

DIÁLOGOS PIKLERIANOS

PUBLICACION SEMESTRAL DE LA RED PIKLER NUESTRA AMÉRICA
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA REDE PIKLER NUESTRA AMÉRICA

VOLUMEN 1 / VOLUME 1
1º SEMESTRE 2021



DIALOGANDO CON
AGNÈS SZANTO

Silvana Vignale

AUTORAS SILVANA VIGNALE | ANITA VIUDES C. DE FREITAS
ALINE PEREIRA DINIZ | MAIRA STAGNARI | ELIANA OLINDA ALVES
MARIA LÚCIA PEÇANHA | LILIANA GRUSS | FRANCIS ROSEMBERG
CRISTINA FAÇANHA SOARES | MARCIA L. PRESS PRENGLER
ERIKA CHOKLER | GABRIELA YRALA | NATALIA ZIPEROVICH
PAULA GERMANO | IRENE PINASCO | GRACIELA DEGTIAR | ROSARIO
RIVERO | LETÍCIA BREDA DE SOUZA PACHECO GOMES DE BARROS



DIÁLOGOS PIKLERIANOS

PUBLICACION SEMESTRAL DE LA RED PIKLER NUESTRA AMÉRICA
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA REDE PIKLER NUESTRA AMÉRICA

Revista "Diálogos Piklerianos" Volumen 1 / Volume 1 (Marzo de 2021 / Março de 2021)

Red Pikler Nuestra América

www.piklerna.org

Editora Responsable / Editora Responsável:

Anita Viudes C. de Freitas

Comisión de Publicaciones / Comissão de Publicações:

Aline Pereira Diniz, Anita Viudes Carrasco De Freitas (Coord.), Cristina Façanha Soares, Eliana Olinda Alves, Gabriela Andrea Yrala, Irene Pinasco, Leila Oliveira Costa, Myrtha Chokler.

Colaboraron en la selección y lectura de artículos para este número:

Colaboraram na seleção e leitura dos artigos para este número:

Aline Pereira Diniz, Ana Lia Camiruaga, Andrea Keserman, Carmen Orofino, Cinthia Magda Fernandes Ariosi, Cristina Façanha Soares, Elizabete Baptista De Godoy, Erika Chokler, Fanny Chalabe, Francis Rosemberg, Graciela Degtiar, Irene Pinasco, Januária De Campos Godoy Cristino Ogata, Leila Oliveira Costa, María del Rosario Rivero, María Helena Pelizon, María Luz Yáñez, Marina Tejón, Natalia Ziperovich, Paula Saretta, Sandra Slomianski, Silvana Vignale, Silvia Morresi, Sheilla André Carlos Da Silva, Silvia Néli Falcão Barbosa.

Diálogos Piklerianos

Red Pikler Nuestra América – Volume 1
(2021) – São Paulo, Brasil, 2021-

Semestral
ISSN (em andamento)

1. Educación/Educação. 2. Cuidado.
3. Niños y niñas/Crianças.
4. Infancias/Infâncias

Responsabilidad editorial y publicación:

Responsabilidade editorial e publicação:



Av. Itaboraí, 321 – 82 B
São Paulo, Brasil – CEP 04135-000
Tel.: +55 11 964218587
redpiklernuestramerica@gmail.com
www.piklerna.org

Información sobre asociaciones:

Informação sobre associações:
redpiklernuestramerica@gmail.com

Para publicación de artículos acceda a:

Para publicação de artigos, acesse:
www.piklerna.org

Esta obra está licenciada bajo la **Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Este trabalho está licenciado sob a **Licença Atribuição-NoComercial 4.0 Internacional Creative Commons**. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> ou mande uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Diseño y maquetación de esta publicación por / Desenho e diagramação desta publicação da **FREIRE**. <https://freire.uy>

Índice

Editorial	4
<i>Myrtha Chokler</i>	
Dialogando con Agnès Szanto Feder	7
<i>Silvana Vignale</i>	
As expressões dos bebês e o processo de constituição da linguagem	16
<i>Anita Viudes C. de Freitas</i>	
Atenção e tempo no cuidado em instituição de acolhimento	21
<i>Aline Pereira Diniz</i>	
Centros CAIF y enfoque pikleriano. Es posible	32
<i>Maira Stagnari</i>	
Como pensar os cuidados mãe-bebê no contexto da prisão?	37
<i>Eliana Olinda Alves, Maria Lúcia Peçanha</i>	
Quando el diagnóstico no determina el destino	44
<i>Liliana Gruss, Francis Rosemberg</i>	
Dê-me tempo e liberdade para explorar e descobrir o mundo	50
<i>Cristina Façanha Soares</i>	
Deseos de vida: Al cuidado del niño muy pequeño en un centro hospitalario de tercer nivel de atención	58
<i>Marcia L. Press Prengler</i>	
Fortalecer, cuidar y sanar para poder acompañar. Experiencias sobre la formación docente y sistema de actitudes	62
<i>Erika Chokler, Gabriela Yrala, Natalia Ziperovich</i>	
O diálogo com as famílias e a formação de um novo olhar sobre a criança	67
<i>Letícia Breda de Souza Pacheco Gomes de Barros</i>	
Pedagogía de la coherencia, la ternura y la conciencia	72
<i>Paula Germano</i>	
Reflexiones sobre el pasaje a un abordaje pikleriano como terapeuta del lenguaje	82
<i>Irene Pinasco</i>	
Sobredosis de Diagnóstico TEA	87
<i>Graciela Degtiar</i>	
Secciones permanentes / Seções permanentes	
Leímos para vos / Lemos para você	97
<i>Responsable / Responsável: Rosario Rivero</i>	
<i>Diálogos desde la Pedagogía de la Ternura. Alejandro Cussianovich</i>	
<i>Diálogos a partir da Pedagogia da Ternura. Alejandro Cussianovich</i>	
Correo de lectores / Correio de leitores	99
<i>Responsable / Responsável: Irene Pinasco</i>	

Editorial

La inauguración de la Revista “Diálogos Piklerianos”, en el seno de la RPNA, cobra una particular significación, floreciendo en el impulso y el compromiso de la Comisión Publicaciones que se configuró después de nuestra última Asamblea, en septiembre del 2019 en Montevideo.

Muchas ideas y propuestas plenas de entusiasmo surgieron de inmediato recogiendo antecedentes de Comisiones e intentos anteriores. Pero de pronto, súbitamente, nos sumergimos en un inquietante contexto de pandemia que se extendía como lava de un volcán furioso...

Entonces, envueltos en el torbellino de un mar embravecido con mareas altas, altísimas y caídas violentas, desde el estupor, el descreimiento, sacudidas en flujos y reflujos de miedo, desconcierto, angustia, tristeza y broncas, nos refugiamos como pudimos, en actitudes de negación, de abandono, de aislamiento y de ira o de hastío y melancolía, como fortalezas de papel pintado.

Pero también fuimos descubriendo y redescubriendo, una y otra vez, la potencia y la calidez de nuevas formas de solidaridad, de confianza, de tolerancia, de respeto, de afectos. Y en esa ola retomamos proyectos, aprendizajes y esperanzas.

La pandemia desnuda e ilumina, lo que ya existía en los claroscuros invisibilizados de nuestra vida colectiva y en las tramas de nuestra conciencia.

Por ejemplo, los ignorados de siempre emergieron a la luz, transformados en ‘esenciales’, aplaudidos y cantados y, a pesar de todo, siempre, eternamente descalificados, agotados, ninguneados, cuando no abiertamente agredidos, una y otra vez, con su heroicidad cotidiana, indispensable -antes de la pandemia y durante y ahora- a pesar del miedo, del propio y del ajeno, con su generosidad y empatía. El temor y la amargura y el desaliento y la ingratitud, no mellaron su sentido de responsabilidad y el compromiso y el coraje y la presencia permanente en el cuidar y sostener y también llorar, cuidando.

Hubo discursos con gran impacto en las conciencias: Un mandato hasta policial de ‘distanciamiento social’ -en lugar de ‘distanciamiento físico’, aconsejable, inevitable, ante la peligrosidad del contagio- planteado y repetido en todos los medios masivos, como ‘distanciamiento social. ¿Qué intencionalidad subliminal y no tanta, consciente o no, se deslizaba en esos discursos, aparentemente, benefactores?

A inauguração da Revista “Diálogos Piklerianos”, no seio da RPNA, assume um significado particular, florescendo do empenho e compromisso da Comissão de Publicação, constituída na última Assembleia, em setembro de 2019, em Montevideu.

Imediatamente, surgiram muitas ideias e propostas entusiasmadas retomando tentativas de comissões anteriores. Mas de repente, nos vimos mergulhados num contexto assustador de uma pandemia que se espalhou como a lava de um vulcão furioso ...

Então, envoltos no redemoinho de um mar tempestuoso com ondas altas e violentas, fomos tomados de estupor, descrença e, diante de fluxos e refluxos de medo, perplexidade, angústia, tristeza e lutas, nos refugiamos em atitudes de negação, abandono, isolamento, raiva, tédio, melancolia, como fortalezas de papel.

Mas, também fomos descobrindo e redescobrimo, continuamente, a força e o calor de novas formas de solidariedade, confiança, tolerância, respeito, afeto. E nessa onda retomamos projetos, aprendizagens e esperanças.

A pandemia desnuda e ilumina o que já existia no claro-escuro invisível de nossa vida coletiva e nas teias de nossa consciência.

Por exemplo, os que sempre foram ignorados emergiram à luz, transformados em ‘essenciais’, aplaudidos e cantados. E, ainda que eternamente desqualificados, esgotados, invisibilizados, quando não abertamente agredidos, uma e outra vez, revelam em suas ações cotidianas indispensáveis - antes da pandemia, durante e agora - apesar do próprio medo e o dos outros, sua generosidade e empatia. O temor, a amargura, o desânimo e a ingratidão não abalaram o senso de responsabilidade, compromisso, coragem e presença permanente em cuidar, sustentar e também chorar, cuidando.

Houve discursos com grande repercussão nas consciências: um mandato de ‘distanciamiento social’ - em vez de ‘distanciamiento físico’, aconselhável, inevitável, dada a periculosidade do contágio - repetido em todos os meios de comunicação. Que intencionalidade subliminar, consciente ou não, circula ou está presente nesses discursos, aparentemente benfeitores? A mesma linguagem bélica na

El mismo lenguaje bélico en la pandemia: el enemigo invisible, la guerra contra el virus que, casualmente, no plantea la guerra contra las causas y los responsables de la destrucción de la naturaleza, de los ecosistemas de la pacha mama, de la madre tierra, de la salud pública, ... que generan, o al menos fortalecen, reproducen y propagan estos virus militarizados ¿sugiere, tal vez, la inducción al pánico acrítico, sometedor, disciplinador, que denuncia al vecino trasgresor o al incrédulo, transformado, de pronto, en un temible y despreciable 'enemigo', tan odiado como el virus?.

Entre gestos, actitudes, confusiones y discursos, máscaras y barbijos, esta pandemia ha herido e hiere profundamente el 'ser y el 'saber hacer', el encuadre, los dispositivos, los espacios, los tiempos, la tecnicidad y la asimetría necesaria del rol en la práctica y en la ética del cuidar. Con nuestros cuerpos fragmentados, zurcidos y desgarrados y refragmentados otra vez ante las pantallas, que no son y son al mismo tiempo... ¿Cómo son los cuerpos reconvertidos en 'la realidad no real' de la virtualidad? ¿Cómo se entretajan los lazos de uno y del otro, que somos y no somos, porque cuando miro a tus ojos no hay ojos que me miran, porque mi voz que te dice o te canta te llega transformada, online ... sintetizada, deslizada o congelada, en otro allá-después, y tu voz me alcanza en delayed y las emociones en delayed, amordazadas con barbijos y neutralizadas de alcohol en gel.

En la añoranza del encuentro real, intenso, con la esperanza de volver a entrecruzarnos en el abrazo, en el contacto, la caricia, el olor y la tibieza irremplazables de la piel, a confundirnos en las miradas, hoy heridos y heridas asumimos la necesidad imperiosa y el desafío de promover y concretar una 'proximidad social' donde circule la emoción, el sostén y el sentido, en la resistencia y la re-existencia.

La RPNA y sus voces, abren Diálogos Piklerianos, con experiencias creativas que surgieron y se nutrieron en senderos de Nuestra América. Experiencias que fueron evocadas, reelaboradas y presentadas, en ocasión de los Encuentros Internacionales. En este número inaugural aparecen algunos que se compartieron en los grupos virtuales del 9º Encuentro en Montevideo 2019, y que hoy nos impulsan a pensar y repensar y co-pensar, reinventar, re-crear y recrearnos.

También abre una Sección de Entrevistas, que recoge nudos de la historia de la RPNA, en esta ocasión con Agnès Szanto, responsable de los primeros pasos de la RPNA, llevada a cabo online con la traducción y la redacción de Silvana Vignale, de Uruguay.

Además, la Sección Leímos para ustedes presenta un sensible comentario y recomendación por parte de Rosario Rivero, de Perú. La Sección Cartas de lectorxs es inaugurada por Irene Pinasco, de Argentina.

pandemia: o inimigo invisível, a guerra contra o vírus que, coincidentemente, não se manifesta contra as causas e os responsáveis pela destruição da natureza, dos ecossistemas da Pacha Mama, da Mãe Terra, de saúde pública que geram ou fortalecem, reproduzem e propagam esses vírus militarizados, que induzem ao pânico acrítico, subjogador, disciplinador, que denuncia o vizinho transgressor ou o incrédulo, subitamente transformado num 'inimigo' temível e desprezível, tão odiado quanto o vírus?

