

## La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar

Elena Herrán Izagirre

España

## Pikler-Lóczy education: when education starts with caring

Elena Herrán Izagirre

Spain

### Resumen

El sistema educativo que Emmi Pikler y su equipo establecen en el Instituto Lóczy en Budapest demuestra durante más de 60 años que el desarrollo sano y armónico de bebés y niños pequeños privados de familia y criados en institución es posible. Crea un entorno óptimo, humano y físico, para promover el desarrollo integral de la primera infancia en situación de crianza colectiva, en base a dos ejes: el establecimiento de una relación vincular privilegiada con un adulto estable que dispensa a cada niño y en cada ocasión los cuidados de la mejor manera posible, hasta sus más pequeños detalles, por lo que resultan ser cuidados de gran calidad, y la promoción de la total autonomía en el movimiento y la actividad infantil, sin ninguna intervención adulta directa, pero sí indirecta, para proponer, construir y reconstruir permanentemente los sucesivos escenarios que semejante actividad precisa. Se trata de una propuesta dialéctica que integra al sujeto, bebé o niño pequeño, y a su contexto de desarrollo, en mutua y continua transformación, por lo que también resulta ser psicogenética. Empieza por cuidar el cuerpo y promover su bienestar y, sistemáticamente, vuelve a él a restaurarlo, para que en los ámbitos en los que el bebé o niño pequeño no necesita su colaboración, la función motriz y la

### Abstract

The educational system that Emmi Pikler and her team established at the Lóczy Institute in Budapest testified for more than 60 years that it was possible for babies and toddlers to have a healthy and harmonious development while growing up in institutions, without their families. This system creates optimal human and material surroundings to promote the full development of the child during early childhood and in a situation of collective education, on the basis of two principles: by establishing a privileged relationship of attachment with a stable adult who provides care in all its details in the best possible way, so it becomes high quality care; and by promoting complete autonomy in the child's movement and activity without direct intervention. The adult only intervenes indirectly in order to continuously propose, construct and deconstruct the scenes such activity needs. It is a dialectic proposition that integrates the subject, the baby or child, and the context of development in a mutual and constant transformation, which makes it psychogenetic too. It begins with bodily care and the promotion of the child's well being, and systematically goes back to re-establish it, so that in the areas where he does not need the adult's collaboration, the motor function and voluntary activity, the baby or small child may discover,

actividad voluntaria, pueda descubrir, desplegar y desarrollar todas sus posibilidades, si así lo desea. Por todo ello en Lóczy, educar empieza por cuidar.

**Palabras clave:** bebé y niño pequeño, cuidados de calidad, sistema Pikler-Lóczy, estabilidad, relación vincular, actividad autónoma, movimiento libre, cuidadora referente, actitud educativa, educación en colectividad.

unfold and develop all his capacities, if he wishes so. Thus, in Lóczy, educating starts with caring.

**Key words:** baby, toddler, quality care, Pikler-Lóczy system, stability, attachment, autonomous activity, free movement, reference caregiver, educational attitude, collective education.

## Introducción

La educación temprana o primer ciclo de Educación Infantil (0-3) acapara en la actualidad y en nuestro entorno más atención, formación y recursos que nunca. En algunas comunidades autónomas la tasa de escolaridad temprana supera el 50%, cuestión que debería plantear una seria y profunda **reflexión** sobre su calidad a la luz de la relevancia, importancia y trascendencia que tiene la primera infancia en la vida del ser humano. A día de hoy esta escolarización es heredera de tradiciones educativas que impiden el establecimiento de su propia identidad. A grandes rasgos, se trata, por un lado, de la “primerización” de la Educación Infantil en su conjunto, y en especial del primer ciclo y por otro, de la “infantización” del quehacer educativo. Ambas tendencias, la primera fundamentalmente directiva, instructiva y escolarizante y la segunda, intuitiva, afectiva y maternante, no son más que los dos polos de la dialéctica de la escolarización desde su origen, cuya extrapolación en este ciclo educativo por la inmadurez de su alumnado resulta más evidente que en los siguientes. La experiencia educativa Pikler-Lóczy tiene otro origen: ayudar a los padres a optimizar la crianza sana y saludable en el contexto familiar, gracias a un profundo, exhaustivo y vanguardista conocimiento del desarrollo infantil de los primeros años de vida y de sus condiciones; conocimiento que además se ha demostrado eficaz en el contexto institucional -una casa-cuna-, al acoger a bebés y niños pequeños,

preservar su salud mental y garantizar una crianza saludable. Todo ello nos va a permitir visitar la Educación Infantil 0-3 e, incluso, reconstruirla desde sus cimientos.

## ¿Quién es Emmi Pikler?

Parece evidente que lo que se ha hecho en Lóczy durante 60 años: sustituir exitosamente a la familia durante los primeros años de vida, supera con creces la dimensión exclusivamente escolar. La biografía (Falk, 1986) de su fundadora resulta muy clarificadora al respecto. Emmi Pikler, tras los estudios de medicina en la universidad, se forma como pediatra en Viena junto a los profesores Pirquet y Salzer, de quienes aprende unas novedosas concepciones fisiológicas y de prevención de la salud para la época: investigar en fisiología supone observar el cuerpo vivo en su medio natural; prevenir tiene más que ver con la armonía y la interacción del individuo con su entorno que con medidas específicas asociadas a la enfermedad concreta. Para ellos, la práctica médica incluye el **interés por la vida** de los niños: no se les forzaba a comer ni una sola cucharada de más si no la aceptaban, en caso de enfermedad no se les recluía en la cama sino que se les preparaba un rincón de juego adaptado, la ropa era cómoda y no limitaba los movimientos, una parte importante de la vida diaria se hacía al aire libre, o incluso los exámenes médicos a cada bebé o niño

pequeño, sano o enfermo, se hacían con infinito cuidado sin que llorara. Al mismo tiempo, le llama la atención que la incidencia de accidentes en niños de familias acomodadas fuese mayor que en los de familias obreras, menos constreñidos o incluso instruidos en lo relativo a la motricidad, lo que le ayuda a perfilar su hipótesis sobre la conveniencia, tanto desde el punto de vista físico como del psicológico, de la libertad de movimientos sin intervención adulta alguna desde el mismo nacimiento.

Casada con un pedagogo progresista, su experiencia familiar completa su particular concepción de la infancia: en los años treinta pone en práctica estos principios con su propia hija cuyo ritmo, iniciativas, libertad de movimientos y de juego deciden respetar, asegurándole las condiciones precisas para un desarrollo armónico. De vuelta en Hungría y durante 10 años como **pediatra de familia**, atiende a más de 100 bebés y niños pequeños en sus casas, asesorando de manera particular y detallada a las familias y, sobre todo, generando en los padres confianza en la capacidad de sus hijos de desarrollarse sin intervenir directamente en su actividad más que en los momentos de los cuidados: cambio, comida o vestido, y hacerlo de manera personal. Simultáneamente les enseña a preparar, cuidar y transformar el entorno, y a observar y a disfrutar de sus hijos, lo que genera un bienestar recíproco: satisfacción materna y apacibilidad infantil (Pikler, 1985a). Van a ser los primeros "niños Pikler", niños alegres, curiosos, vivos y activos, bien vinculados a sus padres y a su entorno, que se desarrollan armoniosamente. Por su parte estos padres, a pesar de que el sistema de educación familiar que Emmi Pikler les propone les obliga a reflexionar sobre su propio rol, organización de vida, modos relacionales y entorno, ponen en práctica sus consejos y al hacerlo constatan que sus hijos adquieren interesantes experiencias durante sus actividades independientes y por ello, se sienten profundamente orgullosos y satisfechos. Estos "niños Pikler" han probado con su vida, su trabajo, y especialmente, con la educación que han dado a sus propios hijos y su comportamiento como padres, que la

ayuda que sus padres recibieron ha sido beneficiosa (Falk, 1986).

