

# El derecho a la educación: una utopía a alcanzar (I)

Dr. D. José Ángel López Herrerías

Universidad Complutense

## RESUMEN

Ante la conciencia de constante cambio y de interrogantes sobre el futuro, se plantea el sentido y el cómo de la educación infantil en este contexto de investigación y de aplicación innovadoras. ¿Qué hacer pedagógicamente con la infancia para mantener y mejorar el valor constructivo de la persona en ese tramo de edad?

La propuesta razona sobre la conveniencia de conservar de manera renovada y ajustada a los saberes de hoy la *apelación* y entrenamiento de las *facultades* raíces de la realización personal: la *facultad del movimiento, del lenguaje, de la afectividad* y la síntesis de la *autonomía-amor*. Se concluye con unas recomendaciones, tendentes a concretar actitudes y actividades que mejoren la atención y proyección pedagógica dedicada a la infancia.

### Palabras clave:

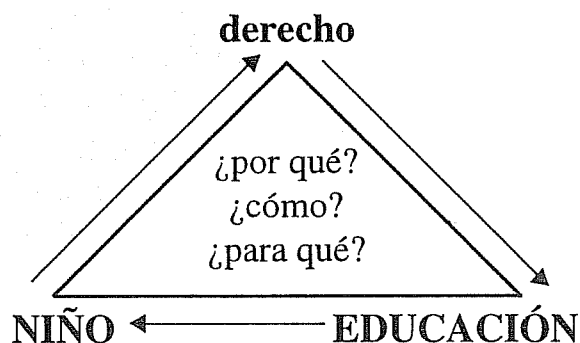
Infancia, derecho a la educación, gramaticalización, facultades a educar, declaraciones y convenciones de los derechos, retos y alternativas de diferentes estados, propuestas pedagógicas.

Cada uno, Emmanuel Kant y Heinz von Foester, en su tiempo, finales del siglo XVIII y del XX, respectivamente, y a su manera, metafísico aquél y científico éste, escriben lapidarias y, por ende, famosas, sentencias complementarias, puede que opuestas. El filósofo ilustrado, ordenado, metódico, su reloj a su constante hora, de paso de la Universidad a su hogar, sentencia: "*Actúa de tal manera, que tu conducta pueda convertirse en modelo universal*". El bio-cibernetista: "*Compórtate de manera tal, que se desarrollen nuevas posibilidades*". Aquí intento un paso en el camino por una realidad tan compleja y exigente como la infancia y su educación: *la educación de la infancia*. Y de un lado, quiero sentirme universal, pero no para mantener lo establecido, porque, del otro lado, siento la exigencia de escribir aquí por y para las *nuevas posibilidades*.

Y ¿qué atención y espíritu ahora y aquí puedo, gracias a su enorme generosidad, *generar*, de modo que los infantes del mundo puedan vivir y sentir nuevas y universales posibilidades de vivencia y de educación? Ahora, básicamente, sólo la palabra. La palabra pensada, que antes y después ha de seguir haciéndose carne en el diálogo y en la convivencia del hacer diario, en cada rincón del mundo, allí donde la experiencia de una nueva vida humana comienza a impregnarse de los contactos humanizantes de los demás. Es

una palabra dialogada. Es un pensamiento sentido y expresado en tres envolventes direcciones: el diálogo conmigo mismo, en tenso pensar por abrir, con el bisturí de las neuronas y la energía de amar, lo mejor para la infancia; el estar puesto, inteligencia y emoción, en el mundo de los niños del planeta y el profundamente sentido contacto lector magnífico ejemplo de hermandad y de vibración interpersonal.

La infancia y su educación, resumen y finalidad de toda inquietud y desvelo amoroso, profesional e investigador de todo pedagogo. La cuestión tiene tres variables que se entrecruzan de manera globalizante e interdependiente: *niño, derecho, educación*.



## 1. ¿QUIÉNES LA INFANCIA?

Las niñas y los niños del mundo. La presencia y potencialidad de lo humano a lo largo de los tiempos. La humanidad que se construye y se descubre, haciéndose. Salidos de la madre naturaleza, como expresión diferenciada de las posibilidades de ésta, nacidos de nuestros padres, somos una esponja de comunicación. Es en el encuentro con los otros, en donde y desde donde se concretan las experiencias y vivencias que hacen real la plena plasmación humana. La infancia es el tiempo excelente de la apertura, de la

comunicación, de la construcción y concreción personal de nuestras posibilidades.

### 1.1 La infancia en la historia.

Aunque con diferencias en cada cuadrante planetario y en cada cultura, la *infancia* es una realidad relativamente reciente. Exigencias del vivir y de manifestación de poder, además de los constantes esfuerzos por salir airosos de tantos y tantos conflictos, mantenían las fuerzas centradas en la superación de esos inmediatos retos. Trabajo y mitología, con escasa ciencia, han mantenido durante siglos y siglos los códigos del manejo de la realidad por parte de los humanos. En ese mundo de lucha, en clave interpretativa mítica, absortos por otros retos, la infancia era el nacimiento mantenido de nuevas vidas. No era ni una cuestión de intranquilidad, ni un reto incontrolado de dificultades.

La infancia era el mundo inmediato que funcionaba. Ni había que pintarlo, ni era necesario convertirlo en objeto de tragedia o comedia. Estaban ahí y formaban parte de lo dado, de la en este caso positiva e inmediata fuerza natural. Sólo se vivía que la infancia es tiempo de entrenamiento, de dedicación a observar e imitar. La familia, entorno inmediato e ineludible de la realidad infantil, era el mundo que satisfacía las exigencias del nacido. Se daban los procesos de comunicación en claves de normal encuentro, en fórmulas de naturaleza y de espontaneidad. Sólo la creciente complejidad de las sociedades, la lenta y procesual especialización de los trabajos y el conocimiento acumulado, fue advirtiendo de la concreta y diferenciada vida infantil.

Desde el definido y parcial mundo occidental, Grecia, Roma, la Edad Media, con significativas y resaltables diferencias, comienzan a ver que la infancia requiere algo más que la familia. La *palaestra* y el *pedagogo* griegos, así como el *instructor* romano y la *atención caritativa* medieval, son goznes de acercamiento a la diferencia infantil. En Esparta se promulgó una ley que determinaba fuesen sacrificados aquellos niños que fueran débiles o mal constituidos, por no ser útiles a la República, e igualmente dejaban de pertenecer a sus padres para ser propiedad del Estado. En Roma, los nacidos deformes eran arrojados por la roca Tarpeya. Séneca justificaba la eliminación de los disminuidos inválidos. Durante la Edad Media, la infancia se acababa a los 6 o 7 años, alrededor de esta edad el niño se incorporaba al trabajo en el caso de hijos de campesinos, o a servir, en el caso de los nobles, en casa de parientes o de gentes importantes o en monasterios donde estudiaban para clérigos.

Desde estos orígenes, marcados por las exigencias de la realidad humana, la modernidad fortalece la visión diferenciada de la infancia: los hijos de los poderosos, de la nobleza, que han de pasar por la experiencia de la *schola*, otra realidad que la familia, y los hijos de los desheredados, que animan la respuesta caritativa de las órdenes religiosas. Ya en la Edad Media están presentes estos hitos. Carlomagno potencia la atención a la infancia, desde la escuela, ayudado por Alcuino de York. A su vez, las órdenes religiosas se ven apeladas en sus monasterios por el panorama de la infancia desasistida y lastrada.

El humanismo renacentista prosigue el avance hacia las diferencias del

tiempo personal. Los libros ya saben de la infancia. Se prepara a los hijos de los nobles para proseguir fama y poder, *El Conde Lucanor*. O se novelan las peripecias de un niño, hambre y abandonado, nacido al mundo para sobrevivir desde sí mismo, *Lazarillo de Tormes*, doctor salmantino en todas las hambres históricas acumuladas. En esta secuencia, los siglos XVIII, XIX y XX, son un concatenado proceso de tres peldaños fortalecedores de la diferencia infantil.

