propios límites no permite una relación con lo demás

El segundo punto es la escuela abierta, porque si los niños saben van a llegar a la escuela con todo lo que son, con bolsillos llenos; pero, no sólo los niños sino los maestros. A propósito, me enseñaron cuando estudiaba que para ser docente, los niños debían dejar sus cosas afuera y los bolsillos estaban vacíos, igualmente se esperaba que el maestro dejara todos sus problemas en la puerta de su casa. Recuerdo las palabras de un maestro: “yo no leo el periódico, evito ver así las cosas feas que pasan afuera de la escuela”. Eso no es así, pues niños y maestros llevan a la escuela sus experiencias. Hay que salir y entrar y salir, la escuela debe acceder a la calle.

Lo más importante es el cuidado que debemos tener en no escolarizar la cultura, pues si no perdemos también ese recurso; la escuela tiene mucho poder, tiene el poder de los números. Por ejemplo, ¿cuántos museos han traicionado su vocación para ser adecuados a lo que deseaban los maestros? Las escuelas tienen un público imponente, eso se ve fácil si uno se da cuenta

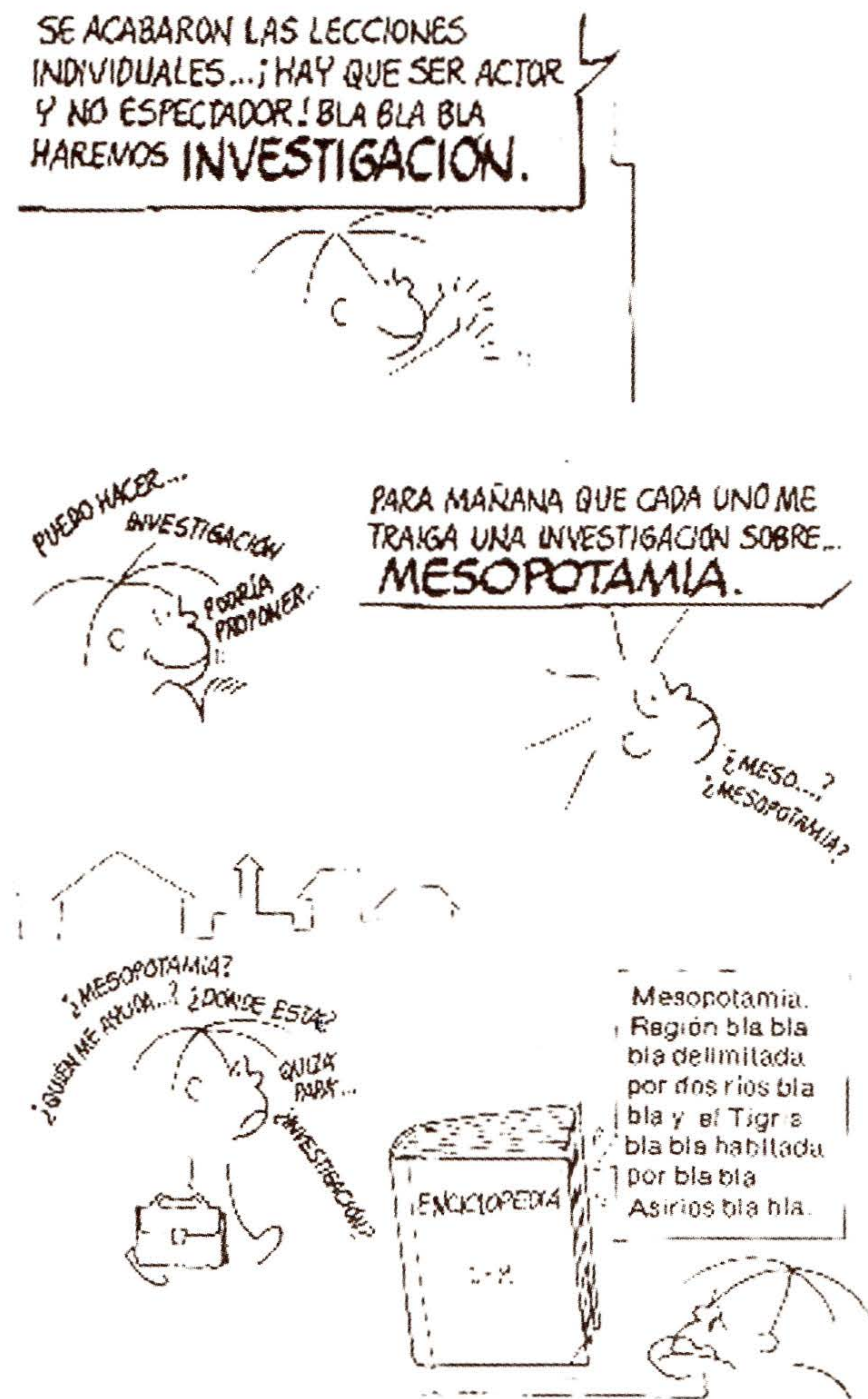
de la cantidad de estudiantes que asisten cada día a ellas. ¡Es impresionante! *La escuela debe tener claro que sale para aprender, no para hacer.* Enseñar no sólo vale la pena dentro de la escuela, pero cuando ella sale es para aprender con curiosidad y humildad.