## ¿Qué es el Instituto Lóczy de Budapest?

A partir de 1946 Emmi Pikler, aplicando los mismos principios que habían guiado su trabajo con familias, se pone al frente de la casa-cuna de la calle Lóczy de Budapest, a sabiendas de que las condiciones eran adversas y las dificultades, numerosas. En esta nueva etapa se propone tres objetivos fundamentales e íntimamente relacionados entre sí: primero, demostrar que las condiciones para un desarrollo infantil sano - físico y psíquico- son posibles en una institución, segundo, probar en ella su sistema educativo y tercero, realizar observaciones longitudinales sistemáticas sobre los bebés y sobre sus circunstancias cotidianas de vida, por su parte, rigurosamente establecidas y controladas. El **sistema educativo** que propone consiste en proporcionar unos cuidados personalizados al máximo, un marco de vida estable, un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y, en especial, en promover la completa libertad de movimientos. Este giro copernicano dentro de la casa-cuna no está exento de resistencias, por lo que tras tres infructuosos meses de trabajo expulsa a todas las cuidadoras anteriores para contratar a chicas jóvenes sin formación profesional, pero interesadas en la educación infantil.

Se les enseña a dispensar los cuidados - cambio de pañales, baño, vestido, comida y sueño- de manera precisa y coherente, a la vez que respetuosa y tierna, sistemáticamente atenta a las necesidades y señales individuales, respondiendo y ajustándose a cada ritmo particular, lo que genera en cada niño alegría, intimidad y seguridad con un adulto que conoce bien, mientras se teje entre ambos una íntima relación personal, un vínculo fundamental. También se les enseña a observar las expresiones, las actividades, los gestos y las posturas de cada bebé y niño pequeño, a hablarles mientras les cuidan,

anunciándoles lo que a continuación les va a suceder, efecto de su acción o de la interacción con el propio niño, así como a buscar su cooperación voluntaria, además de a colaborar con las demás educadoras del grupo en la tarea conjunta y compartida a la vez de ocuparse de cada niño y del grupo. Este **minucioso aprendizaje**, aparte de proporcionar a las cuidadoras una profunda confianza en la potencialidad infantil y un certero conocimiento de la evolución, las características y las condiciones de desarrollo de la primera infancia, les permite comprobar la íntima relación existente entre la calidad de los cuidados dispensados y la progresión de la actividad autónoma infantil. El niño que se relaciona de manera estable y segura con un adulto de referencia se siente a gusto, crece en armonía, se autorregula y es proactivo a la vez que cuidadoso en un entorno físico y humano favorable, adaptado a sus capacidades, gustos e intereses hasta los más pequeños detalles, en el que se le deja en completa libertad de acción y de movimientos: ropa variada y cómoda, material y juguetes atractivos y en buen estado, mobiliario seguro y sujeto, ambiente acogedor y un largo etcétera. El entorno físico incluye la sala de vida en la casa y el jardín, el patio y las terrazas al aire libre. Es al aire libre donde se desarrolla la mayor cantidad de actividad cotidiana posible, por lo que el equipamiento se duplica dentro y fuera: cambiadores, cunas, áreas de juego, juguetes y materiales.

De esta manera la cuidadora, al confiar en la capacidad infantil de desplazarse y jugar de manera autónoma, de familiarizarse con sus propias capacidades y de desarrollarlas permanentemente, de convivir con sus compañeros y conocer a cada uno de ellos, se puede centrar en exclusiva en su tarea de cuidar a quien corresponde, mientras sabe que los demás están bien. Esto es posible porque **cada niño también sabe** muchas cosas: se sabe persona importante para su cuidadora –suya de referencia o suya de su grupo-, sabe que cuando le llegue su turno de cuidados será su exclusivo e íntimo tiempo “a dos”, y mientras tanto, si expresa malestar o dificultad se sabe escuchado, entendido y respondido con una palabra, una mirada o un

gesto que le dispone a esperar o a buscar sus propias alternativas. En este tiempo el equipo educativo de Lóczy se va completando con pediatras, pedagogas, psicólogas, enfermeras, etc. Los ejes del modelo, cuidados de calidad y actividad autónoma, vertebran sus cuatro principios rectores (David y Appel, 1986, 2010; Falk, 1997, 2008a):

1. La actividad autónoma proactiva del bebé y niño pequeño es especialmente valiosa.
2. La estabilidad de las relaciones personales adulto-niño y, sobre todo, la relación privilegiada de cada niño con su adulto de referencia le proporciona un firme sustento emocional.
3. El niño necesita constante ayuda para tomar progresiva conciencia de sí mismo y de su entorno, de acuerdo con su nivel de desarrollo.
4. El resultado de la aplicación de los principios anteriores es un buen estado salud física en el niño, a la vez que puede considerarse su origen.

La metodología de trabajo de la casa-cuna de la calle Lóczy **traspasa sus muros** y en 1961 se transforma en una Casa-Cuna Metodológica y tres años después, en 1964, en el “Instituto de métodos pedagógicos para el cuidado del bebé y niño pequeño”. Desde entonces, al trabajo diario se añade la publicación de importantes manuales para cuidadoras, la elaboración de programas de capacitación y de formación profesional, además de la formación a pediatras y a otros profesionales para trabajar en guarderías. A partir de 1971 se convierte en el “Instituto Nacional de Metodología de las Casas-Cunas”, lo que incorpora tarea de investigación y de asesoramiento a otras casas-cunas húngaras. En la mayoría de ellas encuentran casos de hospitalismo de diferente grado, que si no consiguen paliar, sí evitar a corto plazo e intensidad razonable, gracias a la aplicación de sus consejos: estabilidad en los grupos de niños y educadoras, establecimiento de una verdadera relación personal y posibilidad real de permanecer activos, moviéndose, desplazándose y jugando en un entorno seguro y atractivo. Pero la tarea del Instituto no termina hasta, según las circunstancias individuales, devolver a los niños a sus familias

de origen ya en condiciones de criarlos una vez superadas las dificultades por las que fueron derivados, o darlos en adopción a familias apropiadas, y hacerlo con el mismo mimo y cuidado con el que se les había tratado desde su llegada y durante toda su estancia en el centro.

Los **cambios** sociales y familiares que acontecen en estos años en la sociedad húngara no son una cuestión baladí, pero el Instituto sabe igualmente mitigar sus efectos negativos gracias a su sistemático y riguroso trabajo; trabajo educativo que consiste en seguir ayudando a los niños a forjarse una personalidad sana y equilibrada que les permita establecer con el mundo -primero el familiar bien propio, bien adoptivo- unas relaciones saludables, cálidas y abiertas, convertirse en individuos afectiva, social y moralmente maduros, capaces de perseverar en sus metas, de responsabilizarse de sí mismos, de reflexionar y decidir independientemente, a la vez que de adaptarse a los intereses de los demás y a las exigencias de la sociedad que les toca vivir. Posteriormente cambiará de denominación a “Instituto Emmi Pikler” e “Instituto Pikler-Lóczy”, hasta el cierre de la casa-cuna en abril de 2011 y la disolución de la “Fundación Internacional Emmi Pikler” en octubre de ese mismo año. La Escuela Infantil Pikler abierta desde 2006, junto a la “Asociación Pikler-Lóczy de Hungría (MPLT)”, renovada en mayo de 2011 y la “Fundación Lóczy para los niños (LAGY)”, creada en septiembre de 2011, toman el relevo definitivo.

## ¿Aproximación, modelo, experiencia o educación Pikler-Lóczy?

La multiplicidad de nomenclaturas utilizadas para referirse a la aportación de Emmi Pikler y su equipo refleja su complejidad y riqueza. Es sin duda una valiosísima contribución al conocimiento humano en su conjunto y a ámbitos concretos de éste como la pediatría, la psicología, la pedagogía, la educación infantil, la atención temprana o incluso, las

escuelas de padres, para padres especialmente interesados en la crianza de calidad de sus hijos, pero que no se agota ahí, ni mucho menos. Se trata de la impecable **construcción** de un contexto de desarrollo humano que partiendo de la optimización de las condiciones humanas y físicas de la crianza natural en familia, llega a sustituirla funcionalmente durante la primera infancia, edad especialmente frágil tal y como muestra los casos de hospitalismo de la época, y lo hace con éxito gracias al establecimiento de un riguroso y exhaustivo sistema relacional capaz de satisfacer en bebés y niños pequeños tras su nacimiento y hasta los tres años – incluso un poco más tarde- todas las necesidades básicas: alimento, sueño, higiene, afecto, y otras muchas no tan básicas, como el conocimiento, la curiosidad, el interés, la conciencia y un largo etcétera, en un satisfactorio contexto institucional de crianza colectiva.

