

FRANCESCO TONUCCI

Por qué la infancia

*Sobre la necesidad de
que nuestras sociedades
apuesten definitivamente
por las niñas y los niños*

**FRANCESCO
TONUCCI**

Por qué la infancia

*Sobre la necesidad de que nuestras
sociedades apuesten definitivamente
por las niñas y los niños*

Traducción de Ana Ciurans

DESTINO Referentes

Volumen 4

Título original: *Perché le bambine e i bambini?*

© Francesco Tonucci, 2019

© Editorial Planeta, S. A. (2019)
Ediciones Destino es un sello de Editorial Planeta, S.A.
Diagonal, 662-664. 08034 Barcelona
www.edestino.es
www.planetadelibros.com

De la traducción © Ana Ciurans, 2019

Primera edición: noviembre de 2019

ISBN: 978-84-233-5644-7
Depósito legal: B. 23.347-2019
Impreso por Black Print
Impreso en España-*Printed in Spain*

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como papel ecológico.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.



ÍNDICE

Introducción	9
¿Por qué las niñas y los niños?	11
En la familia	43
En la escuela	65
En la ciudad	103
Y después llegó Frato	137
Agradecimientos	157
Bibliografía	159

¿Por qué las niñas y los niños?

«He *descubrido*»

La pregunta surge espontáneamente y me la suelen hacer tanto los adultos como los niños: ¿Por qué has elegido a las niñas y los niños? ¿Por qué les has dedicado tu vida, tu trabajo y tus dibujos? La respuesta no es tan sencilla, porque normalmente los motivos de las decisiones que tomamos en la vida al principio no están claros, así que intentaré reflexionar acerca de sus posibles orígenes.

Creo que tuve la primera revelación al oír una frase de Stefano, mi primer hijo. Todavía no había cumplido los tres años cuando un día dijo «He *descubrido*». En ese momento me llevé un chasco y pensé en lo infructuosos que habían sido mis esfuerzos educativos, pero después, quizá por deformación profesio-

nal, me entró curiosidad por saber de dónde podía haber sacado esa forma verbal extraña e incorrecta. Desde luego, no de mi dialecto ni del de su madre, y tampoco del que se habla en Roma. Así que, de nuevo sorprendido y un poco asustado, tuve que reconocer que la había construido por su cuenta. Mi hijo, que todavía no tenía tres años y que no daba ninguna señal de ser un niño prodigio, ¡sabía conjugar! No había otra explicación: para llegar a «descubrido», Stefano tenía que saber que hay tres conjugaciones en los verbos *–ar, er, ir–* y que la desinencia correcta del participio pasado del verbo *descubrir*, de la tercera, es *ido*. No sé cómo un niño tan pequeño podía llegar a construir este razonamiento, pero así era. Lo único que mi hijo no sabía era que el verbo *descubrir* es irregular. Y fue una suerte, pues si lo hubiera sabido yo no habría hecho el descubrimiento que me abrió una ventana fundamental sobre el mundo infantil. Los siguientes pasos fueron fáciles: si mi hijo lo sabía, seguramente también lo sabían los demás niños y niñas de su edad; si a los tres años los niños ya saben tanto, ¿por qué la escuela solo aspira a que llenen páginas y más páginas con letras del alfabeto desde los seis años?

Entonces empezó a surgirme la duda de que había dos maneras, profundamente diferentes, de concebir la infancia: una que la consideraba un periodo de espera, de preparación para las cosas importantes de la vida que depara el futuro, sobre todo de la mano de los adultos, de los educadores; otra que la estimaba un periodo de explosión del conocimiento y las habilidades que los niños y las niñas llevan dentro desde su concepción. Dice Janusz Korczak (1878-1942), gran pediatra y educador polaco que dirigió el orfanato judío de Varsovia y murió con sus niños en la cámara de gas del campo de exterminio de Treblinka, considerado uno de los padres de la Convención sobre los Derechos del Niño firmada en 1989: «Es como si existieran dos vidas, una seria que se respeta y otra inferior que se tolera con indulgencia. Digamos que la primera contempla al hombre, al trabajador y al ciudadano que el niño será en el futuro. Lo que significa que las cosas serias, lo que se considera la vida real, empezará más tarde, en un futuro lejano. Permitimos su presencia a nuestro alrededor, pero sin ellos la vida resultaría más cómoda».