El ilustrado siglo XVIII, ya explosionada la vertiente científica de la experiencia humana, iniciada la actividad técnico/industrial y madurada la percepción de la propia realidad personal y social, sobre todo en la parte final del siglo, provoca un salto cualitativo en la diferenciación de la infancia. Es templo universal de este cambio el *Emilio* del escritor y pensador francés J. J. Rousseau. Es el primer niño para el que se reclama decididamente una atención diferenciada. El niño, *Emilio*, no es una reducida expresión cuantitativa del hombre, ni un desconocido, sin peculiaridades relevantes, en su concreta y real expresión. La infancia requiere otra atención. Conocerse, cuidarse, apoyarse, de maneras diferenciadas y atentas. No es una abstracción integrada en la categoría humanidad. Es una concreta y diferente expresión de humanidad.

Ya desde esta sensibilización ilustrada, acompañada de las revoluciones políticas burguesas, el siglo XIX es el tiempo de la dialéctica y del escándalo. De un lado, la conciencia respecto de la infancia había cristalizado, de otro lado, la infancia vivía en muchos contextos tan dominada, sometida y explotada, como siempre en el pasado. Los *ghetos* indus-

triales de las 16 horas de trabajo diarias para muchos niños eran un escándalo cultural, precisamente, en los tiempos en los que ya era cierta la conciencia del respeto y de la atención diferenciados, que ésta requiere. “¿A dónde van todos estos niños que no ríen? -escribía estremecido Victor Hugo-, ¿estos dulces seres que la fiebre consume?, ¿estas niñas de ocho años, caminando solas? Van a trabajar quince horas bajo ruedas de molino, Van, del alba al anochecer, a hacer eternamente en la misma cárcel el mismo movimiento. Agazapados bajo los dientes de una sombría máquina, monstruo repugnante que devora quién sabe qué en la sombra, inocentes en un penal, ángeles en un infierno...”

En los primeros años del siglo XIX, el industrial filantrópico inglés Robert Owen, emprendió una dura lucha para obtener que la ley prohibiese trabajar a los niños antes de los nueve años, y en su industria de New Lanarck, adoptó el sistema de los turnos de trabajo, instituyendo las denominadas Escuelas de Fábrica. En Inglaterra surgió la “Childrens Employment Comission”, que publicó numerosos trabajos sobre la situación de los niños explotados en las fábricas, y obtuvo la promulgación de una serie de leyes tutelares del trabajo de los menores, la primera de las cuales, de 1848, “limitaba a diez horas diarias el trabajo de los niños”.

En el siglo XX, logros científicos y maduraciones socio-políticas añan voces para hacer de la infancia un elenco de experiencias, de reclamos y de exigencias. Hasta principios del siglo XX la vida de los niños nunca fue considerada de interés o preocupación por la comunidad internacional. Era únicamente un asunto familiar,

de las comunidades locales o de cada país. Una activista inglesa de los derechos del niño, Englantyne Jebb, impresionada por los sufrimientos de los niños durante la Primera Guerra Mundial hizo un llamamiento al mundo: ¡Salvad a los niños!

En 1920, surgió la Unión Internacional de “Secours aux Enfants” (Socorro a los Niños) y en 1923 se elaboró la Declaración de los Derechos del Niño. Esta Declaración (llamada Ginebra Uno) fue aprobada por la 5ª Asamblea General de la Sociedad de Naciones (1924). La Sociedad se constituye en el coordinador de la cooperación internacional para la protección de los derechos del niño. La Declaración de Ginebra contenía cinco principios: a) que el niño debería tener la posibilidad de un desarrollo normal, físico y psíquico; b) que un niño hambriento debería ser alimentado; c) un niño maltratado, atendido; d) un niño enfermo, cuidado; e) un huérfano o abandonado, debe ser atendido.

Además, la Declaración de Ginebra estableció que los niños, en caso de cualquier catástrofe, deberán ser los primeros asistidos. Debería prohibirse el trabajo de los niños y protegerles contra cualquier tipo de explotación. Los niños deberán ser educados en la convicción de que la mejor virtud es servir a su prójimo.

La Segunda Guerra Mundial causó mayores desastres y calamidades que la primera. Esta experiencia, así como el temor a su repetición, no podía ser obviado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. La Asamblea General tuvo en cuenta que el niño por razones de su inmadurez física y mental necesitaba especiales salvaguardas y cuidados, incluyendo la protección legal tanto antes como después de su nacimiento, y proclamó el

20 de noviembre de 1959 la Declaración de los Derechos del Niño, que establecía que el niño/niña debería tener una infancia feliz y dichosa, por su propio bien y por el de la sociedad debía gozar de los derechos estipulados en la Declaración.

En definitiva, alcanza cierta mayoría de edad la conciencia sobre la infancia como tiempo y ocasión emergente de toda posibilidad de mejora y de plasmación de nuevas formas de vida. De un lado, se proclama la diferencia de la infancia como sujeto de derechos que inalienablemente deben ser atendidos por el bien de ella misma y de la humanidad. De otro lado, y sobre todo, a partir de los años 50, la ciencia, J. Piaget, H. Wallon, R. Spitz, y muchos otros, advierten de qué y cómo la infancia debe ser atendida para alcanzar objetivos de bienestar, de paz y de valiosidad, en general, que tanto demanda la tensa proyección humana.

Sin embargo, pese a las avances de mentalidad y las proclamas de defensa de la infancia, la intrahistoria de los desajustes, de los olvidos y de las injusticias sigue siendo punzante y tenebrosa. En el último informe de la UNICEF, abril 1996, los datos de explotación, hambre y muerte infantil son un puñetazo en la convivencia y en la mesa de cualquier persona que sepa a humano de bien. Como que al día mueren 34.000 niños o que están desnutridos alrededor de 500 millones o que miles y miles viven experiencias de todo tipo de explotación. Lejos queda todavía el que la totalidad de los Estados de la Comunidad Internacional asuma estos compromisos, sumándose a la Convención de la ONU de 1989 y reconociendo unos derechos esenciales y unas libertades fundamentales para las niñas y los niños de todo el mundo.

## 1.2 Capacidades y aprendizajes de la infancia.

¿Quién es la infancia que hoy conocemos y qué requiere para su potencialidad y educación? La posible respuesta a ese interrogante ha de estar influenciada por la secuencia concatenada e interdependiente de experiencias y situaciones socio-culturales como las que se refieren:

- la cercanía del nuevo siglo, asunto telúrico, conciencia de *tajo* hacia el vacío, en la tierna y débil conciencia humana, contingente y tenue frente al mundo de lo desconocido. La implicada relación de la conciencia humana y del tiempo se hace más patente e interrogativa en el momento cumbre del cambio de siglo, aumentada si además coincide con el paso a un nuevo milenio. Fue famoso en la construcción medieval el comienzo de los años *mil*: temores, perplejidades, desconocimiento. Hoy con ciertos caracteres semejantes, se presentan nuevos matices cargados de incertidumbre y al tiempo de esperanza: los años *dos mil* como horizonte de superación de formas atávicas de convivencia, necesitadas de otros horizontes; o tiempos de radicalización de las fórmulas alternativas a lo establecido, para salir adelante; respecto de la infancia, la ocasión y el acicate para plantear y captar en toda su relevancia y profundidad las exigencias de una nueva forma de atender, cuidar y educar a *los nuevos*, como un tiempo absolutamente fuerte en la dedicación a los problemas y esperanzas de los humanos;