La concepción educativa Pikler-Lóczy para la primera infancia, inicialmente común tanto al contexto familiar como al institucional, tiene su **punto de partida** en cada bebé o niño pequeño concreto y en su idiosincrasia -gustos, capacidades, intereses, ritmos, necesidades, y un largo etcétera- a partir de lo que le ofrecen de la manera más ajustada posible determinadas condiciones de desarrollo en institución demostradas eficaces; tarea de filigrana que corresponde al equipo educativo que ha ido elaborando en base a sus principios rectores, todos y cada uno de sus quehaceres en fondo y en forma, hasta sus más pequeños detalles. Ningún acontecimiento o acción tiene sentido aislado de su protagonista o de sus circunstancias específicas, de la realidad del día a día en la que se produce y en cierto sentido, la conforma, ni tampoco se supone debida al azar. La comprensión del problema o dificultad guía la reflexión, plantea y replantea sus posibles orígenes, causas, alternativas o matices, discutiendo, comprobando y consensuando entre todo el equipo educativo la opción más adecuada para el caso, momento u ocasión, y a la vez que se toma la decisión, se ejecuta unívocamente y si se demuestra viable, se añade al monto de conocimiento teórico-práctico acumulado,

enriqueciéndolo y actualizándolo, o en caso contrario se desecha y empieza de nuevo.

En síntesis, se trata de un exhaustivo sistema educativo teórico-práctico en el que todos sus elementos están estrechamente relacionados entre sí y resultan mutuamente imprescindibles. ¿Cómo se concibe una **totalidad** de semejante calibre? El materialismo dialéctico (Wallon, 1963, 1980; Zazzo, 2004) lo denomina causalidad recíproca (Rigo, 1990, 2007): dependencia mutua a la vez que especificidad propia de cada uno de los elementos que lo conforman. Más allá de cuestiones ideológicas o paradigmáticas, la evolución psicológica humana o psicogénesis se produce desde el mismo nacimiento gracias a un proceso básico de construcción en el que nada se destruye, sino que se integra y supera mediante el advenimiento de sucesivos nuevos niveles a partir de la acción recíproca de los factores internos y externos, según las leyes de desarrollo -alternancia, integración y sucesión de preponderancia, funcionales- y la realización de un equilibrio entre las posibilidades actuales del niño y sus condiciones de vida (Wallon, 1980), de lo que encontramos admirables ejemplos en Lóczy.

Cada momento evolutivo resulta un conjunto, un sistema de relaciones que se especifica recíprocamente entre las condiciones humanas y las físicas de este entorno privilegiado, capaz de despertar y desplegar la vida no sólo física sino psíquica en toda su dimensión, en todos y cada uno de los bebés y niños pequeños a los que ha acogido a lo largo de su historia, a condición, evidentemente, de no llegar psíquicamente dañados. Y es así, porque su punto de partida es el **cuerpo**, el organismo y su bienestar, al que sistemáticamente vuelve una y otra vez, a cuidarlo, satisfacer sus necesidades o calmar sus tensiones y reequilibrarlo, para que pueda regresar a interactuar con el entorno en las mejores condiciones posibles, asegurando de esta manera las circunstancias para un desarrollo óptimo. La vida psíquica es el resultado de las relaciones entre un ser organizado como es el bebé o el niño pequeño y el medio -físico y humano- que le corresponde vivir, que en Lóczy se ha concebido y organizado especial y meticulosamente para la emergencia y

-progresivo y óptimo- despliegue de su persona. Estas estrechas relaciones se estructuran gracias a la maduración de la organización neurofisiológica individual y de los intercambios con el medio, a su vez resultado de esa misma maduración y de los estímulos ambientales.

En concreto, el recién nacido recibe de su cuidadora referente los **cuidados de calidad** que le corresponden agrupados -para evitar lo máximo posible interrumpir la actividad del bebé, sea la que sea- en la misma secuencia, horario y ejecución -biberón, cambio o bañocada día, día tras día, en un entorno especialmente diseñado -sucesivamente,



Foto n.1. Los cuidados en el modelo Pikler-Lóczy

cambiador, vestidor y cojín- y concienzudamente preparado para cada ocasión, y en cada gesto, movimiento o palabra que se le dirige se le deja un espacio, un tiempo para que responda y pueda participar activamente y cooperar (Hevesi, 1993), si así lo desea. Inicialmente serán respuestas reflejas que irán desvaneciéndose entre miradas intencionadas, sonrisas voluntarias, o movimientos cada vez más

controlados, hasta ser completamente sustituidos por sus inmediatos, más evolucionados, ya intencionados.

La **intervención adulta** es clave en este complejo sistema educativo y oscila entre física y humana. Es inevitablemente simbólica a la vez que moral. La primera es la intervención directa, es decir, la que trabaja en contacto físico con el cuerpo del bebé o niño pequeño, pero tratándolo como la



Foto n.2. Los cuidados en el modelo Pikler-Lóczy

persona que es y sin cosificarlo. Abre un fundamental espacio para lo humano, que el bebé nunca desaprovecha. El resto del tiempo duerme, descansa en su cuna, protegido de estímulos ajenos. De esta manera, en los cada vez más frecuentes y duraderos momentos de vigilia descubrirá paulatinamente su entorno: cuando esté con su cuidadora, sintiendo su tacto y su tono, captando sus gestos y descubriéndola (Tardos, 1992) y cuando esté solo, atendiendo a su cubículo, en el que a partir de un movimiento fortuito de la mano delante de sus ojos, ésta captará su atención y



Fotos n.3 y 4. Los cuidados en el modelo Pikler-Lóczy

la mirada le seguirá, para, tras un tenaz ejercicio, ser la mano la que dirija la mirada, y con ella abra su actividad voluntaria hacia el mundo exterior (Wallon, 1985; Kálló, 2013). Es el momento de la intervención indirecta, en la que el bebé o niño pequeño queda al albur de su propia actividad y la cuidadora pasa a un segundo plano, bien ocupándose de otro niño o de las condiciones físicas –recoger y reordenar el material o tomar notas, etc.-.

La psicogénesis es posible por la plasticidad del cerebro infantil que madura y se configura en interacción con este medio, permanente oportunidad de desarrollo al que se adapta y cuyo resultado son los diferentes niveles de actividad de los que cada niño es capaz; actividad a la que al entregarse y ejercitar en todas las modalidades a su alcance, necesariamente despliega, desarrollo, diversifica y finalmente domina para acceder a su inmediata, y así sucesivamente (Wallon, 1980a). En este sentido dialéctico, la experiencia Pikler-Lóczy reconceptualiza no sólo la pedagogía sino también la psicología de la primera infancia (Falk, 1997, 2008a, 2008b; Pikler, 1998, 1985b; Tardos y Szanto-Feder, 2000), de manera muy similar a la propuesta por Wallon (1948) y recogida por Rigo (1990, 2007), según la que psicología y pedagogía resultan inseparables por ser dos momentos complementarios de la misma **actitud empírica**; el sujeto – el bebé o el niño pequeño, en nuestro caso- se sitúa en el centro de la intervención educativa y la guía y específica, para tras comprobar sus efectos y resultados en él y en su actividad, volver a empezar. En síntesis, el término utilizado para referirse al sistema educativo Pikler-Lóczy será aportación, aproximación, pedagogía o experiencia en función de dónde se focalice el interés, ya sean cuestiones individuales, psicológicas, sistémicas, pedagógicas, familiares o institucionales. Evidentemente, da para ello y mucho más.

## ¿Cómo es el bebé o el niño pequeño según la concepción Pikler-Lóczy?

Como no podría ser de otra manera, ahondar en la concepción pikleriana de bebé y de niño pequeño lleva inevitablemente a profundizar en el contexto pikleriano de desarrollo infantil, y viceversa. El bebé o el niño pequeño que nos presenta la aproximación Pikler-Lóczy es radicalmente **diferente** a las concepciones al uso: es proactivo en su movimiento libre, autónomo en su actividad cotidiana, capaz de comprender el lenguaje que se le dirige y, especialmente en los cuidados, activo interlocutor.

