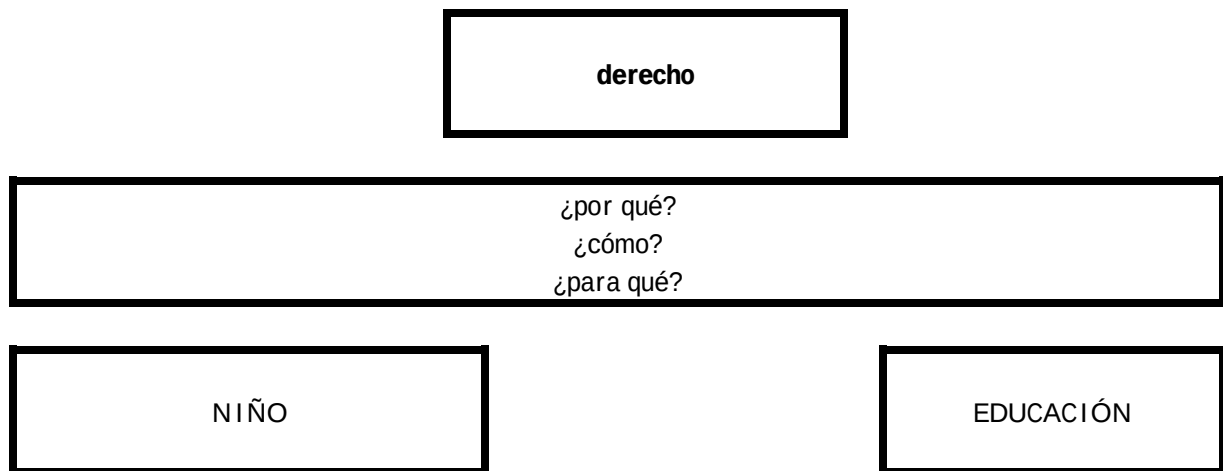


EL DERECHO DEL NIÑO A LA EDUCACIÓN: UNA UTOPIÍA A ALCANZAR

Ponencia presentada por:
Dr. D. José Angel López Herrerías

La cuestión que voy a tratar hoy tiene tres variables que se entrecruzan de manera globalizante e interdependiente: *niño, derecho y educación*.



1. ¿Quién es la infancia?

Las niñas y los niños del mundo. La presencia y potencialidad de lo humano a lo largo de los tiempos. 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 las 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 de vivir y de manifestación de poder, además de los constantes esfuerzos por salir airoso 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 de 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. 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 clave de normal encuentro, en fórmulas de naturaleza y de espontaneidad. Sólo la creciente complejidad de las sociedades, la lenta especialización de los trabajos y el conocimiento acumulado, fue advirtiendo de la concreta y diferencia vida infantil.

Desde lo que definimos como mundo occidental, con significativas y resaltadas diferencias, se comienza a ver que la infancia requiere algo más que la familia. La palestra 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 promulga 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 ó 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 *Scholla*, 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 hijos. 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, la infancia vivía en muchos contextos tan dominada, sometida y explotada, como siempre en el pasado. Los ghettos industriales de las 16 horas de trabajo diarios 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 éstos requiere. "*¿A dónde van todos estos niños que no ríen? -escribía estremecido Víctor 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 industrial 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, los logros científicos y maduraciones socio-políticas se aúnan 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. 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, deberían 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 podían ser obviados 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, y que 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. Piager, 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 los avances de mentalidad u las proclamas de defensa de la infancia, la historia de los desajustes, de los olvidos y de las injusticias sigue siendo punzante y tenebrosa. En el informe de la UNICEF de abril 1996, los datos de explotación, hambre y muerte infantil son impresionantes. Al día mueren 34.000 niños; están desnutridos alrededor de 500 millones, miles y miles viven experiencias de todo tipo de explotación.

Sin embargo, 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 es un hito cronológico importante. La 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 de 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 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 avances científicos y tecnológicos en la química, biología, desarrollo energético, capacidades de comunicación, de almacenamiento y de transferencia de información. 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 zarandeadas a la vez por el empuje de otras cosmovisiones venidas de fuera, pero cercanas, debido a la enorme fuerza de la interdependencia mundial;
- ◆ 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 cultura. 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 persona. 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 han 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 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.

- ♦ La constante y denominante 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 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 exigencias 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. 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 enculturizada 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 nos hacemos entre todos: Somos gramáticos: Somos un ser gramatical. (GRAMATICALIDAD: huella y expresión).

No en el sentido -aunque también- de que somos seres de lenguaje, capaces de aprender la gramática, pre-gramatizados, 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 determinada 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. El mismo investigador americano 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, 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 de 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 interaccionismo simbólico de, entre otros, G. M. 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 madres, es la madre de nuestro espíritu, dado que sin alguna lengua histórica interiorizada no tendríamos la posibilidad de establecer el espíritu, la personalidad, la persona, que cada uno somos.

Es imprescindible superar la 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, estamos gramatizalizados. Rodeados de nuestros amigos y amigas, percibimos y seleccionamos los estímulos desde el trama arquitectónico de nuestro propio código-diccionario vital.

Ya es antigua la sabiduría reflexiva y popular que ha visto la infancia como tiempo de ineludible y buena crianza. La infancia es una esponja, además de un tiempo de unas insalvables exigencias de atención, expresividad, cuidado, apelaciones, estimulaciones adecuadas 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 la 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*".

"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 de 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 re-visión de la propia construcción personal gramaticalizada. Difícil, porque está hundida en la raíz de nuestra persona. Posible, porque siempre quedamos abiertos a los retos de las nuevas gramaticalizaciones, por medio de los encuentros con los demás. 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 de instrumentalidad de la palabra.

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?

Chomsky ha llamado a esto que indagamos ahora facultades. El cerebro como organismo, tiene unas necesidades: "*Cualquier organismo necesita un entorno rico y estimulante para que sus capacidades naturales emerjan*". "*El desarrollo de la capacidad mental humana está determinada 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 de 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", denominado FACULTADES.

1.2.2.1. La facultad del movimiento, que en el humano es psicomotricidad. Todo en el humano es vivencia generadora de interiorización. Somos una concavidad 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 humano sea psíco-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 capacidad 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 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, de trasladarse. También es de enorme importancia y relevancia, el movimiento que se refiere a los más definitivos 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, cuanto no prohibirse.

Muchos de los males de nuestros niños capitalinos, urbanistas, del piso colmena y de alguna otra estrechez, presentan los síndromes del niño-momia, al que se le ha prohibido el 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 neural 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, como 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 inmediata manifestación de las estructuras viejas del cerebro y de la experiencia animal global.

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 del espacio, de tiempo, el esquema corporal, el lenguaje. Sin ella corremos riesgos de limitación y retraso. La noción del 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. Se concreta en el trabajo con colores, sonidos, volumen, peso, longitud, forma, cantidad. Se está animando la base de la escritura, de la lectura, del cálculo, del pensamiento lógico. 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 de movimiento, 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 círculo de negatividad. Son los problemas, hoy abundantes, de dislexia, disgrafía, disortografía, discalculia, 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 de la lateralidad, que los profesionales de los colegios infantiles buscan evitar. Lateralidad significa que un lado del cuerpo, en su funcionamiento, domina sobre el otro. Al lado poderoso se le llama dominante.