Las dos interpretaciones podían delinear y justificar dos corrientes de pensamiento y de actuación educativa diferentes e incompatibles. Un día, hace muchos años, concebí estas dos curvas para poder representar de manera fácil y eficaz este contraste.

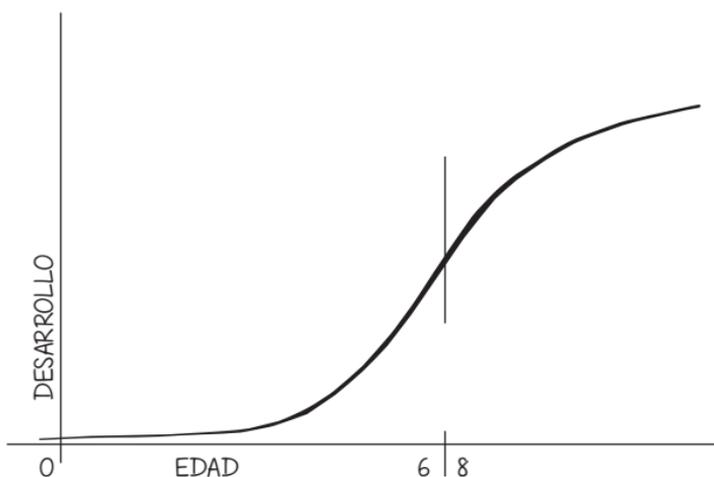
«La primera curva»: *el adulto del futuro*

En este caso, padres, maestros y educadores consideran al niño como un ser pequeño, inepto y sin preparación, un sujeto que hay que educar y cuyo valor radica en lo que se convertirá. Educar significa sacar a la luz algo que todavía no existe, que existirá el día de mañana: la mujer, el hombre, el ciudadano del futuro. El niño real, el actual, se niega sistemáticamente. No existe, es transparente. El niño debe comer para hacerse mayor como sus padres; el alumno debe estudiar para llegar a ser biólogo o arquitecto. Da igual que no le guste lo que le obligan a estudiar, que no entienda lo que le explican, debe aprenderlo. Son comportamientos y nociones útiles para su futuro.

El modelo de adulto que se le impone como parámetro somos nosotros, sus padres y sus maestros. Se trata, pues, de un proyecto educativo conservador

que propone el pasado como modelo de futuro y tiende a garantizar que el futuro se parezca lo más posible al pasado.

Esta manera de concebir la infancia responde a una teoría sobre el niño, sin duda superada por la psicología del desarrollo cognitivo, pero todavía presente en las prácticas educativas y en la educación, que podría estar representada gráficamente por la siguiente curva.



Esta curva describe de manera ingenua, pero eficaz, el desarrollo del hombre en la primera infancia. La

línea horizontal representa la edad del niño a partir del nacimiento y la vertical la evolución de su desarrollo.

Se considera que el niño empieza con un nivel bajo de conocimiento y de capacidades que crecerán gradual y lentamente en los primeros años y que explotarán en concomitancia con la experiencia escolar primaria, con lo que antes se conocía como «la edad de la razón». En efecto, se sitúan en este periodo los primeros grandes conocimientos, como la lectura, la escritura y el cálculo, y el inicio de la vida religiosa activa con los primeros sacramentos. Se considera que hasta ese momento el conocimiento es escaso y simple y que hay que prepararse para el porvenir. Todo el proceso educativo está proyectado hacia el futuro, se basa en la hipótesis de que las cosas importantes son las que vendrán y por eso cada nivel educativo debe preparar para el siguiente: la educación infantil prepara para la primaria, que a su vez prepara para la secundaria, la superior y la universidad. Cada maestro vive temiendo lo que su compañero del nivel superior piense de él y a la vez está convencido de que su predecesor habría podido hacerlo mejor y de manera más completa.