Inicialmente, las únicas manifestaciones psicológicas que se pueden observar en el recién nacido son sus **movimientos**, que resultan ser diversos y presentar múltiples funciones y significados (Tran Thong, 1985b). Los movimientos de succión, respiración y viscerales corresponden a la **función vegetativa**, de musculatura lisa, mientras que los que se orientan al mundo que le rodea corresponden a la función motriz, de musculatura estriada (Wallon, 1980b). El tratamiento de ambas funciones en Lóczy es absolutamente vanguardista: se buscan las condiciones óptimas para su desarrollo, es decir, que crezcan físicamente, maduren neurológicamente y ejerciten sus progresivas capacidades y aprendan psicológicamente en el entorno más adecuado posible. Por ello, para favorecer la mejor progresión de la función vegetativa se procede despertando al recién nacido exclusivamente para cambiarle o bañarle y alimentarle, según su propio ritmo de sueño y en el orden que le corresponda dentro de su grupo (David y Appell, 2010). La naturaleza se encarga durante los primeros meses, gracias a la alimentación y el sueño, del rápido crecimiento corporal (Majoros, Tardos y Falk, 2002). Puede haber bebés que tengan un sueño muy profundo o que se agoten succionando y se duermen cada poco. Con ellos se mimará especialmente el momento y la manera más adecuada para despertarles y darles su biberón (Vincze, 2002).

También va a cuidarse especialmente la **ingesta**, bien porque el bebé se sacie enseguida o precisamente por lo contrario, por ser difícil de saciar. En el primer caso, ante los gestos de soltar la tetina, dejar de tragar la leche o girar la cabeza a un lado y otro, no se insistirá, pero sí se tomará rigurosa nota para saber si es puntual o habitual en el bebé en cuestión y conocerle, además de prever cómo funcionar con él en adelante, y en caso contrario, si el niño ha tomado toda la cantidad de leche que le corresponde más su extra correspondiente y sigue demandando, se le ofrece aún algo más, como por ejemplo un poco de infusión de rosa mosqueta, para poder sentirse saciado y relajar su musculatura visceral. Entre ambos extremos encontramos una casuística de hábitos y gustos digestivos muy amplia y variada, pero en todos ellos desde la primera toma y hasta la alimentación autónoma nunca se le forzará a comer lo que no quiera, ni se le dejará con hambre, sino que se potenciará la alimentación saludable, equilibrada y autónoma.

La maduración fisiológica y la maduración del yo corren paralelas. De hecho, la maduración de la musculatura visceral del aparato digestivo termina con el control autónomo y voluntario de los **esfínteres**. La investigación de Lóczy (Falk y Vincze, 1996) demuestra que este control supone un nuevo nivel de desarrollo que tiene como punto de partida la decisión del niño de no dar curso libre a la satisfacción inmediata de una necesidad y soportar la incomodidad de la tensión que supone hacerlo, con el objetivo de asimilar una norma adulta. A diferencia del control de esfínteres clásico, se consigue alrededor de los tres años, normalmente precedida del uso de la primera persona del singular y el pronombre "yo", el pis se controla antes de las cacas y las diferencias interindividuales de ritmo y duración son grandes, y no así la diferencia entre sexos, que no supera el mes. El niño está familiarizado con los términos pis y cacas, ya que al menos cuatro veces al día, día tras día, su cuidadora al cambiarle le ha mostrado y le ha descrito el contenido de su pañal, además de decirle que ella también va al servicio. El uso del orinal asimismo es radicalmente diferente: no se sienta si no es porque lo pide o de *motu*

*proprio* y se levanta cuando quiere (David y Appell, 2010). El cuerpo manda.

Con relación a la **respiración**, además de ropa amplia y cómoda, se procura que los bebés y niños pequeños estén tranquilos en un ambiente sosegado y no al albur de arrebatos emocionales -ni positivos ni negativos- ni, incluso, de que lloren más de lo estrictamente imprescindible (David y Appell, 2010), a pesar de que en algún momento o circunstancia, llorar sea un saludable ejercicio respiratorio (Wallon, 1985). Por su parte la respiración, progresivamente, incorpora la integración de la función tónica de la musculatura del tronco, que corresponde a otra función, la motriz, y a otro tipo de musculatura, la estriada. La función propiamente motriz se compone de un órgano -la musculatura estriada-, dos funciones -tónica y clónica- y tres tipos de movimientos -pasivo, activo y postural-, que se implican y condicionan mutuamente.

La **musculatura estriada** desarrolla dos actividades complementarias: la función clónica y la **función tónica** (Wallon, 1985). Esta última es la que mantiene en el músculo un cierto nivel de tensión que varía con las condiciones fisiológicas propias del sujeto o con las circunstancias del acto que está realizando. El tono es la contextura de la que están hechas las actitudes y las actitudes se encuentran en relación, por una parte, con la acomodación o la espera perceptiva y, por otra, con la vida afectiva (Wallon, 1939). Ambas cuestiones, la esfera perceptiva y los afectos también se van a poner bajo control de manera peculiar en Lóczy. De hecho, las cuidadoras mantienen un turno de cuidados estable que se repite con ocasión de cada comida, cuatro veces al día, cada día y que incluye avisar al siguiente niño de que le toca a él en cuanto termine con el inmediato anterior que ahora lleva en brazos, lo que le facilita ubicarse en el tiempo y en el espacio, anticipar lo que a continuación disfrutará y esperar con seguridad. Las cuidadoras, igualmente, no van a introducir manifestaciones emocionales intensas en su trato con los bebés y niños pequeños mientras les cuidan o acompañan en su actividad autónoma. Todo lo contrario. La relación adulto-niño es de calidad porque,

tras un reconocimiento mutuo y previo, favorece que el niño aprenda a señalar y finalmente a expresar de forma matizada sus necesidades específicas, exigencias relativas a sus gustos y también el sentimiento de su propio bienestar en el transcurso de la satisfacción de las necesidades corporales (Falk, 1990; Tardos, 1992, 2008a).

De manera que la cuidadora no añade intensidad a la emoción que pueda sentir el niño, aunque si él lo hace y se la dirige, ella la recibe de buen grado, aceptando sus gestos y manifestaciones e, incluso, verbalizándoselo a modo de espejo, de forma ajustada para seguir ayudándole a tomar conciencia de sí mismo y a ubicarse en la situación que le toca vivir. Es llamativo el bajo número de **conflictos** que tienen lugar en Lóczy. Entre los cuatro y

la cuidadora para proteger a alguno, ya que los demás siguen siendo una oportunidad de juego y ahora, además, emerge una actividad nueva: la imitación. A lo largo del segundo año de vida aparecen disputas de relativa intensidad, normalmente por objetos o construcciones y a los tres años -coincidiendo con la emergencia de la identidad y del control de esfínteres- se observan intercambios significativos y relaciones claramente preferenciales (David y Appel, 2010).

Los conflictos son inherentes a la **socialización**, por lo que también forman parte del proceso de apropiación de reglas y normas imprescindibles para la convivencia, a condición de no poner en juego la relación mutua. Todas estas reglas no tienen la misma entidad, ni son igualmente importantes a la hora de facilitar la convivencia, y así deben ser



Foto n.5. Autonomía

los ocho meses, los bebés parecen resultar mutuamente atractivos “juguetes” cuyo encuentro es una importante fuente de placer a observar, tocar, chupar, etc. A partir de los ocho meses, a veces se molestan entre ellos de manera que el placer disminuye un tanto, lo que puede forzar la intervención puntual de

tratadas con el niño cuando éste se enfrente a ellas o a un límite concreto e igualmente difícil de asumir: unas serán “rojas”, incuestionables, otras serán “rosas”, firmes pero negociables, y otras serán convenciones “azules”, más asociadas a gustos o maneras personales de hacer del adulto. En cualquier caso, le

corresponde a éste mantener una actitud de ayuda, sostén y comprensión, ejercer un talante esencialmente negociador dando tiempo para que sea el propio niño quien, siempre que sea posible y lo es las más de las veces, tome la decisión final (Tardos y Vasseur-Paumelle, 1991).