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. 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 preparada para aprendizajes más complejos, como la lectoescritura.

1.2.2.2. 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 respondible, ¿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.

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 -conocimiento- 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 de 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 información. 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 infante actual está en la encrucijada del 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, manejo pronto del 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.

1.2.2.3. 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. 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 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" 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 una "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 de 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 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.

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

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 radicalidad de convivencia, de nuestra necesidad de apoyo y de aceptación, de nuestra exigencia de amor y de configuración.

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, no se mantiene, ni se expresa, como un ser personal, capaz de la propia autoexpresión. 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 cercano a la infancia, nos acercamos a ella de manera eminentemente conductiva. Hay cierta maestría en el encuentro chantajista. Si haces esto de doy esto. Y el niño aprender 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.

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 desaforado 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.

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- 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". (Maturana, 1990, 23).

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 personal. En 1985 escribía:

"La vivencia universal del amor es que no es la expresión de una faceta o aspecto 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 dinámico de mi personalidad. En el amor no son las cualidades, los actos, los productos de otro, lo que me lleva a su radical aceptación. En el amor afirmo al otro, mantenido desde mi libertad la presencia misteriosa e irrenunciable del otro, no porque "me interese", "me convenga", sino por el mismo. Amo al otro porque como yo es persona. (López Herrerías, 1985, 52).

2. Los derechos de la infancia: apoyo para alcanzar lo conocido y deseable.

El niño de hoy y de mañana es y seguirá siendo gramático. Más que ningún otro ser se hace y concreta, desde el magma bio-neurológico, a través de las apelaciones-comunicaciones, que todo lo que le rodea le anima en diferentes y complementarios campos de realización. El del movimiento, el del lenguaje y el del afecto, resumidos en la constitución personal de ser capaces de autonomía-amor. Sabemos algunas cosas de cómo, cuándo, con qué secuencia y frecuencia, han de ser estimuladas esas biográficas gramaticalizaciones.

El siglo XX comenzó con el marchamo de ser denominado Siglo de la Infancia, cuando la clarividente y oportuna pedagoga sueca, Ellen Key, publicó en 1900 su obra con el título *El Siglo del Niño*. En ese espíritu, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 1979 el "Año Internacional del Niño". En Noviembre de 1989, en la cumbre mundial de la Asamblea General de las Naciones Unidas se aprueba la *Convención de los Derechos del Niño*, "*Carta Magna*" o "*Declaración de Derechos*" de los niños. 61 países ratificaron posteriormente este documento. En España, la aprobación oficial tuvo lugar en el BOE del 31 de diciembre de 1990. Podríamos comenzar el siglo XXI con la publicación en el año 2000 de un título como éste, *El Siglo de la Infancia adecuadamente educada*, o más metafóricamente, *El Siglo humano de la esperanza posible*.

¿Qué hacer ya, desde ahora mismo, para acercarnos al logro de esa proclama, concretar la esperanza posible en lo humano, en y desde la infancia? Atender, respetar y desarrollar el derecho a la educación. Concomitante y, tal vez, previo a ese derecho, superar y corregir las tremendas lacras de explotación y olvido en que aún vive la infancia del mundo. Aquí queda recogido ese tremendismo socio-cultural en tres subconjuntos: el analfabetismo; el abandono y el maltrato; por último, y el hambre y la mortalidad.

La historia de la humanidad requiere clamar y profundizar por los derechos de la infancia. Tiempo y experiencia crucial en la realización de lo humano, como ya han quedado dicho. Por eso, al menos, desde los tiempos modernos, no es extraño que cuando se plantea derechos humanos se trataba siempre haya habido alguna referencia a la infancia. Así, en el siglo XVI, el teólogo dominico español Francisco de Vitoria, desarrollaba una primigenia relación de derechos humanos en 15 puntos, de los cuales al menos dos, son ahora especialmente significativos.

Así, el artículo 3: *"El niño no existe por razón de otros, sino por razón de sí mismo"*. Posteriores formulaciones abundarán en palabras y recurrirán a aplicaciones concretas de ejemplos cotidianos y crueles de nuestros progresos socio-culturales, pero es dudoso que en menos palabras y con más sencillez puede manifestarse el único meollo de la cuestión. Que el niño es un ser personal. Y en cuanto tal inalienable, no explotable, no reducible, no,... a toda ni a cualquier expresión de la organización socio-cultural, tendente a usar del niño como una prolongación inerte e inundable desde el poder y los deseos de los mayores. *"El niño,... por razón de sí mismo"*. Aplíquese esto a las situaciones familiares, a las relaciones escolares, a las exigencias laborales, a las demandas de bienestar, de acumulación de capital, de presupuestos y de decisión inversora, a todo, y de forma magistral y universal tendremos la mejor lista de los derechos de la infancia.

El artículo 15 de Francisco de Vitoria, de manera rotunda y artística, resume y globaliza todo el sentido valioso de la experiencia humana: 15. *"No es el hombre lobo para el hombre, sino hombre"*.

Tras la sensibilización humanista del siglo XVI, animada por los hechos coloniales, es el siglo XVIII en su segunda mitad, el tiempo de la eclosión encadenada de animar y potencial la conciencia por el valor y el respeto de lo humano. Es la expresión de los derechos civiles y políticos, derechos individuales, después sistematizados como de primera generación, manifestados en documentos de las dos grandes revoluciones del momento: la americana, *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América* (4/7/1776) y la francesa, *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (26/8/1789). Esta última se desarrolla en 17 artículos. No hay referencia expresa a la infancia. *"Todos los hombres nacen y permanecen libres e iguales"*.

Aunque no se concretan hasta la revolución bolchevique de 1917, todo el siglo XIX puede percibirse como el escenario turbulento y la progresiva conciencia de delimitación de los derechos sociales, económicos, derechos de segunda generación. Hoy ya se tiene conciencia de la necesidad de atender y exigir los derechos de tercera generación: aquéllos que globalizan las dos generaciones anteriores y que pretenden atender a las raíces culturales, a los estilos perceptivos y socioemocionales con los que enfrentarnos a la realidad y a la propia experiencia de nuestra realización. Son los valores ecológicos, en el sentido más integrador y comprensivo, son los derechos por una cultura mejor, por una cultura, economía, sociedad e ideas-creencias, más certera y radicalmente humanizadora. Es aquí donde se articula la compleja y animosa proyección de los derechos de la infancia: un horizonte de mentalidad y de inquietud, cargado de ímpetu y de radicalidad en el afán de acertar en las decisiones y en las acciones, que efectivamente puedan solucionar conflictos y apostar por las teorías y las prácticas que realmente despejen incógnitas y problemas hacia el futuro. El primer logro es la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924, ya aquí brevemente comentada.

