



**LA PEDAGOGÍA PIKLER-LÓCZY
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

VOL. 5.3 Monográfico Pikler Lóczy • SEPTIEMBRE 2016

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela, Spain

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano
de Estudios sobre la Infancia
www.iladei.net

ON-LINE PUBLICATION www.reladei.net

GRAPHIC AND DESIGN

Elisa Zambelli, Fondazione Montessori Italia
elisa.zambelli@fondazionemontessori.it

RELEASE DATE Septiembre 2016

ISSN 2255-0666

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la
Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la
Universidad de Urbino, Italia
massimo.baldacci@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia
berta.martini@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España m.zabalza@uvigo.es

ILADEI-RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia O. Formosinho, Portugal jffformosinho@gmail.com
Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com
Inés de Córte Vitoria, Brasil mvtoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ADMINISTRATIVE OFFICE

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España m.zabalza@uvigo.es
Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de
Santiago de Compostela, España lucia.casal@usc.es
María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. de
Santiago de Compostela, España lidia.platas@usc.es
Battista Quinto Borghi, Fondazione Montessori Italia
qborgchi@gmail.com

TECHNICAL ADMINISTRATIVE OFFICE

Pablo César Muñoz Carril. Profesor de la Univ. de
Santiago de Compostela, España
pablocesar.muñoz@usc.es

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia Oliveira Formosinho, Portugal
jffformosinho@gmail.com
Battista Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com
Inés de Córte Vitoria, Brasil mvtoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Córte Vitoria, Brasil mvtoria@puhrs.br

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España raquel@acett.org

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

Joao Formosinho, Portugal
joaomanuelformosinho@gmail.com
Naire Capistrano, Brasil nairecapistrano@hotmail.com
Maristela Angotti, Brasil maristela_angotti@hotmail.com
Verónica Chaverini, Chile vechaverini@gmail.com
Myriam Oyaneder, Chile myriam.oyaneder@gmail.com
Dalid Cervantes, México adasa77@hotmail.com
Ángeles Abelleira, España angelesabelleira@edu.xunta.es
Gaby Fujimoto. EEUU gufujimoto@oas.org

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ajello, Anna Maria, Univ. di Roma (I)
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona (S)
 Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
 Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
 Asunção Folque, Univ. de Evora (P)
 Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
 Barbour, Nancy, Pennsylvania State University (USA)
 Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
 Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
 Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
 Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste (RA)
 Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
 Bondioli, Ana, Univ. di Pavi (I)
 Borghi, Quinto Battista (I)
 Cambi, Franco, Univ. di Firenze (I)
 Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
 Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
 Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)
 Corsi, Michele, Univ. di Macerata (I)
 Cottini, Luci, Univ. di Udine (I)
 Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
 Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna (I)
 Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
 Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
 D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
 De Marco, Nérida, Univ. Nacional de Río Cuarto (RA)
 Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
 D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)
 Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
 Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis (RA)
 Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján (RA)
 Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
 Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
 Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
 Fioretti, Silvia, Univ. di Urbino (I)
 Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
 Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
 Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
 Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-Reggio Emilia (I)
 Guerra, Monica, U. degli Studi di Milano-Bicocca (I)
 Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
 Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
 Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)
 La Face, Giuseppina, Univ. di Bologna (I)
 Laneve, Cosimo, Univ. di Bari (I)
 Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
 Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
 Lupi, Andrea, Univ. di Urbino (I)
 Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)
 Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
 Margiotta, Umberto, Univ. di Venezia (I)
 Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
 Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
 Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
 Monge, Graciette, Beja (P)
 Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
 Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue (RA)
 Neves, André, Sao Paulo (BR)
 Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
 Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
 Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
 Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
 Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
 Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
 Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
 Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
 Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
 Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
 Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana (MEX)
 Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
 Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
 Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
 Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
 Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela (E)
 Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Sarracine, Vincenzo, Univ. di Caserta (I)
 Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
 Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan (RA)
 Simonstein, Selma (RCH)
 Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
 Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
 Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
 Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
 Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
 Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
 Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
 Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
 Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
 Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
 Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

EDITORIAL/PRESENTACIÓN

- 9** La pedagogía Pikler-Lóczy de educación infantil
The Pikler-Lóczy approach to Early Childhood Education
~ *Elena Herrán Izagirre, Teresa Godall*

DESDE LÓCZY

- 15** Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más
Integration of care and education, once again
~ *Éva Kálló*
- 21** La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño
The observation of the baby by his mother or surrogate: effects on her own attitudes and on the image she forms about child
~ *Anna Tardos*
- 27** La observación en la Pedagogía Pikler
Observation in Pikler Pedagogy
~ *Eszter Mózes*
- 36** El trayecto profesional de una cuidadora pikleriana
The professional path of a Pikler-Loczy caretaker
~ *Judit Kelemen*
- 41** Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3
Autonomous, but not left to their fate. Support for autonomous activity in a nursery school
~ *Andrea Szőke*
- 47** Sobre el trabajo en el Espacio de Padres y Niños Pikler de la Casa Pikler de Budapest
About work in the space for Parents and Children in the Budapest Pikler House
~ *Zsuzsa Libertiny*
- 54** El dilema de la autonomía y el apego en las familias de hoy. Actualización del eterno debate sobre los factores del desarrollo del niño desde la perspectiva pikleriana
The dilemma between autonomy and attachment in today families. Updating, from the Pikler point of view, the eternal debate about the factors influencing the child development
~ *Sjoukje Borbély*

DESDE EL MUNDO

- 65** La acogida del niño y de su familia. Herstal, una escuela infantil municipal
The welcome of the child and his family. Herstal, a municipal nursery school
~ *Martin Boden*

- 74** Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler
Body care in accordance with the principles of Pikler
~ *Inge Fomasi, Paulette Jaquet Travaglini*
- 87** Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés
Free movement and optimal environments. Reflections from a study with babies
~ *Teresa Godall*
- 99** Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest
Observational methodology in Budapest Pikler nursery school
~ *Elena Herrán Izagirre*
- 107** Mi viaje a EMMI. Reflexiones de un curso en Tumbaco, Ecuador
My trip to EMMI. Reflections from a school year in Tumbaco, Ecuador
~ *Irati Ugalde Villa*
- 121** La comunicación que lleva a la palabra
Communication that leads to word
~ *Rosa Vidiella i Badell*

ADEMÁS

- 129** Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles
~ *Grupo de Trabajo de lengua húngara y alemana de la Escuela Emmi Pikler*
- 130** Pikler-Lóczy en el mundo
~ *Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte*
- 134** Sobre el equipamiento Pikler
A few words about the equipment Pikler
~ *Carlos Aparicio Roso*

RECENSIONES

- 139** Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global
~ *Autora: Emmi Pikler*
- 141** Mirar al niño. La Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)
~ *Autora: Judit Falk*
- 144** Lóczy, una insólita atención personal
~ *Autor: Myriam David, Geneviève Appell*
- 147** Los orígenes del juego libre
~ *Autora: Éva Kálló, Györgyi Balog*
- 151** Bañando al bebé. El arte del cuidado
~ *Editora: Judit Falk*



EDITORIAL/PRESENTACIÓN

La pedagogía Pikler-Lóczy de educación infantil

The Pikler-Lóczy approach to Early Childhood Education

Elena Herrán Izagirre, ESPAÑA

Teresa Godall, ESPAÑA

Traduzione in italiano di Quinto Battista Borghi

*H*ablar de Pikler es una tarea harto complicada. Su propia denominación no es unívoca. Se le unen términos como aproximación, concepción, pedagogía, educación, perspectiva, mundo o universo y en cierto sentido todos son correctos. Pikler es ante todo un modelo educativo, una manera de educar o una pedagogía que se construye a partir de unas ideas específicas que la definen, así que también es una aproximación, una concepción o una perspectiva que forman un sistema complejo al completo, conformando, por tanto, un mundo, un universo. En lo que no cabe ninguna duda, en cambio, es en que tiene que ver con los tres primeros años de vida, con bebés y niños pequeños, cuestión que frecuentemente se reitera para evitar la confusión con cuestiones relativas a niños más mayores. Y es que cuando se habla de niños, si no se especifica bebé o niño pequeño, ni nos lo imaginamos. Pensamos en niños pequeños pero más mayores, que ya saben hablar, andar, comer, controlar esfínteres, dormir o jugar, y no es el caso.

Acercarse al universo Pikler parece no dejar indiferente. Desde el primer contacto puede haber un rechazo absoluto o una fascinación total. ¿Y cómo se explica semejante polarización? Quizá porque toca la sensibilidad personal construida sobre la propia historia educativa temprana o la sensibilidad profesional con sus pequeñas y grandes decisiones. Sea como sea, en los últimos años se ha generado en nuestro entorno una sorprendente oleada de interés hacia Pikler, quizá una moda, quizá una necesidad de cambio. Pikler se preocupó especialmente del bienestar del desarrollo de

*P*arlare di Emmi Pikler è molto complicato. La sua collocazione non è univoca. Le si attribuiscono termini come prossimità, concezione, pedagogia, educazione, prospettiva, mondo o universo e in un certo senso sono tutti termini corretti. Pikler è innanzi tutto un modello educativo, un modo di educare o una pedagogia che si organizza a partire da alcune idee specifiche che la definiscono, così come è anche un approccio, una concezione o una prospettiva che costituisce un sistema complesso e completo, rappresentando perciò un mondo, un universo. Ciò su cui non abbiamo dubbi, invece, riguarda ciò che ha a che vedere con i primi tre anni di vita, con i bebè e i bambini piccoli, termini che si tirano frequentemente in ballo per evitare la confusione con problemi relativi ai bambini più grandi. Il fatto è che quando si parla di bambini, se non si precisa che si tratta di un bebè o di un piccolissimo, non riusciamo a immaginarlo. Pensiamo generalmente a bambini più grandi, che sanno già parlare, comminare, mangiare, controllare gli sfinteri, dormire o giocare, e non è il caso.

Avvicinarsi all'universo Pikler sembra non lasciare indifferenti. Al primo contatto può provocare un rifiuto assoluto o un fascino totale. E come si spiega una simile polarizzazione? Forse perché ha a che fare con la sensibilità personale costruita sulla propria precoce storia educativa o sulla sensibilità professionale con le sue piccole e grandi decisioni. Sia come sia, negli ultimi anni si è sviluppato nel nostro contesto una sorprendente ondata di interesse sulla Pikler, forse una moda, una necessità di cambiamento. Pikler si è preoccupata

la primera infancia y de ello han surgido movimientos de formación que incluyen grupos de juego de niños y padres, centros de atención de desarrollo temprano, grupos de embarazadas y de crianza, escuelas de padres, equipos docentes de escuelas infantiles, grupos de reflexión y trabajo en universidades o asociaciones, en los que el nombre de Pikler está presente. En cualquier caso, todos ellos se han adentrado en una manera de educar a los bebés y a los niños y de estar con ellos que pone patas arriba todo lo conocido. Significa descubrir otra cultura de la infancia que saca chispas al potencial educativo de la cotidianidad.

Si la distancia entre esta cultura y la propia es abismal, cuesta entenderla, porque se dispara la defensa a ultranza de lo conocido. Hay que tener fuerza, valor y mucha humildad para asistir a la deconstrucción de las propias convicciones, una a una, y aceptar al mismo tiempo que el proceso de asimilación es lento, progresivo y parcial, que necesita de aportaciones de observadores externos y de mucho tiempo de reflexión, puesto que se basa en la experiencia y en saberes implícitos que de proceder de otra manera pueden pasar desapercibidos. Con todo, si no se rechaza de un plumazo y a la primera, es un camino sin retorno.

Pero conocer Pikler tampoco es garantía de saber hacer realidad su práctica. Porque Pikler, en cierto sentido, cuestiona nuestra cultura de aprendizaje: teórica, autocrática, individual, lineal y, sobre todo, ciega, acrítica y fundamentalista; donde lo bueno es bueno o lo malo es malo per se, porque lo dice tal autor o tal otro, dejando de lado a quién se dirige, con qué objetivo y en qué circunstancias, y aferrarse a ello calma la incertidumbre y la propia responsabilidad personal de educar. Por el contrario, si se asumen esta incertidumbre y esta responsabilidad, es una tarea mucho más intensa, profunda y especialmente lenta, porque este cambio es existencial, surge del alma.

Además, mientras damos estos pequeños pero a la vez inmensos pasos propios, íntimos, y personales, nos ubicamos en un entorno, en nuestro entorno familiar o profesional. Éste puede estar en pleno proceso de cambio, a su propio ritmo o, por el contrario, defendiéndose o asistiendo pasivo a lo ajeno, por lo que puede multiplicar o parar en seco cualquier tentativa de cambio. Entonces el narcisismo emerge para convertir la cuestión en algo personal y transformarlo en una lucha. Lo que tenía que ser un debate de ideas se convierte en una batalla a tumba abierta y sine die, normalmente con importantes daños primarios y secundarios. Compartir en la familia o trabajar en equipo tampoco es fácil cuando el objetivo no es mirarse a sí mismo sino mirar

soprattutto del benessere nello sviluppo della prima infanzia e da quel momento in poi sono sorti movimenti di formazione che comprendono centri gioco per bambini e genitori, centri di attenzione sullo sviluppo precoce, gruppi di madri in attesa e di bambini, scuole di genitori, equipe di insegnanti di nido e scuole dell'infanzia, gruppi di riflessione e di lavoro in università e associazioni: tutti luoghi in cui il nome della Pikler è presente. In qualche caso, tutti si sono concentrati sul modo di educare i bebè e i bambini piccoli e il modo di stare con loro mandando all'aria tutto ciò che sapevano. Significa scoprire un'altra cultura dell'infanzia che riaccende l'interesse al potenziale educativo della quotidianità.

Se la distanza fra quella cultura e la nostra è abissale, comprenderla costa, perché si tende a difendere ad oltranza ciò che si conosce. Bisogna essere forti, avere coraggio e molta umiltà per affrontare la decostruzione ad una ad una delle nostre convinzioni e accettare nello stesso tempo che il processo di assimilazione sia lento, progressivo e parziale, poiché ha bisogno del contributo di osservatori esterni e di un lungo tempo di riflessione, in quanto si basa sull'esperienza e sui saperi impliciti che in altro modo potrebbero passare inosservati. In tutti i casi, se non si rifiuta in un sol colpo e all'improvviso, è una strada senza ritorno.

Anche conoscere il pensiero di Emmi Pikler non necessariamente costituisce una garanzia di saperlo mettere in pratica. Perché la Pikler, in un certo senso, mette in discussione la nostra cultura dell'apprendimento: teorica, autocratica, individuale, lineare e, soprattutto, cieca, acritica e fondamentalista, in cui il bene è bene e il male è male in sé, perché lo dice il tale o tal altro autore, dimenticando a chi si rivolge, con quale obiettivo e in quali circostanze, e aggrappandoci a questo eliminiamo le incertezze e la responsabilità personale di educare. Al contrario, se si assumono queste incertezze e questa responsabilità il nostro compito risulta molto più intenso, profondo e soprattutto lento, perché questo cambiamento è esistenziale, sgorga dall'anima.

Inoltre, mentre facciamo i nostri piccoli passi – a volte immensi –, intimi e personali, ci collochiamo in un contesto, in un nostro ambito familiare o professionale. Possiamo trovarci in un pieno processo di cambiamento con un nostro ritmo, o al contrario possiamo difenderci o rimanere passivi, per cui possiamo moltiplicare i nostri passi o rinunciare a qualsiasi tentativo di cambiamento. Allora emerge il nostro narcisismo che trasforma il problema in qualcosa di personale e in una lotta. Quello che doveva essere un dibattito sulle idee diventa una battaglia a rotta di collo e sine die, di solito con im-

al proyecto compartido, al niño, a cada niño, en cada momento y siempre a la búsqueda de la solución de la dificultad que pueda plantear, para aprender y compartir, una y otra vez. Es un camino incierto y sin final.

Sin embargo, también hay luces y certezas. Se trata de una experiencia avalada por sus muy buenos resultados. La conciencia de su dimensión real emerge de esta manera de entender la infancia y del trabajo a desarrollar con ella. Los cambios que genera adquieren más y más sentido porque implican una nueva manera de tratar, de relacionarse con los bebés y niños pequeños: cambia el lenguaje, los gestos, las expectativas, los ritmos, la organización. Cambia también la manera de observar su cuerpo, sus posiciones, sus movimientos, su expresión global, las escenas de juego libre, solos y entre ellos, pero sobre todo cambia el poder atender y reconocer el significado de los detalles. La lista es larga pero, sobre todo, cambia la relación que los niños establecen con el adulto: se hacen más seguros, autónomos y confiados. Se han sentido cuidados, escuchados, reconocidos. En resumen, cambia el valor educativo de lo cotidiano y al hacerlo da un carácter más humano y humanista al compromiso que supone educar a la primera infancia.

La Casa Pikler, además de atesorar conocimiento y experiencia, es generosa. Este monográfico es un ejemplo. A pesar de las múltiples tareas que tienen en cada una de las instituciones que forman la Casa Pikler en la actualidad: la Escuela Infantil Emmi Pikler, el Espacio de Padres y Niños Pikler, la Asociación Pikler-Lóczy de Hungría y la Fundación Pikler por los Niños, Anna Tardos, la recientemente desaparecida Éva Kálló, Eszter Mózes, Judit Kelemen, Andrea Szóke, Zsuzsa Libertiny y Sjoukje Borbély han realizado el esfuerzo de preparar sus reflexiones y compartirlas primero entre ellas y luego en este monográfico. Queremos agradecer especialmente el esfuerzo realizado por la traductora al español de la Casa Pikler, Timea Juhász. Muchas gracias en nuestro nombre y en el de los futuros lectores.

Pero Pikler también está en el mundo y ahí, asimismo, ha habido quienes se han unido a ese esfuerzo compartido brindándonos sus reflexiones. Gracias Grupo Francófono de Trabajo de las Crèches de Inspiración Pikleriana, Asociación Pikler Internacional, Paulette Jaquet Travaglini, Inge Fornasi, Martine Boden, Irati Ugalde, Rosa Vidiella, Myrtha Chockler, Montse Fabrés, Anna Iturbe, Asociación Euskal Herriko Pikler-Lóczy Elkarte y Grupo de Trabajo en lengua húngara y alemana de la Escuela Infantil Emmi Pikler. Muchas gracias correctores y traductores. Sin todos vosotros este número simplemente no existiría.

portanti danni primari e secondari. Non è nemmeno facile condividere in famiglia o lavorare in equipe quando l'obiettivo non è di guardarsi l'ombelico ma concentrarsi sul progetto condiviso, sul bambino, su ogni bambino, in ogni momento e sempre alla ricerca della soluzione delle difficoltà che può emergere, per imparare a condividere. È un percorso incerto e senza fine.

Tuttavia, ci sono anche luci e certezze. Si tratta di un'esperienza avvallata per i suoi buoni risultati. La consapevolezza della sua reale dimensione emerge da questa maniera di intendere l'infanzia e dal lavoro da svolgere con essa. I cambiamenti che produce acquistano sempre più senso perché implicano un nuovo modo di fare e di relazionarsi ai bebè e ai bambini piccoli: cambia il linguaggio, i gesti, le aspettative, i ritmi, l'organizzazione. Cambia anche il modo di osservare il corpo dei bambini, le posizioni, i movimenti, l'espressione globale di ognuno, i momenti di gioco libero, quando sono soli o interagiscono fra loro, ma soprattutto cambia la possibilità di notare e riconoscere il significato dei dettagli. La lista è lunga, ma, soprattutto, cambia la relazione che i bambini stabiliscono con l'adulto: diventano più sicuri, autonomi e fiduciosi. In sintesi, cambia il significato educativo della quotidianità sia sul piano più propriamente umano, sia in relazione all'impegno che l'educazione della prima infanzia richiede.

Ma ora Pikler è in tutto il mondo e anche in questa rivista ha avuto chi si è unito a questo sforzo condiviso offrendoci le sue riflessioni. Grazie al gruppo francofono di lavoro delle Crèches di ispirazione pikleriana, all'Associazione Pikler Internazionale, a Paulette Jaquet Travaglini, Inge Fornasi, Martine Boden, Irati Ugalde, Rosa Vidiella, Myrtha Chockler, Montse Fabrés, Anna Iturbe, all'associazione Euskal Herriko Pikler-Lóczy Elkarte e al Gruppo di Lavoro in lingua ungherese e tedesca delle scuole dell'infanzia Emmi Pikler. Un grazie ai correttori e ai traduttori. Senza di voi questo numero semplicemente non esisterebbe.

Las coordinadoras / Le coordinatrici:

Elena Herrán

Ha revisado junto a TimeaJuhasz las traducciones desde el húngaro. / Ha revisionato insieme a Timea Juhasz le traduzioni dall'ungherese.

Teresa Godall

Ha revisado junto a Soledad Lombardero y Miren Oñatelas traducciones desde el francés. / Ha revisionato insieme a Soledad Lombardero e Miren Oñatelas le traduzioni dal francese.



DESDE LÓCZY

Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más

Integration of care and education, once again

Éva Kálló (1943-2015), HUNGRÍA

IN MEMORIAM

La repentina muerte de Éva Kálló sumergió al equipo de Lóczy en el duelo, pero al mismo tiempo le planteó el reto de qué hacer con sus trabajos inacabados.

Este artículo es su última obra. Ella lo había destinado a esta publicación.

El tema más sobresaliente de su trayectoria es la relación del niño consigo mismo; el desarrollo de su autoestima y el fundamental papel que tienen en este proceso sus padres o los profesionales que cuidan de él. Este es el tema del siguiente artículo. Basándose en los datos de la literatura especializada, Éva buscó lo relativo al establecimiento de las relaciones tempranas del apego según los investigadores más relevantes, para sacar a la luz qué factores eran cruciales para cada uno de ellos. Creemos que en realidad su objetivo era situar a Emmi Pikler entre ellos y poder subrayar el factor por el que su concepción supera a las de los demás. Éva creyó encontrar este factor en la concepción pikleriana de la unidad cuidados-educación.

Aunque hemos podido encontrar todos estos pensamientos en el manuscrito, fue necesario que yo los editara y completara el material, para que su pensamiento resulte unívoco y veraz.

Hice esto con la esperanza de que el resultado le hará el honor.

Sjoukje Borbély

IN MEMORIAM

The sudden death of Éva Kálló plunged the Lóczy team in a deep mourning, but at the same time it raised the challenge of what to do with their unfinished work. This article is his latest work. She had prepared it to be included in this issue of *Reladei*.

The most prominent theme of her career was the child's relationship with himself; the development of self-esteem and the fundamental role that parents and professionals who care for him have in this process. Based on data from literature, Éva sought the contributions of the most important researchers about the establishment of early attachment relationships to uncover what factors were crucial for each of them. We believe that in fact her goal was to place Emmi Pikler between them just to stress the factor by which her conception surpasses those of others. Éva thought to find this factor in the piklerian conception of the union between care and education.

Although we have found all these thoughts in the manuscript, it was necessary to edit and complete the material to reach an univocal and accurate result.

SOBRE LA UNIDAD DE LOS CUIDADOS Y LA EDUCACIÓN > 1 UNA VEZ MÁS

Todas las corrientes psicológicas de nuestra era atribuyen especial importancia a las experiencias de los primeros años de vida en la formación de la personali-

dad y sobre todo a aquellas que el niño ha vivido en su relación con la persona que le cuida: su madre o la persona que le sustituye. Numerosos investigadores consideran los primeros meses un periodo crítico; la edad de bebé es la época en la que el niño desarrolla el llamado apego primario gracias a la relación con su madre y aprende a acercarse a otros con confianza, aprende a amar y a aceptar el interés y el amor de los demás.

No cabe duda de que la integración del individuo en la sociedad, su identificación con las expectativas y normas de la misma radican en la fiabilidad que ha podido vivir en su relación temprana. Tras la Segunda Guerra Mundial, los profesionales especializados en educar bebés y niños pequeños encararon las graves consecuencias de la falta de esta relación temprana, al hacerse públicos los resultados de las investigaciones de Spitz primero, y más tarde, de Bowlby. Entre otros, ellos fueron los autores que enfrentaron a los profesionales especializados en la primera infancia con las graves consecuencias de la falta de un sistema de relaciones fiable y estable: el hospitalismo.

Si bien se acepta la importancia del apego primario, la unanimidad ya no es tal cuando los investigadores hablan de las diversas manifestaciones del amor maternal: basándose en sus propias investigaciones o en las de otros, diversos autores subrayan determinados aspectos, mientras que otros no, o incluso, ni los tienen en cuenta. Veamos algunos ejemplos:

El conocido investigador Morris, cuya concepción del desarrollo cita Ranschburg en su obra *Szülök lettünk* > 2, llama a los primeros tres años de vida la época de ¡Abrázame!, y considera los primeros seis meses como un período crítico. Según este autor, es prácticamente imposible dar suficiente amor y contacto físico al niño durante el período crítico y la madre que no tome en cuenta este hecho sufrirá las consecuencias más adelante. Según Morris, el lactante podrá aceptar la cercanía física y las apacibles y tiernas palabras como sustitutos del contacto físico solo después de los seis meses de edad. > 3 Morris cita investigaciones según las que, en las culturas más diversas, los estímulos de voz y movimiento involuntarios con los que se intenta apaciguar a los bebés cuando lloran, evocan en ellos los recuerdos de la estrecha relación del embarazo y la calma vivida en el útero. Por ejemplo, la mayoría de las madres sostienen instintivamente a sus bebés en el lado izquierdo, cerca del corazón, y para apaciguarle caminan al ritmo del latido del mismo.

Y es cierto. El bebé generalmente deja de llorar cuando su madre le coge en brazos y si no tiene ham-

bre ni dolor, puede calmarse por un tiempo duradero o incluso dormirse. No obstante, sigue siendo una cuestión a dilucidar si el contacto físico, el abrazo materno, es realmente el elemento más importante de su relación y cuáles son esas otras muy importantes formas de estar juntos que proponen: aquellas que ya en estos primeros meses influyen considerablemente en el posterior desarrollo de la relación madre-hijo y a través de ésta, en el desarrollo armonioso y sociable de la personalidad del bebé.

Winnicott, psiquiatra inglés, es uno de los pocos profesionales que adjudican un papel transcendental a la calidad del trato físico en el establecimiento de la seguridad física del bebé y de la seguridad emocional que surge de ella. Por ejemplo, da importancia al movimiento de cogerle en brazos, ya que con él se puede y debe proteger al lactante de la pérdida de equilibrio que tanto le atemoriza. En las reflexiones que dirige a las madres clarifica que el placer mutuo que viven el bebé y la madre durante los momentos de cuidados, es de vital importancia para ambos.

En su libro para padres Ranschburg señala la saturación emocional de la madre como el elemento más importante del amor materno; su implicación emocional en las interacciones llevadas a cabo con su hijo. Así escribe: *“Al bebé no le basta con darle de comer cuando tiene hambre; cambiarle el pañal si le irrita su contenido; hay que atenderle y declararle el amor que su madre siente por él; hay que cogerle en brazos, si llora sonreírle y reírle esperando que él también sonría; comunicar, mirarse a los ojos y jugar con él, hablarle; en una palabra, hacerle sentir en cada momento de la relación el gozo que su existencia significa para sus padres.”* > 4

En su libro *El mundo interpersonal del infante*, Stern busca respuesta a la pregunta de cómo los lactantes vivencian su propia vida social y cómo, y atravesando qué etapas, acceden a la vivencia social de estar con el otro. Al analizar las reacciones maternas espontáneas constata que la imitación de las voces y de la mímica del bebé está presente desde el principio. Supone que esta manifestación de sintonización emocional adquiere un peculiar carácter dialógico entre el bebé y su madre. Tiene un papel crucial en el proceso mediante el que el bebé accede a percibir al otro, sale gradualmente del estado de unidad dual y accede a su individuación. > 5

Emmi Pikler, basándose en su experiencia como pediatra y adelantándose a estas investigaciones sobre el apego, consideró la responsividad de la madre el factor decisivo para un desarrollo armonioso de la relación madre-hijo, o en sus palabras, “sano”. Propu-

so las situaciones de satisfacción de las necesidades físicas del bebé: la comida, el baño, el cambio de pañal como ámbitos fundamentales de interacción materno filial. En su libro para padres editado en 1940 por primera vez, *Mit tud már a baba?*, > 6 ya se perfila su original concepción, única en su época, del desarrollo infantil y del papel del entorno en todo ello. Desde su nacimiento el niño posee las herramientas que le permiten contactar activamente con su entorno. Para ello necesita que los adultos que le cuidan, sus padres, establezcan las condiciones en las que podrá descubrirlo sin impedimentos, sin peligro y guiado por su propio interés. Pero, aunque el niño ya desde su nacimiento posea las potencialidades necesarias para entrar en contacto activo con su entorno social y físico, para que se activen a tiempo y se conviertan en capacidades reales son indispensables las experiencias que tiene con el adulto que se ocupa de él en las situaciones de cuidados. Si la madre responde sensible y adecuadamente no solamente al llanto, sino a las manifestaciones espontáneas de las necesidades fisiológicas de su bebé, a las reacciones emocionales que se manifiestan en su tensión muscular, expresión facial o movimientos, asienta las bases de su relación y su carácter mutuo, pero solo si el niño vive que con su comportamiento y con sus respuestas puede influir en lo que ocurre con él.

Probablemente no es casualidad que Emmi Pikler muchas veces utilice las palabras cuidados y educación juntas o como sinónimos. Con ello expresa implícitamente su convicción de que en los primeros años de vida cuidar del niño es, al mismo tiempo, educarle: el entrelazado íntimo de cuidados y educación forman la base del desarrollo y despliegue de su personalidad. Es entonces cuando el adulto entra en contacto físico directo con él. Pikler escribe que el bebé necesita mucho amor y reconoce que la madre expresa este amor también con su sonrisa, su amabilidad, sus palabras, y a veces con juegos, pero considera los cuidados amorosos como lo más importante de su relación. *“Debemos esforzarnos en hacer sentir nuestro amor a nuestros hijos a través de unos buenos cuidados. No solo teóricamente buenos, sino en la práctica, de la manera personal y particular que les convenga.”* > 7

Para ello hay que conocer al niño. *“Porque no bastan los ojos para ver, hay que estar atentos, hay que sentir y hay que pensar en lugar del niño; sentirnos, imaginarnos en su mundo.”* > 8 *“Esta familiarización es, naturalmente, mutua”*, sigue Pikler. *“El niño también empieza a conocer al adulto y en primer lugar, la mano del adulto.”* *“¿Qué diferencia, qué imagen tan di-*

stinta tendrá el mundo para el bebé, si se encuentra con unas manos tranquilas, pacientes, cuidadosas, a la vez que firmes, que si lo hace con otras impacientes, duras, precipitadas, inquietas, nerviosas! Para el lactante al principio la mano es todo, la mano es la persona, el mundo.” *“¿Obsérvale! Conoce a tu hijo. Si realmente descubres lo que necesita, si sientes qué es lo que realmente le aflige, qué necesita, entonces sabrás tratarle adecuadamente, podrás guiarle y educarle bien.”*

Emmi Pikler tiene el mérito de haber reconocido que la salud física y la salud emocional forman una unidad inseparable durante los primeros años de vida. La madre promueve la salud psíquica, el desarrollo mental sano del bebé, si satisface sus necesidades físicas individuales. La satisfacción de estas necesidades fisiológicas individuales del bebé asienta la base de su desarrollo mental. ¡En los primeros años de vida cuidado físico y educación no se separan, ambos está íntimamente entrelazados!

Así que este conocimiento se extiende a todas las necesidades fisiológicas, ya se trate del apetito, necesidad de sueño, sensibilidad a los ruidos, al frío o al calor o a los cambios de temperatura del niño. Pero es un conocimiento mutuo. El niño también comienza a conocer al adulto que le cuida desde el minuto uno de su vida, como ya hemos dicho, principalmente sus manos. Fue esta convicción la que guio a Pikler que, basándose en sus observaciones directas, elaboró una manera precisa de coger al bebé, de sostenerle en brazos, ponerle en el cambiador o en su cuna, de mover sus extremidades o su cuerpo entero, con la que conseguir que ya desde una edad muy temprana el bebé esté relajado y abierto a la relación, a su entorno y a los acontecimientos relacionados con él. Y aunque al principio al bebé el baño y el vestir le puedan resultar algo molestos, será justamente gracias al trato atento y delicado que en pocos meses el baño podrá convertirse en el punto culminante del día, una ocasión que brinda alegría al bebé y a la madre, a ambos. Atender, ajustarse y cooperar mutuamente son los primeros pasos que conducen a la pacífica convivencia con los demás. *“Nunca tratemos al niño de manera mecánica. Nunca le tratemos como si fuera un objeto sin vida, por muy pequeño que sea... Hagamos las tareas juntos: la madre, la suya, y el niño, la suya... Si tratamos al recién nacido amigable, paciente y cuidadosamente desde el primer momento, sentirá cada vez más y más placer con nosotros. Paralelamente, confiará cada vez más y tomará cada vez mayor parte en nuestra tarea.”*

> 9 El trato paciente significa preparar al niño para la siguiente parte de la acción, con gestos, palabras y

espera a su respuesta, que al principio será tan solo la expresión de que ya anticipa el siguiente paso en la habitual rutina del baño o el vestir. De esta manera se incorpora en poco tiempo a la actividad y coopera en el vestir y desvestir. No pasa ni año y medio y el niño tratado de esta manera disfruta de intentar hacer por sí solo aquello que antes hacía junto a su madre, y esto causa placer y satisfacción a ambos.

En su libro *Mit tud már a baba?* Pikler dedica un capítulo entero a la socialización. > 10 Subraya la importancia del trato paciente y la cooperación también en este ámbito. “*Resolvamos la difícil tarea de la transición de bebé a niño pequeño no en contra del niño, no enfrentándonos a él, sino poniéndonos de su lado, ayudándole y dando pie a su participación.*” > 11 Por tanto, en cada ámbito de los cuidados-educación hemos de enfatizar que hay que tomar en cuenta la personalidad del niño. Los padres no deben medir el desarrollo de su hijo por comparación con el de otros niños. “*¡No nos apresuremos! Es importante que, aunque sea lentamente, a pasos de tortuga, pero de manera gradual el niño avance, aprenda a adaptarse paso a paso a la vida real.*” > 12 Emmi Pikler da especial importancia a los límites, que tienen que ser razonables y siempre a la medida del niño. Al mismo tiempo subraya que los padres no deben intentar imponer al niño el comportamiento adecuado hablándole con autoridad, amenazándole o chantajeándole emocionalmente. Tras diez años de experiencia apoyando a más de cien familias y acompañando el desarrollo de sus hijos, afirma con convicción que si el niño se siente bien en el mundo, si se relaciona satisfactoriamente con sus padres, querrá parecerse a ellos cada vez más. Y a partir de su comprensión innata y al ritmo del niño, los padres pueden lograr que aprenda a atenerse a las principales normas de comportamiento por sí mismo.

Winnicott también llegó a una convicción similar acerca del papel de los cuidados en la relación madre-hijo. Winnicott era pediatra y psicoanalista. Desde otra trayectoria profesional y desde otra perspectiva llegó a similares conclusiones basándose en su experiencia terapéutica con niños psíquicamente dañados. En su libro divulgativo para padres *El niño, la familia y el mundo exterior*, > 13 que se editó en Inglaterra en 1964 y en Hungría en 2000, elaborado a partir de una serie de charlas que emitió la BBC, también escribe que los cuidados corporales y psíquicos convergen. Opina que el esfuerzo espontáneo de la madre para conocer a su bebé asegura la base de su sintonización a las necesidades del niño, de su ajuste sensitivo. Al igual que Pikler, él también ve que el temprano y buen

ajuste de la madre a las manifestaciones del bebé lleva de manera natural a su cooperación. Igualmente piensa que los cuidados son más que una serie de maniobras mecánicas que la madre realiza día tras día para la salud de su hijo. El baño, por ejemplo, si la madre lo hace con tiempo suficiente para iniciar una verdadera relación humana, es una oportunidad de compartir vivencias de las que ambos disfrutaban. En otra obra teórica suya no publicada en Hungría, también atribuye gran importancia a la calidad del trato físico. Para Winnicott la delicadeza de las manos que cuidan al bebé, los movimientos cuidadosos, sensibles y atentos son importantes para conservar la integridad corporal.

Judit Falk, la colaboradora más cercana de Emmi Pikler en la casa cuna Lóczy, fundada y dirigida por ésta, expone de modo similar su opinión sobre la unidad de los cuidados-educación en 1980. > 14 Escribe así: “*El bebé aprende a diferenciar sus necesidades principalmente durante la satisfacción de sus necesidades físicas, esto es, los cuidados, y a medida que el adulto que le cuida toma en cuenta sus manifestaciones en este ámbito, será capaz de diferenciarlos y expresarlos cada vez con mayor precisión. La adecuada satisfacción de las necesidades fisiológicas tiene como primer resultado el sentimiento de seguridad del bebé y como su obtención se asocia a la persona que le cuida, el bebé pronto desarrolla confianza y un vínculo hacia el adulto que lo hace. El bebé que puede tomar la palabra en el transcurso de sus cuidados, en el modo de satisfacer sus necesidades, en la velocidad en que se le da de comer, en la cantidad de la comida, en el ritmo de su desvestir y vestir, podrá sentirse eficaz, o como se dice ahora, competente, desde una edad muy temprana. Además de determinar la relación de partenaire > 15 con los adultos más cercanos, esta vivencia tiene un efecto positivo también en su relación con el mundo físico. Se nutre del sentimiento de eficacia vivido en la relación íntima con un adulto que le permite que cuando actúe, se mueva o juegue, descubra su entorno independientemente, guiado por su propio interés.*” > 16

En base a lo dicho, ¿en qué superaron Emmi Pikler y sus colaboradoras a sus colegas extranjeros?, ¿en qué consiste su unicidad?, ¿por qué merece la pena tratar la unidad cuidados-educación con relación al vínculo afectivo? Quizá porque Emmi Pikler no solo descubrió los parámetros necesarios para un vínculo seguro, sino que concibió el vínculo afectivo y los cuidados-educación como una unidad en la que los cuidados amorosos y atentos además de establecer el vínculo en sí mismo, eran la clave de la educación

temprana. Ambas partes, adulto y niño, están involucradas en la calidad de los cuidados, en la invitación a cooperar. En la medida en que el adulto incorpora amorosamente al niño en los cuidados, promueve el despertar de su conciencia y su autoestima. Este es el detalle con el que Pikler va más allá de las posturas hasta entonces adoptadas respecto al apego. La imagen positiva que se forma de sí mismo, que el niño puede obtener durante los cuidados, fundamenta su capacidad para amar a otros y convivir con su entorno en armonía.

La cuestión es si se puede realizar la unidad cuidar-educar en una institución: escuelas infantiles, hogares de bebés y niños pequeños o casas cuna. Es importante que demos una respuesta adecuada ya que las necesidades del niño no cambian según viva en una familia, en una institución, o frecuente una escuela donde pasa varias horas al día confiado al cuidado de otras personas. Gracias a Emmi Pikler existen varios logros reconocidos en toda Europa en la asistencia de bebés y niños pequeños, como por ejemplo la estabilidad de la cuidadora en el grupo, práctica que dio buen resultado, así como el denominado sistema ascendente. > 17 Estos son requisitos básicos para que los niños puedan recibir atención individual y trato personal también fuera de su casa. Si la cuidadora llamada propia, > 18 esto es, la que es principalmente responsable del niño, entiende bien su tarea, será ella quien mejor conocerá a los niños que se le confían. Ella sabe sus necesidades individuales, sus costumbres, sus respuestas particulares, ella es principalmente responsable de su bienestar, su estado de ánimo armonioso. Todo lo que aprende sobre ellos a través de observarles, lo comparte con sus compañeras, que también comparten sus observaciones sobre los demás niños. Poniendo estos principios en práctica en una institución, más que lograr la técnica adecuada, es quizá más importante que sea una técnica uniforme. Esto es, que todas las cuidadoras desvistan, vistan, bañen a los niños de una manera acordada, porque el bebé, el niño pequeño, a quien cuidan varias personas que se alternan, solo así podrá orientarse en los acontecimientos que le esperan y acoplarse a esas personas. Desgraciadamente aún hoy podemos ver que las cuidadoras, las trabajadoras de escuelas infantiles y casas cuna, aunque dan de comer, cambian pañal y visten a los niños según las normas, lo hacen de forma mecánica, uno tras otro. Muchas veces incluso sus frases son idénticas, cuando de acuerdo a la coreografía y a lo que hayan aprendido en su formación, informan al niño o piden su

cooperación. Si analizamos las interacciones entre los adultos y los niños que reciben este tipo de cuidados, vemos que en ellas son mucho menos numerosas las interacciones que inicia el niño. Casi no se establece diálogo entre ambos, falta la mutualidad, el ajuste del uno al otro. Esto generalmente conlleva que, bajo el pretexto de educar la autonomía, el adulto solicite en exceso la participación del niño en su propio vestir y desvestirse y lo apesume. Sin embargo, la autonomía no es un fin en sí mismo y el avance en la autogestión no significa verdadera autonomía.

Solo tendrá un efecto educativo, en el sentido real de la palabra, aquel cuidado que verdaderamente forme la personalidad, en el que el niño desde la edad más temprana esté en permanente diálogo con el adulto, que da tiempo al niño para que sus observaciones, preguntas y demandas puedan llegarle, y más tiempo aún para que el niño pueda responderle según el modo apropiado a su edad, con sus gestos, su voz o señalando.

Los dos pilares básicos de la aproximación cuidado-educativa pikleriana son la confianza en la capacidad de desarrollo del bebé y la firme convicción de que se puede establecer con él una relación de *partenaire*.

No es fácil lograr que las cuidadoras que cuidan a los niños siempre estén atentas y sean sensibles a sus respuestas, que vean las piezas que edifican su personalidad en sus gestos, costumbres y gustos. Según Pikler, la base del origen elemental de ella son las situaciones de cuidado y el resultado depende de su calidad. Se propuso como meta cimentar estos dos pilares cuando en 1946 fundó la casa cuna de la calle Lóczy. Para su funcionamiento creó las condiciones personales, materiales y organizativas que hacen posible que estos dos principios prevalezcan. Desde los años sesenta ya pudo trabajar con colegas comprometidas con sus principios, con quienes pudo encontrar respuestas veraces a diversas cuestiones teóricas, que quedaron estrictamente dentro de su concepción original al tiempo que al tanto de los avances de la psicología evolutiva contemporánea. Además de observar a los niños que vivían en Lóczy, seguía con atención el funcionamiento de otras casas cuna y con sus colegas continuamente perfeccionaba los requisitos cuya realización hace posible que un niño pequeño educado en una institución sea también apto para una relación, activo, y competente, y se convierta en una persona con una personalidad equilibrada, capaz de elaborar sus frustraciones.

Emmi Pikler y sus colegas tuvieron un papel importante en la alta calidad del funcionamiento de las

escuelas infantiles húngaras. En parte lo consiguió haciendo entender sus conceptos pedagógicos a los profesionales que dirigían el sistema de escuelas infantiles del país. En otra parte, lo pudo hacer porque contó con la participación activa de todo el equipo de Lóczy en la elaboración del proyecto educativo y en la elaboración de materiales didácticos para la formación de las cuidadoras y educadoras de la primera infancia de la época. En nuestros días las escuelas infantiles húngaras, y también muchas extranjeras que se han ido incorporando a lo largo de los años, se basan en la práctica organizativa y pedagógica que adoptaron del Instituto Lóczy y adaptaron con éxito. Con ello han dado la oportunidad a muchos niños de, confiando en ellos mismos y en los demás, convertirse en personas competentes. Con su trabajo el equipo ha dado y sigue dando a muchas cuidadoras y pedagogas no solo una perspectiva teórica sino también una práctica desarrollada a nivel concreto para conseguirlo. De la misma manera, hoy también muchos profesionales tienen la oportunidad de, comprendiendo la unidad de cuidados-educación, poder vivir y experimentar la satisfacción de ser un profesional realmente competente.



NOTAS

- > 1 Falk, Judit(1983): Mit jelent a gondozás és nevelés egysége? XXIV. dokládi, A nevelési légkörről. 2. kiadás. (Traducido al francés: L'unité soins-éducation, 1980)
- > 2 Ranschburg, Jenő: Szülők lettünk, Csér kiadó, Budapest, 1995
- > 3 Desmond Morris: Babamegfigyelőben. Park kiadó. (Babywatching. Jonathan Cape, London, 1991)
- > 4 Ranschburg, Jenő: Szülők lettünk. Csér kiadó, Budapest, 1995. p.97.
- > 5 Stern, Daniel: The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. Basic Books, Inc., Publishers, New York © 1985. (El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Paidós: Buenos Aires. 1991)
- > 6 Pikler, Emmi: Mit tud már a baba ? Budapest, Ed. Cserépfalvi, 1940. (¿Qué sabe ya el bebé?)
- > 7 Ibid. p. 45.
- > 8 Ibid. p. 45.
- > 9 Ibid. p. 47.
- > 10 Átmenet a csecsemőkorból a kisgyermekkorba (Transición de bebé a niño pequeño)
- > 11 Ibid. p. 63.

- > 12 Ibid. p. 89.
- > 13 Winnicott, Donald: The Child the Family and the Outside World London: Pelican Books, 1964.
- > 14 Falk, Judit: Mit jelent a gondozás és nevelés egysége? XXIV. dokládi, A nevelési légkörről. 2. kiadás, 1983. (Traducido al francés: L'unité soins-éducation, 1980)
- > 15 Se mantiene el término del texto original. (N.T.)
- > 16 Ibid. p. 45.
- > 17 En Hungría las cuidadoras comienzan siempre con los bebés y les acompañan hasta hacerse mayores
- > 18 Es el término que se utilizaba en la casa cuna. En la actualidad en la Escuela Infantil también se utiliza educadora referente.

Artículo terminado el 6 de abril de 2015

Fechas: Recepción 12.04.2016 | Aceptación: 16.09.2016

Éva Kálló (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler-Lóczy, 15-21. Disponible en www.reladei.net



Éva Kálló
Instituto Lóczy, Hungría

Licenciada en Pedagogía y Letras en 1970, comienza a trabajar en el Instituto Metodológico Nacional de Orfanatos hasta que en 1998 se convierte en la Fundación Internacional Emmi Pikler, fundación que dirige hasta 2011, además de ser la responsable de su formación continua. Desde 1972, forma a cuidadoras de casas cunas y escuelas infantiles y elabora temas, currículos y materiales pedagógicos. En 1985 comienza la formación de profesionales de la educación infantil en países francófonos.

Sus trabajos de investigación se han editado en revistas y expuesto en conferencias de la Sociedad de Psicología de la Academia de Ciencias de Hungría, así como en conferencias internacionales. Ha preparado y editado varias películas sobre la primera infancia a petición de la Asociación Pikler-Lóczy de Francia.

La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño >1

The observation of the baby by his mother or surrogate: effects on her own attitudes and on the image she forms about child

Anna Tardos, HUNGRÍA

RESUMEN

Quisiera presentarles algunas reflexiones sobre el efecto de la observación del bebé real durante sus actividades autónomas y su interacción con el adulto que se ocupa de él.

He podido constatar por la experiencia acumulada que si el adulto que cuida al niño, sea la madre o quien la reemplaza, goza de una motivación y de una ayuda eficaz, que le permiten estar cada vez más atento al bebé, a su comportamiento, a las señales que emite y a sus respuestas, obtiene un conocimiento rico. Esto puede modificar profundamente la imagen interna que se había formado con anterioridad, la imagen del bebé reconstruido, lo que le ayuda a ver en él a un compañero con iniciativa y efectivamente capaz de adquirir competencias y de tomar en cuenta las consecuencias de sus propios actos.

PALABRAS CLAVE: Cuidar al bebé; Observación de Bebés; Aprendizaje Infantil; Pickler Lóczy; Educación Infantil.

ABSTRACT

I would like to present some reflections on the effect of watching a real baby during their autonomous activities and his interaction with the adult who takes care of him.

During my long experience, I have seen that if the adult caring for the child, either the mother or whoever replaces her, has motivation and effective support, so that allow her to be ever more attentive to the baby, her/his behavior, the

signals he/she emits and the answers she gives, all that will provide her a wealth of knowledge. This can profoundly change the internal image she had formed previously, achieving a reconstructed image of the baby. That will help her to see the baby as a companion with initiative and able to acquire skills and taking into account the consequences of their own actions.

KEY WORDS: Care of babies; Observation of Babies; Child Learning; Pickler Lóczy; Early Childhood Education.

CONOCIMIENTO DEL BEBÉ Y DEL NIÑO PEQUEÑO MEDIANTE LA OBSERVACIÓN

Emmi Pikler (1902-1984) fue pediatra y sus concepciones psicopedagógicas son el eje de mi exposición. Formaba parte de esa generación de grandes creadores de la época a la que pertenecieron, entre otros, Margaret Mahler y Donald Winnicott. Sus trabajos tienen mucho en común. Winnicott también era pediatra. Como Mahler, Pikler comenzó su carrera en Viena. Además, al igual que los psicoanalistas de los años treinta y desde el principio, dio una gran importancia a la observación directa, a la percepción del comportamiento de los bebés y de los niños pequeños. Extrajo ideas pioneras de sus propias observaciones del bebé. Al mismo tiempo ayudó a los padres a acompañar con interés a sus hijos, a observarlos para comprenderlos y poder cuidar de ellos mejor, respondiendo a sus necesidades reales.

Mi objetivo es presentar la contribución que Emmi Pikler realizó sobre el conocimiento del bebé y del niño pequeño mediante la observación.

Es a través del bebé reconstruido que Freud descubrió y resaltó la importancia de este período de la vida en el desarrollo posterior del individuo. La observación del bebé real constituyó un giro copernicano en el movimiento psicoanalítico. Imre Hermann, Margaret Mahler y otros basaron sus teorías, precisamente, en la observación directa del bebé. Esther Bick fue la creadora de un movimiento ideológico ampliamente difundido cuyo resultado fue integrar lo vivido por el propio observador en la observación de los bebés en la formación de los psicoanalistas. Serge Lebovici, fundador de la terapia madre-bebé, estableció que la imagen fantaseada que la madre se forma de su hijo, imagen en la que distinguimos, sin ninguna duda, efectos psíquicos transgeneracionales, ejerce una influencia considerable en la actitud de la madre. Esta imagen fantaseada es muchas veces el origen de trastornos relacionales entre la madre y el bebé. Durante las consultas terapéuticas uno de los puntos de partida era que los trastornos que surgen en la interacción madre-bebé podrían ser esclarecidos mediante un trabajo terapéutico, gracias a la modificación de la imagen fantasmática que la madre tenía del bebé. Su metodología de trabajo se centraba, por una parte, en poner al día y en interpretar la imagen fantaseada que la madre tenía de su hijo y por otra, en llevarla a reconocer a su bebé real, tanto en su forma de hablarle, de dirigirse a él, como en su manera de estar con él, dándole a la madre con ello un modelo relacional alternativo.

Emmi Pikler comenzó a ejercer su profesión de pediatra en Hungría en los años treinta del siglo veinte, a la par que mantenía relaciones con la Escuela Psicoanalítica de Budapest. Participó, entre otros, en el seminario realizado por Lilian Rotter para educadores. El interés de los psicoanalistas húngaros de la época por la observación directa del bebé (Hermann, 1925; Hermann y Hermann, 1927) probablemente le reafirmó en su convicción sobre la importancia de este tipo de observación. Las influencias recíprocas saltan a la vista. Así en su libro *Educar para devenir humano*, la pedagoga psicoanalista Alice Hermann cita en varias ocasiones los trabajos de Emmi Pikler (Hermann, 1946).

Las observaciones de los bebés y de las interacciones madre-hijo realizadas por Emmi Pikler le llevaron a descubrimientos que en muchos aspectos pueden considerarse como revolucionarios, aún hoy sesenta

años más tarde. > 2

Pikler observaba escenas de la vida cotidiana entre la madre y el bebé. Supo ver que cuando la madre giraba sobre el vientre al bebé que no sabía darse vuelta solo, cuando ponía al niño sentado o parado, cuando todavía éste era incapaz de sentarse o de levantarse por sí mismo, estos gestos expresaban amabilidad, amor de la madre, expresión de felicidad de estar con su hijo y, algunas veces, expresión del placer del niño de dejarse manipular. En estas escenas aparentemente tan afectuosas, ella también veía el lado de la impaciencia de la madre, su tendencia a apurar al niño. En estos casos los padres esperan del niño actuaciones para las que aún no está preparado, le hacen hacer cosas que aún no sabe hacer. No conocen la capacidad del niño para experimentar, para acceder a las diferentes etapas del desarrollo motor por su propia iniciativa y según su propio ejercicio.

Pikler descubrió que todo ello podía suceder de otra manera, lo que le llevó a conceptualizar, a poner en práctica, y además, a estudiar una aproximación radicalmente nueva y aún hoy poco habitual de la práctica educativa con los más pequeños. De esta manera descubrió para los años treinta, al bebé competente, y compartió su descubrimiento con los padres con cuyos hijos ejercía su profesión de pediatra.

En esos años ella no utilizaba el término competencia, pero lo que observaba, lo que ella escribía, contribuía precisamente, a que se aceptara la noción de competencia del bebé. Recurrió a ese término en 1978. Fue entonces cuando lo definió y describió las condiciones fundamentales para que esta competencia pudiera desarrollarse plenamente en el niño muy pequeño (Pikler, 1978).

Seguía con atención el desarrollo global del niño junto a las familias de las que era pediatra. No se ocupaba exclusivamente de las enfermedades de los bebés o de la prevención inmediata de éstas. En el transcurso de sus visitas regulares a las familias, observando a los niños y las interacciones entre los padres y sus hijos, ayudó a los padres a conocer, a aprender a conocer y a vivir con sus hijos en armonía. Para ello se esforzó en hacerles descubrir a su bebé real. El apoyo proporcionado a los padres para favorecer a seguir con atención el despliegue de las capacidades innatas y generalmente insospechadas e ignoradas del bebé, también les ayudó a ver en él a una persona y a comportarse en consecuencia.

Además de su propia experiencia profesional, Emmi Pikler se apoyó igualmente en las concepciones pedagógicas progresistas de su marido pedagogo.

Al nacer su primera hija, decidieron no apresurar su desarrollo sino respetar el ritmo natural dictado por la misma niña, y dejarle plena libertad para las iniciativas personales, los movimientos libres y el juego autónomo. Como el desarrollo de su hija fue el esperado, Emmi Pikler continuó por más de una década como pediatra de un centenar de bebés y niños asistiendo a los padres en esta forma de educar a sus hijos.

El acompañamiento y el apoyo que ella proporcionó a los padres se basaban en sus propias observaciones y en las observaciones de los padres. Regularmente los padres tomaban apuntes sobre la vida cotidiana de sus hijos en un cuaderno. Los consejos concretos y detallados de Emmi Pikler les ayudaron a confiar en la capacidad de sus hijos de desarrollarse autónomamente en muchos aspectos y a respetar su ritmo. Las observaciones compartidas también les ayudaron a los propios padres a encontrar maneras de resolver tranquilamente algunas situaciones más o menos conflictivas. Evitando la intervención directa en las actividades motrices y lúdicas del niño, los padres aprendieron a crear y adecuar las condiciones, destacando sobre todo las del entorno material, susceptibles de asegurar al bebé un campo libre para las actividades autónomas, que se enriquecían sin cesar.

Las experiencias de estos años proporcionaron el tema de la primera obra de Emmi Pikler: *Mit tud már a baba? (¿Qué sabe hacer el bebé?)*, cuyo título en la traducción alemana se transformó en: *Friendly Babys - zufriedene Mütter (Bebés apacibles, madres satisfechas)*. > 3 El libro apareció en Alemania en 1985 y ha tenido varias reediciones.

Cada línea de este libro es el fruto de una minuciosa observación. Pikler realizó sus observaciones antes de rechazar la pedagogía tradicional e incluso después no dejaba de observar junto a las familias que descubrían nueva información de sus hijos. Fue a partir de esta observación que dio forma a la crítica a las actitudes pedagógicas tradicionales.

En la introducción de su libro propone a los lectores examinar unas sesenta fotografías, imágenes elegidas para cumplir su objetivo, en las que muestra a los niños de las familias que atendió como pediatra. En las fotos, los niños se ven cómodos, activos, interesados. Los comentarios que acompañan a las fotografías revelan cómo se puede aprender a ver al niño real, prestando atención a los detalles significativos de una situación, de una imagen.

El libro llama la atención de los padres sobre la importancia de la observación:

“[...] antes que nada hay que observar al niño. Eso parece ser muy simple, pero de hecho no es una tarea fácil [...] pues los ojos no son suficientes para ver. Hay que saber observar; sentir y pensar en el lugar del niño, poder entrar en su mundo, identificarse con él.”

El apoyo de Emmi Pikler tuvo un efecto considerable tanto en la actitud de los padres como en el desarrollo de sus hijos. La importancia de ese apoyo no se manifestaba sólo en los numerosos consejos de orden práctico que ella les brindaba, sino en la capacidad de Emmi Pikler para despertar en los padres un sentimiento de confianza sobre la competencia de su bebé. Aún hoy continúa constatando un cambio importante en la actitud de la joven madre hacia su bebé bajo el efecto de una especie de revelación sobre la capacidad de éste para actuar de manera autónoma. La madre cambia cuando percibe por primera vez la maravillosa manifestación del interés del bebé por su propia mano o por un juguete que ha cogido, la magia de la primera vuelta sobre el lado o la tripa que da el bebé por propia iniciativa. Y así, día tras día, el niño sorprende permanentemente a sus padres con momentos maravillosos.

Emmi Pikler ayudó a los padres a conocer a su hijo real, a encontrar placer en ese niño, a responderle, a evitar que el niño fantaseado oculte, desdibuje, al auténtico niño. Bajo el efecto de sus sugerencias, el niño real se deja ver: la madre considera cada vez más a su bebé como una persona activa, autónoma y capaz de cooperar, incluso cuando está cuidando de él, le viste, le abriga o le da de comer. Esta evolución se manifiesta en la delicadeza de sus gestos y de su voz, en la atención recíproca, en la calidad de la interacción, en la capacidad de la madre para ajustarse al humor del bebé.

En la imaginación de los padres el bebé nace mucho antes de su nacimiento. A lo largo del embarazo e incluso antes el bebé imaginado ocupa un lugar privilegiado en el corazón de la madre y del padre. Esta actitud observadora de los padres, esta atención, esta observación de su hijo, ayuda a un conocimiento más profundo, una mejor comprensión y una mayor aceptación de su hijo real, una toma de conciencia de sus capacidades y les ayuda en sus esfuerzos para establecer una relación realmente cooperativa.

Con una cuidadora cuyo trabajo es reemplazar > 4 a la madre esto es diferente. Para la cuidadora la observación no es sólo una herramienta para un mejor conocimiento y comprensión del niño, sino también una manera de despertar y de mantener su interés por él. En el imaginario profesional la imagen

del niño es más abstracta, más tenue, más impersonal que la de la madre, que lo mira maravillada y se identifica con él de manera natural.

Cuando Emmi Pikler fundó en 1946 la casa cuna, el Instituto Pikler, le hizo falta una buena dosis de coraje y certeza y una profunda convicción de la pertinencia de su saber para permitirse romper con la organización vigente hasta entonces en las instituciones encargadas de criar a los bebés, a caballo entre el hospital y el hospicio. El hecho de haber logrado prevenir, evitar los efectos nocivos del hospitalismo, como certifican los exámenes realizados posteriormente (Falk, Pikler, 1973), se debió, entre otros factores, al fundamental papel de la observación permanente de cada bebé y de cada niño en el transcurso de la formación y del trabajo cotidiano de las cuidadoras encargadas de sus cuidados. La actitud observadora de la cuidadora es curiosidad consciente en el niño, en lugar de espontaneidad instintiva. La observación le ayuda a aprender a conocer al bebé hasta la más sutil de sus manifestaciones, a llegar a decodificar, a comprender sus reacciones y sus gestos y a transformarla en apta para sintonizar con el niño del que se ocupa. Las manos de la cuidadora que atiende al niño están impregnadas de atención; su contacto así se lo comunica. Con una mirada atenta también percibe aquello que el niño necesita. Desarrolla una sensibilidad susceptible de captar la menor señal mediante la que el bebé manifiesta si está bien, o si, por el contrario no es así y entonces se esfuerza en remediarlo.

Sus gestos, su manera de levantarlo, cogerle en brazos o sostenerle se adecúan al niño de tal modo que éste puede acurrucarse en sus brazos, satisfecho. El contacto físico es delicado para que resulte agradable al niño.

El ritmo de los gestos y de las acciones de la cuidadora se adapta a las señales del bebé. Los gestos lentos y pausados dan oportunidad al bebé, por una parte, de sintonizar su humor con la actividad del adulto que lo cuida y, por otra parte, de participar activamente durante ese tiempo juntos, con sus propias miradas y gestos. Bajo el efecto de este comportamiento el bebé se siente bien con la cuidadora a la que, por otra parte, conoce bien; se esfuerza entonces no sólo en participar en las diversas etapas de los cuidados sino también en ser activo en esta relación que se establece entre ellos. Su atenta mirada espera y demanda la de la cuidadora; ahora y siempre, conquista al adulto que le trata con gran atención y tacto en sus deseos y con evidente placer en los momentos compartidos. Para la cuidadora esos cuidados ricos en comunicación

y entretejidos en interacciones llenas de placer, esos momentos pasados con un bebé activo, cooperador, que expresa su placer y su atracción hacia ella, serán cada vez más lúdicos. Hacia el final del primer año y por iniciativa del mismo niño son fuente de un creciente placer espontáneo. Este placer propio del adulto da lugar al pleno desarrollo del carácter del bebé, a sus necesidades, deseos y ambiciones.

La imagen del bebé se elabora y evoluciona sin cesar en la mente de la cuidadora. Esta imagen se interioriza poco a poco en el curso de la relación que se teje entre ambos. De ahí en adelante, la cuidadora ya no será sólo una persona que a ratos tiene al bebé en sus brazos, también piensa en él incluso cuando no estén juntos. El interés de la cuidadora hacia el desarrollo del niño en su conjunto se debe, en parte, a su actitud observadora, a su atención. Un factor importante de ésta es asegurar las condiciones adecuadas del entorno para que el bebé no viva como una frustración el tiempo que pasa sin ella, sino como enriquecedores momentos en los que puede desenvolverse autónomamente gracias a las actividades surgidas por su propia iniciativa y regocijarse con sus propios descubrimientos cotidianos.

El bebé es sensible a la mirada de la persona que está cerca incluso cuando ésta no interviene directamente en sus actividades, como si sacara fuerzas de la mirada del otro. El adulto experimenta ese mismo efecto cuando habla a un interlocutor que le presta silenciosa atención. El bebé activo puede aprovechar la mirada observadora e interesada del adulto, igual que éste, cuando siente ser escuchado atentamente.

El bebé necesita ser visto, ser comprendido. Esto es particularmente importante para los niños en riesgo. A cambio de la atención que le dirigimos, el bebé ofrece una serie de respuestas no verbales que nos sirven para encontrar la manera de relacionarnos con él.

La atención centrada en el bebé ofrece una ayuda preciosa al adulto cuya vocación es curar o cuidar a los niños. Esta atención le permite tomar conciencia, comprender, favorecer y sostener los intentos y esfuerzos del bebé, bien para tomar contacto con la persona que se ocupa de él, bien para descubrir y conocer su entorno material, superar los límites de sus propias capacidades y manejar los procesos que se desarrollan en su propio cuerpo, aunque simplemente sea dormirse.

El adulto que tiene que asegurar el bienestar del bebé prestándole atención es testigo de la capacidad del bebé para desarrollarse y desplegarse cuando le observa. Es también testigo de los progresos diarios

de sus gestos y de sus juegos, testigo del enriquecimiento de sus actividades.

Todo esto genera una gran satisfacción en el adulto puesto que el bebé se desarrolla gracias a sus cuidados. Por otra parte, estas evidencias contribuyen a ver al bebé como una persona activa, con iniciativa, competente: el adulto llega así a considerarle no sólo como el objeto de sus cuidados sino como un igual; llega a tratarlo como a un compañero.



NOTAS

> 1 Basado en la conferencia que tuvo lugar en el Simposio Niñez reconstituida, niñez observada en ocasión del 100° Aniversario de Marguerite Mahler, 1997, Sopron, Hungría. Este artículo ha sido previamente publicado en 2006, Lóczy, ¿un nuevo paradigma?, de Agnès Szanto-Feder por la editorial EDU-INC en Mendoza, República Argentina.