Entre gestos, atitudes, confusões, discursos e máscaras, esta pandemia feriu e fere profundamente o 'ser' e o 'saber fazer', o enquadre, os dispositivos, os espaços, os tempos, a técnica e a necessária assimetria na prática e na ética do cuidar. Os nossos corpos são fragmentados, separados, cerzidos e novamente fragmentados, diante das telas, que não são e são ao mesmo tempo... Como esses corpos são reconvertidos na 'realidade não real' da virtualidade? Como se entrelaçam os laços de um e do outro, do que somos e não somos, porque quando olho nos teus olhos não há olhos que me olhem, porque a minha voz que te fala ou canta te alcança transformada, online ... sintetizada, falhada, ou congelada, em outro depois; sua voz e suas emoções me chegam atrasadas, amordaçadas com máscaras no rosto e neutralizadas com álcool gel?

Na saudade do encontro real, intenso, na esperança de nos reencontrarmos no abraço, no contato, na carícia, no cheiro, no calor insubstituível da pele, na troca de olhares, hoje, feridas e feridos, assumimos a necessidade imperativa e o desafio de promover e concretizar uma 'proximidade social', onde circulem emoção, apoio e sentido, em resistência e reexistência.

A RPNA e suas vozes abrem 'Diálogos Piklerianos', com experiências criativas que surgiram e foram nutridas nas trilhas da Nossa América. Experiências que foram evocadas, retrabalhadas e apresentadas, por ocasião dos Encontros Internacionais. Neste número inaugural constam alguns trabalhos que foram compartilhados nos grupos virtuais do 9º Encontro de Montevideu, 2019, e hoje nos estimulam a pensar, repensar, co-pensar, reinventar, recriar e recriar-nos.

Também abre uma 'Seção de Entrevistas', que une elos da história da RPNA, desta vez com Agnès Szanto, responsável pelos primeiros passos de RPNA, entrevista realizada online, com a tradução e escrita de Silvana Vignale, do Uruguai.

Além disso, a seção 'Nós Lemos para Você' apresenta um comentário sensível de Rosario Rivero, do Peru, com recomendação de leitura. A Seção 'Cartas dos Leitores' é inaugurada por Irene Pinasco, da Argentina.

Nada nace de la nada, se nace con todo y de toda la historia, y hoy, entre atemorizados y deslumbrados, intuimos el privilegio de asistir a un nuevo nacimiento... que necesita recuperar lo mejor de la cultura, del dolor y de las luchas -como decía hace poco una compañera historiadora de Colombia- para aprender y reaprender a caminar bonito, a trabajar bonito, a conversar, descubrir y pensar bonito y a compartir bonito y a cantar bonito y a querer bonito...en los encuentros que se van anudando, entrelazando desde milenios en los caminos de Nuestra América.

Myrtha Chokler

por la Comisión de Publicaciones
de la Red Pikler Nuestra América

Nada nasce do nada, nasce com tudo e com toda a história, e hoje, entre assustados e deslumbrados, temos o privilégio de presenciar um novo nascimento ... que precisa resgatar o melhor da cultura, da dor e das lutas - como disse recentemente uma colega historiadora da Colômbia- aprender e reaprender a andar lindamente, trabalhar lindamente, falar, descobrir e pensar lindamente, compartilhar lindamente, cantar lindamente e amar lindamente... nos encontros que vão se tecendo e se entrelaçando, por milênios, nas estradas da Nossa América.

Myrtha Chokler

pela Comissão de Publicações
da Rede Pikler Nossa América

Tradução

Anita Viudes C. de Freitas

Revisão

Eliana Olinda Alves
Cristina Façanha Soares

Dialogando con Agnès Szanto Feder



Silvana Vignale*
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Uruguay
silvanavignale87@gmail.com

(*) Psicóloga y docente, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
Miembro actuante de la Red Pikler Uruguay



Silvana Vignale (SV) Hola Agnès, ¿cómo estás?

Agnès Szantò Feder (ASF) Muy bien, ¿y tú?

SV Muy bien, gracias. Estoy muy contenta y muy hora-
da de poder hablar contigo sobre tu experiencia con
el enfoque pikleriano en América. He pensado algunos
temas que puedan resultar interesantes. ¿Te parece
empezar con uno de ellos?

ASF ¡Por supuesto, empezamos!

Silvana Vignale (SV) Olá Agnès, tudo bem?

Agnès Szantò Feder (ASF) Muito bem e você?

SV Muito bem obrigada. Estou muito feliz e honrada
em poder conversar com você sobre sua experiên-
cia com o enfoque pikleriano na América. Pensei em
alguns temas que podem ser interessantes, o que
você acha de começarmos por um deles?

ASF Claro, comecemos!!!

SV Bueno, ¿qué te motivó a iniciar esta “aventura” de traer las ideas piklerianas a nuestro continente?

ASF En realidad, no fui yo, fue Myrtha (Myrtha Chokler). Es decir, yo andaba por Francia circulando con las ideas de Pikler; anduve por las pequeñas ciudades para mostrar las películas en las alcaldías, me las pedían... y en una de las alcaldías había una pareja de médicos y cuando empezaron a hablar yo pensé que como siempre me iban a decir todo lo malo que pensaban del tema y fue todo lo contrario; eran psicomotricistas y me llevaron a una conferencia internacional de psicomotricidad en la cual Myrtha era una de las conferencistas como Presidenta de la Asociación Argentina de Psicomotricidad. Y yo estaba por ahí, me parecía todo muy interesante. Al final del congreso volvimos a encontrarnos para hablar y empezamos a charlar al mediodía y terminamos a las cuatro de la mañana del otro día. ¡Ya teníamos ganas de ir a dormir, también! (risas)

Ella no conocía a Pikler, lo que nos acercó realmente, lo que nos unió fue Wallon. Así que estuvimos hablando, coincidíamos en mucho y creo que ella realmente tenía los oídos abiertos a Pikler por ese motivo se dio la unión. En el congreso pudo ver una película sobre Pikler y eso le llegó al corazón, y en ese primer encuentro que tuvimos me dijo: “tendrías que venir a Argentina” Y yo pensé, bueno, las personas van a la luna, ¿porqué no voy poder ir yo a la Argentina?

SV ¡Te invitó nada menos que a atravesar un océano!

ASF Si, atravesar el Atlántico era algo importante en aquella época. Eso era en el 85. En aquel momento yo no me movía mucho. Hubo otras invitaciones, en el mismo congreso me invitaron a Orleans, a Lille, a Paris y a otros lugares, y Myrtha a Buenos Aires. Las otras invitaciones todavía las estoy esperando (risas).

La invitación de Myrtha llegó dos semanas después, con horarios exactos de todo lo que íbamos a hacer durante las tres semanas que yo iba a estar. Myrtha era fantástica, tenía todo organizado: la radio, la televisión, las conferencias, los viajes. En esa ocasión había educadoras, como 250 educadoras reunidas en una sala. En otras conferencias había médicos pediatras, 80 médicos pediatras, hice una presentación para ellos de mi famosa película con la posición ventral, que realmente agradó mucho. Fue muy, muy intenso. Tú conoces a Myrtha y es siempre así.

SV Si, tiene mucho entusiasmo y mucha convicción para llevar adelante los proyectos.

ASF Si, eso mismo. Además, hicimos grandes viajes por el Norte. Mi marido se nos juntó un tiempo después y seguimos todos juntos y era muy divertido porque el marido de Myrtha no hablaba francés, y el mío no hablaba español, así que cuando nosotras

SV Bem, o que a motivou a iniciar a “aventura” de trazer as ideias piklerianas ao nosso continente?

ASF Na realidade não fui eu, e sim Myrtha (Myrtha Chokler). Na época eu andava difundindo as ideias de Pikler pela França. Circulei por pequenas cidades e, atendendo aos pedidos, passava os vídeos nas prefeituras. Em uma delas estava um casal de médicos que, ao contrário do que sempre ocorria, não falava mal do tema discutido: ambos eram psicomotricistas e me levaram a um Congresso Internacional de Psicomotricidade, no qual Myrtha era uma das conferencistas, como Presidenta da Associação Argentina de Psicomotricidade. Eu estava lá e tudo me parecia muito interessante. No final do congresso, voltamos a nos encontrar e iniciamos uma conversa que se estendeu do meio dia às quatro da manhã do dia seguinte. Precisávamos dormir também! (risos).

Ela não conhecia Pikler, o que nos aproximou e o que realmente nos uniu foi Wallon. Na conversa, percebemos que coincidíamos em muitos aspectos e acho que ela teve uma escuta atenta para Pikler, o que possibilitou a aproximação. No congresso, ela viu um vídeo sobre Pikler que tocou o seu coração e, naquele nosso primeiro encontro, ela me disse: “-Você tem que ir para a Argentina!” E eu pensei... Bom, se as pessoas vão à lua, por que eu não poderia ir à Argentina?

SV Ela convidou você a cruzar um oceano, nada menos do que isso!

ASF Sim, cruzar o Atlântico era algo importante naquele momento, isso foi em 1985. Naquela época, eu não me deslocava muito. No mesmo Congresso recebi convites para ir a outros lugares, à Orleans, Lille, Paris e outros mais, assim como o de Myrtha à Buenos Aires. Ainda estou esperando os outros convites (risos). O convite de Myrtha chegou duas semanas depois, com os horários exatos de tudo o que faríamos durante as três semanas em que eu estaria lá. Myrtha era fantástica, tinha tudo organizado: rádio, televisão, conferências, viagens. Na ocasião, participei de encontro como 250 educadoras reunidas em uma sala. Em outra conferência, com 80 médicos pediatras, fiz uma apresentação do meu famoso filme com a posição ventral, que agradou. Foi tudo muito, muito intenso. Você conhece Myrtha, ela é sempre assim.

SV Sim, ela tem muito entusiasmo e muita convicção para levar adiante os projetos.

ASF Sim, isso mesmo. Além disso, fizemos grandes viagens pelo Norte. Meu marido se juntou a nós, algum tempo depois, e continuamos todos juntos. Foi muito divertido, porque o marido de Myrtha não falava francês e o meu não falava espanhol, mas mesmo assim,

trabajábamos, ellos paseaban y se entendían a las mil maravillas. Estábamos todos muy contentos. Fuimos a Salta, a Jujuy y de paso a otras ciudades, a Mendoza, naturalmente. Y a partir entonces empezaron a divulgarse las ideas de Pikler y realmente tomó impulso.

SV Entonces fue un trabajo de dos...

ASF Totalmente, siempre, siempre. Y en verdad, creo que nos complementamos bastante en nuestros relatos. Myrtha es mucho más abstracta y yo soy muy práctica, pero el sentido es el mismo.

SV Eso se puede ver cuando uno las escucha.

ASF Y seguimos así y yo estoy muy contenta con eso porque yo no soy muy buena para esas maravillosas teorías, pero lo que dice Myrtha es muy verdadero, hay personas que reflexionan a ese nivel y yo lo bajo a tierra, a lo que realmente hace un niño, cómo tenemos que comprenderlo, cómo hacer el nexo con lo que Myrtha acaba de decir, etcétera. Creo que sí, que nos complementamos mucho.

Ya en América, me enamoré de América y de Argentina que es un país maravilloso. Así que mi primer año fue sobre todo en Argentina. Myrtha era una gran viajera y su marido también; hicimos excursiones extraordinarias, fuimos al norte, al sur, fuimos hasta Ushuaia, creo que conozco más Argentina que Francia.

SV Ocorre frecuentemente, ¿no? muchos turistas conocen más otros países que el suyo propio.

ASF Sí creo, que sí, creo que eso pasa.

SV ¿Y cuáles son los desafíos que encontraste en esta experiencia?

ASF Yo no diría desafíos. ¿Cómo decirlo? Yo estaba acostumbrada que en Francia hubiera mucha reticencia frente al acercamiento pikleriano, pero en Argentina lo que encontré en quienes nos escuchaban fue una buena acogida, se sintió a Pikler como algo coherente. Creo que eso contribuyó mucho a que Pikler creciera. Pikler aportaba cosas interesantes, aplicables, comprensibles. Lo decimos con Myrtha, que pasamos unos veinte años esforzándonos; íbamos de arriba para abajo, hacíamos esto y lo otro, antes que se volviera algo más grande. Entonces, gracias a Myrtha también, pero también estaba Noemí, la conociste, ¿no?

SV Sí claro, la conocí.

ASF Yo la quería mucho, éramos muy amigas con Noemí, una lástima su muerte.

SV Si, realmente una lástima y gran pérdida.

ASF Te sigo contando que gracias a Myrtha se divulgó en la

enquanto nós duas trabalhávamos, eles passeavam e se entendiam maravilhosamente bem. Fomos a Salta, Jujuy e passamos por outras cidades, Mendoza, naturalmente. E a partir daí, as ideias de Pikler começaram a se espalhar e realmente ganharam força.