■ Tercer propuesta: el método del investigar

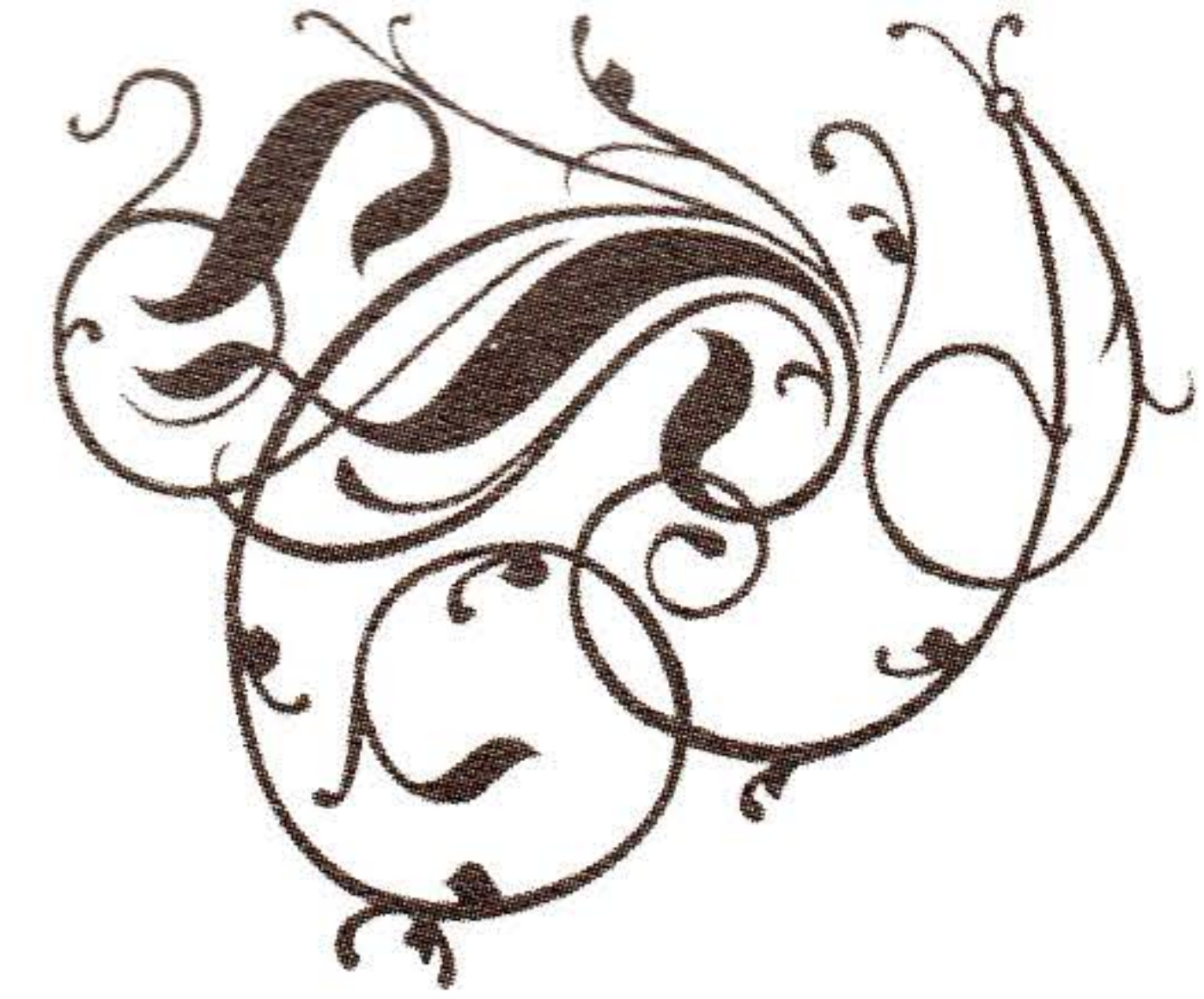
Parto del esquema de la sed de claridad o esquema del programa, consiste en la preocupación escolar por tener un esquema del programa. Cuando escucho esto digo al maestro: “*pero, por favor, tienes 40 niños que piensan y necesitan crecer. Este es el verdadero programa de la escuela*”. Ahora, el asunto del método de la investigación es extenso. Por el momento, baste con tener en cuenta que así funciona el cerebro, no añadiendo competencias, él está listo en el momento del nacimiento. Todo se desarrolla articulándose, especializándose y no añadiendo.