- la enorme y diferenciada acumulación de novedades en el *hacer*, en el *saber* y en el *convivir*. En el *hacer*, las casi inimaginables realizaciones de transformación de la naturaleza, los avan-

ces científicos y tecnológicos en la química, biología, desarrollo energético, capacidades de comunicación, de almacenamiento y de transferencia de información. El acelerado postindustrialismo de la *tercera ola* de Alvin Toffler. En el *convivir*, el acercamiento de todos los hechos y estilos culturales, de modo que hoy nos sabemos inmediata y directamente repercutidos unos y otros, como ciudadanos del mundo, todavía, en muchos casos a nuestro pesar. En el saber, las crisis de las propias identidades y visiones del mundo, puestas en entredicho desde ellas mismas, por obsoletas, y zanjadas a la vez por el empuje de otras cosmovisiones venidas de fuera, pero cercanas, debido a la enorme fuerza de la interdependencia mundial, *ciudadanos de la aldea global*:

- los logros del conocimiento, respecto de la propia experiencia humana y, en concreto de la infancia, ya respecto de la *generación* bioquímica, como de la psíquica, como de la social, como de la cultural. Nunca como hasta ahora, se han tenido tantas claridades y datos sobre la relevancia de las primeras experiencias en la construcción de la propia realidad personal. Desde una tradición, anclada en el pasado y mantenida durante siglos, apriorística, en que la persona dependía de estructuras metafísicas de la realidad y del pensamiento, se ha pasado a una conciencia ilustrada por la investigación con otros elementos: que la realidad de nuestra persona es intracultural y que somos la acumulación activa de los influjos cercanos e inmediatos de nuestras primeras comunicaciones. "*Somos nuestra infancia*", resume el postmodernista Lyotard;
- las novedosas exigencias de otros estilos de hacer, pensar y sentir, para superar los retos del mundo actual. La exigencia de pasar de los diagnósticos a la acción que no admite demoras. Ya está dicho que el planeta requiere respeto y cuidado, y si no se acaba. Que los humanos somos iguales y debemos vivir en paz y ser respetados en nuestras creencias, religión, lengua, color... Hay una sensación de cierto empacho colectivo de los diagnósticos y de lo que debería hacerse y vivirse. Sin embargo, es aún fuerte la carencia de formas reales de hacer frente y poseer esas actitudes y valores que satisfagan esos retos: ese parece ser el gran interrogante de los nuevos años: ¿decididamente seremos capaces de las respuestas adecuadas para superar los problemas y conflictos que se nos enfrentan o tendremos que seguir bañados en palabras de buenas intenciones y de que no conviene seguir como solemos?.
- la constante y dominante apelación a los sentidos y a la conciencia, más que nunca antes, precisamente, dado que el escenario global del mundo y la propia construcción y percepción de las subjetividades nos indican intercambios de radical novedad. En tiempos de una renovada *ola* mundial el pasado nos sirve como aprendizaje y conciencia del cambio y de la crisis. No como formas de vivir y de entender la vida. Ya no podemos ser individuos de una, una, una lengua, patria, nación, cultura,... Ni de una manera de entender y sentir la vida. Como no podía ser menos, en función de los caracteres de la especie, hemos llegado a un nivel mayor de exigencia en la

línea de la porosidad, de la flexibilidad, de la apertura: sabernos, sentirnos y gozarnos, como *ciudadanos del mundo*. Y eso es radicalmente nuevo. Y requiere nuevos aprendizajes, actitudes, valoraciones. Y la infancia es el mejor tiempo, casi el único tiempo adecuado para entrenarnos adecuadamente en las nuevas exigencias. Aún teniendo en cuenta las posibilidades mentales, actitudinales y operativas de la *educación permanente*, como concepto y como práctica.

Todo lo indicado provoca que en muchos ambientes y foros, más o menos políticos, populares o profesionales, se presente la inquietud y el interrogante, por cómo será el mañana de lo que actualmente es un hoy más o menos coherente. ¿Cómo tendrá que ser enculturalizada y educada la *infancia de mañana*, de hoy mismo, para que se germine la esperanza de un modelo de persona nuevo, que pueda ser feliz como niño y como adulto, esperanza de solución y superación de los muchos problemas y zozobras de hoy?

### 1.2.1

Tiene sentido el interrogante al que nos enfrentamos sobre el mañana de la infancia, porque todos nos hacemos entre todos: Somos *gramáticos*: Somos un ser *gramatical*. (*GRAMATICALIDAD. GRAMMA: huella y expresión*). No en el sentido -aunque también- de que somos seres de lenguaje, capaces de aprender la gramática, pre-gramaticalizados, que antes de aprendida ya es algo presente en el fondo de nuestro ser (Chomski, 1988). Así dice el lingüista americano:

*“El desarrollo de la capacidad mental humana está determinado en buena medida por nuestra naturaleza*

*biológica interna... El lenguaje no es algo que se aprenda. La adquisición del lenguaje es algo que le pasa a uno, no es algo que uno hace. No lo aprendes, estás sencillamente diseñado para hacerlo en determinado momento”*. (Chomski, 1988, 50).

Somos *gramáticos*, que es lo mismo que decir que nos hacemos personas con la constante incidencia comunicacional que llega a la primigenia posibilidad de hacernos, en cuanto nacidos de madre humana. No *somos* y después nos relacionamos. Concretamos lo que vamos siendo en la constante fluencia de los encuentros con los demás. El mismo investigador americano, y ahora ya no referido al mundo concreto de lo lingüístico sino al conjunto de la persona, dice en la línea de la defendida explicación de la *gramaticalidad* del espíritu humano lo siguiente: *“Las partes del cerebro que se cuidan de la percepción, de la memoria, de la relación, de la, ... de la, ... sencillamente no se desarrollan como es debido, en realidad degeneran gravemente, a no ser que se les ofrezca el tipo de estímulo adecuado en el período de desarrollo adecuado”*:

El niño de hoy y el de mañana exige que acertemos en la *apelación* de las *facultades filogenéticas* del humano: la del lenguaje, la del movimiento, la del afecto, la de la autonomía, ... la de la síntesis del amor.

Desde el seno materno, a las pocas semanas del engendramiento, *somos oído*, polos de referencia de comunicación que articula y desarrolla la estructura organizativa y expresiva de nuestro sistema nervioso. *“Nuestro espíritu nace de la comunicación, no nuestra comunicación del espíritu”*. Es la tesis del *interaccio-*

*nismo simbólico* de, entre otros, G.H.Mead. El nacer de madre humana es condición necesaria, pero no suficiente, para concretar en el humano que cada uno nos hacemos. La lengua, que aprendemos de nuestra madre, es la *madre* de nuestro espíritu, dado que sin alguna lengua histórica interiorizada no seríamos la concreta posibilidad arquitectónica de establecer el espíritu, la personalidad, la persona, que cada uno somos.

Es imprescindible superar las posibles trabas perceptivas, que puedan alejarnos de la vivencia intuitiva y clarificadora de la *gramaticalidad*. Somos las *grammas* que nos expresan y hollan y que, posteriormente, nosotros expresamos, en un bucle inacabado de *expresión* y *apelación* de *representaciones*. Es válido hacernos con esa idea de manera intuitiva y clarificada. Aquí en el aula o en el salón, o donde cada uno lea esto, estamos *gramaticalizados*. Rodeados de nuestros amigos y amigas, percibimos y seleccionamos los estímulos desde la trama arquitectónica de nuestro propio código-diccionario vital. Lo que ahora tengo la osadía de expresarles, a la espera de una reacción *gramaticalmente* abierta de su buen corazón, para comunicarnos, es recibido por cada uno de Vds., desde ese tamiz de las *representaciones*, sangre vivencial de nuestra propia manera de estar en el mundo, que constituye nuestra persona.