Otro tipo fundamental de movimientos que Emmi Pikler (1969, 1979, 2001) ha investigado profusamente son los que provienen de la **función clónica** del músculo. Supone el encogimiento y alargamiento simultáneo del propio músculo, del que se sigue el desplazamiento del miembro y su puesta en movimiento, siendo éste según qué estímulo lo produzca, pasivo, activo y postural (Wallon, 1980b). El movimiento **pasivo** o exógeno se debe a estímulos externos, de

desaparecen después del nacimiento, para convertirse en los primeros de una serie que en etapas sucesivas y a través de la búsqueda de las posturas necesarias y de los puntos de apoyo apropiados conducen al niño desde la posición de acostado a la posición de pie (Pikler, 1969, 1985; Tardos, 1966). Las manos de las educadoras de Lóczy (Tardos, 1992) son especialmente seguras y hábiles a la hora de levantar, sostener y posar a los recién nacidos y promover en ellos experiencias corporales positivas desde el primer momento (Falk y Tardos, 2002; Falk, 2013) y así evitar que la cabeza caiga sin control o los movimientos sean bruscos, lo que generaría un rápido e intenso incremento del tono muscular y despertaría los reflejos antes mencionados, a la vez que la percepción del vértigo, miedo y malestar asociados.



Foto n.6. Autonomía

entre los que sobresale la gravedad. La tetanización muscular avanza junto a reacciones secundarias de compensación y reequilibrio, más o menos intensas, reguladas por los reflejos laberínticos y cervicales (Magnus y Kleijn, 1920). Estos reflejos, que ya se observan en el feto, son responsables del enderezamiento de la cabeza. Normalmente

El movimiento autógeno o **activo** de todo el cuerpo y de sus partes en su contexto exterior es el origen de la locomoción; el desplazamiento proactivo en el espacio en sus diferentes modalidades, que culmina en la bipedestación o marcha voluntaria. El tercer y último tipo de movimiento que completa uniéndose íntimamente a los anteriores es el propioceptivo o **postural**, que da lugar a movimientos mímicos y vocales, cuyo carácter expresivo es fundamental y que corresponden a la función afectiva, eminentemente tónica, de intercambio y comunicación con el entorno. Este tipo de movimiento es masivo en el tiempo de cuidados corporales, momentos clave de la interacción adulto-niño de Lóczy. Si los gestos adultos son suaves y llenos de ternura, si al recién nacido se le

toma en cuenta en el proceso y en la forma de satisfacer sus necesidades, si se le permite sentir que tiene conciencia y es sensible a todo lo que le pasa, el niño no sólo refuerza su sentimiento de eficacia, sino que también es protagonista y agente de la coordinación, del intercambio y del diálogo entre ambos, lo que le anima a participar y a cooperar activamente

(Falk, 1990; Tardos, 1992; David y Appell, 2010; Vincze, 2013). Al mismo tiempo, los movimientos vocales se ejercitan intensamente para poco a poco limitarse a los propios del

retraso significativo en ausencia de enseñanza, adiestramiento motor o ayuda directa o indirecta –mediante consignas favorables o prohibiciones- por parte del adulto.



Foto n.7. Autonomía

entorno (Wallon, 1980), que enseguida serán asimilados como instrumento de la función del lenguaje (Hevesi, 1978).

Emmi Pikler (1969, 1985b) investiga y analiza el desarrollo motor tipo “Lóczy” o sin intervención adulta alguna, mediante una sistemática **observación** longitudinal en el contexto habitual de vida del propio Instituto que asegura la completa libertad de movimientos de los bebés y niños pequeños gracias a unas relaciones satisfactorias con el adulto y unas condiciones físicas favorables para que el movimiento se produzca por propia iniciativa: ropa adecuada, amplia y flexible, un “área de juego” o espacio suficiente y seguro, cada vez más grande en función de la edad hasta poder jugar por todo el “espacio de vida”, con los muebles sólidamente fijados al suelo, para que puedan agarrarse a ellos sin riesgo. En estas condiciones también se demuestra que el desarrollo del movimiento que se inicia tumbado boca arriba y llega hasta la marcha estable y regular, se produce sin

Entre ambos momentos aparecen otros movimientos y **posturas intermedias**, función conjunta del ritmo individual, las disposiciones propias, las posibilidades de realización y nivel actual conseguido, así como de la maduración orgánica y del sistema nervioso, que constituyen la trama del desarrollo motor y preparan al organismo para movimientos ulteriores más complejos (David y Appell, 2010). Son: volverse de la posición dorsal a la de costado y volver a la dorsal boca arriba, volverse de la posición dorsal a la ventral y volver a la dorsal, jugar tumbado sobre el vientre, vueltas alternadas, rodar, reptar, gatear, todos los grados intermedios para sentarse, arrodillarse con el tronco erguido, ponerse de pie y descender desde cada una de estas posiciones.

En su transcurso, los bebés y niños pequeños se muestran especialmente activos, cambian con frecuencia de postura e incrementan la agilidad y velocidad de sus desplazamientos. Además, la estabilidad en el desarrollo de la motilidad, unida a su proactividad, apuntala el deseo de moverse, actitud imprescindible para una evolución afectiva, intelectual y psíquicamente favorable, a la vez que transforma las relaciones entre el niño y el adulto en más serenas y equilibradas.

Estos movimientos de aparición regular en el tipo de desarrollo motor “Lóczy”, es decir, natural sin intervención adulta alguna, en cambio, pueden inhibirse si el comportamiento adulto lo contraría puntual o sistemáticamente. En conjunto, el movimiento de este tipo demuestra ser más rico, variado y de mayor calidad que los habituales en los que hay intervención adulta y ello se debe a que las posturas y movimientos que el niño ejecuta por voluntad e iniciativa propias van asociadas a la progresiva maduración del sistema nervioso y del muscular, al gradual equilibrio y control de la

gravedad, así como a la sucesiva coordinación global de todas las partes del cuerpo, lo que evita la aparición de rigideces, tensiones y desequilibrios y sus correspondientes compensaciones, además de torpeza, y a nivel más psicológico, confusión entre expectativas y capacidad motriz, así como errores en la percepción espacio-temporal y el autoconocimiento (Tran Thong, 1985).

En síntesis, el movimiento es sustento de la acción y supone permanente combinación y encadenamiento de sucesivas posturas, que son manifestaciones del tono muscular y de sus variaciones bajo influencias vestibulares -por acción de la gravedad- y de las modificaciones intero, propio y exteroceptivas -propias de la acción interna y externa del organismo-. El tono es lo que puede mantener a los músculos en la forma que les ha dado el movimiento cuando éste cesa y acompaña al movimiento para sostener su esfuerzo a la medida de las resistencias encontradas, pero puede separarse de él y transformarse en actitud estable, es decir, en inmovilidad no pasiva sino eminentemente activa (Wallon, 1985). La **integración tónica y postural** es extremadamente compleja y se asegura mediante la participación de un gran número de centros escalonados a lo largo del sistema nervioso central, especialmente en el bebé y niño pequeño, en los sistemas reticular, extrapiramidal y cerebeloso. Esta integración es el origen no sólo de la función motriz sino de todas las demás funciones psíquicas entre las que el tono, las actitudes y las posturas establecen permanentes relaciones de solidaridad y de interacción mutua (Tran Thong, 1985). Observemos por un instante algún vídeo o fotografía de los bebés y niños pequeños de Lóczy. Son de infinita belleza.

El movimiento de las extremidades del cuerpo es también activo. En especial el de la **mano** y los dedos, que da lugar a la prensión y a un importante número de movimientos derivados de ésta, a la manipulación en sus diferentes modalidades, al desplazamiento de los objetos próximos y al establecimiento y desarrollo de múltiples esquemas sensorio-motores, mediante los que asimilará las características de los juguetes u objetos de su entorno y procederá a relacionarlos, hasta llegar a realizar diferentes combinaciones,

configuraciones o construcciones con ellos, lo que además de promover su desarrollo intelectual también mejora su desarrollo físico y su autoconocimiento (Tardos, 1966; Kálló y Balog, 2013). La prensión y la locomoción son actividades exclusivamente humanas: nos caracterizan diferencialmente como especie, lo que les otorga una importancia añadida en ambas vertientes, psicológica y pedagógica, de su evolución.