Desde esta perspectiva, en los primeros años no sucede nada importante y la actividad principal consiste en el juego, considerado un entretenimiento, prácticamente una pérdida de tiempo. Los adultos suelen decir a los niños: «Juega ahora que puedes, que después tendrás que pensar en cosas más importantes».

Esta concepción de la infancia prevé una educación infantil de bajo nivel que se confía a maestros poco preparados (pero, curiosamente y por suerte, no por eso menos capaces). Considera que el desarrollo infantil está relacionado con un proceso de adquisición pasiva, con la capacidad de los docentes para enseñar muchas cosas nuevas que los alumnos no conocen y con la predisposición de los niños para escuchar y aprender con buena voluntad y conscientes de su ignorancia. Es el periodo de la preparación, de los niveles inferiores, de la preescritura, el precálculo, la preciencia y quizá de una prerreligión. Las actividades propuestas son a menudo repetitivas, poco interesantes, y están dirigidas exclusivamente a adquirir nociones y aptitudes sin significado propio, preparatorias de los grandes conocimientos futuros.

Pensemos, por ejemplo, en todas las actividades de preescritura o en el aprendizaje de los números sin ponerlos en práctica.

La curva se convierte en un modelo que docentes y alumnos asimilan: se trata de pasar gradual y progresivamente de los niveles más bajos de conocimiento y habilidad a los más elevados. Justifica los criterios de valoración que tienden a evaluar el aprendizaje de los alumnos. El planteamiento inicial es que todos los alumnos son sustancialmente iguales en su ignorancia. Son como contenedores vacíos que pueden llenarse con las propuestas establecidas en los programas escolares que la escuela ofrece mediante las lecciones del maestro, el material didáctico y los libros de texto. Si los alumnos son lo suficientemente inteligentes y demuestran voluntad y aplicación, su contenedor irá llenándose. Y una vez identificadas las lagunas del alumno, la atención escolar se dirigirá principalmente a colmarlas obligándolo a recuperaciones fatigosas y a sus padres a costear el gasto de la ayuda particular.

Esta curva también explica y justifica la estructura jerárquica de la escuela: los maestros que traba-

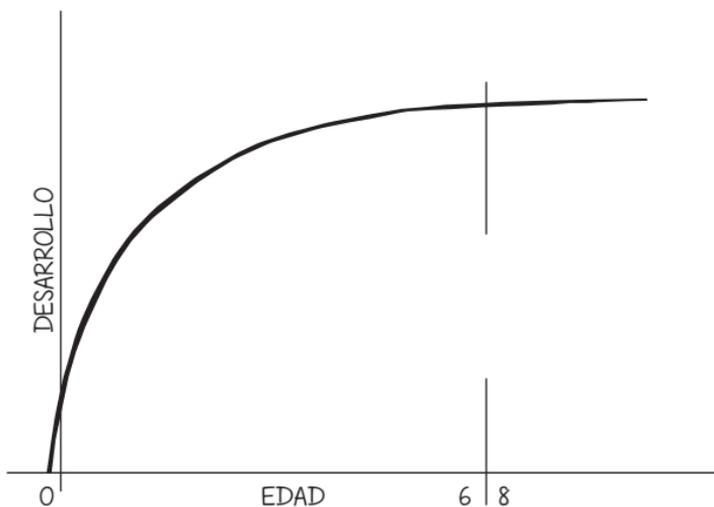
jan con los niveles de edad más bajos trabajan más horas y tienen un sueldo inferior. Se sobrentiende que trabajar con niños pequeños es más fácil y que cualquiera puede hacerlo, mientras que la educación de los adolescentes y de los jóvenes requiere más competencias y es más fatigosa. En Italia, hasta hace unos veinte años la formación de las maestras de educación preescolar estaba abierta exclusivamente a las mujeres y terminaba a los diecisiete años, coincidiendo con la finalización de los estudios de grado en educación infantil; los maestros de educación primaria, en cambio, completaban su formación a los dieciocho, al finalizar los estudios del grado de maestro de educación primaria. Estos maestros trabajaban veinticuatro horas a la semana con los niños. Sus compañeros de la escuela secundaria y superior, con título universitario, trabajaban unas dieciocho horas o menos y su sueldo era más elevado.