Con una gran diferencia, entre nosotros y los *in-fantes* (quienes “no hablan”). Que esa ineludible experiencia antropológica de *gramaticalidad* está fuertemente condicionada por la temporalidad existencial del sujeto. Es una relación directa. Cuánto más inicial es la experiencia gramaticalizante, más significativas

son las representaciones, que acceden y configuran la todavía muy inconcreta posibilidad humana de lo aprendible, de lo incorporable, de lo “*interio-intimidizable*” (interioridad e intimidad). Que interiorizado se hace íntimo *pro-gramma* vital de la propia existencia, del ser personal.

Por eso, ya es antigua la sabiduría reflexiva y popular que ha visto la infancia como el tiempo de la ineludible y buena *crianza*. La infancia es una *esponja*, además de un tiempo de unas insalvables exigencias de atención, expresividad, cuidado, *apelaciones*, *estimulaciones adecuadas*, no el propagandístico *precozes*, que ineludiblemente condicionarán en positivo o en negativo todo el quehacer posterior de las personas. Es este horizonte de *gramaticalidad* el que queda apoyado por la investigación y práctica en el trabajo con la infancia, como el del Dr. Glenn Doman: “*La idea de que el niño está restringido a los genes de sus abuelos es ridícula. No hay diferencia entre el cerebro de Einstein y el de los demás*”. Que ya es decir esperanzado.

“*Las únicas diferencias entre los niños son el soporte físico y el nivel cultural de sus padres; la inteligencia es un problema de estimulación. La llave que convierte al niño normal en un ser superdotado es la frecuencia, intensidad y duración de la estimulación. Hay que trabajar su cerebro pronto: a los seis años ya es viejo*”. (G. Doman, 1991, 23).

Antes de seguir adelante conviene recordar, que pese a esa enorme relevancia de los primeros días, meses y años del nuevo ser humano, ya desde el seno materno (Tomatis, A., 1990), toda la vida humana, en cualquier año y contexto es



una posibilidad de reestructuración. Siempre es posible la re-comunicación y la revisión de la propia construcción personal gramaticalizada. Difícil, porque está hundida en la raíz de nuestra persona, antes inexistente, mera posibilidad filogenética, vaciedad sin las exigidas condiciones del cultivo ontogenético. Posible, porque siempre quedamos abiertos a los retos de las nuevas gramaticalizaciones, por medio de los encuentros con los demás. Y casi todas las tecnologías de re-estructuración personal (terapias de la profunda configuración de nuestro espíritu, A. Ellis, E. Berne, K. Rogers, Programa Neuro-Lingüístico, lógicamente, se concretan en la funcionalidad e instrumentalidad de la palabra. Son palabras los *ladrillos* de nuestro espíritu, son palabras los *gestos* conscientes e inconscientes de nuestra experiencia, son palabras las *mediaciones* con las que nos leemos a nosotros mismos y al mundo.

### 1.2.2.

¿Qué puede pasar desde la actualidad y hacia el futuro con los nuevos engendrados en nuestros mundos comunicacionales? **¿Qué sabemos que sea imprescindible gramaticalizar correctamente?** ¿Qué páginas, si las hay, están en los cimientos configuradores de la espiritual realidad humana y cuál, entonces, debe ser la clave *apelable* del ser humano? ¿Qué debe ser atendible por la comunidad bio-psico-socio-cultural, *piscina* insalvable de la prolongación de la experiencia humana?

Son las preguntas por los cimientos, por las fuentes, por las raíces, que en la construcción filogenética y ontogenética del animal humano, diacrónica y sincrónicamente, se han acumulado, estructura-

do. Acaban de divulgar, en una última aproximación, que son 14 000 millones de años, la enorme cantidad de tiempo que la naturaleza lleva empleada en la reforestación del jardín de la cultura, del cultivo de lo humano.

No *hemos caído de pie* así como somos ahora. Ha sido un larguísimo proceso temporo-espacial, 14 000 millones de años. Los griegos, nuestros griegos del *mare nostrum*, ya nos resultan -en decir juvenil- una "*cánica*" histórico-cultural y son de hace 2 500 años. Y ¿qué son 2 500 años, en relación con 1 000 000 de años? Y el Neolítico, aquello de las piedras, aunque sean las *nuevas* construcciones y usos de las *piedras*, están a 20 000 años, la quincuagésima parte de 1 000 000, que si lo multiplicamos por 14 000 000 000, casi nada. Son datos como los de las estrellas, mareantes. Pues bien, en esta inmensa diacronía nos hemos construido como este ser *homo sapiens-sapiens*, hecho con el sedimento selectivo de una serie de *vigas maestras*, de *querencias* experienciales, ineludibles para seguir siendo el ser que somos, como humanos.

Chomski, desde el acercamiento explicativo al gran espectáculo lingüístico de lo humano, ha llamado a esto que indagamos ahora *facultades*. Casi desde los griegos, desde Platón, hoy, en el contexto del más fino quehacer científico, muy investigados y analizados, hemos tenido que recurrir a la cuna de ciertos saberes, como es el filosofar helénico. Sólo aprendemos a hablar la lengua histórica en la que iniciamos nuestro recorrido humano-humanizante si poseemos previamente, desde la ontogenia de los miles de millones de años, la *facultad interiorizada del lenguaje*.

Es imprescindible traer aquí y ahora la autorizada y fundamental pluma de N. Chomski, para justificar y clarificar suficientemente este punto. Primero que el cerebro, como organismo, tiene unas necesidades: “*Cualquier organismo necesita un entorno rico y estimulante (lo que aquí he llamado apelaciones) para que sus capacidades naturales emerjan*”. A continuación, que el proceso filogenético en los millones de años mencionados ha producido una peculiar biología: “*El desarrollo de la capacidad mental humana está determinado en buena medida por nuestra naturaleza biológica interna*”. Y en seguida el salto a lo que Chomski ha estudiado de esa construcción humana. “*La mente/cerebro humana es un sistema complejo con varios componentes en acción recíproca, a uno de los cuales llamamos “facultad del lenguaje”*. Y el apoyo para poder hablar de otras “*facultades*”. “*La lengua constituye uno de los muchos sistemas de conocimiento que la persona ha adquirido, uno de los sistemas cognitivos de la persona*”.

Si esto es así, ¿podemos hablar de un cuadro más amplio de *facultades* y de cuáles son sus exigencias humanizantes? ¿*Qué necesita el niño de hoy y de mañana para que sea bien atendido, para el logro de una adecuada gramaticalización, para construirse bien como persona?* La puesta en acción de los “*varios componentes*” de “*la mente/cerebro humana, que “es un sistema complejo”*”, denominados **FACULTADES**.

### 1.2.2.1. *Facultad del movimiento*

La *facultad del movimiento*, que en el humano es psicomotricidad. Todo en el humano es vivencia generadora de interiorización. Somos una *concauidad* bio-

psíquica configurada con la *convexidad* socio-cultural, que nos alimenta humanamente y a la que luego, posteriormente, cada uno reabastecemos. La capacidad de registrar lo convivido-comunicado en el arsenal del espíritu personal, de la conciencia, es la gran característica diferenciadora del vivir humano. Esto es la dimensión más radical del espíritu humano, ya comentada, de la *gramaticalidad*. Esto hace que el movimiento en el ser humano sea *psico-motricidad*. El movimiento, el juego, es una de las raíces de construcción del humano, es una “*facultad*”, en el sentido chomskiano, “*una capacidad de nuestra naturaleza biológica interna*”, que eso sí, “*necesita un entorno rico y estimulante para que sus capacidades naturales emerjan*”.

Como un ser natural más, huesos, músculos y nervios, estamos hechos para el movimiento. La adaptación, la expresión, la mímica, ... son todas diferenciadas matizaciones de aquello que es nuestra más inmediata y estrecha relación con el mundo de lo viviente. La relación entre la movilidad y la inteligencia es absolutamente íntima. Una metáfora de G. Doman es bien expresiva: la necesidad de moverse es sólo posterior a la urgencia de respirar.