Ya hemos señalado con anterioridad que el descubrimiento de la mano inaugura una etapa fundamental en el desarrollo psicológico del bebé, ya que su atenta observación -alterna y conjunta-, volteo, contacto mutuo y todo el juego que es capaz de desarrollar con ellas, preceden y preparan la manipulación. Por ello en Lóczy no se ofrece ningún objeto hasta que el bebé se **observa regularmente** sus manos o muestra interés por lo que le rodea, cosa que sucede alrededor de los tres o cuatro meses. El primer objeto de juego que se procura es una tela de algodón (35x35 cm.) de color vivo que atraiga su atención y, a continuación, objetos fáciles de asir y de poco peso, -una pelota de mimbre, un muñeco o animal de goma o tela-. A los seis meses puede jugar con objetos más pesados, anillas unidas por un lazo o cadena, pequeños boles y otros objetos de distintos materiales con los que descubre que puede hacer ruido, los puede frotar, golpear, etc. Poco a poco detiene su acción y observa el objeto de su mano sonriendo, para volver a iniciarla incorporándole pequeños ajustes voluntarios o coyunturales, en la misma postura o en otra diferente, iniciando la actividad circular (Baldwin, 1895). Enseguida, coge un objeto con cada mano, los mira alternativamente, los junta, los separa, los golpea etc., anunciando la bipartición diferencial del cerebro (Wallon, 1985), lo que supone un paso de gigante en el proceso de cefalización y lateralización corporal asociada: una mano dirige y la otra acompaña, aunque de momento sólo lo haga tímidamente. Va a aplicar todos los esquemas y movimientos aprendidos para comparar, clasificar y diferenciar los objetos por sus características, además de manejarlos con más destreza y menor esfuerzo.

Durante el segundo semestre de vida sus movimientos globales facilitan la manipulación, que se va diferenciando según las características del objeto en cuestión a la vez que los dedos se mueven con mayor **finura y rigor**. Disfruta dejándolos caer o lanzándolos, para ir a continuación a recuperarlos. También procede a investigar qué hacer sin cogerlos realmente, sino empujándolos directa o mediante otros objetos, los recolecta, esparce, etc., a la vez que comprueba todas las posibilidades que se le ocurren. Poco a poco y para el final del primer año pasará a manipular objetos más pequeños, que requieran más finura y habilidad, e incluso a hacerlo con ambas manos. Otro momento especial tiene lugar cuando introduce un objeto más pequeño en uno abierto más grande y lo saca, y reiterar la acción tantas veces como desee. Estos contenedores van a permitir nuevas actividades significativas: recolectar, actividad normalmente asociada a la locomoción y que alrededor del año se transforma en coleccionar, así como explorar los rudimentos de la construcción. A juntar por similitudes se añade apilar, poner en fila, en grupo o encajar. Estas actividades de gran complejidad se pueden observar a condición de reponer piezas y objetos adecuados al nivel y tipo de actividad e interés presente y de retirar los que no se utilizan.

## ¿Cómo es la educación Pikler-Lóczy?

El contexto de desarrollo Pikler-Lóczy es un sistema educativo dialéctico creado a partir de una concepción visionaria de la primera infancia y del imprescindible establecimiento de sus correspondientes condiciones de existencia, humanas y físicas, tanto en el contexto familiar como en el institucional. Centrándonos en este último que es el que fundamentalmente analizamos en este artículo, vemos que su punto de partida, y resultado a la vez, es la permanente optimización de la educación temprana de calidad. Es un sistema especialmente complejo, integral y autorregulado en el que todos sus elementos son imprescindibles en sí

mismos y en las relaciones que establecen con todos y cada uno de los demás. No sólo no sobra ni falta nada, sino que cualquier variación aislada afecta al conjunto y viceversa (David y Appell, 2010). Las **“reglas de oro”** de Lóczy dan una primera idea de su integrada y justa dimensión: “el diablo habita en los pequeños detalles”, “no poner al niño nunca en una posición que no domine por sí mismo”, “ni una cucharada de más”, “confiar, confiar y confiar en la capacidad del niño”, “la autonomía no es una obligación sino un derecho”, “no prometer nada que no se pueda cumplir”, a las que algún refrán húngaro, como “el hambre es un señor muy grande”, o frase doméstica como “las paredes de Lóczy hablan” pueden acompañar.

En realidad, dan cuenta del efecto de ciertas **actitudes educativas** claves de este sistema educativo. Por supuesto que el diablo no ceja en educación y en especial en la de bebés y niños pequeños. Nada en el día a día se improvisa ni se deja al azar o sin rematar adecuadamente, porque desbarataría el conjunto, y mucho menos en lo relativo a los cuidados que constituyen el núcleo duro del sistema. La fragilidad es muy grande a pesar de la plasticidad cerebral, como desgraciada pero muy claramente demuestra el hospitalismo. No poner a un bebé en una posición que no domine o no darle ni una cucharada de más o darle un extra si así lo demanda, supone no sólo aceptarle, respetarle, sino tener un profundo conocimiento de las capacidades infantiles y confiar en ellas. Saber mantener un diálogo tónico fluido no se puede improvisar, exige conocimiento mutuo, lo que a su vez requiere estabilidad, homogeneidad en el trato y los cuidados entre las cuidadoras del grupo, tiempo de preparación, así como saber y querer tratar al niño como la persona que es (Falk, 1968). Pero además, a la vez que ubica al bebé o niño pequeño en el centro de la atención y la tarea, estas maravillosas reglas de oro protegen a la propia cuidadora de posibles frustraciones o equívocos, preservándola en su rol profesional, que no maternante (Falk, 1979).

Ahondamos un poco más en la educación Pikler al revisar los **factores de éxito** de la experiencia Lóczy según David y

Appel (2010), que amplían el foco y nos presentan algunos de sus actos educativos conjuntamente con sus correspondientes efectos. En primer lugar, se promueve la **estabilidad** en la vida y en las relaciones con los bebés y niños pequeños. Se procura que desde su entrada en la institución sea la misma cuidadora la que se haga cargo de él o ella durante toda su estancia, y no cambie de grupo, o incluso de sala de vida, y en caso de que sea inevitable, se le comunica con tiempo y se le prepara para esta nueva circunstancia. De hecho, su organización y planificación es exhaustiva y compleja hasta los más mínimos detalles, de manera que suprima cualquier factor de estrés añadido. En segundo lugar, se trata al niño como a una **persona**. En situaciones colectivas al uso hay una tendencia a ahorrar tiempo, a mecanizar las tareas, a lo que se añade la particular manera de ser y hacer de cada cuidadora, lo que impide al niño sentir y elaborar la continuidad de su existencia y de su personalidad en ese contexto. Lóczy, en cambio, propone “el arte del cuidado” (Falk, 2013; Pikler, 2013; Vincze, 2013) y establece una “coreografía” para que la atención corporal sea estable y todas las cuidadoras la realicen de manera homogénea. Además, todo el sistema de funcionamiento pedagógico se basa en la observación individual, de manera que se le toma en consideración a la vez que la intervención se ajusta a cada niño concreto en cada momento específico. Evidentemente esta forma de relacionarse con el bebé y niño pequeño tiene un valor añadido: la indispensable ayuda para el establecimiento de la identidad personal.