El niño pequeño e inepto de hoy debe ser protegido y tutelado, por eso se le acompaña y se vigila, para que pueda llegar íntegro y preparado al *mañana* importante de su madurez.

«La segunda curva»: *el niño de hoy*

Las premisas indicadas en el apartado anterior no son correctas. No es cierto que todo suceda después; la verdad es, al contrario, que todo sucede antes. El periodo más importante de la vida, en el que se establecen las bases sobre las que se construye la personalidad, la cultura y las habilidades del hombre y la mujer, es, con diferencia, el comprendido en los primeros meses y los primeros años de vida. Cuando le preguntaron a Sigmund Freud cuál había sido el año más importante de su vida respondió: «El año más ventajoso de mi vida fue el primero». La primera curva se equivoca. Plutarco, el filósofo griego del siglo I, ya lo sabía. En su obra *El arte de escuchar* recuerda que «la mente no necesita, como un vaso, ser llenada, sino más bien arder como la madera, necesita una chispa que la encienda y le infunda la necesidad de saber más y el deseo de encontrar la verdad». Nos lo enseñaron con claridad los maestros del siglo pasado, de Freud a Piaget, de Vigotsky a Bruner, y nos los corroboran las investigaciones de las neurociencias actuales.

Esta otra manera de considerar el desarrollo infantil puede estar representada por la siguiente curva:



Esta curva describe, siempre de manera sencilla, el recorrido evolutivo de un niño que sabe, que empieza a saber desde el momento de su nacimiento, es más, incluso antes, y alcanza su máximo desarrollo en los primeros días, meses y años de vida. En ese periodo se desarrollará más que durante el resto de su vida. La curva del desarrollo empieza alta, se empina enseguida, en el momento del nacimiento, y disminuye durante los primeros años escolares. El hombre y la mujer viven sus experiencias decisivas en este primer periodo, en él echan los cimientos para

toda la construcción sucesiva: social, cognitiva y operativa.

Pero ¿cómo tiene lugar este crecimiento prodigioso en los primeros años de vida? Por supuesto no según la relación tradicional entre enseñanza y aprendizaje. El niño pequeño no tiene contacto con los maestros, sino con sus padres, sus hermanos, su familia, sus vecinos, los adultos y otros niños que encuentra ocasionalmente. Personas todas ellas que no son profesionales de la enseñanza, que no tienen métodos ni programas, que se guían por el sentido común y por las tradiciones. El motor principal de este trabajo desmesurado de crecimiento y desarrollo es el amor que los adultos les profesan. El niño ni siquiera utiliza material didáctico o libros de texto. Hay que reconocer el mérito de esta increíble trayectoria a la actividad lúdica propia de este primer periodo de la vida. Naturalmente aquí damos una interpretación amplia de esta actividad, incluyendo los primeros juegos del niño con su propio cuerpo y con el cuerpo de su madre, las primeras exploraciones de los objetos, las primeras conquistas del espacio y el descubrimiento posterior de espacios más amplios, de objetos nuevos, de

personas nuevas. Lo que caracteriza esta actividad frenética es el deseo de hacer, de entender, de experimentar, de descubrir siempre algo más, algo nuevo usando todos los medios de que dispone: la boca, los ojos, las manos (Freinet, en su método natural, llamaba *tâtonnement*, tanteo, a la exploración con las manos, que es la manera correcta de conocer). Esta tensión hacia lo nuevo, este aventurarse siempre un poco más allá de los límites, este arriesgarse un poco más, es la actitud típica de la investigación. Podemos afirmar que el conocimiento del niño empieza y se desarrolla como actividad de investigación. Por eso Einstein afirmaba que «el juego es la forma más elevada de la investigación».