Somos la *facultad del movimiento*. Sin movimiento todas las potencialidades imaginables y posibles de la experiencia humana son absolutamente impedidas y cortadas. No sólo hay relación con el movimiento espontáneo y libre del hacer diario, del moverse, del buscar, del trasladarse. También es de enorme importancia y relevancia, el movimiento que se refiere a los más definitorios esquemas del proceso evolutivo natural. En las estructuras biológicas más arquetípicas

del humano, en el cerebelo, en el oído interno, en el hipotálamo,... se encuentran *dormidas* las experiencias primigenias de los movimientos naturales anteriores a la manifestación del *homo*. Por eso, el *infante* tiende a hacer movimientos *arqueológicos* en relación con la organizada y superestructurada expresión de la cultura racionalista y tecnológica actual. Se mueve en el gateo, se mueve en la escalada, se mueve en la búsqueda de objetos, se mueve para coger cosas,... Con el añadido de que muchos de estos movimientos, precisamente, por esa dominancia de lo *racionalista* y organizado tienden a inhibirse, cuando no prohibirse. (**FACULTAD MOVIMIENTO**).

Muchos de los males de nuestros niños *capitalinos*, *urbanitas*, del piso colmena y de alguna otra estrechez, presentan los síndromes del niño-*momia*, estimulado en la prohibición del movimiento y, en consecuencia, carente del desarrollo de una de las raíces más neurálgicas de la propia construcción. El niño es un ser de movimiento, de conquista de espacios, de extensión corporal, de juego y entrenamiento de las manos, de contacto con materiales diferentes, germen de diferenciadas sensaciones. El mundo neuronal del *infante*, preparado a lo largo de miles de millones de años de entrenamiento, para la interiorización, para la intimidad, para el lenguaje-pensamiento, requiere entrenar y expresar aquellas estructuras más primigenias y dinamizadoras, cuales son las del cerebro primitivo. Sin contactos múltiples y variados con el mundo, sin el quehacer entrenado e indagador de poner en marcha las propias virtualidades, no sólo dificultamos la manifestación de los niveles superiores de conciencia, sino que también inhibimos la inme-

diata manifestación de las estructuras *viejas* del cerebro y de la global experiencia animal.

Si consideramos las funciones básicas humanas en seis: *movilidad, lenguaje, manual, visión, audición, táctil*, las podemos entender como separadas y diferentes. Sin embargo, son completamente interrelacionadas, dependiendo unas de otras. Son una cadena interdependiente de la experiencia humana. No se puede lograr buen nivel de destreza en alguna de ellas, si no está bien entrenada cualquier de ellas. Por eso, en los primeros meses y años de existencia es imprescindible estimular adecuadamente la facultad del movimiento. Está en la raíz bio-orgánica de la realidad personal. Se trata de poner en acción aquello que está muy inicialmente madurado para el desarrollo: músculos, sensibilidad,... estando todo el organismo absolutamente intercomunicado.

La acción corporal nos interioriza la noción de espacio, de tiempo, el esquema corporal, el lenguaje. Sin ella corremos abundantes riesgos de limitación y retraso. La noción de espacio se elabora progresivamente con el desarrollo psicomotor. Se asimila el movimiento del gesto (arriba-abajo; derecha-izquierda). Luego se asimila el espacio exterior vivido desde dentro. El concepto de tiempo está ligado al de espacio. Se estimula con experiencias de ritmos sonoros y gestos; intervienen la audición, la vista, el tacto. Todo el infante en movimiento, en función, estimulado. Se concreta en el trabajo con colores, sonidos, volumen, peso, longitud, forma, cantidad. Se está animando la base de la escritura, e la lectura, del cálculo, del pensamiento lógico. Nuclear y relevante es el logro del esquema corporal: es la imagen mental del cuerpo

y sus miembros, las posibilidades de movimiento y las limitaciones espaciales. Igualmente el acercamiento a la imagen corporal se construye por medio de múltiples experiencias motrices: control tónico, control postural, control respiratorio, control y estructuración espacio-temporal.

Sin el entrenamiento de esta radical facultad del movimiento, riesgo ya advertido de muchos niños *urbanitas*, surgen alteraciones que afectan fuertemente a la personalidad, a través de la incompetencia o dificultad para el alcance de ciertos logros: mal aprendizaje-mala imagen-baja autoestima-pobre autoconcepto y se cierra un cruel círculo de negatividad. Son los problemas, hoy abundantes, de dislexia, disgrafía, disortografía, discalculía, tartamudez... Suelen ser producto de alteraciones de la organización y estructuración espacio/temporal. Principalmente de lateralidad, cruzada o no definida, que altera la percepción espacio/temporal y crea problemas de lenguaje, de lecto-escritura.

Nos detenemos brevemente en el asunto sencillo y abundante de la lateralidad, que en la amenaza del niño-momia, por las exigencias ambientales, que los profesionales de los colegios infantiles buscan evitar, es muy relevante. Lateralidad significa que un lado del cuerpo, en su funcionamiento, domina sobre el otro. Al lado poderoso se le llama *dominante*. El niño que utiliza la mano izquierda es zurdo, y el que utiliza la mano derecha, diestro. El problema se plantea no cuando el niño es zurdo, sino cuando no tiene definida esa predominancia corporal, esto no tiene clara la lateralidad.

El predominio de un lado depende de los hemisferios cerebrales y de la influencia de nuestra cultura, aunque no se sabe de qué depende más ese predominio de un hemisferio cerebral sobre el otro. El cerebro, dividido en el hemisferio derecho e izquierdo, cruza los haces de nervios en el bulbo raquídeo. Los zurdos pueden tener más incidencia del hemisferio derecho. Pero, además, nuestra cultura favorece la presencia de los diestros, en detrimento de la lateralidad zurda. Hasta los dos años, la lateralización es incompleta, dado que el niño usa indistintamente las dos manos. Entre los 6 y los 12 años se desarrolla y culmina el proceso de lateralización.

Como ocurre que en nuestra cultura predomina mucho el lado derecho surgen algunas dificultades. La situación más desfavorable es la del ambidiestro, no predomina ningún hemisferio, presentando a veces lateralidad cruzada, p. e. zurdo de ojos y pies y diestro de mano. Es importante que el niño tenga definida la lateralidad, de ahí la relevancia de una adecuada educación de la facultad psicomotriz. La lateralidad implica una imagen corporal bien estructurada, capaz de captar bien las dimensiones espaciales y temporales y preparado para aprendizajes más complejos, como la lectoescritura.

#### 1.2.2.2. *Facultad del lenguaje*

*La facultad del lenguaje.* "El lenguaje es el instrumento más importante para el humano. El hombre no puede tener pensamientos más complejos que los que pueda expresar con el lenguaje". (G. Doman, 1994, 82). Cuando los filósofos, los psicólogos y los lingüistas se han preguntado por el lenguaje, expresión del ser humano, siempre ha habido una crucial

pregunta, no fácilmente responsable, ¿cómo los recién nacidos manifiestan en pocos meses esa rápida asimilación y manifestación del manejo de alguna concreta lengua histórica en la que han sido apelados? Hoy se ha hecho famosa y significativa la tesis *apriorística* de Noam Chomski de las facultades.

(FACULTAD LENGUAJE).

Los humanos poseemos la estructura biopsíquica, capaz de desencadenarse en el medio humanizador de la expresión de una lengua concreta. Aprendemos la lengua, pero no aprendemos la capacidad del lenguaje, que es anterior y previa a la asimilación del lenguaje. Si no tuviésemos esa facultad del lenguaje no podríamos aprender la lengua concreta de nuestro entorno. Antes sería necesario poseer esa habilidad radical de ser sujetos *lingüísticos*.