En tercer lugar, se crea una **relación privilegiada** y especialmente significativa con la cuidadora principal o de referencia, a partir de la estabilidad y la permanencia de cuatro educadoras por grupo. Cada día, todos los bebés y niños pequeños van a disfrutar de unos cuidados de calidad con su cuidadora de referencia, en los que va a comunicarle su atención, interés y afecto por todo lo que es y puede y quiere hacer. Algo que inicialmente parece un monólogo, enseguida se transforma en un diálogo tónico y en uno real, verbal, ya que alrededor de los cinco o seis meses le llegan a distinguir comportándose diferencial-

mente con ella. En cuarto lugar, se preserva el desarrollo psicomotor e intelectual **sin intervención adulta**, pero que a su vez, tiene como origen una relación afectiva, un vínculo emocional estrecho y satisfactorio y un profundo conocimiento del niño (Tardos, 2006, 2008b). Sin duda sorprende la calidad de la implicación de los niños de Lóczy en su actividad autónoma. Es placentera y desarrolla su atención, concentración, perseverancia, gusto por el esfuerzo y por el logro de *motu proprio*, así como desarrollo psicomotor armonioso y equilibrado, y seguridad y habilidad corporal. Se producen escasísimos accidentes. Llegados a este punto hay que subrayar la importancia de la estructuración de los espacios -tanto al aire libre como en la sala de vida-, del equipamiento y del material y juguetes con el que se dota, ya que es lo que va a dar soporte a la actividad autónoma y va a condicionar su evolución (Falk, 2009). En quinto lugar se procura superar los límites de la propia **institución, abriéndola** al entorno y enriqueciendo la socialización y diversificando las relaciones sociales. Todos los trabajadores de la institución son conocidos, pero cada uno desde su tarea y rol dentro de la propia institución. De hecho con algunos de ellos los niños realizan diferentes actividades a las habituales con sus cuidadoras que, además de disfrutar con ellas, amplían su horizonte, relaciones y conocimiento.

La escasa incidencia de conflictos entre los niños de Lóczy se supone se debe en parte importante al factor humano, es decir, a la satisfacción de las necesidades durante los cuidados mediante una estrecha relación y la tranquila y distante relación con su cuidadora fuera de ellos, y por otra a la eficiente gestión del espacio y de materiales y juguetes idénticos, que evitan la aparición de rivalidad por aquélla o por éstos. Además de la manera de hacer y sentir su tarea educativa, manejan las **actitudes** propias y ajenas, utilizando pequeños gestos y acciones meta-comunicativas (Tran Thong, 1979; Dehelan, Szeredi y Tardos, 1986) que guían la conducta deseable del niño. Todo ello supone que esta manera pikleriana de educar, aunque puede compartir objetivos finales con los familiares al uso, se diferencia de ellos ya que son

esencialmente profesionales y se ajustan a los específicos de la crianza en colectividad (Falk, 1979). Las interacciones, así, se regulan en función del valor y significado de la actividad autónoma, de la distancia afectiva cuidadora-niño, así como de las demandas afectivas, potencial germen de insatisfacción mutua (Falk, 2009).

Por ello, la cantidad de **interacciones** según la actividad sea de cuidado o autónoma, se extrapola de continua y exclusiva a esporádica y breve. Su forma también se adecúa al tipo de actividad, de cuidados o autónoma, siendo directa o indirecta. Durante los cuidados la cuidadora enuncia cada cosa que le va a hacer al niño inmediatamente antes de hacerlo, lo que supone que en un periodo relativamente corto y, a partir de la reiteración de los afectuosos y amables movimientos, gestos y acciones adultos, el niño comience a cooperar. En ningún caso intenta alargar la interacción más allá del momento en el que el niño la interrumpe. En la intervención directa es de especial importancia la calidad del diálogo tónico; de la armonía de los gestos propios con los gestos espontáneos del niño y su estado tónico. En caso de conflicto, pueden realizarse discretas intervenciones directas, como dirigir unas palabras, cambiar de sitio a un bebé o llevarlo a su cama. La utilización de la mirada y de la palabra favorece el desarrollo y la toma de conciencia ya que además de su significado concreto, ayuda a mantener cierta distancia. El tono de la interacción adulta es especialmente sosegado, suave y apacible, lo que permite contener la emotividad de los niños y responderles tranquilamente. La alegría y la agresividad infantil se responden habitualmente en un tono desdramatizador y tranquilizador, a la vez que afectuoso.

Lóczy ha desentrañado todas y cada una de las actividades cotidianas de la crianza institucionalizada propias de la **socialización** primaria familiar (Falk, 1979; Vincze, 2002), y a continuación las ha desbrozado una a una para dar con sus elementos constitutivos - humanos y físicos- y ordenarlos en detallados protocolos que permiten una aplicación homogénea, compartida y similar de todas las cuidadoras que intervienen con cada bebé o

niño pequeño, tejiendo sutilmente el factor humano en todos y cada uno de los esenciales aprendizajes propios de la primera infancia en institución. La intervención pikleriana **directa** se centra en los cuidados cuerpo a cuerpo, de cuyas sutiles observaciones encontramos exhaustivas génesis que imbrican instrumentos, espacios, materiales, equipamiento, gestos, palabras, ritmos y un largo etcétera que señalan la tendencia del aprendizaje, el itinerario de ese desarrollo concreto, incluso momentos estelares, tampoco exentos de detenciones, regresiones o detalladas casuísticas (Falk, 1997, 2013). Su meta es, como no puede ser de otra manera y en todos los casos, que el niño finalmente sea autónomo en la tarea en cuestión, pero siempre a condición de quererlo y disfrutarlo (Eross, 1972; Falk, 2009). En ese momento final la intervención se ha transformado en indirecta, aunque quizá inmediatamente, en breve o en un plazo razonable, tenga que volver a su origen, y retomarse el contacto físico porque así lo exigen las circunstancias.

La intervención **indirecta**, por su parte, adopta dos planos diferentes pero relacionados, uno de atención periférica a la actividad autónoma y a sus condiciones y otro de gestión de estas últimas: recoger, dotar de material, compartir información, etc., todo un monto de importante actividad que puede pasar desapercibida pero que resulta imprescindible. Puede incluir algún contacto físico puntual o estratégico, pero no es su objetivo, aunque igualmente se procederá de modo habitual. Así habrá momentos en que una intervención directa deje de serlo para transformarse en indirecta, y sea igualmente supervisada por la cuidadora, pero de manera más pautada o dirigida. Por ejemplo, recordar si han tirado de la cadena tras el uso del retrete o si se han limpiado la boca con la servilleta después de desayunar.

Esta **socialización primaria** en su vertiente más directa incluye el desarrollo de la capacidad de alimentarse de forma independiente, limpia y correcta (Vincze, 2002), de participar y cooperar en los cuidados (Hevesi, 1993), así como de adquirir autónomamente los hábitos de higiene y limpieza, hasta el control de esfínteres

voluntario (Falk y Vincze, 1996; Falk, 2013), de adquirir el lenguaje, (Hevesi, 1978; Falk, 1990) de aprendizaje social y relacional con los demás, incluida la aceptación de las reglas sociales y el conocimiento de la propia historia (Balog y Tardos, 1983; Tardos A., Dehelan E. y Szeredi L., 2010; Vincze, 1971; Kálló, 1991; Tardos y Vasseur-Paumelle, 1991). En su vertiente más indirecta incorpora la adquisición del movimiento autónomo y proactivo (Tardos y Szanto, 2000), los orígenes y la evolución del juego libre (Kálló y Balog, 2013), así como el interés, la iniciativa y la autonomía personal. Además otras tareas como la observación, la formación y la reflexión (Tardos, 1998), la elaboración de informes (Equipe de l'Institut Emmi Pikler, 1972), la coordinación con los demás profesionales, que también forman parte del equipo lo dinamiza, enriquece y sigue actualizando.

Profundizar en cada uno de estos aspectos nos hace tomar conciencia de que no hemos hecho más que empezar, que las referencias que incluimos no son más que unas pocas de la inmensa cantidad de documentación, artículos, publicaciones, investigaciones, ponencias, comunicaciones, fotografías, grabaciones, vídeos que posee el Instituto, y que no son más que una pequeña muestra del profundo conocimiento acumulado en él. Pero además esta reflexión se ha centrado especialmente en la educación en institución, en colectividad; educación que si bien comparte con la educación en familia tantas cuestiones como actitudes adultas, concepto del niño y sus capacidades, así como la comprensión de sus dificultades, gustos o preferencias, no se ha abordado como tal. Para lectores interesados en la educación familiar pikleriana y ante la inexistencia – esperemos de momento- de textos originales traducidos al castellano, el libro *El despertar al mundo de tu bebé* de Chantal de Truchis (2003) puede ser de ayuda. Incluso tras ello no terminaríamos nunca, porque lo que plantea de verdad Emmi Pikler, y el equipo de Lóczy con su manera de educar hace recordar, es la permanente reflexión sobre la optimización de las condiciones de crianza o educación temprana si se prefiere, lo que sistemáticamente nos lleva

a volver al punto de partida en cada nueva ocasión y volver a empezar.