Tras la Segunda Guerra Mundial, se incrementa la exigencia de tomarse más en serio el futuro convivir de la Humanidad. Ese espíritu da a la luz la carta magna más importante hasta ahora de la conciencia defendible y creíble sobre las personas y su humanidad. Sólo décadas después se proclamarán derechos específicos. No obstante, la Declaración Universal de 1948 tiene para nuestro asunto el enorme relieve del artículo primero, carta magna, cimiento y columna de todo signo de grandeza y espiritualidad del ser humano: *"todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"*. Este artículo exige a voces el artículo 26, el artículo dedicado a la educación. Y es que como hemos visto, nacidos libres e iguales, dotados de razón y conciencia, nadie puede exigir un comportamiento más fraternal de los unos con los otros que los niños. Por la sencilla razón de la gramaticalidad humanizante de que lo que somos se concreta en los encuentros con los demás. Acertar en esto es jugarlos la carta del futuro individual y colectivo.

El artículo 26 contiene tres puntos: 1. *Toda persona tiene derechos a la educación*. Se refiere a la escolarización-educativa, medio instrumental de entrenamiento y desarrollo que las sociedades deben ofrecerse para no abandonar la realización de las posibilidades. La negación de este punto pervive en la falta de escolarización, de escolarización muy poco adecuada, de analfabetismo. En el segundo punto: 2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana* y una matizada secuencia de concretas realidades donde ese pleno desarrollo tiene dificultades o ha de definirse. La contraoferta de este derecho se manifiesta en las perversas gramaticalizaciones de niños que son entrenados en la intolerancia, en la competitividad enemiga, en el rencor y en la negación de los proyectos vivenciales de la misma carta de derechos humanos. Por último, el tercer punto quiere mantener el más radical derecho de la libertad, y conviene en que *"los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación"*. Es contrario a esta raíz de humanización las fórmulas en que los poderes establecidos, siempre subsidiarios y al servicio de la más natural responsabilidad de los padres, pretenden prolongarse y controlar las conciencias y formas de realización de cada persona, en los complejos y múltiples procesos educativos.

2.1. Las declaraciones específicas de Derechos de la Infancia.

2.1.1. La Declaración de los Derechos del Niño: La Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1959, promulgó esta Declaración específica.

La Declaración proclamó diez principios. Desarrolla y enriquece los contenidos de la Declaración de Ginebra de 1924. Los principios subrayan la idea de no discriminación a los niños, de facilitar su desarrollo y a tener desde su nacimiento el derecho a un nombre y a una nacionalidad, a poder disfrutar de los beneficios de la Seguridad Social. También proclama que el niño que está discapacitado física, mental o socialmente, debe tener un tratamiento, educación y cuidado especializado. La declaración establece que el niño necesita amor y comprensión, así como el derecho a recibir educación. Aunque de una manera global e interdependiente todos los principios inciden en la posibilidad o no de una atención educativa, es el principio siete el que específicamente dice de la educación: *"Principio 7. El niño tiene derecho a una educación que debe ser gratuita y obligatoria al menos en los niveles elementales. Debe proporcionarse una educación que contribuya a su cultura general y le permita, en igualdad de oportunidades, el desarrollo de sus facultades, de su juicio personal y de su sentido de las responsabilidades morales y sociales y llegar a ser un miembro útil de la sociedad."*

El interés superior del niño debe ser la guía de aquéllos que tienen la responsabilidad de su educación y de su orientación; esta responsabilidad incumbe en primer lugar a sus padres.

El niño debe tener todas las posibilidades de dedicarse a los juegos y a las actividades, que deben ser orientados hacia los fines previstos por la educación; la sociedad y los poderes públicos deben esforzarse en favorecer la realización de este derecho".

Finalmente, la Declaración proclama que el niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad o explotación. También, que en aras del interés primordial del niño, éste debería ser la guía de los responsables de su educación y orientación.

Las Naciones Unidas también adoptaron otras convenciones y declaraciones que promueven y protegen diversos derechos del niño: También por otras organizaciones internacionales como UNESCO o ILO (también asociaciones como DNI, *Defensa de Niñas y Niños Internacional*, OMEP, AMEI, organizadora de este Congreso) que promueve y protegen los derechos del niño.

2.1.2. La Convención de los Derechos del Niño (1989). ¿Por qué es necesario otro instrumento de los derechos del niño? ¿Por qué es insuficiente la Declaración de 1959? La Convención de los Derechos del Niño no anula o minimiza la importancia de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Seguirá siendo un hito ideológico para todos los Estados, para la totalidad de la comunidad internacional, para organizaciones, familias y hombres en general.

La Declaración proclama ciertas ideas, valores y principios cuya importancia es permanente, y que han sido trasladados a la Convención, y, se han incorporado a la conciencia de las Naciones. Sin embargo, la Declaración es sólo un documento moral y político que no vincula legalmente.

La Convención de los Derechos del Niño (Nueva York, 20 de noviembre de 1989, Preámbulo, tres Partes y 54 artículos) es el primer tratado universal y multilateral que, de forma general, establece el reconocimiento internacional de los derechos del niño como ser humano. Compila estos derechos humanos adaptándose a las características y necesidades del niño. La Convención vincula legalmente a todos los estados que lo ratifican.

Hasta ahora no existía un control internacional organizado de la observación de los derechos del niño. La Convención prevé y establece este control. Los Estados estarán obligados a

presentar informes sobre el cumplimiento de las disposiciones de la Convención. Serán examinadas por un organismo internacional denominado Comité de los Derechos del Niño. Las disposiciones de la Convención están formuladas de tal manera, que su aplicación pueda ser controlada.

La Declaración de los Derechos del Niño tiene ya treinta y siete años. En cambio, la Convención es un documento nuevo, contemporáneo que tiene en cuenta las experiencias de los treinta años de diferencia entre ambos documentos. Su contenido es más rico que el de la Declaración. Regula materias olvidadas por la Declaración o sólo mencionadas en ella, tales como la conservación de identidad, su intimidad, honor y reputación, materias referentes al trato penal, reinserción, reintegración,... La Convención es un instrumento más eficaz para la promoción y protección de los niños que la Declaración.

La Convención adapta los Derechos Humanos a las particularidades de la Infancia. En particular, especifica algunas disposiciones generales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Convenio Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como del Convenio Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. Por lo tanto, la eficacia de los protección de los derechos del niño aumenta. La contribución de los países desarrollados a la Convención ha sido mayor que la que dieron a la Declaración y a otros instrumentos posteriores relativos a los derechos del niño. La Convención contempla al niño no sólo como sujeto de protección, sino también como sujeto, como persona, que requiere mientras crece, el derecho a decidir sobre él mismo. Se hace un gran hincapié en la protección del niño contra la discriminación. Se tiene en cuenta que cada niño es diferente y tiene su propia personalidad. También se protege al niño de la explotación.

La Convención establece el principio de que el padre y la madre tienen una responsabilidad común en cuanto a la educación y el desarrollo del niño, una responsabilidad que es de carácter primario. Los intereses del niño han de ser cuestión fundamental para sus padres.

Todo niño tiene derecho a la educación. Este derecho ha de aplicarse de manera progresiva, y sobre la base de igualdad de oportunidades. La Convención especifica los principales objetivos y la educación debería dirigirse a alcanzarlos. Los adultos como los niños tienen derecho a conocer íntegramente las normas de la Convención.