*“La lengua es un sistema rico y complejo, con propiedades muy específicas, determinadas por la naturaleza de la mente/cerebro”.... “El niño que aprende español o cualquier otra lengua humana sabe, aún sin experiencia previa, que las reglas son dependientes de la estructura. Este conocimiento es parte de la herencia biológica del niño, parte de la estructura de la facultad de lenguaje. Forma parte del bagaje mental con el cual el niño encara el mundo de la experiencia”. Y aún más: “El lenguaje no es algo que se aprenda. (Como el movimiento, o el juego, o la sonrisa o el amor, intento decir en esta presentación).*

*La adquisición del lenguaje es algo que le pasa a uno, no es algo que uno hace. No lo aprendes, estás sencillamente diseñado para hacerlo en determinado momento. Ahora bien,*

*hay factores sociales y de otro tipo que pueden afectar a este proceso biológico. Hay factores sociales que determinan el momento, la oportunidad, pero lo que está sucediendo es que el proceso biológico está siguiendo su curso según está determinado que lo siga”. (Chomski, 1988, 63).*

Otro lingüista, E. Coseriu, recalca sencilla y profundamente:

*“El lenguaje puede definirse como el primer aparecer -como nacimiento- de lo humano y como apertura de las posibilidades propias del hombre. En efecto, el lenguaje es el primer presentarse de la conciencia humana como tal (puesto que no hay conciencia vacía y puesto que sólo mediante su objetivación la conciencia se deslinda a sí misma, al conocerse como otra cosa que el “mundo”) y, en el mismo acto, la primera aprehensión del mundo por parte del hombre. Como actividad libre, es, asimismo, el primer fenómeno de la libertad del hombre. (Coseriu, 1991, 24).*

El habla es una de las máximas incitaciones que requiere el niño. Pero no cualquier habla, no cualquier apelación. Funcionan con más valor y potenciación aquéllas apelaciones lingüísticas que en el fondo y en la forma amplían registros de potencialidad y de apertura en la *gramaticalidad* del niño/a. Aquellas apelaciones lingüísticas cargadas de complementariedad de movimiento, de ampliación de la sonoridad, de juego, de aceptación y muestra de seguridad y de confianza. Es por eso que somos seres que queremos aprender. Porque estamos hechos para hablar, para buscar y controlar infor-

mación. Para sabernos vivos y entendernos en el mundo como seres interrelacionados y captadores de la realidad.

*“El cerebro humano se distingue en el sentido de que es el único recipiente del que se puede decir que cuanto más se le mete más le cabe.*

*Entre los nueve meses y los cuatro años, la habilidad para captar información es inigualable, y el deseo de hacerlo es más vehemente que nunca. Sin embargo, durante este período conservamos a la criatura limpia, bien alimentada y a salvo del mundo que la rodea -y en un vacío de aprendizaje”.* (Doman, 1994, 43).

Una de las novedades socio-culturales más incidentales es la posible fortaleza de la transmisión tecnológica de información en detrimento de la *comunicación hablada*. No es hecho generalizado, ni otro elemento de rechazo de ciertos avances. Los inventos y los logros tecnológicos hay que considerarlos positivos y cargados de virtualidades favorables. Pero requieren un tiempo de ajuste y un entrenamiento de maduración y de adecuada utilización. El *in-fante* actual está en la encrucijada de algún riesgo. Urgido por los avances tecnológicos, rodeado de profesionales entusiastas de las novedades y *escolarizado* desde la más tierna de las infancias, puede que: reciba mucha información, maneje pronto el ordenador, aprenda habilidades consecuentes con el contexto tecnológico, pero, ... crezca construido desde la carencia del ineludible y conveniente escenario comunicacional de la familia y/o de las personas más cercanas de referencia.

Desde la flexibilidad, porosidad y apertura de la especie, el humano puede

aprender a ser y a vivir como humano de muy diferentes maneras. Tantas cuantas hay desde el Neolítico a nuestras ciudades. Por ejemplo. Pero, ¿es posible prescindir de algunas experiencias, entre otras citables, del dialogante encuentro familiar? Posible es, mas ¿las consecuencias no son negativas? Sí lo son respecto del modelo hasta ahora establecido. Hacia el futuro los niños y los humanos podemos ser muy diferentes. Esa presumible nueva forma de socioculturalización, más *informática-informativa* y menos *comunicacional tradicional* ¿puede generar humanos desestructurados, enfermizos, o sólo lo puede parecer ahora por el miedo al cambio o la acelerada innovación distorsionante?

Son esos los interrogantes que justifican el planteamiento de la infancia de hoy y de mañana. ¿Tenemos criterios aceptables que nos indiquen hacia donde mirar y hacer con la infancia? ¿Todo vale? ¿En función de qué criterios, saberes, objetivos, unas propuestas de futuro son razonablemente defendibles y otras no? La cuestión es compleja y la racionalidad no tiene soportes contundentes en un sentido u otro. Es una decisión a tomar sobre el diálogo, la experiencia y la apuesta de sociedad y de cultura que se pretenda. Defender lo pasado férreamente bloqueando el presente y sus logros es primitivismo. La edad de piedra no es la mejor hora de la especie humana. Ahora bien, hay innovaciones que requieren complementarse y perfilarse. El lenguaje, urdimbre y trama radical de la realización humana, puede promoverse de muy diferentes formas. La coloquial cercana no es la única forma. Puede complementarse con otras muchas actividades y metodologías. Son aprove-

chables y pueden generar expansión y potenciación de la base neuronal. Ahora bien, parece que sin privar el acercamiento inicial del calor y del cercano e inmediato encuentro humano. Hay el riesgo de la descompensación, del vacío, de la desestructuración personal. La tecnología no puede sustituir, ni suplantar, la cercanía personal como método de entrenamiento y de concreción de la facultad lingüística, de la capacidad de la comunicación, de la realización del yo con los demás.

Es el momento de resaltar que entre esas tres facultades, que presentamos, del movimiento, de la lengua y del afecto, y la cuarta síntesis, de la autonomía, hay una radical e imprescindible complementariedad. “*En acción recíproca*” ha dicho Chomski. Todo lo que acaece y se entrena en una de ellas no está unívoca y exclusivamente referenciado a esa sola facultad considerada. Todo, aunque se produzca básicamente a través del circuito de una de las concretas *facultades*, repercute y envuelve al conjunto pleno de la integradora experiencia personal. El movimiento es lenguaje y afectividad, el lenguaje es las otras dos y la afectividad es movimiento y lenguaje adecuados.

### 1.2.2.3. *Facultad del afecto*

*La facultad del afecto.* En los últimos años se ha avanzado bastante en el conocimiento de la estructura del vínculo/apego, como radical de la construcción personal. (*FACULTAD DEL AFECTO*). Es fácil y de universal observación captar el vínculo y *apego* que el recién nacido tiene con las personas que le rodean.

La Etología enseña que la apertura a otro (*alterial animal*) y su vinculación con él se encuentra reconocible en el

reino animal. Los estudios de Harlow en 1958 aportaban que, desde el nacimiento, “*el deseo de contacto, la búsqueda de proximidad con la madre prima (se antepone) sobre el hambre... el amor no se alimenta esencialmente de leche*”. Bowlby, en fecha anterior, ya presentaba las mismas tesis: rechazaba el carácter original de la noción de *dependencia afectiva*, por el carácter secundario o derivado de la misma y proponía el término *vínculo-apego*. El *apego* indica “*un vínculo afectivo específico*”m que se concreta en primer lugar con la madre y que lentamente se extiende una vez cristalizado el apego. Es duradero, no refleja inmadurez, sino que más bien es una experiencia de maduración. La prioridad del vínculo en relación a la necesidad de alimento, la demuestra Harlow con el experimento de las madres artificiales: hay anteposición del contacto incluso con relación al hambre; la madre de peluche”, aunque no alimente es más tranquilizadora, superior a la madre metálica aunque proporcione alimento. René Zazzo entiende que el descubrimiento del comportamiento de *apego* es algo asimilable a un “*revolución científica*”, en cuanto que es la pieza que nos muestra las raíces de la afectividad.