> 2 En la actualidad serían ochenta años (N.T)

> 3 La traducción al castellano de esta obra está en preparación (N. T)

> 4 Cuando se escribió esta ponencia todavía existía la casa cuna. Reemplazar no significa que la cuidadora tenga que ser madre del bebé, sino que cuida de él en lugar de su madre. En cierto modo, la escuela infantil sustituye temporalmente a la madre, pero en realidad la complementa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Falk, J. & Pikler, E. (1972). Adatok az intézetünkben nevelt gyerekek társadalmi beilleszkedéséről (Datos sobre la integración social de niños educados en nuestra institución). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 29, 3-4, 488-500.
- Hermann, A. (1947). *Emberré nevelés (Educar para devenir humano)*. Budapest: Éd. Székesfőváros Irodalmi és Művészeti Intézet.
- Hermann, I. (1925). Az erogén kéz zona megnyilvánulásai a csecsemőkorban (Las manifestaciones de la zona erógena de la mano en la edad de bebé). *Magyar Orvos*
- Hermann, I. & Hermann, A. (1927). Ahogy a kisgyerek érez és gondolkodik (La manera de sentir y pensar del niño pequeño). *A jövő útjain*, 2, 1-5
- Pikler, E. (1940). *Mit tud már a baba? (¿Qué sabe ya el bebé?)*. Budapest: Ed. Cserépfalvi
- Pikler, E. (1962). *Que sait faire votre bébé?* París: Éditeurs français réunis
- Pikler, E. (1979). A Csecsemő kompetenciája (La com-

petencia del lactante). *Magyar Pediáter*, 13 (2), 227-223

Pikler, E. (1979). The competence of the infant. *Acta Paediatrica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 20 (2-3), 185-192

Pikler, E. (1984). Importance du mouvement dans le développement de la personne; initiative-compétence. *La Médecine infantile*, 91(3), 273-276

Pikler, E. (1985). *Friedliche Babys -zufriedene Mütter, Pädagogische Ratsehläge einer Kinderärztin*. Aufl. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag (Herder-Bücherei)

Tardos, A. (2001). *L'observation du bébé dans l'approche d'Emmi Pikler á Lóczy et ailleurs*. En M. Dugnat (dir.) *Observer un bébé avec attention?* Toulouse, France: Éd. Érés

Artículo terminado el 9 de abril de 2016

Fechas: Recepción 17.04.2016 | Aceptación: 25.09.2016

Tardos, A. (2016). La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3), Monográfico Pikler-Lóczy, 21-25. Disponible en www.reladei.net



Anna Tardos

Asociación Pikler-Lóczy, Hungría
annatardos@gmail.com

Licenciada en Pedagogía y Psicología y Psicopedagogía, ha trabajado durante tres cursos como Profesora asistente en el Departamento de Pedagogía en La Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Tras dejar la universidad por motivos políticos en 1961 trabaja en el Instituto Nacional de Metodología Pedagógica de las Casas Cuna Emmi Pikler, en el área de actividad autónoma y juego libre del niño, además de en la formación internacional de profesionales de la infancia. En 1998 fundó y dirigió la Fundación Internacional Emmi Pikler hasta su desaparición en 2011, siendo desde entonces la presidenta de la Asociación Pikler-Lóczy de Hungría. Es miembro de la Sociedad de Psicólogos Húngara, en cuyo Comité de Ética ha trabajado durante varios años y de la Sociedad Pedagógica Húngara, de cuya Junta Directiva ha sido miembro. También es miembro honorario de la sección francesa de la World Association for Infant Mental Health, así como de la Universidad de Lieja. Ha dictado conferencias sobre derechos infantiles en Ucrania como experto del Consejo de Europa. Tiene más de noventa publicaciones científicas y doscientas publicaciones de divulgación. Ha tomado parte en la educación de padres por medio de libros, revistas, series de radio y televisión.

La observación en la Pedagogía Pikler

Observation in Pikler Pedagogy

Eszter Mózes, HUNGRÍA

RESUMEN

El presente artículo se propone describir el método observacional utilizado en la pedagogía Pikler y sus rasgos característicos. Trata sobre el registro de los datos observados y de la utilización de estos datos en la investigación científica. Diferencia observación no-participante y observación participante, analiza las dificultades del observador no-participante, el comportamiento que se espera de él y recalca la necesidad de elaborar lo observado tras la observación. Subraya los efectos de la observación en ambos casos, llama la atención sobre sus peligros y sobre sus beneficios. Finalmente presenta a la observación como instrumento de formación, procedimiento básico para garantizar la calidad profesional, así como una posible fuente de satisfacción para los profesionales de la niñez.

PALABRAS CLAVE: Observación, Pedagogía Pikler, Observación Participante, Observación No-Participante, Formación.

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the observational methodology used by Pikler Pedagogy and its characteristic features. It encompasses the recording of the observed data, as well as the utilization of the data in the scientific research. It differentiates between non-participant observation and participant observation, it analyzes the difficulties for the non-participant observer, the behavior he/she is expected to display, and it highlights the need of elaborating

what it has been observed after observing it. It underlines the effects of observation in both cases, and it points out its dangers and its benefits. Finally, it presents observation as a training tool, a basic procedure for guarantying professional quality, as well as a possible source of satisfaction for childhood professionals.

KEYWORDS: Observation, Pikler Pedagogy, Participant Observation, Non-participant Observation, Training.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA OBSERVACIÓN PIKLERIANA

La observación es una de las formas de percepción sistemática de los métodos de investigación en psicología. En nuestro artículo intentaremos definir la perspectiva de la pedagogía Pikler respecto a la observación y el carácter de su práctica. Discutiremos cuestiones teóricas y prácticas sobre el carácter de la observación pikleriana y distinguiremos entre la observación desde fuera o no-participante y la observación desde dentro o participante. Los rasgos característicos de la observación pikleriana son:

- Se trata de la observación de otros, de bebés y de niños pequeños, de sus cuidadoras, de los padres y de las interacciones entre todos ellos. En principio no se da especial importancia a la autoobservación; no es esto a lo que se dirige la atención. Contrariamente, por ejemplo, en la observación que propone Esther Bick en el marco de la formación psicoanalítica, la vivencia emocional es especialmente importante. Na-

turalmente en la observación pikleriana también se habla de lo que el observador vive, pero el propósito primordial de esta observación no es el autoconocimiento, sino la profundización en el conocimiento del desarrollo infantil y en la metodología educativa, así como la mejora de la práctica profesional, es decir, de la calidad de los cuidados. Pero podrían trabajarse las vivencias del observador ya que pueden reflejar las vivencias del niño pequeño y su elaboración puede servir para el desarrollo personal del observador.

- En el caso de la observación pikleriana se trata de una observación directa, el observador está presente en la situación a observar y efectúa la observación en directo.

- Se trata de una observación participante en el sentido de que el observador no está físicamente separado o lo está solo simbólicamente: pueden verle, saben de su presencia, se encuentra en el mismo espacio, pero muestra inequívocamente su distancia.

- El observador pikleriano observa una situación natural; una situación cotidiana en la que no interfiere: no se modifica ninguna de sus condiciones, excepto, naturalmente, por el hecho de que la presencia del observador influye en la situación aún en el caso de la mayor discreción posible.

- La particularidad de la observación pikleriana es que se observan principalmente situaciones cotidianas, actividad auto-inducida, espontánea y autónoma del bebé y del niño pequeño, así como la interacción adulto-niño a diferencia de las observaciones de laboratorio, que son de carácter experimental, esto es, se observan comportamientos inducidos. La observación pikleriana puede tener muy diversos objetivos, pero su peculiaridad y su mérito son haber encontrado y seguir encontrando digna de gran atención, la actividad autónoma del bebé.

- Desde el principio el registro de datos forma parte del método observacional pikleriano. La anotación, la descripción escrita de lo observado durante o después de la observación ha estado presente tanto en las observaciones de investigación como en las observaciones clínicas para ajustar adecuación de la calidad de los cuidados y de la formación de las cuidadoras.

- Un fuerte interés en describir lo más concreto y rigurosamente las manifestaciones y comportamientos del bebé y niño pequeño caracteriza en general a la pedagogía Pikler. Naturalmente, la objetividad absoluta no existe, cada cual es capaz de observar dentro de su propio marco observacional, siendo consciente tan solo de una parte de ella. La descripción, por tanto, es fenomenológica, excepto en el caso de las obser-

vaciones dirigidas, enfocadas de antemano a observar cierto aspecto determinado.

- Esta metodología pretende separar estrictamente el nivel descriptivo del interpretativo y del explicativo. Las interpretaciones y explicaciones pueden ir en un segundo nivel tras varias observaciones realizadas por la misma o por varias personas. ¡Las propuestas, modificaciones e intervenciones en favor de una solución podrán aparecer solo en un tercer nivel! Según nuestra experiencia, esta práctica de tres niveles resulta muchas veces difícil, pero es de gran relevancia para el observador. Así puede hacerse consciente de lo frecuentes que son los juicios rápidos, las evaluaciones apresuradas, las intervenciones inmediatas y sin sustento.

SOBRE LA VALIDEZ DE LA OBSERVACIÓN

Naturalmente, el hecho de que el bebé todavía no hable: su modo de pensar y existir, no sean verbales, mientras nosotros contamos lo que le ocurre verbalmente, supone un enorme salto. M Mahler hablaba de una “*empatía cenestésica*” > 1 del adulto necesaria para poder dar este salto al observar al bebé. El observador pikleriano se esfuerza conscientemente en sentir y utilizar la imagen del bebé que de modo semiconsciente o inconsciente vive en él, así como su identificación con ese bebé, de manera que ambas, imagen e identificación no distorsionen, no dominen la realidad del bebé observado en el momento real. Su objetivo, en realidad, es el mismo que el del observador psicoanalítico, aunque tal vez el camino sea diferente. En uno es el fuerte trabajo introspectivo, debe aprender a manejar la transferencia; en el otro, es la observación muchas veces compartida: el conocimiento de muchos bebés de desarrollo sano, el seguimiento longitudinal, minucioso y continuo del desarrollo.

EL REGISTRO DEL MATERIAL OBSERVADO

La observación es una capacidad que se puede desarrollar y afinar hasta el infinito. El sistema de conceptos y vocabulario bien definidos de una institución, círculo profesional o equipo de investigación son requisitos de un trabajo de calidad y deben ser definidos por el conjunto de personas que trabajan en él, de cara a una comunicación y cooperación útil y valiosa y una actividad coherente.

La terminología común, bien definida del Instituto Pikler es el resultado de muchas décadas de trabajo en equipo y de múltiples investigaciones. Asimismo, la terminología utilizada en las investigaciones es fruto de un trabajo en equipo, resultado de una fase

preparatoria de varios meses, con la participación de numerosos observadores, debatiendo el sistema y afinándolo gradualmente.

Por un lado, el registro y la elaboración de la terminología enriquecen el conocimiento sobre la psicología del desarrollo; por otro lado, posibilita un modo de trabajo, de pensamiento común, de comunicación dentro del equipo y en la formación, en la que las palabras y las expresiones son exactas e inequívocas, como por ejemplo, el diccionario de las posturas y movimientos, las definiciones de La escala de desarrollo Lóczy, las investigaciones de manipulación y control de esfínteres, etc. Así, las percepciones, fantasías y emociones personales no distorsionan, o casi no lo hacen, la comunicación entre aquellas personas que están pensando juntas sobre una situación educativa o sobre algún niño.

Los nuevos métodos de registro: grabaciones en audio y en video, naturalmente también aquí han supuesto un cambio revolucionario y han llegado a ser herramientas básicas del trabajo metodológico actual por la posibilidad que ofrecen de repetir, de realizar microanálisis, análisis individual de cada uno de los participantes, etc. En la práctica observacional del Instituto Pikler los datos se procesan y cuantifican desde el principio. Por ejemplo, hay un continuo seguimiento de los datos de desarrollo por parte de la pediatra, la cuidadora hace sus registros en la tabla de desarrollo, y por otro lado, los datos acumulados llegan a ser materia prima de diversos análisis e investigaciones.

OBSERVACIÓN E INVESTIGACIÓN

La observación siempre ha sido un importante instrumento práctico y hecho por un profesional experimentado puede ofrecer datos válidos. Las investigaciones modernas entre bebés tienen lugar en su mayoría en circunstancias de laboratorio, para que los parámetros observados sean controlados y estables en el mayor grado posible.

La observación pikleriana hace posible la recogida de datos para la investigación porque pone bajo control un número relativamente grande de factores. Esto se debe a que en las instituciones donde se aplica la pedagogía Pikler, la homogeneidad es mayor a la media del resto de las instituciones. Existe un mayor grado de estabilidad que incrementa el sentimiento de seguridad en los niños: un trato similar por parte de los adultos, el comportamiento personalizado pero dentro de un marco estandarizado, la repetición de las situaciones, la estabilidad en el tiempo, en el espa-

cio y en el terreno personal, el encuadre de las situaciones de cuidado; todo lo que hace posible mejores comparaciones y análisis que otras observaciones.

EL OBSERVADOR NO-PARTICIPANTE

En el curso de la formación en pedagogía Pikler se evidenció la necesidad de diferenciar claramente la posición y manera de observar del observador no-participante y del observador participante, que realiza la persona que se ocupa directamente del niño. Podemos llamar observador no-participante a toda persona que no da cuidados a los niños, que no participa directamente en su provisión. Puede ser alguien que trabaja en la institución infantil y que los niños ven regular u ocasionalmente y con quien tienen una relación especial, por ejemplo, la directora de la escuela infantil, la pediatra; o puede ser un visitante, una persona que viene para realizar su propia formación o una investigación y que aparece en una o varias ocasiones en el mismo grupo de niños.

El objetivo de la observación no participante puede ser diverso. Puede ser desde un interés general por conocer la institución o su pedagogía: el trabajo del adulto, la relación adulto-niño, la metodología, el funcionamiento del grupo, el entorno físico, la organización temporal, el manejo de las situaciones difíciles; puede tener un tema concreto: el juego del niño, su desarrollo motor, o situaciones de comida; puede dirigirse a un determinado niño: su nivel de desarrollo, su estado emocional, hasta poder recoger material para un tema de investigación. El objetivo concreto determinará la forma de las discusiones y la elaboración de la observación.

DILEMAS EN RELACIÓN AL COMPORTAMIENTO DEL OBSERVADOR NO-PARTICIPANTE

El observador no-participante pretende ver la mayor cantidad posible de detalles, entender bien lo que se dice y todo ello, molestando lo mínimo posible.

Cualquier persona ajena influye en los presentes. Su mera presencia genera sentimientos diversos: curiosidad, acaso susto, incertidumbre, etc. Según su nivel de mentalización los niños pequeños también pueden atribuir intenciones a la persona allí presente. Inconscientemente se hacen preguntas al respecto, ellos también observan al observador e incluso pueden intentar influir en él. Sabemos que en una situación social no es posible no comunicar: cualquiera que sea el comportamiento de la persona presente, tiene algún significado.

Por lo tanto merece la pena preparar al observador para un óptimo comportamiento. A muchos les van surgiendo preguntas: “¿Qué hago si...?”

En la escuela la referencia social naturalmente será la cuidadora, la persona que para los niños significa la seguridad día a día. Es ella quien tiene que preparar a los niños y después presentarles a la persona que entra, decirles de forma breve y simple, quién es, por qué ha venido, dependiendo de la edad de los niños. Por ejemplo: “*La señora ha venido para ver cómo jugáis*”, “*Marie viene de Francia, pasará unos días con nosotros. Le gustaría ver cómo transcurren los días en nuestra escuela.*” Si un niño tiene miedo o tiene demasiadas iniciativas hacia el observador, será la cuidadora quien maneje la situación.

Con todo ello, hay una fina interacción entre el observador y los observados, muchas veces apenas perceptible. Incluso la aparente falta de comunicación muda del niño: “*no te miro*”, “*te vuelvo la espalda*”, “*me voy a un sitio donde no me puedes ver*”, etc., lleva un mensaje que puede ser rechazo, o una iniciativa lúdica para iniciar el juego de cucú, por ejemplo.

Los niños muchas veces también preguntan, primero con sus miradas y luego con palabras. Toman la iniciativa con su mímica, llaman con su voz, ofrecen objetos, tocan, o inician un juego.

SOBRE LOS EFECTOS DE LA OBSERVACIÓN, EN SENTIDO MÁS AMPLIO

Sabemos de los efectos que pueden tener las expresiones no verbales del observador en las personas a quienes observa. Los gestos, la postura, los factores proxémicos: todos tienen significado y suscitan emociones. Por ejemplo, se inclina hacia delante apoyando la barbilla en la mano o permanece sentado rígido y derecho con el ceño fruncido, se rasca, juega con su bolígrafo, o está relajado, con una postura corporal abierta, etc. Aun si el observador no habla, los sonidos que emite, carraspear, por ejemplo, también llaman la atención, tienen su efecto en los presentes. Y no hemos hablado todavía del poder de la mirada, que recalca, subraya, da importancia, hace importante o interesante, o bien molesta, asusta, causa remordimiento. Ya los bebés observan con especial atención la cara humana: la mímica del observador es como un espejo para el bebé (Winnicott, 1971), a la vez que un indicador para el adulto, quien también está atento a lo que el observador va a decir sobre lo que ve.

La observación puede fácilmente molestar en una situación íntima de cuidados, pero también en la aten-

ción concentrada de la actividad autónoma o en el descanso. Por ello, en una institución donde se utiliza la pedagogía Pikler, en general intentamos evitar todo ir y venir o abrir puertas que pueda molestar a los niños y a quienes trabajan en los grupos. Los adultos que están con los niños centran en ellos su atención a la vez que intentan en la mayor medida posible comunicarse entre ellos fuera de la sala. La expectativa hacia el observador también se ajusta a esta actitud.

Por tanto, la observación puede fácilmente llegar a ser molesta, pero al mismo tiempo, la mirada, la atención ¡también dinamizan! Ser visto es una vivencia que todo niño y adulto necesita: la atención que otros nos dirigen nos reafirma en el sentimiento de nuestra existencia. El bebé o niño pequeño cuyo yo está formándose es especialmente sensible a ello; esto es para él una necesidad básica y no solo lo son el tacto y los mimos, en los que tanto se insiste.

Es experiencia propia de la autora la terapia de una madre joven que le habló de que en su infancia se sentía “invisible” entre su opresiva madre y su hermana mayor. Durante este proceso se formuló que las dificultades que tenía con su propia maternidad podían reconducirse hasta aquí, porque éste era el motivo por el que no se sentía suficientemente competente para regular a sus propios hijos.

La mirada puede también tener un efecto curativo, terapéutico: para un bebé en mal estado la atención confiada que se le dirige puede tener efecto benéfico. La atención que no interviene es el instrumento básico de la pedagogía Pikler, utilizada cada día, y que transmite el mensaje: “*eres importante, lo que haces es interesante.*”

Los adultos también pueden sentirse cohibidos al ser observados y ellos también cuentan que en la presencia de diferentes personas son capaces de relajarse en distinta medida, lo que evidentemente puede depender de sus proyecciones, pero también del comportamiento del observador.

¿CÓMO DEBE COMPORTARSE EL OBSERVADOR NO-PARTICIPANTE?

Su presencia es evidente. En realidad lo que le pedimos es que en su persona muestre algo que corresponde a la pedagogía Pikler: que no intervenga, no tome la iniciativa, ni con palabras ni con gestos, pero que muestre interés. ¡Una cara indiferente o aburrida puede ser muy molesta! Que sea discreto, que los niños no jueguen para él, sino que puedan sumergirse tranquilamente en su actividad. Cuando entra puede mirar a su alrededor, saludar en voz baja, pero no

debe atraer la atención y cuando se va debe señalarlo claramente.

Acerca de la actitud observadora, Didier Houzel > 2 habla de un estado abierto, receptivo y esto es lo que se recomienda también al observador pikleriano. El estado abierto no significa neutralidad, podríamos compararlo a la atención del terapeuta que flota libremente. En caso de una observación con meta concreta, por ejemplo, de investigación, puede ser una atención dirigida, concentrada.

Para participantes de la observación tipo Esther Bick se recomienda que el comportamiento del observador exprese que, al menos, aprecia lo que ve, incluso puede disfrutar de ello o incluso sentir agradecimiento. Estos últimos no pueden esperarse como norma de todos los observadores, pero aparecen cuando ven niños en buen estado, una relación de calidad, un consuelo comprensivo o el buen manejo de una situación de conflicto.

Si el observador se comporta de manera predecible y logra el fino equilibrio en el que su persona no es ni demasiado interesante o atractiva, pero tampoco molesta, sino que es agradable, entonces los niños se habituarán a su presencia.

El hecho de que en la aproximación pikleriana no efectuemos las observaciones desde detrás de un espejo unidireccional y que no pongamos en la sala una cámara fija, provienen del respeto a los niños y a los adultos. Preferimos asumir este leve efecto distorsionador de la influencia a observarles sin informarles. Las cortinas en los miradores de las puertas, que solo pueden correrse desde dentro, tienen el mismo significado.

¿CÓMO DEBE COLOCARSE Y CUÁNTO TIEMPO PUEDE QUEDARSE EL OBSERVADOR NO-PARTICIPANTE?

Respecto a su posición, se recomienda que manifieste un comportamiento interesado pero discreto y unívoco. En las salas, los espacios de diferentes funciones están bien delimitados. A ser posible, el observador debe ubicarse en la parte de la sala que los niños no estén utilizando. Siéntese sobre un mueble que no forme parte del mobiliario habitual de la sala, que no utilizan ni los niños ni la cuidadora, de manera que la situación así será más clara para los niños. Es deseable ponerse de acuerdo en que, si es necesario para ver una situación o acontecimiento, puede ponerse de pie, si a la mirada o señal aprobadora de la cuidadora, puede cambiar de sitio dentro de la sala, etc.

Respecto al tiempo de la observación se recomien-

da de una hora a hora y media. Como en el tiempo de la terapia, este es el intervalo temporal en el que se puede mantener una atención, profundidad y presencia verdaderas. No merece la pena pasar más tiempo a la vez en el grupo de niños, excepto por algún caso especial, cuando el objeto de la observación es un proceso más largo. Una presencia demasiado dilatada importuna a los observados. Para ellos también es ventajoso si hay un período de tiempo estándar al que pueden acostumbrarse, lo que también disminuye el exceso de la carga de la observación. El adulto que se encarga de los niños puede pedir al observador que salga de la sala en cualquier momento que lo vea oportuno.

También influye en la situación, tanto desde el punto de vista del observador, de los niños y de la cuidadora, si la presencia de observadores externos es regular, si es una práctica arraigada en la institución. Para todos es más fácil si es una situación conocida, si hay una tradición establecida: los niños conocen el fenómeno, la ubicación de la persona desconocida que se sienta en la misma silla y en el mismo sitio, su comportamiento es similar al de otros observadores; la cuidadora está acostumbrada a que alguien la observe mientras trabaja.

LA ELABORACIÓN DE LAS OBSERVACIONES

La observación no-participante tiene sentido si la vivencia y el material observacional se elabora, se comparte de alguna manera. El observador que viene de fuera de la institución es un caso especial y es relativamente frecuente en el Instituto Pikler. Aquí trataremos principalmente estos casos.

Durante la observación se pueden tomar notas. Esto es provechoso cuando alguien hace una serie de observaciones con un fin concreto y no es la primera vez que observa. En el caso de las primeras impresiones, es mejor hacer anotaciones inmediatamente después de vivenciar los acontecimientos pero una vez fuera de la situación.

Es absolutamente necesario hablar sobre lo que se ha observado. Sin ello, la observación se vuelve autotélica; puede llevar a malentendidos y no sirve a propósitos profesionales, sino solamente satisface la curiosidad. La discusión posterior puede ser un proceso complejo y largo, dependiendo de los participantes y del propósito. Se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Siempre se necesita alguna información previa, pero debemos tomar en cuenta que éstas también in-

fluyen en el observador. Por ello, hay que considerar qué información es necesaria y suficiente en el caso concreto. Por ejemplo, mencionar un problema de desarrollo o dificultad familiar puede influir demasiado, puede distorsionar la observación.

- Hay que asegurar al observador la oportunidad para hacer sus preguntas después de la observación. Hay que decidir si será esto con lo que se comienza la elaboración o que hable primero de sus impresiones. En este segundo caso no influyen en él las respuestas del profesional a quien ha observado, por lo que aquel recibirá un feedback todavía más independiente. Con este resumen oral, el observador externo, realizando su formación, dará autónomamente el primer paso de la elaboración. Podrá formular sus sentimientos y solo después procederá a una elaboración más intelectual.

- Una charla con la directora o responsable profesional de la institución puede dar otra perspectiva a las observaciones. Puede dar una mirada global al funcionamiento del grupo y/o la institución, como un sistema. Puede, por ejemplo, añadir información sobre cómo se apoya a los que trabajan directamente con los niños, cómo es su formación continua, etc. Naturalmente, el profesional y la institución receptora también aprovechan la manera en que el observador comparte sus impresiones y sus dudas, que inducirán a reflexiones ulteriores.

- Si en la institución hay varios observadores a la vez, la elaboración en un grupo pequeño da nuevos matices a la experiencia: se escuchan mutuamente, experimentan que el compañero hace otro tipo de observaciones, en el grupo se establece una dinámica.

- La elaboración puede ocurrir en presencia de un supervisor, particularmente justificado en este último caso, cuando la discusión se dirige también a la formación profesional y a los conocimientos de los observadores, y se da opción a que planteen los dilemas que encuentran en su propio trabajo.

- Puede completar la discusión de las observaciones la presentación detallada de algún tema por un profesional de la institución; por ejemplo, puede presentar el sistema de la adaptación de la institución o puede tratar de profundizar en los conocimientos de los visitantes a través de análisis de videos.

- Si hay ocasión puede ser particularmente interesante una charla con la cuidadora que ha estado presente durante la observación; esto es, que también ha sido observada. En este caso será un proceso en dos direcciones, ya que la persona que ha sido observada también está interesada en lo que el observador ha

percibido y ella también está emocionalmente involucrada. Al mismo tiempo puede dar cuenta de los motivos de sus actos, es ella quien mejor conoce al niño. Hay que tener especialmente en cuenta la sensibilidad de la cuidadora: la sensibilidad del observador hacia el niño, su identificación con él puede fácilmente subrayar en exceso las objeciones y críticas hacia la cuidadora. Es un verdadero arte compartir las impresiones de manera que sirva de ayuda al profesional que ha sido observado en su aprendizaje, en su desarrollo.

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PERMANENTE. LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO Y MÉTODO DE TRABAJO

¡La persona que en la práctica abastece y cuida a los niños, les observa constantemente! Esta observación participante es, en realidad, un hábito, una posición psíquica, no una actividad aislada a nivel de comportamiento. Es el fruto de una larga formación y es parte esencial de la formación pikleriana. Para las cuidadoras que trabajaban en el Instituto Pikler y que trabajan en la escuela infantil es natural que la observación sea permanente en todas las situaciones.

Como estudiosos de la pedagogía Pikler, aquí en Budapest, nosotras también tuvimos que definir con mayor precisión qué es observación interna y externa, cuando nos encontramos con sus realizaciones bien intencionadas, pero malinterpretadas.

¡Es una malinterpretación, por ejemplo, cuando la cuidadora, adoptando la actitud del observador no-participante, se sienta fuera de su grupo, y observa, como separando estos momentos de aquellos en los que se ocupa de los niños directamente! Esto lo podrá hacer en otro grupo, pero en su propio grupo por un lado, confundiría a los niños que en estos momentos, cuando se convierte en una persona ajena no pueden contar con ella y, por otro lado, no habría necesidad de estos breves momentos, que no sustituyen a la siempre presente atención viva y dividida, con la que observa al niño que juega o al que está proporcionando cuidados, individualmente y en grupo.

LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA CONOCER AL BEBÉ Y AL NIÑO PEQUEÑO

Uno de los pensamientos básicos de Pikler es que la madre, la cuidadora tienen que conocer al bebé y el mejor instrumento para ello es la observación. Sigue siendo sorprendente hasta hoy, que en su modo de ver tome tan en serio la personalidad del niño desde

el principio, y que además de la iniciativa proveniente del adulto, dé tanto énfasis a la convicción de que comprenderemos sus señales, si atendemos bien, confiamos en el bebé y le damos tiempo.

LA ACTITUD OBSERVADORA REMODELA LA RELACIÓN

Otro pensamiento básico relacionado es que con esta actitud atenta a la vez haremos al bebé competente para expresarse. Nuestra tarea es ponerle en una situación, tratarle, prestarle atención de modo que a su nivel de desarrollo pueda vivir su competencia y realizarla. Esta atención sirve también para una mejor adaptación al bebé, a sus necesidades individuales, como al ritmo de comer; un acoplamiento, una relación más auténtica, cuidados de calidad, la dotación de un entorno, por ejemplo, el parque, y de un modo de vida adecuados.

El objetivo de la observación participante en sentido más amplio es la mejora de la organización a nivel grupal y también, institucional. Esto es, la observación se realiza principalmente en beneficio de los niños.

Las regulares y permanentes observaciones, las anotaciones, los registros, así como la transmisión oral, o la transmisión entre las cuidadoras en el cambio de turno del mediodía, también hacen posible la coherencia de los cuidados y el óptimo acompañamiento del desarrollo de cada niño. Así, los cambios nunca se hacen según la edad, sino en base a las observaciones concretas del niño pequeño en cuestión. Ver, por ejemplo, los pasos del desarrollo de la comida.

En el caso de niños pequeños en grupo es particularmente importante una puntual comunicación entre las personas que les cuidan basadas en sus observaciones: los informes, los acuerdos y las decisiones comunes. Así se garantiza crear un mundo personal y coherente alrededor de cada niño, que en la vida en grupo y entre varias adultas cuidándolo, fácilmente podría perder su sentido y su posibilidad de influenciar en lo que le ocurre.

Esto tuvo particular importancia en la casa cuna, pero esta aspiración es igualmente fuerte en la escuela infantil donde se complementa con la necesidad de transmitir continuamente información entre la institución y la familia. La terminología, el modo de expresarse y la necesidad de comunicación de las familias pueden ser muy variadas. Este hecho requiere por parte de las profesionales gran aceptación y flexibilidad y ambas, aceptación y flexibilidad, deben dar cabida a los intereses de los niños.

Por tanto la observación también será la base de los informes para los padres, lo que contribuye a que la relación entre padres y educadoras sea de confianza. El informe basado en la observación puede profundizar o modificar la opinión de los padres sobre sus hijos. Al mismo tiempo teje la historia del niño, ayuda a preservar su sentido de continuidad en una situación nada fácil, en la que vive a diario la separación, pasa su día entre muchos niños y varios adultos que se ocupan de él.

LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN

Uno de los primeros instrumentos de la formación del nuevo profesional es la observación. La cuidadora principiante observa todo, a cada niño, al grupo, los quehaceres prácticos, el orden de día, el trabajo de sus compañeras experimentadas, la relación, etc. Puede hablar de todo ello con la cuidadora principal que la instruye, con la pedagoga del grupo y con quienes participan en su formación teórico-práctica. Puede compartir sus respuestas, puede hacer preguntas. Llegará a interpretar lo observado, y a diferenciarlo de las interpretaciones inmediatas, las respuestas y explicaciones al uso que suelen tradicionalmente atribuirse al comportamiento de los niños pequeños, como *“tiene rabietas”*, *“es obstinado”*, *“es egoísta”*, *“es vago”*. Se acostumbrará a buscar razones verdaderas en vez de éstas y también a mostrar atención y comprensión hacia las dificultades del niño. Por otra parte, aprenderá a entusiasmarse por aspectos menos evidentes de su actividad: mirarse las manos, un primer inicio de juego, una broma dirigida al adulto, el sentido de vaciar los objetos cóncavos, etc.

La observación se mantiene como un instrumento para el desarrollo profesional a lo largo de toda su trayectoria: la cuidadora observa a los niños y sus colegas, a la vez, observan su trabajo.

EL PAPEL DE LA OBSERVACIÓN EN LA SALUD MENTAL

La observación muestra la genialidad de Emmi Pikler al incorporar desde diversas perspectivas innumerables ventajas para el adulto, de las que no se suele hablar mucho de manera explícita. A pesar de que desde el punto de vista de la salud mental, la observación proporciona a la cuidadora mucho más que cualquier convicción o aportación teórica: la observación, la anotación, la discusión, la retroalimentación, los acuerdos, etc., ayudan a la cuidadora a elaborar emo-

cionalmente lo que ha vivido, incrementan su sentido de responsabilidad y su profesionalidad, mantienen en ella el interés, le proporcionan sensación de logro y la protegen contra el burn-out. En nuestros días, profesiones de la ayuda utilizan métodos semejantes en grupos de consulta de casos y en supervisión.

LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA MANTENER LA CALIDAD PROFESIONAL

Naturalmente, la observación también tiene una función de control, pues los informes que la cuidadora escribe permiten ver la calidad de su trabajo. Los documentos escritos, como por ejemplo la *Guía para la redacción del cuaderno mensual* > 3, ayudan a las cuidadoras en su trabajo de observación y registro.

La persona que apoya a cada grupo, la pedagoga u otra profesional de la institución, como la psicóloga, la pediatra o, en otras instituciones, la directora de la escuela infantil, la coordinadora, etc., también da un continuo y vivo apoyo con su presencia, observaciones, preguntas y retroalimentación, directas. Tiene una tarea compleja, tan contradictoria, podríamos pensar, que es casi imposible hacerlo bien. Y es que tiene que velar por el bienestar de los niños que es su principal responsabilidad, pero al mismo tiempo es responsable del apoyo emocional de las cuidadoras, de su formación, de la coordinación y de la continua mejora en su trabajo y la coordinación de éste con el funcionamiento de toda la institución. La pedagoga coopera con la directora, con las demás pedagogas y profesionales. En uno de sus escritos, para caracterizar este formato, Lamour (1998) menciona las muñecas Matroschka, para describir la manera en que los adultos forman alrededor del niño una bolsa protectora en varias capas, apoyándose entre ellos al mismo tiempo.

EL ENTUSIASMO DE LA OBSERVACIÓN

Aquí nos vamos a referir exclusivamente al giro copernicano que esta actitud observadora arranca en el propio adulto y qué nuevos horizontes abre para el bebé y el niño pequeño. Desde la perspectiva de su relación con el niño, la observación cambia radicalmente la actitud del adulto (Tardos, 2001; David y Appell, 2010) y al mismo tiempo, da espacio a la competencia y al desarrollo personal del niño pequeño. Para finalizar, quisiera hacer una pequeña referencia a ese nuevo tipo de satisfacción que toda persona capaz

de este cambio de actitud puede vivir. Aunque pierda algo de su papel anterior, no será ella quien lo enseñe todo a los niños, ni podrá jugar con ellos de la manera que antes quizá había pensado o hecho, sin embargo, a cambio tendrá una satisfacción y un sentimiento de éxito similar al del jardinero cuidadoso pero humilde. Podrá ver en ese árbol cuidado durante tantas horas, todos sus éxitos y quizá sus errores y, además, el efecto de múltiples circunstancias. Pero ese árbol seguirá causando sorpresas: crecerá a su ritmo y de una forma individual, nunca será completamente predecible ni controlable el momento de su florecimiento o maduración, ni el sabor de su fruto.



NOTAS

- > 1 Spitz, R.A. (1965). *El primer año de vida: un estudio psicoanalítico de desarrollo normal y anormal de relaciones de objeto*. Nueva York: Prensa de Universidades Internacional.
- > 2 Cracovia, conferencia E. Bick, 2002
- > 3 Informe metodológico de la época en la que el Instituto Pikler fue el Instituto Nacional de Metodología Pedagógica para las Casas Cuna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pikler, E. (1985). *Friendly Babys - zufriedene Mütter*. Herder: Freiburg. (*Bebés apacibles, madres contentas*, en proceso de traducción al español)
- Spitz, R.A. (1965). *El primer año de vida: un estudio psicoanalítico de desarrollo normal y anormal de relaciones de objeto*. Nueva York: Prensa de Universidades Internacional
- Vincze, M. (2002). Del biberón a la autonomía. La comida del bebé. *La Hamaca*, 12, 67-82
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa
- Lamour, M. & Barraco, M. (1998). *L'observation du bébé, Méthodes et clinique*. Quebec: Gaetan Morin Éditeur
- Tardos, A. (2001). *L'observation du bébé dans l'approche d'Emmi Pikler*. Toulouse: Éditions Eres
- David, M. & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.

Artículo terminado el 9 de Enero de 2016

Fechas: Recepción 24.01.2016 | Aceptación: 25.09.2016

Mózes, E. (2016). La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler-Lóczy, 27-35. Disponible en www.reladei.net



Eszter Mózes

Pikler Internacional

Budapesti Korai Fejlesztő Központ

a.mozeseszter@gmail.com

Psicóloga clínica de profesión, ha trabajado desde 1988 hasta 1999 en el Instituto Nacional de Metodología Pedagógica de las Casas Cuna Emmi Pikler de Budapest. Desde 1999 hasta la actualidad trabaja en la casa Pikler y en el centro de atención temprana BudapestiKoraiFejlesztőKözpont y desde enero de 2012 compagina este trabajo con el de responsable de la formación de la Fundación Lóczy por los Niños.

Realiza terapias psicológicas, counselling, acompañamiento familiar, evaluaciones clínicas y diferentes formaciones para profesionales de la infancia. Ha participado en la Estrategia Nacional sobre el Autismo, de sostén de los padres, como responsable del grupo de trabajo (FSZK Autizmus Országos Stratégia: a szülők támogatás a témakörben dolgozó munkacsoport vezetője). Es autora de material pedagógico en programas europeos de niños en desventaja.



El trayecto profesional de una cuidadora pikleriana

The professional path of a Pikler-Loczy caretaker

Judit Kelemen, HUNGRÍA

RESUMEN

Para mí la pedagogía Pikler se construyó durante la práctica. Pude aprenderla en el día a día entre los niños, a través de los detalles más pequeños. Tuve la experiencia directa del efecto que tiene tanto en los niños que me habían sido confiados, como en mí, adulta. Mientras, pude sentir el apoyo y sostén constante de mis colegas. Compartieron incondicionalmente sus experiencias y su conocimiento, que también me ayudó en la profundización de mis conocimientos teóricos.

PALABRAS CLAVE: Trabajo en Equipo, Confianza, Coreografía, Cambio Interior, Autorreflexión, Satisfacción.

ABSTRACT

Pikler Pedagogy was built during practice. I could learn it on day-to-day among children, through the smallest details. I had the direct experience of the effect it has not only on the children that had been entrusted to me as an adult. Meanwhile, I could feel my colleagues' continuous help and support. They shared unconditionally their experiences and knowledge, which also helped me in the deepening of my theoretical knowledge.

KEYWORDS: Team Work, Trust, Choreography, Inner Change, Self-reflection, Satisfaction.

CUIDAR DE BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

En mi familia yo fui la primera en elegir una profesión relacionada con niños pequeños. Siempre me había gustado estar con niños pequeños, observarles, jugar y hablar con ellos. Cada ocasión era una fuente de alegría para mí. Desde muy joven había decidido que de mayor me dedicaría a los niños. Al llegar la hora de elegir mi carrera empecé a buscar entre las diferentes posibilidades. En un anuncio del periódico se buscaban chicas jóvenes para cuidar de bebés y de niños pequeños. “¿Bebés y niños pequeños? ¡Ese es mi sitio!” Me dispuse de inmediato; no me detuvo ni el hecho de tener que dejar mi ciudad natal para ello. Cuando crucé por primera vez el umbral de la casa cuna la institución todavía no llevaba el nombre de Emmi Pikler. No sabía que había llegado a parar a un lugar donde se habían acumulado décadas de conocimiento sobre pedagogía infantil y sobre el desarrollo de los primeros años de vida. No sabía que los niños que vivían en la casa recibían un trato basado en las ideas de esta mujer. Como nunca antes había oído hablar de ella, mi primer encuentro con su aproximación fue pura casualidad.

Todo fue nuevo para mí durante las primeras semanas. Anteriormente, en mi entorno había visto que a los niños se les enseñaba a sentarse, a ponerse de pie y a andar. Creí que eso era lo natural, no sabía que los niños podrían aprender a sentarse y a caminar igual-

mente si el adulto no interfería en su desarrollo motor. Incluso a lo largo del desarrollo motor, ¡cuántas fases existen, que son mucho menos conocidas o, mejor, desconocidas! Fue aquí en Lóczy donde aprendí a ver la armonía y la seguridad del niño que aprende a caminar y a sentarse por sí mismo. Así comprendí que el niño que tiene la oportunidad de practicar sus movimientos según su propio ritmo e iniciativa, aprende a dominar su cuerpo. Para mí fue inusual que a los niños les gustara vestirse. Siendo estudiante de secundaria había trabajado durante las vacaciones en una escuela 3-6 y había visto lo difícil que era para algunos padres vestir a sus hijos. Aquí en la casa cuna no había conflicto ni lloros para ponerse la camisa o los zapatos. Los niños intentaban ellos mismos con ganas ponerse o quitarse las prendas. Todo parecía tan sencillo, tan redondo. No me cabía duda de que era la manera correcta y verlo así fue un inmenso placer. Sentí gran delicadeza y coherencia en cómo estaban las cuidadoras con los niños.

LA ADAPTACIÓN

En esta época pude empezar a realizar tareas de ayuda para la cuidadora principal: fui cuidadora del baño. Pude observar el día a día; el trabajo que se hacía. No podía cuidar a los niños, no podía subirles los pantalones, no podía ni limpiarles los mocos. Naturalmente si un niño me pedía que le atase los cordones de los zapatos eso sí me estaba permitido, e incluso podía responder a sus preguntas. Pero yo, cuidadora de baño, no podía iniciar una relación. Mi tarea se reducía a una presencia discreta y a estar a su disposición. La adulta que estaba con los niños tenía que saber todo lo que yo hacía, pues era la responsable de todos ellos. En realidad era ella quien me decía qué hacer y cuándo; ella me asignaba las tareas, como por ejemplo, preparar los juguetes en el jardín o cortar las manzanas. Cuando por primera vez me pidió vigilar unos minutos a los niños en el jardín, además de darme una gran alegría, fue motivo de orgullo para mí. Recuerdo un incidente, que no ocurrió conmigo, pero que revela en qué medida estaba claro para los niños lo que era aquel papel, que desde fuera quizá podría parecer estricto. Cuando una cuidadora del baño pidió a Petra, que se había quitado los zapatos en el jardín, que se los volviera a poner, Petra le respondió: *“Tú no puedes decirme eso, tú eres del baño.”*

Seguramente ahora mucha gente puede cuestionar qué necesidad hay de este período. Creo que esta es la primera fase del proceso de adaptación, cambio y aprendizaje de la futura cuidadora pikleriana. El pen-

samiento pikleriano precisa un cambio interno; que seamos capaces de ver los eventos desde la perspectiva del niño, que pongamos sus sentimientos antes de los nuestros. Se trata de desistir de ser la primera. La candidata puede decidir si desea de verdad este cambio interno durante esas semanas en las que trabaja como ayudante del baño. También tiene una función de filtro, ya que si no acepta el trabajo porque decide que no es para ella, los niños quedan protegidos de tener que separarse, nada más haber entablado una relación con ella. Al no tener tanta responsabilidad durante estas primeras semanas, quizá resulte a estas chicas jóvenes más fácil decidir lo que quieren. En este primer período de su adaptación, la cuidadora aspirante no solo decide si puede y quiere trabajar en este sitio. También aprende muchas cosas que le ayudarán en su futuro trabajo con niños. Aprende contención, atención verdadera, que hay que escuchar a las que tienen experiencia, etc. Yo también me sentí bien en esta primera época. No lo entendía todo pero acepté que aquí las costumbres eran estas. Sentí que me ayudaban las tareas concretas, las expectativas concretas respecto a mi comportamiento. Esto no era fácil para todas. Muchas de mis colegas con experiencia recuerdan sus primeros meses con el corazón en un puño. Tuve una compañera que no se quedó con nosotras, porque le disgustó tener que comportarse de manera tan reservada. No es fácil para una chica joven a la que le gustan los niños y quiere ser cuidadora comprender por qué no podíamos tomar la iniciativa.

A mí me ayudó a superar la frustración el hecho de que además de darme una expectativa a cumplir también me dieron una explicación. La actitud discreta era necesaria por el bien de los niños, pues al principio yo era una desconocida para ellos. Solo pude comprender la verdadera importancia de esta peculiar expectativa cuando ya se me permitía realizar los cuidados. Fue entonces cuando pude sentir la diferencia. ¡Qué importante es para los niños la atención y el interés del adulto a quien conocen bien, porque este conocimiento les da seguridad! ¡Qué importante es el papel de las situaciones de cuidado, donde ambos pueden estar en intimidad y atender a las señales del otro lo más intensamente posible! Comprendí poco a poco que aunque el ámbito más importante de la relación son los cuidados, estos cuidados no acaban en el vestir o en el comer, sino que están presentes todo el día: cuando el niño juega alegremente y también cuando está cansado, cuando está triste o cuando pega a su compañero o cuando igual alguien le ha quitado su juguete. Lo que me llamó la atención fue que incluso

en los momentos más difíciles, los adultos respondían con calma. No abandonaban al niño malhumorado a su suerte, sino que intentaban poner palabra a sus sentimientos y mostrar comprensión hacia él. Recibía apoyo cuando se hallaba en dificultad; por ejemplo, la cuidadora se acuclillaba junto a él y le acariciaba, y si lo necesitaba, le levantaba en brazos, incluso si había hecho algo malo. Me agradó especialmente que no se enfadaran con los niños.

Para mí uno de los pensamientos piklerianos más importantes es que los cuidados llenos de atención, interés y comprensión, dan alegría y tranquilidad a niños y a adultos. Esta rica compañía nutre emocionalmente al niño. Le ayuda a hacer sus cosas de manera activa y autónoma en su tiempo de juego, a encontrar placer en su propia actividad. Le ayuda a querer hacer cosas, a ejercitarse, a ponerse metas.

Anhelaba el momento en que pudiera ponerme a prueba y realizar los cuidados a los niños. Recuerdo claramente cuando la cuidadora principal de la sala me preguntó si quería quedarme. *“¿Era de mi agrado lo que había visto hasta entonces? ¿Tendría ganas de aprenderlo todo?”*

EL APRENDIZAJE

Cuando pude empezar a vestir y dar de comer a los niños, la cuidadora principal siempre estaba a mi lado. Yo era ahora una aprendiz. Este período de aprendizaje fue la segunda etapa para convertirme en cuidadora y constituyó un nuevo reto para mí. Poner en práctica todo lo que había visto no era nada fácil. Ni aun siendo gradual. ¿Cuál era el proceso? Primero debía tan solo observar al primer niño. Cómo juega, cómo come, cómo se viste, cómo es su relación con la cuidadora. Intenté memorizar sus costumbres. Sólo después comencé a dispensarle los cuidados. Mientras, ya había empezado a observar al segundo niño y después de algunos días ya pude cuidarle a él también. Y así continuó, hasta que al cabo de seis semanas, pude cuidar a todos los niños del grupo, ocho en total. Lenta y gradualmente, con paciencia, llegué a conocer a los niños, y ellos también tuvieron tiempo para conocerme a mí. Intenté hacerlo todo tal y como lo había visto en mi compañera experimentada. Intenté acoplarme a los niños y al mismo tiempo realizar el objetivo de los cuidados, por ejemplo, poner un pañal. Recibí apoyo constante de mi institutriz; > 1 discutimos y analizamos muchas situaciones mientras los niños dormían.

Pero, ¿qué pasaba?, ¿por qué no me levanta el pie cuando se lo pedía?, ¿por qué no me sonreía?, ¿acaso

los niños habían cambiado? Todavía faltaba mi transformación interna; lo vivía todo sintiendo lo difícil que me resultaba. Para ayudarme, la cuidadora que me instruía me dió ciertas respuestas que iniciaron en mí el proceso que me llevaría a pensar desde el punto de vista de los niños.

“No levanta el pie porque no le has dado tiempo. Querías que lo levantara cuando todavía estaba observando su botón. Espera un poco, toma en cuenta lo que él quiere.”

“No sonrío porque todavía no te conoce, no confía en ti.”

“Te sonrió, pero no lo notaste porque estabas ocupada poniéndole el pañal.”

Fue cuando me dí cuenta de cuánto esfuerzo había detrás de semejante soltura. Esto me estimuló a querer aprender todavía mejor cada minúsculo detalle de ese gran total que hoy conozco y que llamamos aproximación pikleriana. Mi camino para comprenderla se inició en los cuidados. Fue a través de ese trabajo que llegué a comprender a los niños, a construir el mundo pikleriano, además de necesitar también muchas vivencias, experiencias y aprendizaje teórico.

Ciertamente al principio trabajar con niños proporciona alegría. Para ser capaz de estar entre ellos con placer incluso después de varios años, para no volverme indiferente, necesito, ante todo, seguridad. A mí los pensamientos piklerianos me proporcionan seguridad. Creo que comencé a desarrollar un sentimiento de seguridad como cuidadora cuando, como primer paso, empecé a aprender la manera en que debía observar a los niños. Paralelamente iba aprendiendo la técnica, la práctica diaria. ¿Qué es eso que llamamos técnica? Por ejemplo, practicar con un muñeco los movimientos con los que tocaremos, levantaremos y cogemos en brazos al bebé. Pero el orden en que los eventos suceden en la vida del niño también forma parte de la técnica. Por ejemplo, los cuidados encadenados, es decir, la sucesión ininterrumpida de varias acciones de cuidado. Al bebé primero le doy de comer, luego le cambio el pañal, le visto y finalmente le llevo a dormir. La continuidad ayuda a evitar que interrumamos su juego; la actividad autónoma del niño. También permite tener más tiempo durante los cuidados. Si tenemos tiempo el uno para el otro nos podremos conocer mejor, podremos tener conversaciones más sustanciosas, el niño tendrá más tiempo para intentar vestirse o desvestirse y tendrá oportunidad de ocuparse de lo que le interesa; por ejemplo, si quiere puede mirar el diseño en su calcetín antes de ponérselo.

LA OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

Cuando ya me hice más hábil con la técnica pude concentrarme mejor en la observación y en los gestos de los niños. Esto se convirtió en una importante parte de mi trabajo diario. Cada día compartía con mi compañera lo observado para discutirlo y comprenderlo juntas. El resultado de la observación del niño es que llegamos a conocerle. Si observo que una niña tiene en su puño un pañuelo lila mientras se chupa el pulgar, entonces llego a conocer una importante costumbre suya. Cuantas más costumbres llego a observar y recordar, tanto mejor conoceré a la niña y sus necesidades. Conocer las costumbres me da seguridad para saber qué debo hacer en determinadas circunstancias. Por ejemplo, antes de poner a la niña a dormir, buscaré su pañuelo y se lo daré, porque sé, que es con lo que suele dormirse.

Para poder dar seguridad emocional a los niños, para poder tener en cuenta sus necesidades de la mejor manera y responder apropiadamente, no basta una actitud interna, ni bastan los largos años de experiencia. Necesito autorreflexión, romperme la cabeza con problemas nuevos y menos nuevos. Necesito aprender de los niños, aprender de mis compañeras, aprender de las situaciones.

Para mí es importante recibir feedback también de los profesionales que no trabajan directamente con los niños en mi sala. Ellos, que miran las situaciones desde fuera, las ven desde otra perspectiva. Tomar en cuenta las ideas y opiniones de las compañeras ayuda a establecer relaciones, aceptar y comprender al otro. El elemento más importante del trabajo en equipo es que mi compañera y yo estemos de acuerdo, estemos bien avenidas y pensemos juntas el por qué de una situación y cómo resolverla. ¿Hemos dado suficiente apoyo al niño para que comprenda lo que le sucedió a él y a su alrededor? Si podemos compartir nuestra alegría y hablar sobre las dificultades con alguien, también será más fácil encontrar soluciones. El equipo comparte la responsabilidad; la causa es común. Nuestra actitud compartida es que siempre tomamos en cuenta en qué punto de desarrollo se encuentra el niño en cuestión y nosotras, adultas, nos acoplamos a él. El trabajo en equipo incrementa mi autoconfianza y me ayuda a seguir haciéndolo mejor.

Para realizar unos cuidados de calidad es importante buscar y encontrar respuestas a los porqués. Debemos comprender por qué hacemos lo que hacemos. Por ejemplo, cuando a un bebé le limpiamos la mano si la mete en la comida y se la ensucia, lo hacemos porque nuestra meta es que un día coma aseadamen-

te. Esto es una indicación, el establecimiento de una costumbre que le transmitimos desde el principio. Un pensamiento importante para alcanzar nuestra meta es la confianza. Confío en que un día llegará a comer aseadamente, pero no le apresuro, solo le apoyo limpiándole la mano. Hago yo misma lo que él hará un día, pues todos mis gestos y manifestaciones son ejemplos para él.

Uno de los pilares del trabajo de la cuidadora es su convicción en el futuro resultado, presente en toda situación. Quisiera señalar dos áreas importantes donde es difícil para el adulto confiar y creer que el resultado será bueno. Se trata del desarrollo del juego y del desarrollo motor. Nosotras que trabajamos aquí creemos que el niño es autónomo en el juego y en su movimiento. Es capaz de desarrollar su actividad por iniciativa propia, a su propio ritmo y a través de sus propias tentativas. Confiamos en el niño, por lo que somos capaces de contenernos y no intervenir de manera directa en estos procesos de desarrollo. Quedar atrás, dominarse y no intervenir son los resultados de una transformación interna. Quedamos en segundo plano, pero si se nos necesita, estamos a disposición. Estar a disposición no solamente significa que le bajamos en brazos por las escaleras si todavía no sabe bajar, significa también que estamos allí para él; siente nuestra atención; apoyamos sus tentativas con la palabra, si es necesario, por ejemplo: *“puedes poner la mano en el peldaño, puedes agarrarte en la valla.”*

Estar a disposición puede significar un cambio de miradas o una sonrisa cuando el niño nos lanza una mirada mientras recoge aros en un cesto. Estos momentos le ayudan a sentir que no está solo, que está en un entorno seguro, porque puede contar con el adulto. Así se desarrolla y fortalece la confianza del niño en el adulto. Si la cuidadora es capaz de confiar en el niño, ha dado un gran paso en su identificación con los pensamientos piklerianos. Fruto de la autonomía y de la libertad del niño, de la confianza y la atención del adulto, el niño tendrá sus propios proyectos. Por ejemplo, en la manera de incorporarse a la posición sentado: dónde lo intenta, cómo lo practica, en qué postura encuentra su equilibrio. Se evidenciará en la tranquilidad y creatividad del niño; en su manera de edificar con vasos; en su capacidad de decidir y de asumir la responsabilidad si, por ejemplo, no quiere seguir comiendo; en que compartirá su alegría con el adulto, convirtiendo así la alegría de lo hago yo en alegría compartida.

Emmi Pikler no utilizó en sus libros y escritos la palabra respeto. A pesar de ello, siento en cada pen-

samiento suyo el reconocimiento y el aprecio hacia el otro. Con mi actitud y con mis actos quiero responder al sentimiento de verdadero respeto. Creo que respeto al niño si transmito este respeto no solo con mis palabras sino también con mis actos. Si quiero pedirle el vaso, además de mis palabras, mis gestos también tienen que pedir. Mis manos esperan el momento en el que el niño accede y lo da. Para mí, respeto significa que siempre y cuando sea posible, hago las cosas con el consentimiento del niño. Tomo en cuenta sus ideas también. Me fue difícil aprenderlo, tuve que cambiar. Tuve que aprender a controlar mis gestos, hacerlos más lentos. Recuerdo cuando me observé en una grabación y me dí cuenta de lo rápido que le limpiaba la boca a una niña con el babero. Vi que esto le cogió de improviso; no tuvo tiempo de prepararse. Me sentí mal. Empecé a observarme a mí misma. Esperé conscientemente, di tiempo a los niños para que pudieran prepararse y afiné mis movimientos y los hice más lentos. Hoy día el gesto amable ya me resulta natural incluso en una situación difícil.

No es fácil formular de dónde partí y a dónde he llegado en el recorrido de los pensamientos piklerianos. Siento que esta concepción me ha ayudado mucho a estar a gusto entre los niños, tanto en los momentos felices como en los difíciles, a ser más receptiva y comprensiva con los demás. Los pensamientos a los que he intentado poner palabra me ayudaron. Fueron puntos cardinales para mí. Naturalmente, no pude completar la lista: autorreflexión, seguridad, confianza, aplomo, observación, trabajo en equipo, técnica, etc., etc. Solo pude comprender su profundidad durante mi trabajo en la casa cuna. La comprensión me ayudó a identificarme con estas ideas. Ellas me siguen planteando nuevas preguntas cada día, no dejan que me canse o me vuelva indiferente. Desde que se cerrara la casa cuna, > 2 siguen enseñándome en la escuela infantil donde trabajo.

El camino que recorrí en la casa cuna y que recorro hoy en la escuela infantil tiene para mí el mismo contenido. Se trata de los niños. Y mi tarea es confiar en ellos, procurarles las oportunidades apropiadas a su nivel de desarrollo para sus tentativas, compartir sus alegrías y encontrar soluciones a sus dificultades.

Ayudarles a comprender sus sentimientos, las normas de convivencia, las costumbres sociales. Pero sobre todo, cuidarles durante ese tiempo en que no pueden estar con sus padres, de modo que siempre sientan que pueden contar conmigo. Para mí son importantes, tanto ellos como todo lo que ocurre con ellos.

”El amor, los cuidados tienen que envolver al niño como un baño cálido.” Emmi Pikler



NOTAS

> 1 Es la cuidadora principal de cada grupo quien enseña a la aprendiz.

> 2 En Hungría el sistema de red de asistencia infantil ha cambiado y como parte de este cambio se cerraron casas cuna. La casa cuna de la calle Lóczy se cerró en 2011.

Artículo terminado el 30 de Septiembre de 2015

Fechas: Recepción 04.10.2015 | Aceptación 21.09.2016

Kelemen, J. (2016). El trayecto profesional de una cuidadora pikleriana. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler-Lóczy, 36–40. Disponible en www.reladei.net



Judit Kelemen

Escuela Infantil Emmi Pikler de Budapest, Hungría
juttid68@gmail.com

Trabaja en el Instituto Pikler desde 1986, donde empezó como cuidadora. Entre 2006-2009 realiza tareas de supervisión en la casa cuna, a la vez que participa dirigiendo algunos grupos de padres y niños Pikler en el espacio JátékTér. Desde 2009 es cuidadora en la escuela infantil Pikler.

Toma parte activa en la formación y entrenamiento de cuidadoras y en la elaboración de diferentes materiales profesionales de la escuela. Dirige y coordina talleres y cursos de formación tanto para padres, a quienes apoya y ayuda, así como para profesionales de la educación temprana. Participa regularmente en cursos y conferencias internacionales en las que participa dando charlas y ponencias.

Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3

Autonomous, but not left to their fate. Support for autonomous activity in a nursery school

Andrea Szőke, HUNGRÍA

RESUMEN

La Escuela Infantil Emmi Pikler de Budapest pone en práctica el principio pikleriano del valor de la actividad autónoma del niño, al no intervenir directamente ni en su movimiento ni en su juego. Pero resulta ser una tarea muy compleja para el adulto. Por una parte, debe garantizar la seguridad emocional, que según otro principio pikleriano se origina en los cuidados. Por otra parte, debe asegurar un entorno óptimo cumpliendo algunos requisitos materiales, como que el espacio esté bien equipado y bien dotado de material, objetos y juguetes adecuados, suficientes y en buen uso. Además debe velar para que el niño pueda jugar durante un tiempo suficiente. También se preocupa de acompañar y apoyar permanentemente al niño, con su atenta, empática y aseguradora presencia. A continuación se profundiza en todas estas cuestiones.

PALABRAS CLAVES: Actividad Autónoma, Movimiento, Juego Libre, Cuidados, Equipamiento, Espacio, Tiempo, Objetos, Acompañamiento.

ABSTRACT

Emmi Pikler Infant School in Budapest puts into practice the piklerian principle of the value of child's autonomy, as it does not intervene in babies' movement or play. However, it proves to be a very complex task for the adult. On the one hand, she must ensure the emotional security, which according to other Piklerian principle, it originates during

the care-moments. On the other hand, she must ensure an optimal environment, fulfilling some material requirements, such as the space being well-equipped and well-endowed with appropriate, enough and in good conditions material, objects and toys. Besides, she must ensure that children can play during enough time. She also must concern for accompanying, supporting children permanently, with her concerned, empathetic, and assurer presence. All these issues are farther developed below.

KEYWORDS: Autonomous Activity, Movement, Free Play, Caring, Equipment, Space, Time, Objects, Companionship.

LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

En la Escuela Infantil Emmi Pikler de Budapest consideramos apoyar la actividad autónoma de los niños como una de nuestras tareas más importantes. Para lograrlo trabajamos y pensamos mucho juntas.

Uno de los principios básicos de la aproximación pikleriana es el valor de la actividad autónoma. En la práctica esto significa que el adulto deja tiempo y espacio al niño, no interviene de manera directa en sus movimientos y juegos, deja que éste desarrolle su actividad autónoma libremente, siguiendo su propia imaginación.

Emmi Pikler reconoció la fundamental importancia de la actividad autónoma para el desarrollo armonioso de la personalidad. Si el adulto es capaz de resistir la tentación de sugerir, de intervenir en los

movimientos y el juego del niño, por ejemplo, sentándole, poniéndole de pie o mostrándole cómo se puede edificar una torre de cubos, entonces los niños experimentan, ejercitan y resuelven problemas con gran concentración. Además de ofrecer seguridad emocional, el adulto tiene otro que hacer. No inicia la actividad de juego, no lo pone en marcha, ni siquiera anima al niño a jugar, pero asegura un entorno óptimo, ciertos requisitos materiales y constantemente acompaña, apoya al niño en su actividad.

El acompañamiento de la actividad autónoma es una tarea compleja. Si el adulto comprende cómo tiene que estar presente y apoyar a los niños en su juego, estos sentirán a la vez su atención y la libertad que ella les da. La pedagogía Pikler ayuda a la cuidadora a aprender a observar y a ver que el niño pequeño mientras experimenta con juegos, con sus propios movimientos, vive el placer, el sentimiento de lo hago yo, soy capaz, que es una importante experiencia para él. Si la cuidadora espera e inmediatamente no va en socorro del niño que quizá no haya logrado solucionar alguna cosa, entonces sabrá, tendrá la experiencia de que los niños acostumbrados al juego libre no pierden el ánimo en semejantes situaciones. Puede que sigan intentándolo, que busquen nuevas soluciones o que vuelvan a una actividad que ya eran antes capaces de realizar bien o más fácilmente. Estas dificultades fortalecen la seguridad interna y el sentimiento de competencia del niño pequeño a través de quienes conocen otra calidad del aprendizaje. Todo ello contribuye también a la mayor seguridad interna de la educadora.

Mucha gente piensa que hay que ayudar al bebé y al niño pequeño llamando su atención sobre los juguetes. Esto es una verdadera pena pues así usurpamos al niño la iniciativa, la experimentación y el que resuel-

va la situación él mismo. Muchas veces lo que guía al niño en su actividad con los objetos no es lograr una meta, sino el placer de la actividad en sí, la vivencia de su propia competencia. Tenemos que dar espacio al interés que viene de ellos y así serán capaces de aprovecharlo. Esta aproximación muchas veces da pie a equívocos, mucha gente piensa que así los niños quedan abandonados a su suerte.

En las fotos abajo vemos a un niño de dos años y medio, solo. Sin embargo, no parece estar abandonado. Nos lo muestran su atención, su mirada, sus movimientos. Juega de manera pacífica, tranquila y concentrada, con objetos domésticos, muy sencillos. Pero esto no se da por generación espontánea, la cuidadora tiene innumerables tareas al respecto que requieren gran atención por su parte.

Creo que lo más importante es que la cuidadora esté presente, de modo que los niños siempre sientan su interesada, empática y aseguradora presencia, tanto cuando está cerca como cuando está más lejos, ocupada con otro niño. Ya tienen la experiencia de que aún cuando no la vean, sigue estando presente, pueden contar con ella. Pero, ¿cómo es capaz la cuidadora de estar presente de este modo? No es fácil. Depende de muchos factores, cómo son: la atmósfera del grupo, en qué medida conoce a los niños, si el espacio donde juegan está despejado y cómo está presente la cuidadora, con su atención sutil, su interés, dispuesta a ayudar.

Para que puedan jugar tranquilamente, los niños necesitan suficiente espacio y un entorno seguro. La actividad de los niños cambia constantemente: ahora manipulan, ahora realizan actividades de gran movimiento y esto es característico de cero a tres años. Procuramos que el espacio de juego tenga una distribución apropiada aunque sea pequeño. Por ejemplo,





ciertos muebles, como el pupitre, los metemos dentro de la sala solo cuando nos preparamos para comer. En la distribución de los juguetes también procuramos dejar espacios libres donde los niños puedan ejercer su necesidad de moverse.

La seguridad del entorno debe ser tal que minimice la necesidad de prohibiciones por parte del adulto. Donde se juntan muchos niños pequeños, el riesgo de accidente es mayor. Para evitarlo, cambiamos el entorno, si es preciso. Por ejemplo, si vemos que un niño está muy inestable en la escalera, > 1 que no está atento a sus propios movimientos, el aparato es peligroso para él, entonces lo quitamos de la sala. En vez de éste podemos poner otro aparato que los niños ya conozcan bien. Nos esmeramos en diseñar el espacio de juego. Para los más pequeños que todavía se desplazan reptando o a gatas, separamos con vallas una zona de tamaño apropiado. Esta zona cercada les ayuda a sentirse seguros y les protege de los movimientos repentinos de los mayores. Al mismo tiempo, también ayuda a que los mayores puedan jugar y moverse tranquilamente, sin impedimentos, sin tener que ir evitando a los pequeños. Si les tenemos que recordar constantemente que, por ejemplo, tengan cuidado con los más pequeños, interrumpiremos su juego y esto tampoco mejorará la relación niño-adulto.

Para que los niños puedan centrarse en su juego, también necesitan tiempo suficiente. En esto ayuda un buen orden del día. Una organización del día a día que se adapta a las necesidades de los niños, el tiempo y el orden de los acontecimientos y su regular repetición facilitan la vida en la escuela y la adaptación a ella. Cuando la transición entre las distintas situaciones es fluida, como por ejemplo la comida, el cambio de pañal o lavarse las manos, no hay necesidad de interrumpir innecesariamente el tiempo de juego y los niños no tendrán que esperar inactivos. Procuramos organizar y transmitir el orden del día de manera que

sea claro para los niños. Saben después de quién les toca en el turno de la comida y así podrán prepararse. Y hasta que la cuidadora que está dando de comer no les avise, pueden jugar en paz y tranquilidad. Los niños que frecuentan la escuela infantil se sentirán cada vez más seguros, porque saben cuándo y qué pueden esperar.