Al respecto tengo un ejemplo simple, cuando le ponemos en la cuna a un niño un objeto que suena y se mueve, es interesante notar cómo el niño va con todo su cuerpo hacia el objeto, hace un esfuerzo absolutamente antieconómico y, efectivamente, con el pasar de los días empieza a hacer economía, deja quieta la cabeza, paradas la piernas, va con los brazos, luego levanta sólo uno hasta que al final extiende los dedos: así funciona la inteligencia. Al principio se pone en función de todo, pero confuso. *La hipótesis de empezar por lo más simple es un absurdo, tenemos que empezar es por lo complejo, no podemos comenzar a trabajar por la biología de las células, sino al contrario: debemos partir del animal que tocamos, amamos, tenemos que criar, y es igual con el estudio de las plantas.* Los hombres llegamos al conocimiento de la célula sólo hace pocos siglos.

Ahora, usaré el ejemplo de “los grillos de Flora”. Flora



(1974) Escuela activa. 1: la investigación



vive cerca de Roma, es una maestra que sale con su clase de primero de primaria rural a recoger grillos; entre todos los llevan al salón y arman un ambiente rico para empezar a trabajar, estudian, leen y pintan. Los grillos siguen viviendo, creciendo y reproduciéndose. Después de un tiempo, la maestra va a nuestro centro, en el cual se venía trabajando con educación ambiental y biológico-naturalística. Un colega le da algunos consejos y al final le sugiere cómo contactarse con un entomólogo de la Universidad de Pisa. Entonces, la clase se comunica por correspondencia con este profesor especialista. Así pasan varios años, al cabo de los cuales y antes de terminar el quinto de primaria, el profesor de Pisa le envía una carta a Flora que dice: “Profesora, algunas de las observaciones de sus alumnos hasta ahora no hacen parte de la literatura científica sobre los grillos”. Efectivamente, estos niños han estudiado sólo los grillos por cinco años. ¿Han hecho poco? Esta es otra pregunta que valdría la pena discutir porque probablemente no saben nada sobre el oso o sobre el cocodrilo, pero ¿qué importa si saben cómo *plantarse frente a cualquier cosa: animal, planta, humano, no humano, porque han gozado de un método científico y sin dejar de ser niños. ¿Cómo lo han hecho?: mezclando las observaciones, que tanto impresionaron al profesor. Me inclino a pensar que estas*

observaciones son científicas y no meramente infantiles.

Sobre una propuesta de integración

Para terminar una experiencia de integración, el título puede ser: “La duda sobre el diagnóstico”. María immaculada es una niña parapléjica, no se mueve, no habla, no sabemos nada de ella, tiene seis años. Una buena maestra del sur de Italia acepta incluirla en su clase de primero y pone su cama frente a la tarima donde dicta clases. Pasan los días y la maestra sólo sabe que la niña oye y hace signos con los ojos cuando desea comunicarse y expresar que tiene problemas. La maestra cree entender que son problemas relacionados con sus necesidades básicas como beber, salir, hacer pipi. Al hacerle preguntas la maestra cree entender que la niña dice sí con los ojos, entonces llama para que la atiendan. Pasan los meses, termina el primer año y cuando vuelven en septiembre para empezar el segundo curso, la maestra muy emocionada se da cuenta que María reconoce a sus compañeros y manifiesta felicidad; para ella es un gran éxito. Después de algunos meses de escuela, un día, la maestra sale a tomar un café con sus compañeras, esto es costumbre en Italia, y deja a un alumno para escribir los nombres de los niños