SV *Então, era um trabalho a dois...*

ASF *Totalmente, sempre, sempre. Na verdade, acho que nos complementamos muito em nossos relatos. Myrtha é muito mais teórica e eu sou muito prática, mas o sentido é o mesmo.*

SV *Isso dá para ver, quando as escutam.*

ASF *Continuamos assim e estou muito feliz com isso, porque não sou muito boa nessas teorias maravilhosas, mas o que Myrtha diz é muito verdadeiro. Há pessoas que refletem nesse nível, eu trago isso para a terra, para o que realmente faz uma criança, como devemos compreendê-la, procurando conectar com o que Myrtha acabou de dizer e assim por diante. Acho que sim, nos complementamos muito. Uma vez estando na América, me apaixonei por ela e pela Argentina, que é um país maravilhoso. O meu primeiro ano foi principalmente na Argentina. Myrtha era uma grande viajante e seu marido também; fizemos excursões extraordinárias, fomos ao norte, ao sul e a Ushuaia, enfim, creio que conheço mais a Argentina do que a França.*

SV *Acontece com frequência, não é? Muitos turistas sabem mais sobre outros países do que sobre o seu próprio.*

ASF *Sim, acho que sim, acho que isso acontece.*

SV *E quais foram os desafios que você encontrou nessa experiência?*

ASF *Eu não diria desafios. Como dizer? Eu estava acostumada com o fato de que na França havia muitas reticências ao enfoque pikleriano, mas na Argentina encontrei boa recepção por parte daqueles que nos ouviam e sentiam como algo coerente. Acho que isso contribuiu muito para que Pikler crescesse e fosse reconhecida pelas ideias interessantes, compreensíveis e aplicáveis que trazia. Passamos cerca de vinte anos tentando, íamos para cima e para baixo, fazíamos muitas coisas até que se tornasse algo maior. E isso, graças a Myrtha e, também, a Noemi [Noemi Beneito], você a conheceu, não?*

SV *Sim, claro, eu a conheci.*

ASF *Eu a amava muito, éramos muito amigas da Noemi, uma pena a morte dela.*

SV *Sim, é uma pena e uma grande perda.*

ASF *Continuo dizendo que graças à Myrtha houve*

Universidad, con los Psicomotricistas, así que había cada vez más y más gente que nos escuchaba; ella estaba en las Universidades, en Buenos Aires, pero también en otras ciudades como Catamarca, Cuyo, Rosario. Empezó a tomar impulso y también hicimos muchas cosas en La Plata, por ejemplo.

SV Y en la Universidad de Mendoza ¿también fue un gran impulso, no?

ASF En la Universidad de Mendoza, como Myrtha tenía ese cargo, la cosa empezó a tomar impulso. En primer lugar, ella daba cursos en muchas partes y yo siempre tenía mi curso para dar cada año y después fue el posgrado, que es todavía muy importante.

SV ¿Y cómo ves la expansión de las redes de cada país, de la que tú fuiste una de las promotoras?

ASF A partir de ese postgrado empezó a venir gente de Chile, de Perú. Estaba Rosario (Rosario Rivero), ahí se incluyó el Ministerio de Educación donde ella pudo hacer grandes aportes en Perú para desarrollar las ideas, se hicieron cosas magníficas a partir de ese entonces: En Chile estaba Kathy (Katherine Quintana), estábamos rodeadas primero de psicomotricistas, pero en todas partes había personas que hacían sus aportes. Nosotras íbamos, hacíamos el seguimiento, dábamos conferencias, hacíamos reuniones. Y Sylvia (Sylvia Nabinger) fue finalmente la que nos llevó a Brasil, esto fue más tarde, no recuerdo en qué año empezó.

En verdad, lo que realmente me llegó más al corazón fue la acogida en América del Sur. Realmente estaba muy emocionada y lo que era magnífico, era la dinámica que se instaló a través de la Asociación Pikler Lóczy de Argentina (APLA), primero, que después se transformó en la Red Pikler Argentina. Cada año decidimos hacer un congreso, pero solamente en Argentina, en aquel momento. ¡En cada lugar se constituía un pequeño grupo para preparar, que fuera algo muy festivo, algo muy simpático, siempre era una fiesta! Lo interesante es que esos pequeños grupos que se crearon en todas partes se convirtieron en verdaderos grupos Pikler, que le daban continuidad. Así que ahora hay muchos, muchos lugares donde hay pequeños grupos Pikler, con educadoras, psicomotricistas, incluso pediatras. En La Plata había un grupo muy importante de pediatras que se constituyó alrededor de Myrtha, pero fue sobre todo Myrtha la que los estimuló; creo que hay modas y que en la época de Pikler era muy común que el pediatra no se ocupara solamente de la salud, sino que se ocupara también de la crianza y educación: Actualmente no es así, se ocupan, quizás se ocupan un poco más de la salud mental, aunque igual algunos piensan que es para los psicólogos y que ellos deben ocuparse del cuerpo. En la Asociación Francesa no tenemos muchos pediatras tampoco; conozco dos, una es Isabelle Deligne que hace muchas cosas en Brasil. Así que no se preocupen, en Francia llevó más de treinta, cuarenta años. (risas) Bueno, hay

divulgação na Universidade, entre as psicomotricistas, com cada vez mais pessoas nos ouvindo, mas também em Buenos Aires e em outras cidades como Catamarca, Cuyo, Rosario, La Plata e com isso ganhou ímpeto.

SV E na Universidade de Mendoza, também foi um grande impulso, não?

ASF *Com Myrtha na Universidade de Mendoza, as coisas ganharam novo impulso. Primeiro, ela deu cursos em vários lugares e, todos os anos, eu dava aulas nesses cursos, depois na pós-graduação que continua muito importante.*

SV E como você vê a expansão das redes em cada país, da qual você foi uma das promotoras?

ASF *Com essa pós-graduação, as pessoas começaram a vir do Chile, do Peru... Rosario Rivero esteve lá e, com isso, pode dar contribuições importantes ao Ministério da Educação do Peru, para que coisas magníficas fossem realizadas a partir de então. Do Chile, estava Kathy (Katherine Quintana), lembrando que os primeiros a se aproximarem foram os/as psicomotricistas, mas havia pessoas de todos os lugares que participaram. Enfim, acompanhamos, fizemos conferências, fizemos reuniões. A Sylvia (Sylvia Nabinger) foi quem nos levou ao Brasil, não me lembro em que ano.*

Na verdade, a recepção na América do Sul realmente tocou meu coração. Fiquei muito emocionada, era magnífico ver a dinâmica que se instalou, primeiro com a Associação Pikler Lóczy da Argentina (APLA), posteriormente transformada em Rede Pikler Argentina. Decidimos a cada ano fazer um Congresso, naquele momento, somente na Argentina.

Cada local constituía um pequeno grupo para organizar o evento, sempre muito festivo, muito legal, era sempre uma festa! O interessante é que esses pequenos grupos, criados em todos os lugares, tornaram-se verdadeiros grupos 'de Pikler' e garantiram sua continuidade. Portanto, agora existem pequenos 'grupos Pikler', em muitos lugares, formados por educadores, psicomotricistas e também pediatras. Em La Plata, havia um grupo muito importante de pediatras em torno de Myrtha, mas, sobretudo, era Myrtha quem os encorajava. Creio que cada época tem suas formas de atuar, na época de Pikler era muito comum o pediatra não se ocupar somente da saúde, mas também do cuidado e da educação. Atualmente não é assim, alguns se importam também com a saúde mental, embora outros pensem que isso é para os psicólogos e como pediatras devem se ocupar do corpo. Na Associação Francesa, não temos muitos pediatras, temos dois, uma é Isabelle Deligne, que faz muitas coisas no Brasil. Assim, não fiquem preocupados, na França isso levou mais

que ser optimista.

SV ¿Qué pensás de las distintas experiencias que se están desarrollando en nuestro continente?

ASF Creo que es importante la experiencia de la Fundación AMI, ya fuimos varias veces con Myrtha, nos entendemos bien, por ejemplo, en la motricidad libre, les aporté muchas cosas; tengo que decir que en Quito se hizo el 1er. Encuentro de la Red Pikler Nuestra América.

SV Me encantaría poder conocer y formarme en la Fundación Ami, veremos cuándo y cómo salimos de la pandemia.

ASF Si, en Francia estamos volviendo a estar muy mal con el COVID. Sobre lo que me preguntaste, yo estoy muy contenta con el desarrollo del movimiento Pikler en América y hay cada vez más actores. Comenzamos, sembramos y ahora hay muchas actividades. Con la gente de Budapest hay muchas actividades y también muchas con Pikler Lóczy de Francia, y hay muchas personas que dicen como tú que quieren ir a formarse a Ecuador. Creo que nos enriquecemos mutuamente.

SV ¿Y te parece que las redes locales hacen honor a las ideas de Pikler?

ASF Me parece que están bastante atentos, que se lee mucho, se reflexiona mucho. Me parece que estas reuniones que tenemos, tanto a nivel argentino como a nivel de Nuestra América, son muy interesantes, por ese motivo. Si ves los intercambios, realmente hay cosas que tenemos para decir, incluso si son temas un poco paralelos. Pero ¿cómo decirlo? Pikler vivió en el siglo pasado, el mundo avanza, hay nuevas cosas en las culturas, nuevas ideas, no hay que deSVirtuarla, pero tampoco hay que seguirla punto por punto, no tiene que ser un conocimiento estático.

SV No creo que a Emmi Pikler les gustara que el conocimiento fuera estático porque ella misma planteó que los cuidados deben adaptarse permanentemente basándose en la observación. Creo que se refería a la singularidad de cada niño pero podemos suponer que también a cada cultura.

ASF Eso mismo. Es decir que Pikler para mí son esencialmente las ideas, son formas de relación cuando conocemos las particularidades psíquicas de los niños. Entonces, las ideas de Pikler pueden encontrar su aplicación. Pero lo que yo insisto, es que nunca se deje de hablar, de pensar en cada niño y Emmi Pikler fue una de las primeras. Creo incluso que en mi conferencia en Uruguay puse el ejemplo cuando ella decidió darle un objeto personal a los niños, y en el camino observó: ah, mirá... falta tal cosa, ...esto así no funciona...tenemos que pensar otra manera de ha-

de trinta, quarenta anos (risos). Bom, há que ser optimista!

SV O que você pensa das diferentes experiências que estão ocorrendo em nosso continente?

ASF Acho importante a experiência da Fundação AMI, estivemos lá várias vezes com a Myrtha, nos entendemos bem. Por exemplo, na motricidade livre, contribuí com muitas coisas. Eu tenho que dizer que em Quito, aconteceu o 1º Encontro da Rede Pikler Nossa America.

SV Eu adoraria poder conhecer e participar de formação na Fundação AMI, vamos ver quando e como sairemos da pandemia.

ASF Sim, a França está voltando a ficar mal com a COVID. Sobre o que me perguntou, estou muito feliz com o movimento Pikler na América, há cada vez mais atores. Começamos, semeamos e agora são muitas atividades acontecendo, assim como há muitas atividades entre as pessoas de Budapeste e de Pikler Lóczy da França. Como você, há muitas pessoas que querem ir ao Equador para participar da formação. Acho que nos enriquecemos uns aos outros.

SV Você acha que as redes locais honram as ideias de Pikler?

ASF Acho que elas são bastante atentas, leem muito, refletem muito. Parece-me que estas reuniões realizadas, tanto na Argentina como na Nossa América, são muito interessantes nesse aspecto. Se você observar os intercâmbios, realmente há muitas coisas sendo ditas, mesmo que, às vezes, sejam tópicos um tanto paralelos. Mas como dizer? Pikler viveu no século passado, o mundo avança, há mudanças culturais, novas ideias: o seu pensamento não pode ser distorcido, nem tampouco seguido à risca, ponto a ponto, o conhecimento não pode ser estático.

SV Não creio que Emmi Pikler concordasse com o conhecimento estático, porque ela mesma afirmou que o cuidado deve ser adaptado permanentemente, a partir da observação. Acho que ela se referia à singularidade de cada criança, mas podemos supor isso também em cada cultura.

ASF Isso mesmo. Em outras palavras, Pikler, para mim, significa ideias e formas de relação que ajudam a compreender e interagir com as crianças, quando conhecemos as suas peculiaridades psíquicas. Mas insisto para que nunca se deixe de falar, de pensar em cada criança. Emmi Pikler foi uma das primeiras a fazer isso. Acredito, inclusive, que em minha conferência, no Uruguai, dei o exemplo de quando ela decidiu dar um objeto pessoal às crianças, e no processo observou: ah, olha... falta tal coisa... isso não funciona assim... temos que pensar outra forma de

cerlo, creo que ese es el objetivo. Recuerdo centro de educación inicial que funcionaba bastante bien en Francia, hablé con ellas y me dijeron que estaban trabajando con el libro de Geneviève Appell y Myriam David "Le maternage insolite" y la directora me contó que habían empezado a trabajar a partir de ese libro, y al cabo de un año se dieron cuenta que había también un capítulo sobre las observaciones. ¡No habían entendido que en la base de todo estaba la observación! Entonces, pienso que es normal, son funcionamientos grupales, logré entenderlo, pero creo que lo primero es lo primero.

SV ¿Te referís a un orden? ¿a la observación como primer acercamiento?

ASF Si, es el principio de todo y el orden lo vamos descubriendo a medida que vamos avanzando. La observación siempre en primer lugar. Pero, incluso así, no es suficiente. Hicimos un congreso sobre la observación con psicoanalistas y con Geneviève Haag. Tomamos una misma secuencia de películas y cada una explicó lo que veía y no era lo mismo. Pikler o no Pikler, simplemente eran miradas diferentes con relación a prerrogativas, con relación a nociones de bases diferentes.

SV La mirada sería totalmente diferente, y las hipótesis también.

ASF Sí, la mirada era totalmente distinta. Era muy diferente lo que ella trataba de encontrar allá dentro, para ella lo más importante era la vida fantasmática, mientras que para mí, era la realidad inmediata, material, en el piso, sin poesía. Es una forma de ver, yo encuentro otra cosa para el mismo gesto. Soy de la escuela de Wallon, la psicología genética, dialéctico materialista; no es el caso de los psicoanalistas, en eso somos diferentes y no por ello no voy a confiar en ella, creo que es una de las más grandes especialistas del autismo.