Las imágenes del juego de Fülöp fueron tomadas durante el tiempo de la comida. Al otro lado de la valla –en la foto no se ve– su cuidadora está dando de comer a otro niño. Esto no molesta a Fülöp en absoluto. Conoce bien el orden del día, sabe cuándo es su turno y hasta entonces pasa su tiempo activo. En su rostro expresa que se ha abstraído completamente del mundo externo; coloca los botes tambaleantes sobre la valla del comedor ensimismado y con gran concentración.

JUGUETES Y OBJETOS DE JUEGO

La cuidadora también tiene múltiples tareas en torno a los objetos de juego. Con los lactantes procuramos que los juguetes estén homogéneamente distribuidos a una distancia accesible. A los mayores ya les ofrecemos los juguetes agrupándolos, en baldes, cestos o estantes bajos, procurando que haya espacio disponible para los grandes movimientos. Un espacio de juego bien dispuesto espera a los niños al llegar por la mañana, a la vuelta de jugar en el jardín o al volver a la sala después de la siesta. La cuidadora pone orden en la sala varias veces al día, cuando ve los juguetes dispersos por el suelo, dando pie a nuevos juegos. Procuramos que haya constancia en el orden y en la disposición de los juguetes. Así los niños saben dónde los van a encontrar.

También es tarea de la cuidadora velar por la cantidad de juguetes preparada, ya que si hay suficientes juguetes y una cantidad adecuada de cada tipo, podemos prevenir muchos conflictos. Hay ciertos juguetes de los que no podemos tener en la sala tantos como niños, por ejemplo, carretillas o cochecitos de bebé. Procuramos tenerlos en número suficiente para que la cuidadora pueda ofrecer un objeto similar en caso de conflicto.

Procuramos ofrecer juguetes de materiales diversos, aptos para el nivel de desarrollo e interés actual de los niños. Por juguetes mucha gente entiende en exclusiva los objetos hechos expresamente para niños que generalmente se venden en jugueterías. Sin embargo, en sentido más amplio, todo objeto que damos al niño para jugar puede ser un juguete, por ejemplo

vasos, boles, cestas, cucharas de madera, o los botes con los que juega Fülöp. El objetivo del juguete no es despertar el interés del niño; el niño ya se interesa por sí mismo. Un buen juguete es abierto, se puede usar de muchas maneras, permite muchas actividades, da opción a la creatividad, a la invención. Para cualquier edad queelijamos, nunca decidamos mirando qué tiene el juguete, sino observemos cuántas actividades puede hacer el niño con él. Vemos importante tener un gran número de juguetes de materiales naturales, por ejemplo madera, junco, y también tenemos cuencos de metal, objetos de tela o hilo, pero también hay juguetes de plástico en las salas.

Damos gran importancia a la observación minuciosa del juego de los niños porque nos ayuda a saber el siguiente peldaño del desarrollo de cada niño y también a ver qué le interesa, qué le preocupa, y así, a preparar juguetes apropiados para él. Por ejemplo, al volver de las vacaciones de verano los niños eligen los bolsos y las prendas de vestir para jugar, con la ayuda de estos objetos recuerdan el viaje familiar y las vacaciones.

La tarea y la responsabilidad del adulto son particularmente importantes en la escuela, ya que en ella el niño podrá jugar exclusivamente con lo que éste le haya preparado, a diferencia de la familia donde también tiene acceso a otros objetos.

Son poco conocidas las actividades de encajar, poner de pie y hacer configuraciones. Para éstas se necesita preparar objetos huecos que sean idénticos y objetos cuyo centro de gravedad esté en su base, como puede ser por ejemplo un bote; un objeto de uso común. Estas actividades solo aparecerán en el juego del niño si encuentra en su entorno los objetos apropiados.

¡Y qué juego tan magnífico permiten estos botes a Fülöp! En las fotos le vemos edificando con los frascos un garaje para los cochecitos. Se propone una tarea difícil: parar sobre una tablilla estrecha botes que se tambalean. Esta es la gran ventaja del juego libre, proponerse una tarea a sí mismo, a partir del propio interés, del propio desarrollo cognitivo. ¡Cuánta experiencia gana de este modo!

APOYAR LA AUTONOMÍA

Además de garantizar los requisitos para un juego tranquilo y concentrado es importante que la cuidadora responda directamente al juego del niño. Esto significa fundamentalmente apoyar la actividad de juego. Este apoyo puede tener varias formas:

- Percibe, responde con su mirada o palabras, refleja el trabajo del niño, como lo hizo la cuidadora de Fülöp. “Mira cuántos botes has puesto sobre la lalla.” En vez de una aprobación vacía: “qué hábil eres”, ¡cuánto más expresa la cuidadora si define precisamente lo que el niño ha logrado hacer, resolver!

- En la foto, en segundo plano, Mari, la otra cuidadora, coloca más frascos para jugar porque ve lo mucho que este juego interesa a Fülöp. Con ello no solamente apoya su juego, sino que también ayuda a mantener una atmósfera tranquila, porque sabe que muchas veces a los niños les entran ganas de jugar a lo mismo que sus compañeros. La cuidadora también ayuda a los niños inactivos ordenando los juguetes de manera apetecible, despertando así sus ganas de jugar.

- Podemos ayudar a la convivencia de los niños con normas claras e inequívocas. Es una tarea difícil asegurar una atmósfera tranquila, serena y equilibrada todo el día. Hay dificultades, hay conflictos. Pero si la cuidadora está cerca, si sabe cómo y cuando intervenir, por ejemplo, ordena los juguetes, ofrece otros nuevos, o si lo ve necesario, recuerda las normas a los niños o muestra a alguno una salida posible de una situación difícil, entonces la inquietud será solo transitoria. Naturalmente no podemos prevenir todos los conflictos.

Fülöp se desespera cuando Samu, uno de sus compañeros, quita uno de los frascos de la fila. Mari le recuerda la norma bien conocida: “Fülöp está jugando con ese frasco, mira, allí en el suelo encontrarás más frascos.” La manera en la que Mari se propuso lograr que Samu devolviera el bote no fue una instrucción ni una prohibición. Si hay muchas prohibiciones los niños lo viven como impedimentos y después de un tiempo, ni las oyen. Mari en cambio confiaba en Samu, sabía que Samu conocía bien la norma según la cual no puede quitarle al compañero el objeto con el que está jugando. Esta forma de expectativa indirecta supone que la intención del niño es la misma que la que el adulto espera de él.

El niño en grupo no siempre puede hacer lo que quiere. No puede quitarle el juguete a su compañero, tiene que esperar hasta que éste deje de jugar con el objeto. Tiene que renunciar, pero a cambio, tiene un sinnúmero de oportunidades de juego desenvuelto y placentero, y con el tiempo verá las normas y las reglas como parte natural de la vida. Estas normas son simples y fácilmente comprensibles. La cuidadora siempre las utiliza en la situación pertinente y con un propósito, de manera que los niños las aceptan y las hacen suyas con mayor facilidad.

Queremos lograr que los niños encuentren soluciones pacíficas a sus conflictos. Tienen que aprender a tener en cuenta al otro, comprender sus motivos y al mismo tiempo defenderse, sea con palabras, sea buscando otro sitio para jugar. Así aprenden a defender sus propios intereses.

Para que el niño juegue con tranquilidad, necesita sentirse seguro en la escuela. Su base es la seguridad emocional que le proporciona la relación que le une a su cuidadora. Un elemento importante de su sentimiento de seguridad es saber que siempre puede contar con ella. El niño señala que está en un apuro y la cuidadora, aunque esté más lejos, le señala que se ha dado cuenta de ello. Por lo tanto, el juego autónomo no significa abandono, sino que el adulto no interviene innecesariamente, no intenta dirigir, activar el juego.

Pero entonces ¿la cuidadora nunca puede jugar con el niño?

Jugar juntos es un placer que ahonda el sentimiento de pertenecer. Si se confía en los niños, inventan un sinfín de variaciones de sus juegos; sus ideas son inagotables. Muchas veces juegan de otra forma a la que esperan los adultos. Lo importante es que los adultos se abstengan de otorgarse a sí mismos el papel principal en el juego, porque así *“le quitamos aquello que es lo máspreciado y delicioso en todo juego: la iniciativa autónoma propia”* (Pikler, 1976, p.59) > 2 Si el adulto es el protagonista y sale del juego, éste se deshace. Además, jugar juntos generalmente significa estar con solo alguno de los niños, lo que pone en peligro las relaciones sociales; genera rivalidad entre los niños si se alaba al que llega a las expectativas del adulto. Pensamos que no es bueno jugar en lugar del niño, convertirse en el protagonista, puesto que si el adulto deja de jugar causará decepción. No tiene un buen efecto en el desarrollo del niño; no ayudamos a su desarrollo si jugamos en su lugar. No promovemos con ello el desarrollo de su personalidad, de su autonomía. Esperemos hasta que el niño inicie el juego con nosotros. Porque del modo en que juega con sus manos y con los objetos a su alrededor *“del mismo modo jugaría todo niño con las personas a su alrededor – tarde o temprano – si los adultos le comprendieran, si no rechazaran su acercamiento. Pero el niño nunca empieza con juegos hechos que ya conocemos, sino siempre inventa juegos apropiados a su interés y nivel de desarrollo cognitivo actuales.”* (Pikler, 1976, p.57) > 3 Por ejemplo, inicia un juego de cucú, ofrece un café o nos advierte que no pisemos la alfombra porque ahora es un barco. Y el adulto, si le toma en serio, le

mostrará que le comprende y apoya su juego.

Aparte de garantizar los requisitos de juego, su ayuda y apoyo directos, no es fácil para la cuidadora estar entre los niños sin tener una relación directa con ellos; es decir, sin estar cuidando o dando de comer, por ejemplo. Muchas de ellas sienten que no están haciendo nada, mientras que, en realidad, están haciendo mucho. La experiencia es que si atiende a diez o doce niños, no sucede que esté sin hacer nada en ningún momento. Su presencia es tan natural como la de una madre en casa. Limpia la nariz, endereza un gorro, dispone la comida, reúne las hojas secas con el rastrillo, ordena los juguetes en la sala, etc., y mientras tanto, está atenta a los niños, vela por ellos. La presencia activamente atenta de la cuidadora ayuda al niño a independizarse, y al mismo tiempo, a sentir que ella está disponible.

Por lo tanto, la relación entre el niño y la cuidadora no se construye principalmente durante el juego, sino durante los momentos de cuidado. En la aproximación pikleriana uno de los ámbitos más importantes de la relación entre el adulto y el niño son los cuidados. Es ese tiempo cuando están juntos; cuando pueden estar juntos. Como aprendimos de Anna Tardos, *“los cuidados han de ser un verdadero encuentro entre la cuidadora y el niño”*. Este encuentro se da varias veces al día, ya que la cuidadora cambia el pañal tres o incluso más veces durante el día. Esto significa que con cada niño está entre diez y quince minutos a solas, tres veces al día, cuando le atiende solo a él: atiende a sus señales, responde, le reconoce como a un igual y le trata de este modo, deja que viva su competencia y le anima en sus iniciativas, incluso cuando inicia un juego o bromea, por ejemplo, poniéndose el gorro sobre su mano en vez de su cabeza o, escondiéndose detrás de su ropa, iniciando un juego de cucú. Si durante los cuidados el niño experimenta seguridad emocional, después aprovechará la oportunidad de juego libre o actividad autónoma y volverá al mundo exterior con interés. Así no echará en falta al adulto en su tiempo de juego. Estos tiempos gozosos con el adulto le ayudarán a sentirse bien a continuación, a estar equilibrado sin el adulto.

Y para acabar volvamos al juego de Fülöp. Probablemente ya ha aprendido por experiencia que los botes se pueden caer, pues ha sido muy cauteloso al poner éste último sobre la valla. Ha dejado su mano cerca cuando ha querido cerrar el tapón abierto. Ha acercado su mano lenta y cuidadosamente, y entonces el bote de al lado se ha caído. Fülöp no se ha desesperado, lo ha vuelto a coger una vez más. Se ha alegrado

de lograr colocarlo encima de nuevo; sin apartar sus ojos, observa su obra con excitación. Mari, su cuidadora, ha estado cerca de él, arreglando la sala, pero a Fülöp ni se le ocurrió pedirle ayuda. Finalmente no logró realizar la tarea que se había propuesto de cerrar el tapón de uno de los botes. Pero por ello no se amargó, ni se desesperó.

La gran ventaja del juego libre no solo es que el niño se propone una tarea él mismo, sino que descubre si se ha propuesto una tarea demasiado difícil. Entonces puede dar un paso atrás o puede modificarla. El acto de volver a colocar el bote en su lugar también le causó placer a Fülöp.

En la escuela, la cuidadora desempeña un papel importante para que los niños tengan tiempo suficiente para jugar y moverse y lo hagan en una atmósfera apacible. Es su oficio que los niños gocen de la belleza del juego el mayor número de veces posible.

La tarea de la cuidadora en el juego del niño no es animarle, no es enseñarle a jugar, sino asegurar las condiciones necesarias y apoyar con su atención las iniciativas del niño, tanto cuando están juntos, como cuando el niño juega solo.



NOTAS

- > 1 Aparato Pikler para la motricidad gruesa diseñada expresamente para las edades de escuela infantil.
- > 2 Pikler, E. (1976). *Mit tud már a baba?*, p. 59. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- > 3 Pikler, E. (1976). *Mit tud már a baba?*, p. 57. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Artículo terminado el 10 de Febrero de 2016

Fechas: Recepción 28.02.2016 | Aceptación 10.09.2016

Szóke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler-Lóczy, 41-46. Disponible en www.reladei.net



Andrea Szóke

Escuela Infantil Pikler-Lóczy, Grupos de padres y niños Pikler, Hungría
andiszoke67@gmail.com

Empezó a trabajar en 1985 como cuidadora y después como cuidadora principal de grupo en el Instituto Pikler. Es diplomada en Educación Infantil. Tras el periodo de permiso maternal se reincorporó a la casa cuna como pedagoga de uno de los grupos y llevaba a los niños a pasear. Desde el principio de los Grupos de Padres y Niños Pikler lleva grupos como pedagoga. Ha participado en la creación de la Escuela Infantil Pikler en donde ha trabajado en primer lugar como pedagoga. Actualmente es la directora. Colabora en la formación de profesionales de la primera infancia de la Casa Pikler y especialmente en la formación en lengua alemana.

Sobre el trabajo en el Espacio de Padres y Niños Pikler >₁ de la Casa Pikler >₂ de Budapest

About work in the space for Parents and Children in the Budapest Pikler House

Zsuzsa Libertiny, HUNGRÍA

RESUMEN

El programa Pikler JátékTér se basa en los principios pedagógicos que la Dra. Emmi Pikler propuso y cumple dos funciones. Ofrece a niños menores de dos años la oportunidad de moverse y jugar autónomamente, así como la observación de la actividad del niño por parte de sus padres. Los padres reciben apoyo al experimentar una actitud observadora que puede ayudarles a reconocer las competencias básicas de sus hijos en el terreno del movimiento y del juego autónomos. ¿Cómo viven los padres con la oportunidad que les brinda el espacio JátékTér, qué experimentan, qué aprenden en estos encuentros regulares? El presente estudio aborda este tema.

PALABRAS CLAVE: JátékTér, Observación Conjunta, Actividad Autónoma del Niño Pequeño, Espacio Propio del Niño.

ABSTRACT

The Pikler JátékTér Programme is based on the pedagogical principles proposed by Dr. Emmi Pikler, and it fulfills two functions. It offers toddlers the opportunity of moving and playing autonomously, as well as the observation of babies and toddlers' activity, made by their parents. Parents receive assistance, as experimenting an observer attitude may help them in recognizing their sons and daughters' basic skills, in the field of autonomous movement and play. How do parents live the opportunity that JátékTér space gives to them? What do they experiment? What do they

learn through these regular meetings? The present paper addresses this topic.

KEYWORDS: JátékTér, Joint Observation, Toddler's Autonomous Activity, Toddler's Own Space.

ESPACIO DE PADRES Y NIÑOS PIKLER

En otoño de 2002, cuando buscábamos participantes para el primer grupo Pikler JátékTér, el nuevo programa del Instituto Pikler para madres y padres de bebés y niños pequeños, no hicimos más que retomar una antigua tradición de la pedagogía pikleriana. Pusimos un pie en un ámbito importante, quizá por un tiempo relegado a segundo plano desde el punto de vista de la tarea del Instituto: >₃ el ámbito de la educación en familia. Y sin embargo, fue justamente en él donde Pikler comenzó su carrera profesional. En los años treinta ayudó como pediatra a más de cien familias en la educación de sus hijos, visitándoles regularmente durante un largo período, incluso cuando el bebé no estaba enfermo. Entendió su tarea de pediatra de forma particular: estableció una estrecha relación con las familias con sus frecuentes visitas, observaba los cuidados cotidianos de los padres, y con ello, los pequeños pasos en el desarrollo del niño, semana tras semana. Como dijo hablando de sí misma en una entrevista: no era la enfermedad del niño en lo que centraba su atención, sino en su desarrollo sano. >₄ Pensaba que los cuidados atentos y amoro-

sos, un entorno y un orden de día bien establecidos, la vida sana, eran la prevención misma.

Atribuía especial importancia al modo de vida del bebé y niño pequeño, tanto desde el punto de vista del desarrollo como del mantenimiento de la salud. A partir del conocimiento del día a día del niño, aconsejaba a los padres sobre la educación de sus hijos. A menudo sus consejos iban en contra de las costumbres educativas de la época y para muchos padres no fue fácil aceptarlos. > 5

En nuestro programa Pikler JátékTér nosotras también damos sostén continuo y regular a padres de bebés y niños pequeños, que puede durar semanas o meses. Esta forma de sostén es también peculiar; va en contra de las actividades habituales de las familias. > 6 No es un apoyo tan complejo ni tan personal como el que ofreciera Pikler en su tiempo. Lo que nosotras ofrecemos a los padres jóvenes es la posibilidad de observar las primeras competencias de sus hijos en el área de juego y de motricidad autónomos, en el marco de un programa comunitario. Las profesionales que dirigen los grupos, las pedagogas, también son observadoras, pero además realizan las tareas relacionadas con la actividad de los niños y discuten lo observado con los padres. El marco del programa fue diseñado por Magda Gerber > 7 y aunque la organización de Pikler JátékTér en Budapest difiere en muchos aspectos de su propuesta, hemos preservado el pensamiento básico: comprender la importancia de la actividad autónoma del bebé y del niño pequeño.

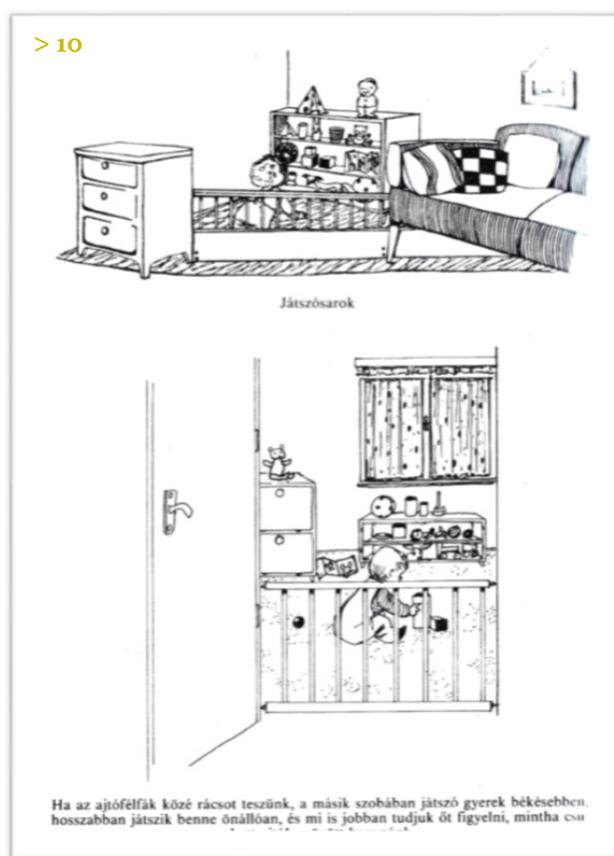
Bien mirado, Pikler JátékTér es un espacio de juego cuidadosamente preparado para niños entre los seis y treinta meses de edad. Por cuidadoso entiendo un particular razonamiento profesional. El diseño del espacio, la selección y disposición de los juguetes y aparatos para los grandes movimientos están básicamente determinados por los conocimientos que Pikler y sus colaboradoras observaron y describieron en sus investigaciones > 8 sobre el desarrollo motor natural y el juego del bebé y niño pequeño. Estos conocimientos nos ayudan a la hora de decidir el tipo y la cantidad de juguetes y aparatos para los grandes movimientos que preparar para la actividad autónoma en cada edad. Basándonos en las observaciones científicas acumuladas en el Instituto Pikler a lo largo de decenas de años y en la experiencia acumulada en Pikler JátékTér sabemos, por ejemplo, qué es lo que interesa a un bebé de ocho meses o qué materiales ayudan a un niño de año y medio o dos años de edad a jugar de forma variada siguiendo su interés.

Es a este recinto cuidadosamente preparado donde

invitamos al niño y a sus padres. A los niños, a jugar, y a los padres, a dejarle jugar. Para los niños el mensaje del espacio es unívoco y cada uno de ellos, según su propio ritmo, costumbres y temperamento, hace suyos los materiales y juguetes. El papel adjudicado a los padres no está tan claro, ya que en casa jugar es muchas veces una actividad compartida; toman en ella parte activa, para ellos esto es lo natural. Nosotras aquí esperamos de ellos una actitud reservada, que al principio muchos de ellos sienten antinatural, contrario al instinto maternal. Sin embargo, esta peculiar actitud maternal es uno de los elementos más importantes del Pikler JátékTér. ¿Por qué? Para entenderlo, me referiré a la guía que escribiera Pikler para padres.

EL ESPACIO PROPIO DEL NIÑO

En sus libros para padres, > 9 Pikler escribe en detalle sobre cómo debemos procurar un espacio propio al bebé. Además de la cuna, según ella es importante que ya el recién nacido tenga su propia cuna, aconseja establecer un espacio de juego propio hacia finales del primer trimestre. Aunque el bebé a esta edad todavía no se desplaza, anticipando el desarrollo de los meses por venir, recomienda para este fin un parque amplio, y más aún, un espacio de juego permanente, vallado a ser posible, parte de una habitación.



Es preferible diseñar este espacio de modo que respete las necesidades del bebé. Aquí le rodean objetos y muebles que no constituyen un peligro para él y no limitan su actividad. Juguetes que responden bien a su curiosidad y necesidades exploratorias, favorecen la adquisición de experiencias interesantes y sensatas y la experimentación. El espacio propio sigue desarrollándose con el niño: siguiendo las instrucciones de Emmi Pikler, los padres le preparan en este espacio juguetes apropiados para su interés y desarrollo. Este espacio se separa del resto de la vivienda y al no tener objetos inapropiados o peligrosos para el niño, no hay necesidad de que el adulto constantemente vigile, limite o con su intervención, dirija la actividad del niño. El hecho de que el niño no se tope con prohibiciones, no tenga que cumplir con las expectativas del adulto en este espacio propio también garantiza la libertad de actividad; tanto más importante, cuando en todas las demás situaciones tiene que acoplarse considerablemente al mundo de los adultos.

Los padres respetan este espacio doméstico y no lo utilizan para otros fines: es del niño. Cuidan de ponerle allí cuando está descansado, satisfecho y sereno. Diseñan el día de modo que puedan respetar el tiempo que el niño pasa en él jugando de forma activa y autónoma.

La consecuencia natural de todo ello es una singular actitud materna, sobre la que Emmi Pikler asienta sus recomendaciones y consejos prácticos referentes al espacio propio. El espacio propio respetado, donde el niño decide sobre su propia actividad, también despierta el respeto hacia la propia actividad. La madre, tras haber dado espacio al juego autónomo, lo observa desde fuera, no interfiere. Lo mira o escucha con regocijo y en ello encuentra placer. Mientras, utiliza su tiempo libre para otras actividades, realiza sus propios quehaceres. Así, al niño se le ofrece la posibilidad de hacerse autónomo y a la madre la de reconocer el valor de la actividad autónoma del niño.

DEJAR JUGAR

Tras más de diez años de experiencia en Pikler JátékTér, ésta nos demuestra que los padres, mayoritariamente madres, muy difícilmente aceptan independizarse del juego del niño. Según la rutina doméstica, cuando el niño está cerca, se ocupan de él, y solo le dejan que juegue libremente, cuando tienen otras tareas. > 11

En Pikler JátékTér se crea una situación peculiar en la que los padres están presentes y sin embargo, no intervienen en la actividad del niño. Así, casi se ven

obligados a observarle desde fuera. De acuerdo con las expectativas del espacio, procuran superar su deseo de hablar al niño, de dirigirse a él o ella con la palabra. Naturalmente si el niño inicia una interacción: se acurruca en el regazo de su madre o vuelve a ella para compartir las vivencias de su juego, o necesita ser consolado, la madre recibe incondicionalmente su acercamiento; satisface la necesidad de contacto del niño.

Para que los padres sean capaces de no interferir de esta manera durante el tiempo que pasan en Pikler JátékTér, > 12 se han de cumplir varios requisitos.

Nosotras, quienes dirigimos Pikler JátékTér, tenemos que ser capaces de convencer a los padres de que mientras ellos observan desistiendo de dirigir a sus hijos de la manera acostumbrada, nosotras les vigilamos de modo competente. Velamos por su seguridad para que se sientan a gusto, damos respuestas satisfactorias a sus demandas y alentamos las iniciativas que dirigen hacia sus padres. Una parte de los padres nos confían sus hijos con facilidad, ya que él/ella también está presente; otros necesitan tiempo para trasvasarnos la responsabilidad de intervenir durante el tiempo de la actividad.

La madre de Petra comprendió y aceptó la oportunidad de permanecer sentada pasivamente mientras su hija de veinte meses descubría los juguetes autónomamente. Al mismo tiempo, cada vez que la niña se dirigía hacia la tarima, > 13 se inclinaba hacia delante, a veces extendía ambas manos en ademán de protección. Petra, que observaba las expresiones no verbales de su madre, a veces ni acababa lo que había empezado, no trepaba, no se subía a los aparatos. Cuando nos dimos cuenta de lo incómoda que se sentía la madre, tratamos de ponernos cerca de Petra cuando la niña experimentaba con algún aparato, para que fuese evidente que, en caso de cualquier problema, responderíamos inmediatamente. La cercanía de la pedagoga no molestaba a Petra. El mensaje de su presencia era algo como: *“Estoy a tu lado, te cuido, pero te dejo hacer como tú te habías propuesto.”*

Estar sentados junto a la pared de forma pasiva y en silencio es tan extraño para la mayoría de los adultos que participan en nuestro programa, que al cabo de unos años nos dimos cuenta de que había que familiarizarles con la situación de antemano, antes de venir por primera vez a Pikler JátékTér. > 14 En una charla preliminar esbozamos qué es lo que pueden esperar en el tiempo que pasan con nosotras.

A medida que pasan las semanas la mayoría de los padres logra independizarse de la actividad de sus hijos. Sentados junto a la pared, relajados y sin tarea

alguna, es cuando son capaces de observar a sus hijos, que siguen sus propias iniciativas y realizan sus propios proyectos.

El hecho de que ya no tome parte en la actividad de su hija o hijo, sino meramente la observe, no significa que no tenga que ver con ello. La mayoría de los padres observa con curiosidad lo que hace, piensa con él, sigue sus iniciativas e intenta adivinar a qué se dirige la actividad de su hijo/a.

Este niño (foto abajo > 15) que todavía camina con inseguridad intenta subir por la rampa. Se ha parado al comienzo. Observa sus pies y en el gesto de sus manos se ve que busca su equilibrio. Ha emprendido una tarea que puede practicar con confianza, sin la ayuda de sus padres, sentados muy cerca de él. La cara de los padres refleja satisfacción y gozo contenido. Dejando caer sus manos en su regazo la madre expresa que está relajada y confía en que Maxi se las apañará con la situación que él mismo se propuso.

VIVENCIAS DE LOS PADRES, GANANDO EXPERIENCIA

Los padres cuando son capaces de sentirse bien en esta situación pasiva y se han podido entregar a la observación, descubren muchas cosas. Gracias a las encuestas que rellenan los padres al final de cada turno, los feedbacks escritos y de las charlas, sabemos que a la mayoría de los padres les llama la atención, por ejemplo, que los juguetes que nosotras ofrecemos difieran de aquellos con los que generalmente ellos

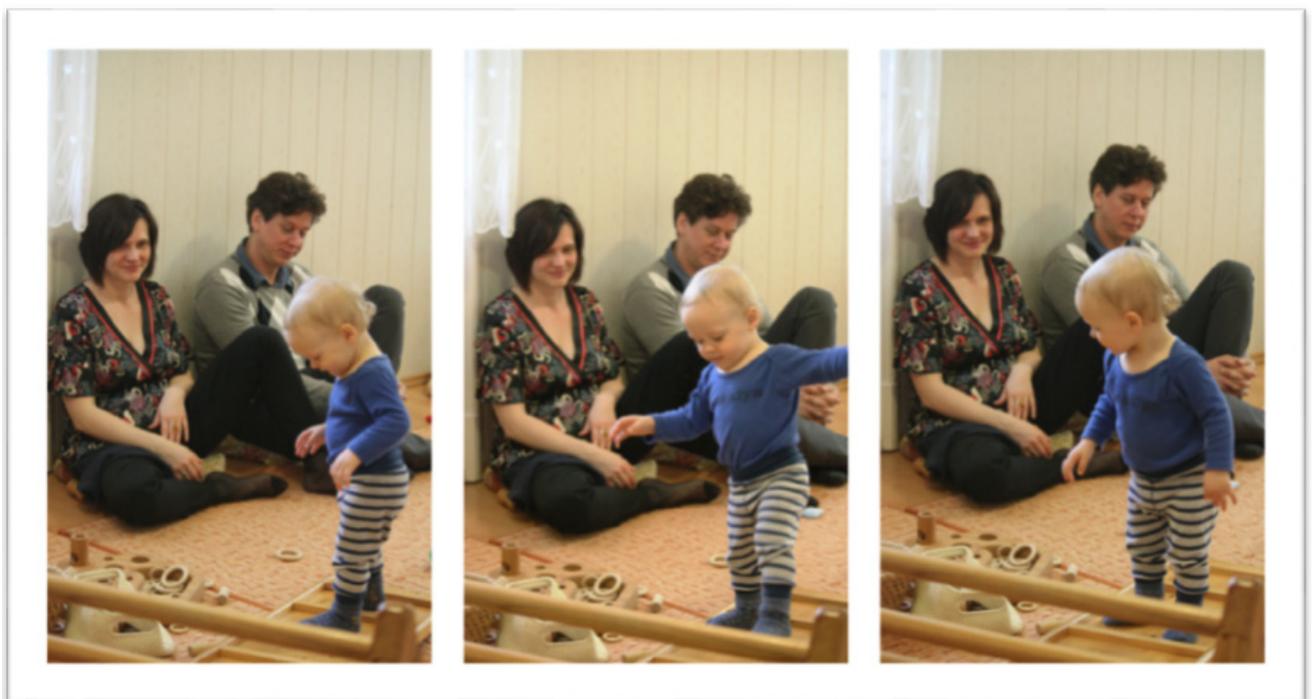
se encuentran. Se dan cuenta de que estos juguetes inspiran a los niños para una actividad más larga y profunda.

Dani, de dieciocho meses, junta los vasos de metal idénticos poniéndolos uno dentro del otro, construyendo una torre y luego hace lo mismo con los vasos de plástico. Más tarde los ordena sobre el estante. Un vaso de plástico cae al suelo rodando, su movimiento describe un semicírculo interesante. Lo observa detenidamente, ahora lo deja caer él mismo, mira el trayecto que el vaso describe y lo hace una y otra vez. En otra ocasión mete pelotitas pequeñas en los vasos y de allí los echa en un cubo. Otra vez, como si bebiera, se lo lleva a la boca, incluso traga, luego revuelve dentro del vaso, se lo lleva a su madre y lo lleva a su boca. La madre entiende el pensamiento de Dani, da un fuerte chasquido encima del borde del vaso.

Estos simples objetos de juego > 16 cobran vida con los experimentos y las ideas personales del niño. No le sobrestimulan, no mantienen artificialmente su nivel de excitación, su atención, como juguetes complicados, con varias funciones, que hacen música o se mueven. Aquí es el niño quien regula cuándo concentra su atención y cuándo descansa durante el juego.

Los padres llegan a conocer en Pikler JátékTér formas de juego poco conocidas, no mencionadas ni en los manuales especializados, como coleccionar, colocar vertical o poner en fila. > 17

Durante la observación conjunta reconocemos que la intensidad de la actividad no depende de la forma en la que el niño se mueve. El niño que rueda, reptar o gatea juega tan interesada y persistentemente como



aquel que ya camina. Sin embargo, que el niño sea autónomo en su movimiento y no dependa para moverse de la ayuda del adulto es requisito esencial de su actividad interrumpida. Si el niño necesita que el adulto le ayude a desplazarse, porque así se le ha acostumbrado en casa, esperamos hasta que desista de esta rutina y tenga ganas de intentarlo por sí mismo.

Los padres también advierten que la alternativa de la autonomía total en las actividades motrices puede cambiar la actitud del niño. Por un lado, se arriesga menos que en otras situaciones en las que los padres están a su lado para ayudarlo. Por ejemplo, no sube hasta la cima del triángulo, aunque en el parque suele subir a sitios más altos. Por otro lado, lleva a cabo lo planeado con mucha mayor cautela y prudencia.

Balázs ha logrado subir encima del laberinto > 18 por primera vez. Está a cuatro patas, mira alrededor, descansa un momento (foto 1). Su madre se inclina ligeramente hacia adelante, se le ve en la parte izquierda de la foto, quizá está inquieta, pero sonríe alentadora. Después de un tiempo, Balázs decide bajar del laberinto. Primero se tumba boca abajo, después baja los pies (foto 2). ¿Le van a llegar? Lo ha logrado, ha encontrado apoyo. Ahora ya no se so-

tiene con los brazos, su peso recae otra vez sobre sus pies (foto 3). Casi inmediatamente lo intenta otra vez, sube de nuevo (foto 4), y ese mismo día, varias veces más. Cada vez con más facilidad.

Muchas veces es en Pikler JátékTér donde los padres reconocen que el bebé ya planifica conscientemente sus acciones. Mientras realiza su plan, resuelve problemas, sobrepasa dificultades, persiste en su idea original o la modifica. Es importante reconocer que si choca con dificultades en la realización de una tarea que él mismo se ha propuesto, en la mayoría de los casos soporta bien la frustración.

Pikler JátékTér también es una buena oportunidad para observar bonitas escenas sociales. Aunque a esta edad muchas veces los niños pequeños todavía no juegan juntos, aquí en Pikler JátékTér se encuentran solo una vez por semana, > 19 observan qué hace el otro. A menudo se inspiran, se imitan, se encuentran alrededor de un juego, de un objeto. Encontramos sorprendentemente pocos conflictos en este entorno, o bien muchas veces vemos que los niños mismos encuentran solución en situaciones complejas. Naturalmente esto no significa que en la formación del



comportamiento social del niño no sea necesaria la orientación del adulto. Sin embargo, tenemos la clara impresión de que la capacidad de cooperación es una competencia tan precoz que hace posible que los niños encuentren placer estando en compañía.

RECONOCER, ACEPTAR Y RESPETAR

Pikler JátékTér es un microcosmos. Y nosotras, parece que observáramos fenómenos cotidianos a través de una lupa. Acontecimientos tan simples que, en nuestro mundo a escala adulta, complicado y apresurado, muchas veces pasan desapercibidos.

En este espacio a la medida del niño pequeño, en este espacio de juego propio colectivo, los episodios de la actividad de juego temprana se vuelven visibles y comprensibles ante los ojos de adultos tranquilos y comedidos. Vemos como el bebé toma la iniciativa, experimenta, descubre conexiones. Se hacen visibles el trabajo intelectual relacionado con la actividad, las fases de la adquisición de conocimientos o la manera en que el bebé se maravilla ante las relaciones causa-efecto. Vemos cuán seriamente investiga, qué aprende de cada caso, cómo se alegra de sus propios descubrimientos.

Hablamos con los padres sobre el juego del niño que observamos conjuntamente. La madre y la pedagoga de Pikler JátékTér comparten sus observaciones. Los padres reciben apoyo en que la toma de conciencia de la actividad cotidiana espontánea de sus hijos es importante, es un indicador del desarrollo.

La mayoría de los padres que frecuentan Pikler JátékTér no piden nuestra ayuda en cuestiones pedagógicas concretas, aunque a veces también, pero a estas preguntas solo podemos responder a fondo en las charlas para los padres, > 20 sino que esperan un refuerzo en su calidad de padres a la vez que quieren formar parte de un grupo que mira a sus hijos con ojos nuevos. Bien mirado, nosotras, las anfitrionas de Pikler JátékTér, a través de la observación conjunta dejamos echar un vistazo a nuestra manera de entender al niño según la aproximación pikleriana. Si en este tiempo que pasa con nosotras la madre o el padre reconoce la importancia de las manifestaciones autónomas tempranas, cambiará su actitud hacia la actividad autónoma de su hijo. Y en base a ello podrá establecerse una relación de iguales, llena de confianza y aceptación, como parte de una relación paternal amorosa.



NOTAS

- > 1 El programa Pikler JátékTér es el nombre en húngaro del Espacio de Padres y Niños Pikler que funciona desde 2002 en la Casa Pikler. Esta denominación es exclusiva de la Casa Pikler.
- > 2 El nombre Pikler está protegido en la actualidad. La Casa Pikler es el término que da continuidad legal al Instituto Pikler y que incluye: La Escuela Infantil Emmi Pikler, el Espacio de Padres y Niños Pikler, la Fundación Lóczy por los niños y La Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- > 3 Emmi Pikler dirigió desde 1946 la casa cuna de la calle Lóczy, donde vivían bebés privados de los cuidados maternos y niños menores de tres años.
- > 4 Entrevista con la Dra Emmi Pikler el 24.09.1983, realizada por Vera Tényi (con magnetófono).
- > 5 ver: > 3.
- > 6 En Hungría la mayoría de los programas y actividades que se ofrecen para padres de niños pequeños tienen un fin educativo o de estimulación: grupos para aprender canciones y versos, gimnasia para bebés, jugar juntos, etc.
- > 7 Magda Gerber fue paciente de Emmi Pikler como madre joven. En 1956 emigró de Hungría y en los años 70 abrió salas para padres y niños en California.
- > 8 Las investigaciones y documentos audiovisuales más importantes del Instituto Pikler sobre el juego fueron realizados por Barkóczy, Kálló, Mózes y Tardos.
- > 9 ¡Qué sabe ya el bebé? Medicina Kiadó, Budapest 1976 (En proceso de traducción al español) y Libro de la madre, Ed XIV revisada, ED: Emmi Pikler, autores: Dr. Judit Falk, Magda László, Dr. Emmi Pikler, Anna Tardos. Medicina Kiadó, Budapest 1985. (Sin traducción al español)
- > 10 Ilustración de Klára Pap del Libro de la madre.
- > 11 La mayoría de madres que frecuentan nuestras instituciones están en casa con sus hijos durante los primeros dos años, no trabajan o tienen trabajo parcial.
- > 12 Las familias vienen a JátékTér una vez por semana. Después de llegar, los niños juegan en presencia de sus padres durante una hora.
- > 13 Aparato para grandes movimientos diseñado en el Instituto de 20cms de altura, la tarima Gabi.
- > 14 Generalmente invitamos a los padres a una charla antes de iniciar el turno de juego de siete semanas.
- > 15 Fotos tomadas en 2013 en Pikler JátékTér.
- > 16 Además de los materiales que se pueden ver en las fotos ofrecemos a los niños muchos juguetes que se pueden conseguir en tiendas de cocina. Tales objetos son pequeñas cestas de pan, aros de cortina, cucharitas de madera, botes, etc.

> 17 El libro de Éva Kálló y Györgyi Balog de 2013 Los orígenes del juego libre expone detalladamente las formas de actividad poco conocidas pertinentes a cada etapa de desarrollo.

> 18 El laberinto es el aparato de madera en la foto.

> 19 Aquí vienen bebés y niños pequeños que todavía no frecuentan la escuela infantil. En su mayoría, como el sistema de cuidado infantil en Hungría lo permite, están en casa con uno de los padres.

> 20 Los padres vienen a Pikler JátékTér durante al menos dos meses, una vez por semana. Durante cada uno de estos turnos ofrecemos una noche de padres para hablar sobre problemas educativos caseros. En estas ocasiones están presentes los profesionales y los padres sin sus hijos.

Artículo terminado el 14 de Septiembre de 2015

Fechas: Recepción 28.09.2015 | Aceptación 01.09.2016

Libertiny, Z. (2016). Sobre el trabajo en el Espacio de Padres y Niños Pikler de la Casa Pikler de Budapest. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler-Lóczy, 47-53. Disponible en www.reladei.net



Zsuzsa Libertiny

Escuela Infantil Emmi Pikler, Espacio de padres y niños Pikler, Hungría

Tras trabajar en Educación Secundaria, en 1994 conoce muy de cerca con las ideas de Pikler con el nacimiento de su primer hijo. En 2002 se convierte en responsable del Espacio de padres y niños Pikler del Instituto Pikler. Deja Lóczy durante unos años para trabajar en Canadá apoyando padres emigrantes recientes con niños pequeños. Después de su regreso al equipo de Lóczy, retoma su tarea anterior, además de incorporarse como pedagoga a la Escuela Infantil. Desde el año 2009 participa regularmente en programas de formación tanto en Hungría como en el extranjero, especialmente en francés y en español. Sus temas abarcan el trabajo cotidiano con los niños, el apoyo a las familias, los cuidados diarios y la institucionalización de los bebés y niños pequeños.



El dilema de la autonomía y el apego en las familias de hoy. Actualización del eterno debate sobre los factores del desarrollo del niño desde la perspectiva pikleriana

The dilemma between autonomy and attachment in today families. Updating, from the Pikler point of view, the eternal debate about the factors influencing the child development

Sjoukje Borbély, HUNGRÍA

RESUMEN

En los años treinta del siglo pasado Emmi Pikler elaboró un sistema educativo basado en la competencia del niño pequeño. Hasta entonces las costumbres educativas en Europa Central no lo hacían. La perspectiva de la educación de la época era de orientación nurtura. Se educaba a través de la enseñanza, con premio y castigo y podía comenzar con los lactantes. A los pequeños se les sentaba, paraba, hacía caminar y los padres podían competir en función de lo que ya sabía el bebé.

Pikler pensaba de otra forma sobre los primeros años del bebé; era de orientación básicamente natura. El punto de partida de su perspectiva era la naturaleza infantil y las capacidades innatas que esperan ser desplegadas, sobre las que construyó su sistema educativo y a partir de las que intentó dar respuesta a todos los dilemas educativos de la época. En la metodología Pikler no se educa directa sino indirectamente, mediante la organización del entorno humano y físico y la máxima preocupación del adulto cuando tiene al niño entre sus manos durante los tiempos de cuidados. Incluso los padres o los educadores organizan las circunstancias del tiempo libre del bebé respetando al niño. No lo hacen principalmente con su presencia, sino con los objetos de juego cuidadosamente seleccionados, procurando el espacio apropiado y la seguridad con que los bebés pueden dirigirse hacia ellos si los necesitan. Es importante seguir el desarrollo del

niño para que su entorno siempre le resulte interesante, promoviendo así su creatividad y autonomía.

A los padres de hoy esta lógica les parece demasiado abstracta. Ellos también se creen de orientación natura, pero su punto de partida es otro. Desde hace décadas, la psicología apoya en ellos la idea de que nada es más importante que el apego primario y resuelven esta legítima noción a su manera. Atan regularmente a sus hijos a sí mismos y los llevan consigo a todas partes. Generalmente van a sitios que eligen según sus propias necesidades, condenando con ello a sus hijos a adaptarse y a ser pasivos. Otra manera de buscar soluciones, también acorde a su noción de apego, es cumplir todos los deseos de sus hijos por lo que están día y noche a su disposición y resuelven las situaciones que van emergiendo siguiendo sus propios instintos; es decir, al azar. Sin embargo este estado de alerta en el tiempo les cansa, mantiene también a sus hijos en alerta y lejos de cosas tan importantes como disfrutar de su propia actividad investigadora.

PALABRAS CLAVE: Natura/Nurtura, Autonomía, Competencia, Apego, Angustia, Tiempo Junto/Tiempo Aparte.

ABSTRACT

In the 30's of the previous century, Emmi Pikler created an education system based on baby's competence. Until then, the education customs in Central Europe did not do that. The education perspective at that time was oriented to nurture. Education was carried out through teaching, with

rewards and punishments that could start with babies. Babies were sit down, stopped, made walk, and parents could compete according to what baby was already able to do.

Pikler thought in a very different way about baby's first years; she had a nature orientation. The starting point of her perspective was infant nature and the innate capacities that are waiting to be displayed, over which she built her education system and from which she tried to give an answer to all the educational dilemmas of that time. In Pickler's methodology, they do not educate directly, but indirectly, through the organization of the human and physical environment and adult's maximum concern while she holds the baby in her hands during the caring times. Parents or caregivers organize even the circumstances of the toddler's spare time, respecting them. They do not do that with their presence, but with carefully selected objects for playing, ensuring the appropriate space and the security with which babies and toddlers can approach them if they need them. It is important to follow the baby's development so that her environment always proves to be interesting for her, promoting, this way, her creativity and autonomy.

Nowadays parents consider this logic too abstract. They also consider themselves as nature oriented, but their starting point is other. For many decades, psychology has supported them on the idea that nothing is more important than the primary attachment and they resolve this legitimate notion their way. They tie regularly their child to themselves and carry them with them everywhere. Generally, they go to places chosen according to their own needs, condemning that way their children to adapt and be passive. Another way to look for solutions, also according to their idea of attachment, is fulfilling all the wishes of their toddlers, so parents are day and night at their disposal and resolve the situations that may arise just following their own instinct; that is, randomly. However, this state of alert over time fatigues them, maintains the own children in alert and far from other important things, such as enjoying their own exploring/researching activity.

KEYWORDS: Nature/Nurture, Autonomy, Competence, Attachment, Anguish, Joint Time/Separated Time.

NATURA VS. NURTURA

En el ámbito profesional el dilema planteado se conoce como debate natura versus nurtura, lo innato o natural frente a lo adquirido o aprendido. En su tiempo Emmi Pikler adoptaba una postura profesional interesante en el debate general. Desde el principio sus ideas se oponían a las de sus colegas, los partidarios de lo adquirido, que optaban por una educación estrictamente dirigida. Ella, básicamente, era partida-

ria de lo innato. Esto significa que mostró y explicó a sus discípulos que los bebés y niños pequeños poseen capacidades insospechadas. Estas capacidades, si sus educadores las cuidan, contribuyen en gran medida a que, con el tiempo, estos niños encuentren su sitio como seres equilibrados y autónomos en su familia y luego en un entorno más amplio. Al mismo tiempo, las capacidades que descubrió Pikler son fundamentalmente potencialidades: no se podrán desplegar si los educadores no las intuyen, no saben de ellas, no creen en ellas y, como consecuencia, no cuentan con ellas en su trabajo.

¡Qué bueno sería poder decir que con esta perspectiva Pikler se adelantó a su época! A la sazón, no tendríamos que llamar la atención de padres y educadores una y otra vez sobre lo que es la naturaleza infantil. Entonces la perspectiva de lo adquirido, que en su tiempo era única y exclusiva, hubiera quedado atrás, dando lugar a una perspectiva que respeta la naturaleza de los niños, de tal modo que los educadores se esfuerzan por facilitar el despliegue de todo aquello que salga del propio niño. Si este proceso se hubiera llevado a cabo, ahora y en el mundo entero encontraríamos bebés cuyos padres, asegurándoles el adecuado apego mutuo, acompañarían a sus hijos en sus emocionantes primeros años de vida de una manera similar a la de un coach. Pero no sucedió así. Aunque el pensamiento general sobre las necesidades básicas del bebé y niño pequeño ha cambiado, la aproximación que pasó a primer plano no fue la que subraya las capacidades innatas, sino que en su lugar fue otro aspecto de la educación y del desarrollo el que tomó la primera posición: la necesidad del apego. La necesidad básica del apego seguro y la priorización de este enfoque han llegado a eclipsar el debate natura-nurtura.

Pero miremos primero cómo transcurrió este debate en los años treinta y, más tarde, cincuenta, del siglo pasado.

En la Europa de los años treinta se abrieron excitantes perspectivas y la aproximación natura floreció, si no en el día a día de las familias, sí en las ciencias y en el arte. Emmi Pikler estudió el desarrollo motor natural del bebé cuando el escultor Gustav Vigeland, otro admirador de la naturaleza, esculpió en Oslo las formas de movimiento transitorias, aquellas que en el lactante preceden a ponerse de pie y a andar, si se le permite. Pero llegó la Segunda Guerra Mundial, tras la que esta concepción no pudo ponerse en práctica durante mucho tiempo.

En los años cincuenta el papel educativo del entor-

no ganó importancia en todo el mundo. En Hungría, y probablemente en el resto de los países del Este, las ideas básicas del comunismo también favorecieron esta aproximación. Los educadores y padres defensores de la opción nurtura cuidaron a los más pequeños de manera que su vulnerabilidad quedaba reflejada y mostraron que un fuerte liderazgo era imprescindible para una correcta educación. Naturalmente la vulnerabilidad es real, pero a partir de aquí hay diferentes maneras de imaginar el crecimiento y el desarrollo del niño y el papel del propio niño en ambos procesos. No es lo mismo si los educadores consideran solo crecer o ganar peso como el desarrollo que brota desde dentro o también el despliegue de las capacidades del niño. ¿Cuentan con las leyes generales del desarrollo y con sus manifestaciones individuales? ¿Cuentan con la posibilidad de que el bebé sea protagonista y participe de su propio desarrollo?

Para los años cincuenta Emmi Pikler ya tenía un concepto hecho y comprobado en entornos familiares durante los años treinta y cuarenta. Sin embargo no por ello lo tuvo fácil. En esta época había muchas guarderías y casas cuna en Hungría. Se instruía a los niños mediante condicionamiento en todo momento y ámbito. Las cuidadoras les cuidaban según un orden del día fijo y estricto. Les sacaban de sus cunas en tiempos establecidos para darles de comer y limpiarles, pero estas rutinas no tenían ninguna importancia pedagógica o psicológica. Las cuidadoras no les observaban personalmente, no se entablaban diálogos entre ellas y los niños, y bebés y niños pequeños eran sentados, puestos de pie y enseñados a caminar en su momento, esto es, cuando la cuidadora pensaba que había llegado su hora. Y así empezó su educación, su adiestramiento, también en otras áreas. La esencia de esta perspectiva era que quienes la profesaban y practicaban no confiaban en las capacidades innatas mediante las que los bebés muestran lo que viven, entienden y quieren. En su lugar, los adultos obraban sin preguntar e interpretaban el comportamiento de los bebés. El bebé que se movía disfrutando de su desnudez o que se resistía a ser tumbado en el cambiador era malo y ambas partes sufrían cuando el niño no entendía inmediatamente por qué se le tenía que cambiar de ropa o de postura de manera repentina e inesperada para él.

EL MUNDO HA CAMBIADO

En el ámbito educativo ha habido muchos cambios en las últimas décadas, pero igual que antes, gran parte

de los padres de hoy sigue sin confiar en las capacidades innatas de sus hijos. También es cierto que las ideas de los padres han cambiado un poco. Los padres de hoy se preocupan menos que los padres y educadores de antes por aquello que sabe el bebé. Se plantean otros interrogantes dando así otra dirección a la vida de los bebés en sus inicios. Mientras que antes era el niño bien educado y bien adaptado el que estaba en el foco de atención, en nuestros días se pone el énfasis en la relación afectiva, aunque sin desistir de seguir queriendo hacerlos inteligentes.

Así, la cuestión más importante en el día a día de las familias jóvenes ha llegado a ser el apego de los hijos a sus padres. Debido a este nuevo objetivo, el contenido de la educación también ha cambiado. Hoy los padres tienen más miedo de que quizá puedan hacer algo que no le agrada a su pequeño; que no favorezca su relación afectiva. Por ello están a su disposición día y noche durante varios años. Se proponen satisfacer las necesidades reales o atribuidas de sus hijos inmediatamente y si es necesario, en menoscabo de los intereses de los demás miembros de la familia o del suyo propio.

Ha aparecido otra tendencia en la vida de las familias que educan a sus hijos pequeños, que ha cambiado su día a día. Vivimos en un mundo visual y digital; nos comunicamos constantemente. En nuestra vida privada la vistosidad de las relaciones, las declaraciones públicas de amor percibido y proferido se han instalado. En nuestro mundo digital damos un like regularmente. Los procesos comunicativos diarios se han vuelto permanentes, sin pausa. La persona de hoy vive la constante obligación de comunicarse con otros y como los padres son también personas, esto se aplica a ellos también.

Curiosamente, los padres viven la permanente necesidad comunicativa también con sus propios hijos. Por esto sucede que cuando están en casa reparten su tiempo de modo que sus hijos puedan estar directamente con ellos, a la vez que contactan con otras personas por internet o por el teléfono móvil. Naturalmente hay veces que esto es necesario, pero en la mayoría de los casos se trata de un nuevo tipo de dependencia. Es poco frecuente que los padres quieran conocer a sus hijos siguiendo su ritmo y temperamento propios, pero también es cierto que no saben cómo hacerlo. Es más frecuente que pretendan descubrir la necesidad de amor en cada expresión de sus hijos, lo que provocará que se comporten de manera impulsiva con ellos. En concreto esto podrá fácilmente hacer niños inseguros y muchas veces caprichosos, así

como padres inseguros; esto es, inicialmente demasiado indulgentes, que con el tiempo se volverán impacientes. Un niño se siente inseguro cuando le falta el repertorio comunicativo común y fácil de entender para ambas partes, cuando por ejemplo, la madre empieza a mecer a su bebé sin siquiera suponer ni buscar un motivo real y concreto en su comportamiento. Esta conducta materna pone al bebé en una posición vulnerable. En un sentido más amplio, la falta de sintonía obstaculiza al niño formar una imagen unívoca y positiva de sí mismo.

EL APEGO SEGÚN PIKLER

Los padres que comprenden la aproximación de Emmi Pikler ven a sus hijos de otra manera, por lo que comienzan su cuidado y educación de forma muy diferente. Su propia actividad y la actividad conjunta se distribuyen armoniosamente. Estos padres son capaces de cortar con el mundo exterior cuando es necesario y pueden estar realmente atentos a sus hijos. No se someten a las necesidades de éstos, sino que quieren y satisfacen las necesidades del recién nacido de modo que su relación pueda desarrollarse sin obstáculos, y con el tiempo llaman la atención del bebé para que se comporte como puede esperarse de él. En esta aproximación se respeta al niño pero los padres también conservan su estatus. El resultado será que un niño educado de esta manera no estará siempre en brazos de alguien. Saben que en varios períodos durante el día, cuando no necesita ningún cuidado, se las apaña solo, puede prescindir de la continua presencia o cercanía de sus padres. El niño hace su parte en el movimiento, en el juego, o en la observación de las personas y objetos en un entorno adecuadamente preparado para él.

En su tiempo Emmi Pikler también examinó minuciosamente el papel del adulto en la vida del niño, pero no fue este el tema de sus primeras investigaciones, sino el comportamiento y la actividad autoinducidos del niño. Y a partir de aquí definió el papel de los padres y los educadores. Este hecho adquirió especial importancia porque después de la Segunda Guerra Mundial Emmi Pikler tuvo la oportunidad de fundar una casa cuna, situación que suponía un gran reto. Se trataba de procurar las circunstancias óptimas para el cuidado y la educación más concienzuda posible en una situación de crianza colectiva. Como pediatra, antes de la guerra, ya abogaba por lo mismo para los niños que crecían en el seno de la familia y sus padres.

En la mayoría de las familias será la madre la primera persona hacia quien el bebé podrá aprender a desarrollar el apego. En una casa cuna se precisa una organización minuciosa para que el niño tenga una experiencia similar, para que aprenda a diferenciar positivamente entre los adultos que le rodean. El apego temprano no es consecuencia automática de una relación instintiva. La situación instintiva solo favorece la formación del apego. En una situación óptima una buena madre desea mucho la llegada de su hijo y le considerará parte de sí misma después de su nacimiento. Al mismo tiempo, le resultará un poco extraño. > 1

¿Quién es, qué se esconde en esta pequeña persona, cómo comenzar a cuidarle? En las primeras semanas los padres están inseguros y con razón. El instinto maternal no da respuesta exacta a qué y cuándo hacer: si el bebé está en un apuro y llora, los intentos de consuelo unas veces les llevarán a su cuarto, otras no.

Aquellos padres que consciente o inconscientemente se relacionan con sus hijos recién nacidos del modo que Emmi Pikler recomendó y mostró como posible, son tan inseguros al principio como todos los padres. En este período no hay expectativas que se puedan plasmar; no se trata de que la competencia sea del adulto o del niño. Pero en la reflexión que busca detrás de los acontecimientos puede diferenciar de quién es la competencia. Una madre de orientación pikleriana puede tener la esperanza de que su hijo pronto se alegre de estar vivo, de existir, “¡porque vivir es bueno!”. Una madre que sienta y piense de otro modo estará más predispuesta a captar las señales que se dirijan a ella, a la madre. Mientras la sonrisa social para unos padres significa: “*qué bien que te alegres de estar entre nosotros*”, para otros la misma sonrisa significará “*qué bien, ya nos conoce, ya nos ama.*”

Los padres de orientación pikleriana están convencidos de que en su hijo se esconden innumerables posibilidades que desplegarán mejor si ellos, apoyándole, esperan. Unos padres que piensan y sienten de otro modo prefieren actuar lo antes posible para lograr el desarrollo óptimo de su bebé. Una madre pikleriana confía al niño el ritmo de su propio desarrollo. No pretende en todo momento ser el más importante conjunto estimulador de su hijo. Claro que globalmente lo será ya que el apego temprano y el desarrollo sin obstáculos se basan en este fenómeno. Sin embargo, en esta convivencia del bebé y su madre, no solo los tiempos juntos tienen especial importancia, sino también los tiempos aparte. Estos tiempos que pasan separados no significan la ausencia real de la madre, sino circunstancias en que, durante ciertos períodos

del día, no ve ni oye a la madre, pero está a una distancia desde la que le puede ver y oír.

LOS PILARES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PIKLERIANA

El arte de la educación pikleriana consiste en el descubrimiento de Emmi Pikler del fundamento de la organización de los tiempos juntos y los tiempos aparte en la vida del bebé, de manera que su proporción sea ideal para ambos. El secreto de la metodología Pikler está tanto en el establecimiento de esta proporción como en la elaboración del contenido de estos dos tiempos diferenciados. Entre los investigadores de la niñez fue Emmi Pikler quien encontró la mejor respuesta a la pregunta de cuándo y en qué medida nuestros hijos nos necesitan a nosotros, sus padres, en la primera etapa de su vida, y cuándo y en qué situación no es aconsejable invadirles su terreno. Sabía que el recién nacido no es capaz de desarrollarse sin un contacto humano que le proporcione seguridad básica, pero no se limitó a enunciar esta evidencia: desarrolló un modelo de convivencia práctico para padres y bebés, y para educadores de la temprana edad.

Por lo tanto, Pikler también considera importante el apego seguro del niño pero como una necesidad básica más del principio de su vida. Otra necesidad es la introducción gradual y respetuosa con su competencia en una cultura que no le coarta sino que le ensalza.

Hoy en día para algunos padres hacer frente a la educación de sus bebés es más difícil de lo necesario. Son de orientación natura, confiarían muchas decisiones a sus hijos, pero es difícil para ellos decidir cuándo y cómo deben introducir otros aspectos educativos en sus vidas. Pasan largo tiempo sin compartir sus expectativas con su hijo, o si lo hacen, no están seguros de que sean reales. Los niños inmediatamente captan estas incertidumbres y no responden de manera apropiada a las demandas de sus padres. Así ocurre que las madres dan pecho sin fin, ponen a dormir y duermen a sus hijos en sus propias camas o les duermen en sus brazos.

Una gran gama de objetos refuerzan esta perspectiva. Mientras que antes el elemento imprescindible en las familias que criaban a sus hijos parecía ser el parque para que el niño no se dañara a sí mismo o a su entorno, ahora lo son el fular portabebé y diversos artilugios para sentar al bebé, los que refuerzan la idea de los padres de que tienen que estar juntos todo el tiempo. Estos objetos sugieren que la necesidad de

estar siempre juntos padres e hijos es fuerte y está justificada.

APEGO Y ANGUSTIA

Se quiera o no, todo niño que se desarrolla sano y empieza a apegarse, simultáneamente también comenzará a angustiarse. Buscando y disfrutando del apego, experimentará también sus desventajas. Hasta cierto punto esto es un proceso natural, una vivencia sana y necesaria. Todo niño que siente afecto y desarrolla un apego, tendrá miedo de perder a la persona que satisface esa necesidad suya. El fenómeno suele aparecer a la edad de ocho o nueve meses, cuando el bebé ya tiene imágenes bastante desarrolladas y es capaz de echar en falta a su madre. El bebé de esta edad ya no tiene duda de que depende de su persona de apego. A su nivel, vive que sin ella no sería capaz de mucho. Por lo tanto vivenciar el apego es a la vez vivenciar la dependencia.

Los procesos de apego se desarrollan generalmente entre los seis y diecisiete meses de edad. Tropiezos, períodos intranquilos pueden darse incluso con los padres más hábiles. Sabemos por Winnicott que en un apego fuerte también hay períodos sensibles en los que el niño es más susceptible a la presencia de su madre y al contacto físico con ella. > 2 Aprovecha la posibilidad de alejarse que le proporciona su motricidad gruesa, puesto que él también ya sabe desplazarse; tiene la vivencia de la distancia y se asusta al encontrarse ahora más lejos de su madre. Por ello el bebé que ya empieza a desplazarse puede tener mayor necesidad de la permanente cercanía de su madre y querer estar en su regazo en más ocasiones. Este grado de necesidad de apego es más característico entre los veinte y los veintidós meses de edad, y aun cuando el niño no desee estar en el regazo, le sigue constantemente a su madre y no juega tanto. Las experiencias previas del apego seguro y de su propia competencia no se olvidan en esta fase, sino que quedan temporalmente en un segundo plano. Cuando el bebé haya sobrepasado esta fase, llamada de reaceramiento, encontraremos otra necesidad básica que emerge con fuerza, la de la autonomía. La situación puede ser similar a la de la anterior necesidad de apego: el niño se alterará por pequeñeces. En el llamado período de oposición un niño querrá hacerlo todo por su cuenta, incluso lo que no puede o no se puede. Esta necesidad de autoafirmación puede aparecer sin motivo y adquirir temporalmente demasiado peso en la relación.

La angustia natural seguirá presente en muchos mo-

mentos de la vida del niño y es aquí donde retoma importancia la aproximación pikleriana. Si siempre que se pueda damos al niño la oportunidad de vivir lo mucho que ya es capaz, si puede probarse a sí mismo, en cierta medida podremos hacer contrapeso a su sentimiento de vulnerabilidad. Las vivencias durante el movimiento y juego libres son los fundamentos a través de los que vivirá su propia competencia, sus crecientes capacidades físicas. Las vivencias corporales, la toma de conciencia de su movimiento y su comportamiento exploratorio del mundo físico le brindarán un importante conocimiento físico e intelectual así como conciencia del yo, gracias a los que se dotará a sí mismo de experiencias muy distintas a las que obtiene cuando está con sus padres. Puede vivir que *“soy yo, quien soy capaz de extender la mano, de coger; con mis manos soy capaz de formar y modificar mi entorno de muchas maneras. Puedo conquistar el mundo...”*

LA NECESIDAD DE COMPETENCIA SEGÚN PIKLER

El desarrollo equilibrado de la autonomía infantil precisa tiempo, espacio y un apropiado orden en el día. Por Pikler sabemos cuánto placer pueden proporcionar justamente los tiempos aparte, los tiempos que uno pasa solo: cuánto conocimiento pueden dar esos minutos o períodos cuando el pequeño está aparentemente solo y es capaz de concentrarse en sus cosas, cuando busca y practica repitiendo una y otra vez nuevas formas de movimiento y juego. En los tiempos aparte se despliega otro segmento de su personalidad. Construye otra imagen diferente de sí mismo que cuando él y sus padres se alegran de estar juntos. Mientras que en el apego a sus padres experimenta lo importante que es él para ellos, que merece amor, la actividad autoinducida proporciona la otra cara del amor propio y del autoconocimiento. En su unión las dos experiencias se complementan.

Quien observa la actividad autónoma de un bebé no deja de asombrarse de lo que ocurre ante sus ojos. La observación del niño que se orienta, extiende su mano, agarra, intenta, pierde, vuelve a buscar, reitera, encuentra variaciones, descansa, retoma, etc., constantemente origina nuevas vivencias al adulto que le observa. De ellas puede aprender, admirar las capacidades y competencias de su hijo y, cuando con el tiempo, sea capaz de ver el sentido de su actividad, también sabrá cuál es su quehacer en este proceso. Naturalmente, mientras el niño juega no tiene ningún

papel directo, pero no da lo mismo cuándo y con qué juega, con qué puede entrar en contacto, cuán variados son los objetos de su zona de juego, etc. Por tanto, el adulto puede indirectamente apoyar al pequeño con lo que le posibilita, pero nunca haciéndole jugar. Cuando el niño busca la mirada del adulto, éste con una sonrisa puede indicarle que ha visto el logro del niño y que se alegra de ello. Pero preferirá ofrecerle su amor personal, sus sentimientos maternos más adelante, cuando le atienda en los cuidados, cuando el niño esté a ellos, cuando tenga tiempo.