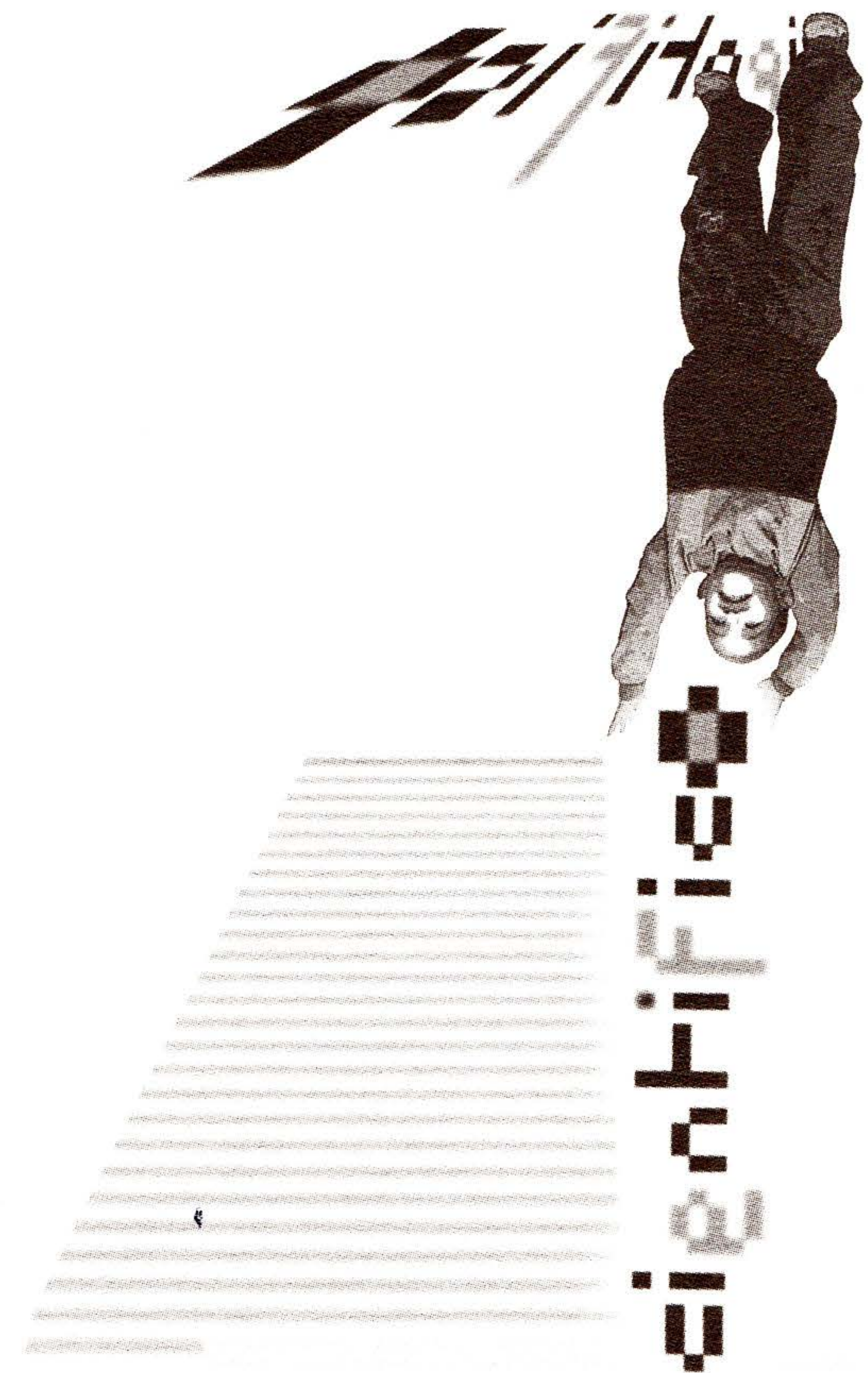
buenos en el tablero, no de los malos; creo que esto es peor. Pero bueno, esto es un tema más complicado. Vuelve a la clase y María Inmaculada está inquieta y la maestra quiere saber cuál es la necesidad que manifiesta, comer, salir..., finalmente no logra entender qué quiere. La niña mira insistentemente al tablero. La maestra va al tablero y empieza a leer hasta que llega a un nombre equivocado pues lo habían escrito con un error; la niña le dice que sí, que era eso. María había aprendido a leer.