SV Este punto que tu traes en la observación es muy enriquecedor, sobre ¿qué observar cuando observamos? Son tan interesantes tus aportes que seguiríamos hablando de la observación muchas horas, pero tenemos que seguir con la entrevista.

ASF Si, seguimos adelante.

SV Te quería preguntar sobre el tema de tu conferencia en el último encuentro de la Red Pikler Nuestra América en Montevideo, allí hablaste de que tenías a Emmi Pikler en "tu carne y en tus huesos".

ASF En los huesos. (risas) Le estoy muy agradecida a mi abuela. Yo nací en 1937 y había un pediatra que le dijo a mi madre que me tenía que tener siempre en brazos, tenía que moverme, tenía que llevarme a pasear, que había que divertir al bebé. Y mi mamá tenía

fazê-lo. Acho que esse é o objetivo! Lembro-me de um centro de educação inicial (primeiros anos), na França, que funcionava muito bem, me dizendo que estava trabalhando com o livro "Le maternage insolite", de Geneviève Appell e Myriam David. Segundo a diretora, elas (educadoras) começaram a trabalhar a partir desse livro e, depois de um ano, perceberam que havia também um capítulo sobre observações. Não tinham entendido que na base de tudo estava a observação! Então, penso que é normal, são movimentos de grupo, eu consegui entender, mas creio que o primeiro é o primeiro...

SV Você está se referindo a uma ordem? A observação como primeira abordagem?

ASF Sim, é o começo de tudo e vamos descobrindo a ordem à medida que avançamos. A observação vem sempre em primeiro lugar. Mas, mesmo assim, não é suficiente. Fizemos uma conferência sobre observação com psicanalistas e com Geneviève Haag. Pegamos a mesma sequência de cenas em vídeos, cada uma explicou o que viu e não era o mesmo. Pikler ou não Pikler, eram simplesmente visões diferentes em relação às prerrogativas, em relação às noções de bases diferentes.

SV Muda totalmente o olhar e as hipóteses também.

ASF Sim, o olhar era totalmente diferente. O que ela procurava era muito diferente, para ela o mais importante eram as fantasias inconscientes, enquanto que para mim era a realidade imediata, material, no chão, sem poesia. É uma forma de ver, que permite que eu encontre outra coisa para o mesmo gesto. Sou da escola de Wallon, a psicologia genética, materialista dialética, não é o caso dos psicanalistas, somos diferentes. Não é por isso que não vou confiar nela, ela é uma das maiores especialistas em autismo.

SV Esse ponto que você traz para a observação é muito enriquecedor: o que observar quando observamos? Suas contribuições são tão interessantes que continuaríamos falando sobre a observação por muitas horas, mas temos que continuar com a entrevista.

ASF Sim, sigamos adiante.

SV Quería te perguntar sobre o tema de sua palestra no último encontro da Rede Pikler Nuestra América, em Montevideú, quando falou que tinha Emmi Pikler "em sua carne e em seus ossos".

ASF Nos ossos (risos). Sou muito grata à minha avó. Eu nasci em 1937 e tinha uma pediatra que dizia à minha mãe, que ela precisava me segurar sempre nos braços, que tinha que mover-me, tinha que me levar para passear e que um bebê precisava ser entretido. Minha

un carácter muy particular y no quería. Y mi abuela oyó hablar de una pediatra moderna, porque Pikler empezó en el 31, y eso era en el año 37, y ya se conocía un poco en el ambiente, por lo tanto, mi abuela fue a buscar a Pikler y fue así que ella se transformó en mi pediatra y fue totalmente satisfactorio para mi mamá. Pikler era fantástica, porque todas las semanas ella venía a charlar y mi madre tomaba notas y esas notas hoy por hoy están en los archivos de Lóczy y los están escaneando, para que queden. Y cada semana ellas hablaban sobre lo que yo aprendía. Y también hacía encuentros de niños atendidos por Pikler y había justo un niño vecino mío y tengo recuerdo que nos juntábamos muchos niños que yo conocía. Y sobre todo hay una persona que encontré más tarde el Dr. Fruhling, fue el primer presidente de la fundación de Lóczy, era médico, era el secretario vitalicio de la Sociedad Real de Medicina de Bélgica. Enseñaba en varias Universidades, era una persona fantástica, nos entendíamos muy bien, nos visitábamos con otros amigos. Entonces cuando Lóczy estuvo en peligro, él fue conmigo a tratar de hacer algo por el Instituto, como él conocía al presidente de la República, eso ayudó. Así que éramos los “niños Pikler”, sí es cierto; hubo alguien que dijo una vez que era una secta, no era una secta, pero haber tenido a Pikler de pediatra quería decir mucho. El orgullo de Pikler era que muchos de sus niños que después fueron adultos y tuvieron hijos volvían a pedirle consejos; y fue naturalmente mi caso. Y a partir de ahí para mí era evidente lo que había que hacer, cuando yo tuve mis hijos ni lo pensaba, era la única forma para mí normal. Y cuando uno tiene un hijo, habla con las otras madres y ve lo que ocurre en otras partes, y yo estaba asombrada de que nadie hiciera eso...

SV Para ti era lo natural ¿no?

Si, y nadie lo hacía. Entonces, eso es lo que me hizo reflexionar finalmente que era algo especial. Y cómo perdí a mi madre cuando tenía 15 años, y cuando tuve a mis hijos le escribía a Pikler, llevamos una correspondencia sobre mis hijos y a fuerza de ver todas esas cosas a mi alrededor yo me propuse traducir su libro ¿Qué sabe hacer su bebé? Y después seguimos con nuestra correspondencia a través de la traducción.

En esa época yo vivía en Francia, en 1956, si recordás todavía el curso de historia, los rusos invadieron Hungría, porque hubo una revolución en 1956, y nos escapamos a París con el hermano de mi madre que vivía allí, nos instalamos en su casa. Mi marido consiguió un trabajo enseguida, porque lo recomendó un profesor de Budapest que vivía en París. Así que estuvimos aquí doce años antes de poder volver, porque vivíamos con un pasaporte de refugiados políticos, por lo tanto, toda esa correspondencia con Pikler fue durante ese período. En el 68 volví por primera vez a Hungría y naturalmente, el primer ómnibus fue para visitar a Pikler. Y a partir de ahí todos los años,

mãe tinha um caráter muito particular e não queria isso. Minha avó havia escutado falar de uma pediatra moderna, era Pikler, que atuava desde 1931 (isso foi no ano de 1937), portanto, já era conhecida, foi procurá-la e ela se tornou minha pediatra, deixando minha mãe satisfeita.

Pikler era fantástica, semanalmente passava para conversar, minha mãe fazia anotações que hoje se encontram nos arquivos em Lóczy e estão sendo escaneados, para que fiquem lá. A cada semana, elas falavam sobre o que eu aprendia. Também aconteciam reuniões das crianças atendidas por Pikler, inclusive um menino que era meu vizinho. Lembro-me que se reuniam muitas crianças conhecidas, sobretudo, uma pessoa que encontrei mais tarde, o Dr. Fruhling, que foi o primeiro presidente da Fundação Lóczy. Ele era médico e foi secretário vitalício da Real Sociedade de Medicina da Bélgica, dava aulas em várias universidades. Era uma pessoa fantástica, nos entendíamos muito bem, nos visitávamos com outros amigos. Quando Lóczy esteve em perigo, ele foi comigo tentar fazer algo pelo Instituto, pois conhecia o Presidente da República, isso ajudou. Então, éramos as “crianças Pikler”, sim, é verdade. Alguém disse uma vez que era uma seita, não era uma seita, mas ter tido Pikler como pediatra significava muito. O orgulho de Pikler era ver que muitas crianças, que mais tarde se tornaram adultas e tiveram filhos, voltaram para pedir seus conselhos, foi naturalmente o meu caso. Para mim, era evidente o que devia fazer e, quando tive meus filhos, não tive dúvidas, era a única forma normal para mim. Quando você tem um filho, conversa com as outras mães e vê o que acontece em outros lugares, causa surpresa ver que ninguém faz o que parece evidente.

SV Para você era natural, não?

ASF *Sim, e ninguém fazia. Isso finalmente me fez pensar que era algo especial. Perdi minha mãe quando tinha 15 anos e, quando nasceram meus filhos, escrevi para Pikler. Mantivemos uma correspondência sobre meus filhos e, observando ao meu redor, decidi traduzir o seu livro, “O que seu bebê sabe fazer?”. Então, continuamos com nossa correspondência por meio da tradução.*

Naquela época, eu morava na França. Muitos devem ter estudado em História que, em 1956, os russos invadiram a Hungria, houve uma revolução... com isso fugimos para Paris, com o irmão da minha mãe que morava lá e nos instalamos em sua casa. Meu marido logo conseguiu um emprego, porque havia sido recomendado por uma professora de Budapest, que morava em Paris. Ficamos ali doze anos, antes de podermos voltar, estávamos vivendo com um pasaporte de refugiado político, portanto, toda aquela correspondência com Pikler foi durante esse período. Em 1968, voltei para a Hungria pela primeira vez e, naturalmente, o meu primeiro ônibus foi para visi-

una o dos veces visitábamos Lóczy. Anna me propuso entrar para hacer observaciones y después las discutíamos con Pikler. Yo tenía un diploma en física matemática y Pikler me dijo que de acuerdo a lo que le planteaba sobre mis hijos, que tendría quizás que aprender psicología.

SV Uy, ¡qué cambio radical!

ASF Sí, y evidentemente tuve una oportunidad inaudita y es que Pikler conocía a alguien que conocía a alguien que conocía a alguien, para llegar a ese famoso profesor vietnamita Tran Thong que era uno de los especialistas en Wallon en Francia. Fue en el 68 que empecé a interesarme en el tema y cada vez que volvía intercambiaba con los Pikler; fueron los archivos de Lóczy que me sirvieron para mi maestría, yo estudiaba “el rolado”, así se llama el movimiento en que el niño rota, antes de gatear. Estoy muy orgullosa porque fue gracias a ese estudio que Pikler introdujo el rolado en aquel famoso cuadro de los diferentes movimientos.

SV ¿En las posturas intermedias?

ASF Sí, sí. Pero eso es un movimiento intermediario. (referenciar al libro “Una mirada adulta del niño en acción”) Cuando empecé mi doctorado, empecé haciendo un análisis descriptivo sumamente detallado de los movimientos, después al final me di cuenta que se llega a la idea de que es un tema de equilibrio y ese fue el tema de mi doctorado. Todas las fuerzas que nos rodean en la tierra: la fuerza de gravedad, la fricción, acción y reacción, y el momento de rodar, momento de fuerza; todos participan de esos movimientos de forma explícita, si los explicitas. Así que ese fue mi aporte a los trabajos de Pikler. Es decir, por ejemplo, cuando la niñita que está boca abajo y que va a rotar y en lugar de hacer esfuerzo para rotar, desplaza un poco la cabeza y ahí encuentra el momento de darse vuelta; es la fuerza lo que la arrastra y ella toma esa fuerza. El niño aprovecha aquí una fuerza física que está ahí para ayudarlo. La fuerza física es el peso de su cabeza, que la va a arrastrar, es que se mueve absolutamente de acuerdo con las fuerzas físicas. Utilizan las fuerzas físicas para tener movimientos armoniosos y hacer el menor gasto de energía; es lo más económico. Porque en todo momento, si hay una forma de utilizar la fuerza física, es la fuerza física que va hacer el trabajo en su lugar, así que se gasta mucho menos energía. Pikler descubrió algo mejor que una simple receta pedagógica: descubrió una razón biológica del bienestar del niño.

SV ¡Cuánto para aprender! Se nos está acabando el tiempo, pero no quiero terminar esta entrevista sin preguntarte ¿qué pensás del hecho que la Red Pikler Nuestra América comience a publicar esta revista?

ASF Me parece muy interesante, soy optimista, depen-

tar Pikler. E desde lá, todos os anos, uma ou duas vezes, visitávamos Lóczy. Anna sugeriu que eu fizesse observações para depois discutir com Pikler. Eu era formada em Física e Matemática, mas Pikler me disse que de acordo com as minhas perguntas dirigidas a ela sobre meus filhos, eu deveria estudar Psicologia.

SV Nossa, que mudança radical!

ASF Sim, obviamente tive uma oportunidade sem precedentes... Pikler conhecia alguém, que conhecia alguém que conhecia alguém que me fez chegar até o famoso professor vietnamita Tran Thong, um dos especialistas em Wallon, na França. Foi em 1968, que comecei a me interessar pelo assunto e toda vez que voltava, fazia intercâmbio com Pikler. Foram os arquivos de Lóczy que me ajudaram no mestrado, estudei “o rolar”, esse é o nome do movimento em que a criança gira, antes de engatinhar. Estou muito orgulhosa, porque foi graças a esse estudo, que Pikler introduziu o rolamento naquele famoso quadro dos diferentes movimentos.

SV As posições intermediárias?