En la organización de los tiempos aparte, en el tiempo de juego del niño la actitud reservada de los padres puede parecer una actitud con la que aparentemente le abandonamos, pero en realidad ocurre todo lo contrario. De hecho, al darle libertad en un entorno adecuadamente preparado, le envolvemos con nuestro afecto. No son los padres quienes quieren estar siempre en el centro del mundo del niño, sino que es el niño quien tiene la posibilidad de elegir.

Por lo tanto, uno de los mensajes básicos de la aproximación pikleriana es que las necesidades emocionales del adulto no deben determinar la organización del tiempo del niño ni la satisfacción de su objeto de deseo. Si el niño lo necesita puede establecer en su movimiento y en su juego sus propias estrategias para vencer las angustias derivadas de su apego. Por ejemplo, descubre la ley física existo, pero no se me ve que podrá materializarse en el juego del cucú. Y cuando juega solo, está operando con esta misma ley, por ejemplo, escondiendo todos los objetos de su área de juego y después reencontrándolos.

INCOMPETENCIA PATERNA E INFANTIL

¿Qué ocurre cuando los padres no cuentan con la creciente necesidad del niño de tomar la palabra en sus condiciones de vida, cuando su mundo se vuelve impredecible y debe acatar depender de sus padres? El niño que siente su vulnerabilidad podrá intentar hacer valer su necesidad de competencia y autonomía de otro modo. Podrá iniciar una comunicación negativa; por ejemplo, gimoteará regularmente para captar la atención o influenciar en sus padres. El gimoteo o lloriqueo del niño es, en realidad, una comunicación negativa entre dos comunicadores incompetentes, basada en la dependencia de quien gimotea. El niño quiere vencer al adulto. Con su gimoteo esgrime una técnica dirigida a causar malestar en el otro. El comunicador incompetente que gimotea no apun-

ta al éxito, su meta no es conquistar al otro, sino lograr que éste también se sienta mal. Es un proceso destructivo. El adulto permanece siendo competente mientras no se deje seducir. En cambio, si por lograr la paz cede ante el niño, con su permisividad es él, el adulto, quien se vuelve incompetente. El niño podrá vivir su poder temporal sobre el adulto, pero este poder no le satisfará; podrá generarle angustia. Para el niño es una victoria aparente. Temporalmente acaba con una situación desagradable, pero a la larga si los padres ceden regularmente a los gimoteos de su hijo, pueden perder su estatus natural y poner en peligro la vivencia mutua del apego seguro.

En el mundo de Emmi Pikler no hay necesidad de una comunicación negativa. El adulto es unívocamente comprensivo y sostén, y su estatus en una situación de conflicto, inalterable. Cuando están juntos, además de una orientación continua, el niño recibe apoyo constante cuando las cosas no suceden según su deseo. En situaciones de conflicto los adultos no se enfadan con él, aunque él, el niño, pueda estar enfadado y esto se le acepta. Pero no puede chantajear al adulto ni el adulto puede chantajear al niño. Es el adulto quien tiene las riendas en toda la situación, a veces con humor, a veces con comprensión, con su desenvoltura natural.

El mundo pikleriano es predecible para el niño y esta situación favorece la alegría y la comprensión mutuas. Aun así, cuando un niño se desborda, se vuelve obstinado o caprichoso, solo una actitud adulta de contención será la adecuada para que el niño sea capaz de sobrepasar sus impulsos del momento. Este comportamiento significa que los adultos que están con el niño no ceden; si es necesario, le sujetan amorosamente, pero sin ningún sentimiento negativo. Estarán y se quedarán junto a él mientras esté en este estado colérico, que le hace sufrir, hasta que el niño lo necesite o lo quiera.

EN SÍNTESIS

En las sociedades de hoy padres y madres raramente se entregan a la vivencia de la maternidad de modo que por un tiempo llene sus vidas por completo. Naturalmente puede haber diferencias personales y sociales. No da lo mismo cuál es la política social de un país, qué sugiere el gobierno a los padres y qué es lo que hace para que eso sea posible. ¿Debe la madre quedarse en casa o es mejor que trabaje teniendo hijos? ¿Son familias más o menos acomodadas? Pero además, parece que el mundo digital de hoy influye

más en el día a día de las familias que educan a niños pequeños. Como si a cierto nivel los instrumentos de comunicación estorbaran a los padres en su proceso de convertirse en tales; como si esta situación contradictoria previamente expuesta, en la que toda relación cobra igual importancia, les agotara. Porque las madres de hoy quieren estar en permanente relación con todo el mundo, no solamente con sus hijos, y para este contacto hoy existen innumerables medios.

Curiosamente, muchas veces el tema de la conversación digital es su hijo o su propia maternidad. Pueden buscar sus iguales de muchas maneras, pueden encontrarse con ellos en muchos sitios. Llevan consigo a sus bebés cuando se les invita o si piensan que aquellos les necesitan. Pero un niño pequeño no podrá valorar el interés de la peluquera de su madre en él, ni el barullo del sitio; todavía no se alegrará de poder ir al spa con sus padres o a un concierto, o hasta ver París, si los padres piensan que es allí donde les lleva su camino.

Ha habido un cambio de énfasis al que merece la pena prestar atención. Hasta hace algunas décadas el centro de atención estaba en el día a día y en los dilemas de padres e hijos; hoy, en cambio, este tema parece importante en un sentido más amplio y algo diferente. Como si hoy lo natural fuese el estar al servicio permanente del niño, y como consecuencia, que los padres también puedan sufrir y quejarse por ello. Sabemos que la maternidad puede y hace feliz de diversos modos. La noción misma de tener un hijo, pero también la existencia física del bebé, pueden ser fuente de placer, alegría y angustia paternas. La paternidad siempre se ha vivenciado a varios niveles; siempre se han compartido penas y alegrías con los demás, pero ahora, cuando es tan fácil compartir estas experiencias, parece como si se hubiera producido un desplazamiento en el saber de los padres. La conciencia de que el niño existe se ha vuelto más importante que quién es el niño mismo. Como si ahora las muchas maneras de comunicar con otros se antepusieran al deseo de conocer al niño real. Los padres difícilmente encuentran placer en situaciones cotidianas en las que están juntos, por ejemplo, durante los cuidados, a la vez que les resulta impensable una convivencia que les separe. Por otro lado, cuando no sienten la necesidad de observar las manifestaciones espontáneas de sus hijos o cuando no interactúan activamente con ellos, pueden sentirse fácilmente aburridos y cansados de su compañía.

La visión y la metodología de Emmi Pikler, con sus innumerables consejos educativos prácticos para

la pequeña infancia, que se complementan como ladrillos de construcción, bien podrían ayudar a estos padres, si se pudiera despertar su interés hacia ella. ¡Difícilmente encontramos palabras y razones adecuadas para los padres de hoy a favor de este modo de pensar antiguo, pero siempre actual en su contenido! La esencia está quizá en que la visión de Emmi Pikler hace posible un modo de vida donde la autonomía y la libertad de ambas partes, padres e hijos y su proporción, pueden construirse con plena naturalidad y ¡convivir así es un placer! Emmi Pikler, junto con sus colegas, dedicó su vida a elaborar los detalles y pormenores de esta aproximación.

Su punto de vista no tiene edad, es siempre joven. Solo tenemos que alargar la mano.



NOTAS

> 1 Fue especialmente Daniel N Stern quien por medio de sus observaciones nos llamó la atención de esta situación. *Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy* (1995).

> 2 Winnicott, D.W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *Int. J. Psycho-Anal.*, 41:585-595.

Artículo terminado el 20 de abril de 2016

Fechas: Recepción 01.08.2016 | Aceptación 02.09.2016

Borbély, Sjoukje (2016). El dilema de la autonomía y el apego en las familias de hoy. Actualización del eterno debate sobre los factores del desarrollo del niño desde la perspectiva pikleriana. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3), Monográfico Pikler Lóczy, 54-61. Disponible en www.reladei.net



Sjoukje Borbély

Ortopedagoga, Psicóloga Clínica Infantil, Pedagoga Terapéutica, Terapeuta Familiar
sjoukje@nextramail.hu

Hizo la formación de Ortopedagoga en Holanda y las de Psicología Clínica Infantil y de Pedagogía Terapéutica en Hungría. Comenzó su carrera en el Instituto Paedológico de la Universidad de Amsterdam (VU), trabajando con niños con dificultades educativas.

Se casó en Hungría y retomó su carrera profesional en el Instituto Nacional de Metodología Pedagógica de las Casas Cuna Emmi Pikler. Como pedagoga y junto con sus colegas, investigaba las capacidades de los bebés y los requisitos y condiciones necesarias para su desarrollo. Después como Pedagoga Terapéutica y Psicóloga Clínica trabajó en el Instituto de Psicología de la Escuela Superior de Pedagogía Terapéutica (BGGyF) y más tarde en el Departamento de Política Social de la Universidad Eötvös Lóránd de Budapest (ELTE). La experiencia adquirida en el Instituto Pikler determinó por largo tiempo su interés hacia la primera infancia y el desarrollo temprano normal. En las urgencias del Instituto de Psicología tuvo la oportunidad de tratar niños con discapacidad y a sus padres. Trabajó realizando diagnósticos, junto con profesionales de otras formaciones y ayudando como terapeuta o consultora, a los padres a convivir con sus hijos. Se formó en Terapia Familiar.

A lo largo de su carrera la maternidad y las dificultades de los padres estuvieron en el centro de su interés. Trabajó en adopción, en el diseño del sistema de condiciones de la educación en escuelas infantiles, así como en la integración exitosa de niños con discapacidad. Tiene numerosos ensayos, artículos, películas y libros en todos ámbitos.

Su interés actual es comparar los distintos enfoques educativos, así como plantear la posibilidad de integrarlos.



DESDE EL MUNDO



La acogida del niño y de su familia. Herstal, una escuela infantil municipal > 1

The welcome of the child and his family. Herstal, a municipal nursery school

Martin Boden, BÉLGICA

Hay que hacer todo lo posible para que el bebé esté en paz consigo mismo y con el mundo, para que sea un ciudadano sano que ame la vida y contribuya a la creación de una sociedad mejor.

Anna Tardos

Me he sentido orgulloso de poder defender en el parlamento europeo, el patrimonio científico y profundamente humano que representa la aproximación Pikler-Lóczy. Os deseo tanto placer como el que yo he sentido al leer este documento.

Frédéric Daerden

RÉSUMÉ

Le groupe crèche d'inspiration piklérienne - attaché à Pikler International -, tout comme notre travail quotidien, nous pousse à interroger nos décisions en tentant de rester proche des réflexions des docteurs Pikler et Falk, de Maria Vincze. Nous pouvons également interroger A. Tardos, K. Hevesi, E. Kálló, E. Mózes, Z. Libertiny, ... ces femmes de Lóczy, garantes des "Fondamentaux piklériens" et de leur transmission. Que pensent-elles de nos choix, de leur adéquation avec l'approche piklérienne?

MOTS-CLÉS: Réception, familiarisation, Crèche, Emmi Pikler, Ecouter, Respect, Individualisation.

RESUMEN

El grupo de la escuela infantil Herstal, de inspiración pikleriana y unida formalmente a Pikler Internacional, al igual que lo está todo nuestro trabajo diario, se ha embarcado en un proceso que le lleva a cuestionarse sus decisiones pues trata de permanecer cerca de las aportaciones de grandes médicos como Pikler y Falk, como Maria Vincze. También podemos consultar los trabajos de Tardos, Hevesi, Kallo, Mózes, Libertiny ... esas mujeres LÓCZY, que son las garantes de los "Fundamentos piklérienos" y de su correcta transmisión. ¿Qué piensan ellas de nuestras decisiones, se encuentran bien alineadas con el enfoque Pikler?

PALABRAS CLAVE: Acogida, Familiarización, Escuela Infantil, Crèche, Emmi Pikler, Escucha, Respeto, Individualización.

ABSTRACT

The teachers group of the Herstal nursery school, that is formally attached to Pikler International, has based on Pikler inspiration all of their daily work and has embarked himself on a process leading to question their decisions trying to keep close to the contributions of great doctors as Pikler, Falk or Maria Vincze. We also wanted to analyse the work of Tardos, Hevesi, Kallo, Mózes, Libertiny ... all these LÓCZY women, who are the guarantors of the "Pikler fundamentals" and the proper transmission. What they think about our decisions, could they be well aligned with the Pikler approach?

KEY WORDS: Host, familiarization, Nursery, Crèche, Emmi Pikler, Listening, Respect, Individualization.

INTRODUCCIÓN

Con una capacidad para 122 niños y niñas, escuela infantil 0-3 pública, de Herstal, es una de las más grandes de Bélgica.

La vida de los niños y niñas, de las familias y del equipo sigue al compás de las salidas de los más mayores hacia el parvulario. Cuando los niños y niñas de un grupo se han despedido de las educadoras (las cuales les han acompañado desde su llegada al centro) un nuevo grupo de bebés puede comenzar. Las salidas hacia la escuela infantil se efectúan generalmente en Septiembre pero también en Enero y en Abril. Así es que tres o cuatro veces al año, se va constituyendo poco a poco un nuevo grupo de bebés. Serán 14 bebés. 3 o 4 meses de edad separaran el más chiquitín del mayor. Estarán juntos, rodeados y acompañados de las mismas educadoras hasta que vayan a la escuela de los mayores.

Nuestro proyecto de acogida, > 2 implica la adaptación del bebé y la acogida de su familia, este es un eje central para nuestro equipo. Los encuentros con las familias son cotidianos con profesionales afectuosas, agradables y simpáticas.

LA ACTITUD PROFESIONAL EN LA ACOGIDA

El lugar del profesional se diferencia fundamentalmente del lugar de la relación parental. Los primeros profesionales que iniciaron la crèche > 3 de Lieja han reflexionado: «*En relación a las familias podemos hablar de una actitud más pulsional, más irracional. Por oposición, las profesionales tiene que adoptar una actitud más racional que formarse con lecturas, jornadas de formación pedagógica y reflexionar sobre el impacto de nuestras intervenciones en relación a las familias, incluso los detalles más anodinos y triviales.*»

Ser profesional en Herstal significa ser responsables de la acogida y del cuidado de un mismo niño durante dos años y medio o tres años. Significa también ser responsable de un grupo de niños. Ser padre o madre significa ser responsable de un solo niño (a veces dos a la vez) pero para toda la vida.

Adoptar una posición profesional es tener una actitud racional. Esta actitud se transmite a través de los cuidados que damos a cada niño o niña. Es una forma de atención que nos sitúa en el lugar adecuado, con una implicación distanciada.

Las relaciones dentro de una organización profesional con las familias conllevan varios retos. Retos

narcisistas, de amor, de competencia, que tenemos que aprender a rechazar para establecer y, más tarde mantener, relaciones armoniosas y respetuosas favorables al bebé, al niño pequeño y también a sus familias. En el seno de la calidad de estas relaciones llenas de matices, respeto y sensibilidad, la educadora afina su competencia profesional y se enriquece de la diversidad de los intercambios. Algunas veces, estos encuentros con el niño y su familia, dentro del ámbito profesional, pueden afectar a las educadoras en relación a su experiencias personales y éstas pueden ser interpretadas de maneras diferentes para cada una de ellas.

Nicolás tiene 13 meses. Su mama le cuenta a Isabel, su educadora de referencia, con entusiasmo, ternura y convicción como ha tomado pecho a la noche. Isabel tiene un bebé de 6 meses y cansada por sus horarios y su trabajo ha dejado de amamantarlo hace un mes. Desde entonces su bebé regurgita mucho y tose. Isabel se pregunta si tiene relación...

Ahora Isabel escucha atentamente a la mama. Nicolás mira a una y después a la otra...sonríe. Se saludan y se despiden. La enfermera está presente: «*¿Va todo bien Isabel?*» «*Si está bien... Lo cierto es que Nicolás está en buena forma, no se pone nunca enfermo. Se les ve realmente bien a los dos... Me pregunto si...*»

ALGUNOS INTERROGANTES SOBRE LA ACOGIDA

Gestionar las demandas específicas de las familias, sean las que sean, y si sobre todo, éstas no están siempre de acuerdo con nuestra forma de trabajar, es difícil. Es importante poder reconocer las diversidades familiares, identificarlas, escucharlas atentamente, y vigilar que no alimenten comparaciones y no sirvan para evaluar a las familias.

Siempre se valora en equipo la posibilidad de dar respuesta, o no, a estas demandas particulares de cada familia. A menudo existen límites e imperativos de la institución que determinan la respuesta. Nuestro hilo conductor pedagógico, filosófico y nuestro reglamento de orden interno nos son de ayuda pero no dudamos en cuestionarlos cuando aparecen numerosas y diversas preguntas que las familias nos hacen llegar.

La mamá de Nadia quiere que la niña coma carne Halal. No es posible para nosotras hacerlo, pero sí podemos darle pescado todos los días, tomar la responsabilidad de que la niña no coma carne y de informar regularmente de la cantidad de proteínas que necesitará comer en casa.

Es la relación con cada familia la que permite en-

contrar cada vez la respuesta más adecuada posible. Es este tipo de relación, que se teje poco a poco, la que esperamos conseguir y nos permite dar a la palabra “negociación” un sentido de “confluencia” mejor que el de “acuerdo.”

Surgen cuestiones como:

a. ¿Cómo transmitir respetuosamente nuestros valores, nuestro conocimiento y nuestra práctica pedagógica? Es más, ¿tenemos que hacerlo?

b. ¿Dónde está el límite entre “apoyar a las familias en sus roles” y “transmitirles nuestras prácticas”?

c. ¿Cómo comunicarnos con las familias sin influenciarles y correr el riesgo de que se conviertan solamente en los padres que esperamos, adaptados a nuestro proyecto, “buenos padres” según nosotros?

d. ¿Hasta dónde aceptar algunas demandas de las familias? ¿Cómo situar al niño en el centro de estas demandas, conjugar la individualización de las necesidades de la familia, de estas demandas particulares, con la gestión del grupo?

e. ¿Cómo encontrar la distancia justa y buena que hay que tomar en la relación familias-profesionales que es a la vez afectuosa, abierta pero con límites, empática para todos y que no se pierda con el paso de los años?

f. ¿Cómo apoyar a las familias en la construcción de sus propias competencias? ¿Cómo evitar que caigan en la trampa al seguir tantos consejos y recetas distribuidas?

Nos han invitado a entrar en la vida de las familias en un momento realmente frágil, en el momento del acoplamiento entre la madre y el bebé, este periodo precioso, que ha sido descrito por Daniel Stern como la instauración del “paso de baile”, aún no está completado. Por lo tanto, ¡cuánta delicadeza, atención, cariño, observación y respeto son necesarios en los intercambios cotidianos con las familias!

La escuela 0-3 por su función de acogida cotidiana, asume un rol en el proceso de separación-construcción de una relación a distancia entre madre-niño y familia-niño. En este sentido, en la actitud de las educadoras y las coordinadoras se apoya una pequeña parte de humanidad.

SE INICIA EL PROCESO DE ACOGIDA ANTES DE LOGRAR UNA PLAZA EN EL CENTRO

La trabajadora social del centro confirma la aceptación de la inscripción a cada familia que tienen plaza y han solicitado entrar en nuestro centro. Por cuestio-

nes independientes a nuestra voluntad e inherentes a la gestión de las listas de espera, no es hasta el 6º mes de embarazo que la trabajadora social está en situación de dar una respuesta definitiva a las familias.

Con la tranquilidad de tener una plaza, visitan nuestro centro, observan como juegan los niños, como comen, como duermen, es decir, como lo harán sus hijos. Esta etapa es muy emocionante para las familias.

El proyecto pedagógico se da a conocer en esta visita pero la trabajadora social no comenta más que lo que las familias pueden ver en los grupos de niños. ¿Por qué los bebés están en el suelo? ¿Por qué no hay hamacas ni tronas? ¿Qué son esas hojas de seguimiento de actividad pegadas en las ventanas?

El proyecto de acogida en su totalidad, puede consultarse en la página web de la ciudad y las familias que lo deseen pueden recibirlo en su casa. El equipo ha preparado una versión más práctica, más condensada, sobre la acogida de las familias para abrir la mente y el espíritu de cooperación entre las familias que desean poner el proyecto en práctica. En esta versión se introduce también algunas características de la escuela infantil, se explican a las familias que la educadora no va a obligar a los niños a comer, ni los va a mantener despiertos. A las familias también se les informa que sus demandas serán atendidas siempre y cuando sean compatibles con nuestro proyecto educativo. No les vamos a enseñar a andar, a hacer fichas, a estar en el orinal. Ya conocen las razones. A lo largo del periodo de acogida contarán con la disposición de todo el personal estará a su disposición para que puedan ir comentando lo que suceda.

Solamente después de haber visitado la escuela infantil y de conocer sus reglas de funcionamiento, las familias dan su visto bueno y confirman su matrícula.

UN GRUPO SE CIERRA Y OTRO ESTÁ A PUNTO DE EMPEZAR

El equipo de gestión y las educadoras que están a punto de empezar de nuevo la aventura de un nuevo grupo hacen un balance del grupo que se acaba de cerrar. Ahí se abordan los aspectos pedagógicos, prácticos, relacionales, especialmente pidiendo de compartir los buenos recuerdos, las energías, las riquezas del grupo pero también los aspectos más difíciles sobre los cuales habrá que estar atento.

Desgraciadamente no tenemos medios para dejar un tiempo de recuperación a las educadoras, entre el momento de la despedida de los mayores (con la consecuente carga emocional), y el inicio del proceso de

familiarización de los bebés. Es realmente un proceso demasiado rápido para exigir a las educadoras que estén de nuevo preparadas psicológicamente, pero las familias de los bebés esperan. Además las ayudas económicas van unidas a las ratios de ocupación de la escuela. ¿Quién decide?

Se organiza una reunión con todo el equipo implicado en el nuevo grupo (educadoras, psicomotricista y enfermera) para comunicar las particularidades en relación a la alimentación, las vacunas, la organización general, las prevenciones...estas informaciones se reseñan en una guía que está siempre a disposición de las educadoras. La cuestión de la organización, de los horarios, se va revisando.

La trabajadora social se reúne con las educadoras para presentarles la composición del grupo. Los nombres y apellidos, las fechas de nacimiento, los horarios presenciales. A partir de este momento las educadoras tienen suficientes datos para repartirse los niños entre ellas y planificar con criterios objetivos y prácticos, sus horarios y días de presencia y de qué niños será referente cada una.

Las educadoras no acogen dentro de su grupo a un niño con el que tienen vínculo familiar. Esta decisión se apoya evidentemente en la voluntad de que cada niño y niña se beneficie de las mismas miradas, de la misma atención y del mismo tipo de relación. Entendemos la dificultad que puede tener un bebé a la hora de tener que compartir a su madre-educadora y que ésta no pueda dar una atención más privilegiada a su hijo. Si una educadora tiene amistad con una familia, tampoco será referente de ese niño. Si se acogen a gemelos en el mismo grupo cada uno tendrá una educadora referente diferente.

LA FAMILIARIZACIÓN

Familiarizarse, adaptarse, integrarse, habituarse...ninguno de los términos acaba de convencernos. Si familiarizarse significa *“tomarse un tiempo de encuentro”* con el fin de que un universo desconocido se vuelva suficientemente conocido; para que se puedan construir las nuevas uniones, esencialmente basadas en la confianza y el respeto mutuo, nos quedamos con este término familiarización definido por la *Oficina del Nacimiento y la Infancia*.

LOS PRIMEROS ENCUENTROS ENTRE LAS FAMILIAS Y EL EQUIPO

Antes de la apertura del grupo, las familias de ese grupo son invitadas a 2 reuniones de acogida. Orga-

nizadas por la tarde para favorecer la participación de los padres. Los bebés no están presentes en estas dos reuniones ya que el equipo no puede gestionar la presencia de todos los padres y de todos los bebés al mismo tiempo y en el mismo espacio. El espíritu es también que los padres estén más disponibles y activos para discutir y hablar. De modo que otra persona se ofrece para acompañar al bebé durante la reunión y se instalará durante la reunión en otra sala con el bebé. Toda la escuela está avisada. Las auxiliares han preparado café. Los nombres y apellidos de los niños están visibles en la entrada.

La primera reunión dinamizada por la directora y la trabajadora social o la enfermera que ya conocen a las familias de cuando formalizaron la inscripción administrativa. Las educadoras de referencia están presentes. Las educadoras de apoyo no participan en estas reuniones. Si hay demasiadas educadoras presentes, las familias no se acuerdan muchas veces de los nombres, o a quien pueden dirigirse. Si se da el caso de que en un grupo hay educadoras con tiempos parciales (significa que se confía el grupo a 4 educadoras diferentes, dos de referencia y dos de apoyo) entonces la composición de la reunión puede ser discutida, porque se puede dar que una educadora de apoyo se sienta excluida. Como evidentemente esto no es lo que queremos, si el no estar presente en la reunión le supone un problema, discutiremos qué papel puede jugar y será bienvenida.

Los objetivos de la reunión son “romper el hielo”, conocerse, reconocerse para poder estar juntos, invitar a las familias a que se tomen su tiempo para hablar, para pensar, etc. A lo largo de la reunión se pone el acento, lo más delicadamente posible, en la importancia de los cuidados que dan las educadoras en la escuela; con todos los detalles de gran importancia; asumiendo que la escuela infantil no es el mejor medio natural para el bebé tan pequeño.

Se presenta brevemente la organización general de la escuela infantil resaltando que forman parte de una escuela y no de un solo grupo. A pesar de la voluntad de asegurar, de la mejor manera posible, la continuidad de las educadoras de ese grupo, si en alguna ocasión debemos hacer modificaciones en el equipo de educadoras deben tener la certeza que la institución es garante de la calidad de la acogida de todos los grupos.

Tras las presentaciones, las familias son invitadas a dividirse en dos grupos. Las parejas que asisten se separan momentáneamente y las familias con hijos mayores, que conocen bien el centro, se distribuyen entre

los dos grupos. Les proponemos que intercambien opiniones sobre sus miedos y sus deseos. Las interrelaciones entre los nuevos padres y los antiguos, con un segundo o tercer hijo, son realmente interesantes. A menudo cuando se retoma el grupo grande para hacer la puesta en común, los padres expertos han respondido ya a cuestiones que los noveles habían planteado. El equipo de la escuela tan solo tiene que redondear, clarificar o ilustrar algunas de estas cuestiones de las familias noveles. A continuación, las educadoras invitarán a las familias a visitar el futuro espacio de vida del grupo, tal y como lo vivirán sus bebés.

La segunda reunión está dirigida por la psicomotricista-coordinadora de grupos. Las educadoras también están presentes. Tras su presentación, la psicomotricista explica su rol con los bebés. Ella es garante del proyecto pedagógico, acompaña a las educadoras en su trabajo con los niños, a través de las fichas de observación y de reuniones con las educadoras. Observa el desarrollo psicomotor de cada niño (acción preventiva), la relación del bebé consigo mismo, con los otros niños, con los adultos y con el entorno.

Explica también los puntos en común con Lóczy y los descubrimientos fundamentales de Emmi Pikler en relación a la necesidad de movimiento de los niños. Con la ayuda de un muñeco se explica el movimiento libre desde la posición dorsal inicial hasta el comienzo de la marcha. Se recuerdan las características de cada estadio de desarrollo a todas las familias, los tipos de juego recomendados para cada estado de desarrollo, la importancia del juego de manipulación. Se explica también el porqué no van a encontrar ningún accesorio tipo (taca-taca, hamacas, sillitas o balancines), el tipo de ropa (cómoda y adaptable) y finalmente, cuales son los signos visibles que justifican y permiten pasar de la cuna a la alfombra y más tarde al suelo.

Los ritmos de los bebés se detallan así como los ritmos e intereses del bebé en relación a la actividad autónoma. Se hace mención de algunos aspectos relacionados con el sueño y el tiempo de vigilia del bebé y del niño. La reunión se propone como un debate abierto, sin juicios, sin culpabilizar, donde los padres están invitados a hacer preguntas, a hablar de sus formas de actuar y de las dificultades que encuentran. Procuramos no quedar atrapados en dar “consejos a la carta”, sino más bien en centrar la atención sobre necesidades y capacidades que surgen de los bebés, explicando a las familias que son necesidades y capacidades que articulan nuestro proyecto de acogida y nuestra coherencia institucional.

LA FAMILIARIZACIÓN DEL BEBÉ

Para descubrir y hacer suyo este nuevo espacio de vida, el bebé necesita un período “iniciático” durante el cual, poco a poco, la organización de los encuentros y la implicación de su educadora le permitirá descubrir quién será la referente de su hijo o hija y que funciones tienen las educadoras que no lo serán.

Seguimos este esquema:

- La ubicación de su hijo en las cunas y en la sala
- Su educadora de referencia
- Lo que pasa y puede pasar a su alrededor
- Sus propias reacciones posibles ante este nuevo entorno.
- Sus capacidades para comenzar una forma de trabajo cooperativo con el adulto.

Con las colegas de nuestro grupo de “crèches” de inspiración pikleriana, puntualizamos condiciones fundamentales necesarias para conseguir esta familiarización. > 4

- Un marco de segurizante para las educadoras que les permita implicarse realmente en cada una de las acogidas.
- Un acompañamiento de la educadora por parte del equipo gestor.
- Una regularidad en las visitas.
- Una acogida de los niños en presencia de las familias.
- Previsibilidad tanto para la educadora, como para las familias como para los bebés.
- Claridad en el rol y las funciones de cada uno.
- Tiempo ajustado y adaptado a cada familia.
- Individualización de la acogida.
- Implicación de todo el equipo para que cuide y proteja ese momento.
- Observaciones sobre las reacciones de los niños y de sus familias.
- Graduar el acercamiento de la educadora al bebé delante de los padres.
- Un entorno adaptado.
- Hacer emerger lazos iniciados por cada uno.

El esquema actual de nuestro calendario para la familiarización de los bebés, de alrededor de 5 meses de edad, dura aproximadamente un mes. Este esquema es una guía que se evalúa constantemente. Cada educadora puede derogar la planificación en función del bebé y de su familia. Esto se decide en equipo. En algunos casos las familias sufren contrariedades que afectan este esquema de familiarización y para que sea de nuevo adecuado, tratamos de adaptarnos.

Fuera del horario de servicio al grupo, cada educadora establece tres encuentros de media hora con cada familia. Se reúnen los padres, el bebé y su edu-

cadora referente, en una pequeña sala agradable y bien preparada tanto para la comodidad de los padres como para el bebé. Esta intimidad nos parece apropiada para conseguir un vínculo y una mayor identificación de la educadora de referencia. Si esta intimidad inquieta a una educadora más inexperta, podrá contar con su compañera o con su referente en el equipo de gestión para preparar el encuentro o para acompañarla. Las familias están con su bebé. Con la educadora realizan un retrato del niño. Hay veces que los padres se sorprenden con las preguntas tan precisas que realiza la educadora y las educadoras comentan la dificultad de recoger información durante la entrevista. Para ayudar a las educadoras, se ha elaborado un documento que se puede enviar previamente a las familias para que lo revisen y lo completen en casa antes de estar con la educadora.

OTROS TRES BREVES ENCUENTROS CUANDO EL BEBÉ INTEGRADO EN EL GRUPO

La familia puede estar en el espacio de grupo pero solo una para todo el grupo. Los padres, dentro de la sala no intervienen con el resto de los niños, solamente responderán a las demandas de su hijo, de acuerdo con su educadora de referencia. Así, son libres de tenerlo en brazos, dejarlo en la alfombra, etc. Estas visitas de las familias dentro del grupo les permitirán conocer a todo el grupo de bebés y al resto de las educadoras; descubrirán los espacios, los ruidos cotidianos o los olores. Estos momentos que pasan en la escuela permiten también a las familias conocer a la tercera educadora de apoyo y ver la importancia de su trabajo. En estos momentos, a veces, surgen situaciones difíciles y las educadoras piensan: *“No es fácil conocer los signos de cuando el bebé está listo para dejar a su madre y que ésta se vaya del espacio del grupo. Es: ¿cuándo se le ve relajado?, ¿cuándo responde y atiende a la voz de la educadora?, ¿Cuándo se conecta profundamente al intercambian miradas?”*

A partir del séptimo día las educadoras les piden a las familias que no se alejen demasiado. Los tiempos de separación se van decidiendo con los padres. La educadora cuida que esos momentos de separación, cuando los padres y madres se alejan, no sean momentos para superar, sin más, si no que formen parte de un proceso. Los padres saben que se les avisará cuanto haya algún signo de dis-confort en su hijo/a. Poco a poco, el bebé va a vivir la experiencia de la separación y va a descubrir que su educadora es capaz de satisfacer sus necesidades.

La enfermera se reunirá con los padres durante una de esas 4 separaciones para establecer la atención pediátrica y asegurar que la primera visita médica, en el centro, también está organizada. La trabajadora social se reunirá en el caso de requerir ayuda.

Escucha, respeto, individualización y no enjuiciar son la combinación para evitar que una madre o un padre invadan al grupo en detrimento de otros bebés. Todo el equipo está pendiente, sin agobiar, de las familias. Los pequeños detalles tienen toda su importancia. Si un bebé se interesa el primer día de familiarización en un objeto, la educadora se cuidará de que al día siguiente lo pueda tener al lado.

Una enfermera del servicio que se cruza con una mamá que está impaciente porque es la primera vez que deja solo a su bebé y está preocupada por como irá todo. Ésta se sentará cerca de ella, charlará con ella: la acompañará.

Este tiempo es fundamental en la construcción de una alianza familia-educadoras y necesita de un cuidado importante por parte de todo el equipo. Asumimos este esfuerzo a pesar que la Federación Wallona de Bruselas, > 5 no contabiliza y no se consideran ratios válidas para financiación a los grupos de bebés que están en proceso de familiarización.

Herstal es una ciudad obrera por eso hemos optado por la gratuidad de este tiempo de familiarización, bastante largo, para evitar las discriminaciones socio económicas y que este periodo sea casi obligatorio, incluso para las familias inscritas que disponen de mayor nivel económico. Consideramos que durante este periodo las familias no están disponibles para sus actividades habituales, ya que puede que las educadoras les llamen si los niños tienen dificultades. Parece que comienza a haber una voluntad de aceptar que los niños que están en el proceso de familiarización sean considerados dentro de la ratio válida. Sería más coherente entre la teoría y la práctica.

Con una separación rápida o demasiado rápida, el bebé consternado por la separación de su padre y de su madre no puede poner orden en el caos que tiene en lo que le acontece. Necesita estar sostenido por un adulto que le tiende la mano, que lo cuide, que le hable, que se comunique con él, que lo reconozca y que lo invite a vivir. Es, en una relación individual y personalizada con el adulto, donde cada niño puede encontrar el sentido a la vida y la seguridad de existir. Un bebé se convierte en un ser humano en relación con otro ser humano. La primera relación tendría que ser con su madre, por supuesto. Su madre sería la mejor opción. Su madre porque es su madre y porque llevan frecuentándose desde hace ya nueve me-

ses! Reconocemos que la vida del bebé tiene sentido solo por ella. Que es en ella donde tiene sus raíces. En definitiva, que a través de ella es un ser humano. Por ella, claro, y por su padre, que estuvo presente en él, desde la concepción, que forma parte indisociable de lo que es ahora: un ser vivo. Un niño no se sentirá “completo” si no es en referencia a los dos seres que han originado su presencia en el mundo.

Es imperativo que haya un ser humano cercano que asegure unos buenos cuidados y una buena relación humana. Estaría también muy bien para el niño que esta persona que se responsabiliza de los cuidados, como dice Françoise Dolto > 6 se *maternize*, es decir que establezca una relación con la madre en la que el niño estaría presente, y le permita pensar “*si mama aprecia a esta señora yo también lo puedo hacer, me puedo fiar.*”

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO. UN REFLEXIÓN UN TIEMPO DESPUÉS > 7

Después de varios meses de asistencia, la trabajadora social propone una cita con las familias: es un tiempo de reflexión para ver las primeras impresiones, las pequeñas preocupaciones. Saben que esta evaluación va a permitir mejorar la acogida. Esta entrevista se realiza fuera del grupo, sin las educadoras y sin los niños para que los padres estén relajados y puedan hablar tranquilos. La trabajadora social les pide que hablen sobre el periodo de familiarización, las separaciones, el proyecto pedagógico, la relación con las educadoras, los ritmos y la salud de sus hijos en el centro, el seguimiento médico, la comunicación y la relación con las otras familias. Nosotros intentamos saber si sus dudas, sus miedos son atendidos y solucionados, si se sienten acogidos en el grupo y si les parece que la vida de los niños en el centro de desarrolla serenamente.

Antes de comenzar las evaluaciones, la trabajadora social organiza una reunión con las educadoras, para que ellas también puedan relatar sus impresiones, sus dudas y las dificultades que van encontrando. Una vez terminadas las evaluaciones las educadoras son informadas del contenido y en equipo, si hace falta, se hacen los reajustes necesarios.

Estas entrevistas son del agrado de las familias que se sienten reconocidas en sus emociones. Algunas familias a veces no se atreven a hablar con las educadoras y de esta manera encuentran un espacio para dialogar con alguien que también es profesional y que no tiene tanta relación con el bebé. Si durante

una entrevista, una madre o un padre, expresan una dificultad de relación con una educadora en particular, la trabajadora social pone en funcionamiento un protocolo que permite clarificar y mejorar las relaciones (observación, reuniones, etc.). Recordamos un ejemplo: “*Francine, se acuerda de una mama con la que tenía cierta dificultad, ésta llegó finalmente a expresarla de esta manera: la educadora de su hijo utiliza el mismo perfume que ella.*”

INTERCAMBIOS COTIDIANOS: LA HOJA DE OBSERVACIÓN DEL RITMO

Hace ya varios años, el equipo del centro puso en funcionamiento una ficha de observación que permite apuntar al detalle el desarrollo de la jornada de cada niño. Este recurso lo llamamos “*hoja de observación del ritmo.*” Como su nombre indica, permite observar el ritmo particular de cada niño pero también los intervalos de los diferentes cambios de actividades que vive el bebé a lo largo del día, permitiendo anticipar sus necesidades. Es también un excelente medio de transmisión entre las educadoras. La educadora que se incorpora en un turno más tarde, puede conocer la situación de cada niño y la del grupo aunque la educadora que ha iniciado el primer turno está ocupada con los niños. En principio esta hoja se pensó como una ayuda para las observaciones de las educadoras pero rápidamente su función de transmisión de informaciones a las familias se hizo evidente.

A veces se ofrecen a las familias fichas de observación vacías para que durante el fin de semana recojan los diferentes ritmos en cuanto a la vigilia-sueño y hagan observaciones. Las familias con experiencia anterior a la escuela, que ya conocen estas fichas, suelen pedir las durante la baja maternal para poder hacer ellos estas observaciones con el recién nacido.

Si se hace eventualmente un cambio importante en la organización del grupo, se informa con claridad a las familias (una carta o e-mail de la directora que será entregada y comentada por la educadora), dejando así una puerta abierta a la discusión, a las dudas y los deseos. Siempre que sea necesario se hacen reuniones con la familia de un niño que tenga una necesidad específica. Estas reuniones se realizan a demanda de las familias, de las educadoras o bien del equipo de gestión. Buscamos con las familias la mejor solución aunque éstas puedan ser diferentes en casa y en el centro.

Cotidianamente procuramos transmitir una mirada positiva sobre lo que ha pasado durante la jornada de cada niño, aunque haya habido momentos difíciles.

Además procuramos favorecer el intercambio verbal sobre todo lo que el niño ha vivido en el centro. Nuestros esfuerzos se centran sobre el hecho de dar detalles. Estos mismos detalles, bien transmitidos, alimentan la relación con las familias, son en sí mismos, verdaderos momentos de apoyo a la parentalidad. La educadora que recoge estos detalles una vez vistos y retenidos, refuerzan lazos educadora-niño y le dan a éste la sensación permanente y fundamentalmente tranquilizadora de que existe verdaderamente a lo largo de su día.

UN EQUIPO DE GESTIÓN SIEMPRE DISPONIBLE

Los padres pueden encontrar a una responsable desde las 7h hasta las 18h.

Esta disponibilidad permite: a madres o padres ser escuchados «en caliente», en el caso de cualquier situación difícil (un mordisco, el inicio de enfermedades, etc.); a cada educadora afrontar una confianza cargada de emoción y pedir un acompañamiento atento y un apoyo para las familias desde fuera del grupo.

LLEGA EL MOMENTO DE DESPEDIRSE

Las educadoras organizan una merienda para el niño y su familia en el momento de la salida de la escuela infantil para la escuela de los mayores. A veces esta merienda es organizada para un solo niño, a veces para varios, en función de la edad de los niños o del fin del un grupo, al inicio de un nuevo curso escolar (septiembre para los niños de 2.5 año a 3 años). La sala de juegos se decora, las cocineras preparan un pastel o encargan un helado. El equipo de gestión y apoyo es invitado. Todas las educadoras del grupo están presentes.

A lo largo de la estancia de los niños en la escuela infantil, las educadoras han ido haciendo fotos de cada uno de ellos y también del grupo. Poco a poco se ha ido elaborando un pequeño álbum individualizado. Cada niño conoce este álbum ya que participa en su elaboración, lo miran habitualmente, las puntas están un poco torcidas, algunas fotos un poco dobladas, son detalles de un álbum vivido, un verdadero regalo para las familias, una memoria compartida en el momento de despedirse.

Y después viene el momento de darse la vuelta y recibir a una nueva familia que llega, a un nuevo bebé, a un nuevo grupo.

A VOSOTRAS EDUCADORAS

A estas magas del vínculo se les exige mucho. “*Primero de todo a implicarse al máximo en una relación personal con cada niño que acoge.*” Esto significa, según la afirmación de Appell (2002): > 8

“Llevarlo en su cabeza y no solo en sus brazos. Decodificar con él sus demandas ya que todavía no tiene las palabras para expresarlas; “dejarse comprender” por él en cada uno de los momentos de relación privilegiada: cambio de ropa o de pañales, comida, separación para la siesta; ayudarlo a encontrar su lugar en relación al grupo pero sin que sienta exclusividad, que reconozca que hay otros que comparten y también tienen derecho a su propio lugar, poco a poco hasta aceptar que llegará un momento en el que no tenga más necesidad de ella, esto es, ver que el niño se siente bien sin ella y que ese día ella no necesite otro agradecimiento que el verlo con una tranquila seguridad.” (Appell, 2002)



NOTAS

> 1 Este trabajo es compartido, por lo que agradezco la participación de Gilberte Vervier con la colaboración de Eszter Mözes et Zsuzsa Libertiny (Lóczy, Budapest), Paulette Jaquet, Sylviane Pellet et Inge Fomasi (Suiza), Jeanine Beauchef, Sylvie Lavergne et Miriam Rasse (Francia), Teresa Godall (España), Emanuela Cocover (Italia). La organización y las prácticas educativas intentan respetar los fundamentos piklerianos. Se trata constantemente de un trabajo de reflexión para verificar las diferencias posibles en cada sistema de acogida del grupo. Estos han alimentado la reflexión del equipo de la escuela infantil Herstal especialmente en lo que hace referencia al apartado de familiarización del bebé. Agradecer también a nuestro taller Pikler: especialmente a Brigitte Boulet, Marie Louise Carels, Yvette Delrée, Marie Jacques, Lily Manni, Anne-Marie Mengels, Benoit Simon, Cécile Vanmansart, Laura Van Vlasselaer et Gilberte Vervier, el equipo se ha encargado de hacer una lectura crítica, atenta, constructiva de este proyecto. Ellos son nuestro aval. Agradecer finalmente a mis compañeras del equipo directivo, las enfermeras, asistente social, psicomotoricistas que toman la responsabilidad de su compromiso diario, por su implicación permanente con las educadoras, las familias, los niños, ya que son ellas fundamentalmente las que hacen posible el trabajo diario.

> 2 «Cohérence d'équipe pour un accueil professionnel et chaleureux de chaque enfant et de chaque famille» www.herstal.be (Coherencia de equipo para un acogimiento profesional y afectuoso de cada niño y

niña y de cada familia).

> 3 NT a partir de ahora educación infantil 0-3.

> 4 Grupo : «Crèches d'inspiration piklerienne» dependiente de la Asociación Pikler International formado por Gilberte Vervier y Martin Boden, psicomotricista y directora del centro, Eszter Mózes et Zsuzsa Libertiny (Instituto Lóczy, Budapest), Paulette Jaquet, Sylviane Pellet et Inge Fomasi (Suiza), Jeanine Beauchef, Sylvie Lavergne et Miriam Rasse (Francia), Teresa Godall (Cataluña-España), Emanuela Cocover (Italia).

> 5 Oficina de Nacimientos y de la Infancia. (ONE)

> 6 Accueillir les tout-petits • Oser la qualité, Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité • ONE, 2002.

> 7 Accueillir les tout-petits • Oser la qualité, Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité • ONE, 2002.

> 8 Accueillir les tout petits Oser la qualité Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité l Office de la Naissance et de l'Enfance, 2002

BIBLIOGRAFIA

Bosse-Platière, S.; Dethier, A.; Fleury, Ch.; Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant. Un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Érés.

AA. VV. (2002) *Accueillir les tout petits, Oser la qualité Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Liege: Fonds Houtman. Office de la Naissance et de l'Enfance. Consultar en: goo.gl/hGWidl

Cohérence d'équipe pour un accueil professionnel et chaleureux de chaque enfant et de chaque famille (Coherencia de equipo para un acogimiento profesional y afectuoso de cada niño y niña y de cada familia). www.herstal.be

Artículo terminado el 6 de abril de 2015

Fechas: Recepción 25.05.2016 | Aceptación 31.10.2016

Boden, Martine (2016). La acogida del niño y de su familia. Herstal, una escuela infantil municipal. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler Lóczy, 65-73. Disponible en www.reladei.net



Martin Boden

Crèche Comunal de Herstal, Bélgica

Nacida en Verviers (Bélgica). Es diplomada en enfermería de salud pública en la Haute École André Vésale en la provincia de Lieja (Bélgica). Directora de la Crèche Comunal de Herstal (escuela infantil municipal 0-3 años) de Herstal (Lieja, Bélgica) desde el 1990 hasta la actualidad. Preside el comité sub-regional de la Oficina: la Naissance et de l'Enfance de la Provincia de Lieja y es miembro fundador del Atelier Pikler-Lóczy (Belgique – Communauté française). Es también es miembro del grupo: Crèches d'inspiration piklerienne perteneciente a la Asociación Pikler Internacional.



Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler

Body care in accordance with the principles of Pikler

Inge Fomasi, SUIZA

Paulette Jaquet Travaglini, SUIZA

RESUMEN

El Grupo de Trabajo de escuelas infantiles francófonas de inspiración pikleriana se ha propuesto diferentes objetivos cuya finalidad es el desarrollo de la calidad del acogimiento en los centros de acogida que se refieren al enfoque pedagógico Emmi Pikler. Uno de los objetivos ha sido crear una revisión profunda de los documentos relativos a esta pedagogía según temáticas predefinidas por el grupo. El artículo hace referencia a las comidas y a los cuidados corporales sobre textos escritos por personas eminentes de Lóczy o profesionales reconocidos por ser garantes de esta pedagogía. Hemos reunido un gran número de textos (artículos, libros, vídeos) aparecidos en diferentes fechas hasta el 2012.

Por último, una observación realizada en una escuela infantil de inspiración pikleriana. Cada momento cotidiano tiene su propia coreografía, estructurada con características comunes, principios y objetivos pero sobretodo hay relación, un encuentro-entre. Este artículo finaliza con una situación particular, la relación entre Elisa, su madre y Mari, la educadora de referencia en la mesa de cambio de una escuela infantil que busca la manera de hacer pikleriana.

PALABRAS CLAVE: Cuidados, Vida Cotidiana, Atención y Cuidado, Emmi Pikler, Diálogo Corporal, Lenguaje.

RÉSUMÉ

Le groupe de travail de crèches francophones d'inspiration piklerienne a la finalité de développer la qualité de l'accueil des lieux de garde qui se réfèrent à l'approche pédagogique d'Emmi Pikler. L'un des objectifs a été de constituer une révision profonde de documents relatifs à cette pédagogie selon des thématiques prédéfinies par le groupe. Le texte est celui concernant aux repas et aux soins corporels. Textes écrits par des personnes éminentes de Lóczy ou de professionnels reconnus par les garants de cette pédagogie. Nous avons rassemblé un grand nombre de textes (articles, livres et vidéos) parus à différentes dates et jusqu'en 2012.

Finalement, il se termine par une observation réalisée dans une crèche d'inspiration piklerienne. Chaque moment quotidien a sa propre chorégraphie, structures mais il y a quelques caractéristiques communs, principes et buts mais surtout il y a la relation, un-encounter-entre C'est pour ça que cet article finalise avec une observation concrète, la relation entre Elise, sa mère et Mari, l'éducatrice de référence dans la salle de change d'une crèche que cherche la manière pédagogie piklerienne.

MOTS CLÉS: Soins, Vie Quotidienne, Soins et Attention, Emmi Pikler, Dialogue Corporel, Langue.

ABSTRACT

The Working Group of French-speaking schools inspired in the Piklerian ideas has defined different objectives for the improvement of the quality of children placement into reception centers. One of the objectives has been to carry out an in-depth review of the documents related to this pedagogy

in all that affects those themes predefined by the group. This article refers to meals and body care taking into account texts written by eminent experts of Lóczy and professionals recognized as guarantors of this pedagogy. We have gathered a large number of texts (articles, books, videos) appeared on different dates until 2012.

The article continues with an observation made at a Piklerian-inspired nursery school. Each daily moment has its own choreography, structured from common characteristics, principles and objectives but, above all, we emphasize the relational component, the encounter dimension. Each daily moment has its own choreography, structured with common characteristics, principles and objectives but above all we emphasize the relational component, the encounter dimension. The text ends with a particular case: the relationship between Elisa, her mother and Mari, the reference educator, around the table to change diapers in a piklerian nursery school.

KEY WORDS: Care, Daily Life, Care and Attention, Emmi Pikler, Body Dialogue, Language.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía de E. Pikler ha dado al cuidado personal un lugar esencial. Yendo más allá de los conceptos, esta pedagogía se traduce por prácticas que se orientan tanto hacia el bienestar físico como a las necesidades psíquicas del niño. La noción de envoltura de tales dotaciones por ejemplo encuentra su plena ilustración en los cuidados piklerianos que agrupan diferentes aspectos: gestos, transporte, posturas, así como la mirada y la voz. Esa pedagogía demuestra una atención continua al niño que le permite estar muy centrado en su persona, tanto física como psíquicamente y participar de un soporte sobre el que pueda apoyarse con seguridad. Le permite así al niño moverse hacia la percepción unificada de sí mismo, estar presente en sí mismo, en los otros, en el entorno y la disposición para su propio trabajo psíquico, el descubrimiento de sus facultades y la gran aventura de su desarrollo. Y esto en el placer recíproco con su educadora.

En su artículo *La unidad de cuidados-educación* Judith Falk (1980) explica cómo la atención va más allá de una técnica cuyo propósito sería satisfacer las necesidades físicas. Se hace especial hincapié en la importancia de la influencia de la educadora en relación con el desarrollo de las relaciones sociales.

Todo lo que sucede en el momento de los cuidados entre el niño y la educadora es de suma importancia desde el inicio; ese momento cara a cara permite también profundizar en las relaciones mutuas. El objetivo no es solo para aprender a comer, vestirse, etc. sino

también, como escribe Falk, “ya que es durante los cuidados, después de la satisfacción de las necesidades del cuerpo -más exactamente de acuerdo con la forma en que la educadora satisface su necesidades- cuando el niño aprende a señalar, después a reconocer y finalmente a expresar de una manera matizada las necesidades en sí mismas y los requisitos para su satisfacción. Luego aprende a expresar su satisfacción, la sensación de su contento, momento que es igualmente una condición que permite al bebé volverse hacia el mundo material y objetivo.” (Falk, 1980)

Es gracias a la adecuada satisfacción de las necesidades del bebé cómo este mostrará interés hacia sí mismo y el mundo que le rodea. La base para el desarrollo de la actividad que viene de dentro y que también implica la de la integración social están así planteadas (Falk, 1980).

El texto trata de las comidas y los cuidados corporales. Está diseñado para los profesionales de la primera infancia (educadoras de niños pequeños, las personas con esta característica, los maestros, los funcionarios de educación y de la comunidad responsables de los niños pequeños). Se trata de un texto creado a partir de los documentos que se ocupan de estos temas, escritos por personas eminentes de Lóczy o profesionales reconocidos por los garantes de la pedagogía de E. Pikler. Hemos reunido un gran número de textos (artículos, libros) que encontrará en la bibliografía. Han aparecido en varias fechas hasta el año 2012.

Hemos seleccionado una serie de estos documentos para completar el texto que les ofrecemos. Hemos querido mantener el espíritu de los autores y respetar de la forma más fidedigna la esencia misma de los conceptos que ellos han transmitido. Por esta razón, el texto contiene numerosas citas con las referencias. Podrá así regresar fácilmente al artículo original para una profundización. Se termina con una observación realizada en una guardería infantil de inspiración pikleriana.

DEFINICIÓN DE LOS CUIDADOS

Por cuidados se entiende en general el conjunto de la atención del niño ya se centre en lo que el adulto proporciona al niño, o en el cuidado corporal o cualquier otra actividad; bajo este término está también incluida la observación. Aquí se trata de cuidados corporales por ejemplo comidas y baño. En nuestros centros de cuidados de día, el baño rara vez se da a los niños mientras que los cambios ocurren varias veces al día, como las comidas. Al organizar cuidados continuos:

comida-cambios, es decir comida-cambio-sueño, la relación niño/adulto puede crearse y desarrollarse, sin interrupción hasta la saciedad para el niño quien ya está perfectamente satisfecho en el plano psíquico dispuesto a continuación para disfrutar de su actividad libre.

LOS COMPONENTES DE LOS CUIDADOS PIKLERIANOS

El cuidado es una confluencia que reúne los grandes principios piklerianos, en particular ofrece al niño una relación y cuidados humanos de calidad y la posibilidad de ejercer su actividad autónoma, amparada y valorizada por el adulto, en un ambiente de seguridad. En el enfoque Pikler, el cuidado es tan importante y fuente de interés como los otros momentos de la vida del niño, por lo que un lugar especial le está reservado, un tiempo de cuidados planificado y protegido que se desarrolla según un proceso conocido y descubierto por el niño. Se inscribe en un proceso continuo que conecta al niño con lo que acaba de vivir durante la actividad autónoma que ha precedido a los cuidados, lo que vio en esos momentos y con lo que sucederá después. Responde tanto a la sed relacional del muy pequeño como a su deseo de explorar, experimentar en el campo de la actividad autónoma. Es la oportunidad de aprendizajes y de integración de las normas sociales.

IR AL ENCUENTRO DEL BEBÉ

Martine Lamour en *El cuidado de un niño pequeño*, Tünde Balada describe esta búsqueda de encuentro por la educadora:

En la primera visión de la película, quedamos impresionados por la calidad del enfoque de la educadora: ella teje una envoltura alrededor de T. para apaciguar y proteger a este bebé que vivimos como “suspendido en el tiempo y en la relación” esas son primero las palabras de la educadora que lo envuelve. (Lamour, 1998: 159-171)

Palabras pronunciadas con una voz dulce, una melodía sin grandes variaciones de tempo, siempre en el sosiego, nunca en el nerviosismo. Baños de palabras, baño de ternura... Pero también envolvimiento por el gesto, a continuación, ropas blancas alrededor del cuerpo desnudo del niño. La educadora va con mucho cuidado para evitar cualquier rotura de la envoltura. El desvestir es lento, siempre con un tiempo de anticipación y el anuncio del gesto por el habla; Apenas desnuda, Tünde es rodeada enseguida por la tela de lino. Del mismo modo, en las transiciones del

cambiador a la báscula, luego de nuevo hacia el cambiador, la educadora asegura un espacio de contención. (Lamour, 1998: 159-171)

Martine Lamour subraya los gestos específicos y añadiríamos dulces de la educadora, el escenario cuidadosamente preparado para el desarrollo de los cuidados y cómo el cuerpo del niño se unifica en el transcurso de esos cuidados. Ella observa que la lentitud en el fluir del tiempo, siempre con un tiempo acordado para el niño entre el habla y el gesto, deja un posible lugar para las manifestaciones del niño.

ENCONTRARSE, ESTAR JUNTOS

Un lugar posible para el niño pero que no puede de entrada ser tomado por él. Repeticiones de experiencias positivas de los cuidados son necesarias para conocer mejor y tener confianza. El encuentro necesita compañeros atentos el uno al otro y que conozcan bien el significado del comportamiento del uno y del otro.

Si la educadora tiene una parte preponderante en el encuentro ofreciendo una atención continua, un acompañamiento por la palabra, estando psíquicamente comprometido y buscando los mejores ajustes, estar juntos implica la participación del niño, su toma de iniciativas, su cooperación y la manifestación de su placer en la relación con la educadora y la expresión de sus habilidades. También la educadora busca la participación del niño y para valorarla en particular mediante la creación de una estructura que favorezca la cooperación. El niño se expresa desde el principio durante los intercambios con el adulto, este último tiene que buscar la expresión de satisfacción del niño, que se guía por la expresión de esa satisfacción. Así, el niño ve la confianza en sus posibilidades de influir en los acontecimientos que afectan al desarrollo y su sentimiento de competencia se fortalece, lo que constituye, a su vez, la base de su integración social activa. Anna Tardos (1998) habla de diálogo de los gestos y de diálogo de las atenciones con un niño como compañero activo. Ella ilustra su teoría exponiendo dos situaciones que ponen de relieve dos maneras diferentes de las educadoras de tomar en brazos, para acercarse al mismo niño, solicitar su cooperación y lograr estar juntos. Se trata de dos maneras diferentes para lograr el mismo objetivo cuando la puesta en escena es análoga (prácticas idénticas). A las educadoras les ayuda tener un conocimiento preciso del niño, así como los detalles del desarrollo de la atención. El hecho de que una y otra aporten variaciones en lo que ellas vieron en el interior de los cuidados, a partir de hipótesis y de interpretaciones que les son

propias, en relación con sus sentimientos personales, hace de este momento una experiencia única que se ha ido repitiendo en su desarrollo.

El encuentro es vital para el niño que tiene una necesidad absoluta de relación; Si esto no sucede, se corre el riesgo de sufrir mini carencias afectivas para este último y en estos casos la rutina y el desinterés acechan a la educadora.

LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS DURANTE LOS CUIDADOS

Atenta a lo que el niño le comunica durante los cuidados, la educadora observa y orienta sus intervenciones también en función de lo que él percibió. Se adapta a él y sus estados emocionales sin juzgarlos, dejarlos de lado, castigarlos, trivializarlos o rechazarlos. El niño es libre en lo que expresa. Se considera como algo valioso y se siente importante a los ojos del otro. Se siente seguro. Esto estimula su deseo de descubrir, de actuar, de participar, de cooperar y ser uno con el otro. Él descubre sus habilidades y disfruta desplegándolas. Desarrolla la satisfacción y la confianza en sí mismo.

Lo que observamos que permite pensar que el niño se siente bien y satisfecho durante los cuidados corporales:

- Está relajado, acepta los cuidados (incluso los más desagradable como tratamientos del tipo gotas en la nariz) - más tarde participa modificando su posición, extendiendo un brazo.
- Mira a la educadora, le sonríe, busca el contacto con ella, la escucha y responde a sus peticiones, la toca, la acaricia.
- Balbucea, está contento, emite sonidos y luego palabras y él mismo busca a la educadora, trata de jugar con ella.
- Mira, toca, toma, muestra lo que quiere.
- Puede expresar su descontento, su impaciencia, su incomodidad, su entusiasmo, etc.
- Mueve sus extremidades, sus manos, sus pies, cambia de postura; se expresa por su motricidad.
- Se interesa por lo que concierne a su propio cuerpo, los cuidados, el entorno directo.
- Muestra un gran interés por los aprendizajes relacionados con la situación de los cuidados; coopera, se ajusta a su educadora; está concentrado y perseverante.

En el capítulo “*Los cuidados corporales en Lóczy*” Tardos (2008) describe diferentes tipos de experiencias que el bebé tiene durante los cuidados en este espacio de intimidad:

- a) La experiencia de la relación.

- b) La adquisición del control de la atención.
- c) Intercambio emocional durante los cuidados.
- d) La actividad autónoma en los momentos cotidianos.
- e) El lugar del lenguaje en el cuidado.

A) LA EXPERIENCIA DE LA RELACIÓN. Durante los cuidados, el bebé tiene “*la experiencia fundamental de una relación humana, particularmente íntima, en la medida en que afecta a su cuerpo y sus necesidades y se ejerce a través del contacto corporal*” (Tardos 2008).

Apoyándose en esta relación el niño experimenta la socialización en su primera etapa, es decir la socialización primaria. Se trata de una relación especial con un adulto estable, diferenciado, psicológicamente comprometido y sin embargo de otro tipo que la relación del niño con su padre. Ella tiene la particularidad de basarse no en los lazos afectivos del adulto, sino en lo que Tardos define como “los buenos cuidados”, es decir, un profundo interés por el niño tal como es. Se requiere una atención constante al niño y un conocimiento preciso de este último así como una puesta en alerta de las propias pulsiones del adulto. Esta relación se nutre de los intercambios adulto-niño. La continuidad de los cuidados, es decir el hecho de que los cuidados no sean interrumpidos y su previsibilidad tanto en el tiempo como en su desenvolvimiento da un espacio para un compromiso mutuo profundo y fructífero.

En este contexto, normas y comportamientos sociales se transmiten por la misma integración de la actitud de la educadora en consideración al niño.

B) LA ADQUISICIÓN DEL CONTROL DE LA ATENCIÓN. El cuidado es también la oportunidad para el niño de experimentar el placer de aprender progresivamente por sí mismo. Aunque sea el adulto quien guía la situación de los cuidados y sea el garante de su finalidad, utiliza la actividad espontánea y los gestos del niño incluyéndolos en su propio proyecto. Los diferentes objetos utilizados (guantes, jabón, cucharas, etc.) nunca se confunden con los juegos. Los niños aprenden gradualmente a utilizar estos objetos según una progresión continua y larga hasta la perfecta asimilación.

La evolución de las adquisiciones pasa generalmente por las mismas etapas: interesarse, mirar, tocar, intentar agarrar, adueñarse y participar en la acción. La observación de la educadora y una técnica muy precisa le permiten adaptarse a la evolución del niño que se lleva a cabo paso a paso, a través de ligeras modificaciones. El conocimiento del desarrollo

del niño la guía también y si la educadora hace por el niño todo lo que aún él no puede hacer, ella le da un espacio para que llegado el momento apropiado, el niño se aproveche y actúe por sí mismo (por ejemplo, dar tiempo para que el niño extienda la mano cuando lo visten).

En esta dinámica, no se ejerce presión sobre el niño, no porque tenga éxito una vez significa que vuelva a hacerlo la siguiente. Puede que no tenga ganas, o preferir que el adulto lo haga por él, si está movido por otros intereses, si está más centrado en la relación con el adulto en el ejercicio de la autonomía, etc., lo importante es que lo que hace surja de su propia iniciativa.

Sin embargo, el marco está claramente definido y si permite la expresividad motriz del niño, es establecido por el adulto: el niño aprende dentro de esta estructura, pero no decide. Integra lo que el adulto espera de él e interioriza poco a poco las normas.

C) INTERCAMBIO EMOCIONAL DURANTE LOS CUIDADOS. El cuidado es una situación que despierta fuertes intercambios emocionales relacionados con los límites físicos o reales. Alimentan la vitalidad del bebé, le proporcionan la sensación de bienestar que fomenta el descubrimiento del otro. Tardos (2008) describe el caso de una niña de tres meses que observa con interés su mano que mira ante ella con la sensación relajante aportada por los delicados cuidados luego mira la cara de la educadora que aparece detrás: *“para esta niña, están asociados estrechamente el interés por la mano, la relajación proporcionada por los cuidados y la aparición de la cara humana que le mira, le sonrío, le habla.”*

Estar juntos y actuar juntos en los momentos de atención y cuidado puede dar lugar, por parte del niño cuando él confía y conoce bien a su educadora a los juegos, las bromas tales como ponerse los pantalones en la cabeza, lo que es una fuente de placer mutuo y una forma de diferenciarse, *“Yo puedo hacer otras cosas.”* (Tardos, 2008) No solo el niño puede ajustarse a las propuestas del adulto, sino que también es capaz de influir en ellas.

Los cuidados ofrecen así muchas oportunidades para el aprendizaje (Tardos, 2008):

- Aprender a actuar por sí mismo y con disfrute.
- La experiencia de una relación humana íntima.
- Aprendizaje del uso de los objetos.
- Adquisición del control progresivo de la actividad de los cuidados por el niño.
- El reconocimiento de la satisfacción de las necesidades y el bienestar proporcionado por los cuidados.

- Un aspecto importante y fundamental: La experiencia de los intercambios emocionales.

D) LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA DURANTE LOS CUIDADOS. *“Teniendo en cuenta el valor inestimable para el bebé de poder ejercer libre y plenamente su actividad autónoma, después de haber visto y experimentado la fuerza de su interés y la intensidad de su satisfacción así como las consecuencias positivas para su desarrollo, hemos sido animados a hacer todo lo posible durante el momento del cambio de pañales por respetar la libre actividad del bebé y tratarlo como compañero activo a quien dar plenamente sus facultades de ejercer ahí también todo su potencial.”* (Tardos, 2008)

“En el juego libre independiente, el niño persigue su propia meta, mientras que, durante los cuidados, es el adulto quien guía la situación en función de la finalidad que persigue, y aunque respeta y utiliza la actividad espontánea y los gestos del niño, lo impele a la consecución de ese objetivo. En el juego, el niño se topa con los límites procedentes de los objetos inanimados, mientras que aquí vienen del adulto; en el juego libre, el niño puede utilizar, explorar los objetos de cualquier forma que pueda imaginar, aquí su libertad para tocar, tomar, etc. está limitada por el uso que debe hacer del objeto que comparte con la educadora, pero con un objetivo preciso que, en nuestro instituto se toma en serio: los utensilios no son juegos.” (Tardos, 2008)

E) EL LUGAR DEL LENGUAJE EN LOS CUIDADOS. En el enfoque Pikler, el lenguaje dirigido a los niños es un elemento primordial por su dimensión relacional, acompañado por la comunicación supravocal, como la modulación de la voz, el ritmo del habla o el lenguaje no verbal como el tacto que tiene un papel esencial en este enfoque, los gestos, la posición del cuerpo, la mirada. El lenguaje del adulto es también un vector de comunicación implicado incluso más allá de la adquisición del lenguaje, en la toma de conciencia de sí mismo; Él ayuda al niño a situarse en el entorno, a tener cierto control sobre el otro y sobre este entorno. Deja un amplio espacio para el niño, favoreciendo su autonomía, abriendo su universo a partir de lo que le interesa. Es parte de una historia, su historia.

Las palabras de la educadora derivan de lo que le interesa al niño; se guían por lo que ella percibe el niño lo que él le comunica o lo que ella infiere que él está intentando comunicarle. Describen y nombran cada gesto para acompañar al niño a prestar atención a lo que vio (por ejemplo: Es jabón en tu brazo cuando el niño ve la espuma en su brazo). La edu-

cadora pregunta para investigar la idoneidad de sus actividades educativas (por ejemplo: ¿Todavía tienes hambre?) Y asegurarse de que ha respondido bien a la necesidad del niño a lo que le interesa. Ella le informa a fin de que pueda prepararse para lo que va a pasar, la educadora siempre en espera de que el niño reaccione a sus palabras antes de actuar. Ella nunca da órdenes, sino que pide la participación (por ejemplo: Sería bueno que me ayudaras a ponerte los pantalones). Da las gracias al niño por su participación, remarca sus éxitos (por ejemplo: veo que hoy podrás quitarte los calcetines), pero no lo felicita, con el fin de centrarse en el éxito del niño por sí solo y no para complacer al adulto. Es un diálogo entre Ángela, concretamente la secuencia, 25, de la comida de Angela, de 8 meses y su educadora (Falk, 2006):

- Angela, vas a comer tú sola
- anudo tu servilleta
- te doy la vuelta, ¿de acuerdo?
- espera un poco, Angela
- mira, es vitamina D
- te doy tu puré de verduras
- buen provecho
- estos son nabos
- sería bueno que me miraras
- tenías hambre, pero sin embargo has esperado pacientemente tu turno, sí tú comes muy bien, ¿te gusta esto?

LA ACTITUD PROFESIONAL DE LA EDUCADORA

Un buen comportamiento de la educadora constituye para el equipo del Instituto Pikler una condición básica que permitirá que el niño participe e influya tanto en la atención prestada como en la relación con el adulto que le proporciona los cuidados y en su propio desarrollo. (Hevesi, 1980)

LA MANO DE LA EDUCADORA

“La mano es el mundo para el niño”, dijo Eva Kallo.

El primer contacto del niño con el mundo exterior se hace a través de la mano del adulto que lo cuida. Esta última le proporciona información sobre su entorno y sobre sí mismo, de igual manera da información a la educadora sobre lo que el niño siente. En el momento de los cuidados, la educadora satisface las necesidades de contacto corporal del bebé a través del tacto, un toque delicado, no intrusivo (Falk, 1980: 6). Y también:

Si los movimientos de la mano no son delicados, llenos de ternura, sino insensibles, mecánicos, rápidos y

funcionales todos los conocimientos técnicos deseados impedirán que el niño, en lugar de tener el placer y la alegría del contacto corporal, viva este contacto con desagrado. (Falk, 1980: 7)

A través de cada cuidado, la educadora busca estimular el placer que tiene el niño en manipular, controlar, hacer solo, ser mayor. (Appell y David, 2008: 38)

Durante toda su vida, su personalidad, su imagen de sí mismo, el desarrollo de respeto por uno mismo, la asunción del papel sexual, y, mucho más tarde, su comportamiento como padre están influidos por los cuidados de la infancia: es de la calidad de esos cuidados, es decir, de su carácter agradable o desagradable, tanto para el niño como para su educadora, de lo que dependerá la visión de su propio cuerpo, de estas funciones y de las experiencias que se le atribuyen. (Falk, 1980: 8)

LO QUE SE ESPERA DE LA EDUCADORA

A) TENER UN BUEN CONOCIMIENTO DEL NIÑO. Un comportamiento adecuado y constructivo se define por:

Un interés personal por el comportamiento y el desarrollo del niño, por la personalidad del bebé. (Hevesi, 1980: 1)

Este interés personal se traduce por una atención especial a todo lo que el niño puede llevar a cabo, para instaurar relaciones significativas con un número restringido de adultos (Falk, 1986)

...y por compartir estas observaciones. (Appell y David, 2008: 39-43)

Lo que conduce a un conocimiento profundo del niño a lo largo de su desarrollo individual así como de sus necesidades particulares.

B) FAVORECER LA COMUNICACIÓN. Volvamos de nuevo a la importancia del comportamiento adecuado de la educadora en el momento de los cuidados: la educadora no solo satisface las necesidades físicas del bebé, sino algo más importante, ella le puede ofrecer en esta área de actividad conjunta:

La oportunidad de señalar, de reconocer y de expresar de una manera matizada las necesidades en sí mismas y los requisitos para su satisfacción. (Falk, 1980: 2; 1986: 5)

Estos signos pueden afectar al ritmo de la comida, la temperatura y la cantidad de alimentos, el momento del final de la comida, el ritmo de los movimientos del adulto durante el cambio de los pañales, vestirse, desvestirse, la cantidad y la temperatura del agua del baño etc. (Falk 2003: 10)

Por su atención permanente a las manifestaciones del bebé, la educadora le permite así influir en la acti-

vidad conjunta y en su propio comportamiento. (Falk, 1986: 6)

Desde una edad temprana, una cierta coordinación de la actividad de los dos partenaires, puede dar lugar a un diálogo, si la educadora tiene en cuenta al bebé.

Como un ser que siente, observa, retiene y comprende (...) que es sensible a todo lo que le sucede y no puede ser manipulado en función de lo que es conveniente para el adulto. (Falk 1986: 6; Falk, 2003: 10)

La educadora desarrolla una comunicación con él a través de la mirada, el tacto y por el discurso aunque siendo consciente de que no es la única iniciadora de la interacción. (Falk 2003: 9)

Este diálogo da sin cesar más medios al bebé para emitir una señal susceptible de influir sobre los acontecimientos. Del mismo modo, a cambio, el adulto siempre recibe más medios para o bien señalar de una manera comprensible su intención al niño o bien adaptar su actividad a las necesidades del niño. (Falk 1986: 6; 2003: 10)

Dentro de los límites de una estructura bien definida, la educadora se deja pues guiar por los signos y manifestaciones del bebé; ella responde a eso, los fortalece y les da un sentido (Falk 2003: 9). Es por la repetición pluricotidiana de los cuidados, repetición de los mismos gestos, acompañados por casi las mismas palabras en la misma sucesión que pueden facilitar el desarrollo de este diálogo, por el deseo de ayudar a los niños:

Para situarse y para prever lo que va a pasar con ellos, son llevados por la educadora en un orden dado constante (también llamado turno rotativo), establecido lo más rápido posible y donde se procura desde la primera edad, hacerlos conscientes. (Appell y David, 2008: 42)

Los protocolos de cuidados y el turno rotativo forman parte de las prácticas utilizadas por la educadora para permitir que los niños puedan moverse en el tiempo, para sentirse seguros y conceder los tiempos de espera.

C) PROPORCIONAR CONTINUIDAD. La educadora proporciona cuidados continuos, no interrumpidos, ella le habla mirándolo, se esfuerza constantemente en captar la mirada del niño, así como su interés y participación en la actividad conjunta (Hevesi, 1980: 3; Falk, 1980:3). El contacto visual es muy importante para el bebé; para el niño mayor, con la confianza del adulto y viviendo otra fase de la intersubjetividad, la relación con él pasa más por el discurso, mientras que el niño puede dirigir su mirada hacia otra parte.

Ninguna prisa, ninguna celeridad, (...) ningún cambio inesperado en la rutina, todo es dulce y amable. (Appell y David, 2008: 39)

Dulzura y paciencia en los gestos y las palabras de la educadora se observan en todo momento, incluso si ahí el niño:

...No siempre reacciona como ella quisiera. (Hevesi, 1980: 3)

...La educadora controla sus propios sentimientos. (Hevesi, 1980: 1; Falk, 1986: 6)

Los deja, de alguna manera, latentes, en silencio, en segundo plano, a fin de permanecer receptiva a las manifestaciones del bebé.

D) FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN. La educadora busca la participación del niño. Ella lo hace de manera muy sutil. Tres factores se entremezclan constantemente: a lo largo de los momentos de atención, la educadora le habla al niño mirándolo. A su explicación verbal, ella añade la presentación del objeto que va a ser utilizado. Por último, se apoya en los gestos espontáneos del recién nacido que gradualmente se convertirán en voluntarios (Appell y David, 2008). Apelando a la participación, ella se centra principalmente en el niño y en la relación y no en el gesto que hay que realizar o el resultado. El placer compartido constituye un factor clave en este momento de cambios, si no la cooperación se convierte rápidamente en artificial y vacía de su sentido con el riesgo de ver cómo se instala una dulce violencia (Hevesi, 1980: 4). Una buena cooperación entre educadora y bebé es el resultado de un proceso de atenciones recíprocas, donde la participación del niño es, sin duda solicitada por el adulto, pero no es una obligación (Hevesi, 1980: 6). El niño no acepta los cuidados de forma pasiva, él participa activamente. El adulto, por su parte no requiere de la participación, pero hace que sea posible (Falk, 1986: 7; Falk, 2003: 10). Solo la cooperación voluntaria basada en una buena relación entre el adulto y el niño puede conducir a una verdadera autonomía (Falk, 1980: 4). La autonomía, de hecho, no es un fin en sí mismo: tiene un valor real si contiene la alegría de "lo hago yo solo" (Falk, 1986: 7; Falk, 2003: 10). La educadora no obliga en ningún caso al niño a hacer todo solo: el niño lo sentiría como una obligación, un rechazo de su persona, pudiendo causar una sensación de incertidumbre, de angustia o abandono. Poco a poco, en función de la madurez motriz, emocional y social del niño:

La actividad común compartida va a cambiar de forma; el niño se convierte poco a poco en el actor prin-

cial con una menor participación del adulto. (Falk, 2003: 11)

Pero él siempre va a necesitar su presencia, aliento o ayuda. El adulto sin duda debería encontrar el momento y la manera oportunos de intervenir. La educadora no puede tampoco “dejar hacer” pues el niño necesita ser ayudado, acompañado para situarse en el mundo físico; la educadora lo hace...

...con límites claros, bien establecidos, sin presionarlo, sin ningún tipo de ira ni juicio negativo, de una manera firme a la vez que comprensiva. (Falk, 2003: 11)

E) FOMENTAR LA COOPERACIÓN. El bebé es atendido “no como un objeto, sino más bien como un ser humano vivo” capaz de cooperación (Hevesi, 1980: 2, Falk, 1980: 3; Appell y David, 2008: 39), como un partenaire activo (Falk 2003: 9). Los cuidados son por lo tanto considerados como una actividad común, interdependiente, donde la relación concedida es: una atención real, una mirada atenta y comunicativa, un tono de voz suave, discursos que ponen palabras sobre lo que está sucediendo en el momento o en un futuro inmediato (Hevesi, 1980 Falk, 1980, 1986). Por la riqueza de su lenguaje durante los intercambios (gestos, palabras así como otros medios propuestos) el adulto permite que el niño se sitúe adecuadamente en los eventos que le conciernen (Falk, 1986: 3)

F) PROMOVER LA ADQUISICIÓN DE LA AUTONOMÍA. Favoreciendo la cooperación con el niño, el adulto se asegura de crear las condiciones que permitan una mayor libertad de movimiento en todas las situaciones. En el momento del cambio de pañales, por ejemplo, se deja a los niños plena libertad para adoptar la posición que quieren y las educadoras siguen sin dejar los cuidados (Appell y David, 2008). El niño se decide tumbado o de pie por el cambio: no será mantenido en una posición que no domina que le resulta desagradable, o no deseada.

CONVERTIRSE EN UN ADULTO

El equipo del Instituto Pikler pone de relieve la importancia de esta unidad cuidados-educación, no solo en el momento de los cuidados propiamente dichos sino también en el desarrollo global del niño, sobre todo en su integración social (Falk, 1980). Más que limitarse a proporcionar cuidados al bebé, la educadora por su comportamiento influye también en la buena salud del adulto en el que se convertirá: la calidad de los cuidados y la calidad de la relación adulto-niño tienen una gran importancia en el desarrollo social

del niño (Falk, 1986).

Más que un ejercicio técnico, el cuidado del cuerpo es la base de la sensación de seguridad y el sano desarrollo de la personalidad del niño. No es solo una actividad común entre dos partenaires, sino también una unidad psicológica muy compleja. Este es el campo principal de la relación, especialmente en los bebés y queda un momento íntimo para los mayores.

Es a través de estas interacciones como el niño aprende a conocerse a sí mismo y también a la persona en la que puede confiar para aceptar las sensaciones desagradables o las frustraciones inherentes a su desarrollo. La educadora favorece la construcción de la identidad:

Cuando todo lo que le sucede al niño tiene lugar en el marco de una relación, de un cambio real que le permite darse cuenta de la persona que se ocupa de él, al mismo tiempo que de sí misma, entonces, solo le queda la percepción de su integridad individual y de su identidad personal. (Falk, 1986: 4 Appell y David, 2008: 38)

Poco a poco, de esta asociación, frustración-satisfacción nace el sentimiento de seguridad física primero, luego emocional y afectivo. Es gracias a la calidad de esta unión profunda y estable como el niño va a soportar las frustraciones reales y necesarias para la maduración de su personalidad (Falk, 1986). El niño, confiado en su relación y en su capacidad para intervenir en los asuntos que le conciernen, se abre así al mundo. En cambio, el niño que no ha sido capaz de identificar las fuentes de frustración y de remediarlas por sí solo en un ambiente seguro, quedaría “aferado” a su madre en lugar de adaptarse a la realidad (Herrmann, A, 1980: 5).

LA SITUACIÓN DE LA COMIDA. UN EJEMPLO DE CUIDADO COTIDIANO

En el momento de la comida la forma de «estar juntos» para la diada adulto/niño como la de la autonomía del niño es específica del acto de alimentarse. En el plano relacional los sentimientos manifestados así como las interacciones son complejos y son diferentes de lo que pasa en otros momentos. En efecto la comida es un momento importante en el plano emocional porque el adulto está también relacionado con sus propios sentimientos que lo devuelven a unas vivencias primitivas cargadas de sensaciones diversas, sentimientos poderosos que debe regular participando en el placer del niño. Anna Tardos destaca que esto también proviene del hecho de que muchos detalles

no son visibles: es decir, la interacción se realiza con la lengua, la boca, la mano y la cuchara. La atención de la educadora está muy solicitada: debe observar las reacciones del niño; a través de su propio cuerpo percibe los cambios de tono o los estremecimientos del niño sentado en sus rodillas; también debe interesarse en saber cómo el niño acepta el alimento.

Es el niño quien come y es pues él quien decide no solo la cantidad que ingiere sino también el ritmo de la comida. La educadora acompaña al niño y se deja guiar por él. Ella organiza el ambiente y determina la estructura temporal y el momento, lo que permite al niño establecer la experiencia de la anticipación y de la espera, de aplazar su placer de ser alimentado tanto sobre el plano alimentario como relacional. También es la educadora quien decide la introducción de nuevos alimentos, sus consistencias así como la técnica que hay que adoptar. Ella se los propone al niño de manera progresiva, adaptando el ritmo a sus aceptaciones o rechazos.

En el desarrollo de la adquisición de la autonomía, uno de los momentos más importantes en los tres primeros años de la vida es la capacidad de alimentarse de modo independiente, limpiamente y correctamente. El niño debe aprender a beber con el vaso, a comer con una cuchara, a masticar, a tener cuidado con la limpieza de su ropa, de la mesa, no molestar a sus compañeros de mesa. La tarea del adulto consiste en guiar al niño en este camino, más bien difícil, que tiene como objetivo primordial: el disfrute.

LA COMIDA DEBE REPRESENTAR PARA EL NIÑO UNA FUENTE DE ALEGRÍA

La educadora no fuerza a un niño a comer. Como no es indiferente a sus dificultades; ella no utiliza en ningún momento gestos o palabras violentos. Su papel es el de estar siempre a la escucha del niño-cuando introduce, por ejemplo, un nuevo elemento- para saber si este último está de acuerdo con su propuesta y tener en cuenta sus competencias. La aptitud más grande del adulto es la de saber retroceder, por ejemplo cuando el niño rechaza la cuchara, para que el principio de la «comida en concordia» sea respetado. Durante los tres primeros años, el niño pasa del biberón al vaso, a la cuchara; de la comida en los brazos de su referente, o en las rodillas a la comida sentado en una silla; de la comida cara a cara con la educadora a la comida en grupo; del contacto corporal estrecho a la posición de sentado en una silla. Teniendo en cuenta el desarrollo, capacidades y ritmo del niño, el adulto va a introducir progresivamente alimentos y elementos nuevos

y esto según una estructura convencional.

MATERIALES Y EVOLUCIÓN DE LA COMIDA

A) EL BIBERÓN. Para que el bebé pueda sacar provecho plenamente de su succión, El bebé libre de sus movimientos puede sujetar el biberón (y más tarde el vaso).

La educadora debe estar sentada cómodamente y distendida. Ella debe aguantar al bebé contra ella, en posición ligeramente oblicua, dejándole libres los dos brazos.

B) EL VASO-LA CUCHARA. Según las observaciones de Emmi Pikler, un bebé incluso un recién nacido sabe beber a pequeños tragos de un vaso o una cuchara. Para que el niño pueda progresar en su desarrollo de la autonomía, se le invita muy pronto a participar en la comida, dejándole una gran libertad de movimientos.

Proponiendo ya muy temprano, tisana, en un vaso o en una cuchara, luego progresivamente al cabo de 4-6 semanas también zumo de frutas por ejemplo, pues ya estará familiarizado con el vaso. También, cuando la educadora introduzca el puré de verduras, él no tendrá que acostumbrarse al nuevo gusto y a la cuchara.

Cuando llegue el momento del destete, el niño puede admitir en la misma comida diversos alimentos; por ejemplo la leche en polvo en un biberón, las verduras con la cuchara y frutas en un vaso. ¡El orden y la cantidad dependen del niño porque la alegría de comer ha de ser una prioridad!

Las frutas y las verduras se dan en un vaso que la educadora sujeta en su mano, sosteniendo con el mismo brazo al bebé. Esta posición es más cómoda para el adulto y le permite más tarde al niño, sentado en sus rodillas, tomar el vaso.

La invitación de la educadora a participar en la comida constituye un factor que importa en el acceso a la autonomía, convirtiéndolo en un camino individual: la educadora debe estar atenta a los movimientos del bebé y a su ritmo. Si el bebé, incluso después de una progresión muy suave, desconfía del nuevo procedimiento, el adulto vuelve al procedimiento precedente y hará un nuevo ensayo dos o tres semanas más tarde: por ejemplo, si el bebé rehúsa la cuchara, la educadora vuelve al vaso. El adulto se atreve a retroceder asegurándose primero que el niño protesta contra el nuevo procedimiento y no contra el alimento (temperatura, textura, orden de los alimentos etc.).

Tomando la comida con la cuchara, el niño también tiene la oportunidad de comprender luego integrar las primeras reglas es decir, girarse, abrir la boca, retirar

el dedo de su boca. Las personas que alimentan a los niños, se ocupan de asegurar una continuidad en el cuidado dado y de ser así garantes de la estructura: el niño puede tomar el vaso, pero no la cuchara cuando está sobre las rodillas de la educadora. Si el bebé no acepta las reglas o todavía no posee las capacidades requeridas, la educadora no tratará de usar ardidés, ni le dará otra cuchara para tenerle tranquilo(a); ella volverá al vaso.

Otro medio de la educadora para invitar al niño a participar activamente, está seguramente en la comunicación y la anticipación. El adulto da de comer a los niños según el principio del turno de rotación. Este último está establecido según el ritmo y las necesidades individuales de cada niño, es estable y convenido entre los profesionales del grupo; es observado y reconsiderado regularmente por ellos, con arreglo a la evolución de las necesidades y de los ritmos individuales de los niños.

El adulto va hacia el niño y le informa de que su turno vendrá cuando haya alimentado al que tiene en los brazos. A lo largo de la comida, él presenta el material que utilizará (babero, cuchara, vaso etc.). La educadora también insta en sus gestos pequeños momentos de pausa: ella interrumpe sus cuidados para que el niño tenga la oportunidad de intervenir, de expresarse, de participar y de influir en los cuidados y en la relación.

C) UN PUPITRE > 1 AL LADO DE OTRO. Cuando el niño deja las rodillas de la educadora para sentarse en una silla sin necesidad de apoyo, se ha dado un gran paso en el proceso de adquisición de la autonomía. En esta etapa, el equipo del instituto Pikler recomienda un pupitre.

Hacia los 18 meses, el niño, que en las rodillas de la educadora es capaz de beber solo teniendo su vaso con ambas manos e inclinándolo correctamente y que comprende lo que la educadora espera de él, está progresivamente familiarizado con el pupitre él se acostumbró a sentarse por ejemplo, en un banco durante su actividad autónoma, en su área de juegos luego en el pupitre en el rincón de comer. La educadora lo deja sentarse solo en la silla; pero no lo sienta.

En un primer momento, ella le da su vaso de leche y solo más tarde una comida de verduras-frutas, servida en un bol (y no en un plato hondo) y puesto sobre la mesa con una cuchara. La educadora no le da de comer porque esto suprimiría toda oportunidad de actividad por parte del niño. Ella lo deja hacer ensayos o le muestra cómo agarrar su cuchara. Si el rit-

mo es demasiado lento para el apetito del niño o que este último pierde la paciencia, la educadora recurre al método «a dos cucharas»: ella da de comer al niño con una cuchara y le deja la segunda para que tenga la oportunidad de intentarlo y que disfrute.

Como en otras etapas de la adquisición de la independencia, la gradación, la flexibilidad y la capacidad de volver hacia atrás son de una importancia fundamental (...) no solo porque se trata de cosas difíciles de aprender sino también porque esta fase es una de las etapas en el distanciamiento del contacto corporal con la educadora. (Vincze, 1992:11)

Para proteger la ropa ella le pone un babero que cubre también las rodillas, pero sin colocarlo debajo del bol. Si en un momento, el niño rechaza la silla, la educadora se sienta primero en una silla frente a él, luego, si aún rechaza la comida, ella lo vuelve a sentar en sus rodillas.

D) LA COMIDA EN GRUPO. Si un niño está a gusto para comer solo, una comida de dos (2 pupitres) es una etapa que precede a la verdadera comida en grupo (una mesa de 4 niños). La comida en grupo pide por parte del adulto una buena organización (convenir el lugar permanente de cada uno, el orden del lavado de las manos, el responsable del día, las tareas de cada uno etc). Esto exige una atención sostenida con el fin de estar a la escucha y disponible para cada niño. Es por eso por lo que, no sería posible para la educadora comer con los niños. Para que el niño mismo sienta interés y disfrute, no solo es necesario que esté listo físicamente sino también que haya integrado el proceso y las reglas (por ejemplo: no jugar con los alimentos, no dejar la mesa, no servirse en el plato del vecino o molestarle etc.) Son necesarios varios meses (seis aproximadamente) para pasar de dos a cuatro niños en la misma mesa.

Para la comida en grupo, son utilizados, una mesita de cuatro plazas y cuatro pequeños cubos o taburetes de altura conveniente para cada niño (de manera que los pies queden apoyados en el suelo).

Como vajilla: un cuenco o un platito hondo, eventualmente un bol de pyrex para las verduras, una cucharita, un vaso y un babero para quien lo necesite.

UN COMIENZO, UNA HISTORIA DE TRES

Como para cada uno de los niños, se instauraron progresivamente unos lazos privilegiados entre Elisa y María. Poco a poco Elisa y su mamá aceptaron que María, la educadora, entrara en su esfera. Los primeros días de su integración en la guardería infantil Eli-

sa no ofrecía más que su espalda, tensa y arqueada a María; su cuerpo y su cara quedaban orientados hacia su mamá y cuando se volvía hacia María para echarle una mirada breve, su mamá reclamaba en seguida su atención, presentándole un juguete atractivo. Fueron necesarios varios días antes de que María fuera autorizada a ocupar un pequeño lugar en el dúo y algunas semanas para que se creara una triangulación.

Después de unas semanas de familiarización, una observación mostraba a Elisa jugando apaciblemente sobre una manta, sonriente y relajada mientras su mamá y María estaban hablando de ella. Ella paseaba un pequeño fular transparente unas veces sobre su cara, y otras sobre su cuello o lo palpaba delicadamente con las manos. Un placer evidente se reflejaba en su cara y en sus gestos; parecía no perder un ápice de los intercambios entre adultos, participar en eso o sustraerse por momentos de un modo sensorial con la ayuda del pequeño fular. Se desprendía de esta convivencia una sensación de armonía que demostraba lazos ya bien establecidos de confianza: la mamá de Elisa confió el cuidado de su hija a María, comprendió que su propia relación con Elisa no se vería alterada.

UNA INTIMIDAD PARA PRESERVAR

Elisa ahora tiene confianza en María, lo que le permite estar a gusto en el momento del cambio de pañales y apreciar este momento. Es lo que ella parece manifestar mientras que la observo entrando en el cuarto de baño. Apenas depositada sobre el cambiador, Elisa está vinculada con María por la mirada; su cara como todo su cuerpo está relajada. Los gestos de María son naturales. Reina un clima de confianza mutua. Sin embargo Elisa reacciona a mi llegada con una mirada inquieta enviada a María, como si mi presencia viniera para enturbiar este momento de encuentro con su referente. No es habitual en efecto que una tercera persona esté presente en este momento, con el fin de que la educadora pueda prestar toda su atención al niño de quien se ocupa, también para preservar la intimidad del niño y para favorecer su participación.

María y Elisa entablaron relación antes del principio del cambio de pañales. María previno a Elisa luego la tomó y la llevó a la sala de cambios. Por otra parte Elisa sabe también cómo va a ser esto y se refugia en los brazos de María, dejándose tomar en brazos, au-par, llevar, luego dejándola confiada en el cambiador, liberada de toda inquietud, puede así prepararse para el desarrollo del cuidado.

EL CAMBIO DE PAÑAL, UN COMPARTIR ENTRE DOS

En el momento del cambio de pañal Elisa permanece relajada, movilizándose sin embargo su tono en el momento oportuno, por ejemplo para acurrucarse o tender sus brazos. Ella aprecia la amabilidad de María y acepta su proximidad física e incluso los gestos más desagradables tales como los relativos a los cuidados de la nariz.

María entiende bien a Elisa: ha procurado comprenderla, ha observado sus reacciones, se fija en lo que le gusta, o al contrario lo que no tolera. Aunque los cuidados se desarrollen según un esquema fijado con antelación, ella exige a la educadora una atención constante. En efecto si la estructura es puesta como una trama, la relación varía según los estímulos de Elisa y la capacidad de María de aportar calidez en su tacto dejándose guiar por la niña. La educadora se queda siempre un poco apartada, a la escucha del niño, ofreciéndole el contenedor necesario para que pueda reunirse, expresarse y participar. Ella le propone un soporte para ayudarle a darse cuenta de sus propios movimientos y producciones, favoreciendo así la conciencia de sí, del otro, de su entorno y de su desarrollo en su carácter global. María es la garante de esta relación. Elisa, sabe que en ningún momento sufrirá un gesto desagradable como, por ejemplo una toallita que pasa sobre su cara sin ser prevenida o con brusquedad. Ella ha interiorizado el desarrollo del cuidado, sabe, que después de la cara serán las manos las que serán lavadas, lo que le permite esbozar un gesto para extenderlas y luego, a su manera, participar, si tiene ganas. Gracias a estas señales ella puede prever el momento en que será desvestida, aceptar las sensaciones desagradables que acompañan ese momento. Así el cuidado no será vivido como un momento de disgusto y de discontinuidad. Elisa experimenta bienestar y seguridad física, la relación entre ella y su referente se proseguirá en plena calma. Esta relación se consolida, se alimenta de las interacciones pero sin reemplazar nunca a la de Elisa y su mamá, porque forma parte del mismo cuidado. María y Elisa se adaptan mutuamente. Los lazos que tejen durante estos cuidados permiten que se construya la seguridad psíquica evitando crear confusión en el psiquismo del niño. Hay placer mutuo, pero este es posible a través del cuidado dado de modo que el cuerpo del niño no sufra ninguna intrusión y sea tratado con dulzura y respeto. El objetivo es que el cuidado sea dado en todas sus dimensiones y por tanto con una implicación psíquica de la educadora, compartiendo emociones pero sin que la niña se

convierta en un mar de proyecciones de la educadora preservando así la relación de la niña con sus padres.

LA EDUCADORA OFRECE CONTENCIÓN, EL NIÑO APORTA LA ACCIÓN

Mientras que Elisa da a la atención corporal una orientación que privilegia los aspectos relacionales, los intercambios de miradas que dan sentido a las producciones pre-verbales de Elisa y verbales de María.

También Louise aprovechará la ocasión del cambio de pañales para practicar todas sus nuevas habilidades motrices. Tendrá ganas de sentarse, de levantarse trepando a los brazos, o hasta los hombros de María para subirse, compartiendo con ella el placer que le proporcionan sus proezas. María se adaptará siguiendo los cuidados en estas condiciones; incluirá ahí los movimientos de Louise más que para reprobarlos o imponérselos por la fuerza, para que recupere la posición de acostada que devolvería a Louise a una situación de dependencia, algo en lo que precisamente no quiere excederse. Marie acogerá las tentativas de Louise como éxitos asegurando su seguridad física y ayudándole a aceptar sus límites, con tacto y respeto pero no sin firmeza.

Manteniéndose en este protocolo y en un tiempo dados, la educadora da pruebas de creatividad personal para adaptarse a la sensibilidad de cada uno de los niños.

TRANSICIÓN Y CONTINUIDAD

La puerta del cuarto de baño está cerrada y sin embargo a pesar de esta cerrazón tangible, los diferentes universos del niño no son impermeables los unos a los otros. Lo que pasará luego en la sala de estar no es extraño a lo que ahora se vio en la sala de cambios. Una vez acabados los cuidados, Elisa será llevada a la habitación. Este momento sensible de transición será acompañado por palabras pronunciadas con el fin de facilitar el paso del envoltorio constituido por el transporte a un nivel simbólico. Una última mirada, puede ser una sonrisa, las separará pero sin desunirlas. En efecto está animada por los cuidados satisfactorios que ella acaba de vivir y que habrá incorporado, cuando Elisa saque la energía necesaria para entregarse a sus ocupaciones favoritas. Ella comenzará ciertamente por girar de lado lo que le permitirá agarrar un juguete colocado cerca de ella, que se acurrucará y de este modo se acomodará. Este movimiento doble demuestra a la vez una orientación hacia el entorno próximo y una actividad interna de incorporación de los buenos cuidados.

EL CUIDADO, FUENTE DE SEGURIDAD, UN ASUNTO DE TODOS

De esta manera un hilo invisible vincula a Pierre, Louise y los otros a María cuando toda su atención se dirige hacia Elisa. No se sienten abandonados aunque estén solos: nutridos de los «buenos cuidados» que ellos también han recibido, están ahora ocupados en jugar, descubrir, balbucear, ejercer su motricidad, ¡vivir su vida de bebés! Por otra parte la organización y la coordinación entre las educadoras han estado previstas de modo que la seguridad de los niños esté garantizada en la habitación, sin que María deba interrumpir los cuidados dados a Elisa.

Los vínculos de confianza que unen a Elisa, a su madre y a María no son un fin en sí mismos si no son necesarios para que Elisa experimente un sentimiento de continuidad de ser indispensable para su seguridad interna y para la persecución de su desarrollo.

La complicidad que comparten Elisa y su mamá con María es posible en un lugar de acogida porque otros hilos invisibles pero esenciales tejen una trama sólida que protege sus vínculos.

Son ellos quienes relacionan a María con sus colegas, con un equipo guiado y sostenido por un proyecto, un objetivo común, conocido y aceptado. Así el cuidado que no reúne a priori más que a dos personas es sin embargo más abierto de lo que parece, está conectado entre bastidores a universos múltiples donde varios protagonistas son actores.

EN CONCLUSIÓN

Los cuidados piklerianos tienen un espacio y un tiempo bien estructurado cuya relación regular, continua, permanente adulto-niño permite el conocimiento mutuo niño-profesional. Estos momentos cotidianos permiten al niño, recibir la mirada del adulto, la mirada respetuosa, una imagen positiva de lo que ocurre y, finalmente, una experiencia profunda y real de la confianza consigo mismo y con el otro.



NOTAS

> 1 NT: Se trata de una mesa-silla unida por la base para que el bebé pueda entrar, salir y sentarse sin peligro. Hemos traducido por “pupitre” porque su forma se asemeja.

> 2 Las referencias están en francés ya que son las utilizadas en el trabajo original. Se han incorporado las de los textos cuya traducción al español existe. (N.T.)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS > 2

- Appel G. y Tardos, A. (1998). *Prendre soin s'un jeune enfant*. Toulouse: Erès
- Appell, G. y David, M. (2008). *Lóczy ou le maternage insolite*. Toulouse: Erès. (David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro)
- Csatari, I. (1975). Quelques réflexions sur l'alimentation des bébés élevés en institution. *Dossier-Articles*, 75. Paris: Association Pikler Loczy France
- David, M. (2008). *Le bébé, ses parents, leurs soignants*. Toulouse: Erès. Col. Les dossiers de Spirale
- Falk J. (1980). L'unité soins-éducation. *Dossier-Articles*, 41. Paris: Association Pikler Loczy Fance
- Falk J. (1986). *Soins corporels et prévention*. *Dossier-Articles*, 43. Paris: Association Pikler Loczy France.
- (Falk, J., (1990) *Cuidado personal y prevención*. *Infancia*, 4, 34-42)
- Falk, J. (1994). Du biberon au repas autour d'une table: le plaisir de manger. *Dossier-Articles*, 73. Paris: Association Pikler Loczy France
- Falk, J. (2003). Les fondements d'une vraie autonomie chez l'enfant. *Dossier-Articles*, 81. Paris: Association Pikler Loczy Fance. (Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31)
- Falk, J.(coord.) (2006). Le repas d'Angela, 8 mois. Paris: Ed. Association Pikler Loczy de France et Association Pikler Loczy Budapest, Séquence No 25
- Falk, J. (coord.) (2007). *Les fondements d'une vraie autonomie chez l'enfant*. Vidéo. Budapest: Association Pikler Hongrie et Association Pikler France
- Herrmann, A. y Falk, J. (1980). *L'unité soins-éducation*, p.5
- Hevesi, K. (1980). La participation du nourrisson aux soins. *Dossier-Articles*, 25. Paris: Association Pikler Loczy France
- Jaquet Travaglini, P. (2008). *Invitation à la salle de change*. Revue Petite Enfance. Lausanne: Ed. Spéciale. 6ème Colloque petite enfance
- Kallo, E. y Vamos J. (2006). *Initiative, coopération, réciprocité*. Vidéo. Budapest: Institut Pikler Budapest, Associations Pikler Lóczy Hongrie y Association Pikler France. (Kálló y Vamos (Productoras). (2006). *Iniciativa, comunicación y reciprocidad. El tiempo del lactante (2): el baño y el cuidado* [DVD]. www.pikler.hu)
- Lamour, M. (1998). La ballade de Tünde. En G. Appell y A. Tardos (ed.), *Prendre soin du jeune enfant*, pp 159-171. Toulouse: Erès
- Szanto-Feder, A. (2002). *Loczy: Un nouveau paradigme? L'institut Pikler dans un miroir à facettes multiples*. Paris: Puf. Col. Le Fil rouge. (Szanto-Feder, A. (2006). Lóczy, ¿Un nuevo paradigma? El instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas. Mendoza: EDUIUNC)
- Tardos A. (1978). Langage et gestes de communication précoce. *Dossier-Articles*, 59. Paris: Association Pikler Loczy France
- Tardos, A. (1980) La main de la nurse. *Dossier-Articles*, 15. Paris: Association Pikler Loczy France
- (Tardos, A. (1992). La mano de la educadora. *Infancia*, 11, 14-18; Tardos, A. (2008e). La mano de la educadora. En J. Falk (Ed), *Lóczy, educación infantil* (pp. 59-68). Barcelona: Octaedro)
- Tardos, A. (1998). Le soin corporel. En G. Appell y A. Tardos (ed.), *Prendre soin du jeune enfant*. Toulouse: Erès
- Tardos, A. (2008). *Les soins corporels à la pouponnière de Lóczy de l'institut E. Pikler*. In M. David (ed.). *Le bébé, ses parents, leurs soignants*, p.117-132. Toulouse: Erès, Col. Nés dossiers de Spirale
- Tardos, A. y Appel G. (1992). *Attentifs l'un à l'autre: le bébé et l'adulte au cours du bain*. Vidéo. Budapest: coproduction Association Pikler Lóczy Hongrie et Association Pikler France
- Torok K. (1977). Coopération et jeux pendant les soins. *Dossier-Articles*, 61. Paris: Association Pikler Loczy France
- Vamos J. y Csatari, I. (2001). *Le Temps de Bébé: bain e et soins*. Vidéo Budapest: Associations Pikler Lóczy Hongrie et Association Pikler France
- Vinze, M. (1973). Le repas, une scène de relation adultes-enfants. *Dossier-Articles*, 21. Paris: Association Pikler Loczy France
- Vinze, M. (1992). Le repas de l'enfant: du biberon à l'autonomie. *Dossier-Articles*, 72. Paris: Association Pikler Loczy France. (Vincze, M. (2002). La comida del bebé. Del biberón a la autonomía. *La Hamaca*, 12, 67-82)

Inge Chardon Formasi

Directora Esucela Infantil, Suiza

Inge.formasi@bluewin.ch

Licenciada en psicología por la Universidad de Genève, es directora de una escuela infantil 0-3 en Berna, Suiza, desde el 2006. Es también miembro del grupo Crèche francófona dependiente de la Asociación Pikler Internacional.



Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés

Free movement and optimal environments. Reflections from a study with babies

Teresa Godall, ESPAÑA

RESUMEN

Movimiento libre y realidad es el título del estudio realizado en Pamplona sobre desarrollo motor autónomo. Este artículo ofrece una reflexión sobre la observación de la motricidad pikleriana como un puente imprescindible para entender la investigación pikleriana y su práctica educativa. Cultura y entorno son sistemas de relación. Ambos son la llave de la investigación de Pikler sobre el bebé autónomo. El eslabón entre entorno y movimiento libre es la educadora. Ella da continuidad a la actividad del bebé. Ella está en contacto directo con él y conoce la observación de Pikler como una actitud general. El origen del movimiento desarrollado por Pikler es el principio educativo, que podemos llamar ético. La observación es básica en una educación práctica para el desarrollo de bebés de Pikler. La observación es también un elemento común para aprender a investigar y para aprender a aplicar su práctica.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Motor Autónomo, Movimiento Libre, Entorno Óptimo de Desarrollo, Educación Infantil, Pikler.

ABSTRACT

“Free movement and reality” is the title of the study realized in Pamplona about baby’s autonomous development. This article offers a reflection on the observation of pikleriens motricity as an indispensable bridge to understand Pikler’s research and her educational practice. Culture and envi-

ronment are relationship systems. Both of them are the key of Pikler’s research on autonomous baby. The link between environment and free movement is the educator. She gives continuity to baby’s activity. She’s in direct contact with him, and she knows Pikler’s observation as a general attitude. Observation is basic in a practical education for the babies’ development. Observation is also a common element to learn about her research and also to learn about researching and how to apply her practice. The origin of the movement developed by Pikler is the educational principle, which we can call ethically.

KEY WORDS: Autonomous Motor Development, Free Movement, Optimal Development Environment, Early Childhood Education, Pikler.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de un largo proceso de investigación entre dos estudios en educación infantil (Godall, 2007) y (Godall y Hoyuelos, 2014), ambos centrados en la evolución de la motricidad previa a la aparición de la marcha segura. Se trata, primero, de la tesis doctoral sobre Emmi Pikler y su concepción sobre la escala del desarrollo motor autónomo (un estudio de casos, en una escuela infantil Municipal de Barcelona) y un estudio sobre el movimiento libre (tres escuelas municipales de Pamplona) realizado siete años después.

Centrados en la adquisición autónoma de la motricidad de Pikler, intentaremos mantener un equilibrio

entre práctica educativa e investigación pikleriana. Considerando que las investigaciones sobre la motricidad libre de Pikler avalaron su práctica educativa con resultados concretos, en nuestro caso, solo podemos investigar resonancias entre el conocimiento sobre la experiencia pikleriana del movimiento libre y la práctica educativa en nuestras escuelas públicas.

En el artículo se reflexiona sobre el concepto de bebé competente y el valor del entorno en el desarrollo autónomo de la motricidad, al mismo tiempo que reflexionamos sobre un modo de hacer investigación en sintonía con el pensamiento pikleriano que surge desde y para una buena práctica educativa.

UNA BREVE RESEÑA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MOVIMIENTO LIBRE Y REALIDAD

El segundo estudio (Godall y Hoyuelos, 2014) está centrado en la observación longitudinal de ocho niñas y niños y un equipo de trece educadoras, basado en protocolos de observación, narrativas e imágenes tomadas a lo largo de dos años. En los debates regulares, hemos implicado a: a) las educadoras de cada escuela, contrastando sus propias observaciones y dudas, con directores coordinadores y la investigadora; b) las familias implicadas, reflexionando a través de las imágenes grabadas y a partir de su propia experiencia en casa con su familia extensa, con sus amigos y con los servicios médicos; y, finalmente c) al equipo de investigación en encuentros mensuales a lo largo de los dos años (2011-2013).

Siguiendo la tradición de las escuelas municipales de Pamplona, la investigación nació con el compromiso de publicar los resultados a través de un documento audiovisual para observar, pensar, afinar y volver a mirar de manera creativa, crítica, rigurosa, pero también abierta, sobre los puntos cruciales, genuinos de la investigación pikleriana sobre la motricidad libre.

En una primera fase observamos evidencias de posiciones, cambios de posición desplazamientos en espacios preparados para la actividad libre, siguiendo el protocolo de Pikler (2016). En una segunda fase (2012-2013), la observación se focalizó entre el movimiento del bebé y los materiales, las diferentes formas de interacción. Un puente abierto entre investigación y práctica, tan evidente en la investigación pikleriana y muy próximo a nuestro modo de investigar, en el que queremos seguir profundizando.

La metodología observacional del estudio se acer-

ca a la investigación narrativa y al reconocimiento de saberes implícitos en las educadoras sobre la experiencia lóczyana. Inicialmente comparamos resultados con los estudios avalados por Pikler para mejorar nuestra propia práctica para construir entornos educativos óptimos para el desarrollo motor autónomo en nuestras escuelas.

La observación regular y rigurosa de la motricidad y del juego espontáneo de bebés nos cuestiona y hace cambiar la cultura profesional y nuestra realidad educativa con aspectos tan subjetivos como: la búsqueda de la naturalidad, armonía y disponibilidad de la motricidad libre evidentes en los documentos audiovisuales elaborados por Pikler y colaboradoras (Dibujos, fotografías, vídeos, y publicaciones).

Investigar con educadoras, en sintonía con los principios piklerianos sobre motricidad libre, dispuestas y comprometidas con su propio desarrollo profesional, es un placer y una gran responsabilidad puesto que asumimos, una parte de responsabilidad sobre el bienestar de los niños observados, el de sus padres y el de todos los bebés del grupo. Recalcar que, en la experiencia Lóczy en la observación de la expresión global no hemos perdido de vista el buen estado de cada niño y niña.

Los roles y las tareas eran claros: las educadoras realizaban las observaciones directas, atendían a los bebés y se reunían con los padres de los niños y niñas participantes coordinadas por la directora. Las directoras y el coordinador de las escuelas grababan las secuencias en los grupos de bebés. La investigadora realizaba observaciones puntuales y coordinaba el equipo.

En la mayoría de estudios, científicamente avalados (Gesell y Amatruda, 1997), muestran otra forma de aprender. Sus datos son extraídos en situaciones de laboratorio, en contextos no cotidianos para los niños. Así pues, es difícil comparar estos contextos con el entorno cotidiano de Lóczy, a pesar de que ambos disponen de variables controladas. En el supuesto que nos ocupa, y de todos es conocido, los niños han sido meticulosamente observados sin modificar el contexto habitual desde donde se extraen los datos. Esta concepción de análisis de la realidad nos hace pensar en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1985).

La teoría de Pikler se fundamenta en las leyes que estructuran el ser como un organismo vivo y en relación con su medio, con capacidad de auto-organizarse y de tomar decisiones sobre su propio desarrollo. Pikler confía en la fuerza de la biología y, a la vez, se apoya en significados (vínculo, respeto, conciencia de sí, movimiento global, etc.) que identificamos

como cercanos a concepciones sintéticas sobre las relaciones entre el individuo y su entorno, entendidos como sistemas interactivos.

LIBERTAD DE MOVIMIENTOS Y DESARROLLO MOTOR AUTÓNOMO DE PIKLER

Los referentes teóricos que resuenan en la concepción pikleriana de la motricidad, provienen de disciplinas como la fisiología, la etología, la pediatría, la fenomenología y la psicología, especialmente el psicoanálisis y la Gestalt > 1 de principios de siglo.

No podemos dejar de mencionar, también, la influencia de corrientes de renovación pedagógicas y de la gimnasia tradicional basadas en la consciencia sensorial. Nos referimos al trabajo de Elsa Gindler y Elfriede Hengstenberg en Europa así como al de Charlotte Selver (Brooks, 1997), alumna de la primera, en Estados Unidos. En mi opinión, estas corrientes ayudan a comprender el modo de mirar el movimiento de Pikler facilitando focos de atención a detalles aparentemente insignificantes, ayudándola a conectar desde la sensibilidad y la conciencia del adulto en relación a su propio movimiento. En cierto modo, quizás, la ayudaron a complementar su búsqueda en el ajuste de materiales y entornos de cada bebé en cada momento evolutivo, según sus necesidades. Información que para ella era fácil de detectar y le permitió compartir con profesionales que aprendieron de su mirada sobre la infancia.

Desde nuestra trayectoria, tener conocimiento y una cierta experiencia en consciencia sensorial (experimentar cambios en la actitud corporal, el equilibrio, a través de la relación con materiales naturales o desde la práctica de Hengstenberg, 1999, con niños mayores), nos permite aplicar estrategias útiles de observación estableciendo puentes entre la experiencia propia, la empatía y los movimientos de los niños para crear hipótesis y cuestionar lo que puede estar experimentando el bebé. Por ejemplo, relacionando la concreción de un gesto de la mano con la globalidad de la posible experiencia que este niño está sintiendo. Desde esta reflexión, entenderíamos la capacidad de los dibujos de Klára Pap (Pikler, 1984, 2016) o de Marian Reismann para transmitir el bienestar del bebé a través de un trazo desnudo y simple, de una sola imagen o de algunas secuencias (Kálló y Ballog, 2013). Siguiendo este razonamiento, nos preguntamos si, para comprender la teoría de Pikler sería necesaria una cierta sensibilidad corporal y una experiencia en

el adulto para poder entender e investigar profundamente sobre el movimiento libre.

Libertad, autonomía y competencia motriz, desde el nacimiento, son conceptos que se van trenzando en el discurso teórico y práctico de Pikler. La libertad de movimientos en el desarrollo motor de la primera infancia vendría a indicar el aspecto más característico de la teoría de Pikler. Su concepción comprende una perspectiva evolutiva que se enmarca en el desarrollo motor autónomo y en la imagen de niño, de bebé competente, rompiendo creencias sobre crianza y educación infantil y marcando controversias con la gran mayoría de los manuales de psicología evolutiva de la infancia.

El término desarrollo motor es un concepto crítico y característico de Pikler a pesar que habitualmente se usa el concepto de desarrollo psicomotor desde una concepción educativa del niño. Para esta autora, el desarrollo de la motricidad focaliza el interés motor del desarrollo considerando que éste no se puede desligar, bajo ningún concepto, del desarrollo general del individuo (Ruiz Pérez, 1984, 1987, 1995).

La confrontación y la polémica han acompañado los estudios y las tesis de Pikler. Por fortuna, su investigación ha estado siempre vinculada a la práctica educativa y, ésta es y ha sido su aval. En sus estudios, los bebés son observados solo en situaciones habituales y cotidianas, en apariencia algo muy simple. Se trata de confiar en los bebés, como si este principio contuviera toda la información necesaria para entender y explicar la teoría que la sustenta.

Tal como coinciden en valorar autores sobre el desarrollo, se pueden encontrar unas leyes comunes que caracterizan y diferencian un factor evolutivo de otro (Gesell, 1975; Wallon, 1975; Zazzo, 1962). A pesar de que no existen ejemplos de cómo se puede observar sin intervención del adulto en entornos educativos en la primera infancia, éstos avalarían la existencia de una ley universal y general del desarrollo motor autónomo, siempre que se disponga de condiciones favorables.

Esta ley universal nace, según Pikler, con una condición: se manifiesta si el entorno se lo permite. Tenemos una experiencia avalada y ahora podemos indagar sobre motricidad y entorno para que estos universos de desarrollo de la motricidad libre se den. En el supuesto que nos ocupa, los postulados de Pikler articulan su teoría en el modo en el que el profesional concibe, prepara y está presente en la organización del entorno; pero las condiciones de Lóczy no son absolutas ni generalizables. En este sentido, la

investigación tiene que avanzar desde la observación de la experiencia focalizada en la práctica.

EL ENTORNO: UNA CONDICIÓN PARA EL DESARROLLO MOTOR AUTÓNOMO DE PIKLER

El entorno óptimo es condición indispensable, pero la propia iniciativa del niño es la clave, el impulso dinámico del desarrollo. Un objetivo educativo en Lóczy en relación al desarrollo es desplegar el deseo de vivir y la curiosidad por el mundo. Por eso, en los encuentros cotidianos de los cuidados y de forma indirecta a través de la selección y disposición de los materiales, el bebé está en diálogo, en relación constante con el mundo preparado para él.

Destacan tres grandes ejes fundamentales en la investigación de Pikler: la cultura del profesional que mira el niño competente, la calidad estable del entorno y la observación. La imagen de niño activo desde el nacimiento, capaz de disfrutar de su propia actividad libre y espontánea, es la concepción más sencilla y a la vez más compleja que identifica la aportación genuina de Pikler al desarrollo motor.

Una cultura profesional en la aproximación pikleriana está relacionada con la palabra diálogo corporal que facilita el encuentro rico, minucioso y constante entre adulto y bebé. Hablamos de cultura porque el sistema de cuidados está estructurado por conceptos, normas de relación, procedimientos y actitudes basados en la teoría del vínculo afectivo, en las necesidades biológicas de nutrición e higiene del niño, y también en los principios cognitivos y evolutivos sobre la interacción bidireccional del bebé y su entorno (Wallon, 1975). El adulto forma parte indispensable del entorno y de la formación social del bebé. Según Pikler, el cuerpo expresa necesidades y, también, formas culturales y afectivas que ha recibido no como objeto pasivo sino como verdadero interlocutor, partenaire. El valor del diálogo corporal da una especial prioridad al entorno en el estudio del cuerpo y del movimiento diferenciando claramente esta perspectiva de las corrientes más conocidos de la psicología evolutiva.

El entorno es condición indispensable para el desarrollo autónomo de todo bebé y niño. Pikler sostiene una compleja organización de los factores indispensables para el bienestar del ser humano que tendrían en cuenta los aspectos siguientes:

- Estructura de la actividad cotidiana, estable y sostenible para el adulto y el bebé con sensación de libertad, de seguridad y confianza.

- Ambiente acogedor, seguro, variado y saludable (luz, aire, espacio y una vivencia larga del tiempo).

- Presencia constante de un adulto en los momentos de atención y cuidados y presencia con distancia durante la actividad libre y autónoma del bebé.

- Material adecuado en cada momento evolutivo, que incluye: aspectos de vestir, alimentación, juego, movimiento, etc.

Enmarcado dentro de las condiciones fundamentales, el proyecto de desarrollo sano de Pikler, el perfil y funciones del adulto y un perfil claro de la dinámica de relación entre ambos: adulto y niño. El adulto no ofrece al niño ningún estímulo especial orientado a generar un aprendizaje, sino que prepara el entorno y se funde en él. El adulto, lleno de las mejores expectativas, espera paciente la iniciativa del niño para entrar en diálogo con él. La comunicación niño-adulto y adulto-niño sólo se da, intensamente, cuando el profesional lo requiere, lo solicita, o en aquellos momentos cotidianos donde la ayuda del adulto es imprescindible para satisfacer las necesidades del bebé. Estas necesidades son tanto fisiológicas, como emocionales o culturales.

Añadimos el calificativo de entorno óptimo cuando este adulto, genera indirectamente la misma calidad de relación, seguridad, interés, etc. en el modo de preparación del espacio de juego y de actividad libre. El entorno interactúa y satisface necesidades inmediatas y evolutivas, necesidades individuales y cambiantes.

La observación es condición y objetivo a la vez, el puente metodológico entre la práctica y la investigación pikleriana. Para Pikler, hay que saber mirar al niño en la distancia adecuada, y también en la proximidad de la relación participativa. Describir minuciosamente es importante, pero compartir las observaciones con expertos significa tener opinión y que esta esté avalada en lo objetivamente observable. Significa aprender a debatir los procesos y las conductas observadas. Por eso, la estructura organizativa de la práctica pikleriana posibilita esta reflexión, garantía y condición indispensable del desarrollo satisfactorio del niño. Es envidiable el apoyo que reciben las educadoras que tienen el apoyo de un equipo de profesionales.

La observación de la educadora se va afinando en el debate y a través del trabajo en equipo. Sin duda la observación es el tercer requisito que destacamos. Lo que une la concepción cultural de competencia motriz de los bebés con el entorno adecuado que la posibilita. Conecta también la mirada del investigador y la de la educadora, puesto que ambos comparten la misma finalidad educativa.

CONCEPTO DE BEBÉ COMPETENTE: UNA CULTURA DE LA INFANCIA

El tema de la competencia en la primera infancia se va extendiendo y generalizando en el ámbito educativo. Para no perdernos en el amplio abanico de corrientes y pensamientos que utilizan esta terminología, expondremos, en primer lugar, nuestros referentes en tres ámbitos: el de la educación de la primera infancia, el ámbito de la motricidad humana y finalmente el ámbito de la investigación educativa.

En las últimas publicaciones, y de manera reiterada, Emmi Pikler (1990; 1996; 2004b) hace referencia explícita a la importancia del concepto de competencia motriz y, también, al concepto de niño competente desde el nacimiento (Cocever, 1990; Falk, 2000; Falk y Tardos, 2002; Honegger Fresco, 1996). La idea de niño competente, en estrecha relación con el concepto de entorno óptimo de desarrollo, es una de las características más definidoras de las aportaciones de Emmi Pikler a la primera infancia. En cierto modo, se podría decir que es la frontera que dibuja el perfil de su mirada hacia la infancia, de su paradigma (Szantofeder, 2002) y, en definitiva, de su obra.

A pesar de que en las primeras publicaciones no aparece de manera explícita la idea de niño competente, las fotografías, vídeos e ilustraciones son garantes de esta idea (Falk, 1989, 1996, 1997, 1991). En un artículo que publicó en húngaro en 1979, (Cocever, 1990; Falk, 2004), justifica la pertenencia del término competencia en relación a su trabajo ya que le permite explicar tanto la práctica educativa a Lóczy como su trabajo con familias, relacionando el desarrollo óptimo del niño con la manera como éste aprende.

En este sentido, Pikler (2004b) reconoce la aportación de R. White (1959) y utiliza, como él, la expresión sentimiento de competencia; algo que para la pediatra Pikler está ligado a los movimientos activos del ser humano desde el nacimiento. Insiste en las posibilidades de despliegue del repertorio de movimientos del niño y del hombre y se sirve del concepto de competencia para investir este repertorio con el significado de eficacia motriz. Esta eficacia se da de manera espontánea y sin ningún tipo de ejercitación, provocación o de intervención directa del adulto. La interacción del medio y del individuo como organismo activo, tal como apunta Ruiz Pérez (1995:19), configura el concepto de competencia para White. De nuevo la coincidencia con Pikler nos permite precisar que la capacidad del organismo se expresa en inte-

racción con su medio. Un medio donde el adulto está presente, pero no siempre de manera directa ni activa, y menos invasora.

Emmi Pikler recogerá de Connolly y Bruner (1961: 328) la idea de competencia para matizarla y ajustarla a su propia concepción. Para estos autores, competencia es un término que permite hablar de inteligencia en un sentido amplio; es decir, que comprende también los saberes sobre “cómo hacer” y no sólo “qué saber”; es decir sobre la idea de las cosas. Así pues, este término de competencia comprende el conocimiento y la acción, en ella misma, como la modificación de un ambiente, o la adaptación de la acción a este ambiente. Esta competencia, así descrita por los dos autores, comprende al menos tres aspectos característicos:

- La capacidad de escoger del ambiente aquellos detalles informativos oportunos para la elaboración de una cadena de acciones en una secuencia correcta.
- La realización de los movimientos oportunos para llevar a cabo los objetivos propuestos.
- La aplicación de lo que se ha aprendido, de los éxitos y de los fracasos, a la creación de nuevos proyectos.

Lo que sorprende en Pikler es la capacidad de expresar, a través de sus observaciones, con bebés formas tan variadas del concepto de competencia expuesto hasta ahora y, definir claramente el término de competencia motriz, tal como posteriormente precisó. Según nuestro parecer, el sentido de competencia global de Pikler se sustenta en la idea que el niño tiene un proyecto propio de desarrollo, creado por él mismo, y que se va configurando en relación con el entorno y las leyes biológicas de su organismo.

Tardos y Appell han plasmado sintéticamente en un vídeo cómo los bebés son capaces de expresar y llevar a cabo un proyecto y crear otros nuevos en el transcurso de sus juegos con materiales (Tardos, 1989, 1990; Tardos y Appell, 1990, 1992; Tardos y Szantofeder, 1995). Para que esto suceda, el profesional está preparado para identificar necesidades e iniciativas, conquistas y posibilidades; para ofrecer retos ajustados, materiales adecuados y objetos familiares para recuperar sensaciones básicas, conocidas, pero también objetos nuevos por si surgen nuevas interacciones o proyectos no previstos.

Por todo lo que hemos dicho hasta ahora, se podría decir que Emmi Pikler fue precursora del concepto de competencia motriz en la primera infancia, si entendemos por precursor aquél que anticipa y abre camino en un terreno inexplorado. La idea de niño compe-

tente parece posterior a las investigaciones de Pikler (Ruiz Pérez, 1995). Al mismo tiempo, la idea de niño competente es diferente a la de “ser habilidoso”. La competencia significa reconocer las reglas estratégicas del aprendizaje por las que el niño aprende a hacer, como una actividad fruto de la investigación de aquello que es nuevo y es posible en la relación y en la interacción ecológica con el propio ambiente. Se trata de una auto-experimentación donde el niño procede de una manera compleja para desvelar y reconocer, autónomamente, sus propias posibilidades y sus propios ritmos de desarrollo.

ENTORNO, MOTRICIDAD LIBRE Y BEBÉ COMPETENTE

En el instituto Pikler, la organización de la vida cotidiana no admite improvisaciones que afecten la estructura vital y el ritmo del niño. El entorno se entiende como un conjunto único, muy organizado y coherente, tanto en él mismo como en su permanente relación con el niño. Esta estructura parece aparentemente “rígida” pero, como ya hemos comentado, no es así. Lo importante es que el adulto actúe de forma previsible. Esta contención del adulto ante el niño le ayuda a medir y tomar conciencia de su influencia en el sistema-bebé. Este sistema, está descrito por Bertalanffy (1963) como un caos aparente que forma parte de la misma biología del niño.

El concepto de entorno para Pikler es algo muy concreto, sin dejar de reconocer su complejidad y los factores tan varios que lo condicionan. Esta precisión, a la hora de enumerar detalles sobre las condiciones del entorno material del niño, tiene una finalidad didáctica:

Puede parecer superfluo enumerar todos los detalles del entorno pero nuestra experiencia demuestra que estos detalles influyen considerablemente en el desarrollo de los movimientos. Haberlos descuidado o tratado como factores secundarios constituye una de las razones de la gran diversidad de datos que figuran en las diferentes obras. (Pikler, 2016: 59)

LA INTERACCIÓN “BEBÉ-ENTORNO” COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL

El enfoque peculiar de Pikler nace a raíz de la contradicción con la bibliografía científica y la práctica habitual de las sociedades donde vivió. Ambos tienen en común la tendencia del adulto a intervenir para asegurar la adquisición del desarrollo motor en la primera infancia. La imagen de niño torpe no encaja en

su experiencia y para resolverlo busca sus causas en la influencia del adulto:

¿En qué medida el desarrollo motor del niño depende de la enseñanza del adulto? ¿Cómo se desarrolla el niño sin la acción “docente” del adulto? ¿Cómo, y en qué medida, el desarrollo motor se encuentra modificado o alterado por la intervención directa o indirecta del adulto? (Pikler, 2016: 24)

Para validar la importancia de la libertad de movimientos y la innecesaria intervención activa sobre el desarrollo genuino de todo niño, Pikler, en sus primeros trabajos de investigación, en entornos familiares, pide la participación de los padres y madres con los que trabajó como pediatra. Al inicio pedía un doble compromiso (Pikler, 1938, 1951):

- No obstaculizar los movimientos libres de los niños ni hacer intervenciones directas
- Asegurar las condiciones necesarias para la libertad de sus movimientos.

La autora, en su publicación sobre motricidad global, reconoció la preponderancia de las condiciones materiales del entorno para el desarrollo de la motricidad, de modo que, los materiales pueden condicionar más que el grado de libertad y de confortabilidad que se le ofrece al bebé. (Pikler, 1969)

En aquella época yo consideraba de igual valor a estos dos tipos de medidas. En la actualidad me parece más importante la segunda. (Pikler, 2016: 19)

A partir de esta información, consideramos que las funciones del adulto quedan integradas en las condiciones del entorno. Por lo tanto, Pikler acaba confiando en la capacidad del adulto. Confía en el amor de los padres y de las madres y, entiende que hay desconocimiento e inercia de las costumbres culturales obsoletas que dirigen actitudes y comportamientos invasivos respecto a la competencia del bebé. Por eso, buena parte de su obra científica se dirige a todos los públicos, con una voluntad didáctica. Su vocabulario, coloquial y asequible, es una característica de su forma de narrar y de describir.

El adulto consciente puede aprender a contener su reactividad para no poner al bebé en situaciones y posiciones que no le son propias. Nos referimos a sentar bien pronto al bebé para que aprenda a sentarse o estimularlo a andar con ejercicios para reforzar las piernas o ponerlo de pie para que vaya practicando. Pikler propone la atención activa como práctica para saber respetar y reconocer lo que necesita, lo que expresa y lo que hace y adquiere el niño.

La eficacia de un buen desarrollo está en no anticipar ni ejercitar posiciones y movimientos que el niño

todavía no ha adquirido. Todo adulto emprenderá, con ilusión, la adecuación de condiciones y de actitudes que mejoran el entorno donde se encuentra el niño. La tranquilidad y la alegría del adulto son tan importantes como la de los niños. El adulto comunica, sin necesidad de palabras, su proyecto de desarrollo positivo al niño. La mirada del adulto comunica al niño la sinceridad de sus expectativas y de la confianza que ofrece y que tiene en el niño.

LA SEGURIDAD COMO CONDICIÓN INDISPENSABLE DEL ENTORNO

En la idea de independencia motriz, argumentada por Tardos (1989), se precisan los matices de las palabras independencia y autonomía respecto al desarrollo motor del niño. Apuesta por el término autonomía ya que el bebé no es autónomo sin un factor indispensable del entorno: la seguridad. Sin una seguridad afectiva, física, relacional, ambiental, el niño no puede desplegar por él mismo su potencial. Cualquier otra condición sin este principio de seguridad sería negligencia.

El equilibrio entre necesidades y posibilidades creemos que está mejor expresado por Vygotski:

La relativa inmadurez del bebé humano, en comparación con las demás especies, precisa de una profunda confianza en los cuidados del adulto, circunstancia que crea una contradicción psicológica básica en el pequeño; por un parte depende totalmente de organismos mucho más experimentados que él, mientras que por la otra, recibe los beneficios de los cuidados que les prestan y son activos participantes de su propio aprendizaje dentro del contexto de la familia y de la comunidad. (Vygotski, 1996: 198)

OBSERVACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL MOVIMIENTO AUTÓNOMO

La experiencia Lóczy es el resultado de una iniciativa personal de la doctora y pediatra Emmi Pikler. Desde el inicio en 1946, el nombre de la institución que a pesar de ir cambiando, mantuvo la palabra metodología > 2 en su denominación que hace referencia a la investigación y al cuidado y atención del bebé. En las publicaciones, no se detecta una explícita voluntad de crear un método de educación, de atención preventiva o sanitaria. Se trata sobre todo de una práctica educativa original que ha trascendido las fronteras de la educación en maternidades o casas de acogida.