La curva describe muy bien que todo sucede antes y que cada nivel tiene la gran responsabilidad de poner en valor las conquistas alcanzadas en el nivel anterior, en lugar de preocuparse por preparar las del siguiente. Por eso lo correcto es invertir más y mejor en los primeros niveles de aprendizaje y de experiencia de la vida. La organización escolar, sus jerarquías y sus criterios también deberían modificarse completamente.

Por este motivo, porque la curva correcta es la segunda, Stefano pudo decir «he *descubrido*» con tanta precocidad. Quiero poner otros dos ejemplos del poder de este proceso evolutivo inicial para corroborar esta hipótesis y justificar mi elección, para convencer al lector de que lo que les he contado es cierto y se puede comprobar en la relación con nuestros propios hijos. En este periodo mágico de la vida, el niño pone los cimientos —sin duda importantes para la solidez y la duración de una construcción—, que requieren conocimientos, tiempo y recursos para ser realizados como se debe y que tienen una característica peculiar: no se ven. Están por debajo del nivel del suelo y nadie los ve ni los aprecia. Al niño le pasa lo mismo: nadie se da cuenta del trabajo enorme que está haciendo. Él es demasiado pequeño para ser consciente de ello y recordarlo y los adultos que lo rodean ni siquiera sospechan que está teniendo lugar un terremoto cognitivo. Las investigaciones de la neurociencia moderna confirman plenamente este proceso y explican que la actividad neuronal del cerebro experimenta un incremento en los primeros seis años de vida para descender a los doce y después mantener un nivel más o menos constante.

El niño sabe esperar

Pongo un ejemplo para ilustrar lo que sucede al principio de la curva, cuando el desarrollo repentino dificulta la comprensión de lo que está pasando.

Una de las primeras experiencias en la vida de un niño es probablemente sentir hambre. En su código genético está escrito que cuando siente dolor ha de llorar y gritar. Cuando llora, algo blando, tibio y agradable llega a los límites de su cuerpo –su boca– y llena el vacío doloroso proporcionándole bienestar y relajación. Pienso que esta es una descripción aproximada del encuentro del niño con la leche materna. Cuando pocas horas después vuelve a sentir las punzadas del hambre, volverá a gritar porque así está escrito en su código genético, pero también porque, aunque limitadamente, ha experimentado que *vale la pena* hacerlo. Por eso, a pesar de que pueda parecer un acto de amor ahorrarle un llanto desesperado, es tan importante no anticiparse a su llamada, porque el descubrimiento de la relación entre su petición y nuestra respuesta empezará a estructurar la relación misma, y, a partir de esta, el lenguaje. En las situacio-

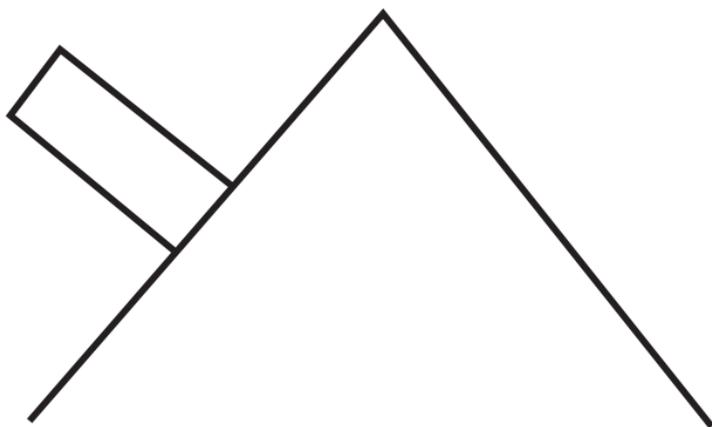
nes de abandono y de acogida en instituciones donde la alimentación y otras necesidades se rigen, por necesidad, por horarios establecidos, los niños dejan de llorar, de llamar, y suelen presentar retraso o problemas de desarrollo del lenguaje.