ASF Sim, sim. Esse é um movimento intermediário, consulte o livro “Uma mirada adulta del niño en acción”. Quando iniciei meu doutorado, comecei a fazer uma análise descritiva muito detalhada dos movimentos, no final, percebi que se tratava de uma questão de equilíbrio e esse foi o tema do meu doutorado. Todas as forças que nos cercam na terra – a força da gravidade, fricção, ação e reação, o momento de rolamento, momento da força – participam desses movimentos de forma explícita, se você os explicita. Então, essa foi minha contribuição para o trabalho de Pikler, por exemplo, quando a criança que está de bruços vai girar e, ao invés de fazer um esforço para girar, mexe um pouco a cabeça e aí encontra o momento de virar, há uma força que a arrasta e da qual ela se utiliza. A criança aqui se aproveita de uma força física existente para ajudá-la. A força física é o peso da sua cabeça que vai arrastá-la, assim, ela se move absolutamente de acordo com essas forças físicas. As crianças usam forças físicas para ter movimentos harmoniosos, utilizando o mínimo de energia, é o mais econômico. Em todos os momentos, se houver uma maneira de usar a força física, é a força física que fará o trabalho, com muito menos gasto de energia. Pikler descobriu algo melhor do que uma simples receita pedagógica: ela descobriu uma razão biológica para o bem-estar da criança.

SV Quanto para aprender! O tempo está se esgotando, mas não quero terminar esta entrevista sem perguntar, o que você acha desta iniciativa da Rede Pikler Nuestra América começar a publicar a revista?

ASF Acho interessante, estou otimista, espero que

de si siempre va a estar con fuerza viva, depende de la agilidad del equipo que participa, porque si hay realmente varias personas que están motivadas y que saben trabajar, entonces puede ser muy, muy interesante; hay muchas revistas que mueren a fuerza de no contar con esas fuerzas vivas. Empezamos con mucha emoción, vamos a hacer esto y aquello, y al final hay tres o cuatro números y después no aparece más. Así que si tienen un buen equipo puede ser muy interesante. No tiene que tener mucha frecuencia, más bien hay que reunir temas interesantes. Creo que depende del nivel que puedan llegar a darle; es decir que no hay que olvidar que el público tiene niveles muy variados; por lo tanto, tiene que ser legible por personas que están cerca de los niños realmente, de los cuidados; y que pueda ser leído también por aquellas que son las encargadas de los equipos, una directora e incluso pediatras. Myrtha me dijo que eventualmente habían pensado publicar algunos trabajos que figuraban en las conferencias. Eso puede ser muy interesante porque atrae a las personas que estuvieron en la conferencia, para reencontrarse, para poder volver a discutir. Porque en el momento de la conferencia, cuando hay una actividad, lo que ocurre es que hay una persona o dos personas que hablan y se terminó el tiempo. Entonces, en este caso puede haber otras personas que pueden reflexionar, crear diálogos sobre ese tema.

Quiero finalizar diciendo que lo que para mí fue muy importante para poder continuar después es todo lo que pude hacer en Lóczy. Durante 35 años más o menos, yo iba una o dos veces por año, tres semanas, dos semanas. No era solo el doctorado y la maestría. Hice observaciones; hice un cuaderno de entrevistas que va que va a salir en fascículos de la Asociación Pikler-Lóczy de Paris ahora lo van a publicar en francés. Esos seminarios fueron apasionantes y esta conversación también.

SV Sí, ¡fue totalmente disfrutable! me dio mucho placer conversar contigo y creo que quienes lean la revista también van a disfrutar muchísimo de tu relato y de tus aportes.

ASF Bueno, hasta pronto, gracias y mucha salud, sobre todo.

SV Muchas gracias a ti en nombre de la Red Pikler Nuestra América y en el mío propio. Mucha salud también para ti y tu familia.

se mantenha forte. A sua manutenção vai depender da agilidade da equipe que participa, porque se realmente houver várias pessoas motivadas e que sabem trabalhar, então, pode ser muito, muito interessante. Muitas revistas morrem por não terem essas forças vivas. Começamos com muita emoção, com intenção de fazer isso e aquilo, mas no final, são três ou quatro números e não tem continuidade. Então, se há uma boa equipe, pode ser muito interessante. Não precisa ser muito frequente, mas reunir tópicos de interesse, dependendo do público a que se destina. Não devemos esquecer que o público é muito variado, portanto, tem que ser acessível às pessoas que estão realmente perto das crianças, cuidando, mas que também possa interessar e ser lida por profissionais responsáveis pelas equipes, diretores, pediatras... Myrtha me disse que a comissão planejou publicar alguns artigos que foram apresentados nos aprofundamentos. Isso pode ser muito interessante porque atrai as pessoas que estavam nos Seminários, para se encontrarem novamente, para retomarem as discussões.

Quero terminar dizendo que para mim foi muito importante continuar tudo o que pude fazer em Lóczy, lugar em que por 35 anos ou mais, fui uma ou duas vezes por ano, durante três ou duas semanas. Além do doutorado e do mestrado, fiz observações e elaborei um caderno de entrevistas que será publicado em fascículos, em francês, pela Associação Pikler-Lóczy de Paris. Por fim, quero dizer que os seminários foram empolgantes e esta conversa também.

SV *Sim, foi divertido! Foi para mim um grande prazer conversar com você e acho que quem ler a revista vai gostar muito da sua história e das suas contribuições.*

ASF *Bem, até logo, obrigada e boa saúde, acima de tudo.*

SV *Muito obrigada em nome da Rede Pikler Nuestra América e em meu nome. Boa saúde também para você e sua família.*

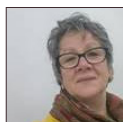
Tradução

Anita Viudes C. de Freitas

Revisão

Eliana Olinda Alves
Cristina Façanha Soares

As expressões dos bebês e o processo de constituição da linguagem



Anita Viudes C. Freitas*
Red Pikler Nuestra América
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil
anitaviufreitas@gmail.com

Mestre em Educação, História, Política e Sociedade/PUCSP, especialista em Desarrollo Infantil Temprano/Uncuyo-Ar, socióloga e professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Sumaré.

Resumen

El texto presenta reflexiones sobre los procesos constitutivos de comunicación entre el bebé y el adulto en los primeros meses de vida, buscando identificar signos de intenciones comunicativas en una situación de cuidado diario, como el momento de la alimentación. El análisis de las señales que emiten los bebés –como gestos, miradas y caras- y la forma en que el adulto responde o no a ellos revela la complejidad de los elementos presentes en la relación. Las discusiones toman como referencias los aportes de Judit Falk (2004), Myrtha Chokler (2010 y 2017), Bernard Golse (1999), Agnès Szanto Feder (2014) y los estudios del lenguaje de Irene Pinasco (2007, 2009 y 2018).

Palabras clave: Bebés. Lenguaje Preverbal. Interacción Adulto-Bebé.

Com o objetivo de compreender os processos comunicativos entre bebês e adultos, este trabalho apresenta reflexões sobre alguns dados de observações que sugerem a forma como se constitui(em) a(s) linguagem(ns) dos bebês e das crianças pequenas. Tais reflexões são resultados da análise de um momento em que o bebê, aqui identificado como Luan, de seis meses e meio de idade, é alimentado pela mãe, em situação familiar cotidiana. A cena gravada em vídeo, com duração de nove minutos, foi realizada pela

Resumo

O texto apresenta reflexões sobre os processos constitutivos da comunicação entre o bebê e o adulto nos meses iniciais de vida, buscando identificar indícios de intenções comunicativas em situação de cuidado cotidiano, como o momento da alimentação. A análise dos diferentes sinais emitidos pelos bebês – como gestos, olhares e caretas – e a forma como o adulto responde ou não a eles revelam a complexidade de elementos presentes na relação. As discussões tomam como referências as contribuições de Judit Falk (2004), Myrtha Chokler (2010 e 2017), Bernard Golse (1999), Agnès Szanto Feder (2014) e os estudos da linguagem de Irene Pinasco (2007, 2009 e 2018).

Palavras-chave: Bebês. Linguagem Pré-Verbal. Interação Adulto-Bebê.

mãe, com máquina digital parada e posicionada em um tripé, com a intenção inicial de incluí-la no acervo de memória sobre a criança, no seu percurso de desenvolvimento. É importante destacar que os dados de uma única situação não são suficientes para fazer afirmações ou generalizações, no entanto, eles são instigantes o suficiente para provocar reflexão e interesse em continuar investigando as manifestações pré-verbais dos bebês como indícios comunicativos e prenúncio da linguagem verbal.

O contato inicial da mãe com as ideias de Emmi Pikler possibilitou a sua aproximação com a investigadora, surgindo daí o interesse em revisitar o acervo pessoal, juntas. A discussão gerada nesses momentos despertou o interesse em investigar a presença de sinais comunicativos e sua possível relação com a linguagem dos bebês, a partir das interações com o adulto em momentos de cuidados cotidianos e nas aproximações com os pressupostos metodológicos e teóricos que norteiam os encontros da Red Pikler Nuestra América. A pergunta inicial estava circunscrita a questionar se os sinais emitidos pelo bebê, por meio dos gestos, das expressões e das caretas, seriam prenúncios da linguagem, possíveis de interpretação pelo adulto. Diante disso, o trabalho procurou identificar possíveis intercâmbios comunicativos entre o adulto e o bebê, suas conexões e/ou interrupções e os fatores que interferem na relação entre ambos.

A concepção de criança ativa e potente, desde o nascimento, portadora de capacidades para conhecer o ambiente, relacionar-se com ele e nele atuar – mobilizadas pelo bebê graças aos recursos disponíveis nos diferentes momentos do seu desenvolvimento – orientou a análise do episódio, exigindo várias retomadas das imagens e uma observação atenta, cuidadosa e respeitosa acerca delas. A análise foi permeada por dúvidas que instigaram outras perguntas e geraram novas leituras do episódio junto com a mãe, com o objetivo de identificar suas percepções sobre a situação e o contexto. Nesse sentido, a observação atenta, conforme propõe Szanto-Feder (2014), revelou-se ferramenta fundamental na busca de possíveis indícios sobre a natureza das interações e dos intercâmbios comunicativos entre o bebê e o adulto, assim como os ajustes posturais de adaptação do bebê e deste com a mãe, diante da situação vivenciada. Para a autora, a observação e a busca de sentido de forma compartilhada permitem compreender e gerar conhecimento sobre a forma como o ser humano atua no mundo e como constrói a sua subjetividade na relação com o outro.

Para sustentar teoricamente a análise, o estudo se apoiou nas referências de Judit Falk (2004), nos organizadores do desenvolvimento, de Myrtha Chokler (2017), nos estudos da linguagem, de Bernard Golse (1999) e de Irene Pinasco (2007, 2009), e na importância da observação, de Agnes Szanto-Feder (2014).

Referências Teóricas

Comunicar-se é uma necessidade humana e implica disposição para o outro. A comunicação pressupõe o reconhecimento desse outro, sujeito e interlocutor potente, ativo nas interações em que ambos os atores se conectam mutuamente, mobilizados pelo desejo genuíno de estar junto. A necessidade do outro

está inscrita no orgânico, em uma relação de interdependência e influência mútua, conforme mostram estudos sobre a complexidade dos processos que envolvem o desenvolvimento e a constituição da pessoa, consequência da relação dialética entre o sujeito e o meio, entre o biológico e o social (WALLON, 1973; CHOKLER, 2017).

Chokler (2017), na aproximação com Wallon, coloca em evidência os conceitos de tônus e emoção como sendo os dois lados da mesma moeda, ambos identificados como aspectos intrínsecos à constituição do sujeito. A emoção se irradia gerando mutação de seus efeitos, inicialmente fisiológicos, que se transformam em instrumentos de expressão; estabelece-se o diálogo tônico emocional que implica um processo de acomodação entre o corpo do bebê e o corpo da mãe (ou de um adulto significativo).

Ao se referir ao desenvolvimento da linguagem, Golse (1999) faz referência a dois aspectos inerentes à comunicação: a analógica e a digital. A primeira se estabelece muito cedo e envolve partilha de estados psíquicos e níveis emocionais, transmite afetos e emoções. Ela é pré-linguística no sentido estrito e não codificada, veicula afetos e se manifesta nos gestos do corpo, nos movimentos dos olhos, nas mímicas; é global e não pode ser fragmentada. A comunicação digital, por sua vez, é mais verbal, transmite enunciados, pensamentos e conceitos.

Segundo o autor, as competências precoces do bebê incidem, sobretudo, na comunicação analógica, a qual é pré-verbal, do tipo concordância afetiva. Não diretamente relacionada à linguagem, a harmonização dos afetos vai permitir à criança perceber que essa comunicação (anterior à fala), que é global e não passível de segmentação em frases, palavras, fonemas etc., é capaz de provocar mudanças e de mobilizar o outro. Na comunicação digital, que caracteriza o momento posterior, há mais veiculação de ideias do que de emoções, sem que a comunicação pré-verbal desapareça. Ambas permanecerão ao longo da vida, reafirmando a ideia de Bernard Golse de que a comunicação pré-verbal é condição para que a linguagem verbal se constitua.

Para o bebê, a presença do outro, respeitosa e não intrusiva, é fundamental para garantir a sua existência. O olhar atento e empático do outro – sensível a ele – é capaz de captar as ações e reações tônico-emocionais do bebê em seus movimentos, suas crispações, seus estiramentos e suas caretas e de responder a eles. A intensidade e o contágio da emoção, vivida intensamente no corpo, transformam a impressão em expressão emocional, o que permite atribuir sentido à ação.