El punto de partida de la organización del sistema

educativo en Lóczy fue la educación en familia y, es por eso que, según Falk (1997: 20), las soluciones que propone Lóczy no están limitadas sólo a las maternidades, orfanatos o centros de acogida de los niños sino también a profesionales de la primera infancia y a otras instituciones educativas. En la maternidad de Lóczy también se tuvieron en cuenta a los padres biológicos y los vínculos afectivos con las familias de acogida. (Vincze, 1975) Por eso, tomamos el valor de la relación con las familias para tenerlo en cuenta en nuestra investigación sobre el movimiento libre.

Las familias de los bebés implicados en la investigación fueron invitadas a observar imágenes de la investigación y asistir a debates sobre su experiencia a través de sucesivos encuentros para explicar, dar continuidad y cerrar el proceso largo de investigación. Las familias son consideradas un agente interactivo en la formación del movimiento libre, tan indispensable como beneficioso para el bebé. Pikler fusiona la concepción educativa con la investigación. Esta es cualitativa, longitudinal y se sirve de lenguajes audiovisuales para captar evidencias y hacer análisis descriptivo de los datos obtenidos. (Pikler, 1984, 2016). > 3 Establece un vínculo permanente entre innovación e investigación aún vigente en la actual escuela infantil de la calle Lóczy. El surgir de la escuela infantil en Lóczy aumenta todavía más la inquietud de pensar si realmente se puede llegar a una práctica educativa con una mirada pikleriana sobre la motricidad libre.

No es nada fácil poner en práctica esta experiencia, a pesar de que los resultados parecen obvios, que se puede acceder fácilmente a su documentación escrita y audiovisual o recibir formación sobre su práctica. La calidad, fluidez y presencia de las posiciones y movimientos de los bebés en Lóczy no se hace evidente en las escuelas de otros países, formados a lo largo de más de treinta e incluso cuarenta años. Sin embargo algo está cambiando. Ahondamos en la metodología en los estudios de Pikler y sus diferentes colaboradoras (David y Appell, 1973; Falk, 1991: 14-16).

BUSCANDO UNA IDENTIDAD METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE PIKLER

La peculiaridad de esta investigación-práctica educativa está basada en la observación que tiene como base investigar y reconocer:

a) La organización estable de la vida estable de bebés y educadoras.

b) Elementos de mejora en la formación de los profesionales de Lóczy.

c) El desarrollo autónomo, espontáneo del niño. Una investigación basada en el respeto y la no interferencia en la vida cotidiana los niños.

Si consideramos al Instituto Lóczy un centro de investigación, reconoceremos que una de sus peculiaridades es la documentación a través de fotografías, películas, vídeos e ilustraciones. Nunca se ha dejado de documentar a través de las imágenes especialmente los temas relacionados con el movimiento libre, la evolución del juego y la evolución de la relación con el adulto. Toda imagen implica observación.

En la actividad libre, el adulto no está a su lado, apenas aparecen adultos en todas las filmaciones de los espacios de actividad libre y movimiento. El adulto solo acudirá si, por alguna razón, el bebé se encuentra atrapado en procesos que él mismo ha provocado. El diálogo está en los objetos, los materiales, las curiosidades, intereses o interacciones que el propio niño va a establecer. Cada una de sus acciones se iniciara y terminaran por su propia iniciativa aunque a veces los mismos objetos y juguetes, en su interacción con él no le pongan tan fáciles las cosas. Estos dos momentos han estado ampliamente documentados por Pikler, Falk, Tardos, Appell, Kálló, Mózes, entre otros.

Sin el soporte afectivo del vínculo profesional no el propio bebé no sentiría la confianza para vivir el placer del movimiento libre. Del mismo modo, sin la libertad de movimientos durante los momentos de cambio, el bebé no podría mostrarse tal como es; la educadora no tendría el placer de conocerlo y de enseñar, desde su buen trato hacia él, el valor de la educación pacífica, el valor de la palabra y, a través del gesto amable y sincero, los valores sociales y culturales. La educadora sobre todo ofrecer al bebé, siempre, una imagen positiva y afectuosa de sí mismo. (Vincze, Kálló, Hevesi, Tardos, Falk y Martino).

Los estudios sobre los momentos de cambio y de baño, despertaron nuestro interés por su complementariedad y aparente oposición simétrica con los momentos de actividad libre sin la presencia interactiva del adulto en el juego espontaneo de los bebés.

Entendemos por oposición simétrica el hecho de que el bebé no decide el momento de ser llamado por la educadora, a pesar de que ésta siempre le anticipa cada momento de encuentro. El bebé no decide ni el orden de lo que le va a suceder, ni el tiempo que va a estar, ni los objetos con los que puede jugar. El adulto decide y encadena las acciones y, por lo tanto, tiene una tarea, un mismo protocolo al cual se le llama-

do coreografía. Dentro de esta estructura secuenciada en el sistema de cuidados, aparece la sincronización de intenciones, miradas, acciones, como una danza.

Antes y durante cada acción, la educadora solicita o espera que el bebé sea un buen interlocutor y los bebés se sienten libres y actúan expresando deseos, ideas, intereses, provocaciones y el adulto acepta con sinceridad y ternura el reto. Por eso se mueve adaptándose a los movimientos, expresiones, cambios de posición del bebé como si de una danza improvisada, dentro de una estructura y de un mismo intervalo regular, se tratara.

VALORACIONES SOBRE EL ESTUDIO DE LA MOTRICIDAD LIBRE Y EL ENTORNO ÓPTIMO

Los datos obtenidos a lo largo de tres años de observaciones en grupo y, más tarde, la elaboración del documental, constituyen en sí mismos una forma de reflexión y de avance. No disponemos de certezas. Tampoco pretendíamos resultados cerrados si no encontrar coincidencias para repensar la práctica y la investigación pikleriana. Esta sería una de las características que han marcado nuestro proceso y que hasta el momento nos ha sido útil.

Queremos dar valor a la regularidad, de las narraciones de las educadoras, al valor de las buenas imágenes y al documental que quiere explicarse por sí mismo. Valoramos el proceso y el buen resultado con las familias, abiertas a compartir con nosotros el proceso de investigación.

REFLEXIONES DESDE PREGUNTAS INICIALES DEL ESTUDIO

Ante las preguntas iniciales de la segunda fase del estudio: ¿Cómo organizar los espacios para que sean óptimos? ¿Cómo velar el despliegue de la motricidad autónoma en bebés y niños en nuestras escuelas infantiles de 0 a 3 años?

Entenderemos que nos mantenemos con el principio pikleriano de no intervención directa del adulto sobre las acciones, sus posiciones o sus formas de cambiar, “llegar a” o abandonar una posición para obtener otra. Entonces, ¿qué diferencia un entorno óptimo de un entorno de calidad, en relación al desarrollo del movimiento libre de niños fisiológicamente sanos pero con ritmos diversos?

El bebé juega y modifica los espacios donde juega, resultado del interés por su propia actividad global. Llegamos a la impresión general que un entorno fa-

vorecedor dispone de objetos y estructuras; de alturas, tamaños y formas de asir diferentes. De otro modo, si solo hay objetos pequeños, sin recipientes para ellos, solo se les da acceso a movimientos horizontales. Al no haber posibilidad de apoyo sobre, estructuras, contenedores, objetos o superficies un poco elevados, los bebés deben buscar las paredes. Al pensar en posibles apoyos, en posiciones tendidas o intermedias, seleccionamos materiales elevados desde unos 16, 19 cm. del suelo. Sobre estas superficies elevadas los objetos colocados encima adquirirían más visibilidad.

Por lo tanto, ante la pregunta, ¿cómo los espacios modifican la acción y las posiciones del bebé? Por lo observado en vídeos, y leído en diferentes estudios de Lóczy (Tardos y Appell, 1992), la forma de presentación de los materiales permite que emerja el repertorio de posiciones y cambios entre estas posiciones durante la actividad del niño. El análisis de las imágenes tomadas en nuestro estudio con bebés, la relación entre objetos y la movilidad del cuerpo del niño, captó nuestra atención. Especialmente la interacción entre presencia de objetos y cambios de posición o los desplazamientos de los niños y niñas.

Es necesario analizar previamente las características del mobiliario, de los contenedores donde colocar objetos para observar los límites de los espacios de juego libre. Los bebés modifican el material, sean grandes o pequeños, mientras sean ligeros, su acción sobre ellos le devuelven su competencia pero también existe un efecto bidireccional: los espacios y los objetos modifican su actividad.

Fuimos testigos del condicionamiento negativo de los materiales, llamados blandos, (colchonetas o tatismis). El cuerpo del bebé que no es tan ágil, queda frenado al sentir que su cuerpo se hunde, que no le es fácil de deslizar. Nos parece una confusión propioceptiva. También queremos destacar que existen alfombras y tapizados estampados que dificultan la identificación (fondo-forma) de los juegos que se colocan sobre estas superficies.

Anne tiene 11 meses, su desarrollo es lento. Desde que adquirió la posición prona, hace dos meses, se queda en esa posición largo tiempo. Parece una niña muy perceptiva sin embargo solo busca sus objetos si están cerca. Su competencia manipulativa se ajusta a su edad. Percepción y manipulación serán sus recursos para avanzar en su motricidad. Discutimos sobre el entorno. Cambiamos la superficie blanda donde jugaba. Se deslizaba mejor pivotando para acercarse a los nuevos objetos, más grandes y visibles pero ligeros. Anne implica todo su cuerpo para levantar un colador grande, ligero. Como si

se olvidara de ella misma, pivota con las manos, sobre sus pies, tendida en el suelo, gira el cuerpo para poder ver el colador girar.

La interacción espontánea con este material generó una mayor implicación de cadenas musculares, pero sobretodo dejó en evidencia que Anna tenía recursos, sus movimientos eran globales y la atención francamente concentrada. Unos meses más tarde, aprendió a gatear y a sentarse y al poco a ponerse de pie. Como si toda la competencia hubiera quedado aletargada esperando la ocasión de organizar todo su repertorio motriz. Observamos sus movimientos: coordina desde la mano que levanta hasta el dedo del pie contrario, gira la cabeza y extiende la pierna para encontrar más equilibrio.

La organización del espacio ha resultado mejor para su sensibilidad perceptiva y Anne ha encontrado la ocasión, sin proponérselo, de seguir su interés por el objeto y este la ha conducido hacia movimientos que estaban a su alcance. Anne desplegó su motricidad más tarde. Sus padres, preocupados, confiaban en ella, sabían que lograría avanzar como los demás, a su tiempo. Confiaron también en el equipo. Ella ha tenido la oportunidad de aprender a aprender. De ser competente.

Esta reflexión es muy importante para nosotros. Existe una larga tradición de enseñar a compensar las debilidades y deficiencias. El principio pikleriano es observar y hace visibles las fortalezas de cada bebé y entiende que es, a través de ellas, que el niño puede desplegar sus propios recursos e intereses. De ese modo adquiere el dominio de patrones de posición o de desplazamiento siguiendo el concepto de patrón o esquema de autores como Cratty (1990) o Gallahue (1989), aunque ellos se refieren a niños de más edad.

Más allá de reflexionar sobre la delimitación del espacio, nuestro interés se focalizó en identificar cómo los materiales y su distribución guían el desarrollo de la motricidad y la dinámica de cada grupo donde los bebés estaban ubicados. La estabilidad de ciertos objetos en la sala, objetos grandes, tramos de barandilla y determinados contenedores, al entrar en interacción con el bebé le aportan una información variada pero coherente con el comportamiento del objeto y del bebé. Si estamos atentos al significado de estas señales y su interacción con los movimientos complejos del cuerpo (Cratty, 1990) quizás podríamos afirmar que sí es posible observar los procesos que guían la adquisición de movimientos y posiciones en los primeros años.

Hemos intentado extraer, sin generalizar, los signos que pueden anticipar el buen desarrollo de un bebé a través de una percepción del espacio, lo más compleja posible. Somos conscientes que tenemos tiempos lar-

gos de investigación y de formación en la práctica. La experiencia de investigar desde la observación, basada en la experiencia, en un saber hacer, un saber ver, nos ayuda a saber reconocer lo ya vivido.

Mantenemos la hipótesis que no existe tal metodología pikleriana sobre la práctica y, a pesar de ello se trata de una práctica concreta, que se transmite internamente a través de las veteranas a las nuevas educadoras de Lóczy y que en el maternidad de Lóczy la formación permanente de las educadoras era una práctica regular para poder formar a las profesionales, incluso las expertas desde de la vivencia, desde la observación participativa, desde la experiencia a través de los detalles de sus prácticas. Todo ello nos invita a seguir investigando desde la observación y desde el narrar el saber de la experiencia. (Contreras y Lara, 2010; Contreras, 2013)

En este sentido acabamos con una reflexión sobre lo imprevisible y sobre la dificultad de repetir la experiencia lóczyana a pesar que intuimos que el proceso de comprensión de la percepción pikleriana sobre el movimiento libre está en el entorno, sabiendo que el profesional, la familia, son indispensables en él. Creemos que el entorno permite generar constantemente ocasiones para el desarrollo sano y competente de todos los bebés en la escuela y por ellos entendemos y damos valor al proceso y a los tiempos largos para dar lugar a la organización y reorganización de los espacios, la relación íntima y confiada del bebé hacia su educadora y viceversa hacen posible que el entorno sea una ocasión para el desarrollo óptimo:

La ocasión constituye la coincidencia de la que proviene la eficacia: es el momento favorable que ofrece el azar y que el arte (la técnica de la educadora) permite explorar; gracias a ella, la acción es capaz de insertarse en el curso de las cosas, sin infringirlo, consiguiendo incorporarse en él, aprovechando la causalidad que la ayuda. (Julien, 1996: 105)

La ocasión es necesaria para que pueda poner en práctica la teoría y en la investigación es necesaria la ocasión de observar para identificar como el azar, el arte o la técnica educativa y la acción encuentren el modo de desplegar la motricidad libre y competente del bebé. A través de la observación, con paciencia, esperamos la ocasión para identificar elementos esenciales en el desarrollo competente de la motricidad y el saber de la experiencia para preparar entornos óptimos para él.



NOTAS

> 1 Nos referimos al primer movimiento Gestalt, una corriente de psicología que nació en Alemania a principios del siglo XX con Wertheimer (1880-1943) y, posteriormente con Wolfgang Köhler (1887- 1967) y Kurt Koffka (1886-1941). En sus fundamentos no buscan el origen de los procesos, si no que se interesan por las leyes de la organización perceptiva y, sobre todo, por el isomorfismo entre el mundo físico y las formas mentales. Opuesta al asociacionismo, y a las teorías elementalistas, parte de la idea que el niño nace con un potencial.

> 2 1946: Instituto metodológico de maternidades; 1964: Instituto de métodos pedagógicos para los cuidados y la atención a bebés y niños pequeños; 1970: Instituto nacional de metodología de maternidades; y, 1986, Denominación póstuma: Instituto nacional de metodología Emmi Pikler del cuidado y la atención del bebé.

> 3 Pikler (2016). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid: Narcea. 8ª impresión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertalanffy, L. (1963). *Concepción biológica del cosmos*. Santiago: Universidad de Chile
- Bower, T. (1979). *El desarrollo del niño pequeño*. Madrid: Debate
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Brooks, Ch., 1997 *Consciencia sensorial*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo
- Cocever, E. (1990). *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lóczy*. Firenze: La Nuova Italia
- Connolly, E. y Bruner, J. (1961). *The Growth of Competence*. London-New York: Academy Press
- Contreras, J. (2013) El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (273) (2013), 125-136
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) "La experiencia y la investigación educativa" En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86) Madrid: Morata
- Cratty, B. J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños* (2a. ed.). Barcelona: Paidós
- David, M.; Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: Scarabée
- Falk, J. (1986). *Educación de 0 a 3 años. La experiencia de Lóczy*. Madrid: Narcea
- Falk, J. (1989, 28 de maig 1986). "Lóczy" a quaranta ans. Paper presented at the Lóczy a 40 ans, Budapest

- Falk, J. (1990). La situació dels nens petits, fills de mares que treballen, a Hongria. a *Infància* (Ed.), *Maneres d'acollir els infants* (pp. 41-52). Barcelona: Rosa Sensat; Col. Temes d'Infància, 14
- Falk, J. (1991). *Educar els 3 primers anys. L'experiència de Lóczy*. Barcelona: Rosa Sensat. Col Temes d'Infància, 18
- Falk, J. (1996). Lóczy y su historia. *La Hamaca*. Cuerpo, espacio, identidad, 9, 4-15
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ariana Fund. Ari
- Falk, J. (2001). Desarrollo lento o diferente. *Infancia*, 70, 5-10
- Falk, J. (2004). *La conquista de l'autonomia*. Barcelona: Rosa Sensat. Col. Temes d'infància, 49
- Falk, J., Tardos, A. (2002). *Movimientos libres, actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro. Col. Padres, 4
- Gallahue, J. (1989). *Movimietos fundamentales*. Mexico: Panamericana
- Gesell, A. (1975). *Psicología evolutiva*. Buenos Aires: Padiós. Serie Gesell, 1
- Gesell, A., Amatruda, C. (1997). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neurpsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. México: Paidós
- Godall, T. (2007) Emmi Pikler: El desenvolupament motor autònom des del naixement fins a la seguretat de les primeres passes. Un estudi de casos basat en el desenvolupament motora autònom de Pikler-Lóczy. Barcelona, UB. Tesis doctoral
- Godall, T. y Hoyuelos, A. (2014) *Movimiento libre y realidad*. Video. Pamplona, Patronato Municipal de Escuelas Infantiles
- Hengstenberg, E. (1999). *Desplegándose*. Barcelona: Los libros de la Liebre de Marzo
- Honegger Fresco, G. (1996). Prefazione. a E. Pikler (Ed.), *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita dei bambino* (pp. 9-19). Como: Red
- Jullien, F. (1996). *Tratado de la eficacia*. Madrid, Si ruela
- Kálló, E. Y Ballog, G. (2013) *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság
- Pikler, E. (1984-2016). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. (8a ed.). Madrid: Narcea. Col Primeros años
- Pikler, E. (2004a). Els grans moviments i l'estructura de l'entorn: un procés de desenvolupament diferent. En J. Falk (Ed.), *La conquista de l'autonomia* (pp. 21-38). Barcelona: Rosa Sensat. Col. Temes d'Infància, 49
- Pikler, E. (2004b). Importància del moviment en el desenvolupament de la persona: iniciativa i competència. a J. Falk *La conquista de l'autonomia* (pp. 9-20) Barcelona: Rosa Sensat. Col. Temes d'Infància, 49
- Ruiz Pérez, L. M. (1984). *Desarrollo de actividades físicas*. Madrid: Gymnos
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Comeptencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos
- Szanto-Feder, A. (2002). *Lóczy: Un nouveau paradigme? L'Institut Pikler dans un miroir à facettes multiples*. Paris: PUF
- Tardos, A. (1989). Autonomia y/o independencia. *Infancia*, 15, 4-9
- Tardos, A. y Appell, G. (1990). *De l'attention du bébé au cours des jeux* [vídeo 30']. Paris: Institut Emmi Pikler-Association Pikler-Lóczy France
- Tardos, A. y Szanto-Feder, A. (1995). *Se mouvoir en liberté* [Video 27']. Budapest: Association Pikler Lóczy Hongria
- Tardos, A. y Appell, G. (1992). *Attentives l'un à l'autre: le bébé et l'adulte aux cours du bain* [Color VHS 30']. Budapest: Institut Emmi Pikler-Association Pikler Lóczy France
- Vincze, M. (1975). Le développement des activites communes dans un groupe d'enfants de 3 mois à 3 ans 1/2, élèves ensemble. *Le coq-heron*, 53, 11-17
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Wallon, H. (1975). *Los Orígenes del carácter en el niño: los preludios del sentimiento de personalidad* Buenos Aires: Nueva visión
- Wallon, H. (1979). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires
- White, R. (1959). Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333
- Zazzo, R. (1962). Prólogo. a M. Stambak (Ed.) *Tono y psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Rio. Col. Aprendizaje

Artículo terminado el 23 de Marzo de 2016

Fechas: Recepción 19.05.2016 | Aceptación 21.09.2016

Teresa Godall (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler Lóczy, 87–98. Disponible en www.reladei.net



Teresa Godall

Universidad de Barcelona, España
tgodall@ub.edu

Profesora de la Universidad de Barcelona y maestra de educación infantil y educación primaria UAB y de educación física UB. Es licenciada en Pedagogía por la UAB y doctorada en Pedagogía por la UB (2007-2014) con la tesis titulada “Emmi Pikler: El desarrollo motor autónomo desde el nacimiento hasta la seguridad de los primeros pasos. Un estudio de casos basado en la escala de desarrollo motor de Pikler-Lóczy”. Es también formadora Pikler (2015), título honorífico otorgado por la Fundación Pikler Hungría y por la asociación Pikler de Budapest. Ha sido también presidenta y fundadora de la desaparecida Asociación Pikler Hensgtenberg de Catalunya (2003-2013) vinculada a la Asociación Pikler Internacional y reconocida en Budapest.

Autora de diversos artículos relacionados con la observación, el movimiento libre, el desarrollo global y autónomo, la organización cotidiana de espacios y tiempos, y la actitud del adulto durante el sistema de cuidados desde la perspectiva pikleriana.

Organizadora de cursos de formación continuada. Asesora y coordinadora de grupos de innovación de escuelas infantiles públicas 0-3 en el Instituto de Ciencias de la Educación-ICE, de la Universidad de Barcelona

Es también miembro del subgrupo de estudio de escuelas infantiles francófonas dependiente de la Asociación Pikler internacional.



Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest

Observational methodology in Budapest Pikler Nursery School

Elena Herrán Izagirre, ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo se presenta un somero resumen de la investigación de la UPV/EHU (EHU 10/16) iniciada en Lóczy en 2013 hasta el día de hoy. A partir de un proyecto de investigación sobre actitudes docentes pudimos acudir a Lóczy a por muestra para analizarla en base a la Metodología Observacional. Su objetivo era y es la actividad de la educadora. Repasamos las diferentes fases del proyecto: su gestación, la realización de las grabaciones y la vuelta, con la elaboración del formato y la preparación de la muestra. Terminamos apuntando algunas conclusiones provisionales que hemos extraído hasta el momento, como son que las educadoras despliegan una dimensión interactiva específica y muy sutil sobre las cuatro tareas instrumentales encontradas, que no hacen dos cosas a la vez, que terminan lo que empiezan, que no dejan de hacer, que son tremendamente ordenadas, que mantienen dos ritmos, según estén o no con el niño y hacen todo ello con tacto, con mucho tacto.

PALABRAS CLAVE: Educación Pikler-Lóczy, Metodología Observacional, Formato de Campo, Educación Temprana de Calidad.

ABSTRACT

This paper presents a cursory summary of the research of the University of the Basque Country UPV/EHU (EHU 10/16), initiated in Lóczy in 2013 until today. After a research project about teachers' attitudes, we could go to Lóczy

and get sample for analyzing it according to the Observational Methodology. Its aim was (and is) the caregiver's activity. We revise the different stages of the project: the preparation, the carrying out of the recordings and the way back, with the elaboration of the format and the preparation of the sample. The paper finishes by pointing out some provisional conclusions: caregivers deploy an interactive specific and very subtle dimension over the four instrumental tasks found. They do not do two things at a time; they finish what they start; they do not stop doing; they are tremendously organized; they maintain two different rhythms, depending on whether they are with the toddler or not; and they do all of these tactfully, very tactfully.

KEYWORDS: Pikler-Lóczy Approach, Observational Methodology, Field Format, Quality Early Education.

INVESTIGANDO LAS ACTITUDES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN TEMPRANA

Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy de Budapest, un título que puede asustar, porque precisamente algo que intimida en educación y más en educación temprana es la evaluación, la medida. En esta reflexión no hay lugar para esta resistencia porque no vamos a entrar en el aparataje, en lo que sería la parte más estrictamente metodológica del trabajo. Nos vamos a centrar en la vertiente sustancial de la investigación, en el contenido, en lo que hemos podido hacer y aprender gracias a la

utilización de este abordaje metodológico, por lo que si hacemos referencias a él, serán solo tangenciales.

Cuando comenzamos a trabajar en la formación del profesorado en base a la pedagogía Pikler-Lóczy un poco más en profundidad, vimos que una de las claves del trabajo educativo en el primer ciclo de Educación infantil (0-3) eran las actitudes de los educadores, maestros, auxiliares, etc. Al revisar el estado del arte para centrar la reflexión vimos que las actitudes se entendían de manera muy diferente dependiendo de la aproximación teórica: para unos se trataba de tendencias de conducta, para otros de cuestiones ideológicas, para otros, intenciones o creencias (Morales, 2011), y además teníamos las actitudes piklerianas como referente (Dehelan, E., Szeredi, L. y Tardos, A., 1986). Por otra parte, encontramos muy poca investigación sistemática en educación temprana o primer ciclo de Educación Infantil al respecto. Finalmente hicimos una propuesta que pudimos estructurar en un proyecto de investigación que está teniendo un largo y generoso recorrido. Acotamos la reflexión a 0-2 y realizamos 14 entrevistas semiestructuradas a 14 educadores que estaban implementando esta metodología en sus centros, y tras analizarlas extrajimos una serie de ítems para construir un cuestionario que finalmente pedimos a los educadores del Partzuergo Haurreskolak (Entidad semi-pública que gestiona la Educación Infantil 0-2 en la CAPV) que de forma voluntaria contestaran. Sorprendentemente en la fase piloto los ítems de autonomía cayeron. ¿Qué significado tenía que los ítems de autonomía cayeran? Pues que la respuesta se polarizaba en los valores extremos; que hay una serie de personas que son muy favorables y otras muy desfavorables a la autonomía infantil pikleriana; es decir, que esos ítems no discriminaban, que no servían para medirla.

Una vez eliminados estos ítems realizamos la fase definitiva de la investigación, cuyos resultados, conclusiones y síntesis final se pueden encontrar en este enlace: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/365/re365_06.html. Como se puede comprobar, también cayeron los ítems de evaluación, pero los resultados obtenidos permitían extraer un modelo específico de educación temprana en base a seis variables: Concepto de niño/a, Papel del/a educador/a, Interacción entre ambos, Relación pareja-equipo, Actividad diaria y Sentimiento asociado, que se organizaban en dos niveles, intrapersonal e interpersonal. En el primer nivel, el intrapersonal, encontrábamos las variables Concepto de niño y Papel del educador,

pero con la valoración más baja de las seis obtenidas (Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin, y Ordeñana, 2014). Ambas cuestiones resultaban llamativas al ser precisamente los pilares de la pedagogía Pikler-Lóczy, pedagogía implementada en ese colectivo profesional.

IR A LÓCZY A INVESTIGAR, UN SUEÑO HECHO REALIDAD

En una tercera fase, este proyecto de investigación nos llevó a Lóczy a seguir investigando las actitudes educativas. Era una oportunidad sin parangón que nos presentaba la posibilidad de ir más allá. A pesar de que el idioma era un obstáculo importante, podíamos seguir estudiando las actitudes con entrevistas, discusiones, etc. con el equipo educativo. Pero también se podía hacer algo mejor durante el tiempo de la estancia: acceder directamente a la conducta cotidiana de las cuidadoras, a su quehacer, a su día a día. De manera que fuimos tomando sucesivas decisiones en esta dirección. La primera fue qué observar sistemáticamente. No podía ser más que a la educadora. Nuestra observación no era la observación pikleriana. No podía serlo. La observación pikleriana participante es la manera de mirar de la educadora Pikler. No es una parte o una característica especial. Son sus ojos y los de todo el equipo que mira y comparte la mirada sistemáticamente y al hacerlo, la sigue modelando y actualizando. La observación por la que podíamos optar también era sistemática: era la Metodología Observacional (Anguera, 1985, 1988, 1994, 1999, 2003, 2010), que en cierto sentido, a partir de un momento, sustituye ese factor humano de la observación por instrumentos observacionales y programas informáticos que transforman los datos en resultados que nuevamente el factor humano da sentido. La ventaja fundamental de esa opción era que además de describir permite explicar los comportamientos y sus tendencias, cuestión clave en nuestra investigación.

El que el objeto de la investigación fuese la observación de la educadora tiene una segunda parte. Centrarse en la educadora no era una cuestión baladí. Lóczy ha investigado a la educadora, la ha grabado, la ha estudiado, pero fundamentalmente en tanto que agente de las condiciones de desarrollo saludable y de educación de calidad de los bebés y niños pequeños que tanto el Instituto tuvo, como la Escuela Infantil tiene a su cargo. No podía ser de otra manera, ya que entre los objetivos de Emmi Pikler estaban: establecer un sistema educativo parangonable al familiar

en un contexto de crianza colectiva, demostrar que ese sistema educativo era adecuado y finalmente hacer observaciones sistemáticas de la evolución de los niños (Falk, 1986). Y de ahí esas magistrales sesiones de vídeo, esos sabios artículos y manuales, esas geniales lecciones de psicología infantil, hasta sus más pequeñísimos detalles, que han puesto patas arriba la psicología y la pedagogía de la primera infancia.

Pero además adoptamos la perspectiva de la educadora porque nos va a hacer ver al niño actual de Lóczy, el de la Escuela Infantil de hoy, que no es un niño como el de la casa cuna, que estaba 24 horas al día, 365 días al año, mientras cambiaba de régimen de vida (David y Appell, 2010), sino que ahora se trata de niños que viven en sus familias y acuden al centro unas horas. Esta circunstancia unida a que la estancia era de tres meses, condiciona la perspectiva de trabajo que podemos adoptar. Jamás va a ser igual observar a bebés o niños pequeños de la casa cuna que a niños que viven en sus contextos familiares, con sus correspondientes y particulares accesos a la motricidad, al juego, diferentes modos y ritmos de estimulación, cuidados, etc. Nos hubiera resultado imposible poner bajo control estas variables. Entonces lo que decidimos hacer era mirar a la educadora, y al hacerlo, nos teníamos que preguntar si existe una manera específica de trabajar en Lóczy, un patrón, una manera de hacer observable, medible y de la que podamos seguir aprendiendo. Quienes conocemos la propuesta sabemos que sí, que es por ello por lo que sus resultados educativos son no solo buenos y de calidad, sino excelentes y meridianos en comparación con otros modelos de educación temprana (Herrán, 2013). Si lo hacemos bien, no podemos obtener otros resultados. Ahora demos paso a la metodología para que haga su trabajo.

¿Qué supone la Metodología Observacional?, ¿se puede apresar la realidad? Esa es la intención. Esta metodología nos permite escanear el comportamiento, y en este caso es el comportamiento educativo de la educadora Pikler-Lóczy. Pero para poder hacerlo es imprescindible cumplir ciertos requisitos (Anguera, 2001, 2003). Los hay de dos tipos: sustantivos o del contenido, y metodológicos o, podríamos decir, técnicos. En el primer grupo encontramos que el objeto a observar debe tener carácter perceptible y la conducta de la educadora en el aula lo tiene. Además, debe formar parte de la vida cotidiana y del entorno natural, y también lo hace ya que la observación se va a realizar en el aula en horario de atención. Y por último, debe tener relación interactiva con el entorno,

y es precisamente la dimensión interactiva del trabajo educativo de la educadora la que nos interesa.

Entre los requisitos metodológicos del segundo bloque, encontramos primero la preferencia idiográfica, o dicho de otra manera, es más adecuado elegir un único objeto de observación, persona o tema, que muchos a la vez, porque la gestión de los datos se complejiza extremadamente. La educadora o incluso si son varias, la interacción adulta tendría carácter idiográfico. A continuación es imprescindible el seguimiento temporal. Ciertos acontecimientos y comportamientos pueden ser fortuitos, debidos al azar o simplemente accidentales, pero a la Metodología Observacional los que le interesan son los que se mantienen en el tiempo de manera que se pueda analizar su secuencialidad, aun siendo pequeña. Este tipo de datos, específicos de esta metodología, permite detectar regularidades, acceder al análisis de tendencias, al análisis de patrones de conducta; a la estructura oculta del comportamiento, en una palabra. Finalmente, no puede existir un instrumento estándar previo para la observación, como es el caso, y hay que hacerlo expresa y adecuadamente según las observaciones preliminares de la fase exploratoria. De momento, las decisiones parecen correctas, ya que cumplimos los requisitos. O sea, que adelante.

¿Qué tipo de instrumento observacional (Anguera, 2001, 2003) sería el adecuado para observar a la educadora Pikler-Lóczy en plena tarea? Habría dos posibilidades, los sistemas de categorías y los formatos de campo. La primera es una construcción cerrada que en base a una teoría que la sustenta propone unos moldes o receptáculos que incluyen todas las conductas de la observación. Pero si algo tiene Lóczy, precisamente, es que ha aplicado en la práctica principios y teorías psicológicos, pedagógicos, médicos, etc. y en función de sus resultados con los niños, ha extraído su propia teoría. Es una aproximación teórico-práctica, construida a partir de una reflexión compartida en el equipo, de su investigación permanente y rigurosa, pero cuyo objetivo no es establecer un sistema cerrado, sino precisamente lo contrario; una pedagogía que se articula en base a cuatro principios y se adapta a cada niño cada día; que siempre vuelve a partir de cero. Es por ello que el instrumento tenía que ser el formato de campo. Como su nombre indica da forma a un campo de observación, por lo que es un sistema abierto, que puede incorporar nuevas modalidades de conducta según aparecen, que aunque es recomendable no precisa una teoría, es multidimensional y autorregulable. De hecho, tras establecer los crite-

rios o ejes del instrumento de acuerdo a los objetivos, se elabora el catálogo o listado abierto de conductas correspondientes a cada uno de ellos, formando un sistema jerárquico, un árbol, para entendernos, al que asignamos códigos alfanuméricos.

Además, esta metodología nos permite trabajar a la profundidad que queramos. Podemos hacer un formato de trazo grueso, molar o uno de trazo fino, molecular (Anguera, 2001, 2003), muy detallado, dependiendo nuevamente del objetivo que se plantee. La pedagogía Pikler-Lóczy estudia y concreta hasta los más pequeños detalles. Era esperable que el instrumento pormenorizara con gran detalle los múltiples matices de la actividad de la educadora Pikler-Lóczy, ya que por lo que conocíamos del modelo, aunque los diferentes elementos que la forman se ordenan exhaustivamente, su aplicación individualizada es absolutamente flexible y adaptada a la persona que es el niño en cuestión. El esfuerzo para ajustarlo se anunciaba importante.

ATERRIZANDO EN LÓCZY

Llegamos a Lóczy con tres meses por delante para investigar. Antes de nada hay que plantear al equipo qué es lo que se quiere hacer y cómo, lo que supone un tiempo de negociación, de clarificación, de intercambio de puntos de vista y ajustes en el proyecto. Vamos concretando los requisitos que traíamos perfilados. El objeto a analizar es la conducta de la educadora, ya que entendemos que viene de una actitud, que es la actitud de escucha, respeto y confianza, que caracteriza a Lóczy, pero que se articula en unos comportamientos específicos dentro del aula y no en otros. Es efectivamente perceptible y la constituyen cuestiones muy sutiles, como los gestos, el tono de voz, las distancias, las miradas, etc. Para asegurar la estabilidad en el tiempo se debe garantizar la continuidad entre las sesiones a grabar y dentro de ellas. Es decir, lo que sí va a tener mucha significatividad es qué es lo que sistemáticamente hace de tal a tal hora, tal y tal día, semana tras semana durante el periodo de tiempo concreto que podamos grabar. La constancia supone que hay una serie de elementos que se van a repetir y que van a permanecer o van a ir mutando; que van a ir incorporando novedades que son las que realmente van a informar de que esa intervención está haciendo que el niño pequeño cambie y vaya aprendiendo a su ritmo individual.

Las posibilidades del Instituto son inmensas a la vez que limitadas, ya que se recibe en las aulas a mu-

chas personas en observación. Finalmente se decidió grabar a dos educadoras experimentadas, un día a la semana a cada una en la misma franja horaria. Y esa franja horaria fue la más cómoda para las implicadas, que era a primera hora de la mañana, porque luego permitía acceder a otros observadores potenciales sin problema. Desde aproximadamente las ocho y media, ocho y cuarto a veces, nueve menos veinte, se seguía con la cámara a la educadora correspondiente durante una hora. En ambos grupos nos encontramos prácticamente con la misma actividad.

A partir de la tercera semana de la estancia comienza la fase pasiva de la investigación: las dos grabaciones semanales, a la vez que el visionado de las mismas, para ir perfilando la fase activa con la primera tarea: el establecimiento de los ejes del instrumento y de los catálogos de conductas observadas en las sesiones, de cara a la elaboración del instrumento de observación. Entramos sobre alfombra roja en el sistema Pikler-Lóczy. Es un sistema, no solo por la dimensión de la actividad y sus múltiples componentes y porque estamos dentro de ella, sino porque todo se mueve en relación a lo demás; todo está internamente, intimísimamente relacionado y cualquier cambio o ajuste o novedad afecta al resto en su conjunto, pero lo hace de una manera absolutamente ordenada, organizada y con sentido. No desbarata, puede alterar o desordenar, pero la continuidad y la estabilidad se mantienen impecablemente. Si lo comparáramos con el sistema solar, el niño sería el sol de este sistema.

De las 28 grabaciones totales, 11 corresponden a la educadora 1 y 17, a la educadora 2; 28 horas de oro a desentrañar.

DE VUELTA, CON UN TESORO ENTRE MANOS

Aunque pueda parecer contradictorio, en realidad la fase activa de la investigación empieza en este momento. Hay que trabajar y duro para elaborar el instrumento, lo que exige hacerlo a dos niveles, con el visionado y la extracción de ejes y conductas, por un lado, y la articulación de éstos por otro, hasta conseguir encajarlos en un instrumento que conforme un conjunto exhaustivo y mutuamente excluyente de conductas: hay que dar cuenta en una única ocasión de todas y cada una de las conductas que tienen lugar pero además, ninguna conducta se puede adjudicar más que a un criterio. Si no, falseamos la realidad y en absoluto lo pretendemos. Todo lo contrario. En estos visionados y adjudicaciones, a pesar de encontrar si-

militudes entre las diferentes tareas, las diferencias eran más que evidentes, por lo que finalmente lo que iba a ser la elaboración de un único instrumento, más o menos complejo; la piedra filosofal, resulta ser la de cuatro más uno. Parece que según avanzamos en la investigación nos topamos con la complejidad de esta pedagogía. Vamos en el buen camino.

¿Qué nos lleva a este desglose? Pues un momento eureka, el descubrir en esas similitudes y diferencias dos planos, la conjunción de dos dimensiones: la propiamente instrumental según la tarea concreta y otra que se solapa y que se mantiene en las diferentes tareas, más interactiva, social o relacional, si se prefiere. Es decir, encontramos un formato dar de desayunar, un formato cambiar pañales, un formato acompañar en la actividad autónoma y un formato vestir para salir al jardín, que es lo que sucede en esa franja horaria de la observación en ambos grupos con sus correspondientes peculiaridades. Aunque habría uno más, porque está limpiar la nariz, quitar los mocos, que es una tarea transversal, inevitable por la época del año. Desgraciadamente en esta ocasión, la cantidad de unidades de quitar los mocos no tiene entidad como para hacer un quinto formato instrumental.

Pero sí tenemos un quinto formato, desprendido de los cuatro anteriores, que es el de la Interacción Pikler-Lóczy, que va más allá de la actividad instrumental específica del momento. Habría coincidencias al anunciar, esperar, ofrecer, adelantar la mano, tocar el objeto, etc., exactamente iguales en dar de desayunar, en cambiar de pañal, en vestir y en acompañar en la actividad autónoma. Es decir, hay todo un arriéré fond construido desde el origen de la pedagogía Pikler, que tiene que ver con la intensiva formación de estas educadoras, que tras trabajar muchos años tienen un oficio impresionante. Nuestra hipótesis es que ahí están las actitudes educativas piklerianas. Pero cuidado, la dimensión instrumental en su momento también lo fue, lo que pasa es que se cristalizó en formas de hacer, de organizar, de gestionar, que llamamos coreografía u organización del día a día, pero que permanecen necesariamente vivas.

Esta dimensión interactiva (Poyatos, 1986; Weick, 1968) se conforma en base a cuatro ejes: la conducta verbal, la vocal, la espacial y la proxémica. No conocemos el húngaro, pero además de ir entendiendo palabras sueltas, que también sirve mucho, se puede observar que hay afirmaciones, negaciones, preguntas, descripciones largas, cortas, reiteraciones de nombres propios, etc. En cualquier idioma es diferente afirmar que negar o que preguntar y a pesar de

la existencia de otras variables culturales que nos resultan inaccesibles, porque las diferencias históricas y culturas están ahí, hay una importante parte que sí podemos objetivar. La incorporación de los comportamientos vocales ha sido muy aleccionadora porque aunque son muy emocionales, son muy contenidos a la vez. Puede sonreír, utilizar un tono alto o muy bajo o ninguno, dependiendo de la situación. Es muy interesante cómo modula la voz. Además habría toda una dimensión proxémica, espacial, de ubicación en el espacio, desplazamiento en él, de postura, contacto con el niño, a lo que añadimos un cuarto bloque de información: la conducta kinésica, que incluye los gestos visuales, manuales y faciales, así como adaptadores, ilustradores y emblemas. También es muy interesante cómo los maneja. Se trata de gestos que bien sustituyen a la palabra, la apoyan corporalmente o regulan el ritmo de participación en el flujo comunicativo. De hecho hemos encontrado emblemas universales pero también emblemas específicos piklerianos; pequeñas perlas educativas.

Aunque todavía queda aquilatar los cuatro instrumentos ya se puede empezar a preparar la muestra. Primero hay que extraer de las sesiones las imágenes correspondientes a las cuatro grandes actividades, a continuación y tras establecer la unidad de conducta de cada una de ellas hay que ir buscándola, delimitándola y troceándola vídeo a vídeo. Finalmente hay que ordenar todas las unidades por tipo de actividad o formato consecutivamente para poder proceder al registro de manera lo más cómoda posible, porque además así, se reducen sensiblemente los errores. Tras un arduo trabajo de meses, tenemos un total de 3.246 unidades preparadas para ser registradas.

A DÍA DE HOY

Llevamos trabajando intensamente tres años y no hemos hecho más que empezar. Sin prisa pero sin pausa y con máxima rigurosidad. No podemos hacerlo de otra manera por, precisamente, la rigurosidad que ha caracterizado a todas las profesionales que han construido esta pedagogía desde su origen, tanto en la intervención directa con los niños, como en la gestión con las familias o en la investigación y en la formación de profesionales, propios o no. Es decir, absolutamente en todo su trabajo.

Entre las conclusiones provisionales que podemos citar, la primera es indiscutible: la educadora no hace dos cosas a la vez. Esta cuestión se evidenció prácticamente desde el principio y se puso sobre la mesa

desde las primeras reuniones. En tantos momentos, cuando una madre que llega con su hija le dice algo, cuando un niño se acerca con una demanda o estando haciendo algo se da cuenta de que debe acercarse a alguien a solucionar, apoyar o limpiar, se para. Deja la actividad inmediatamente anterior para zambullirse en la nueva. Cuando deja en pause la anterior puede mantener en la mano el objeto que tenía o apoyarlo en alguna parte si las circunstancias lo exigen, pero se centra en lo que esa nueva situación precisa: escucha, mira o busca a quien sea el tiempo que sea preciso. Esa atención, también de calidad, ayuda a incorporar y facilita su gestión dentro del trabajo cotidiano de la educadora. Una vez finalizado el episodio y tomada cuenta, vuelve a lo que estaba y le da continuidad hasta su finalización.

Y esta es precisamente la segunda clave que hemos encontrado, que termina todo lo que empieza. Termina cada acción iniciada. Y termina cada acción material y material es física pero también humana o tal y como hemos establecido en los formatos, instrumental e interactiva. Porque hay un pequeño plus, un remate en cada actividad. Puede ser atusar el pelo tras poner el gorro o confirmar la lazada tras atar la bota o ajustar los cuellos del anorak tras subir la cremallera o confirmar el uso adecuado de la servilleta tras finalizar el desayuno. Ese algo tiene una dimensión simbólica crucial para el niño o la niña, que está entendiendo que ya ha terminado, que no le queda nada pendiente y puede cambiar de contexto o de actividad y centrarse plenamente en ella.

Este cierre de las sucesivas actividades genera un orden intrínseco a la organización de la actividad, del espacio y del tiempo, que a la educadora le posibilita mantener dos ritmos radicalmente diferentes: con el niño y con todo lo demás. Con el niño el tiempo se para realmente. No hay ninguna prisa. Se le anuncia, espera a que conteste, propone, se espera a que conteste, hace, espera a que dé señal de que sabe lo que le va a hacer, así hasta que termina la actividad completa, aunque incluya paradas que el niño proponga o las circunstancias impongan. Pero cuando el niño no está, como es en la recogida de la cesta del desayuno, la velocidad es supersónica. Para cuando empieza, ya ha terminado.

Pero tampoco deja de hacer. Incluso cuando parece que no hace nada porque se sienta en su sitio, al lado de los niños que están desayunando y ni sirva ni recoja nada en algún momento, está interactuando. Y es importante clarificarlo. La interacción Pikler-Lóczy es muy sutil, según hemos podido observar hasta el

momento. La hay directa, indirecta y no la hay, pero hay presencia. En la interacción directa, habría contacto físico y humano con el niño: le recoge el body, le limpia la boca con la servilleta o pone los calcetines. Pero cuidado, incluso cuando hay contacto, éste es un contacto mediado por un tercer elemento: el pañal, la servilleta o la ropa. Cuando este contacto mediado no es necesario bien por el tipo de actividad o bien por el nivel evolutivo y de aprendizaje del niño, es el momento del contacto social, psíquico. La comunicación verbal, vocal y gestual sustituye al contacto físico mediado, desplegando un nuevo nivel de actividad simbólica que se añade a la física de la que se acaban de separar, dando alas al presente y animando al pensamiento y a la reflexión. Pero tampoco termina ahí, porque hay momentos en los cuales la educadora no interactúa con ningún niño, pero está. No hay interacción propiamente dicha. Es su presencia y su disponibilidad la que en esos momentos contiene a cada niño y al grupo en su conjunto, pero para que desarrollen y desplieguen su actividad autónoma y juego libre. Las caricias, haberlas haylas, pero con un contacto muy superficial y siempre a demanda del niño.

La educadora toca con tacto. Con mucho tacto diríamos, pero no solo al niño, sino los objetos, juguetes y diversos materiales del aula. ¡Incluso cerrar el tapón de la botella de agua es una delicia! Y cuando termina cada una de las actividades que inicia y vuelve a ordenar, el contexto de intervención directa está limpio y empieza de nuevo haciendo un nuevo ciclo entero de conducta, llegando hasta donde llegue, nuevamente según la casuística individual y la tarea en cuestión. También prepara el aula con tacto. Según la actividad e intereses del día anterior, a primera hora, antes de que lleguen los niños, el aula se engalana. Distribuye materiales, juguetes o piezas, presentándolas de una manera muy atractiva en todo el espacio de juego autónomo del aula, en el suelo, sobre el laberinto Pikler o en las baldas. Unas veces incluyendo prácticamente todas las piezas de construcción en una cubeta excepto unas cuantas que, como si tuviesen vida propia, esperan a los niños configuradas, apiladas u ordenadas en una serie, a modo de sugerencia. Otras, presentando el juego de café sobre la bandeja y la cucharilla en el azucarero, como si solo quedara servirse un poco en la taza, también preparada, y tomarlo tranquilamente. Los muñecos se presentan perfectamente vestidos. ¡Por cierto, les viste con la misma delicadeza que viste a los niños!

Los ubica en los carritos o en sus cunas, tapados por mantas de diferentes texturas y tamaños. O se presen-

tan objetos de la misma forma, como bolsas de tela o tiras de ganchillo, abiertas, una al lado de la otra, y se coloca cerca alguna cubeta, cesta, panera, bandeja, etc., recipientes de tamaño y profundidad variados donde los niños pueden juntarlos y trasladarlos. Evidentemente todo esto enseguida se convierte en un caos, sobre el que también interviene, de nuevo en la intensidad que marquen las circunstancias. Ordenará el caos colocando las cosas en su sitio original u otro con la misma tranquilidad y tacto con los que preparó a primera hora, a sabiendas de que el desorden asociado al juego infantil va a volver inmediatamente, porque para eso lo ha ordenado, para que se vea mejor y pueda nuevamente ser elegido por algún niño para su actividad, y así a lo largo del día.

Además hemos confirmado los formatos. Sirven para acceder efectivamente a patrones de conducta educativa específica de las cuatro actividades observadas, según determinadas circunstancias significativas en cada uno de ellos. También hemos podido vectorializar algunas conductas: descubrir cómo se relacionan entre sí, si se apoyan u oponen, en qué medida y sentido. Seguimos en la fase activa, ahora registrando las 3.246 unidades. En cuanto acabemos y empecemos con los análisis seguro que tendremos más cosas que compartir.

No hemos hecho más que empezar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cuantitativa vs cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 127-144
- Anguera, M.T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó
- Anguera, M.T. (1994). Metodología observacional en evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Coord.), *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 197-237)
- Anguera, M.T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Conferencia de ingreso Real Acadèmia de Doctors, Barcelona. [Reprinted in A. Bazán Ramirez y A. Arce Ferrer (EDS.) (2001), *Métodos de evaluación y medición del comportamiento en Psicología* (pp. 11-86). México: Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma de Yucatán]
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno

- Rosset (Eds.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación de las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y torres, 271-308
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro
- Dehelan, E., Szeredi, L. y Tardos, A. (1986). L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs. *Vers éducation nouvelle*, 404, 52-56
- Falk, J. (1986). «Lóczy» a quarante ans. Budapest: Académie Hongroise des Sciences, [Conférence a les sessions de la Société Hongroise de Psychologie] 372.2(439) FAL
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentín, J.I., Ordeñana, M.B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 365, 150-176
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: CINCEG
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología*, 34(1), 125-155

Artículo terminado el 25 de Enero de 2015

Fechas: Recepción 29.02.2016 | Aceptación 23.09.2016

Herrán Izagirre, E. (2016). Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler Lóczy, 99-105. Disponible en www.reladei.net



Elena Herrán Izagirre

Escuela Universitaria de Profesorado de Bilbao
Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País
Vasco, España
elena.herran@ehu.eus

Maestra especialista en Educación Infantil. Diplomada en Psicomotricidad educativa y terapéutica. Licenciada en Psicología 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 la Casa Pikler de Budapest de marzo a junio de 2013. Ha colaborado en la realización del Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El Entorno Educativo de la Educación Temprana del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco en 2015.

rial, nuestra forma de observar y atender, que conllevaron la tranquilidad del ambiente; la relación respetuosa y afectiva con todos y cada uno de los niños que estaban a nuestro cargo; la calidad del movimiento, del juego o de los cuidados de los niños.

A partir de estos cambios y algunos otros, se transformó nuestro rol de ser un adulto que entretiene y pasa el rato con los niños, a ser un adulto que ofrece diversas posibilidades de desarrollo; respeta la individualidad, el ritmo y la personalidad de cada niño; contiene y acompaña empáticamente en momentos difíciles; y organiza los días, el espacio y el material según las necesidades e intereses de los niños.

En los siguientes dos cursos visité dos veces Budapest, donde me maravillé con la elegancia, el respeto, la dignidad y la humildad de todo el equipo de Lóczy. Los dos cursos que realicé me removieron mucho por dentro, íntima y profundamente; quise meter todas las vivencias de aquellos días en una caja y llevármelas tal cual, para poder abrirla y sentirme igual que allí en cualquier momento.

Por otra parte, llevaba algún tiempo queriendo viajar, conocer mundo y experimentarlo sola. Además, deseaba poder aprender más sobre Pikler, conocer su pedagogía más a fondo y en una práctica consolidada. Toqué varias puertas y dentro de las opciones que surgieron y las condiciones que tenía, pude organizar mi viaje a Ecuador.

Después de trabajar cuatro cursos y medio en las Haurreskolak, el día 16 de septiembre de 2014 me dispuse a cruzar el Atlántico con un revoltijo de sentimientos difícil de explicar: ilusionada, asustada, nerviosa, expectante...

Una vez en Ecuador, fui a Tumbaco, un valle situado a 14 km. al este de Quito, con una población aproximada de 38.000 habitantes. Allí, acudí al centro de Desarrollo Infantil Emmi de Tumbaco, para niños de uno a cinco años. Además, más tarde tuve la oportunidad de conocer los Talleres Familiares para familias con hijos desde los cuatro meses hasta los tres años. Mi viaje no hacía más que empezar.

EMMI: LA ESCUELA INFANTIL

En el Centro de Desarrollo Infantil Emmi se acompaña a niños de entre uno y cinco años de edad de manera personaliza y respetuosa en base a la pedagogía Pikler-Lóczy.

La observación en Emmi es muy sutil. El primer día que acudí, la directora me enseñó todos los espacios y me explicó por dónde se movía cada grupo; aun-

que necesité mucho más tiempo para conocer todos los rincones. Las profesoras > 2 explicaron a los niños quién era yo y que estaría en los espacios conociendo el centro. Solía sentarme en una pequeña banqueta y según los grupos, iba moviéndome por el espacio para observar y anotar sin esconderme pero intentando que mi presencia molestara o interfiriese lo menos posible. Poco a poco algunos niños, sobre todo en el grupo del Kinder, de los niños de tres a cinco años, empezaron a acercarse y preguntarme cosas como mi nombre, dónde vivía, qué anotaba...

Sentía muchísimo respeto por el trabajo de las profesoras y no sabía si yo estaría a la altura de las circunstancias. Poco a poco algunos niños, no todos, porque algunos necesitaron más tiempo para confiar en mí, empezaron a tenerme en cuenta y comencé a acompañarles en algunas situaciones.

LAS PERSONAS DE EMMI

Los datos son del curso 2014/2015, en el que yo estuve en Emmi. Dependiendo del año, las funciones y los grupos van cambiando según las necesidades y las opciones que surgen.

El equipo de trabajadoras consta de nueve mujeres: Rosa se encarga de cocinar, limpiar, etc., Emilia es la auxiliar en el grupo Kinder, Cristina es la directora y hace trabajo administrativo y apoyo en los grupos cuando es necesario, Ana Cristina es profesora y este curso su función era de apoyo pedagógico, es decir, no tenía un grupo a su cargo y hacía observaciones a las compañeras para luego transmitir y trabajar lo visto en las reuniones, Mari Carmen y Sofía son profesoras del Kinder, y Maria Rosa, Silvia y Mishell son profesoras de tres guarderías, es decir, los grupos de entre uno y tres años de edad. Hay otra figura de acompañante, que en este curso fui yo, que sustituye en caso de faltas de las profesoras. Yo acudía todos los días al centro para hacer las observaciones acordadas, pero en otros casos, esta figura suele acudir al centro, al menos una vez por semana para conocer a los niños y el funcionamiento del centro.

En total había 35 niños repartidos en 4 grupos:

- Guardería 1: cinco niños entre uno año y medio y dos años.
- Guardería 2: seis niñas entre dos años y dos años y medio.
- Guardería 3: siete niños entre dos y tres años.
- Kinder: diecisiete niños de tres, cuatro y cinco años de edad.

Para asegurar la continuación de curso a curso, se procura que la acompañante referente de los grupos

sea los sucesivos cursos la misma, es decir, la que empieza en la primera guardería con un grupo de niños seguirá con ese grupo hasta llegar al Kinder. Esto no es siempre posible, ya que a veces el equipo de profesionales o los niños cambian, pero es algo que tienen en cuenta y procuran cuidar.

LOS ESPACIOS DE EMMI

EMMI tiene una casa de 300 m² rodeada de un terreno de 2000 m² aproximadamente. Todos los espacios, exteriores e interiores, están divididos con vallas, de manera que cada grupo, guardería o Kinder, tiene su propio espacio dentro y fuera.

GUARDERÍA (0-3 AÑOS)

ESPACIO EXTERIOR

Los espacios de las tres guarderías son muy parecidos y miden 400 m². El material y el mobiliario es el mismo, lo que cambia es su distribución. Cada profesora lo organiza dependiendo de cómo es su espacio y de los niños a su cargo.

> Cambiador: es una estructura de madera que consta de una plataforma y un techo, cercado con una valla. Dentro hay un cambiador, una banqueta para la educadora y una cesta por cada niño; en estas cestas guardan su mochila con la ropa de cambio, zapatos...

> Arenero: mide 1,50 m. de diámetro. A un lado tienen una palangana llena de agua y al otro lado hay una pequeña estantería con diferentes herramientas como palas, regaderas, escurridores, camiones...

Cuando un niño quiere entrar en este espacio debe decirselo a la profesora. Ésta le ayuda a quitarse la ropa en el cambiador ya que entran sin pantalón, zapatos y calcetines y a ponerse crema solar y repelente de insectos. Cuando quiere salir del espacio la profesora le ayuda a arreglar el espacio, a quitarse la arena y a vestirse con ropa limpia.

> Zona de agua: tienen una pequeña piscina de plástico llena de agua que, más o menos, en el primer grupo es de 70cm de diámetro y 20cm de profundo, en el segundo, de 110cm de diámetro y 30cm de profundo y en el tercero, de 150cm de diámetro y 40cm de profundo. Alrededor hay utensilios como embudos, jarras, pinceles, vasos de plástico, etc.

Y el uso de este espacio es como el del arenero: avisan a la profesora para que les ayude a prepararse, y al terminar les seca o viste o bien les acompaña mientras se secan y visten con ropa seca.

> Estructuras: es un mobiliario de madera que favorece el desarrollo motriz: subir, bajar, saltar, trepar...

> Zona cercada: es una parte del jardín vallada con



una puerta en la que hay una casita de madera, un par de colchonetas, cojines, muñecos, algún libro... En alguno de los grupos también tienen platos y vasos de metal, algún cajón de madera, una hamaca para el descanso... Varía un poco según el grupo. Esta zona se usa como otro cualquier rincón donde puede ir quien quiera y la puerta puede estar abierta o cerrada, o se utiliza cuando algún niño quiere estar solo o la educadora decide dividir el grupo.

> Mesa sensorial: es una mesa con dos palanganas en las que suele haber diferentes materiales y utensilios según la semana. Puede ser espuma, semillas, hojas secas... con botellas de diferentes tamaños, cucharones, esponjas...

> Cajón de madera: es una caja de madera de, aproximadamente, 120 cm. de alto, 90 cm. de ancho y 70 cm. de profundo. En uno de los grupos hay un cajón pequeño con platos y vasos de metal, cucharas de madera y castañas, nueces... Y en los otros dos grupos hay colchoneta con algún cojín y una cortina.

> El resto del material está organizado en diferentes esterillas para que el espacio esté organizado por ambientes. Esto no quiere decir que no puedan mover el material de una zona a otra; al contrario, lo pueden trasladar siempre y cuando no sea al arenero o al agua. Entre este material hay encajables, instrumentos de música, pelotas de plástico, carros y carretillas de madera, aros de madera, cestas, telas, muñecos, pelotas pequeñas de ganchillo, pinzas, material hecho con mimbre...

ESPACIO INTERIOR

Son 50 m² con cuatro rincones que se diferencian por las esterillas. El material es siempre parecido, pero las profesoras lo pueden ir cambiando. Además de las esterillas hay cajones, taburetes, estanterías... El material se organiza en esos espacios, pero se puede trasladar de una zona a otra. Hay puzzles, libros, una cesta grande con colchoneta para descansar, canastas de diferentes tamaños, encajables, muñecas, moldes de

plástico, castañas, telas,... Además hay un baño que comparten las tres guarderías, que consta de un váter y una pila con espejo para los niños.



KINDER (3-5 AÑOS)

El espacio del grupo de niños de tres, cuatro y cinco años tiene muchísimas posibilidades y es más complejo que el de las guarderías. Por eso, y para que el cambio a los espacios sea paulatino y respetuoso, los niños que van cumpliendo tres años en los grupos de guardería, hacen una visita semanal al Kinder, para ir descubriendo poco a poco la complejidad de los ambientes, su funcionamiento y sus normas para el curso siguiente. Aunque cambie el espacio, el material o las acompañantes, es todo Emmi, por lo que las normas y límites tienen una continuidad con las de la guardería.

ESPACIO EXTERIOR

El jardín tiene 800 m² y se organiza en base a los espacios que describo a continuación:

> Comedor: es una estructura de 50 m² de madera sin paredes y cubierta. Tiene varias mesas y taburetes. Tres de estas mesas sin taburetes, están colocadas una a continuación de otra. En ellas se organizan los platos, cubiertos y vasos limpios, la jarra de agua y la bandeja de los utensilios sucios. Las mesas en las que comen los niños guardan debajo taburetes. A media mañana se ofrece un refrigerio, que también se coloca sobre estas mesas. En el comedor también hay dos cubos para restos orgánicos y plásticos, y recogedor, escoba y fregona.

El uso del comedor trae consigo varias reglas y decisiones importantes. No se puede correr ni gritar, se decide dónde quiere comer y con quién, se mira lo que se ha traído de comida y según eso se decide si se necesita algún utensilio y cuál, si se cae algo lo recoge uno mismo, cuando se termina los utensilios sucios se dejan en la bandeja y todo lo demás bien recogido

y limpio.

> Zona de agua: es una piscina de plástico de unos 150 cm. de diámetro y 40 cm. de profundidad. Alrededor de la piscina hay diferentes utensilios como tinas de diferentes tamaños, jarras, muñecos de plástico, animales de plástico, botellas de diferentes tamaños, toallas pequeñas...

Cuando un niño decide ir a este rincón, coge de su casillero dos bolsas que todos los niños tienen: una es verde claro y de tela y la otra es verde oscuro y de plástico. En la primera, tienen ropa de recambio y la segunda está vacía. Cerca de este rincón hay una estera con varias cestas y en una de ellas mete las dos bolsas. Se desviste hasta quedarse en bragas o calzoncillos y con una camiseta. Las profesoras están cerca en todo momento y les ponen crema solar y repelente de insectos en las piernas y pies. Una vez listos ya pueden ir a jugar con el agua. El material de la piscina no se puede llevar a otros espacios y el material de otros espacios no se puede traer a este.

Cuando terminan aquí, los niños deben arreglar el espacio, dejar los utensilios fuera de la piscina, de forma que quede listo para el siguiente niño que quiera jugar allí. No se trata de dejarlo exactamente igual a como lo encontraron, pero sí parecido.

Luego van a la estera donde se quitan toda la ropa y se secan con una toalla. Meten la ropa mojada en la bolsa verde oscuro para llevársela a casa y se visten con la ropa de recambio. Al final guardan las dos bolsas en el casillero.

> Disfraces: es una zona cubierta con una estera en el suelo, dos burros, dos canastas y un mueble tocador. En los burros hay perchas con diferentes disfraces. En una de las canastas hay caretas, en la otra dejan la ropa si se ponen algún disfraz, y en el tocador hay pintura de cara, peine, espejo, collares, una toalla pequeña húmeda...

> Estructuras: son estructuras de madera que posibilitan diversos movimientos, siempre partiendo de las posibilidades de cada niño. Su propio peso, equilibrio, etc.

> Casita: es una casita de madera donde hay muñe-



cos, ropa para los muñecos, colchoneta, telas, una tabla de planchar y plancha de madera, pinzas...

> Cajón: es un cajón de madera que mide más o menos 120 cm. de alto, 90 cm. de ancho y 70 cm. de fondo. Dentro hay un colchón, telas, cojines, una cortina y otras telas.

> Rincón de la música: es una estera con una canasta grande y diferentes instrumentos musicales.

> Arenero seco: es un cajón de madera de unos 15 cm. de profundidad con cuatro patas. Dentro hay arena y pueden jugar con diferentes utensilios como pequeños rastrillos y palas, animales de plástico, camiones pequeños, etc.

> Carpintería: consta de una mesa de trabajo y unas estanterías donde hay diferentes herramientas y materiales: sierras, martillos, maderas, clavos, pegamento, etc.

> Lavandería: es una pila pequeña para lavar ropa. Hay jabón, un cepillo, ropa y un colgador para poner a secar la ropa.

> Arenero mojado: un arenero de unos 2'50 m. de diámetro. Hay camiones grandes y utensilios como palas, coladores, regaderas... Al lado del arenero hay dos tinas grandes llenas de agua que los niños pueden usar para jugar en el arenero.

Cuando un niño quiere entrar en el arenero el funcionamiento es igual al rincón de la piscina en lo que respecta al cambio de ropa y funcionamiento del espacio.

> Molino: es un pequeño molino de mano donde los niños experimentan con maíz y algunos utensilios, recogen la harina y la cuelan, etc.

> Mesa sensorial: es una mesa con cuatro palanganas en las cuales, cada semana, hay materiales y utensilios diferentes, como hojas secas, bolitas de gelatina, semillas, cucharas, botellas.

> Camino de bicis: este camino se sitúa a lo largo del espacio lateral del Kinder y es donde los niños pueden montar en bici. En el Kinder hay tres bicis y algunos carros grandes que pueden usar. También pueden traer la bici de casa.

> Cambiadores: muchos niños del Kinder usan el baño de dentro y si tienen que cambiarse de ropa para ir a la piscina o al arenero mojado, lo hacen en la estera preparada para ello. Aun así hay niños que prefieren cambiarse en privado y algunos que usan pañal. Para éstos hay tres cambiadores con cortina donde pueden estar en privado o con alguna profesora.

El espacio de dentro consta de 100 m² distribuidos en cuatro zonas: entrada, baño y dos espacios de juego. La entrada es un pequeño pasillo con casilleros a ambos lados. Cada niño tiene su propio casillero donde guarda sus cosas: mochila, zapatos, algún juguete traído de casa, ropa de recambio, bolsa para la ropa sucia, proyectos > 3 para llevar a casa etc.