El artículo 27, de manera general, y los 28 y 29 de manera más específica, se refieren al derecho a la educación. En el artículo 27 los Estados Partes trabajan por hacer reales aquellos medios y disposiciones que ayudan al desarrollo educativo: *obligatoriedad y gratuidad; desarrollo de la enseñanza secundaria, general y profesional; potenciar la información, la asistencia regular a las escuelas; hacer accesible la enseñanza superior...* En el artículo 29 los Estados Partes convienen en los aspectos de valores y metas de la educación: *desarrollar la personalidad; inculcar el respeto de los derechos humanos, de los padres, de la propia identidad cultural; preparar la asunción de una vida responsable en una sociedad libre y el respeto del medio ambiente natural.*

Son muy significativos a los efectos de este III Congreso Internacional de Educación Infantil dos reconocimientos de Preámbulo: *"Reconociendo que el niño para el pleno armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión"...* y *"reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones especialmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración"*. Son las dos advertencias más relevantes referidas a las posibilidades educativas de la infancia: la realidad de una familia y la superación de las condiciones difíciles (hambre, enfermedad, analfabetismo, explotación,...) El esfuerzo a realizar aún es muy exigente para alcanzar los objetivos deseables. Por

eso, el Secretario General ante la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989 decía: *"la convención que acaban a aprobar constituye un instrumento de rico significado, precursora en el tiempo. Les felicito y exhorto a que continúen trabajando en que los principios de la Convención sean una realidad para todos y cada uno de los niños de la tierra. De esta forma, no sólo aseguramos los derechos de las generaciones futuras; también afianzamos las bases de la justicia, la paz y la libertad en el mundo del futuro"*.

Recientemente en 1992 el Parlamento Europeo establece una nueva resolución, *"La Carta Europea de los Derechos del Niño"*, en la que aunque se asume sin reserva la Convención de las Naciones Unidas de 1989, opina que los niños sufren en la Comunidad problemas específicos que hace necesarios instrumentos comunitarios. Así por todo el mundo con diferentes grados de honduras y gravedad.

Por último, en el Seminario Europeo celebrado, bajo presidencia española, en Madrid, durante los días 18 y 19 de diciembre de 1995, sobre *"Políticas de infancia en Europa"*, los expertos europeos llegaron a la conclusión de solicitar a los miembros de la Unión Europea que se incluyan los temas de la infancia en el Tratado de Maastricht, durante su revisión en la Conferencia Intergubernamental que se celebrará durante, 1996, así como la elaboración de un informe anual por parte de cada país sobre la implantación y desarrollo de los derechos de los niños, contenidos en la convención de la ONU.

El siglo XX nos presentó nueva terminología: niños "Tercer Mundo", niños del "Cuarto Mundo", refiriéndose a la población de los suburbios de las grandes ciudades de los países desarrollados; en los países menos desarrollados los penosamente famosos "niños de la calle", "niños mendigos", categorías que reflejan que el problema no atañe exclusivamente a la familia, sino al conjunto de la sociedad; también "niños de la Guerra", como consecuencia de conflictos bélicos que, en su modalidad actual, implican intensamente a la población civil.

El abuso del niño se percibe ahora, como la mayor amenaza para su bienestar. Prevenir y tratar esta situación no es tarea fácil, se requiere una gran cantidad de esfuerzo y una labor coordinada que implique a los poderes públicos, a los profesionales y a la sociedad en general.

3. La utopía a alcanzar: la educación de la infancia

De los dos puntos anteriores, quién es la infancia, y qué derechos específicos requiere, se deriva la formulación y la exigencia de que sea lo que comporta educar a la infancia: *a) atender las inviolables e ineludibles "gramaticalizaciones" del nuevo y abierto ser humano y b) animar que esas "gramaticalizaciones" humanizantes potencien la libertad e igualdad entre los humanos.* ¿Cómo y qué hacer para alcanzar esa educación de toda persona, en todos los contextos y en todos los lugares, desde la infancia? Recogemos algunos planteamientos y experiencias.

3.1. La política de infancia en Europa

La citada *Carta Europea del Niño* del Parlamento Europeo de 1992 muestra el interés por estas cuestiones de la infancia. Los problemas más relevantes son:

- a) que en estos países los niños con menos de 2 ó 3 años de edad tienen madres trabajadoras. Es verdad que con diferencias significativas. Mientras que en Alemania alrededor del 35% trabajan, con porcentajes aún algo menores en Gran Bretaña y Países

Bajos, en Suecia y los Países del Este, con más alta tasa de madres trabajadoras, se conceden cada vez más permisos por maternidad/paternidad, durante el primer año de la vida del niño, por lo menos. Es la parte asistencial de la realidad infantil, que se resume en esta pregunta: ¿cuánto apoyo de los sistemas de asistencia a los padres jóvenes y a los niños hace falta?;

- b) el otro reto tiene que ver con el esfuerzo por no hacer que ese tiempo que los niños están fuera del hogar no sea sólo un tiempo de atención asistencial, sino eminentemente pedagógico: propuesta de acciones educativas basadas en el saber hacer derivado del conocimiento científico sobre el desarrollo y maduración de las potencialidades humanas, teniendo en cuenta la enorme complejidad de esa misma construcción personal, que es todo proceso educativo. Se resumen en este interrogante: ¿qué clase de educación hay que dar a los niños para que adquieran una robusta personalidad y sean capaces de asumir responsabilidades y de relacionarse con otras personas?

3.1.1. El caso francés: Se articula en tres principios:

- a) *el papel fundamental de la célula familiar en el equilibrio de nuestras sociedades.* Pese a la enorme diferencia de la familia actual (incremento de los divorcios, disminución del interés por el matrimonio, el aumento del número de familias con un solo hijo), la familia es la célula básica de la sociedad. Un lugar de amor, de aprendizaje. El niño es un ser bio-psico-socio-cultural en evolución. Como todo ser humano, pero de manera radicalmente diferenciada dada la escasa, por breve historia personal en cuanto infante, posibilidad de comunicación que aún ha tenido. Para el niño la familia es un lugar inicial y parcialmente iniciático. El cometido del Estado es facilitar que la familia pueda hacer posible el dinamismo adecuado para proporcionar al hijo lo necesario y suficiente.
- b) *la libertad individual de elección:* cada individuo debe poder elegir el tipo de vida que más le convenga. No se trata de que todas las familias tengan que ser matrimonio, o tener tal número de hijos. Lo relevante es *ser familia*.
- c) *el respeto de la igualdad entre hombre y mujer y la conciliación entre vida familiar y vida profesional.*

Por eso son relevantes las disposiciones fiscales (15.000 francos deducibles del impuesto de la renta por hijo/año, la tasa de vivienda llega hasta un 4% de ingreso imponible) y otras medidas (los contratos-infancia, que regulan la acogida de los pequeños, los contratos-familia, para luchar sobre todo contra el fracaso escolar, por las malas condiciones de alojamiento, y una especial dedicación legislativa a la infancia maltratada).

3.1.2. El caso danés: Como en el conjunto de la Europa industrial tiene que ver con la nueva familia y con la actividad laboral de las madres. A lo largo de los años 70 y 80, la familia ha pasado de ser una familia donde el hombre ganaba el pan y la mujer se ocupaba del hogar, a ser una familia sostenida económicamente por los dos. Actualmente, el porcentaje de mujeres con un empleo y que tienen al menos un hijo menor de siete años es del 95%. Además, el promedio de horas semanales de estas mujeres es de 34. Entonces, ¿cómo atender a los niños?