Este aprendizaje aumenta con el paso de las tomas y de los días, y al cabo de unas semanas podemos asistir a un gran milagro. Sabemos que el niño tiene hambre porque conocemos muy bien sus horarios, pero no lo oímos llorar. Pensamos que está durmiendo. Se asoma a nuestra mente la primera curva, la del niño pequeño que no se da cuenta de que tiene hambre y vuelve a dormirse. Entramos en su habitación, pero no duerme, está despierto y nos mira: tiene hambre, pero no llora. *Está esperando*. Un milagro, decía, un gran milagro. A las pocas semanas de su nacimiento el niño ha entrado en el tiempo. Puede permitirse un gesto de valentía, renunciar a llorar, arriesgar su vida, porque está seguro de que su madre acudirá. Puede esperarla. Obviamente no lo ha aprendido conscientemente, sino gracias a lo que se conoce como aprendizaje asociativo. Es interesante notar, como sucede casi siempre en el desarrollo, una razón

de economía: la confianza en que la comida llegará le permite ahorrarse el trabajo, el estrés, del llanto. Años después llegarán la conjugación de los verbos (empezando por *descubrido*), la historia y todas las experiencias y conocimientos relacionados con el tiempo, pero el trabajo más importante y arriesgado lo ha hecho durante esas primeras semanas de vida en las que ha echado los cimientos de su percepción y su concepción del tiempo, que son los que le han permitido *esperar*. Para apreciar la importancia de esta conquista, basta con pensar que algunos niños afectados por formas graves de autismo, por ejemplo, nunca llegarán a conquistar esta capacidad.

La chimenea *torcida*

El lector habrá visto más de una vez el dibujo de un niño de tres o cuatro años (nunca se debe establecer tajantemente el momento en que un niño conquista una capacidad o alcanza una meta porque cada niño y cada niña tienen derecho a emplear el tiempo que necesiten) que representa una chimenea *torcida* sobre el tejado de una casa.



Este es otro de los benditos errores que nos ayuda a descubrir otro aspecto del gran trabajo que todos los niños y las niñas llevan a cabo durante los prime-

ros años de vida. La chimenea torcida nos demuestra que al principio el niño tiene más interés por dibujar lo que conoce, lo que sabe, que lo que ve. Cuando dibuja es como si intentara respetar las características que contiene la ficha relativa a ese objeto que ha registrado en su cabeza. Y en su ficha de la chimenea pone que ese objeto es *recto*. Así lo ha codificado viéndolo en los techos de las casas o en los dibujos de sus libros. *Recto* significa exactamente ortogonal al plano, es decir, formando dos ángulos rectos con él. El problema surge del hecho de que los niños, todos los niños, dibujan primero las alas del tejado y después la chimenea, *correctamente* ortogonal al plano más cercano, ¡el del tejado! He examinado muchos dibujos infantiles y la inclinación no es casual, sino sustancialmente perpendicular al plano más cercano. Lo que el niño ha olvidado apuntar en su ficha es que ha de ser ortogonal al plano teórico del horizonte, ¡pero solo tiene tres años! En cualquier caso, esta observación, al igual que la de *descubrido*, nos aporta una información: un niño tan pequeño ya ha elaborado conceptos complejos y posee, en este caso, el concepto de ortogonal.