En el baño hay una pila para lavarse las manos, una bañera y un váter con puerta.

El primer espacio de juego está a la entrada, al otro lado de los casilleros. Hay cuatro esterillas en las que hay construcciones, una granja pequeña de madera con muñecos, animales etc., una casita de madera con muebles y muñecos y el llamado rincón del médico donde hay una colchoneta, un par de muñecos de trapo, juguetes para jugar a médicos, un teléfono... Este espacio siempre está abierto de manera que pueden estar en este lugar siempre que quieran.

En el segundo espacio de juego solo se puede entrar cuando una de las profesoras lo abre y se divide en cinco ambientes:

> Espacio Montessori: hay una estera en el suelo y unas baldas con material Montessori como cilindros de distintas alturas y diámetros, peonzas, telas con cremalleras y botones, etc.

> Puzzles: hay una mesa con cuatro banquetas y unas baldas con puzzles diferentes.

> Proyectos y experimentación: tiene dos zonas divididas por unas baldas bajas. En total hay cuatro mesas de tamaños diferentes, de manera que pueden sentarse en grupo o individualmente, y banquetas. En una de las zonas hay material para manualidades como pinturas, rotuladores, folios, cartulinas, pegamento, celo, tijeras, grapadora, acuarelas, papeles de diferente tipo, palos y pajitas. En la otra hay materiales de experimentación organizados en bandejas que están en baldas. Este material es: pizarra con tizas, pizarra con rotuladores, candados y llaves, botes con diferentes olores, plastilina, botones con una tela, aguja e hilo, botecitos con agua y cuenta gotas, fichas de unir los puntos o copiar..., plantillas... Cada niño decide qué quiere usar, coge la bandeja, se sienta en una banqueta y cuando termina vuelve a dejar la bandeja en la balda. También hay un caballete con papel grande donde poder pintar con pinceles y rodillos.

> Tienda y cocina: son dos zonas de juego simbólico que simulan ser una tienda con cestas y baldas y monedas, cajas, castañas, huevos de madera, pinzas, y una cocina con mesa y sillas, nevera, fuego, comida de madera, mantel, escoba, cacharritos de cocina...

> Biblioteca: es un rincón con colchonetas, cojines



y baldas y libros y revistas.

Este espacio del Kinder está junto a la cocina y la oficina; de hecho, desde la entrada y la zona de la tienda y cocina del espacio de juego se ve la cocina de la casa, ya que ambas puertas son vallas bajas. Esto hace que los niños vivan muy de cerca de manera natural el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, cómo todos los días la cocinera cocina para el tentempié de media mañana o cómo la directora hace su trabajo en la oficina.

LOS TIEMPOS EN EMMI

Los días se organizan de manera cuidadosa por parte del equipo docente. Se presenta de una manera y se observa si funciona o no, para mejorar el funcionamiento y la convivencia de equipo, niños y familias, siempre teniendo como base el respeto a los ritmos individuales y el ambiente del grupo.

GUARDERÍA (0-3 AÑOS)

Los tiempos y las formas de acompañamiento varían un poco de grupo a grupo, dependiendo de la etapa madurativa y la situación del día a día.

7:30-8:00 Las profesoras organizan el espacio exterior porque todos los días se guarda todo con cuidado para que no se estropee.

8:00-8:45 Comienzan las entradas. La profesora les recibe en la puerta del jardín. Algunos niños entran con su padre o madre hasta el cambiador donde dejan la mochila en la cesta y les ponen protector solar. Otros se despiden en la puerta y llevan solos o con la ayuda de la profesora la mochila a la cesta. Ésta en el cambiador va poniendo protector solar a quienes su padre o su madre no le hayan puesto. Desde que llegan a la escuela hasta la hora de la bandeja es tiempo de juego en el cual pueden elegir qué hacer.

9:50 Es la hora de la bandeja. Se ofrece un tentempié de media mañana a los niños. La educadora avisa al grupo un poco antes de la hora, que pronto se ofrecerá esta comida, de manera que los niños que estén en el arenero o en el agua tengan tiempo de cambiarse

para ir limpios y secos a comer. No es obligatorio ir al comedor, pero en general todos suelen querer ir a comer. Primero se ofrece algo salado: sopa, ensalada, tortitas de maíz o verdura, y después fruta, además de agua o algún jugo natural. Los niños son quienes deciden qué y cuánto comer.

10:50-12:00 Se cierran los espacios del arenero y el agua y la profesora comienza a llamar a los niños para ir al cambiador a prepararse para la salida. Los turnos del cambiador son siempre los mismos. Antes de los cambios, la cuidadora divide el grupo en el interior de la casa, en el jardín y en la zona cercada para procurar que mientras ella está en el cambiador, el ambiente sea cordial. La forma de dividir el grupo no es algo fijo, depende del día y de lo que los niños quieran; en concreto, dónde y con quién quieran estar, que suele ser diferente. En el cambiador la profesora cambia el pañal a los niños, les limpia cara, manos y pies con una toalla húmeda, les viste, guarda la ropa sucia de cada uno en la mochila... Todo esto lo hace de manera que hace partícipe a cada niño de su propio cuidado. Le cuenta y le muestra lo que va haciendo siempre atenta a la reacción del pequeño y permitiendo que éste sea sujeto activo en todo momento. De esta manera el niño irá poco a poco adoptando costumbres de higiene que terminará haciendo él solo.

12:00-12:45 Es la hora de salir. Las profesoras se despiden de los niños en la puerta y hablan con las familias sobre cómo ha ido el día, haciendo al niño partícipe de la conversación. Mientras les vienen a buscar, los niños siguen jugando en los ambientes abiertos.

En el caso de la tercera guardería, donde los niños cumplen tres años a lo largo del curso, los martes de cada semana se les ofrece a los niños ir a visitar el Kinder, porque ya tienen tres años. Esta es una manera de ir conociendo la complejidad de este espacio en el que entrarán el curso siguiente. La auxiliar del Kinder o la persona de apoyo pedagógico, les acompaña en esta visita. Les va a buscar a la guardería y les acompaña al jardín del Kinder. Una vez allí los niños deciden a dónde ir y qué hacer. Esta acompañante así como las profesoras y auxiliar del Kinder están muy atentas a los niños nuevos para contarles de qué manera funcionan los ambientes, cuáles son las normas etc.

Aunque no es lo mismo estar dentro del Kinder que fuera, tampoco es un espacio del todo desconocido para los niños: por una parte, el jardín y el espacio interior de la tercera guardería y los del Kinder están separados por una valla de madera baja, por lo que

todos los días ven el espacio, el material y las personas que están al otro lado, incluso a veces, conversan con las profesoras o los niños del otro grupo. Por otra parte, entre un espacio y otro hay una continuidad clara, de manera que algunos materiales son los mismos, las normas y funcionamiento de algunos ambientes son muy parecidos, añadiendo en el Kinder la complejidad de la etapa madurativa.

KINDER (3-5 AÑOS)

Un día en el Kinder se organiza de esta manera:

7:30-8:00 Las profesoras organizan el espacio exterior ya que, al igual que en las guarderías, todos los días se guarda todo cuidadosamente para que no se estropee.

8:00-8:45 Los niños empiezan a llegar. Una de las profesoras se queda en la puerta del jardín para recibir a las familias y la otra se sitúa cerca de la puerta que conduce al interior, allí tienen un espejo y un banco. Algunos niños entran con algún familiar y otros se despiden de ellos en la puerta del jardín. Igualmente todos llevan su fiambra a su casillero y van al banco a ponerse protector solar con ayuda del familiar que le acompaña o de la profesora que está allí. Mientras, la auxiliar organiza la zona del comedor y atiende en lo que haga falta. Durante este horario los niños pueden usar todo el espacio exterior y la entrada del interior. Los familiares que acompañan y llegan entre las 8:00 y 8:30 pueden entrar al centro. Depende del día y de la familia le ponen protector solar al niño, le acompañan a jugar o a desayunar, charlan con alguna profesora... A partir de las 8:30 los familiares deben salir y despedirse de sus niños. Las familias que llegan en el siguiente cuarto de hora se despiden en la puerta del jardín y son las profesoras las que acompañan a guardar las mochilas y les ponen protector solar.

8:45-9:00 Los tres adultos del espacio se juntan para el trasvase de información de las entradas y rellenan la lista de asistencias.

9:00-10:00 Una de las profesoras abre el espacio de dentro y la otra y la auxiliar se quedan fuera.

10:15 Es la hora de la bandeja, la profesora que está dentro cierra el espacio y sale al comedor. Se ofrece el tentempié de media mañana hecho en el centro, los niños pueden comer eso o lo que traigan de sus casas. Es optativo, si un niño no tiene hambre puede seguir jugando en los espacios que están abiertos, que son el exterior y la entrada del interior.

10:45 Se retira la bandeja y se abre de nuevo el espacio interior.

11:15 Se empieza a recoger el espacio de

dentro y el arenero mojado y la zona de agua de fuera.

11:30 Se cierra el espacio de dentro, se anuncia la hora de alistarse, > 4 los niños van a los casilleros y se organizan para las salidas: se limpian cara y manos, si están muy sucios se cambian de ropa, si están descalzos se calzan y dejan sus mochilas y fiambreras en la valla de la puerta del jardín. Una profesora y la auxiliar están en la zona de los casilleros ayudando a guardar o limpiar y la otra profesora está fuera cerrando poco a poco algunos espacios y atenta a los que están afuera.

12:00 Se anuncia la hora del cuento. Una de las profesoras cuenta algunos cuentos en la biblioteca mientras las otras dos permanecen fuera. Algunos niños van al cuento y otros se quedan fuera jugando o comiendo algo en el comedor. A partir de esta hora, hasta las 12:45, las familias van a buscar a los niños al centro y se despiden en la puerta del jardín de la misma profesora que les ha recibido a la mañana. En este momento la profesora conversa con la familia, incluyendo al niño, sobre cómo ha ido el día.

12:45-13:30 Se cierra todo lo que queda por guardar y todo el equipo se reúne en el despacho para el trasvase de información de ese día.

Al ser un espacio grande, en el Kinder hay una campana que las profesoras tocan para anunciar algunas transiciones del día: cuando una profesora va a abrir el espacio de dentro, la hora de la bandeja, la hora de alistarse y la hora del cuento. Además de tocar la campana anuncian la actividad verbalmente: “Me voy adentro”, “Hora de la bandeja”, etc.

Además del juego libre, en el Kinder las profesoras proponen tres días a la semana una actividad opcional. Lunes: proyecto. Se realiza en el espacio de dentro a las 10:45 y suele ser una manualidad. Miércoles: proyecto de comida, que se desarrolla en el comedor a las 9:30. Cocinan algo que formará parte de la bandeja. Jueves: hora de la música. Se realiza fuera, en el rincón de la música a las 10:45. Cantan y experimentan con los instrumentos. Los martes en el Kinder reciben la visita de los niños más mayores de la guardería que pasarán el curso que viene al Kinder. Los viernes la propuesta va cambiando: un día viene algún familiar de algún niño y propone su proyecto, otro día los niños traen sus bicis de casa y se organiza un recorrido... Todas estas propuestas son opcionales y siempre hay alternativas para jugar libremente en los diferentes ambientes.

Además, una vez al mes hacen un paseo. Las profesoras y auxiliar del Kinder con dos o tres familiares y los niños, se van de excursión a diferentes lugares:

al parque, al merendero, a la estación de bomberos... cogen un autobús, caminan un rato, comen un tentempié, juegan y conversan...

LA INTERVENCIÓN EN EMMI

Las bases del proyecto Emmi son, fundamentalmente:

- Atención personalizada con todos y cada uno de los niños respetando su propio ser.
- Ambientes previamente preparados, donde poder desarrollar todos los estados madurativos e intereses.
- Respeto a los procesos individuales de aprendizaje, de manera que cada cual pueda seguir su ritmo respetando la diversidad del grupo.

El equipo de profesionales de la escuela se inspira y aplica las ideas de la pedagogía Pikler-Lóczy. En el centro Emmi de Ecuador, además de niños del primer ciclo (0-3 años), también asisten niños de cuatro y cinco años, a diferencia de Lóczy en Budapest. Las profesoras han adaptado la base que consolidó la pedagogía Pikler-Lóczy para bebés y niños pequeños, para niños mayores. De esta manera, según sus propias palabras, el grupo del Kinder procura ser una continuación de las ideas piklerianas adaptadas a las edades de cuatro y cinco años. También es interesante saber que las profesoras conocen en profundidad experiencias educativas como Pestalozzi. De hecho, alguna creció en dicha experiencia. Y de ahí y otras fuentes de información, han ido creando su propia propuesta para el Kinder; teniendo, como base, las ideas piklerianas.

Las intervenciones más significativas son las siguientes:

• CUIDADOS

Los cuidados incluyen los momentos de higiene, la alimentación y el descanso. En los momentos de higiene la atención del adulto sobre el niño es muy directa y personalizada. En las guarderías cada cual tiene su turno en el cambiador y en ese momento la profesora está a su entera disposición. La participación de esta va ajustándose a la edad, la maduración y la personalidad individual pero se desarrolla en base a la misma actitud de fondo: respeto hacia el cuerpo y las necesidades individuales, libertad de movimiento, informarle de lo que está sucediendo y va a suceder inmediatamente. En el Kinder el acompañamiento en el cuidado de la higiene, al ser más autónomos, no es tan directo. El proceso de control de esfínteres se suele efectuar en el último grupo de guardería o a lo largo del Kinder.

La alimentación se realiza en la hora de la ban-

deja, el tentempié de media mañana. Este momento se anuncia con antelación a los niños por si necesitan terminar el juego o cambiarse de ropa para ir a comer. Resulta un momento agradable y tranquilo en el que, generalmente, todo el grupo se reúne alrededor de la mesa y ve lo que hay para comer. A partir de aquí cada niño decide cuánta cantidad quiere y es la profesora la que sirve. Con todo, se deben respetar una serie de normas y costumbres que la profesora cuenta y los niños van interiorizando poco a poco. Hay normas obligatorias, como no subirse a la mesa; otras en cambio son más flexibles, como guardar la banqueta bajo la mesa al terminar. Así, durante este tiempo, la profesora acompaña verbalizando la comida que hay, preguntando a cada niño qué y cuánto quiere, recordando costumbres, marcando normas y cuidando del ambiente en general, transmitiendo bienestar y gusto hacia la comida.



En los ambientes de Emmi no faltan los rincones que permiten el descanso. Siempre hay zonas con colchones y cojines o hamacas de tela donde poder tumbarse y descansar cuerpo y mente. A veces los niños necesitan descansar solos y se les permite hacerlo en zonas cercadas, en el interior de la casa o en otras zonas, recordando, si es necesario, al resto de niños que se debe respetar el descanso de los demás.

• JUEGO LIBRE

Las profesoras son las responsables de que espacio y materiales estén organizados de forma que los niños puedan desarrollar su juego libre y tienen una actitud de observación continua para la mejora de dicha organización. Durante el juego libre las profesoras no intervienen pero sí están presentes, atentas a los juegos, las relaciones, las necesidades y las actitudes de los niños. Esta observación puede ser no participante

o participante, ya que hay momentos en los que es posible observar exclusivamente, y otros en los que es necesario actuar y observar al mismo tiempo, como por ejemplo, mientras se reordena algún espacio o se guarda algún ambiente.

De todas maneras hay momentos en los que las profesoras deben intervenir directamente durante el juego libre. Esos momentos tienen que ver con la convivencia del centro, las normas, los límites, los conflictos, tal y como se explica a continuación.

• NORMAS, COSTUMBRES Y CONFLICTOS

Los límites, normas y hábitos del centro son cuestiones que se transmiten de manera verbal, corporal, clara y simple. Siempre se pone palabra a lo que se quiere hacer entender a los niños. A veces, es necesario expresarlo también de manera corporal, de forma que hay absoluta coherencia entre lo que se dice verbal y corporalmente.

La forma de transmitir una norma o hábito puede cambiar según la situación y los receptores del mensaje. Un niño que lleva poco tiempo en el centro quizá no tenga la costumbre de guardar la banqueta bajo la mesa cuando termina de comer; está claro que se trata de un hábito que la profesora quiere que adquiera el niño pero no es algo que ponga en juego su seguridad o la de los demás, por lo que será una idea que procurará transmitirle poco a poco. En la guardería, cuando el niño termine de comer la acompañante le dirá: *“En el Emmi la silla queda bajo la mesa después de comer”*. Esperará la respuesta del niño e irá paulatinamente invitándole a hacerlo por sí mismo. Quizá los primeros días lo guarde ella, pero, poco a poco, el niño se acostumbrará a dicho hábito y lo hará él solo. De esta forma se reafirman en las costumbres del centro, pero al ser hábitos flexibles que no ponen en peligro a nadie, es algo que se trabaja con paciencia y tolerancia.

En cambio, las normas que garantizan la seguridad de los niños, se transmiten de forma mucho más tajante. Si por ejemplo, un niño va a pegar a otro, la profesora dice claramente *“aquí es sin pegar”* y pone la mano para evitar que el golpe llegue al niño. Si el que quiere pegar lo intenta de nuevo, la profesora le dice *“vamos a otro espacio”* y, si es necesario, lo coge en brazos y se retira del ambiente dejando clara la regla de que en Emmi no se puede pegar.

En Emmi, como en cualquier espacio de convivencia, hay conflictos. Y la forma de intervención es muy cuidadosa. Se cuida el espacio, los ambientes. Se cuida el material, la calidad y la cantidad. Se cuida el

ambiente del grupo, se intenta disipar los momentos de tensión dividiendo el grupo, ofreciendo material, recordando normas y costumbres... Se cuida el vínculo hacia cada niño, su necesidad de afecto y atención de la acompañante. Se cuidan los intereses de todas las partes del conflicto, se intenta entender de forma empática y sin juzgar. Se cuida la seguridad física y psicológica. Se cuida el respeto hacia cada persona que son los niños. Se cuida la comunicación verbal y corporal. Se puede decir, que el equipo de profesionales de Emmi pone interés, atención y esmero en su profesionalidad.

• TRANSICIONES

Las transiciones son momentos en los que una actividad termina y comienza otra. El niño aprende a dar por terminado algo para poder empezar con otra cosa. Por ejemplo, una transición empieza en el momento en el que una profesora avisa a una niña de que después del niño que está con ella en el cambiador, será su turno. La niña en ese momento procesa la información de manera que se prepara para detener su juego, ya que tras el cambio puede seguir con el mismo juego. Cuando ya la profesora le avisa de que es su turno y la niña está preparada, le acompaña de la zona de juego al cambiador. Ese pequeño momento, que puede durar muy poco, es de vital importancia, ya que ayuda al niño a terminar una acción y comenzar otra, ayuda a predisponer el cuerpo y la mente.

Igual que los demás aprendizajes, las transiciones se van efectuando de forma diferente según la etapa madurativa de cada cual. Los más pequeños quizá necesiten que la transición se efectúe de forma física y verbal: la acompañante le avisa verbalmente que es su turno en el cambiador, abre los brazos, el niño deja el objeto que tiene en la mano y se deja coger por la cuidadora, la cuidadora dice *“ahora te cojo en mis brazos y te llevo al cambiador”*. Mientras que a un niño más mayor se le puede decir *“es tu turno en el cambiador”* y este acude caminando al cambiador.

En caso de que no quiera pero sea necesario, por ejemplo, porque tiene que prepararse para la salida, la cuidadora le dirá *“sé que estás entretenido con las pelotas, pero dentro de cinco minutos viene tu papá a buscarte y quiero cambiarte el pañal y calzarte”*. Se espera la respuesta del niño y si sigue sin acceder se le dice *“cuando terminemos en el cambiador puedes seguir jugando con las pelotas, ¿vienes tu o te cojo?”*, y si sigue sin querer, *“te voy a coger para llevarte al cambiador”* y se le coge en brazos.

Otra transición importante tiene lugar cuando

alguien se cae y hace daño. En caso de que lo necesite, la profesora le puede acompañar poniendo palabras a lo sucedido, a sus emociones, poner atención a su reacción y en caso necesario proponer ir al botiquín a curar la herida, tumbarse un rato a descansar... Todo depende del suceso y sobre todo, de la iniciativa y las respuestas del niño.

Las transiciones ayudan a entender el mundo, a tomar conciencia del propio cuerpo y del yo. Si, por ejemplo, no avisamos a un niño de que lo vamos a coger e interrumpimos su juego sin decirle nada, no le dejamos margen de entendimiento de que el juego termina y seguramente tensará el cuerpo porque no esperaba que alguien le cogiera. O, si se hace daño y no le explico lo que ha pasado he intento entretenerlo con otra cosa para que no llore, le estoy callando, estoy tapando su emoción y no le estoy acompañando de manera que entienda lo que ha pasado.

LA COORDINACIÓN...

El equipo del centro está en permanente relación. Todos los días cuando se marchan todos los niños y dejan el espacio recogido, se reúnen en la oficina. En este momento la directora y las profesoras hablan de los temas importantes del día, como alguna situación en la que alguien necesite consejo o sea necesario mejorar alguna cosa. Además a la tarde semanalmente realizan una reunión para tratar un tema específico: formación, organización y los temas de las reuniones de padres y madres de las guarderías y el Kinder. Las reuniones de formación varían según el mes y las necesidades del grupo. Puede ser trabajo corporal, que vaya algún experto a desarrollar temas específicos, reflexiones en grupo, observación y optimización de los ambientes del espacio, diálogos sobre observaciones a las cuidadoras, etc.

Las reuniones de organización están dirigidas a coordinar el día a día: acordar adaptaciones, organizar visitas o paseos...

Para las reuniones con padres y madres, el equipo hace una reunión previa para preparar el tema que se va a tratar y organizar el espacio de la reunión.

LAS FAMILIAS

La relación con las familias es muy importante en Emmi y hay diversas maneras de garantizar su participación.

En primer lugar hay opción para conocer el espacio para las familias nuevas. Las familias que todavía no toman parte del centro pueden concertar una cita en la que pueden ver cómo es el lugar y conocer la

manera en que se trabaja en él. Una vez que la familia opta por el centro se debe realizar el periodo de adaptación. Esta se hace de manera paulatina y respetando los ritmos y procesos de cada niño. Se realiza una cita con la directora y la profesora para conversar sobre el niño y sobre la propuesta de adaptación. Aunque los horarios de adaptación se concretan en esa cita, estos pueden cambiar según cómo esté el niño en cuestión. El periodo de adaptación es flexible, para que sea lo más respetuoso posible.

En el día a día los familiares que acompañan o vienen a buscar a los niños al centro, tienen un papel importante de trasvase de información con las profesoras, contando cualquier información importante que pueda alterar el día del niño, como que se ha despertado durante la noche, si ha traído el desayuno a la escuela o si ha fallecido algún ser querido. Cuando la situación lo requiere, bien las profesoras o bien las familias pueden proponer realizar una cita para hablar sobre lo que necesiten, por ejemplo, cómo ven al niño en el centro o en casa, si tienen dudas al llevar a cabo procesos de control de esfínteres o duelos etc. Las citas son importantes para coordinar y ser coherente entre la familia y la escuela respecto al niño y su desarrollo.

Además una vez al mes por las tardes se hacen reuniones de padres y madres. Una reunión con los padres del Kinder y otra con los de las guarderías. En estas reuniones se tratan diferentes temas que proponen los padres o el equipo del centro: movimiento y posturas, actitud del adulto como favorecedor del desarrollo, hora de comer y alimentación, higiene, descanso, juego libre, duelos, sexualidad, hermanos y hermanas,... Cuando los niños están totalmente adaptados al centro, los padres y madres tienen opción de ir un día de visita a la escuela. Solo se recibe a un adulto externo por día y puede estar observando o interaccionando, siempre y cuando respete la iniciativa de su hijo y lo condicione lo menos posible, ya que es difícil que éste actúe como cualquier otro día estando su padre o su madre presente. El Kinder realiza un paseo mensual en el que se va de excursión el grupo completo del Kinder, con sus tres profesoras y los tres familiares que puedan y quieran ir.

Cada dos meses se realiza el almuerzo de fin de mes. Durante la mañana es un día como cualquier otro, pero a la hora de la salida, a partir de la 13:00, las familias que pueden traen algo de comida para compartir y se organiza un almuerzo en el jardín y el comedor del Kinder. De esta manera profesoras, niños de diferentes grupos y familias se juntan de manera informal para conocerse y conversar. Además hay

días especiales como por ejemplo en Navidades, donde se organizan pequeñas fiestas para toda la familia y las profesoras. Son días que tienen que ver con la cultura y las tradiciones ecuatorianas y que se quieren compartir en la comunidad escolar.

Como se puede observar, las familias tienen diferentes marcos donde poder participar en el centro. Es importante que consideren el Emmi como una oportunidad de colaboración para favorecer el desarrollo y bienestar de sus hijos.

TALLERES FAMILIARES

Los talleres familiares son un lugar de encuentro y acompañamiento para familias con bebés y niños pequeños de entre cinco meses y tres años. Se ofrece un ambiente seguro, tranquilo y adecuado para que los niños se desarrollen según su propio ritmo y las familias puedan observar y ser acompañadas por las profesionales del espacio. La responsable es Katharina Becker. Ella también se basa en las ideas piklerianas.

En los talleres hay dos tipos de sesión: la de juego y las reuniones para padres y madres. En la sesión de juego los niños acuden con un familiar que observa, reflexiona y acompaña. Estas sesiones se realizan una vez a la semana y suele ser por la mañana, de 10:00 a 11:00 o 11:30, dependiendo del grupo. Las reuniones para padres y madres se realizan cada quince días por la tarde y acuden padres y madres. Los ciclos de los talleres son de ocho a diez sesiones de juego y cuatro o cinco reuniones. También existe la posibilidad de pedir citas personalizadas en las que participan la responsable y el padre, la madre y sus hijas e hijos.

LO FÍSICO

En los talleres hay cuatro grupos que se diferencian por la edad, por lo que el espacio se organiza de diferente manera.

El primer grupo es de bebés de cinco a ocho meses aproximadamente. El espacio en el que se les atiende es interior, con suelo de madera y objetos muy sencillos. Hay cojines grandes y un cajón pequeño para los primeros niños que pueden empezar a desplazarse y materiales fáciles de coger y manipular como telas, pequeños muñecos de trapo o de mimbre, flaneras, pelotas Pikler, aros de madera y coladores de plástico. Los grupos de a partir de ocho meses se organizan en un espacio exterior. Este espacio tiene tres zonas: la parte del juego, donde el suelo es césped, y el cambiador y el comedor, con suelo duro.

En la zona del cambiador hay una estantería para

que las familias puedan dejar sus cosas al llegar y un cambiador para cambiar a los niños de ropa o pañal y ponerles el protector solar, el repelente y la gorra.

El comedor es un lugar que dependiendo del grupo se pone de una forma u otra. Con los más pequeños hay varias sillas grandes y una mesa con vasos de agua y una jarra; y con los mayores a esto se le suman dos pupitres y dos mesas con taburetes para los niños.

El espacio de juego se estructura de manera adecuada para cada grupo. Además se procura ofrecer diferentes opciones para que cada uno de los niños pueda saciar sus necesidades e intereses. Dentro de las diferencias condicionadas por los momentos evolutivos, la zona de juego se suele organizar en varios ambientes:



– Estructuras de madera donde pueden realizar varias actividades como subir, bajar, entrar, salir y trepar.

– Zona de descanso con una cesta grande con colchoneta y cojines.

– Pequeña piscina con agua y utensilios como jarras, vasos de plástico, embudos y coladores.

– Diferentes materiales organizados en esterillas en el suelo: pelotas de diferentes tamaños, muñecos de trapo, construcciones, taguas de su color natural o de colores, cestas, telas, recipientes de metal, cucharas, aros y piezas de madera, figuras de mimbre, etc.

En el exterior de estos ambientes se colocan bancos para que se sienten los adultos asistentes.

LO HUMANO

En los talleres familiares las asesoras y responsables que pude observar fueron Katharina Becker, pedagoga Pikler, y Dora. Había cuatro grupos, que constaban, como máximo, de siete niños y sus familias y son los siguientes:

– Niños que no se desplazan, de entre 5 y 8 meses.

– Niños que reptan y gatean, de entre ocho y trece

meses.

– Niños que comienzan a desplazarse caminando y caminan cada vez con más soltura, de entre catorce y veintiún meses.

– Niños que caminan, de entre veintidós y veintisiete meses.

La responsable del espacio organiza todo el material y mobiliario antes de que lleguen las familias. Durante el primer cuarto de hora poco a poco llegan los niños con sus familiares de manera que la responsable les recibe en la entrada, les saluda, da la bienvenida, pregunta cómo están... El familiar se instala dejando sus pertenencias en la zona del cambiador, acomoda al niño, quitándole el abrigo, los zapatos y se sitúa en uno de los bancos para adultos del espacio junto a él o ella.

Durante la sesión la responsable acompaña a las familias y a sus hijos en lo que va ocurriendo en la sesión. La prioridad es estar atenta a lo que sucede entre ellos, a sus relaciones, necesidades e intereses. La idea es despertar en las familias la curiosidad y el interés de las iniciativas y actividades de sus hijas e hijos, que disfruten de los momentos compartidos y aprendan a observar y tomen ideas del comportamiento de la acompañante y puedan aplicarlas en casa. Si el niño intenta expresar algo a la responsable, esta le pone palabra: “Señalas las pelotas, puedes acercarte si quieres”, “Parece que quieres agua, ¿querrás que te dé?, ¿quién, la mamá o yo?”, “No sé lo que me quieres decir”, “Ese muñeco lo tiene él, te puedo acercar otro, si quieres”...

La responsable intenta prevenir los posibles conflictos gracias a la organización del espacio y del material, además de a la atención de las necesidades individuales. Aun así, surgen encuentros en los que es necesario que intervenga. Esta actuación es paulatina y depende de la situación y los participantes. Al principio suele dejar un poco de tiempo para ver cómo actúa cada parte y si la situación se arregla sin intervención adulta. Si no es así, la responsable se acerca y, a veces, con solo ese gesto se soluciona la tensión. De no ser así, puede intervenir verbalmente, diciendo, por ejemplo: “Veo que quieres una pelota como la que tiene ella, allí hay más, ¿querrás que te acerque una?”, o haciendo determinados gestos, por ejemplo, poniendo la mano entre las dos partes en conflicto. La acompañante le da opción a acercarse a su familiar si con su consuelo no tiene suficiente. La responsable conoce bien a cada niño por lo que atiende a todas las partes del conflicto de manera empática, atenta y firme, intentado dar lugar y encaminar todo tipo de emociones.

En este espacio los padres y madres que acuden

no juegan con los niños. Lo que hacen es observar, reflexionar y acompañar a distancia el juego. Dejan que cada niño sea y actúe por sí mismo, por su propia iniciativa y decisión. La observación es atenta y tienen una actitud presente y disponible. Si, por ejemplo, un niño está explorando el espacio y gira la cabeza para mirar a su madre, esta le comunica con la mirada o también con pocas palabras: “Te estoy viendo, estoy pendiente de ti”. Le puede asentir, sonreír... Si una niña le acerca un objeto a su madre ésta lo acepta con la palma abierta para que sea la niña quien entregue y se acompaña verbalmente: “Ah, me has traído una cuchara, es de madera... la puedes coger si quieres... la dejo aquí... gracias”. Las palabras ni juzgan ni imponen. Lo que se verbaliza es algo descriptivo y deja abierta la iniciativa de la niña.

Mientras el juego autónomo discurre, y siempre que le sea posible, la responsable va pasando de familia en familia para responder a pequeñas dudas, situaciones que están pasando en el momento o acaban de pasar. De todas maneras, se debe cuidar el no hablar más de lo necesario en los talleres, para no perderse en la conversación adulta y atender las prioridades del momento que son los niños.

Para terminar la sesión la responsable cuenta a los niños que pronto será hora de marcharse y que va a comenzar a recoger el material.

De esta manera, comienza a agrupar y a guardar



primero el material que no están utilizando, luego la zona del agua,... hasta que queda todo guardado menos algunas estructuras. Algunos niños ayudan a recoger por propia iniciativa. Así, las familias poco a poco van preparándose para marcharse: pasan uno por uno por el cambiador y cambian de pañal a sus hijos, los visten... La responsable se despide uno por uno hasta la semana siguiente. Este momento de recoger el material y acompañar a los niños al cambiador es una manera de ayudarles a entender que el momento del juego en el espacio está terminando y saldrán a la calle con sus familiares.

En el caso del grupo de los mayores, después de recoger el material tienen la opción de comer un tentempié a media mañana en la zona del comedor. Al principio cada familia trae la comida y acompaña a sus hijos. Más adelante, cuando este hábito se consolida, se puede organizar de manera que sea la responsable del espacio quien acompaña este momento. En la época de mi observación no se produjo esta situación, pero se estaba haciendo una reflexión para llevar la idea adelante.

Respecto al acompañamiento a los familiares, las responsables del espacio procuran no atosigarles desde el principio con mucha información. Intentan que incorporen las ideas según sus propias experiencias, intereses, conflictos y dudas. Es decir, que el aprendizaje se integre poco a poco y según las propias vivencias, reflexiones y conclusiones. Además del acompañamiento que reciben los familiares en las sesiones de juego, se realizan reuniones con padres y madres en las que se pueden tener conversaciones relajadas y profundas. Estas pueden ser temáticas o libres, según surjan preguntas y dudas. Hay que ver si realizar estas reuniones con todas las familias juntas es bueno o excesivo. De ser así se pueden hacer dos reuniones, una para los más pequeños y otra para los más grandes.

EN SÍNTESIS

En el centro Emmi, al igual que en Lóczy, cobra especial importancia el bienestar físico, psíquico y emocional de cada niño. Para esto es necesario cultivar la actividad autónoma y las relaciones personales, buscando continuamente un equilibrio entre dejar ser y acompañar sin invadir.

De todas maneras, hay detalles que indudablemente hacen al centro Emmi ser diferente de Lóczy. Por una parte, Ecuador es un país con una cultura, sociedad y clima propios y esto hace que hábitos como

el uso del espacio exterior, las normas de ponerse protector solar y gorra, las celebraciones puntuales... sean costumbres acordadas e interiorizadas por su sociedad y cultura y, por consiguiente, por el propio equipo de Emmi.

Además, también incorpora un grupo de niños de tres, cuatro y cinco años con la reflexión y organización que esto conlleva. Atender a cada niño de este grupo, seguir respetando los propios ritmos y organizar los ambientes de forma compleja, interesante y clara son algunas de las cosas en las que trabajan las profesoras de Emmi.

Dejando de lado las pequeñas diferencias culturales, se puede decir que en Budapest, en Tumbaco y en cualquier lugar del mundo es posible crear marcos donde los niños pueden desarrollar sus propias capacidades de manera autónoma y donde los adultos podamos relacionarnos con ellos de forma respetuosa trabajando una confianza mutua y una convivencia agradable. Por su parte, en los Talleres Familiares he podido ver que es igual de importante y muy parecida la actitud que se tiene hacia los niños como la que se tiene hacia los padres y madres. Las ideas sobre cómo intervenir con los niños se ponen en práctica con los adultos.

Respetando el ritmo de cada madre y padre, confiando en ellos, utilizando una comunicación clara y empática y partiendo de sus propios intereses, la integración de las ideas piklerianas es muy vivencial y fructífera. El trabajar directamente con los padres conlleva un cambio de mirada hacia el niño que pasa de ser considerado un sujeto meramente de reacción a un sujeto también de acción. Por lo cual, el trabajo directo con los padres implica indirectamente un trabajo con sus hijos e hijas. Se podría decir que el bienestar de los adultos en una familia conlleva el bienestar de los niños de esa misma familia.

A modo de conclusión, se puede decir que en Tumbaco se trataría de situar en el centro al ser humano de forma integral, tanto en la escuela como en la familia adaptándolo al contexto en el que vive.

También sería interesante explorar la idea de hacer extensible los valores propuestos por Emmi Pikler como el respeto, la autonomía a la calidad de los cuidados a cada ser humano y sus relaciones como una forma de mejorar la sociedad y por lo tanto el bienestar de las personas.



NOTAS

- > 1 De aquí en adelante el término niño, o niños, incluye también a niña y niñas.
- > 2 Así se llama a las educadoras en Ecuador.
- > 3 Los proyectos son las manualidades que hacen los niños, bien en el espacio interior o bien en el exterior, por ejemplo, en la carpintería. Los niños deciden qué proyecto quieren llevar a casa, dejar en la escuela o tirar.
- > 4 En Ecuador se usa la expresión alistarse para prepararse, arreglarse, vestirse.

Artículo terminado el 20 de Noviembre de 2015

Fechas: Recepción 30.11.2015 | Aceptación 21.09.2016

Ugalde Villa, Irati (2016), Mi viaje a EMMI. Reflexiones de un curso en Tumbaco, Ecuador. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler Lóczy, 107–120. Disponible en www.reladei.net



Irati Ugalde Villa

Educadora del Consorcio Haurreskolak del País Vasco

Diplomada en Educación Infantil desde 2008 ha realizado diversos cursos y postgrados de formación sobre la Educación Infantil como educación emocional, dibujo, intervención en situaciones de conflicto, hasta contactar en 2010 con la pedagogía Pikler y acudir en dos ocasiones a Lóczy a sendos cursos y participar en un proyecto de esta pedagogía de formación de centro, así como en los cursos, conferencias organizadas desde esta perspectiva en el entorno. En la actualidad está cursando un Máster de Pedagogía Sistémica.

Tras una corta experiencia en una Escuela Infantil privada, en febrero de 2010 empieza a trabajar para el Consorcio Haurreskolak de escuelas infantiles de la CAPV, hasta el curso 2014-2015 que acude a Tumbaco, Ecuador. A la vuelta se reincorpora al Consorcio Haurreskolak hasta la fecha.



La comunicación que lleva a la palabra

Communication that leads to word

Rosa Vidiella i Badell, ESPAÑA

RESUMEN

Este artículo quiere reflejar la significativa aportación a la comprensión de la comunicación y a los inicios del lenguaje hablado de los niños en la etapa 0-3, que muchos profesionales de este ámbito hemos recibido de la especificidad y gran calidad humana y pedagógica de la experiencia del Instituto Pikler, también conocida como Lóczy. La reflexión se realiza en torno a cuatro cuestiones relevantes: cómo aprenden a hablar los bebés, la comunicación cotidiana entre adultos y niños y niñas, la comunicación en el ámbito sanitario, ante la salud, la discapacidad y la enfermedad y, para terminar, la comunicación en la escuela infantil.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, Palabra, Mirada Adulta, Respeto, Bebé y Niño Pequeño.

ABSTRACT

This paper aims to reflect the significant contribution to the comprehension of the communication and beginnings of spoken language of children aged 0-3, that many professionals of this field have received from the specificity and the great human and pedagogical quality of the Institute Pikler experience, also known as Lóczy. The reflection is made around four relevant issues: how toddlers learn to speak; the daily communication between adults and children; communication in the medical field, related to health, disability and illness; and, finally, communication in school.

KEYWORDS: Communication, Word, Adult View, Respect, Baby and Toddler.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN EL 0-3

Nos proponemos reflexionar en torno a cuatro interrogantes sobre la rica aportación pikleriana a la comprensión de la comunicación y a los inicios del lenguaje hablado de los niños en la etapa 0-3, porque a muchos profesionales de este ámbito que la hemos recibido nos ha aportado algo que va mucho más allá de la palabra.

¿CÓMO APRENDEN A HABLAR LOS BEBÉS?

¿Cómo aprenden a hablar los bebés? ¿De qué manera construyen sus propias palabras? Proponemos compartir una reflexión desde la propia experiencia de los bebés.

En nuestra observación, de pronto nos damos cuenta que, aproximadamente, para mitad del segundo año, empiezan a repetir la parte final de nuestras palabras y paulatinamente nos ofrecen otras de cosecha propia y en forma comunicativa. ¿Cómo lo han hecho? ¿Qué camino han recorrido?

Cuando tenemos la ocasión de observar bebés nos damos cuenta de su interés en cómo nos dirigimos a ellos, en las diferentes formas de expresión que les mostramos. Este hecho se produce especialmente en la relación que mantienen con sus madres y las personas que los rodean habitualmente: de hecho ellos nos observan en profundidad a nosotros, los adul-

tos. También podemos observar cuán precozmente entienden nuestros pensamientos, miradas, gestos, expresiones faciales, manuales, corporales, sonidos, palabras... mucho antes que puedan construir las suyas propias.



Propongo dos observaciones, seguramente comprobadas por todos, para remarcar la importancia de la comunicación entre adultos y bebés, todo aquello que les decimos, cómo se lo decimos, incluidas las diferencias en la modulación de la voz cuando nos dirigimos a ellos o a otro adulto a su lado. En definitiva, todo aquello que el bebé recibe y percibe.

COMUNICACIÓN COTIDIANA ENTRE ADULTOS Y NIÑOS/AS

¿Cómo nos dirigimos a los bebés? ¿Los escuchamos con atención? ¿Sabemos interpretar aquello que nos muestran o dicen, sonidos, miradas o expresión de su cuerpo? ¿Les tratamos con el respeto que merecen como personas de pleno derecho?

Me llama la atención el hecho de que a veces cuando vemos alguna persona amiga con un bebé en el cochecito o en brazos, nos acercamos para saludar y, habitualmente, lo que hacemos es hablar al bebé mirándole a los ojos y colocarnos muy cerca, demasiado a veces, incluso le tocamos la mano, la cabeza o le ponemos el chupete en la boca.

Desde mi punto de vista, les hablamos con palabras mal pronunciadas, con tono elevado, voz extraña y aniñada y expresiones exageradas, lo que alternamos con conversación en formato habitual con el adulto: el contraste entre lo que expresamos al bebé y lo que expresamos al adulto puede resultar realmente extraño.

¿Por qué al adulto no le hablamos de esa forma extraña, no le hacemos esos mismos gestos ni le ponemos nada en la boca?

Estas formas de tratar a los bebés, que es un fenómeno generalizado y socialmente aceptado, no son formas respetuosas que se correspondan a aquello que

le ayuda a comprender el entorno. Este hecho requiere aún mayor atención cuando la conversación entre adultos expresa enfado, va acompañada de gestos y expresiones, incluso agresivos, como si los bebés solo pudiesen oír lo que se les dice directamente al dirigirse a ellos.



En el ámbito familiar del bebé este hecho no le debe resultar tan extraño ya que el conocimiento que va construyendo a partir de su relación con sus adultos de referencia es el del día a día. Aunque a veces lo que oye de ellos le resulte extraño y contradictorio o no habitual, salvo en casos de violencia doméstica, en que sí lo será, al formar parte de la convivencia con sus adultos de confianza, el bebé, igualmente, se va orientando en su entorno y construyendo cierta coherencia comunicativa.

Debo reconocer que hablar de forma extraña a los bebés debe ser un fenómeno cultural heredado, probablemente de origen antropológico, aunque desconozco cómo se realiza en otras culturas. De todas formas, considero que vale la pena revisar este hecho con el fin de poder decidir en función de lo que consideremos más adecuado para los bebés.

Como sabemos, los bebés, durante sus tres primeros años de vida, descubren el mundo que les rodea, el suyo. También se van diferenciando como individuos con identidad propia, construyen las bases del conocimiento de la cultura en donde habitan, y con ellas, las formas de comunicación y el lenguaje. Es en este sentido cultural que propongo una reflexión que nos lleve a una escucha más respetuosa de lo que desean nuestros bebés y no recibir de forma automática lo que hemos recibido de nuestros mayores. Esto es especialmente importante en el contexto profesional.

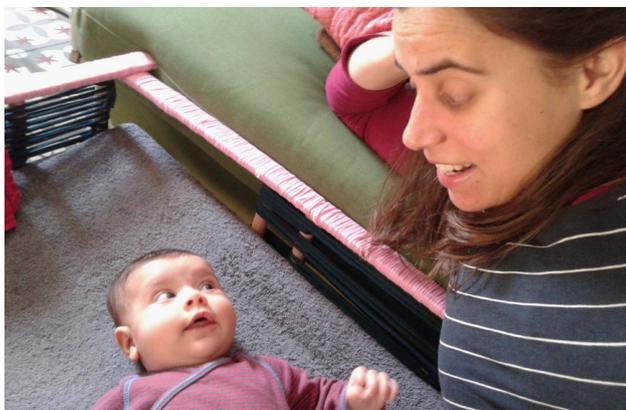
COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO SANITARIO, ANTE LA SALUD, LA DISCAPACIDAD O LA ENFERMEDAD

Hemos podido observar y también recoger opiniones, preocupaciones, decepciones y dolores familia-

res, sobre las maneras que muchos adultos tienen de tocar, agarrar, sostener, mirar o hablar a los bebés. Evidentemente esto no nos permite hacer generalizaciones pero sí animar a que todo el mundo que toque a las criaturas les preste atención y revise su manera de hacerlo. Hay que tener en cuenta lo que recibe el niño del adulto conocido, y muy especialmente del desconocido es un tocar muchas veces no agradable sino desorientador e incluso física y psicológicamente perjudicial.

Nuestra confianza con el personal sanitario y de la salud en general debería ser total. Pero vivimos con más confianza su capacidad de curar enfermedades, sólo faltaría, que la de ayudar al niño a sentirse seguro y respetado, querido, por poco que sea el tiempo que le atienda.

Muchos hospitales infantiles de hoy, a partir de recientes investigaciones, han trasladado su atención de la curación de la enfermedad al bienestar de la infancia. Incorporan espacios de juego para los niños enfermos y especialmente incluyen en la atención a toda la familia del niño, poniendo en evidencia que tienen en cuenta la importancia de que un entorno humano y físico de buena calidad puede influir positivamente en la curación de la enfermedad.



La alerta se hace aún más necesaria cuando se trata de niños con enfermedades graves o bien con trastornos psicológicos, ya que suelen ser tratados por diversos especialistas: son varios los profesionales que rodean al niño y además van cambiando en el tiempo. En estas situaciones, demasiado a menudo, el niño vive en entornos donde los adultos que lo rodean, familia y especialistas, comparten miradas de preocupación y un tono comunicativo grave, no siempre esperanzador e ilusionante.

Proponemos, pues, esta reflexión sobre los derechos de los niños a ser bien recibidos y tratados desde el momento en que nacen o incluso antes. Y a que todo el mundo, especialmente quienes intervienen

directamente en su vida, transformen su hacer si es necesario, de forma que hagan y les informen de que el mundo donde han nacido puede ser acogedor, no amenazante y se puede crecer disfrutando y con seguridad en él.

LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL

Al referimos a los niños que asisten a la escuela infantil, la comunicación merece una revisión desde el punto de vista de las modalidades comunicativas de las maestras, creadas en las formaciones recibidas y, sobre todo, en las reflexiones y acuerdos del equipo docente: qué queremos ofrecer a los niños, cómo lo reciben, qué observamos que entienden y no entienden.

La comunicación humana es la clave de la creación del vínculo afectivo entre niño y adulto. En el caso de la escuela infantil 0-3, las maestras cuidan, acompañan y guían a los niños en ausencia de sus familias: esta realidad merece un especial cuidado de la relación con cada niño, poniendo el corazón, escuchándole y ayudándole a entender el mundo que le rodea, hasta que de nuevo se reencuentre con su madre o su padre.

Sabemos que saber mirar al niño, escucharlo, entenderlo y elegir las respuestas adecuadas, favorecerá el desarrollo de la comprensión y la expresión de su lenguaje hablado, a la vez que lo hará libre e independiente y le permitirá jugar con placer y relacionarse satisfactoriamente con los demás niños.



En cuanto al lenguaje a emplear, los equipos de maestras de las escuelas infantiles 0-3, muchas veces hacen un trabajo cuidadoso en relación al tipo de lenguaje que quieren usar: qué expresiones, tonos de voz, etc. Intentan usar la misma palabra para las mismas cosas, objetos, acciones, y evitan los sinónimos, las frases hechas, a veces realmente incomprensibles para el niño. También se ponen de acuerdo en no usar

diminutivos y muy especialmente comparten el criterio de nombrar a cada niño por su nombre propio cuando se dirigen a él: es muy diferente sentirse Julia o bien Andrés que no “cariño”, “princesa” o bien “peque” o “campeón”.

Sentirse llamado por su nombre refuerza el proceso de creación de la propia identidad, distinta de la de los demás. Los niños pequeños construyen su identidad, primero diferenciándose de la madre, y poco a poco disfrutando de sus capacidades motrices y de descubrimiento, moviéndose libremente por el entorno. Sentirse único, diferente de los demás, es un itinerario que merece atención por parte de las maestras, ya que pueden contribuir de diversas formas: diferenciándolo como persona entre los demás, no haciéndolo sentir grupo de forma obligada antes de que él pueda entenderlo o sentirse partícipe, y especialmente acogiendo y valorando su capacidad de interactuar y de establecer su propio camino hacia mayores cotas de autonomía.

Poder observar niños pequeños es una fuente constante de aprendizajes para nosotros los adultos, ya que cuentan mucho, pero no siempre interpretamos suficientemente bien lo que nos muestran, pues sus formas de expresión son genuinas y muchas veces poco comprensibles para nosotros, ya mediatizados por formas convencionales de interpretación.

Tal como hemos aprendido de Emmi Pikler, en la escuela infantil 0-3 se dan momentos que llamamos de relación privilegiada como son la acogida por la mañana, los cambios de pañal, las comidas y el descanso. Estos momentos son de trato personal, exclusivos entre la maestra y el niño, aunque la oreja de la maestra esté atenta al resto. Antes de realizar los cuidados de cada niño, la maestra ha podido prever lo que puede pasar con los demás niños. Entonces puede dirigir una mirada a todo el grupo que juega, puede hacer una redistribución de juguetes para que sean atractivos de nuevo y también, si es necesario, puede dar alguna explicación a aquel que la pide, diciéndole que luego le tocará a él, y así podrá disfrutar de una dedicación tranquila y privilegiada con el niño al que le corresponda cambiar los pañales o bien dar la comida.

La comunicación, la voz y el lenguaje de las maestras que acompañan y guían a los bebés y niños pequeños deben ser elegidos y cuidados y, además, se han de mostrar con naturalidad.

Sólo el amor que se siente por los niños permite escucharlos y darles las mejores respuestas. El trabajo más profundo con grupos de niños es saber hacerles

sentir que estamos con ellos, con cada uno de ellos, y que deseamos que nos comuniquen lo que sienten, lo que viven, lo que necesitan, tanto si son descubrimientos como dificultades, o el placer de jugar y de relacionarse con los otros niños.

Crear entornos de comunicación sanos, estables, tranquilos, permite a los niños identificar pronto las palabras, intentar crear respuestas primero con sonidos, expresiones faciales y gestos, y poco a poco, con la construcción de palabras, pudiendo así disfrutar de la práctica del lenguaje, lo que les permitirá reforzar el vínculo con su adulto referente y crecer de forma autónoma.

Los adultos, profesionales de la enseñanza y de la salud o no, tenemos un gran reto por delante si queremos contribuir en el desarrollo de una infancia sana, de una sociedad mejor. Hay que establecer, defender y reivindicar una nueva cultura de la infancia, tratando de ajustarse a la perspectiva infantil y buscando las respuestas adecuadas, obviando si es necesario los conocimientos heredados sobre la crianza y aportando nuevas formas de comprensión, de relación y de comunicación.



Artículo terminado el 15 de abril de 2016

Fechas: Recepción 28.04.2016 | Aceptación 21.09.2016

Vidiella i Badell, Rosa (2016). La comunicación que lleva a la palabra. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3) Monográfico Pikler Lóczy, 121-124. Disponible en www.reladei.net



Rosa Vidiella I Badell

Educadora especializada y pedagoga
rosa.vidiella@gmail.com

Educadora especializada y pedagoga. Formación de maestros y asesoramientos de nuevas construcciones y equipamientos para niños de 0 a 6 años.

Haber tenido la ocasión de visitar diversos centros en distintos países, me ha permitido poder definir un modelo de espacios y equipamientos que permitan a niños y niñas crecer en entornos interesantes y proporcionar además a los adultos, maestros y familias, la posibilidad de que su presencia fuese participativa y enriquecedora para todos.

Por encima de todo, mi gran escuela ha sido haber trabajado como maestra de esta etapa educativa y posteriormente ejercer de técnico pedagógico en el ayuntamiento de Barcelona, lo que me ha permitido observar a muchas criaturas, escuchar a sus maestros y familias y a demás reflexionar con distintos profesionales, práctica que sigo ejerciendo.

Entre las distintas corrientes pedagógicas de donde he bebido, formarme a través de distintos cursos en el Instituto PIKLER de Budapest, me ha permitido reflexionar sobre el profundo respeto que merece la crianza y la educación de los más pequeños.



ADEMÁS

Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles

Redactado por el Grupo de Trabajo de lengua húngara y alemana de la Escuela Emmi Pikler

TODO NIÑO O NIÑA EN UNA ESCUELA O JARDÍN INFANTIL TIENE LOS SIGUIENTES DERECHOS:

1. Derecho a ser aceptado como persona, a un trato comprensivo, cuidadoso y respetuoso y a que se le proteja de toda manifestación de violencia, explícita o implícita, sea física o verbal.

2. Derecho a disfrutar de una relación atenta, amistosa y de apoyo por parte de los adultos que le cuidan, conocen y tienen en cuenta sus necesidades físicas y psíquicas.

3. Derecho a una vida sana, a que se vele por su bienestar físico, a que se cuide de su nutrición, su vestimenta, su descanso, así como de su actividad y juego al aire libre, siempre según sus necesidades individuales.

4. Derecho a recibir un trato personal y delicado durante los cuidados, durante la satisfacción de sus necesidades físicas; a no ser urgido de manera explícita ni implícita.

5. Derecho a la estabilidad y a la continuidad de sus relaciones personales, de sus condiciones de vida y de su entorno físico, a que los eventos de su día a día le sean claros y previsibles. Derecho a poder influir en su entorno y con ello a poder crear una imagen positiva de sí mismo.

6. Derecho a que se observe y se promueva su desarrollo, se respete su ritmo individual y a que no se le confronte con expectativas para las que todavía no ha madurado.

7. Derecho a tener suficientes y apropiadas oportunidades para la actividad autónoma, para desarrollarse mediante el movimiento y juego libre, para descubrir su entorno por iniciativa propia y a que el adulto le acompañe con interés en este afán.

8. Derecho a recibir el apoyo que le hará sentirse a gusto y seguro, y a aprender a convivir con sus compañeros en un grupo pequeño y manejable.

9. Derecho a expresar sus emociones, a que compartan su alegría y empaticen con él en su pena, y si lo necesita, a que le consuelen y le ayuden a dominar sus impulsos.

10. Derecho a recibir de los adultos que le cuidan un apoyo que constituya un puente entre la escuela y el hogar, mediante el que sus padres puedan seguir los eventos de su día a día y a poder sentir que durante el tiempo que permanece en la escuela lo más importante para él es su familia.

Editado con motivo de las Jornadas Profesionales en alemán y húngaro de las Escuelas Infantiles Budapest, 7-8 de noviembre de 2014
Copyright Asociación Pikler-Lóczy de Hungría
www.pikler.hu



Pikler-Lóczy en el mundo

Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte

En julio de 2012, en el marco de los Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco tuvimos la oportunidad de escuchar una conferencia de la Presidenta de la Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, Anna Tardos, titulada Aportaciones y límites en la aplicación y comunicación del pensamiento Pikler.

En el arranque de la conferencia, Anna Tardos subrayaba la paz, la seguridad y la alegría que proporciona al niño la libertad que caracteriza la aproximación pikleriana; y al hablar del adulto, hablaba de un estar juntos con el niño, más rico. Rememoraba, también, su estancia reciente en Quebec y una reflexión de las educadoras que, allí, trabajan de esta manera: *“Tenemos que poner más trabajo, más atención pero nos cansamos menos; es más fácil, no nos cansamos y ganamos mucha más alegría.”* Y añadía: *“Por estos aspectos positivos pero sobre todo porque la vida de los niños se hace tan diferente, los pensamientos piklerianos se extienden a una velocidad increíble. En todos los puntos del mundo aparecen y es una alegría de los profesionales su descubrimiento.”*

Es cierto. Las ideas piklerianas se extienden por todo el mundo y a una velocidad sorprendente; a veces, un poco inquietante incluso. Aunque no el único, Internet es el escenario donde poder observar, con más claridad, este fenómeno de extensión y difusión.

Vamos a intentar hacer un recorrido, a día de hoy, lo más representativo y fiel posible, siendo muy conscientes de que es imposible realizar un inventario exhaustivo y de que, además, ese inventario puede ser

objeto de cambios y novedades en un plazo de tiempo relativamente breve.

Puestos a empezar este recorrido, es obligado hacerlo por la “nave nodriza”; es decir, por la propia Asociación Pikler-Lóczy de Hungría > 1 y la Fundación Lóczy por los Niños > 2, también húngara, así como por la Asociación Pikler International > 3, de reciente creación (2012) y sucesora de la primera Asociación Internacional, AIP (L), creada en 1997. Es a estas Asociaciones a quienes corresponde, en primer término, proteger las ideas piklerianas y velar por la fidelidad de su transmisión y divulgación.

La Asociación Internacional tiene, entre otras funciones, la de actuar como una “Asociación de Asociaciones” agrupando a las distintas Asociaciones territoriales, Movimientos Asociativos y Redes comprometidas, también, en la formación y la divulgación rigurosa de las ideas piklerianas en sus respectivos ámbitos geográficos de actuación: la Asociación Pikler-Lóczy de Francia > 4, la Asociación Emmi Pikler-Lóczy de Suiza > 5, Wege der Entfaltung.V. > 6, Pikler Gesellschaft Berline.V. > 7 y Emmi-Pikler-Hause.V. > 8 en Alemania, la Asociación Pikler-Hengstenbergde Austria > 9, la Asociación Británica > 10, la Fundación Holandesa Emmi Pikler > 11, la Associazione Emmi's Care de Italia > 12, el Grup Pikler Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de Catalunya > 13 y la Asociación Vasca Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte > 14.

En América, particularmente en América del Sur,

la dinámica generada es muy interesante. En 2002 se crea la Asociación Pikler-Lóczy de la Argentina, APLA (actual Red Pikler Argentina > 15), motor indiscutible del nuevo panorama que se abre y consolida con la creación de la Red Pikler de Nuestra América > 16, “*que no es sólo la América Latina, sino la de sus originarios y la de sus inmigrantes y la de todos y todas quienes fraternalmente nos reconocemos en ella [sic].*”

Por lo que respecta al Norte, hay que destacar al RCPEM de Québec > 17, organismo comunitario fundado en 1974, que agrupa a un total de 111 centros de primera infancia y que desde 2008 ha establecido un vínculo privilegiado con el Instituto Pikler de Budapest y la Asociación Pikler-Lóczy de Francia.

En lo que se refiere a Estados Unidos, las referencias más importantes son la Pikler/Lóczy Fund > 18 y el Centro RIE (Resources for Infant Educators) de Los Angeles > 19, fundado, este último, por Magda Gerber en los años 70. Magda Gerber, húngara de nacimiento, y Emmi Pikler desarrollaron una larga y fructífera colaboración en Budapest. Magda Gerber emigró a Estados Unidos en 1957 y años después puso en marcha el proyecto RIE.

Con la NZITC – The New Zealand Infant and Toddler Consortium > 20, de Nueva Zelanda cambiamos de continente y terminamos este recorrido por las Asociaciones, Movimientos Asociativos y Redes más vinculadas a Budapest y a la Asociación Internacional y más directamente comprometidas, también, en preservar la fidelidad de la transmisión y la divulgación de las ideas piklerianas.

Pero la radiografía de la presencia Pikler en el mundo no termina aquí, ni mucho menos. Vamos a seguir encontrando un sinnúmero de propuestas, iniciativas de colectivos profesionales, iniciativas institucionales, programas formativos, que, de una u otra manera, están profundamente inspiradas en la obra pikleriana y que merecen ser nombradas por su especial interés.

Como por algún sitio hay que continuar, lo haremos haciendo referencia a la Pikler Verband Europa > 21; una Asociación de tipo federal que agrupa a profesionales alemanes, holandeses, austriacos, húngaros y suizos que trabajan con niños pequeños que presentan un desarrollo diferente. En sus respectivos países, ofrecen formación para educadores de niños pequeños, así como para profesionales de la medicina y la terapia.

También podemos ver en Internet cómo en algunos países se vienen poniendo en marcha iniciativas, programas, campañas, etc. en las que podemos ver implicadas activamente instituciones u organismos

gubernamentales. Un ejemplo de ello es la labor desarrollada en el seno de la Dirección Nacional de Maternidad e Infancia del Ministerio de Salud de la República Argentina > 22. Aquí podemos encontrar excelentes materiales relativos a la crianza en los que las ideas piklerianas constituyen un marco de referencia fundamental.

Es también el caso de la Dirección General de Educación Básica Regular (EBR) del Ministerio de Educación de la República de Perú > 23. En los Módulos de materiales para la atención educativa de los niños de 0 a 3 años, encontramos una valiosa documentación donde las ideas piklerianas constituyen, también, un importante marco de referencia.

También en Europa encontramos organismos públicos interesados en la propuesta pikleriana. Es el caso, por ejemplo, de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) de Bélgica > 24, sucesora de la histórica Œuvre Nationale de l'Enfance, creada al finalizar la 1ª guerra mundial.

Otro ámbito importante en el que el trabajo de Emmi Pikler y del Instituto “Lóczy” está presente, es el de las universidades. Es cada vez más frecuente encontrar universidades que acogen o promueven iniciativas y acciones formativas relacionadas con la aproximación pikleriana, ya sea a modo de cursos, encuentros, masters, trabajos de grado u cualquier otra modalidad: la U.P.V y la UPNA en el País Vasco, la UB en Cataluña, la U. de Bologna en Italia y un buen número de universidades suramericanas en Argentina (UNCOMA, UNCU, UNR, UN de la Plata, UNRC...), Chile (UCHILE, Aconcagua, UMCE, UDP...), Perú (UARM, UPC...) y Ecuador (USFQ...), son sólo algunos ejemplos.

Por último habría que reseñar el número creciente de centros de cuidados infantiles, jardines de infancia, haureskolak, escoles bressol, crèches... en cuyos proyectos educativos y en cuyo quehacer cotidiano el enfoque pikleriano tiene un rol primordial. No es frecuente ver reflejado en internet el trabajo de estos equipos de educadoras y educadores; pero también es algo que va en aumento.

Pero no todo es un paseo triunfal. La utilización de las palabras “Pikler” y/o “Lóczy” se ha convertido en una especie de sello, de quality label. Son palabras que conviene nombrar si se quiere dar mayor credibilidad a aquello que se escribe: ya sea en un artículo sobre algún aspecto de educación o crianza en la primera infancia, ya sea en la argumentación que acompaña a un determinado producto, material o equipamiento que se publicita para su venta. La palabra “Pikler” está

de moda y tenemos que reconocer que en los ámbitos de la educación, la crianza y la salud infantil, estar de moda es algo que puede satisfacer nuestro narcisismo, pero no es el mejor estado de opinión posible... ¿Es bueno que se dé esta extensión, esta propagación tan, aparentemente, imparable de las ideas piklerianas?... La propia difusión, ¿no conlleva el riesgo de desvirtuarlas? No tenemos una respuesta definitiva a esta pregunta.

Por una parte, si como decía Anna Tardos “es una alegría de los profesionales su descubrimiento”, es lógico que las ideas piklerianas se propaguen como lo están haciendo. Consideremos esto como algo saludable. Pero por otra parte, también es verdad que la difusión siempre conlleva un cierto peligro. No es casualidad que las palabras difuso: vago, impreciso, falta de exactitud y claridad, y difusión tengan un origen común.

Pensamos, no obstante, que debe prevalecer el optimismo: tenemos que garantizar la transmisión fiel y rigurosa de las ideas piklerianas y tenemos, también, que promover, animar y apoyar todas aquellas iniciativas de formación, divulgación e intercambio, que merezcan la pena.