Se han observado los siguientes cambios:

- a) los padres, los dos cónyuges, pasan más horas junto a sus hijos, con menos labores domésticas. Además, en concreto, el padre ha aumentando el tiempo de presencia con los hijos. Sirve de contrapunto el recuerdo de cómo una revista de los años 50, cuando las madres estaban en el hogar todo el día, aconsejaba a las madres sentarse y concentrarse en su hijo, por lo menos, media hora cada día.
- b) además han proliferado los servicios de asistencia pública diurna, integrados en la seguridad social danesa. Es un servicio de un Estado Asistencial institucional. Y es que en la literatura sobre el Estado Asistencial se establece una diferencia entre el E.A. residual y el institucional. El residual está edificado sobre el supuesto de la soberanía del mercado. El sector público desempeña un papel mínimo. Descansa sobre la base de que la mayoría de la población debe saber afrontar sus problemas sociales. Sólo interviene el Estado cuando la gente no lo consigue. El Estado no interviene si no es absolutamente necesario. Es el ejemplo de la política de Mrs. Thatcher.

El Estado Asistencial institucional está basado en la idea de que es responsabilidad del Estado ocuparse de las necesidades sociales. del individuo. Está marcado este planteamiento por el principio igualitario. Es el estilo danés. Los niños pueden ser acogidos en instituciones para prestarles asistencia o por razones pedagógicas. Esto provoca la cuestión general de si es bueno o malo para los niños estar en las instituciones públicas (o privada, extendiendo la cuestión) de asistencia diurna, separados de sus madres, a una edad tan temprana ¿Perjudica esto al niño, más adelante, en su vida?

La respuesta es que no hay consecuencias negativas. *"No se ha comprobado que los niños de las madres trabajadoras sufran consecuencias perniciosas de tipo emocional, social o intelectual"*. (Sandra Carr, 1987) ha llegado a la conclusión siguiente: *"Una buena asistencia al niño es sólo esto: una buena asistencia. El quién y el dónde son menos importantes que el qué (calidad de la asistencia)"*.

3.1.3. El caso alemán:

Aquí la sensibilización está centrada en el riesgo de aislamiento del niño. Más del 70% de las familias con menos de 10 años, sólo tienen un hijo. Ya se ha referido que sólo algo más de 1/3 de las madres trabajan. Pese a eso, los pequeños no pueden explorar el mundo circundante sin peligro. Dependen mucho más de los adultos y tienen muchas menos posibilidades de decidir lo que quieren hacer y cuándo. Desde luego es una problemática alemana y muy extendida en nuestra socio-cultura.

En cualquier caso, la ayuda asistencial y educativa alemana intenta animar a superar el aislamiento. La asistencia social a los niños pequeños está pensada para promover:

- contactos tan libres como sea posible con los demás niños;
- exploración sin peligro de espacios exteriores en la casa;
- contactos adecuados con adultos de edades y características diferentes;
- instituciones de asistencia adecuada, bien equipadas y acogedoras.

La satisfacción de esos objetivos requiere determinados requisitos, que evitan el peligro de malgastar el potencial de los niños y de quienes los cuidan, así como el malestar y el estrés:

- diversidad para que los padres puedan elegir entre varios tipo de asistencia (guardería de barrio, grupos de padres, grupos organizados por la iglesia, asistencia maternal diurna,...);
- descentralización, tamaño reducido de las instalaciones, para que el niño no pase rápida y fácilmente a la estructura de masa;
- derechos de los padres a intervenir y a decidir en los aspectos importantes de las actividades de su hijos;
- institución abierta de las edades y estratos diferentes.

3.1.4. El caso italiano

En Italia es la región de la Emilia Romagna (Bologna) la más famosa por su sensibilidad a los problemas de la infancia: es donde hay más alta proporción de servicios para niños de 0 a 6 años, considerados de gran calidad. Aquí, como en caso todos los lugares, el debate ha sido en torno a la guardería, el tiempo ideal y la relación e integración de las familias y, en general, qué otras alternativas.

Nos hallamos ante un niño, que con frecuencia cada vez mayor, es hijo único, que no tienen hermanos, cuyos padres trabajan, los dos, que no vive quizá más que con uno de ellos, y a menudo solo, confiado a otras personas distintas de sus padres (abuelos, parientes, baby-sister, amigos), al que se dedica menos tiempo cada día,... Se acusa a los padres, sobre todo a las madres, de que tengan que despertar al niño a las seis y media para "empaquetarlo y llevarlo a la guardería". Nos hallamos ante un gran número de niños que pasan la totalidad de su tiempo con adultos y delante de la televisión, en unas ciudades que no los han tenido en cuenta. Es evidente que todo eso obliga a una nueva y amplia reflexión sobre las opciones políticas que se han de adoptar con respecto a la infancia.

Y no es menos evidente que la guardería no puede ser la única respuesta, pues hace falta respuestas diversificadas, aunque la guardería siga siendo un servicio insustituible. Por lo que ofrece en términos de calidad y de tiempo a los padres y por el valor pedagógico y científico que ha alcanzado. ¿Qué respuestas hay que dar, entonces?

Las opciones pueden resumirse así:

- ◆ consolidación de los servicios de guardería en términos cuantitativos;
- ◆ compromiso permanente a la cualificación de los servicios;
- ◆ necesidad de que las guarderías sean más productivas, concibiéndolas como centros de fomento cultural;
- ◆ mayor flexibilidad en cuanto a horarios, funcionamientos, planteamientos, todo ello coordinado con el acervo pedagógico que los profesionales y coordinadores han consolidado;

- ♦ proyectar y poner en práctica nuevas formas de acción educativa. Básicamente esto se ha potenciado a través de: a) la capacidad y la voluntad para lograr que los adultos, junto con los niños, se conviertan en sujetos primordiales de esa experiencia; b) la capacidad del personal adscrito a los servicios para organizar, implicar e interactuar con los demás;
- ♦ actuar teniendo en cuenta el conjunto de los recursos estructurales, financieros, humanos y culturales, que existen en los territorios: implicar a entidades y personas privadas.

3.1.5. El caso sueco: Aunque no muy distante del danés, merece por su fama y capacidad pionera una breve referencia específica. Desde hace una década hay un "baby-boom" en Suecia. Cada año nacen unos 100.000 niños, con una población cercana a los nueve millones. La política familiar sueca se basa en la suposición de que todos los padres pueden y quieren trabajar. Sin embargo, trabajar fuera de casa y criar los hijos genera tensiones en la familia. Por ello, en Suecia se ha considerado necesario que la sociedad ayude y apoye a las familias en esa situación. No deja de ser un planteamiento y exigencia general. La dificultad está en que sociedad y gobiernos en unos casos así lo entienden y pueden y otros ni lo ven tan claro ni, en muchos casos, pueden, ya porque no toman las medidas oportunas o por más profundas carencias y dificultades.