Desde o nascimento, o bebê dispõe de uma série de recursos geneticamente dados para se conectar ao

mundo, construir vínculo com os adultos que dele cuidam e dispor dos instrumentos necessários para se desenvolver como ser de linguagem. Essa capacidade do bebê possibilita estabelecer relação com o outro, aquele capaz de olhar e responder aos seus sinais, suas emissões sonoras, seus chamados, ativando comportamentos de apego e mobilizando as ações de cuidado e relações de afeto que permitem os intercâmbios e as manifestações das emoções e, por consequência, a capacidade de expressão e comunicação. O diálogo tônico que se manifesta nos processos interativos é aspecto fundante da comunicação entre os seres humanos, e é ele que possibilita a expressão das emoções e dos sentimentos fundamentais na construção do vínculo e do sujeito.

Pinasco (2007, 2009) lembra que as crianças aprendem a linguagem em processos interativos que ocorrem em um ambiente sensível. Segundo a autora, o processo de aquisição da linguagem começa antes que a criança expresse sua primeira fala léxico-gramatical. Ele se inicia quando a criança e a mãe, ou um adulto de referência, criam uma estrutura de ação recíproca que pode ser identificada como um microcosmo que permite a comunicação e a possibilidade de compartilhar uma dada realidade.

Assim, mesmo não dominando a fala (linguagem oral), os bebês possuem uma extraordinária competência comunicativa que os mobiliza em direção ao outro e se manifesta no choro, no sorriso, no gesto, no olhar, no tônus muscular, na escuta, na atenção e no desejo de se relacionar com o outro e com o mundo a sua volta. Para isso, precisam se sentir seguros, abertos e desejosos de manter relações intersubjetivas. O prazer compartilhado e a possibilidade de (re)encontros sucessivos e significativos impulsionam a mudança dos sistemas de sinais, que no início são sensoriais, motores, gestuais, mímicos e depois avançam para um progressivo sistema de sinais socializados, simbólicos e pragmáticos da língua (PINASCO, 2007, 2009, 2018 e GOLSE, 1999).

As condições para que essa potencialidade se desenvolva dependem de um ambiente adequado e rico em interações pautadas na comunicação tônico-emocional. Sabe-se que as relações corporais iniciais, como o olhar, a voz e o tônus, podem provocar no bebê prazer ou desprazer e se expressam na criança por meio de seus recursos corporais, como o choro, os resmungos, o sorriso, a contração rígida ou suave dos músculos.

Esses sinais, ao serem interpretados e atendidos pelo adulto que o acompanha, vão permitir que se instale o diálogo corporal como uma primeira forma de comunicação não verbal. Assim, nos anos iniciais da vida, os gestos se constituem em indicadores relevantes da existência de uma comunicação pré-verbal, cujas condutas precedem e preparam a emergência da linguagem verbal.

Ocorre, no entanto, que nem sempre essas expressões são percebidas, interpretadas ou compreendidas adequadamente pelo adulto e, nesse caso, a comunicação não se efetiva ou ocorre de forma intermitente. Conhecer a criança é fundamental para que as disjunções sejam minimizadas. Nesse sentido, a observação assume todo o seu significado, pois é ela que vai permitir ao adulto compreender tanto o contexto como os sinais, as expressões e os movimentos do corpo utilizados pelos bebês como forma de comunicação e interação.

A comunicação entre a mãe e o bebê em um momento da alimentação: dados de observação

Luan (6 meses e meio de idade) está sentado em um acessório próprio para alimentação de criança pequena (disponível no mercado), acoplado a uma cadeira de uso comum, diante da mesa de cozinha de sua casa. À sua frente, a mãe se movimenta organizando o lugar onde a comida será servida, parecendo seguir, sem pressa e com tranquilidade, um ritual. Nos momentos iniciais, reina o silêncio. Os gestos do bebê são sutis, quase imperceptíveis, mas o seu olhar acompanha os movimentos da mãe, ocupada em preparar o espaço. O bebê tenta seguir a movimentação da mãe com o olhar, que, envolvida com a tarefa, não percebe e, por isso, não corresponde. Ela se senta em frente ao bebê e começa a oferecer-lhe a comida. Na postura do bebê, observa-se uma visível concentração do tônus, os ombros contidos e a tentativa para manter a cabeça firme, o que parece revelar certo desequilíbrio e instabilidade corporal, exigindo algum esforço para se manter estável. A sua expressão está séria, não sorri e quase não se move.

Ao alimentar, a mãe respeita o tempo da criança, espera que abra a boca e introduz as colheradas com tempo entre uma e outra. Nesse momento inicial, a mãe se expressa pouco oralmente, parecendo envolvida em servir a comida. No transcorrer da alimentação, fala algumas palavras não compreensíveis, porém é possível perceber que o conteúdo da fala está relacionado com a ação do momento, que é a alimentação. A relação entre ambos parece tranquila. A mãe enumera os legumes que tem na sopa: abobrinha brasileira, beterraba...

No decorrer da alimentação, observa-se certa mudança no ritmo e no intervalo das colheradas, que, nos minutos iniciais, parecem determinados pela criança, mas vão se acelerando, sem que a mãe se dê conta ou perceba, passando a ser definidos pelo adulto. A criança emite sinais com sons, gestos, caretas, movimento do corpo levemente lançado para trás, mas essas manifestações não são percebidas e nem interpretadas pela mãe, envolvida em servir o alimento. Durante a maior parte do tempo em que Luan permanece sentado, a cabeça e o ombro não estão apoiados no encosto da cadeira; o balanceio sutil da cabeça é praticamente constante. A criança emite um som e/ou 'choramingo'.

A mãe comenta: “– Eta soneira...”. Em seguida, o bebê faz careta de enjoo e ânsia, expressão que vai se repetir mais duas vezes. A mãe continua dando as colheradas ao bebê. A criança estira o braço, abre e fecha a mão, estica o braço e a mão esquerda em direção à mãe, faz gestos e caretas, projeta o corpo esticando-o para frente, lança o corpo levemente para trás. A mãe continua oferecendo as colheradas até o final da refeição. Levanta-se e retira o prato vazio da mesa.

As contribuições de Golse (1999) e Pinasco (2007, 2009) apontadas anteriormente oferecem um campo teórico conceitual importante para compreender o processo de constituição da linguagem que se inicia com a comunicação pré-verbal do bebê. Da mesma forma, os organizadores do desenvolvimento, de Myrtha Chokler (2017), permitem compreender a complexidade de manifestações que estão presentes em situações como a descrita, na qual a comunicação não ocorre de forma isolada ou descontextualizada, mas se estabelece como um dos organizadores do desenvolvimento humano que constituem e acompanham a pessoa em seu percurso de desenvolvimento global.

Os organizadores propostos pela autora se traduzem na comunicação, desde as suas primeiras manifestações, por meio do diálogo tônico, na ordem simbólica, no apego, na segurança postural e na exploração como reflexo da existência de vínculo seguro capaz de dar sustentação às ações dos bebês em seus deslocamentos e/ou distanciamentos em relação ao adulto e ao objeto, assim como na possibilidade de retomar e buscar as aproximações necessárias. Todos esses elementos constituem o processo de desenvolvimento humano e impulsionam o desejo de explorar, conhecer, estar com o outro e se comunicar. Os organizadores do desenvolvimento humano permitem lançar um olhar mais sistêmico sobre dada situação para melhor compreendê-la em profundidade. (CHOKLER, 2017) Aqui o foco de observação e análise se refere aos fatores presentes na relação entre o bebê e a mãe, capazes de influenciar, potencializar ou dificultar os processos comunicativos e as interações entre o adulto e a criança. É a partir das referências apontadas pelos organizadores do desenvolvimento, de Myrtha Chokler (2017), que a cena anteriormente relatada passa a ser analisada.

Ordem simbólica: o episódio revela o contexto familiar no qual Luan está inserido e pode ser identificado nas ações, no ritual da alimentação, no espaço, nos acessórios utilizados, no comportamento e na comunicação, entre outros aspectos. A organização do ambiente e os elementos que o constituem, incluindo o lugar ocupado à mesa, a cadeira de alimentação, o acessório de apoio, o próprio alimento e a postura do adulto diante da criança, são marcas da cultura e estão carregados de valores e representações sociais que caracterizam o ritual da alimentação e a intenção de registrar esse momento. A crença de que uma criança saudável é a que come tudo e na quantidade que é oferecida parece

ser um aspecto valorizado naquele contexto e naquele momento. A preocupação em seguir orientação do pediatra para compensar o fato de que o bebê não estava ganhando peso suficiente e a tranquilidade de vê-lo comer tudo parecem ter impedido a mãe de perceber suas expressões de desconforto. A observação e o diálogo sobre o ocorrido surpreenderam a mãe por não ter se dado conta da situação e não ter conseguido ver e interpretar o que parecia evidente.

Segurança postural e disponibilidade corporal: durante a maior parte do tempo da cena, a cabeça e o ombro de Luan não estão apoiados no encosto da cadeira, deixando-o em posição de desequilíbrio e visível desconforto que vão se evidenciando ao longo da alimentação: as colheradas de alimento acompanhadas, às vezes, de som, ‘choramingo’ ou ânsia em alguns momentos. Seu corpo revela contenção e incômodo diante da tentativa de mantê-lo estável e em equilíbrio. A falta de apoio da cabeça e do ombro o coloca em desequilíbrio tônico postural. As manifestações do corpo e as expressões durante todo o tempo de alimentação evidenciam como a criança opera com os instrumentos perceptuais, motores, afetivos e cognitivos disponíveis em determinado momento do seu desenvolvimento e remetem aos postulados de Szanto-Feder (2014) sobre a relação de equilíbrio estável de um corpo com a base de sustentação, segundo as leis da física dos sólidos.

Vínculo de apego: na situação descrita, é possível identificar sinais de uma relação afetiva que se manifesta discretamente nos gestos e nos repetidos e rápidos olhares de Luan dirigidos à mãe, que, mesmo com os desencontros na comunicação, sinalizam a existência de uma mãe suficientemente boa. A postura do bebê leva a questionar se, naquela situação, a criança está passiva e resignada ou, ao contrário, tem uma atitude de quem espera com confiança, sabendo que será atendida a sua necessidade. As funções do vínculo de apego propostos por Chokler (2017) permitem inferir, naquela circunstância, mesmo considerando as inadequações e os possíveis desencontros, a existência de elementos importantes do vínculo de apego como: a) a possibilidade de encontro com um adulto que ajude o bebê a satisfazer as necessidades biológicas, afetivas e sociais; b) a segurança afetiva garantida pela figura de apego; c) a disponibilidade do adulto de neutralizar ansiedades e temores. Neste último aspecto, mesmo não se observando respostas ou atitudes explícitas do adulto diante do desconforto do bebê, não se nota um alto nível de intolerância da criança, ainda que contida pelas circunstâncias em que se encontrava naquele momento. A fala da mãe não parece encontrar ressonância na criança a ponto de provocar algum tipo de resposta que permita estabelecer intercâmbios comunicativos, de forma explícita. Naquele momento, parecem ter faltado os recursos necessários para ler os sinais emitidos pelo bebê, atribuir-lhes sentido e interpretá-los para responder adequadamente a eles, o que não significa a “ausência do outro”. Na situação, a

ausência de escuta genuína por parte do adulto para o que vem do bebê interrompeu ou não permitiu a comunicação tônico emocional, que, no geral, se manifesta na reciprocidade dos gestos ou da fala.

Comunicação e suas linguagens: a careta, a projeção do corpo, o estiramento do braço com a mão aberta em direção à mãe parecem indicar que Luan não quer mais a comida, o que pode ser interpretado como um sinal de basta (“não quero mais comer!”). Os gestos e as expressões posteriores (a reclamação, o abrir e fechar a mão duas vezes, o punho fechado e a projeção do corpo para frente) podem ser identificados como evidências de tentativas de comunicação que não se efetivaram porque careceram de interpretação e resposta do adulto? São muitas questões a serem investigadas. Durante o tempo de refeição, a mãe está tão envolvida em alimentar o bebê que não se dá conta das expressões de incômodo, mal-estar e enjoo, que se repetem outras vezes. Nas expressões tônico-musculares, tais como os gestos, as mímicas, os movimentos, os olhares, as crispções, Luan foi dando sinais de mal-estar ou bem-estar. Para um adulto atento, as manifestações de ânsia, as caretas, os gestos, os resmungos são formas de comunicação da criança e podem se traduzir em falas possíveis de serem interpretadas como: “Você está incomodado, parece cansado!”, “Você está me dizendo que não quer continuar comendo? Isso significa que já comeu o suficiente?”

Daí a importância do adulto atento e sensível, a cada momento dos cuidados, às variadas formas de expressões do bebê; um adulto capaz de traduzir em palavras as sensações vivenciadas no corpo e com o corpo pelo bebê, sem antecipações ou invasões. Para Golse (1999), é no encontro com o outro que o bebê constrói sua história, e é essa presença que permitirá sua passagem da condição de ser para a condição de existir. Pinasco (2007), por sua vez, chama a atenção para a atuação do adulto na mediação das relações intersubjetivas, já que ele é o mediador semiótico capaz de ajudar a criança a dar sentido ao mundo, a reconhecer e a construir significados sobre seu entorno físico e social. Para isso, é necessário que esse encontro ocorra entre sujeitos distintos, reconhecidos nas suas diferenças, considerando a assimetria nessa relação.

Considerações

As reflexões são preliminares, e os dados, pouco representativos para qualquer análise mais profunda sobre a relação entre a comunicação pré-verbal e o desenvolvimento da linguagem, entendida na globalidade e complexidade dos aspectos que constituem o desenvolvimento humano. No entanto, a observação apontou para alguns aspectos importantes, um deles, a necessidade de um ambiente e da presença da mãe ou de um adulto de referência capazes de garantir continência, segurança emocional e afetiva, ainda que

desencontros ocorram. O desconforto do bebê com a inadequação do acessório disponibilizado para a alimentação evidenciou um corpo contido, preocupado em manter-se em equilíbrio.