Este es un ejemplo muy interesante y tenemos que considerarlo normal. ¿Por qué digo dudar del diagnóstico? Porque nunca en la escuela especial alguien se había atrevido a enseñar a leer a María Inmaculada, gozó de un ambiente rico a pesar de ella. Este es el sentido de la ciudad al que antes me refería, respetarla, recorrerla para aprender porque la ciudad. La escuela debe asimilar de ella lo que quiere, lo que necesita, no a modificarla y simplificarla; no a transformarla en un horario escolar. *María Inmaculada gozó de este ambiente rico de sus compañeros y de una maestra bastante tradicional.* Para mí esto es un ejemplo que nos da no sólo gran alegría, sino enorme esperanza.

III. Van y vienen las ideas

¿Cómo se echan esos cimientos, el aprendizaje definitivo empieza aquí?

Se parte de pensar que el conocimiento empieza antes de nacer. Esto se entiende muy bien si entendemos que conocer es una experiencia relacional, por lo cual lo que los adultos van pensando y proyectando respecto al niño que están esperando entra en su formación; muchas veces cometemos errores graves, uno de ellos es escribir la historia de nuestro hijo antes de que nazca, “va a ser un ingeniero, un militar”. Los niños tienen derecho a escribir su propia historia y, por eso, lo que hemos pensado sobre ellos, al esperarlos, cuenta, así mismo cómo preparamos su acogida; es distinto entrar en una familia donde hay una gran expectativa a otra muy fría.



Todo esto es muy importante porque el niño pequeño vive esta riqueza del mundo que se construye alrededor. Cuando preguntaba ¿por qué un niño empieza a hablar?, la respuesta es: porque alrededor de él la gente habla, es muy importante comunicarse con el niño recién nacido. Aquí también las madres son muy curiosas cuando le dicen al bebé: - espera un ratito que tenemos que preparar la comida de papá. Mirando esta escena alguien podría comentar: -qué tonta habla con quien no la entiende. Es posible que el niño no entienda el sentido de todas las palabras, pero comprende lo más importante, que su mamá está hablando con él.

En nuestra cultura hablar con alguien tiene un sentido muy fuerte, tanto que cuando tenemos un problema grave con una persona decimos: -no hablo más con él. El niño vive esta relación tan fuerte con la mediación de las palabras. Su expectativa es tomar un día una de estas palabras y producirla. Entonces, ¿cómo se hacen los cimientos? No lo sé, nadie lo sabe y cada niño lo hace por su cuenta. Acá vuelve el tema de las curvas. Si es correcta esta segunda curva, significa que el medio de este desarrollo no es de los maestros ni las técnicas, es el del juego.

Es jugando como el niño arma los cimientos y el juego exactamente tiene esas características: no sabemos lo que aprende un niño jugando. Esta es la gran diferencia entre aprendizaje y juego. Miramos que jugando el niño hace este recorrido, aprendiendo hace esta diferencia. El juego es una experiencia en la cual un niño con sus compañeros en un tiempo que debe ser libre y sin controles adultos, se pone enfrente a la complejidad del mundo, en el juego puede hacer lo que quiere, porque si no se puede efectivamente se imagina; el juego permite cualquier cosa.

Cuando una niña dice “yo era una reina”, en ese momento ella es una reina y se imagina su reino y puede seguir por horas. El juego no tiene descanso y los niños que juegan parecieran no necesitarlo. La gran diferencia es que jugar significa recortar un trocito de este universo y manejarlo como queremos. Al contrario en la experiencia de aprendizaje el recorte lo hacen los demás, los adultos, y al niño le toca aprender. El juego tiene un motor impresionante, el aprender tiene un motor más flojo que es el deber. Aprendiendo nosotros hacemos una previsión de aprendizaje y después vamos a medir, a evaluar si este aprendizaje ocurrió.