La política familiar e infantil sueca se basa en tres complementarios aspectos:

- a) el seguro de paternidad: los seguros de paternidad relacionados con el nacimiento de un hijo se pagan al padre o a la madre durante 12 meses. La cuantía es igual a la del subsidio de enfermedad que normalmente es del 90% de los ingresos percibidos; los padres pueden hacer uso del tiempo tomando días completos, medios o reducir el horario laboral a seis horas; no están obligados a utilizar todos los días en un mismo período, dado que pueden reservar días para utilizarlos más adelante hasta que el niño cumpla los 8 años de edad. Flexibilidad y libertad de elección;
- b) la atención al menor: las mujeres suecas tienen la tasa de empleo más alta del mundo occidental. En 1985, el Parlamento sueco decidió que desde 1991 en adelante, todos los niños en Suecia deberían tener derecho legal a atención al menor, incluyendo actividades preescolares desde la edad de 18 meses hasta que ingresen en la escuela obligatoria a la edad de siete años. Los padres que estudian o trabajan deben tener acceso a una plaza en una guardería o recibir atención en guardería/hogar familiar. Todos los niños que no asisten a centros maternos deberán tener acceso a educación pre-escolar.

Un punto muy importante en que está la inflexión del derecho a la educación, utopía a alcanzar, que ya en Suecia es una avanzadilla que toma carácter, es el siguiente: los programas de atención al menor, de ser principalmente un servicio para los padres para proporcionar una buena atención al menor mientras ellos trabajan, han pasado a ser considerados necesarios para el propio niño, como buenos para la crianza de los niños y para su desarrollo físico, social e intelectual. La atención al menor es deseada por los padres, independientemente de la situación familiar, por el bien de los niños. Esto es así, por la alta calidad de la atención al menor: personal bien cualificado, buenos entornos (centros en el área de vecindad de la familia), grupos de niños reducidos (10-12 niños en el grupo más joven y de 15-18 en el grupo de más edad; la ratio de personal es de 3 a 5 personas para cada grupo de niños, dependiendo de la edad de los niños), programa

educativo adecuado a las edades preescolares (los niños con disfunciones en su gran mayoría están integrados en los centros corrientes).

También existen las llamadas pre-escuelas optativas para niños menores de 4 años. En este tipo de preescuela los niños van acompañados por un padre o una madre cuidadora, para ofrecer, tanto a los niños como a los adultos, la oportunidad de encontrarse en grupo, bajo la supervisión de un maestro especialista en pre-escolar.

- c) ayuda económica a todas las familias y en especial a las familias con grandes necesidades: subsidios familiares para todas las familias y otras ayudas para familias con necesidades extraordinarias. El subsidio familiar se paga, sin previa solicitud, a todos los menores hasta e incluyendo el trimestre en que cumpla los 16 años de edad. Es uniforme y en el 1990 era de 5.000 SEK al año. Existe un subsidio adicional para familias con muchos hijos: éste iguala a 1,5 subsidios familiares básicos por el tercer hijo y a 1,6 por cada hijo adicional. También hay ayuda para la vivienda: ésta asciende a 3.180 SEK por hijo al año.

En Suecia hay voluntad política, necesidad de alcanzar una más adecuada pirámide de población, que tuvo serios riesgos de quedar invertida con mucha población longeva y escasa infancia y juventud, y uno de los promedios de renta per cápita más altos del mundo. En cualquier caso, hay muchos aspectos que parecen imitables.

3.1.6. El caso español: En las últimas décadas se experimentaron muchas de las condiciones económicas y socio-culturales ya señaladas: explosión de la concentración urbana, cambio de la organización y estructura familiar, familias reducidas, divorcios,...acceso de la mujer al trabajo fuera de casa, cambio de actitudes y de mentalidad, consumo, economicismo,... Ese conjunto de factores ha provocado que en la actualidad la tasa de fecundidad esté entre las más bajas del mundo, dado que es la más baja de Europa, en un 1,4 hijo por mujer.

Desde los años 60 proliferaron los centros de atención a la infancia, guarderías, en su gran mayoría privadas, son la aparición lenta y constante de guarderías públicas. Durante los años 80 ha habido un fuerte incremento de una conciencia cualitativa de atención a la infancia, que ha potenciado la cantidad y el cambio de perspectiva de esta atención. Así, hoy y apoyado en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que ha integrado la educación infantil en el organigrama del sistema escolar, aunque no obligatoria, prácticamente todos los niños de entre 4-6 años está escolarizados en la red pública y privada y de los 0-3 años, más del 60%, en este caso mayoritariamente, en la red privada.

El cambio de perspectiva, paso semejante al general, bien concretado en el ejemplo sueco, tiene que ver con el centro que ha pasado a ser educativo, centrado en la mejora del niño, y no asistencial, de ayuda y seguridad para los padres. Aún queda mucho camino por recorrer y muchos esfuerzos y desarrollos profesionales adecuados que realizar. No obstante, la mencionada Ley, cuyo capítulo primero está dedicado a la educación infantil, dice en el artículo 7.1: *"La educación infantil que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al bienestar físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa"*. Y decididamente educativo, el artículo 8 señala las finalidades: *"La educación contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: a) conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción; b) relacionarse con los demás a través de las distintas*

formas de expresión y de comunicación; c) observar y explorar su entorno natural, familiar y social; d) adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales". Una dificultad es que la renta per cápita española es unos 5.000 dólares menos que la sueca, por ejemplo, el PIB algunos billones menor y puede que la voluntad y la claridad político cultural sobre en qué hacer hincapié personal y socialmente menos clara y valiosa.

3.2. El caso latinoamericano

Además de la adhesión de los países del área a los documentos internacionales, implicados en la voluntad y en el esfuerzo por la mejora y potenciación de la infancia, hay que recordar la cercana, noviembre de 1995, Declaración de la V Cumbre Iberoamericana de San Carlos de Barriloche, en que todo el continente apuesta por la educación como motor de desarrollo. Expandida en un total de 99 artículo y tres Partes (1ª Parte, *La Educación como factor esencial del desarrollo económico y social*, 2ª Parte, *Convenio para la Cooperación en el marco de la Conferencia Iberoamericana*, y 3ª Parte, *Asuntos de especial interés*). la Declaración afirma en el apartado V de la 1ª Parte, *Conclusiones*, "37 La educación necesita ser integral e integradora frente a una realidad que va consolidando la globalización de las actividades económicas,..." El artículo 38, amplio resumen del documento en el punto f) dice, en una aproximación educativa a la infancia: "El estímulo, desde la más temprana edad, de la curiosidad intelectual y la capacidad inquisitiva, que constituyen el punto de partida para el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, así como de las transformaciones sociales, orientadas hacia la promoción del bienestar del conjunto de la sociedad".

Recordada esa permanente y actual apuesta por la educación del mundo latinoamericano, hay que tener en cuenta las dificultades, retos y propuestas actuales, que vive ésta área respecto de la infancia y su educación. La variable más influyente es la de la crisis económica. Aunque en este momento, algunos países, Chile, Perú, Brasil, entre otros, encuentran algunos puntos de luz en la estructural crisis económica, aún se viven las secuelas generalizadas de la crisis más profunda y prolongada del último medio siglo.