A observação revelou, também, a sutileza das situações que podem interferir na qualidade das relações e interações, assim como a capacidade das crianças de se comunicarem de diferentes formas, por meio de seus sinais, seus gestos e suas expressões, desde o nascimento, independentemente do advento e/ou domínio da linguagem verbal, dado que reafirma a concepção de criança potente, forte e portadora de muitos recursos, desde o nascimento. A transformação das manifestações e expressões da criança em situações de comunicação vai depender da presença e da capacidade do adulto em atribuir sentido e responder a elas de forma adequada, potencializando ou interrompendo a possibilidade de trocas interativas e comunicativas mais intensas. No entanto, mesmo em situações de encontros e desencontros, como as que ocorreram, elas não parecem ter sido suficientes para comprometer a relação entre o adulto e o bebê, nem tampouco fragilizado o seu desejo genuíno de estar com o outro, de interagir e de se comunicar, garantindo ao bebê presença, existência e pertencimento, no mundo e na cultura.

Referências Bibliográficas

CHOKLER, Myrtha Hebe. *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Cinco, 2017.

FALK, Judit (org). *Educar os três primeiros anos – a experiência de Loczy*. Araraquara: JM Editora, 2004.

GOLSE, Bernard. O desenvolvimento da linguagem. In: COHEN-SOLAL, Julien; GOLSE, Bernard (Orgs.). *No início da vida psíquica – o desenvolvimento na primeira infância*, Editora Piaget, 1999.

PINASCO, Irene. Competencia Comunicativa como “factor de protección”. *FONOAUDIOLOGICA revista de ASALFA- tomo 1 y 2*, 2007.

_____. *Del Gesto a la palabra. La emergencia del lenguaje*. Manual de AAOFP; vol, 2; 2009.

_____. *La intersubjetividad en la emergencia del lenguaje*. IFRA - Instituto per la Formazione e la Ricerca Applicata, Bologna. 2018.

SZANTO-FEDER, Agnès. *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento de la protoinfancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2014.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Andes, 1973.

Atenção e tempo no cuidado em instituição de acolhimento



Aline Pereira Diniz*
Red Pikler Nuestra América
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil
alinediz18@gmail.com

(*) *Psicóloga lotada em Vara da Infância, da Juventude e do Idoso do Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz, Professora convidada da Pós-graduação em Psicologia Jurídica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.*

Resumen

Presentamos em este trabajo uma breve discusión sobre elementos importantes para la calidad de la atención de los niños en la temprana infancia en una situación de acogida institucional. Consideramos como referencia el Enfoque Pikler y partemos de fragmentos de narrativas de cuidadores de dos casas cunas del municipio de Río de Janeiro, en talleres resultantes de la asociación con el Tribunal De Justicia del Estado. Entendemos que el Enfoque Pikler, en este contexto, ha contribuido al reconocimiento del niño como sujeto de derechos y al apoyo de la realización del adulto en el ámbito profesional.

Palabras clave: cuidado; casa cuna; Enfoque Pikler.

O trabalho desenvolvido é fruto da parceria entre profissionais do Tribunal de Justiça e membros de equipes de duas entidades de acolhimento institucional de bebês do município do Rio de Janeiro¹. Tais instituições recebem crianças separa-

¹ As ações aqui abordadas são parte de planejamento para a primeira infância do judiciário estadual, em parceria com entidades de acolhimento da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Tiveram origem no Plano de Ação para a Primeira Infância Acolhida, elaborado por um grupo de psicólogos anteriormente lotados na 1ª Vara da Infância, da Juventude e do Idoso da Capital, do qual fazíamos parte. As ações específicas sobre acolhimento vem sendo desenvolvidas pelas psicólogas Aline P. Diniz, Eliana Olinda Alves e Tatiana O. Moreira. As instituições de acolhimento parceiras chamam-se Unidade Municipal de Reinserção Social Ana Carolina, sob a Direção da assistente social Aline Peçanha, e UMRS Bia Bedran, que iniciou conosco sob a Direção de Janaína

Resumo

Apresentamos neste trabalho uma breve discussão sobre elementos importantes para a qualidade dos cuidados a crianças na primeira infância em situação de acolhimento institucional. Consideramos como referência a Abordagem Pikler e partimos de fragmentos de narrativas de cuidadoras de duas instituições (abrigos) do município do Rio de Janeiro, em oficinas organizadas com psicólogas do Tribunal de Justiça do Estado. Entendemos que a Abordagem Pikler, nesse contexto, vem contribuindo para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e para a sustentação do fazer do adulto no campo profissional.

Palavras-chave: cuidado; instituição de acolhimento; Abordagem Pikler.

das de suas famílias de origem por decisão judicial, por terem sido consideradas em situação de perigo na companhia das mesmas. Trata-se de uma medida protetiva de caráter provisório², estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2020). A convivência familiar e comunitária desta criança deve ser restabelecida o mais breve possível, através do seu retorno para a família de origem ou de sua colocação em uma família substituta, por guarda ou adoção.

Sacramento e seguiu sob a Direção da também assistente social, Lucyana V. F. Portugal.

² Medidas protetivas. Artigo 101, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2020).

Notamos que certas devoluções em adoção, dificuldades de relacionamento, vinculação e compromissos no desenvolvimento, por exemplo, podiam ter relação não apenas com o histórico da criança. O modo pelo qual foi separada e, especialmente, como foi cuidada durante o tempo em que esteve fora do contexto de uma família, também poderiam interferir. Mais do que pensar na redução desse tempo na instituição através da celeridade das avaliações e investimentos na família de origem, mostrou-se importante pensar também na construção de bases qualitativas para o tempo vivido pela criança nos serviços de acolhimento, por menor que fosse.

No Brasil, após ampla mobilização da sociedade civil, aprovou-se em março de 2016 o Marco Legal da Primeira Infância³, legislação na qual foi reconhecida a especificidade das necessidades de crianças dos primeiros anos de vida e sua condição de sujeito de direitos. Foram também estabelecidos balizamentos para a elaboração de medidas e políticas de proteção e atendimento. O dispositivo legal previu a formação continuada do cuidador, que deverá considerar as necessidades afetivas desse momento da vida, de grande vulnerabilidade e dependência (BRASIL, 2016). A Lei, assim, mostrou estar em consonância com pesquisas que destacam a importância do investimento em cuidados de qualidade, por serem imprescindíveis ao pleno desenvolvimento da criança (BOWLBY, 2006; SPITZ, 2004 e outros).

Após ter contato com a Abordagem Pikler em 2008 e o acesso aos primeiros materiais no final de 2011, no início de 2012 foram iniciadas atividades de sensibilização voltadas a dirigentes e equipes de psicólogos e assistentes sociais de entidades de acolhimento⁴. Partimos do pressuposto de que o fazer da cuidadora (em sua grande maioria mulheres) com o bebê precisaria ser, primeiro, sustentado institucionalmente.

A partir de nossa formação na Associação Pikler-Loczy francesa com Isabelle Deligne, se iniciou uma relação de estudo e parceria com as entidades de acolhimento sensíveis à proposta, com as quais já

vínhamos trocando materiais e experiências. Tais entidades eram integradas por profissionais que já atuavam investindo na qualidade do atendimento, mas estavam interessadas em ampliar perspectivas sobre o cuidado de crianças pequenas. Assim, ingressaram no projeto institucional do TJ voltado à primeira infância acolhida⁵.

Em janeiro de 2017, duas diretoras das referidas entidades envolvidas nos propuseram atividade de estudo em grupo. Por meio dessa iniciativa, pudemos realizar o compartilhamento de textos, livros vídeos sistematicamente, em reuniões que ocorriam mensalmente, sendo cada encontro nas dependências de uma das unidades⁶.

Contamos por três anos consecutivos com a especial presença de Isabelle Deligne, trabalhando temas sensíveis para o grupo naquele ano. Recebemos também as estudiosas da Abordagem Pikler brasileiras, Leila Oliveira e Carol Thomé, que ofereceram atividade temática no ano de 2018.

Entendemos que esse dispositivo de aprendizado e trocas funcionou como uma construção grupal baseada no compartilhamento de informações, reflexões e indagações. Serviu de base de sustentação para que tais equipes avaliassem seu real interesse e se apropriassem o suficiente de elementos da perspectiva pikleriana, para se sentirem em condições de introduzir com suas cuidadoras, esse novo olhar sobre a criança, a família e o cuidado, que tão profundamente transforma a rotina, as relações e práticas de trabalho⁷.

Por meio dessas estratégias, definidas por cada entidade⁸, estabeleceram-se condições para que iniciássemos, então, uma abordagem direta, com ofi-

5 Como ação também voltada à primeira infância acolhida, realiza-se desde 2018 um workshop específico sobre relação adulto e criança segundo a Abordagem Pikler, sediado na Escola de Administração Judiciária do TJERJ. Seu público-alvo abrange profissionais de psicologia e serviço social das varas de infância do estado do Rio de Janeiro e da rede de serviços de acolhimento.

6 Fotos nos anexos I.1 e I.2.

7 Importante frisar que a dinâmica desse campo de atuação é caracterizada pelo excessivo volume de trabalho e também por certa impermanência no que tange aos recursos humanos. Boa parte das instituições compõem a estrutura da rede pública municipal, cuja política de pessoal varia conforme a gestão, e também existem entidades de cunho filantrópico. Por tal motivo, tínhamos conhecimento de que seria necessário estabelecer uma relação baseada em processos dialógicos e formativos, que se sustentassem no tempo, e não na oferta pontual de capacitação. Tais equipes, a princípio, já mantêm parceria de trabalho com os profissionais das varas, em relação à avaliação da situação familiar e jurídica das crianças em acolhimento. Assim, contamos com uma ponte interinstitucional já estabelecida previamente.

8 Ambas instituições relataram ter adotado "Rodas de Conversa" para o trabalho interno em grupo com cuidadoras e outras funcionárias.

³ Marco Legal da Primeira Infância. Lei 13.257 (BRASIL, 2016).

⁴ *Agradeço a psicóloga Rita de Moraes Valdanini pela generosidade ao indicar os livros Lóczy, uma insólita atención personal e Lóczy, um nuevo paradigma?, bem como os contatos necessários para a ida ao Simpósio Internacional da Rede Pikler Nuestra América em Porto Alegre em 2012. Assim, foi possível compartilhar com a equipe da vara onde atuava e com as entidades de acolhimento interessadas informações mais consistentes sobre a Abordagem e sua presença no Brasil. A produção do grupo que se criou desde então na vara de infância até a conclusão do desenho final do Plano de Ação Primeira Infância Acolhida foi uma experiência de trabalho conjunto bastante profícua. No ano de 2015, a psicóloga Eliana Olinda foi lotada na Coordenação das Varas de Infância do TJ e pôde levar o referido projeto, que ganhou maior amplitude e se tornou parte do plano estratégico do judiciário estadual.*

cinas para cuidadoras. A seguir, apresentaremos alguns aportes piklerianos a partir de pequenos fragmentos de narrativas, trazidos das cuidadoras durante as oficinas⁹, cujos temas foram o bebê como pessoa ativa e o brincar livre.

1. Cuidados em coletividade e o equívoco dos extremos: do automatismo à confusão com o lugar parental

“L. procura o seio das cuidadoras. A mãe dela amamenta quando vai à instituição.”

A fala acima foi de uma cuidadora com boa compreensão de que seu trabalho não é de ocupar o lugar parental. O discurso, porém, explicita uma aproximação entre os lugares da família e da cuidadora bastante comum nos serviços de acolhimento, e que pode ser mobilizada pela criança, inclusive.

Sentindo-se colocada quase como uma extensão materna, em sua função de nutriz, a cuidadora expressou ter sido demandada com o seu corpo, a responder de alguma forma. Embora não tenha atendido à demanda, tampouco suas colegas, cada uma delas pode ter respondido fantasiosamente a esse gesto espontâneo indiferenciado. Nesse caso, as fantasias do adulto poderiam ser, por exemplo, de confusão com o lugar parental, ou de ser usado pela criança, gerando sentimentos que interfeririam em sua relação diária. Contudo, a existência de tais fantasias não precisaria se transformar em um problema em si. O que podemos ver como problemático, na verdade, seria a ausência de possibilidades de metabolização de tais sentimentos.

Para a compreensão da realidade em questão é imprescindível considerar que, de modo geral, as cuidadoras tem uma situação socioeconômica próxima das famílias das crianças, marcada pelo racismo estrutural e pela profunda e sistêmica desigualdade social do país. Seus conhecimentos para o trabalho comumente resultam de suas experiências pessoais de cuidado em seu próprio contexto familiar, devido à ausência ou a reduzidas oportunidades de qualificação para a função. As condições salariais e materiais em determinados locais ou períodos deixam também a desejar. Prevalece a lógica da desvalorização do trabalho feminino, como em outras funções de cuidado com o outro.

Tais questões certamente incidem na relação com a criança atendida. Incrementam a importância do investimento na qualificação do cuidado e na construção de estratégias de acompanhamento e suporte a quem cuida. O cuidado com esse adulto é um elemento crucial para a garantia das condições de possibilidade de desenvolvimento da criança, pois dele dependerá a qualidade da acolhida da vulnerabilidade dos peque-

nos, caso sejam reconhecidos como pessoas que sofrem, mas também se comunicam (GOLSE, 2006).