Como dice Miguel Hoffmann > 25: “*lo malo viene junto con lo bueno y lo que podemos hacer es tratar de agrandar lo bueno.*”



NOTAS

- > 1 Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság a Kisgyermekért (Asociación Pikler-Lóczy de Hungría) Lóczy Lajos u. 3. 1022 –Budapest. Tel/Fax.:+36-1-212-4438 • pikler@t-online.hu hupikler-loczy@t-online.hu www.pikler.hu
- > 2 Lóczy Alapítvány a Gyermekért (Fundación Lóczy por los Niños), Lóczy Lajos u.3. 1022– Budapest. Tel / Fax.: +36-1-212-4438 • loczy@pikler.hu www.pikler.hu
- > 3 Pikler International (Asociación Pikler Internacional), Presidencia: Eszter Mózes. Secretaría: Elena Biancardi, Route de la Frasse 38.1658 CH –Rossinière (Suiza) Tel: + 41(0)269243349 / + 41(0)792050379 pikler.international@gmail.com www.piklerinternational.com/es
- > 4 Association Pikler-Lóczy de France, Bernard Gölse/Miriam Rasse, Boulevard Brune, 75014 Paris Tel.: 1.43.95.48.15 / Fax.: 01.01.43.95.48.16 pikler.loczy@pikler.fr • www.pikler.fr
- > 5 Association Emmi Pikler-Lóczy Suisse

- Paola Richard - De Paolis /Françoise Curchod Rue des Jardins 12, Lausanne. Case postale 2, 1018 Lausanne 18 • Tel / Fax.: 021 646 10 56 pikler@bluewin.ch • <http://www.pikler.ch/>
- > 6 Wege der Entfaltung e.V., Karsten Czimmek Mauerkircherstrasse 11. D-81679 München / Fax.: +49 89 98 13 28 • kontakt@we-ev.de • www.we-ev.de
- > 7 Pikler Gesellschaft Berlin e.V., Monika Aly Schwäbische Str. 7. D-10781 Berlin Tel.: +49 (30)497 60 351 /Fax.: +49 (30)497 60 232 • pikler.ev@t-online.de • www.pikler.de
- > 8 Emmi-Pikler-Haus e.V., Cristina Meinecke / Kirsten Schreiber. Kladower Damm 221 14089 Berlin Tel.: +49 30 23 36 56 65 • info@emmi-pikler-haus.de www.emmi-pikler-haus.de
- > 9 Pikler-Hengstenberg Gesellschaft Österreich c/o. Daniela Pichler-Bogner, Böcklinstraße 51/6. A-1020 Wien, Tel. / Fax.: (00-43-1)942-36-11 picher-bogner@chello.at • www.pikler-hengstenberg.at
- > 10 Pikler UK Association, Dorothy Marlen dorothy@dorothymarlen.net • www.pikler.co.uk
- > 11 Emmi Pikler Stichting Nederland Haarlemmerdijk 39, 1013 KA Amsterdam Tel.: 020-6277495 • contact@pikler.nl • pikler.nl
- > 12 Associazione Emmi's Care, Via San Gaetano, 12, 25123 Brescia, Italia, Tel.: +39 030 7777172 info@emmiscare.org • emmiscare.org
- > 13 AGrup Pikler Lóczy de l' Associació de Mestres Rosa Sensat, Av. de les Drassanes, 3. 08001 Barcelona, Catalunya, Tel.: +34 934 817 373 gruppiklerloczy@rosasensat.org www2.rosasensat.org/pagina/grup-pikler-loczy
- > 14 APikler-Lóczy Euskal Herrikoelkartea TxusmaAzkona / Miren Oñate eh@piklerloczy.org • www.piklerloczy.org
- > 15 ARed Pikler Argentina APLA redpiklerargentina@gmail.com www.redpiklerargentina.com.ar
- > 16 ARed Pikler de Nuestra America redpiklernuestramerica@gmail.com
Argentina: Red Pikler Argentina APLA
Chile: Red Pikler Chile por la Infancia Katherine Quintana, redpiklerchile@gmail.com / contacto@redpiklerchile.cl, www.redpiklerchile.blogspot.com.es / www.redpiklerchile.cl/
Perú: Red Pikler Perú • redpikler.peru@gmail.com • redpikler-peru.blogspot.com.es
Ecuador: Fundación AMI Amigos de la Vida Km 1 ViaImantag, Cotacachi, Imbabura, Ecuador Tel.: +593 (0) 998 414 756 • ami@fundacionami.org.ec • www.fundacionami.org.ec

Ecuador: Casa Emmi Pikler. Centro de Desarrollo Infantil, Katharina Becker, Juan Montalvo 340 y Av. Interoceánica, Tumbaco, Quito, Ecuador • Tel.: 00 59 32 372438 • emmipikler@yahoo.com • emmipikler.wix.com/emmi-pikler

Brasil: Rede Pikler Lóczy Brasil
www.redepiklerloczybrasil.com/

> **17** RCPem (Regroupement des Centres de la Petite Enfance de la Montérégie), Claudette Pitre Robin
Sede social: 1854, boul. Marie, Saint-Hubert (Québec), J4T 2A9; Dirección postal: 1861 rue Prince, Saint-Hubert (Québec), J4T 0A5, Tel.: 450 672-8826 / 1 866 672-8826 (Montérégie) • www.rcpem.com

> **18** Pikler/Lóczy Fund, Elsa Chahin
PO BOX 14532, Tulsa Oklahoma 74159, USA
info@pikler.org • www.pikler.org

> **19** RIE. ResourcesforInfantEducators (Recursos para las personas que se dedican al Cuidado y la Educación de los Infantes), 6720 Melrose Avenue, Los Angeles, CA90038 Tel.; (323) 663-5330 / Fax.: (323) 663-5586 • educarer@rie.org • www.rie.org

> **20** Nuevos Centros RIE han ido surgiendo, con posterioridad, tanto en los propios Estados Unidos (California, Florida, Oregon, New York, Colorado, Arizona, Massachusetts...), como en Europa, Asia, Australia, Nueva Zelanda y América Central.

> **21** infant and Toddler Consortium
nziandtc@gmail.com • www.nzitc.co.nz

Se trata de un Centro RIE que cuenta también con profesionales formados en Pikler.

> **22** Pikler Verband Europa
Mauerkircherstraße 11, 81679 München
Tel.: 49 (0) 8092 863982 / Fax.: 49 (0) 8092 863983
kontakt@pikler-verband.org • www.pikler-verband.org

> **22** Ministerio de Salud de la Republica Argentina
www.msal.gob.ar • www.msal.gob.ar/index.php/component/bes_contenidos (panel de búsq.: salud infantil)

> **23** Ministerios de Educación y Desarrollo e Inclusión Social de la República de Perú
Módulo de materiales para la atención educativa de los niños de 0 a 3 años
www.midis.gob.pe/index.php/es/minedu/direccion-educacion-inicial

> **24** Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)
Chaussée de Charleroi, 95 - 1060 Bruxelles, Bélgica
Tel.: 02/542.12.11 / Fax.: 02/542.12.51
info@one.be • www.one.be

> **25** Miguel Hoffman es Médico, Psicoanalista, Presidente Honorario de la Sociedad Argentina de Primera Infancia, Investigador, Director y fundador de CIAD (Centro de Investigación y Asistencia al Desarrollo).



Sobre el equipamiento Pikler

A few words about the equipment Pikler

Carlos Aparicio ROSO, ESPAÑA

Hoy que escribo esta reflexión para la revista RELAdEI, ha salido publicado el informe de Unicef sobre la pobreza infantil. Es duro, triste y desesperanzador continuar cuando se muestra esta parte de la realidad, cuando emerge la parte oscura de nuestra especie, tan falta de sensibilidad y sentido común. En estos momentos me tengo que detener y recolocar aquí y ahora para coger fuerzas y seguir trabajando lo más honestamente posible. Es en estos momentos en los que he de mirar a todas aquellas personas que estáis trabajando por un mundo mejor, más sensible, más conectado a lo que nos rodea, más lleno de vida. Es en estos momentos que retomo mis referentes para encontrar fuerza para continuar y hacer que en algún momento seamos suficientes para poder transformar y dar luz a esta oscuridad y conseguir ser una masa crítica eficiente. Es en estos momentos en los que pienso en todas las personas como Emmi Pikler que, a pesar de las dificultades, encontraron fuerzas y continuaron trabajando por y para la infancia.

Para mí, el trabajo de Emmi Pikler y todo el conjunto de pedagogas y cuidadoras de Lóczy, es un referente fundamental. Empecé a conocer su trabajo allá por 1989 cuando, junto con mi amigo y socio Pepe Trujillo, contactamos con Rosa Vidiella i Badell, en aquel entonces técnica de espacios y equipamientos de las Escoles Bressols del Ayuntamiento de Barcelona. Durante muchos años hemos aprendido del conocimiento de Rosa, de su visión de la infancia y de cómo las

escuelas infantiles tienen que ser espacios adaptados al ambiente familiar, más casas que escuelas, lugares acogedores y con recursos, que permitan y faciliten el desarrollo autónomo del niño y la niña. Fue con ella que desarrollamos todo un equipamiento inspirado en Lóczy y en otras experiencias educativas, adaptado a la realidad de las necesidades de Barcelona y su área metropolitana. A partir de entonces no he parado de formarme, de ir a cursos y ponencias de pedagogas de Lóczy o autorizadas por ellas. Me vinculo estrechamente cuando se crea la Associació Pikler-Hengstenberg de Catalunya. Y es más tarde cuando ya doy el salto e ir directamente a la fuente, contactando con Lóczy y formándome allí, mirando y desarrollando el mobiliario Pikler propiamente dicho.

La última visita ha sido en mayo de este año. Desde Lóczy nos convocaron a una reunión a los cuatro proveedores europeos que consideran que cumplimos los requisitos para fabricar su equipamiento: habernos formado por ellas, tener una visión humana del trabajo y fabricar con calidad. Esta reunión tenía el objetivo de definir entre todos, ellas y nosotros, las medidas correctas de su mobiliario; la forma de trabajar que Emmi Pikler utilizaba con todos los profesionales. Cuando tenía que desarrollar un equipamiento específico consultaba con el carpintero para poder hacerlo de la mejor manera posible. En esta ocasión, el equipo Lóczy nos hablaba de la función educativa que cada equipamiento desarrolla y nosotros compartíamos nuestro saber práctico y las normativas ac-

tualmente en vigor. No es que hubiese grandes dudas pero es muy sano y enriquecedor parar y reflexionar conjuntamente.

Para mí fueron tres intensos días de aprendizaje. No paré de tomar notas, de entender con más profundidad el trabajo que hago gracias a Anna Tardós, Eszter Mózes, Bori Szentpétery, Szilvi Pap, Andrea Szoke y Tímea Juhasz. Esta es la parte que más me gusta de mi trabajo, generar sinergias con quienes trabajáis día a día con la infancia. Estuvimos reflexionando sobre los diferentes tipos de cambiadores, sobre el laberinto Pikler, el triángulo, las tarimas y rampas, el pupitre Pikler, la cama Pikler. He aprendido mucho todos estos años en los que llevo fabricando y observando cómo se utiliza el equipamiento Pikler, pero esta reunión ha sido un máster; un doctorado en la sutileza de los detalles que Emmi Pikler veía para promover el mejor desarrollo de niños y niñas: el respeto, la mirada, el gesto, la autonomía, la seguridad, probar, experimentar, pararse, continuar y dejarlo. Porque el equipo Lóczy mantiene su método de trabajo compartido y tiene estudiado en profundidad el espacio y el equipamiento, por su importante función en el desarrollo infantil.

Recuerdo cuando construimos el primer pupitre. Me sentía mal, me negaba, no quería. Me recordaba mi propia experiencia educativa. Me escolarizaron con 2 años en una guardería que tenía pupitres y pasábamos mucho tiempo en ellos rellenando fichas sin parar. Averiguamos las medidas y fabricamos el primer pupitre y estuvimos observando su utilización. Me gusta la educación y me gusta observar cómo se utilizan los espacios y la cotidianidad. ¡Qué diferencia, qué contraste entre esta manera de educar y la mía, tratar con afecto al niño y darle su espacio; el pupitre que le dé seguridad y le contenga! Alimentarse cuando eres tan pequeño es un momento muy importante pero lo es más lograr que ese momento sea respetuoso con el ritmo del niño. O el laberinto Pikler, un elemento estudiado, con su altura, sus huecos y su recoveco. Me pongo en lugar del niño y me inquieta meterme en un espacio tan limitado pero al mismo tiempo siento que da seguridad toda la luz que entra por él. Y más de lo mismo en el cambiador. Espero poder contar más detalladamente las conclusiones sobre todo lo referente al equipamiento una vez que finalicemos nuestros encuentros. El próximo es a finales de septiembre de este mismo año.

Aparte de ese mobiliario diseñado por Emmi Pikler me gustaría hablaros de Lóczy, de sus espacios, por si no lo conocéis. Porque Lóczy es una casa antigua

adaptada para funcionar como orfanato al principio y escuela infantil después. Sus espacios son cálidos con mucha luz y madera. Existen vallas que sugieren al niño el espacio de comer o de jugar. El patio-jardín se utiliza mucho y es muy importante ya que los niños duermen, incluso en invierno, muchos días fuera. Todo ello sugiere la importancia de generar un lugar amable, agradable, cálido, más casi una casa que una escuela. Al igual que los humanos, los materiales nobles se cargan de la energía del lugar. Y eso se respira en Lóczy, una entrañable y acogedora casa, con un grupo de pedagogas y cuidadoras que tienen una intención muy clara: trabajar para la infancia, para esos niños y niñas que ahora están allí con ellas, y seguir reflexionando, compartiendo y aportando su conocimiento.

Desde Almenara nos sentimos muy agradecidos por esta experiencia educativa tan vital. Puedo aseguraros que mi vida cambió cuando conocí las bases pedagógicas de Lóczy y le dio un sentido particular al trabajo que estaba realizando. Se puede no tener los mismos materiales, ni el mismo espacio, pero lo importante es la actitud con la que vives aquello que haces.





Almenara Equipamientos SL
www.almenara-equipamientos.com



Carlos Aparicio Roso
Gerente y Técnico de espacios y equipamientos infantiles
c.aparicio@almenara-equipamientos.com
www.almenara-equipamientos.com

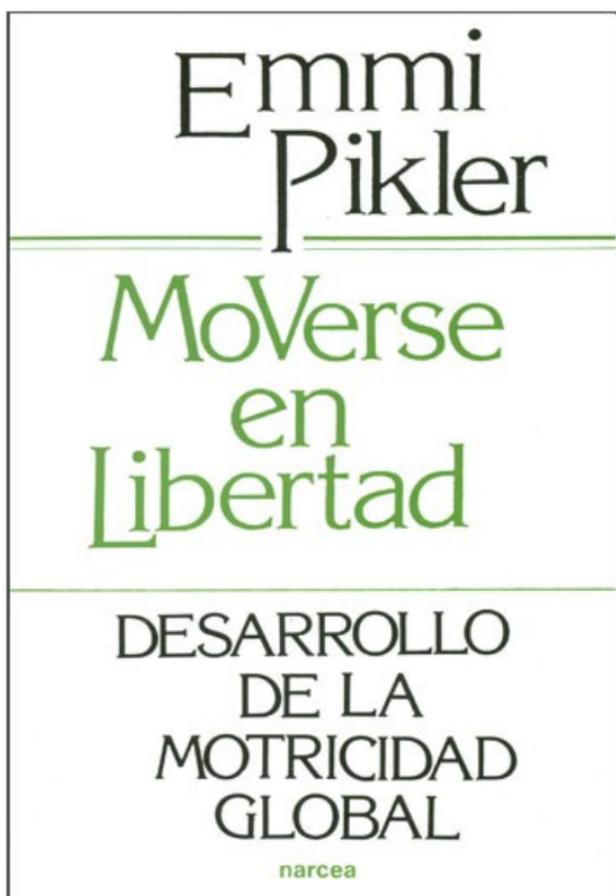


RECENSIONES



Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global

Autora: Emmi Pikler



Título: Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.

Título original en húngaro: Adatok a csecsemő mozgásának fejlődéséhez

Autora: Emmi Pikler

Dibujos: Klara Pap y Marian Reismann

Edición original en húngaro: 1969. Budapest. Hungría

Edición castellano: 1984. 8ª Reimpresión: 2016

ISBN: 84-277-0672-3

Número de páginas: 165

Formato: Libro. Encuadernación: Tapa blanda. Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Narcea

Colección: Educación Hoy

Lugar: Madrid

Traducido de la edición francesa al español: Guillermo Solana.

Quizás, atendiendo a su título, no relacionaríamos este libro con la educación infantil, pero quien conoce a la autora, inmediatamente puede hacer la conexión. Actualmente, Emmi Pikler es una de las autoras de la que más se escucha hablar, sobre todo en el mundo de escoles bressol y parvularios. De un tiempo hasta aquí, en este ámbito profesional, se está dando un giro de 180 grados en la manera de mirar y de acompañar el crecimiento de los niños más pequeños, y Emmi Pikler es una de las principales referentes. Pikler era pediatra y desde sus inicios empezó a investigar sobre

139

el papel del adulto y de su intervención en el desarrollo motor del niño. Fue fundadora y directora del Instituto Metodológico de Educación y Cuidados de la primera infancia, más coloquialmente conocido como Instituto Lóczy, en Budapest. Allí, ella creó un sistema educativo basado en el respecto al niño y en una actitud no intervencionista del adulto para asegurar su desarrollo motor libre y autónomo.

El libro *Moverse en libertad* está fundamentado un estudio sobre el desarrollo de los movimientos posturales de los niños desde su nacimiento, entendiendo estos movimientos como las únicas manifestaciones psicológicas que en ellos podemos observar. Es un estudio longitudinal y sistemático, sobre más de un millar de niños privados temporal o definitivamente de familia, que se realizó en el Instituto Lóczy de Budapest (la selección final de la muestra fue de 727 bebés y niños que vivieron un tiempo en Lóczy entre 1946 y 1969).

Uno de los aspectos más rompedores de las aportaciones de Emmi Pikler lo encontramos ya, en las primeras páginas del libro, concretamente en el prólogo de la autora donde afirma con contundencia: *“la intervención directa del adulto durante los primeros estadios del desarrollo motor, (es decir dar la vuelta al niño, sentarle, ponerle de pie, hacerle andar) no es una condición previa para la adquisición de estos estadios (es decir, volverse sobre el vientre, sentarse, ponerse de pie, andar), porque en condiciones ambientales favorables el niño pequeño consigue regularmente por sí mismo, por su propia iniciativa, con movimientos de buena calidad bien equilibrados, volverse sobre el vientre y después, pasando por el rodar, el reptar y el gateo, sentarse y ponerse de pie.”*

Aparecen conceptos hasta el momento menospreciados en el desarrollo infantil como son la calidad de los movimientos y la importancia de la preparación del entorno para no intervenir directamente, poniendo en cuestión el papel del adulto y la cultura de intervención excesiva sobre la adquisición de las posiciones en el desarrollo del niño. A sí mismo resaltar el modo como vincula, de manera directa, el desarrollo motor con el desarrollo psíquico y el de la propia personalidad.

A continuación, la autora dedica un capítulo para resumir la literatura especializada con respecto al tema, comparando terminologías de los autores más relevantes en desarrollo de la motricidad infantil e interpretando sus concepciones sobre la intervención del adulto que acompaña al niño. Confronta esas teorías centrándose en la adquisición de una determi-

nada postura o desplazamiento y el papel del adulto en esta.

A partir de estas reflexiones, en el segundo y último capítulo, nos plantea un estudio longitudinal realizado en Lóczy, con la intención de analizar los resultados de la adquisición del desarrollo motor de los niños, teniendo como premisa la no intervención directa del adulto en este proceso, tal como allí se abordaba el tema del desarrollo motor autónomo. Acompaña la descripción, una serie de datos estadísticos obtenidos a partir de este estudio riguroso realizando observaciones con bebés y niños que gozaron de una total libertad de movimientos. La autora, en las conclusiones del libro destaca que *“...las investigaciones se hallan basadas en observaciones efectuadas durante las actividades cotidianas de los niños que se hallaban en su ambiente habitual...”*. Recordando y dando valor a lo cotidiano, al día a día, para un buen funcionamiento del desarrollo global de los niños y, más concretamente, de su desarrollo motor autónomo.

Para acabar, queremos destacar la importancia de los anexos, de los cuales destacamos los protocolos de observación utilizados durante la realización del estudio descrito en el capítulo 2 del libro y los esquemas. Concretamente, los esquemas, desde mi experiencia, son la joya de este libro. Se trata de una serie de dibujos realizados por la artista: Klara Pap, los cuales, como la autora comenta, *“muestran algunos gestos y actitudes típicos que aparecen con mayor frecuencia en el curso de los movimientos de los bebés y los niños pequeños educados en el Instituto Lóczy”*.

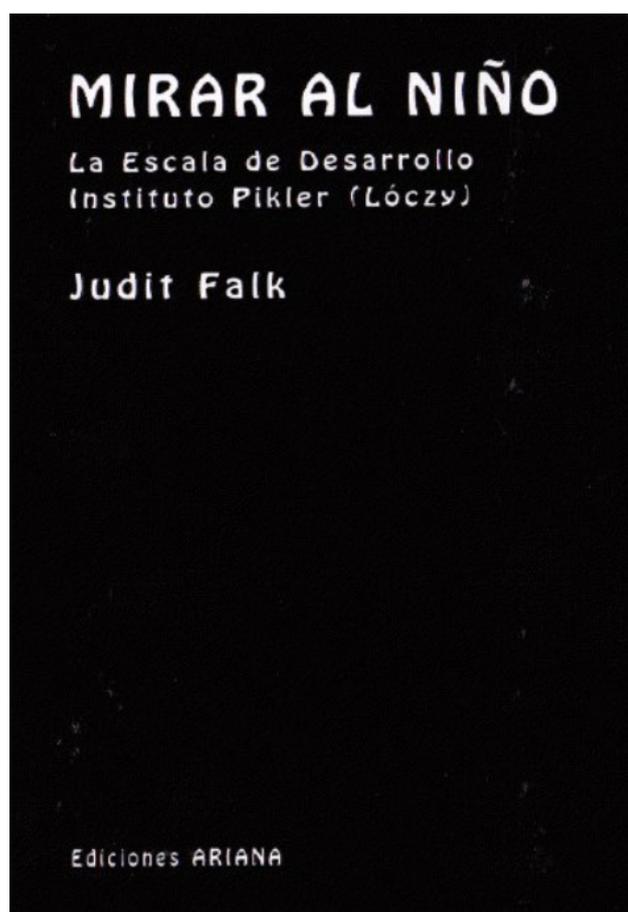
Desde mi humilde punto de vista, estos esquemas llegan a ser un material de consulta imprescindible para cualquier profesional que acompañe a los niños más pequeños en su desarrollo motor y global. En su conjunto, los dibujos no ayudan a observar al niño, a ver la riqueza de movimientos que va adquiriendo y a pensar sobre qué entorno le tenemos que ofrecer para garantizar que este despliegue de posiciones y expresiones se pueda ir manifestando de manera autónoma y natural.

Anna Iturbe i Aldabó

Maestra especialista en educación Infantil
Pedagoga por la Universidad de Barcelona.
Master en Educación i vida cotidiana. Aprendizajes vitales en el ámbito de la salud,
Educatora d'escola bressol a Barcelona
España

Mirar al niño. La Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)

Autora: Judit Falk



Título: Mirar al niño. La Escala de Desarrollo
Instituto Pikler (Lóczy)
Autora: Judit Falk
Editora: Myrtha Chokler
Traductoras: Myrtha Chokler y Rut Mijelshon
Fecha de la edición: 1997
Número de páginas: 83
Formato: 20,5x14,7
Encuadernación: Rústica
Cubierta: Color, plastificada
Editorial: Ediciones Ariana. FUNDARI
Lugar: Buenos Aires (Argentina)
Idioma: Español

La Dra. Judit Falk, médica pediatra, fue una estrecha colaboradora de la Dra. Emmi Pikler a quien justamente sucedió en la Dirección del Instituto Nacional de Metodología para los Hogares Infantiles, conocido actualmente en el mundo como el Instituto Emmi Pikler de la calle Lóczy de Budapest. Es autora de más de 50 trabajos publicados en Hungría, Francia, Alemania, Suiza, Bélgica, España, Italia, E.E.U.U. y Argentina y ha participado en reuniones académicas del más alto nivel, con aportes científicos y reflexiones originales que, juntamente con los descubrimientos y las investigaciones de la Dra. Pikler, revolucionaron enfoques y prácticas pedagógicas y terapéuticas en la infancia temprana. En 1993 fue invitada a participar en el Simposio Acerca de la Niñez organizado por FUNDARI, (Fundación por los Derechos de la Infancia) de Argen-

141

tina, en la ciudad de San Rafael, Mendoza y también en las jornadas de la Sociedad Argentina de Pediatría en Buenos Aires. En todas sus participaciones pudo desplegar la riqueza de su experiencia y la solidez del pensamiento científico en el que la fundamenta.

Junto al equipo del Instituto las Dras. Pikler y Falk han propuesto y mantenido a lo largo de más de sesenta años un sistema dinámico y complejo de crianza y educación apoyado en una perspectiva de reconocimiento de las variadas y sutiles competencias y también de las necesidades del niño en cada instante de su vida, articulando una particular preocupación permanente de los adultos para garantizarle un cálido entorno seguro para el bienestar físico y psíquico. Los dos pilares fundamentales, la seguridad afectiva y la motricidad libre, eran para Pikler funciones indelegables del adulto en su relación asimétrica y continente con el niño pequeño. La seguridad afectiva, aportada por la calidad y estabilidad de los referentes del vínculo de apego, se configura en las interacciones repetidas cotidianamente. Desde allí sostiene el reaseguramiento profundo del precario psiquismo originario del bebé, que le permite tolerar las vivencias caóticas de desamparo y desorganización que sufre ante el registro de las necesidades biológicas y afectivas que no puede satisfacer por sí mismo. Por otra parte, es la misma relación afectiva la que construye el diálogo tónico-emocional, el código corporal de la comunicación no verbal que está en la raíz y es condición de acceso al lenguaje. El adulto, con su continencia afectiva, permite además la progresiva estructuración del yo y de una imagen de sí con suficiente continuidad, consistencia, a pesar de los cambios, a partir de protorrepresentaciones y luego de representaciones mentales, que así mismo introducen al protoinfante en los aprendizajes sociales, en el lenguaje y en la cultura. Por su lado, la motricidad libre emerge del desarrollo postural autónomo, uno de los fundamentales descubrimientos de Pikler, que, en la sucesión de sus fases, le permite construir la disponibilidad corporal, el dominio del cuerpo y la armonía del movimiento que sostiene la exploración y la manipulación en la múltiple expresión de su ser en el mundo.

La selección de trabajos de la Dra. Falk que acompañan en este *Mirar al Niño a la Escala de Desarrollo* permiten penetrar en la historia de Lóczy y en la de Pikler, en los antecedentes, las formaciones e ideas que estuvieron en la base de la gestación del Instituto desde los primeros años después de la Segunda Guerra. La riqueza de los detalles revela la complejidad de sus experiencias y también sus obstáculos. El núcleo central del libro está constituido por la presentación

en castellano de la Guía de Desarrollo, concebida originalmente como una orientación para la necesaria observación que las cuidadoras-educadoras realizaban cotidianamente en el Instituto. Consiste en un pormenorizado instructivo para el Registro de Observación y para la confección de las tablas que lo acompañan. Tiene su utilidad tanto como referencia, como para la presentación del seguimiento e interpretación de los datos de distintos niños reales con un desarrollo con ritmos diversos pero esperables y otros con procesos particularmente diferentes. Profesionales médicos, puericultores, educadores, terapeutas, agentes de salud, psicólogos y psicomotricistas, pedagogos y familiares y organizadores de programas de atención temprana del desarrollo infantil, cuentan desde ahora con una herramienta cuidadosamente elaborada y ratificada en múltiples investigaciones, llevadas a cabo tanto en Lóczy como en diversas partes del mundo donde han germinado las ideas de Pikler.

Este instrumento, en su conjunto, resulta un apoyo indispensable para la captación y el control de los indicadores de la maduración del niño al mismo tiempo que de los signos de alerta. Es decir, que además de su utilidad en la práctica cotidiana de crianza, de educación y en la clínica infantil, la experiencia llevada a cabo en Lóczy, con esta Escala de Observación del Desarrollo, aporta al conjunto de los profesionales e investigadores, datos científicamente demostrados y desde esa perspectiva, absolutamente rica e innovadora. Pero es cierto que para la construcción de propuestas de observación, seguimiento y evaluación del desarrollo infantil se requiere necesariamente una definición previa acerca de qué concepción de sujeto infante y qué concepción de desarrollo se sostiene, a fin de crear o promover instrumentos coherentes que permitan fundamentalmente conocer más que medir, para actuar de la manera más adecuada, respetuosa y eficaz en la población infantil, en su contexto institucional ya sea familiar y/o comunitario, preservando los derechos de los niños y niñas a su crecimiento pleno, en todos los aspectos, al despliegue de sus potencialidades y a la adquisición de las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas, integrándose activamente en sus grupos de pertenencia y en la cultura. La complejidad de los procesos madurativos y la interdependencia de los factores organizadores del desarrollo inciden en la determinación de las actitudes y conductas cotidianas, que dan formas de expresión particulares al desarrollo de los sujetos, en la riquísima diversidad cultural. En cada sociedad se valora, se da lugar y se permite la adquisición y afi-

namiento de ciertas competencias y habilidades más que otras, en cada estadio, de manera diferente.

Como explica la autora en el capítulo dos, la dispersión de datos aportados por distintas escalas de desarrollo, basadas o no en investigaciones científicas, es particularmente significativa. Considerando las diferencias individuales, madurativas y culturales provenientes de distintas prácticas de crianza y los diversos criterios de selección de las conductas a evaluar como hitos del desarrollo o como comportamientos frecuentemente observados en un cierto contexto, se hace necesario una extremada rigurosidad y prudencia en la asignación de sentido a sus valores. Pensamos que es preciso estudiar el desarrollo desde una perspectiva compleja e integradora para definir sus parámetros, indicadores y formas de observación y registro que permitan poner de manifiesto verdaderos comportamientos considerados realmente como hitos de desarrollo para una comunidad, de acuerdo a su cultura. Tal como proponen Pikler y Falk, estos comportamientos emergen en la conducta habitual, madura, instrumental del sujeto en su medio cotidiano, cuando goza de buenas condiciones de salud mental y física y cuenta con la seguridad afectiva de su entorno. Ejemplo de la diversidad de criterios es que las escalas de desarrollo al uso, casi sin excepción, describen la evolución de diferentes movimientos, principalmente la evolución desde la posición acostada a la sentada y a la posición de pie, como secuencias sin lazos de unión entre ellos. Es decir, sin explicar cómo una postura se convierte progresivamente en la siguiente, sin ver los pasajes necesarios entre una en otra.

Sin embargo, la evolución del desarrollo postural y motor no se conforma a través de hitos independientes o de la sucesión de estructuras posturales finales acabadas, sino siguiendo las leyes de la maduración y del equilibrio, en relación a la disminución progresiva de la base de sustentación y la elevación, también progresiva, del centro de gravedad, con la verticalización paulatina de la cabeza y del tronco en fases intermedias. Tal como lo ha descubierto Emmi Pikler, todos los niños que no padezcan trastornos motores severos o amputaciones, o restricciones notables del medio, siguen el mismo programa genético y fisiológico de construcción progresiva de las posturas y desplazamientos, de manera autónoma, que pasa por diferentes etapas, estadios y procesos intermedios, siempre los mismos, que pueden considerarse como sus verdaderos hitos. Todos tienen una extremada importancia en la utilización libre y armoniosa de los recursos psicomotores actuales y en el afianzamiento de las bases

para la preparación de las estructuras más adecuadas para las etapas sucesivas. Este programa genético fisiológico del desarrollo postural y motor autónomo, en buena salud y en buenas condiciones ambientales, se expresa con una dispersión importante de las franjas etarias. Pero también la observación no sólo cuantitativa sino en particular cualitativa de las posturas y su génesis, sus estadios intermedios, los pasajes de una postura a otra, la armonía de la distribución y fluencia tónico-postural, su instrumentación y los períodos en los que se expresan, puede dar cuenta de posibles retardos en la aparición de ciertas conductas y permiten obtener datos sobre condiciones del entorno que determinarían esos datos disfuncionales, así como de los factores que podrían obstaculizar o poner en riesgo el proceso de desarrollo. De la misma manera, como lo describe la Dra. Falk en el capítulo tres, con la descripción de los parámetros y de las descripciones conductuales, la actitud del niño durante los momentos de cuidado da cuenta de la riqueza de las interrelaciones, de la atención recíproca y de las nuevas competencias de todo orden que van apareciendo.

En el capítulo cinco, las historias de los niños del Instituto que se presentan a modo de ejemplificación y los reflejos en los diagramas de la Escala señalan claramente la necesidad de una gran precaución para articular observaciones que llegan a determinar desviaciones del curso de desarrollo. Por lo tanto ponderar indicadores de desarrollo requiere una mirada sensible y compleja donde cada elemento y valor necesariamente se reconozca en su carácter de señal de una multiplicidad de factores interdependientes e inseparables en la realidad, y de la diversidad de modos de vida y de culturas. La publicación de *Mirar al Niño* se presenta al mismo tiempo como un homenaje a la Dra. Emmi Pikler y un reconocido agradecimiento a sus colaboradoras, a sus continuadoras, a la Dra. Agnès Szanto, quien tanto colaboró con esta edición, y en particular a nuestros maestros, los niños, las educadoras y el equipo del Instituto de la calle Lóczy de Budapest.



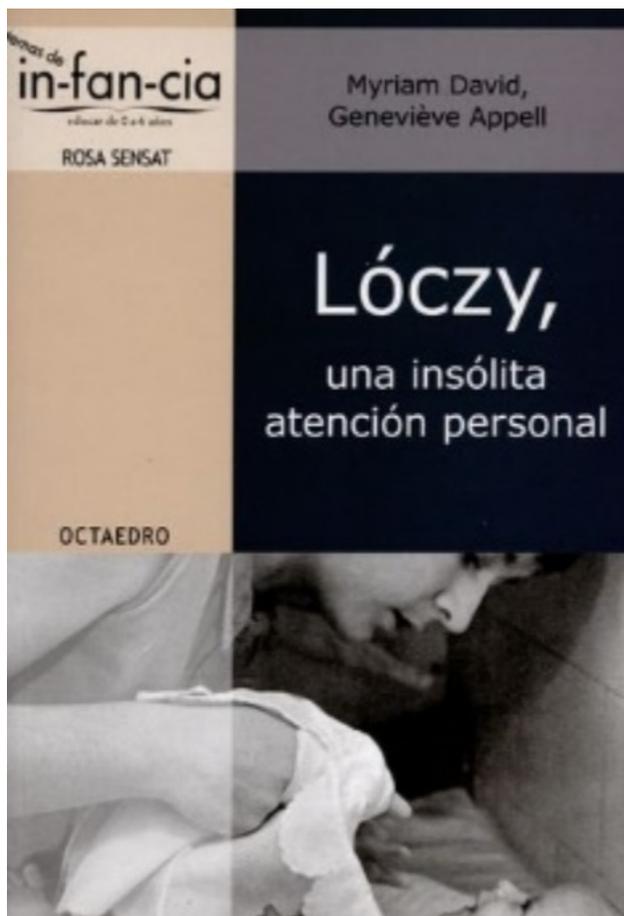
Dra. Myrtha Hebe Chokler

Doctora en Psicología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Universidad de París VI y en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino. Directora de la Carrera de Posgrado de Especialización en Desarrollo Infantil Temprano. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina



Lóczy, una insólita atención personal

Autor: Myriam David, Geneviève Appell



Título: Lóczy, una insólita atención personal

Autor: Myriam David, Geneviève Appell

Fecha de la edición: febrero de 2010

ISBN: 978-84-9921-060-5

Número de páginas: 180

Formato: 15x23 cm.

Encuadernación: Tapa blanda

Cubierta: color, plastificada

Editorial: Octaedro, S.L

Colección: Temas de Infancia

Lugar: Barcelona

Idioma: Español

El libro editado por primera vez en 1972, con el título en francés *Loczy, ou le maternage insolite* es el resultado de quince días de trabajo de las autoras, Myriam David y Geneviève Appell, durante los que observaron y analizaron en vivo y en directo, de manera rigurosa y sistemática, las prácticas educativas de las cuidadoras piklerianas y del equipo educativo del Instituto Pikler de Budapest. Myriam David (1917-2004) era psiquiatra infantil, francesa, y Geneviève Appell, nacida en 1924, es psicóloga en centros de acogida y escuelas infantiles. En 1984, fundó, junto con otros profesionales, la Asociación Pikler-Lóczy de Francia.

La edición en castellano fue editada en Cataluña por la editorial Octaedro, en 2010, por el impulso del grupo de Infancia de la Associació de Mestres Rosa Sensat.

Este libro fue uno de los primeros trabajos de difu-

sión sistemática de la experiencia pedagógica desarrollada a mediados del siglo pasado en el orfanato de Lóczy. Unos métodos insólitos, basados en principios innovadores, en un contexto especial: niños sin madres, fuera de toda estructura familiar. Lóczy era un hogar para los pequeños, en el que además, se investigaba el desarrollo infantil y se formaba a educadoras de la primera infancia. Emmy Pikler agradeció a las autoras el gran trabajo en el que se analizan los principios fundamentales de la actividad en el orfanato y los aspectos más relevantes del funcionamiento del Instituto.

El libro recoge los resultados de su trabajo de observación, organiza las ideas del conjunto, con todos los detalles, de manera crítica y objetiva, y expresa las dudas y perplejidades de las autoras, que destacan la importancia de los resultados globales de la experiencia. En Lóczy se demuestra que la aplicación de los principios piklerianos en la crianza y la educación de niños muy pequeños privados de sus familias, permite lograr resultados satisfactorios en su crecimiento personal como seres humanos conscientes y autónomos.

El libro se estructura en diversos capítulos:

El primero es la presentación de la propia institución de Lóczy.

El segundo, habla de los cuatro principios fundamentales que sustentan el proyecto educativo, conjunto indisoluble que determina la organización de la vida del niño en el orfanato:

1. el valor de la actividad autónoma, esencial en la educación de cualquier niño. Para que la actividad adquiera significado es preciso que nazca siempre de la propia iniciativa del niño, en una automotivación incesantemente reforzada por el resultado obtenido.

2. el valor de una relación afectiva privilegiada: la absoluta necesidad de ofrecer al niño la posibilidad de una relación afectiva privilegiada y continua con un adulto permanente.

3. favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno: nunca se considera al niño como a un objeto, se le trata como a un sujeto activo cada vez que se interacciona con él. Durante las atenciones cotidianas y mediante un trato personalizado, se le ayuda al niño a comprender bien quién es, cuál es su situación, qué le pasa, qué le hacen y qué hace él. Favorecen esta toma de conciencia la regularidad de los acontecimientos en el tiempo y la estabilidad de las situaciones en el espacio.

4. Garantizar un buen estado de salud física, que sirve de base a la buena aplicación de los principios

precedentes, pero que es también su resultado, basándose en principios naturistas y en la explotación al máximo de la vida al aire libre. La organización es la de una casa familiar, en la que el equilibrio y el desarrollo pleno de los pequeños representan una garantía para el mantenimiento de un buen estado de salud.

En los restantes capítulos, se explica la organización de los grupos y unidades de vida, las actividades de atención personal, con ejemplos concretos de observación de distintos momentos del baño y las comidas, se describe el juego libre y las actividades autónomas, en un contexto muy bien preparado: tiempo, espacio, objetos, materiales y actitudes de los adultos, y se explican otras actividades y las relaciones sociales.

Finalmente, el séptimo y último capítulo describe todo lo referido a la estructura institucional.

Tres décadas después, en 2008, Geneviève Appell, reflexionando con más perspectiva, escribió que quizá se arrepentía de hablar de método porque la palabra método pecaba de reductora. No es un método, no es un conjunto de normas o reglas aplicables mecánicamente. Se trata más bien de una filosofía, de una manera de entender la educación, de un paradigma: un marco teórico y práctico para el cuidado de bebés y niños pequeños. Myriam David, en 1996, hablaba del “arte del cuidado”: en su opinión las cuidadoras de Lóczy eran unas verdaderas artistas, al aplicar creativamente, sugestivamente, los principios a las prácticas cotidianas de interrelación respetuosa con los niños.

En el epílogo, Geneviève Appell considera que se trata de un conjunto armónico de cuatro elementos clave:

1. Un concepto de niño como ser único, dotado de competencias que lo hacen parte activa en sus interacciones con su entorno humano y físico, y, sobre todo, protagonista de su propio desarrollo.

2. Un corpus de conocimientos que explora el proceso de desarrollo y de aprendizaje de los niños, y que propone unas respuestas meditadas para organizar el entorno educativo.

3. Una actitud de base por parte del adulto hecha de confianza y respeto por el desarrollo propio de cada niño.

4. Un conjunto institucional: Lóczy ha sido pensado hasta el último detalle para acoger en colectividad a bebés privados de su familia.

Las autoras quisieron contribuir a mejorar las condiciones de vida que se ofrecían a los niños pequeños que vivían en un marco de vida colectivo.

Hoy en día queda mucho por hacer para renovar las actitudes y los comportamientos educativos que,

todavía, tratan a los niños pequeños como a objetos pasivos. La gran experiencia de Emmy Pikler y sus colaboradoras en Lóczy se basa en una extraordinaria humanidad, en el respeto a los niños, tratándolos como a personas, de tú a tú. En definitiva, con sus reflexiones sobre las actitudes de los adultos, los gestos, las miradas, las palabras, los espacios, los tiempos, etc. nos propone otra manera de mirar al niño.



Montserrat Fabrés Valls

Maestra y Asesora de Educación Infantil 0/3 años
Miembro del seminario Pikler de l'Associació de mestres de Rosa Sensat /Barcelona
España



Los orígenes del juego libre

Autora: Éva Kálló, Györgyi Balog



LOS ORÍGENES DEL JUEGO LIBRE

ÉVA KÁLLÓ / GYÖRGYI BALOG

Título: Los orígenes del juego libre
Título original en inglés: The origin of free play
Autora: Éva Kálló, Györgyi Balog
Traducción de la edición alemana e inglesa a cargo de Ute Strub y Anke Zinser
Fotografía: Mariann Reismann
Número de páginas: 64
Formato: Libro.
Encuadernación: Tapa blanda.
Cubierta: Color, plastificada
Editorial: Magyarországi Pikler-LóczyTársaság
Colección: Educación Hoy
Lugar: Budapest
Edición castellano: 2013
ISBN: 978-963-08-6420-6

LOS ORÍGENES DEL JUEGO LIBRE

Esta pequeña joya está escrita desde un largo recorrido de sistematización de observaciones de bebés que vivieron en el instituto Lóczy de Budapest. Se trata de un estudio de carácter narrativo, acompañado de anécdotas y de imágenes de bebés y niños, todos centrados en su propia acción con diversos juguetes, que ilustran la evolución genuina del juego y la manipulación a lo largo de los dos primeros años de vida.

En la versión de la primera edición en alemán que hemos escogido para la traducción -a cargo de Ute Strub y Anke Zinser- no encontramos excesivos conceptos teóricos o técnicos. Su lenguaje sencillo, permite una lectura fácil y una aparente impresión de

147

poder compartir y entender lo que le sucede al niño y lo que aprende mientras ensaya acciones con los objetos. Estas acciones llegan a ser comunes en edades similares, de modo que durante el relato podemos identificar las características evolutivas del desarrollo del juego con objetos, comprender su significado y reflexionar sobre las condiciones necesarias para evidenciar ese desarrollo natural en los bebés y en los niños.

Este pequeño libro de información valiosa (64 páginas) pone a nuestro alcance el conocimiento profesional de la tradición pikleriana sobre el juego con materiales por un lado, y por otro, su metodología de trabajo basada en la observación directa, la organización de espacios y la reflexión compartida entre profesionales de diferentes disciplinas, expertos en la primera infancia. Este manual sobre el juego y la manipulación se basa en el saber de esa experiencia. Nada que ver con lo que podemos encontrar en los manuales al uso

¿DÓNDE Y CÓMO SE DESARROLLO EL JUEGO SIN INTERVENCIÓN DIRECTA DEL ADULTO?

¿Cuándo podemos decir que un niño juega? ¿Cuál es el indicador que diferencia una actividad o una acción manipulativa de lo que universalmente podríamos llamar juego? La respuesta a estas preguntas está en el título del libro: Los orígenes del juego. En mi opinión, no se trata de establecer fronteras entre el juego y el no-juego sino de explorar cómo se gesta el juego durante los momentos de actividad libre. El posicionamiento pedagógico de Lóczy en relación al juego es realmente novedoso y particular. Se trata de observar los pequeños detalles de la actividad espontánea y reconocer en ellos la esencia del juego libre en la infancia.

¿Dónde y cómo nace el juego libre? La respuesta está implícita en la imagen-portada del libro con un gesto tan simbólico como el contacto visual y corporal del bebé concentrado en su mano, aparentemente al margen de lo que ocurre alrededor, tal y como nos sucede cuando jugamos. En esta imagen, podemos suponer que esta atención sobre la mano es porque no está seguro de todo lo que va a suceder; puede que repita gestos, puede que los varíe, puede que ocurra algo al azar. Lo cierto es que hay algo conocido y algo que puede ser descubierto. Un diálogo “un juego”, el cual, desde la perspectiva pikleriana es muy significativo en tanto que es el bebé, desde su propia iniciativa, quien ha provocado la situación y se mueve en ella en

un proceso de resolver la situación que él mismo ha encontrado o provocado.

EL VALOR DE LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA BASADO EN LA IMAGEN Y OBSERVACIÓN PRECISA

El libro consta de cuatro breves capítulos y tres breves escritos, dos al inicio (prólogo e introducción) y unas notas finales de las editoras, que reflexionan sobre cómo se puede favorecer el juego en el ámbito familiar.

Entre la introducción y el primer capítulo, se expone una primera secuencia fotográfica obra de Marian Reismann, una profesional que formaba parte del equipo interdisciplinar de Pikler durante el largo período cuando la actual escuela infantil de Lóczy fue un orfanato. A través de ellas se puede entender la complejidad de interacciones que puede generar un solo pañuelo de algodón cuando éste está cerca de un bebé. La calidez emocional de la tela la convierte en un juguete especial que acompaña al bebé hasta llegar a ser niño.

A través de las obras del instituto Pikler sabemos que Reismann espera y fotografía los procesos para que todos podamos aprender de ellos. El texto narrativo, conciso, sugiere y a veces complementa la observación, sin llegar a conclusiones demasiado rápidas. La seguridad de las afirmaciones es fruto también de estudios previos, generados en Lóczy. Todos tienen en común el valor de la imagen, real, extraída de entornos no manipulados y entendida como evidencia científica.

Con 37 fotografías y relatos que las complementan, las imágenes nos sitúan en la actividad de juego y en el lugar del niño. La antigüedad de las imágenes no menoscaba su actualidad. Al contrario, la precisión de la imagen asegura su valor científico y su capacidad didáctica. Son útiles porque muestran la serena atención de la mirada, la sutileza del gesto y la actitud corporal y cómo todas ellas están implicadas en la acción y en los juegos.

Se podría decir que estas imágenes concretas muestran la universalidad del juego de los bebés y, sin embargo en el mismo texto se comenta que en general existe la creencia que los bebés no juegan solos. Sin duda a lo largo del libro se demuestra lo contrario y se dan pistas de cómo ayudar al adulto a tener sensibilidad, conocimiento, a reconocer las calidades del juego y a proteger esa forma genuina de jugar de los bebés. De algún modo, se podría reconocer en ellos necesidades y actividades que permanecen aún en

los adultos: el placer de recolectar, coleccionar, jugar sensorialmente con un objeto natural, etc. Todo un patrimonio humano que ya es evidente en la pequeña infancia si el entorno de juego no se lo permite. De modo que podemos decir que a través de las imágenes y del texto aparentemente simple podemos encontrar un modo de pensar y de aprender sobre la infancia.

Cabe remarcar el factor de evidencia científica en la documentación narrativa y fotográfica. No aparecen datos estadísticos pero se percibe la realidad de donde se ha extraído la información. Sin duda, el uso de la imagen es y ha sido imprescindible para los grandes pedagogos interesados en el proceso y no solo en los resultados del aprendizaje. El proceso se da sin previo aviso y sin hacer ruido. Existe una regularidad en relación al ambiente de juego en todas las fotografías. Como comentan las autoras, como no todos los bebés del mundo juegan solos, debemos preguntarnos ¿cómo lograr que los espacios sean apropiados para los niños?, ¿cómo cuidar la calidad de ese juego y situarnos en un lugar donde los bebés aprendan por sí mismos desde los primeros meses de vida?

Por todos estos argumentos se puede afirmar que se trata de un manual para el juego de manipulación durante los dos primeros años de vida. Más adelante, ya cumplidos los dos años, el juego será de otro modo. El lenguaje verbal requerirá otra forma de interacción con el adulto.

UN ORIGINAL MANUAL SOBRE EL JUEGO

Tras una lectura reflexiva, permitiéndonos ir y venir entre imágenes y texto se puede llegar a gozar de una comprensión original sobre la infancia y su modo de jugar con los objetos. Cada fotografía, cada detalle en las observaciones, hace evidente algunas características generales del desarrollo del juego descritas a través de una condensada información presentada en cuatro capítulos:

1. Maneras típicas de manipulación y juguetes apropiados durante el primer año.
2. Coleccionando
3. Observación del juego de un niño
4. Iniciando la construcción. Objetos apropiados para el juego

Su contenido es útil y práctico y permite cambiar nuestra mirada sobre el juego en la primera infancia. En cada capítulo y de un modo sencillo, fácil, las autoras y editoras, no solo cuentan sino que comparten el resultado de otros estudios de Lóczy. > 1 Ofrecen también su experiencia y su trabajo de síntesis.

TRES PRINCIPIOS PIKLERIANOS SOBRE EL JUEGO LIBRE

De modo recurrente, las autoras aluden a tres principios interrelacionados: a) Si el entorno lo permite, el bebé y el niño manifiestan formas universales en el desarrollo espontáneo del juego y la actividad con objetos; b) Hay calidades y características de los entornos y de los materiales que permiten esas manifestaciones, y; c) Hay actitudes del adulto, formas de organizar los materiales y ajustes del entorno a lo largo de ese desarrollo espontáneo que sostienen de modo indirecto la seguridad y la calidad de ese juego. En ninguna fotografía aparece la imagen del adulto interaccionando en el juego de manipulación. En la concepción pikleriana, el adulto profesional está ahí cerca, en plena actividad y atento a reorganizar el orden del espacio, sin interrumpir, pero sobretodo dedicado a atender el sistema de cuidados personales y a establecer una relación continuada, segura y confiada con cada bebé. Toda esta información no aparece en el libro pero se insinúa de manera puntual cuando viene a colación, como en la página 33 en referencia al diseño del área de juego.

En el desarrollo de la manipulación, cada paso evolutivo permite acciones con más materiales y más complejas pero no más sutiles o hábiles. Desde muy pequeños, los bebés realizan cambios que pueden pasar desapercibidos de modo que ante la pregunta que se plantea en la página 25: ¿qué inspira a un niño a sujetar dos o más objetos a la vez? Debemos recurrir a estudiar (y no solo a leer) el primer y segundo apartado del primer capítulo de libro sobre: ¿Cuándo tenemos que dar el primer juguete a un bebé? y el siguiente: ¿cuántos juguetes le damos a un niño y cómo se lo damos? Es importante recordar que es un manual y no un libro de recetas sobre cómo preparar un espacio de juego para bebés por lo que destacamos cuatro aspectos interesantes sobre la observación del juego en el Instituto Pikler-Lóczy:

a) Todas las observaciones surgen de un mismo contexto que con unos mismos principios educativos y un modo de trabajar común a lo largo de los años, les permite inferir en la generalización de los resultados.

b) De un modo u otro siempre se intenta observar, también, desde el punto de vista del niño, con empatía, a través de la lectura de su expresión corporal.

c) Regularmente se realizan observaciones y notas de campo sobre lo que sucede realmente, anotando datos objetivos pero también lo que sorprende para encontrar sentido y significados a la actividad mani-

pulativa y los juegos cotidianos.

d) La observación cotidiana guía el ajuste de espacios, la organización y reorganización de los materiales. Existe una toma de conciencia del difícil arte de la disposición de los materiales

¿CÓMO CONSTRUIR ENTORNOS ADECUADOS PARA EL JUEGO LIBRE?

A lo largo del libro se tienen en cuenta los principios piklerianos justificando como se concretan a lo largo de la actividad cotidiana de los espacios de juego. Para poner un ejemplo, en el primer capítulo, se mencionan cualidades de ciertos objetos que siempre están presentes en los espacios y otros que nunca se utilizan en un entorno de juego pikleriano, durante los primeros meses de vida. En la página 18, por ejemplo, se argumenta lo inapropiado de utilizar móviles sobre el espacio de juego o de descanso del bebé, a pesar de que las autoras reconocen que cuando el adulto activa el mecanismo es evidente que se activa su atención y todo el cuerpo se excita. Antes de estudiar a fondo este libro creía saber por qué. Entendía que los móviles son juguetes que requieren de una intervención del adulto y por lo tanto es una forma de interacción con el bebé que genera la dependencia de estar a la espera que sea el adulto quien genere esa actividad y en ese sentido no es un material apto para el juego libre y espontáneo. Pero nunca pude imaginar que se pudiera analizar esta misma situación desde el punto de vista del bebé. El niño que ve el móvil, no lo puede alcanzar nunca por sí mismo, nunca llega a tener una relación corporal, una experiencia de juego con él y por eso los móviles, tarde o temprano, no generan interés y quedan integrados en lo que las autoras llaman “el paisaje” de su lugar de juego.

Sin duda el paisaje puede ser una experiencia en sí misma pero ahora puedo identificar cuando un juguete llega a convertirse en paisaje y no en juego para el bebé. Este sería el caso, por ejemplo, de los peluches que acaban abandonados en el suelo o amontonados en una estantería. Quizás el peluche haya quedado fijado en nuestro paisaje de la infancia y por ello se siguen regalando y ofreciendo a los niños, a pesar que sólo sea un anhelo de infancia por explorar que permanece en el adulto.

Creo que esta reflexión puede ser útil para mostrar que este breve manual requiere de estudio y de reflexión. A mi modo de ver, Kálló y Balog han concretado una cultura de infancia coherente y compleja, con saberes implícitos situados entre el conocimiento científico y una larga y compartida experiencia de

práctica educativa. Se trata de un material útil sobre el juego en la primera infancia que rompe esquemas culturales para velar por la originalidad y el placer de poder ser testigos del modo como cada niño trenza su particular forma de aprender a través de la relación con cada objeto, con varios objetos, con el espacio, con el adulto al que imita, etc. El juego, como sabemos, expresa el placer y la necesidad real de los bebés y esto es más evidente si pueden escoger y construir sus juegos.

Así pues, este pequeño manual (no al uso) ofrece al lector un aprendizaje basado en la experiencia de estar con bebés y los saberes que tienen esos bebés cuando gozan de entornos de actividad libre, cuando se sienten bien, confiados y seguros. Un manual para los que comparten la idea que un bebé es competente y juega y aprende si dispone de un entorno adecuado. Pero ¿cómo generar un entorno que, sin ningún estímulo directo, permita al niño, libremente, conectar con sus sensaciones, curiosidades, intereses, experiencias o proyectos?

En el instituto Pikler-Lóczy lo han conseguido y aquí comparten su saber y su experiencia.



NOTA

> 1 Existe una investigación sobre la manipulación (Tardos,2010)y otra sobre la atención del bebé durante su actividad libre (video de Tardos y Appell,1990)

BIBLIOGRAFIA

- Tardos,A. (2010). *The researching infant. The signal.* World Association for Infants Mental Health. July-December
- Tardos, A. y Appell, G (1990). *A baby's Attention at Play Budapest*, Pikler Association, Budapest.

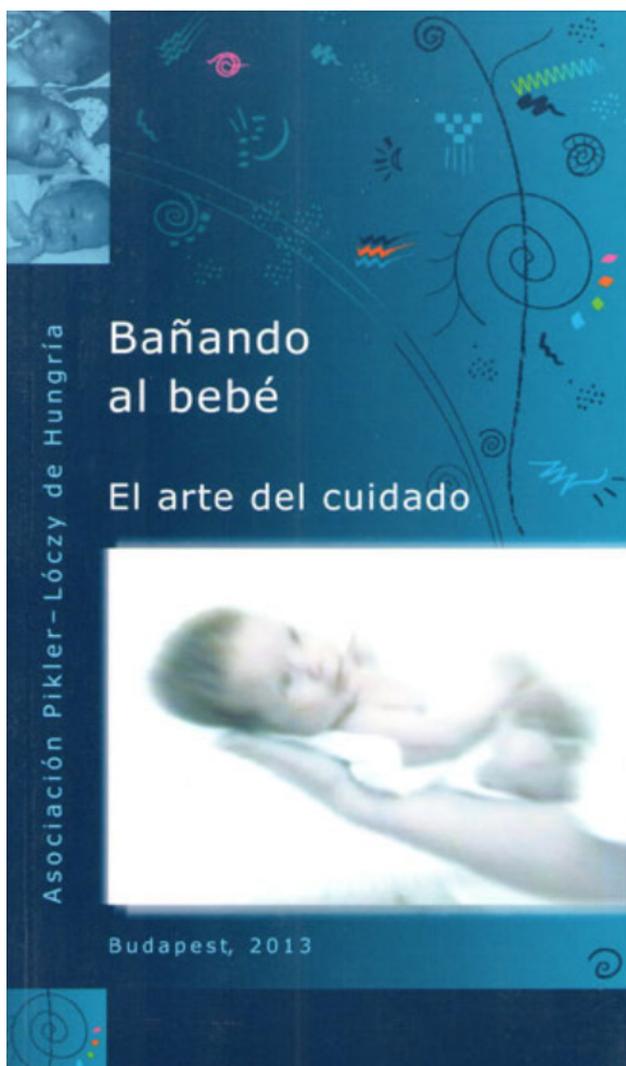
Teresa Godall Castell

Universidad de Barcelona
Formadora Pikler por el Instituto Pikler de Budapest España



Bañando al bebé. El arte del cuidado

Editora: Judit Falk



Título: Bañando al bebé. El arte del cuidado
Editora: Judit Falk
Traductoras: Tímea Juhász y Elena Herrán
Fecha de la edición: 2013
ISBN: 978-963 08 6928 7
Número de páginas: 86
Formato: 19,5x11,5
Encuadernación: Rústica
Cubierta: Color, plastificada
Editorial: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría
Lugar: Budapest (Hungría)
Idioma: Español

Tenemos entre manos un libro pequeño de tamaño, pero grande en contenido. Se trata de una publicación que incluye tres artículos de las tres pediatras más emblemáticas de Lóczy, Judit Falk, Mária Vincze y Emmi Pikler. Estos artículos fueron elegidos para ilustrar el vídeo *Le temps de bébé: bain et soins - Sollicitude, empathie, savoir-faire* 1 realizado en 2001 y que se tradujo al inglés al año siguiente, con el título de *Bathing the baby. The art of care* 1.

Lo que ese vídeo muestra es algo realmente espectacular en el trato con los bebés, al menos en nuestra cultura. Nos descubre la esencia del Instituto: su manera de prodigar los cuidados más íntimos y tempranos. Son 34 increíbles minutos de secuencias de baños de bebés de óptima calidad realizados por tres experimentadas cuidadoras de la casa cuna de la calle Lóczy en Budapest, además de un par de secuencias

151

intercaladas de la preparación del baño y de lo que gracias a Anna Tardos, actualmente se conoce como coreografía. Y es que todas las cuidadoras proceden de la misma manera con los bebés, ajustándose a cada bebé y momento particular: les desvisten, pesan, limpian con aceite, enjabonan, aclaran, secan y visten, mientras les dicen lo que les están haciendo o les van a hacer inmediatamente o les sugieren que se muevan para poder hacerlo mejor, lo más cómodo posible o preguntan por el significado de sus gestos y expresiones ante sus propias acciones, dando sentido a esos pequeñas expresiones que interpretan como respuestas. Les protegen del frío, les llevan a la báscula en una perfecta trayectoria horizontal, sin dejar de mirarles en ningún momento a una distancia corta, de manera que orientan su mirada, y mucho más; todo ello adaptado al bebé concreto, a su capacidad, ritmo y momento. No solo no se dan los habituales lloros o tensiones del baño diario, sino que observamos sonrisas y cómplices miradas hacia las cuidadoras, cuyas manos responden con infinito afecto, a la vez que con eficaz respeto. Es sencillamente impresionante y, por ello, difícil de entender, de abandonar esa tentadora primera sensación de paz, armonía y empatía, y ver más allá, profundizando en el cómo de cada una de las imágenes que se nos presenta, resultado de un profundo y concienzudo trabajo de años: la óptima manera de cuidar a los bebés y niños pequeños, emblemática de Lóczy.

El título del primer artículo, Si tocamos el cuerpo del bebé, es muy esclarecedor. La Dra. Judit Falk recuerda que el bebé es cuerpo y que también de él surge el psiquismo humano. El bebé crece y se desarrolla, pero es imprescindible que el entorno le resulte favorable; es decir, además de que los procedimientos higiénicos propiamente dichos sean adecuados, deben satisfacer sus necesidades afectivas y de acción para poder conformar exitosamente su imagen corporal y su autoconciencia. La experiencia corporal, la seguridad efectiva, el autoconocimiento del bebé está fundamentalmente en manos del adulto al cargo; la cuidadora en este caso. Tocar el cuerpo del bebé para prodigarle los cuidados necesarios es un aprendizaje bidireccional: el bebé aprende a expresar sus necesidades tras la experiencia repetida de que la cuidadora le alivia de tensiones desagradables a la vez que la cuidadora aprende a leer las expresiones de este bebé, a conocerle y a satisfacerle. Pero además el aprendizaje para el bebé es poliédrico. Por una parte, aprende sobre la necesidad misma, si tiene sed, hambre o frío; por otra, sobre su capacidad de promover su propia

satisfacción con determinados gestos, pero además también aprende a confiar en su capacidad de influir en lo que sucede, a la vez que a afianzar su sentido de competencia. Estos cuidados son secuencias de movimientos reiterados, realizados con tacto y sosiego, para dar oportunidad al bebé de comprender, asimilar y responder. La calidad de los movimientos adultos determina el tono muscular y la confianza corporal del bebé. Pero el bebé al mismo tiempo es una persona y la cuidadora le trata como tal, volviendo sistemáticamente a constatar su satisfacción y su placer. Según la autora, los cuidados deben ser así porque la salud mental de una persona se construye a partir de los cuidados recibidos a lo largo de la primera infancia, por ello condicionan su personalidad, su imagen, su conciencia, su comportamiento sexual así como su futuro comportamiento como madre o padre.

En el segundo artículo, Sobre la cooperación. Vestir en el cambiador, en el vestidor o en el cojín, la Dra. Vincze va más allá en lo relativo a las condiciones materiales de los cuidados. No son suficientes si el bebé no siente que las palabras que la cuidadora dice se dirigen a él y que los movimientos que le propone no son movimientos que le preguntan e invitan a participar. No se trata de hacer niños obedientes sino niños normales, participativos y con intereses propios, y esto exige más tiempo. La cooperación es una herramienta relacional humana clave, que hay que cultivar desde el mismo principio de la vida. En la segunda parte del artículo la autora describe con detalle las condiciones físicas de la cooperación en los cuidados, tanto para la comodidad del bebé que se mueve libremente como para la de la cuidadora que realiza un cambio detrás de otro. Inicialmente se utiliza el cambiador amplio, de 85x65cm., rodeado de barrotes laterales de entre 15 y 30 cm. de altura, según la edad, para que pueda incorporarse agarrado, protegido por una colchoneta de 2cm. no muy blanda, para no hundirse en el cambio. Cuando el niño se sienta o pone de pie regularmente se utiliza el vestidor, superficie más baja con asideros pero sin barrotes, para garantizar la comodidad postural a la vez que la comunicación. Es una mesa de aproximadamente 60x50cm., ya sin colchoneta protectora. Entre los 2 y 3 años, cuando además de sentarse y levantarse rápidamente, se visten independientemente, las necesidades van a ser otras. Van a hacerlo en parejas o grupos pequeños pero van a precisar ayuda para ultimar ciertos detalles. Es entonces cuando se les coloca una colchoneta o un cojín en el suelo, sobre el que se ubican para vestirse, al lado del cual la cuidadora puede sentarse en un taburete

para colaborar y, sobre todo, conversar. Dependiendo del grupo podemos encontrar simultáneamente las tres modalidades. Las condiciones materiales del cuidado, físicas y humanas, son fundamentales en la vida de los bebés y niños pequeños y en la construcción de sus relaciones con el adulto.

En tercer lugar se incluye un extracto del libro de la Dra. Emmi Pikler de 1978, *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása* (El desarrollo y cuidado del bebé y niño pequeño) titulado *El baño del niño*. Guía práctica, en el que, con un estilo un tanto imperativo y muy preciso, detalla cómo la cuidadora tiene que bañar con precisión y profesionalidad al bebé de principio a fin. Tras justificar la importancia del baño desde la perspectiva sanitaria, educativa y práctica, describe la preparación del contexto físico del baño, es decir, del espacio, de las manos de la cuidadora, de los objetos necesarios, de la ropa y del agua, y a continuación, la del contexto humano: cómo coger y posar al recién nacido y cómo desvestirle e iniciar la limpieza previa al baño. Especifica el procedimiento al completo, desde la secuencia a desarrollar, los instrumentos, la necesidad de asegurar al niño y de ver lo que se hace, así como la manera de proceder según la zona específica a limpiar. A la limpieza le sigue el enjabonado, con sus consideraciones generales y específicas desde el enjabonado mismo hasta el aclarado dentro del agua. Para terminar, explica cómo proceder a sacarle del agua, a secarle y a vestirle según la coreografía Pikler y tras dejarle en su sitio, ordenar la sala de baño para el siguiente niño. Como colofón y tras incluir ciertas especificidades como la cura de la herida del ombligo, el corte de pelo o de uñas o la importancia del lavado perfecto, ya sea del culo o de la cara y las manos, retoma la dimensión educativa del baño y las tareas, procedimientos y dimensiones que incluye. En estas condiciones el bebé, enseguida niño pequeño, se habitúa al baño, se encuentra a gusto en él, sabe atendidas sus necesidades, deseos o preferencias, entiende y responde a la palabra adulta que le acompaña y comienza muy pronto a participar y a cooperar.

No hay mejor síntesis de todo lo dicho que las palabras de Judit Falk seleccionadas para la contraportada: *“Si el niño confía en poder influir sobre lo que sucede, si siente que no es un receptor pasivo sino un participante activo en su cuidado, entonces se fortalecerá su sentido de competencia. Si nunca es tratado como si fuera un objeto –ya sea precioso o sin valor– sino como un ser humano que siente, observa, recuerda y entiende o entenderá; si las palabras y gestos no*

son solo agradables sino que también toman en cuenta continuamente su sensibilidad, entonces se establecerá un diálogo real entre ambos partícipes de los cuidados, durante los mismos y desde una edad muy temprana”.



Elena Herrán Izagirre

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco, Asociación Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarte
España