Y normalmente, si tenemos una idea que el máximo es 10, evaluamos que un niño aprendió 8, el otro 6, el otro 2.

Aplicando ese sistema al juego, que afortunadamente no se hace, tendríamos que decir que sobre 10, un niño jugando aprende 15, el otro 25: no hay límites, no los sabemos. Pero es seguro que la curva sube. Por lo cual tenemos la seguridad que el trabajo es grande. Este niño que mira a su mamá esperándola, está construyendo una obra impresionante. Un niño autista, lamentablemente nunca llega a este nivel, porque no puede esperar, no puede separar la necesidad de la satisfacción, las dos cosas tienen que coincidir, si está cansado se sienta, si desea el agua se pone en la bañera -a lo mejor vestido- no tiene esta capacidad de esperar, de dominar el tiempo. Por lo cual podemos pensar que este niño en pocas semanas ha hecho un recorrido impresionante. Por eso creo que estos son sondeos, son imágenes de un proceso complejo que nadie puede descubrir hasta el fondo.

Con respecto al proceso de formación de maestras y maestros en ejercicio hay una tendencia de los profesores hacia la escuela tradicional, desde ahí se han construido los imaginarios. ¿Qué estrategias o sugerencias haría el profesor Tonucci a quienes trabajamos en ese proceso para acompañar a los maestros en esa mirada, en esa sensibilización de lo que significa ser niño, teniéndolo en cuenta como sujeto?



Hasta hace diez años en Italia, las personas que trabajaban en educación infantil terminaban la carrera a los 17 años y las que trabajaban en primaria a los 18. Significa que nuestra sociedad asumía que un chico o chica de 18 años, en el momento que ellos tienen que pensar en su novio o novia, podía hacerse cargo de una clase de 3 a 6 o de 7 a 10 años. Esto era una vergüenza. Ahora todos los niveles escolares tienen profesores con licenciatura, pero doy testimonio de que en Italia los mejores maestros los tenemos en infantil.

Sin embargo, hay un gran misterio: los de nivel escolar más bajo, eran más sensibles y tenían más deseos de aprender e, incluso, de leer. Se han visto casos como en conferencias, donde más de la mitad del público era de educación infantil, después de primaria, secundaria y superior casi nadie. Los de formación más amplia parece que no la necesitaban, se sentían tranquilos. Según las estadísticas internacionales, tenemos los primeros lugares en escuela infantil, estamos en un nivel normal en la primaria y cerca de Tanzania en secundaria y superior.

Los maestros de educación infantil, no sólo eran y continúan siendo los más sensibles, sino los mejores, porque producen la mejor escuela. Entonces, surge la pregunta de si vale la pena aumentar la formación?



Sigo pensando que sí, pero estoy seguro de la necesidad que tiene la universidad de cambiar su propuesta de formación. Si no es así, hace más daño de lo que ofrece, empeorara la situación, y bloquea el deseo de saber.

Esta pregunta habla de una pedagogía que sale de la sociedad y de la vida de los niños, antes articulada en tres momentos: casa, escuela, ciudad.

Las preguntas requieren mucha atención porque abren puertas que permiten un recorrido amplio. Hoy la ciudad desapareció y a la casa se la comió la televisión,



pues permite tener los niños mas tiempo ahí. La escuela, a su vez, ha aumentado su tiempo ofreciendo un modelo que adoptaron todas las propuestas de la doble jornada, que consiste en que nosotros ofrecemos a nuestros hijos cursos de inglés, fútbol o baile. Son propuestas variadas, pero siempre el modelo es escolar. Es decir, la pedagogía ha entrado en todos los rincones de la vida de los niños. También la televisión presume hacer propuestas educativas. Muchos museos han cambiado su naturaleza para ser adecuados a las exigencias educativas y tienen un proyecto de aprendizaje que casi nunca coincide con los resultados. Digo esto porque la posibilidad de que los niños vivan experiencias con suficiente autonomía y libertad seguro que tiene resultados más importantes para su desarrollo.

Sobre Rousseau...

Lo que pienso no tiene nada que ver con él. No creo que los niños sean buenos, *no*, los niños son profundamente corruptos y nosotros somos responsables por eso cuando trabajamos con ellos es muy difícil conseguir pensamientos infantiles. Cuando trabajo en el concepto de los niños, busco el pensamiento infantil a pesar de las reflexiones adultas, pero es muy difícil que los niños se atrevan a revelar lo que piensan porque en su experiencia cotidiana tienen que demostrar ser un poco más adultos.