El *apego* lo resume Bowlby de la siguiente manera:

- la conducta de *apego* se refiere a cualquier forma de comportamiento que tiende al mantenimiento de la *proximidad física/ o psicológica* respecto a otros que quedan diferenciados y preferidos. Se desarrolla una secuencia de ritos comportamentales, verbales y no, en los que se concreta y comunica la *necesidad de cuidado* y el *impulso tutelar*. Es tan universal y relevante

- como la necesidad de alimentación y la sexual;
- las conductas que se derivan del vínculo viven como meta el mantenimiento del vínculo, cambiando la conducta en función de ese mantenimiento: la conducta se orienta, guía, corrige, realimenta,... en función de las representaciones establecidas del vínculo;
  - las conductas de *apego* se activan en estados de necesidad, de modo que el nivel de activación se acomoda al nivel de necesidad (medio desconocido, ausencia, riesgo,...). Al margen de estas situaciones se mantiene en forma de clima de seguridad o de protección;
  - los momentos del mayor intensidad expresiva del *apego* se corresponde con las situaciones más delicadas de construcción biopsíquica: los procesos de constitución, los procesos de desorganización o los procesos de renovación;
  - es un error considerar patológico el mantenimiento del *apego* en la edad adulta, considerando la relevancia evolutiva que tiene respecto a la constitución de la personalidad y al desencadenamiento de conductas de protección;
  - los estilos comportamentales perturbados de la conducta de apego pueden manifestarse a cualquier edad, debido a que el desarrollo siguió un camino desviado en algún momento. Son frecuentes estas desviaciones: la facilidad excesiva para la activación del vínculo, especie de *apego ansioso*, y la desactivación total del vínculo mediante proceso de *abandono*;
  - el estilo de vínculos afectivos que cada persona establece a lo largo de su vida

afectiva depende de la conducta de apego, estructurante del sistema integral de la personalidad.

Resumida esa aportación, me parece oportuno resaltar, desde mi horizonte, el valor central de las experiencias de amor, de aceptación, de soporte, para la construcción correcta de la persona. Es sencillamente reforzar la conciencia nebulosa, inconsciente, prerracional, bioenergética, que supone para el engendrado ser humano, *sentirse* indefenso, limitado y dependiente, frente al mundo y a la ineludible presencia de los demás para llevar a cabo la propia construcción.

Se trata de intuir que en el ser humano, como en todos los otros seres vivos, la exigencia de convivencia, de aceptación y de ternura aceptativa, no es un plus enriquecido y enriquecedor de la dinámica espiritual y compleja que se manifiesta en el humano. Es una primigenia y evidente exigencia de realización: saber y sentirse aceptado. Una vez que uno es arrojado a la existencia, además para tener conciencia y teniendo que depender absolutamente de los demás para ser, es correspondiente la necesidad de saberse, sentirse, vivirse, aceptado, querido, esperado, amado, convivido. El amor, como muestra de sonrisa aceptativa por parte de los demás, es la vitamina más ineludible e imprescindible del ser humano.

La *facultad* del afecto tiene en el ser humano dos puentes comunicacionales ineludibles y primigenios, que posibilitan y concretan esa *gramaticalización humanizante* con los demás. Son la *sonrisa* y la *piel*.

La *sonrisa* es la más propia manifestación de la biológico-psíquica amorosidad del humano. Es la muestra de



la ternura, de la aceptación, del saber estar con el otro, desde el mundo de la conciencia. Es la expresión bio-simbólica de la construcción antropológica de la radical apertura al mundo, sin el cual se imposibilita la existencia normal de ese ser de referencia construyente, que es el humano. Te sonrío para que tu libreto existencial interiorice, sepa, que tú eres esa persona que cuido y acepto para que seas tú misma. Nos sonreímos para llamarnos a la vida con apoyo y con el necesario nutriente de vivirse y sentirse esperado, querido, aceptado, allí donde se está. No es una *némesis agresiva* por haber tenido la osadía originaria de aparecer en la vida, la *úbris*, la petulancia de querer ser. Es una *némesis* sustentadora del recorrido existencial. Son los cimientos raíz de la existencia personal.

La sonrisa es el estado natural, primario, de enfrentarse a la existencia, dado que es la muestra bi-psíquica de estar alegre. Y estar alegre consiste en vivirse convenido con el mundo. Vivir es estar alegre de estar vivo en y con el mundo. La no alegría y la no sonrisa se aprenden. Son aprendizajes que se articulan en negaciones frente al mundo. Lo inmediato y primigenio, sin embargo, es *sonreír de alegría* de estar vivo. La sonrisa es el cuerpo psicologizado de la alegría. Aquélla expresión de ésta, en constante bucle de nutriente manifestación.

La *piel* es el puente bio-psíquico de enlace con el mundo. Es el gran sentido de la experiencia humanizante. Prolongación auditiva-neuronal, configura los límites en el mundo, al tiempo que es canal intuitivo, inmediato, directo, de esa conexión receptiva y aceptativa con toda la realidad envolvente. La piel es el sensorio biológico y simbólico de nuestra radicali-

dad de convivencia, de nuestra necesidad de apoyo y de aceptación, de nuestra exigencia de amor y de configuración. La piel es el armazón de nuestro edificio personal. Requiere delicadeza, cuidado, atención. Sobre todo, exige los aceites y los ungüentos de la ternura, de la caricia, expresión de atención y de cuidado, de la dedicación personificante, con los demás en el mundo.

El antropólogo americano, A. Montagu en *El sentido del tacto* escribe clara y fundamentadamente sobre *la comunicación humana a través de la piel*. Comienza así:

*"La piel nos envuelve por completo como un manto. Es el más antiguo y sensible de nuestros órganos, nuestro primer medio de comunicación y nuestro protector más eficaz. Tal vez sea la piel, después del cerebro, el más importante de todos nuestros sistemas orgánicos"*. (Montagu, 1981, 26).

De las páginas finales del mismo libro recogemos muchas insustituibles líneas:

*"... Como órgano receptor de las sensaciones táctiles, a las que se adscribe una dimensión humana fundamental desde el mismo nacimiento, la piel desempeña una función crucial en el desarrollo de la conducta....Dicha necesidad -la de las estimulaciones táctiles- es universal y constante, aun cuando varíe la modalidad de su satisfacción de acuerdo con las épocas y los lugares". "Huelga subrayar que las estimulaciones cutáneas han de ser paralelas al desarrollo de la personalidad a partir del mismo nacimiento. Siempre que ello sea factible, el recién nacido debe disfrutar del contacto de los brazos*

*maternos, y permanecer junto a su madre tanto tiempo como ésta desee. Debe ser amamantado lo antes posible, en lugar de verse obligado al "nido" o a una camita con barrotes. Hay que rehabilitar definitivamente la utilización de la cuna, y admitir su insustituible valor como auxiliar y sucedáneo de los brazos maternos. No hay que tener miedo de prodigar demasiado cariño a un lactante, ya que, si bien es difícil que una persona medianamente sensata facilite excesivas estimulaciones a un niño de pecho, resulta preferible pecar por demasía que por defecto. En vez de recurrir al portabebés, la madre -y, también el padre- debería llevar a su hijo sobre la espalda, utilizando un equivalente del madai chino o del parka esquimal" .... "Los niños y los adultos no necesitan palabras, sino actos que les infundan seguridad y les comuniquen ternura". (Montagu, 1981, 225).*

#### **1.2.2.4. La facultad de la autonomía- amor: Hacerse persona.**

Como síntesis de esos tres mundos interdependientes, citados en la construcción de la persona desde la infancia, las facultades del movimiento, del lenguaje y del afecto, señalamos esta otra facultad de la autonomía-amor. Animar la presencia y la potenciación en y desde la infancia de personas autónomas, capaces de amor a los demás y a sí mismos.