Tres son los procesos muy relacionados con el desarrollo socioeconómico de la región:

- a) el crecimiento demográfico: la población latinoamericana muestra una pirámide joven. Alrededor del 40% del total de los habitantes tiene catorce años de edad o menos, en contraste con la cifra levemente superior al 20% de los países europeos. Así, para el quinquenio 2020-2025 se prevé una tasa global de fecundidad de 2,8 por mujer. De acuerdo a las proyecciones hechas por el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), en 2025 la población latinoamericana todavía corresponderá a la de una población joven con un 30% de la misma ubicada en los tramos de edad inferiores a los quince años. Esta realidad demográfica en un contexto económico deprimido provoca abundancia de población joven económicamente inactiva; por ejemplo, en México, en 1984 había 86,1 personas inactivas por cada 100 activas. Estos desajustes imponen una pesada carga a las economías latinoamericanas que deben destinar cuantiosos recursos para su atención, desviándolos de sectores de mayor productividad a corto plazo y generadores de más amplio empleo.
- b) Urbanización y crecimiento urbano: Entre 1950 y 1980, la población de los centros urbanos con más de 20.000 habitantes se cuadruplicó: de 40 millones a más de 160 millones. En 1950, América Latina tenía seis o siete ciudades con más de un millón de

habitantes, en 1980 tenía 25; en el 2.000 probablemente tendrá 46 que alojarán el 37% de la población total. Esto ha provocado todo tipo de problemas: de distribución, de servicios: así, aunque el dato es un poco pasado, pero la realidad se mantiene parecida, en 1975 en Sao Paulo con menos del 10% de la población brasileña, le correspondía, sin embargo, el 44% del consumo nacional de electricidad, con el 39% de los teléfonos del país, también se concentraban allí más de la mitad de la producción y empleo industriales.

- c) Pobreza: Entre las investigaciones más exhaustivas de la evolución de la pobreza en América Latina están las realizadas dentro del marco del Proyecto Interinstitucional de Pobreza Crítica de la CEPAL. En relación a los menores de 6 años el informe concreta y proyecta los siguientes datos, expresados en millones:

	1970	1980	2000
TOTALES:	27,7	35,5	51
Urbanos	9,0	14,8	31
Rurales	18,7	20,7	20

Al considerar estas cifras, se debe tener presente que para muchos de los niños pobres, las estrategias de supervivencia de sus familiares y/o los programas sociales, tanto públicos como privados, son a menudo inadecuados e insuficientes para asegurarles un desarrollo integral viable en el medio donde nacen.

En la actualidad, la interdependencia de los elementos analizados, agudizada la negativa por la crisis económica de los años 80 y la vulnerabilidad de las familias, hace que la atención a la infancia y las propuestas de educación no reúnan las condiciones válidas para lograr los efectos deseables. La protección que debe recibir un niño, preferentemente por parte de sus progenitores muchas veces no es ni la mínima. Dentro del continuum que va desde una situación óptima de protección total o integral a una extrema de "desprotección total o abandono", se verifican diferentes situaciones que, según el origen e intensidad de las carencias originadas por el descuido, exponen al niño a la posibilidad de sufrir diversas alteraciones en su desarrollo físico, psíquico, social, afectivo. Naturalmente que la desprotección no se da exclusivamente en las familias pobres, pudiendo aparecer en familias de otros estratos sociales; sin embargo, en las familias económicamente más vulnerables, los menores se encuentran sometidos a un riesgo mucho mayor de ser víctimas de diferentes tipos de descuido.

Se pueden distinguir factores intra y extra familiares que afectan a la calidad de la protección que se brinda a los menores. Entre los intrafamiliares: los recursos de la familia; la educación, habilidades, actitudes y experiencias de los miembros adultos del núcleo familiar; ciertos caracteres de la composición y estructura familiares: la falta de figura paterna, numerosos hijos menores de edad, vínculos inestables y de corta duración, sobre todo en el ambiente urbano. Entre los factores extrafamiliares: la disponibilidad y el acceso que la familia tenga a servicios básicos y a los recursos de la comunidad: servicios sociales, educacionales, de salud y de infraestructura, cuya cobertura y eficacia dependen directamente del gasto público.

Cuando esos factores no existen surgen los niños de la calle. (Conviene distinguir entre los niños de la calle, el grupo más crítico, reducido y abandonado: los sin familia, para quienes la calle es el hogar; los niños en la calle: los que por extrema pobreza pasan días y, a veces, noches en la calle, pero tienen familia. Niños que abandonan sus hogares para deambular por las calles de la

ciudad latinoamericanas, con aspecto descuidado, sin supervisión adulta, a toda hora del día, incluyendo el horario escolar e incluso durante la noche. Un estudio realizado en Santiago de Chile en 1982, reveló que el mayor porcentaje de los niños callejeros correspondía al tramo 9-12 años; casi el 94% presentaba fracaso escolar, situación agravada por el absentismo escolar, que afectaba a casi un 70% de los casos. La escolaridad de los progenitores era sumamente baja (la mayoría un promedio de 4,5 años de enseñanza básica), dándose además un porcentaje alto de analfabetos: 17,7% de los padres y 21,4 de las madres. El padre se encontraba presente en el hogar en sólo 13,7% de los casos.

Otro trauma derivado de la pobreza y de los factores señalados es el trabajo infantil. Actividades económicas de tipo marginal, clasificables así: distribución al por menor, servicios de juego, prostitución, mendicidad, hurto, atraco, tráfico de drogas,... A todo esto hay que añadir el aumento del número de niños muertos, mutilados y huérfanos, como resultado de enfrentamientos que se producen en contexto de violencia originados por guerras, protestas urbanas, violencia rural y narcotráfico.

Así, una gran parte de la población infantil aún no tiene acceso a un puesto público o privado de guardería o de asistencia infantil social y/o pedagógico. Aunque hay diferencias entre países y, como es claro, entre grupos sociales, la mayoría de los niños de 0 a 6 años no tienen la oportunidad de ampliar sus posibilidades de desarrollo y potenciación personal dado que el contexto familiar es muchas veces muy deprivado y los medios públicos muy escasos, pese a las proclamas que se expresan respecto a la relevancia y conveniencia de la dedicación de profesionales y de medios, en general, a la infancia. Los retos más inmediatos son los referidos a la prevención de enfermedades, a la superación del hambre, al freno del analfabetismo entre los jóvenes y la población adulta, y la puesta en marcha de todos los medios sociales y pedagógicos para que todos los niños tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse en el mejor ambiente.

3.3 *¿Qué y cómo hacer para progresar en la utopía de la educación infantil?*

La presentación analítica de los retos y respuestas de algunos lugares del planeta, que aún podía hacerse obviamente más extensa, ha mostrado la configuración de muchos logros y momentos de nuestra historia.

Saberes y hechos que nos apremian:

- a) que la infancia es un tiempo crucial y radicalmente valiosos y adecuado para generar posibilidades de mejora, desarrollo, potenciación de capacidades de todo tipo y sentido;
- b) que la conciencia ética, política y normativa de la convivencia de las personas y de los pueblos tiene clara, definida y exigida, la serie de conductas que deben erradicarse y el núcleo de derechos alternativos que deben realizarse;
- c) que una larga serie de tradiciones y de carencias organizativas y estructurales mantiene entre los diferentes pueblos de la tierra, entre los diferentes grupos humanos de un mismo Estado entre las personas de una misma institución, desproporcionadas e insultantes posibilidades para alcanzar los medios y condiciones necesarios para hacer real y concreto el primer, en todos los sentidos, clamor de los *derechos humanos: todos somos libres e iguales*.