¿Quién es un niño tonto?

Hablé de niño *tonto* como provocación. Lo llamo así porque es un chico distinto a nosotros, así se produce la exclusión de la escuela, los excluidos son simplemente distintos, porque se mueven demasiado o porque sus preferencias no le interesan a la escuela. Estoy convencido de que cada niño de nuestras escuelas tiene un ámbito de excelencia, algo en lo cual puede ser el mejor, el reto de la educación debía ser ayudar a los niños a descubrir este tesoro que tienen y llevarlo hasta el máximo desarrollo posible de expresión, esto significa ayudar a cada uno a tener seguridades: si un niño es muy hábil, tiene una destreza manual, o tienen una capacidad poética o gráfica, -estoy pensando en lo que a la escuela le interesa muy poco-, si la escuela le dice: *-no, aquí tienes que ocuparte de otras cosas...*, este niño se encuentra ante la imposibilidad de desarrollar lo que puede hacer mejor y debe empeñarse en algo poco interesante, algo que no le gusta. Lo importante de la escuela debe ser ayudar a los niños a tener una seguridad en el pie que se queda atrás, de manera que el otro pueda ir adelante sin problema. El niño con capacidad manual tiene que ser apreciado y reconocido por esto, con esta capacidad seguro que llegará también a leer, escribir y a otras muchas cosas. Creo que un papel fundamental de la educación formal es dar seguridades, gratificaciones.

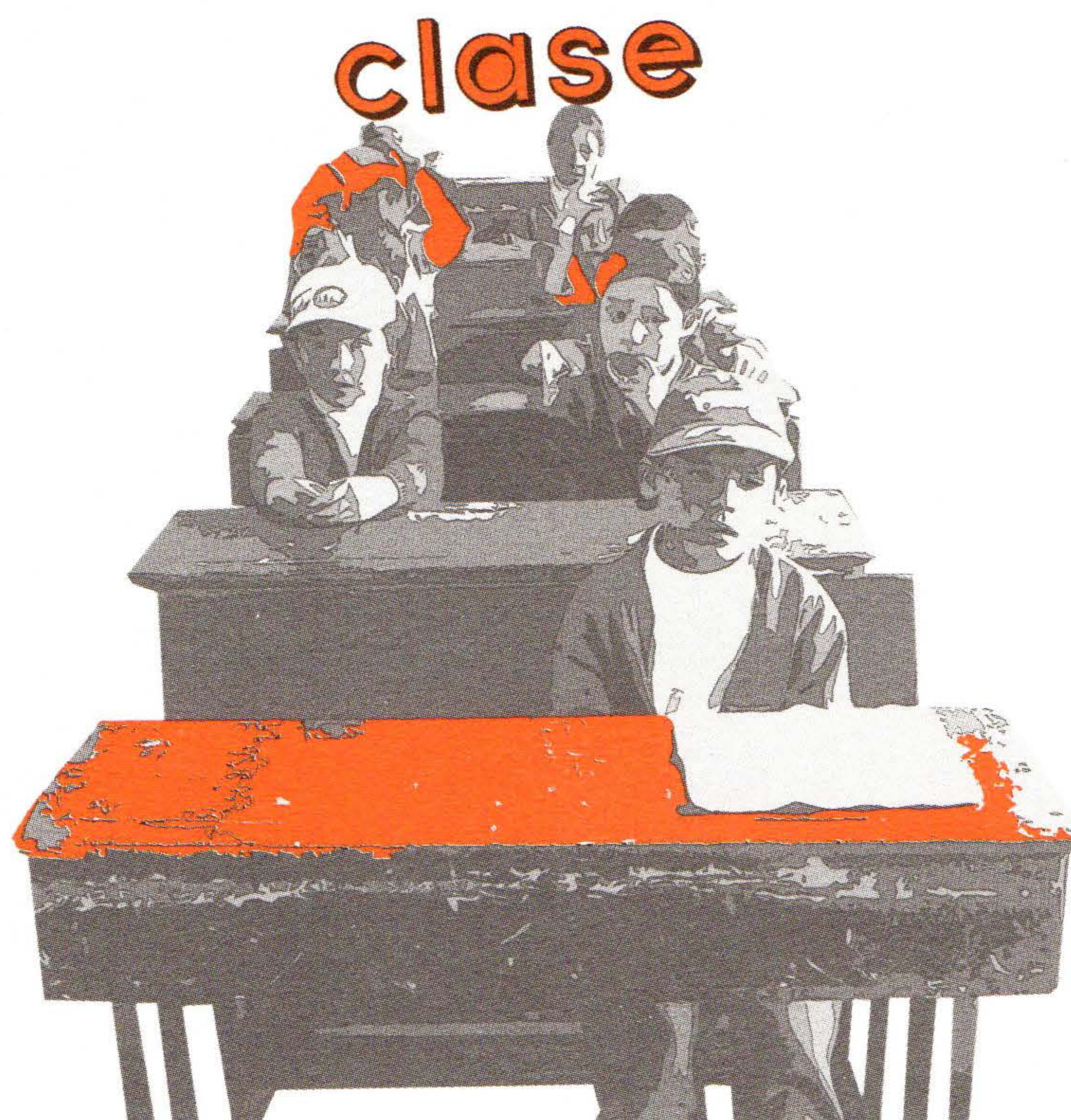
¿Qué significa la curva tan alta?, ¿el niño lo sabe todo?, ¿no necesita educación?, ¿se está formulando una razón racional consciente?