Un niño/a gramaticalizado/a, en los múltiples encuentros con los demás, para la dependencia, para la heteronomía, es una enfermedad. No se mantiene, ni expresa, como un ser personal, capaz de la propia autoexpresión. Nacer a la vida para ser tú, no una simulación de valiosidad personal, más cercana al estilo cosificante de muchas experiencias. La

resultante positiva y coherente de los encuentros adecuados es la expresión del yo, de la mismidad personal. La mejor prueba de la salud personal es la manifestación de amor a la propia persona y a la persona de los demás. Es la presencia del conocimiento, de la seguridad y de la aceptación, que uno ha aprendido a vivir en el mundo, al tiempo que se constituía como tal espíritu, como tal realización personal.

Amor y autonomía se relacionan, dado que amar es querer aceptar al otro desde mi libertad. Si no hay construcción adecuada de mi yo por las carencias estimulativas de las facultades raíces de la realización personal, entonces, me quedo imposibilitado de comprender y aceptar la presencia de los demás como encuentro de amor, de aceptación sin reservas, de alegría de la presencia de los otros y de la mía propia. En muchas ocasiones, en nuestra cultura, por razones de comodidad, de rapidez, de no saber estar sanamente pendientes y cercanos a la infancia, nos acercamos a ella de manera eminentemente conductista. Hay cierta maestría en el encuentro chantajista. *Si haces esto te doy esto*. Y el niño aprende a ampliar el abanico de sus deseos o de sus exigencias a medida que, modelado por los condicionamientos envolventes, reacciona al tipo de conductas agradables a los mayores. Aumenta su caudal de bienes en función de los aciertos que capta de las exigencias de los mayores. Modela la conducta, no desde más adentro, no desde tomas de conciencia, no desde el exigente circuito lenguaje-pensamiento, sino desde exigencias de intercambio reactivo.

Este entrenamiento provoca personas capaces de asumir la dependencia, el estereotipo y el modelado, desde fuera y

estereotipado. Son el mejor interlocutor de la cultura de la publicidad y de la inmediatez. Las razones de los comportamientos son los impactos de lo inmediato. Sin embargo, el niño de hoy y de mañana, como propuesta de valiosidad psico-cultural, es aquél que sabe tomarse en cuenta en y desde la presencia dialogada en el mundo. Todo esto requiere el entrenamiento de la capacidad de autonomía, de la posibilidad de dirigirse y afirmarse, desde un fuerte y entrenado registro verbal-pensamiento, en todos los circuitos estimulantes que asedian hoy la vida personal.

Es esta una *facultad-misión* u objetivo, finalidad de toda experiencia y encuentro humanos. No estamos unos con otros para poseernos, para dominarnos, para controlarnos, para satisfacernos. Estamos para ser dándonos. Sólo en la capacidad concretada de amar podemos ser autónomos y al revés. Lo dice P. Salinas de manera insuperable en dos sencillos versos: "*Que alegría, vivir / sintiéndose vivido*".

En el ser humano, la experiencia e interiorización del amor, *apelación gramaticalizante*, es absolutamente una exigencia radical de construcción de la persona. Siendo una porosidad deficitaria, un arranque utópico y *des-aforado* de la naturaleza, realizado además para ser conscientes a partir de los *materiales* de los previos e ineludibles encuentros pre-conscientes con los demás, sentimos una arcaica y originaria *indefensión*. Es un pre-vio y cimental, originario susto existencial del que ineludiblemente debemos salir para vivirmos como personas, capaces, a su vez, de autonomía y de amor. Ese originario susto existencial es la *facultad síntesis*, más primigenia de

la construcción humana: sentirnos arropados, sabernos aceptados, encontrarnos en la ex-sistencia respaldados, es la *gramaticalización* más ineludible e insustituible de nuestra *urdimbre* personal: sin ello quedaríamos desligados de la naturaleza, abiertos a la posibilidad de sabernos, de saborearnos, y, al mismo tiempo, *desasistidos* de la vivencia de aceptación y de amor, de saber que nuestra *salida de madre* tuvo y tiene sentido. El aprendizaje convivencial desde la aceptación personal, desde la ineludible experiencia de amor, nos hace sabernos otra realidad que objetos.

"*El amor* -dice Humberto Maturana (1990, 23)- *es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia es la condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto*".

La objetual es la respuesta fácil y aprendida, realizable en nuestros contextos culturales. Aumentar nuestra seguridad dominando. También a las personas, a los otros. Para ello, lo más cómodo es asimilar en un juicio, encasillar en una frase con pretensión objetiva: este es esto o lo otro. Encasillado, acabado. Sin embargo, la vivencia del amor en el encuentro personal provoca y mantiene el aprendizaje más importante y humanizador, esperanzado hacia el futuro: entendernos y respetarnos como personas. En 1985 escribía:

“La vivencia universal del amor es que no es la expresión de una faceta o aspectos parcial de lo humano, sino que es una realidad originaria, que compromete el todo de lo humano, de cada persona. Hay que partir de que éste es el acto más envolvente del humano, pues pertenece a aquella raíz de la mismidad donde toman su origen las facultades particulares. La capacidad de amar es para el humano la expresión inmediata de la capacidad de existir como persona... El amor es una acción libre y aglutinante de todo el conjunto din' maico de mi personalidad. En el amor no son las cualidades, los actos, los productos del otro, lo que me lleva a su radical aceptación. En el amor afirmo al otro, mantengo desde mi libertad la presencia misteriosa e irrenunciabile del otro, no porque “me interese”, “me convenga”, sino por el mismo. Amo al otro porque como yo es persona”. (López Herrerías, 1985, 52).

No como objetos abarcables, no como seres dominables y utilizables. Sí como seres dignos de respeto, inalienables y desconocidos para cada uno de nosotros. La relación humana, aprendida en el amor, logro insustituible en cualquier infancia humanizadora, sabe que la persona es una expresión del ser digna de respeto, inabordable, inabarcable y absolutamente diferente de cualquier otro. Ser y sentirse persona consiste en entender la vida humana como un proyecto de autorrealización, como una experiencia vital que se configura en la construcción de la propia biografía. Nuestro vivir consiste en tener que responder de lo que nos hacemos, haciendo en el mundo. Esto sólo se puede

plantear si nos amamos, ni nos dejamos ser, si no miramos y captamos como ser personal, autónomo y libre. Y eso generado desde las oportunas interacciones en la infancia. Desde muy pronto y siempre.

## BIBLIOGRAFÍA.

- BOWLBY, J. (1983): *El vínculo afectivo*. Barcelona, Paidós.
- COSERIU, E. (1991): *El hombre y su lenguaje*. Madrid, Gredos
- CHOMSKI, N. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor.
- DODSON, F. (1972): *Tout se joue avant 6 ans*. Paris, Marabout.
- DOMAN, G. (1991): *Cómo enseñar a leer a su bebé*. México, Diana.
- HARLOW, H. F. (1958): *The nature of love*, en Rv. Am Psychol; n. 13, 673-685.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1985): *Psicopedagogía de la vida afectiva*. Barcelona, CEYR.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1996) *Tratado de Pedagogía General*, Playor, Madrid.
- MATURANA, H. (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Hachette-Comunicación.
- MEAD, G. H. (1968): *Espíritu, persona, sociedad*. Barcelona, Paidós.
- MONTAGU, A. (1981): *El sentido del tacto*. Madrid, Aguilar.
- STAMBAK, M. (1978): *Tono y psicomotricidad. El desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Madrid, Pablo del Río Editor.
- TOMATIS, A. (1990): *Nueve meses en el paraíso. Historia de la vida prenatal*. Barcelona, La Campana.
- ZAZZO, R. (1991): *L'attachement*. París, Delachaux et Niestlé.