En función de esa compleja realidad y clarificado el objetivo, extender y cualificar la atención a la infancia como tiempo humano de necesario entrenamiento pedagógico, las medidas económicas, institucionales, políticas, ideológicas, de todo tipo, que han de tomarse no admiten demora. Es la proclama de la "revolución gentil" de G. Doman. El reto de atender sabiamente a la infancia, fuerza de cambio y renovación de los estilos dominantes de pensar, hacer y sentir de los humanos. No sólo porque si atendemos adecuadamente a la infancia, la humanidad desde y en ella mejorará, sino porque la educación de la infancia como proyecto primario e inalienable provocará cambios radicales en el mundo de lo político, de lo económico, de lo cultural. la infancia constructora y reconstructora de humanidad. W. Heinsenbergl lo decía de la juventud, pero es extendible y más radicalmente decible de la infancia, aunque en este caso, claro, depende de cómo nos acerquemos a la infancia: *"La marcha del mundo decía el gran físico -será determinada por lo que quieran los jóvenes. Si la juventud se decide por lo bello, habrá más belleza; si se decide por lo útil, habrá más utilidad. De ahí que la decisión de cada uno tenga importancia no sólo para él mismo, sino también para la sociedad humana"*.

El sentido de muchas de las medidas a potenciar ha sido considerado en los casos analizados. Seguro que el reto del siglo XXI es ser más creativos, decididos y enérgicos, de modo que entre todos nos exijamos que aquello que es claro y valioso realizado, no siga en el sueño del egoísmo y de la incompetencia, esperando que otro siglo u otros tiempo, en definitiva, otras personas, sean capaces de concretar aquello ya ideado y soñado. Los tiempos ya están maduros, los objetivos y las medidas ciertas y controladas. Lo único que falta son más y mejores manos en la obra, en la lucha pacífica y decidida por hacer la humanidad posible. Qué es la humanidad de la libertad, de la paz, de la solidaridad. Y ello sólo se puede realizar en u desde otros aprendizajes.

¿Qué hacer? No es el mejor método esperar o ofrecer recetas inmediatas. Siempre se quedará cortas y ligadas a las concretas condiciones de un problema, que se saldrá con un ajuste adaptativo nuevo y mantenedor. Aunque sí es cierto que allí donde haya hambre o explotación tienen que desaparecer. Aunque sí es cierto que allí donde haya analfabetismo y enfermedad hay que hacer lo necesario, urgente y superador. Sí, pero lo que realmente hay que hacer es encender las conciencias y abrir generosa y laboriosamente las manos, para que siempre y en todo lugar se mantenga el acicate, la iniciativa, la repulsa, la actitud y acción inagotables de secuencias, de alerta, de estar en la brecha de la vida, haciéndonos con y por los demás. Para el bienestar de todos porque hayan acabado en las mentes y en los sentimientos de los humanos la potencialidad de la guerra, del odio, de la explotación, de la ignorancia.

Os propongo algunas básicas exigencias para alcanzar el derecho a la educación de la infancia:

Algunas cosas no las podemos olvidar, mientras vamos sabiendo más:

- a) que nosotros también hemos sido y somos niños. Es a nuestro niño a quien debemos siempre escuchar y atender cuando pensamos qué y cómo acertar en el trato con los niños y niñas.
- b) que nada es más importante y definitivo que dedicar tiempo, esfuerzo y profesionalidad al cuidado y estimulación de la infancia; eso corrobora la investigación y el conocimiento de la realización y experiencias infantiles. Siempre aparece una propensión de la especie humana hacia el establecimiento de vínculos intensos afectivos, sustentados en la procreación y el parentesco y relacionados con los procesos de la crianza;

c) que todos los organismos e instituciones, ya políticos, ya económicos, ya científicos, deberían plantearse radicalmente la exigencia y atención adecuadas a la infancia, sin reserva, sin concesiones y con plena responsabilidad y generosidad; es la exigencia y el reto más estimulante de paz, justicia e igualdad hacia el futuro.

d) que las verdades más evidentes y sencillas, como el valor de la familia, la convivencia cálida y aceptativa, además de estimulante, de los más cercano, nunca debe ser sustituida, ni reemplazada, por nada; no es mantenimiento tradicionalista del pasado porque sí. Este es uno de los más atractivos retos de la existencia humana: hacer presente el futuro y mejorar las posibilidades de la especie, cosa que hay que elegir y decidir, sin poseer al tiempo y en profundidad todas las cartas. Se corren riesgos.

e) que los centros de educación se planifiquen y trabajen de forma integrada con la familia, con las otras instituciones del entorno social, con una filosofía y predisposición radicalmente ligada a

la paz y a la estimulación niño/a, que tienen todo el derecho a ser niños y niñas.

f) que los Medios de Comunicación social ayuden real y decididamente a potenciar las facultades de la infancia con los más adecuados y valiosos estímulos, de modo que de ninguna manera se consienta desde alguno de los ámbitos sociales, que estos medios puedan seguir tratando a la infancia como un potencial cliente que ha de ser sometido, y sumergido en las aberrantes apelaciones, que de forma atentatoria, alevosa y pasivamente aceptada, constantemente ofrecen; este aspecto ya no requiere más palabras, logrado el nivel de saturación.

g) que las familias, asociaciones, grupos de poder económico, social y político, en definitiva, que todo el entramado social, sea capaz de desarrollar los medios pedagógicos y socio-económicos preventivos y, en su caso, los jurídicos y políticos adecuados.

h) que desde todos los sectores sociales y políticos se llegue a comprender que el gasto de educación infantil es una inversión para el futuro. Que cuando se gasta para invertir realmente se está apuntando hacia el logro de aquello que se conoce como logro alcanzable; en este caso la adecuada y exigente atención a la infancia, a través de la familias, de los pedagogos y de todos los profesionales, de modo realmente inversor.

i) "que los profesionales, se comprometan personalmente y a través de sus centros, asociaciones y movimientos, a llegar a ser cada vez más el eje vertebrador de la Educación Infantil,... haciendo que cada escuela o servicio, o programa, sea un auténtico laboratorio de pedagogía social";

j) que entroncados en la acción pedagógica con la infancia, todos tengamos, ya como familia, ya como ciudadanos, ya como profesionales, la ilusión y la fuerza intactas para mostrarnos personas capaces de vivir y manifestar la adecuada carga de utopía, que ineludiblemente, como seres humanos que consentimos en tener que hacernos, hemos de animar para acercarnos válidamente a esa exigencia de autorrealización; "somos nuestra infancia".

k) que no se pierda por nada del mundo el horizonte de la sonrisa y la expresión alegre y tierna de los ojos de los niños. Poco hay que temer del mañana si se entienden algunas cosas de las que ya sabemos y mantenemos aquello que es vivencia y seguridad, antes y después de los saberes: que los humanos somos relación, expresión de convivencia, capacidad de autonomía, de personificación y disponibilidad de amor.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWLBY, J. (1982).- El vínculo afectivo Barcelona, Piados
- 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 París, 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
- 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, N. (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 Niestlè.

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com