Seguro que no, pero no sé exactamente lo que es. Allí, el niño está poniendo cimientos que lamentablemente no se ven; nadie los aprecia y a los niños les pasa lo mismo, trabajan tanto sin darse cuenta, son tan pequeños y nosotros tampoco nos percatamos. Dejaremos abiertos

muchos temas... Una escuela, no es sólo una escuela donde los niños van contentos, sino donde aprenden mucho. Conocí varios maestros en Italia, también niños que escriben cuentos, poesía, textos en conjunto que se publican como libros, son niños pobres, de campo, pero encontraron un maestro digno.

Flora ha sido buena maestra para sus alumnos, seguro que no ha seguido el programa, pero ¿alguien puede condenarla? No ha tenido ninguna inspección ministerial. ¿Qué hacer frente a casos de maltrato, de fracaso escolar, de niños que han perdido años?, ¿cómo recuperarlos? En general, cuando un niño es suspendido, sale de la escuela, es esta la que lo ha rechazado. En Argentina me preguntaban qué se podía hacer con la violencia de niños sobre maestros, era un caso bastante fuerte. Normalmente los maestros piensan que es una mala semilla. Respondí que si mi hijo levantara la mano contra mí, lo primero que pensaría es -¡qué mal padre soy! Tenemos que empezar por aquí, no debería creerse que un alumno sea rebelde a su maestro, si ocurre seguro que las mayores responsabilidades son del maestro. El papel del maestro es complejo, difícil, pero así es.





¿Cuál es el papel de los padres?

Aquí, hay que tener cuidado. Sabemos cómo se llega a serlo, no hay que estudiar mucho, los padres somos aficionados profesionales, los maestros sí. Me parece que algo anda mal, cuando los maestros culpan a los padres; tenemos también la responsabilidad de formar a los padres, especialmente si queremos hacer una buena escuela. La escuela que los padres conocieron es la que vivieron y la mayoría de los padres de los niños con problemas han tenido una experiencia escolar problemática, han sido expulsados o suspendidos, esa es la escuela que conocen.

Referencias

Masera, Giuseppe y Tonucci, Francesco. *Queridos padres*. Barcelona: Editorial Grao, 2004.

Novo, Maria y Tonucci, Francesco. *Bienvenido, Juan. Cartas de un niño que va a nacer*. Barcelona: Editorial Grao, 2006.

Tonucci, Francesco. *A los tres años se investiga: experiencias de la escuela maternal estatal del barrio Corea, de Livorno, realizadas durante los primeros cuatro años de experimentación*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 2006.

_____. *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 2006.

_____. *Cuando los niños dicen basta*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 2007.

_____. *¿Enseñanza o aprender?: la escuela como investigación, quince años después*. Barcelona: Editorial Grao, 1990.

_____. *Frato, 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Editorial Grao, 2007.

_____. *La soledad del niño*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 2007.

_____. *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 1996.

_____. *La escuela como investigación*. Miño y Dávila, 1988.