## Para terminar

En 2006 echó a andar la Escuela Infantil Pikler-Lóczy 0-3 a la vista de la inmediata clausura de la casa-cuna por la administración húngara, cierre que finalmente se formalizó el 30 de abril de 2011. Desde entonces, a pesar de las adversas condiciones que le está tocando vivir, el equipo de profesionales de Lóczy y en especial sus cuidadoras, mantiene y aplica los principios que guiaron al Instituto desde su origen de mano de su fundadora, Emmi Pikler, y lo convirtieron en un privilegiado contexto de desarrollo infantil donde “palpar la vida misma”. En la actualidad, a la tarea educativa pikleriana que continúa en la Escuela Infantil y en los Grupos de niños y padres, en donde la misión sigue siendo “mirar al niño” y velar por seguir ofreciéndole las mejores condiciones de desarrollo posibles, se superpone la tarea formativa encargada de compartir la concepción pikleriana con profesionales de la primera infancia de todo el mundo y al hacerlo, mantener viva una herencia de incalculable valor educativo, clínico, científico y por supuesto, humano.

## Referencias

- Baldwin, J. M. (1895) *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
- Balog, G. et Tardos, A. (1983). *Réalités difficiles à accepter. Les possibilités d'aide*. N°1. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Equipe de l'Institut Emmi Pikler, (1972). *Guide pour la rédaction du journal tenu par les*

- nurses. Nº 29. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Falk, J. (1979). *Le fait conscient au lieu de l'instinctivité : Remplacement efficace de la relation Mère-enfant dans la pouponnière*. Nº12. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Falk, J. (1986). Lóczy y su historia. *La Hamaca*, 8, 4-15.
- Falk, J., (1990) Cuidado personal y prevención. *Infancia*, 4, 34-42.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ediciones ARIANA.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31.
- Falk, J., (2008a) Cuidado personal y prevención. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 11-20). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2008b). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 21-34). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé... En J. Falk (Ed.) *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. y Tardos, A. (2002). *Movimientos libres. Actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. y Vincze, M. (1996). Sobre el control de esfínteres. *La Hamaca*, 8, 36-48.
- Hevesi, K. (1978). *Relation à travers le langage entre l'auxiliaire et les enfants du group*. Nº 19. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Hevesi, K. (1993). La participación del pequeño en la atención personal. *Infancia*, 20, 14-18.
- Kálló, E. (1991). Raconter aux enfants les évènements de leur histoire. Nº 71. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Kálló, E. y Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.
- Magnus , R., &de Klejin, A. (1920). Ueber die Unabhängigkeit der Labyrinthreflex vom Kleinhirn und über die lage der Zentren für die Labyrinthreflexe im Hirnstamm. *Pflügers Arch.*, 178, 124-178.
- Majoros, M., Tardos, A. y Falk, J. (2002). *Comer y dormir*. Barcelona: Octaedro.
- Pikler, E. (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad. Iniciativa-competencia. *La Hamaca*, 9, 31-42.
- Pikler, E. (1985a). *Friedliche Babys - zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. Herder: Freiburg.
- Pikler, E. (1985b). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Pikler, E. (2001). *Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. Berlin: Pflaum.
- Pikler,E. (2013). El baño del niño. Guía práctica. En J. Falk (Ed), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 37-84). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría: Budapest.
- Rigo, E. (1990). *La psicopedagogía de Henri Wallon*. Palma (Mallorca): Universitat de les Illes Balears.
- Rigo, E. (2007). *Wallon. Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica*. Sevilla: Editorial MAD S. L.
- Tardos, A. (1966) *The general development and individual formation of the visual, motor and tactilmotor exploratory behavior of 3 to 12 months old infants*. XVIII Internat. Congr. of Psychology, Moscow, Abstracts III p.128.
- Tardos, A. (1992). Autonomía y/o dependencia. *Infancia*, 1, 4-9.
- Tardos, A. (1998). El rol de la observación en el trabajo educativo. *La Hamaca*, 9, 73-80.
- Tardos, A. (2006). Las actividades dirigidas. *Infancia*, 98, 8-12.

- Tardos, A. (2008a). Autonomía y/o dependencia. En J. Falk (Ed), *Lóczy, educación infantil* (pp. 47-58). Barcelona: Octaedro.
- Tardos A., Dehelan E. y Szeredi L., (2010). La formación de los hábitos de los pequeños mediante las actitudes de los educadores. *Infancia*, 123, 19-23.
- Tardos, A. y Vasseur-Paumelle, A. (1991). Règles et limites en crèche : acquisitions des attitudes sociales. N° 55. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Tardos, A. y Szanto-Feder A. (2000). ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? *Infancia*, 62, 5-11.
- Tran Thong (1985b). Presentación. En E. Pikler, *Moverse en libertad* (pp. 11-13). Madrid: Narcea.
- Tran Thong (1979). La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° spécial, 237-275.
- Truchis de, Ch. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé. En niño como protagonista de su propio desarrollo*. Barcelona: Oniro.
- Vincze, M. (1971). Les contacts sociaux des bébés et des jeunes enfants élèves ensemble. N°70. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Vincze, M. (2002). La comida del bebé. Del biberón a la autonomía. *La Hamaca*, 12, 67-82.
- Vincze, M. (2013). Sobre la cooperación. Vestir sobre el cambiador, vestidor, cojín. En J. Falk (Ed), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 17-35). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Wallon, H. (1939). *La psychologie de l'enfant de la naissance a 7 ans*. Paris: Bourreiner.
- Wallon, H. (1948). Réforme de l'enseignement et psychologie. *Enfance* 1, 49-53.
- Wallon, H. (1963). L'évolution dialectique de la personnalité. *Enfance* 1-2, 43-50.
- Wallon, (1980a). La psicología genética. En Palacios (Ed.) *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (pp. 92-102). Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, (1980b). El papel del movimiento. La importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. En Palacios (Ed.) *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (pp. 128-132). Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- Zazzo, R. (2004). *El yo social. La psicología de Henri Wallon*. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.

### **Pendientes de publicación en castellano:**

- Balog, G. et Tardos, A. (en prensa). Realidades difíciles de aceptar. Las posibilidades de ayuda.
- Equipo del Instituto Emmi Pikler, (en prensa). Guía para la redacción del diario redactado por las educadoras.
- Falk, J. (en prensa). Lóczy cumple 40 años.
- Falk, J. (en prensa). El hecho consciente en lugar de la instintividad: sustitución eficaz de la relación madre-niño en la casa cuna.
- Hevesi, K. (en prensa). Relación a través del lenguaje entre la auxiliar y los niños del grupo.
- Kálló, E. (en prensa). Contar a los niños acontecimientos de su historia.
- Tardos, A. y Vasseur-Paumelle, A. (en prensa). Reglas y límites en guardería, adquisición de actitudes.
- Vincze, M. (en prensa). Los contactos sociales de bebés y niños pequeños educados juntos.

Artículo concluido 16 de septiembre de 2013

**Cita del artículo:**

**Herrán Izaguirre, E. (2013):** La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 37-56. Publicado en <http://www.reladei.net>

## Acerca de la autora



### ***Elena Herrán Izaguirre***

**Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco**

**Mail:** [elena.herran@ehu.es](mailto:elena.herran@ehu.es)

Maestra especialista en Educación Infantil. Diplomada en Psicomotricidad educativa y terapéutica. Licenciada en Psicología, especialidad clínica. Doctora en pedagogía, especialidad psicomotricidad.

Profesora agregada de la Universidad del País Vasco. Investiga en desarrollo psicomotor, afectivo, intelectual, y personal de la primera infancia (0-3 años) y en intervención educativa en el primer ciclo de la Educación Infantil. En estos ámbitos es autora de varios artículos, ha impartido lecciones y presentado comunicaciones y ponencias en cursos, congresos y jornadas de formación para profesionales de la educación infantil.

Es evaluadora de las revistas *Infancia & Aprendizaje* y *Tantak*. Es corresponsal en el País Vasco de la revista de psicomotricidad *Entre Líneas*.

Ha realizado una estancia de investigación universitaria en el Instituto Pikler-Lóczy de Budapest de marzo a junio de 2013.