A partir dessa filosofia de trabalho, mesmo estando a criança em coletividade, não são propostos cuidados impessoais, tampouco que o educador ocupe o lugar parental. Pretende-se que o adulto não leve para essa relação uma apatia defensiva ou invista seus afetos maciçamente na criança. Escapar dessa polarização, contudo, é algo desafiador, especialmente por se tratar de cuidados em coletividade por medida judicial, pois o não retorno da criança para a sua casa ao final do dia, de certa forma, pode facilitar que alguns adultos se sintam convocados a suprir a vacância nos lugares parentais. A Abordagem irá oferecer estratégias valiosas para tirar a cuidadora desse movimento pendular entre os extremos da automatização defensiva e a ocupação (fantasiosa e prejudicial) do lugar parental.

Assim, o balizamento institucional por trocas entre as cuidadoras e destas com a equipe interna – direção, psicóloga e assistente social, contribuirá para o desenvolvimento da perspectiva de um fazer profissional. A relação com o bebê não ocorrerá pela compaixão, mas sim pela empatia compreensiva, sustentada por um desejo institucional encampado pela cuidadora ao lidar diretamente com a criança (FALK, 2004).

A observação e o registro serão estratégias importantes para a construção desse suporte institucional e também permitirão que a relação adulto-criança se sustente em outras bases. Segundo Falk (2008), a observação do bebê pela educadora facilitará a proximidade, criando maior conhecimento sobre características e desenvolvimento daquela criança. O registro e a reflexão, por outro lado, possibilitarão o recuo frente à intensidade de seus próprios afetos, permitindo o seu deslocamento e asseguramento fora do campo do passional e do familiar nessa relação. Dessa forma, deixa-se espaço para que a criança no futuro possa ter uma vida familiar satisfatória, com capacidade e segurança para se vincular, tanto na família de origem quanto em uma família formada pela adoção.

2. Um novo paradigma de infância e de cuidado: o adulto mediante um bebê ativo e competente

Uma pergunta: “O que faz o bebê?”¹⁰

“J. se vira ao escutar a voz de Carina”¹¹; “bebês de um mês já são atentos e viram a cabeça.... é uma descoberta do mundo!”; “é importante a forma como o rosto se apresenta

¹⁰ Foto no anexo III.

¹¹ Carina é o nome que demos a uma cuidadora da UMRS Ana Carolina.

⁹ Fotos nos anexos II.1, II.2, II.3 e II.4.

para o bebê”; “os bebês estão cada vez mais desenvolvidos, já olham e sorriem”.

A percepção dessas cuidadoras em relação ao bebê mostra que já possuem, em sua concepção de criança, elementos que lhes permitem reconhecer que estão diante de um ser ativo, desde o seu nascimento. Identificam também a atenção da criança dada à voz e ao rosto do adulto, por exemplo. Além disso, a condição de ser ativo no mundo surgiu em alguns fragmentos de discurso como dependente ou acionada pela presença ou a expectativa da presença do adulto.

Conforme a Abordagem Pikler (FALK, 2008), em linhas gerais, o bebê, em determinadas condições facilitadas por quem cuida, põe em funcionamento seus recursos para ser autor de seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicoafetivo. Pressupõe a existência, em todo humano, de uma força motriz, um potencial de vida, que demanda desenvolver-se.

Mas não é qualquer ação ou qualquer pessoa que promove tal facilitação para a criança. É importante que o bebê disponha de uma relação afetiva privilegiada com algum adulto cuidador durante sua permanência em coletividade, de modo que, sem intrusões¹², possa adquirir consciência progressiva de si e de seu entorno.

Pikler (1969) estava claramente direcionada para evitar prejuízos ao desenvolvimento com o acolhimento institucional, como o Hospitalismo¹³. Identificara a impessoalidade na relação adulto/criança e a falta de autonomia e iniciativa dos bebês como pontos cruciais a serem enfrentados em sua prática de cuidados em coletividade. Entendia também que os múltiplos problemas no desenvolvimento dos bebês acolhidos, bem como o possível impacto desse período de acolhimento na vida destes, mantinham estreita relação com um estado de sofrimento não reconhecido ou valorizado pelo adulto.

Segundo a autora, nas instituições pesquisadas por Spitz, prevaleciam tanto sérias carências emocionais quanto limitações de possibilidades motoras, pois os bebês permaneciam sem adultos de referência e nos berços durante todo o tempo. No tratamento habitual ministrado, a cuidadora se via obrigada a apressar-se para atender a muitas crianças e a dividir-se entre tarefas diversas na instituição.

Para evitar esse quadro, de sérios prejuízos ao de-

¹² A importância da presença do adulto na relação com a criança não ser intrusiva, invasiva, é ressaltada também na obra do psicanalista Donald Winnicott (1990).

¹³ Conceito criado por René Spitz (2004), a partir de suas pesquisas na década de 30 e 40 em instituições para crianças.

envolvimento global, a autora propôs o acionamento da potência da criança para desenvolver-se, através da associação de momentos de cuidados corporais em uma relação afetiva privilegiada, e atividades livres, de exploração do mundo. Através da articulação entre presença e ausência do adulto e dos objetos, continuidade e descontinuidade, no esteio da segurança afetiva adquirida nessa relação, a criança prossegue em seu vir a ser, contando com seus próprios recursos.

Para Pikler (1969), a motricidade livre é um dos elementos fundamentais para que tais recursos autorregulatórios para o desenvolvimento da criança sejam acionados. Como salientou Tardos (2008), na perspectiva criada pela autora, a ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança é crucial, mas não deve ser compreendida como alternativa a uma relação afetiva de qualidade. Esta, na verdade, precisa estar presente como condição de possibilidade para que a criança possa emergir como sujeito em seu processo de desenvolvimento, autorregulando seus esforços e limites a partir do sentimento de segurança interna, que se constrói na relação com o adulto. Assim, uma relação afetiva íntima e pessoal, mantida por um ou poucos adultos, será vital para que tal processo se realize.

Levando em consideração a realidade de outras instituições, nem sempre encontramos os elementos identificados nas falas aqui trazidas, que apontam algo de uma concepção de infância ativa. A partir das contribuições da Abordagem, esse olhar que reconhece competências nos gestos da criança poderá, se traduzido em palavras e ações por um adulto significativo, possibilitar uma experiência reparadora e potencializadora para a criança.

3. A atenção do adulto ao gesto de comunicação do bebê¹⁴

“F. ficou esperando que conversasse com ele na hora do banho. Eu, com pressa, não conversei com ele e foi como se ele perguntasse: não vai falar comigo hoje?”; “Magda foi dar mamadeira para F. conversando com outra pessoa e ele ficou olhando, esperando atenção.”

Nos fragmentos de discurso trazidos, vimos os adultos dedicarem atenção suficiente ao bebê para identificarem sua expectativa e busca por conexão e comunicação. Os motivos pelos quais eles respondem de outro modo, sem poderem retornar com uma ação correspondente à demanda do bebê, podem ser vários, inclusive por não disporem de mais

¹⁴ Foto no anexo IV.

tempo para se dedicar àquele cuidado. Vamos seguir nessa direção, no momento.

Conforme nos mostrou Chokler, a criança já nasce como sujeito de ação e não apenas de reação. Ela se constitui nessa apreensão da realidade, do que lhe é necessário em seu entorno, de modo ativo (CHOKLER, 2017). Dessa forma, o ato não se limita a ser apenas movimento, mas sim ato de enunciação e uma incrível fonte de experiências de forte colorido emocional. Diante dos olhos de um adulto significativo, seu ato se converte em discurso da ação, via de acesso e de constituição daquele sujeito. Nessa direção que entendemos os fragmentos narrativos acima, como fruto da identificação, pela observação, do olhar do bebê como ação que convoca, interroga, questiona.

Pensando na posição do adulto, em função da importância de sua atenção à criança, a prática da observação mostrou-se um instrumento de trabalho essencial para a Abordagem. Conforme Szanto Feder (2014), a relação individualizada com a criança deve ser trabalhada coletivamente, com os conteúdos das observações sendo tematizados nos encontros regulares de trocas. Assim, uma compreensão compartilhada sobre cada criança e sobre o cuidado poderá circular, sustentando a regularidade dos gestos dos adultos, a continuidade das relações e das condições ambientais para a criança. Entendemos que as reuniões e rodas de conversa das diretoras das entidades de acolhimento com suas funcionárias e as oficinas que realizamos com as mesmas foram dispositivos utilizados nessa direção.

Se concebermos que o bebê, por meio de suas ações, tem o direito de influenciar os acontecimentos que lhe dizem respeito e possuem condições dialógicas para isso, é necessário garantir que ele efetivamente tenha essa possibilidade. O adulto, então, precisará franqueá-la à criança pequena, produzindo oportunidades continuamente durante o encontro.

No contato estabelecido pelo adulto, pela voz que suavemente solicita acesso a criança para o manejo de seu corpo, esta terá oportunidade de decidir e estará sendo convocada a um lugar que implica, progressivamente, tanto a consciência de si e do seu entorno, quanto o acionamento de seus recursos para se comunicar. A escolha por uma fralda, por exemplo, é oferecida, e o gesto que sobrevém é lido como resposta. Nem sempre é possível ter certeza se o gesto da criança era fortuito ou efetivamente uma resposta, e isso não é desconhecido pela educadora. Mas ela deve saber que todo o processo se trata de uma construção.

De várias maneiras, o adulto convida a criança à ação, a um lugar para o qual ela já nasce com todos os recursos para ocupar, na medida do momento de

seu desenvolvimento e à sua maneira, que precisará ser também reconhecida e considerada pela sua cuidadora, caso essa possa esperar por sua resposta. Disponibilizar tempo para o adulto dispensar a atenção necessária à criança, aguardar seus gestos e devolver algo a respeito dela, é algo realmente desafiador quando se pensa na rotina institucional.

Mas todo o cuidado em abordar pela voz, preparar a criança para então fazer contato físico, importante que se diga, só fará sentido se essa voz puder se tornar paulatinamente conhecida, bem como esse toque e seu ritmo. O convite à criança para participar dos cuidados, a abrir-se à relação com o adulto durante os cuidados, precisará ser feito por uma ou poucas pessoas, para que exatamente haja autenticidade nas manifestações afetivas, construindo-se, assim, vínculo e confiabilidade nesse encontro.

Falk expressou entender que o sentimento de continuidade na existência tem um papel fundamental no desenvolvimento da consciência de si mesmo e a falta de continuidade interfere no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (FALK, 2008). Para tanto, a autora ressaltou que, em instituições, deve-se reconhecer que as pessoas, os espaços, os objetos e as rotinas encadeadas precisavam assegurar a estabilidade do ambiente para a criança. O cotidiano deve estar organizado de tal modo que a criança não perca as suas referências, para seu passado não ser ainda mais fragmentado por novas mudanças. E o adulto de referência é um grande dispositivo assegurador dessa continuidade.

E, ainda, mesmo se houver um adulto específico estável, se este não for estimulado a se conectar e observar para individualizar o cuidado, as crianças também poderão perder seus traços individuais. Não contarão com o espelhamento e a metabolização de seus gestos e afetos.

Assim, o processo de conhecimento de uma criança, de avaliação da necessidade de mudanças a serem feitas em sua rotina em função de suas novas aquisições, a adaptação às suas necessidades e características individuais, evidenciam a importância da observação. Permitem que se estabeleça um relacionamento pessoal, autêntico e de qualidade com cada criança (MÓZES, 2016).

Emmi Pikler identificou um ponto crucial a ser trabalhado para a qualidade da relação adulto/criança. Acessando as pesquisas de Spitz e Bowlby, notou que a falta de tempo da cuidadora para estar com a criança era uma dificuldade importante. Propôs, então, a desaceleração das ações da educadora, reformulando aspectos da rotina institucional. Sabia que um maior tempo para os cuidados impactaria favoravelmente a relação adulto/criança, ainda que não fosse o único elemento necessário à boa qualidade

dessa relação: “cuidados apressados e precipitados impedem que se estabeleçam boas relações entre a criança o adulto e isso é prejudicial para o pequeno e perturba profundamente o seu desenvolvimento global” (PIKLER, 1969, p. 124).

A desaceleração do fazer contribuiu para que se estabelecesse uma relação diferente e surgisse uma criança diferente, mais alegre, ativa e segura em seus movimentos, desejando brincar e explorar. A estratégia de reorganização do trabalho com este fim, contribuiu fundamentalmente para que a criança pudesse experienciar a confiabilidade na relação com o adulto, com segurança e curiosidade em relação a seu corpo, ao do outro e aos objetos. Se desperta, o momento de brincar passou a ser de atividade livre, em que a cuidadora participava apenas quando a sua presença fosse necessária por alguma situação dolorosa ou imprevista. Isso a liberava para cuidar das demais, com outra qualidade, e contribuía para que esses cuidados fossem mais bem aproveitados. Desse modo, o bebê brincava por si próprio, explorando seu corpo e os objetos a sua volta com tempo e liberdade de movimentos. Seguiu aparentemente sozinho, mas interessado em suas descobertas, ouvindo a voz da pessoa que dele se ocupou, sabendo de sua proximidade.

Assim, uma outra relação com o tempo possibilita uma experiência não invasiva, quando associada a atitudes que contemplem outra compreensão sobre a criança e seu desenvolvimento. Os estímulos táteis tornam-se essenciais nesta estratégia de acesso e comunicação com a criança e precisam ser conscientes, especialmente quando se trata de cuidados em coletividade. Que gestos podem ser agradáveis, quando e como devem ser acionados?

Quando os cuidados são agradáveis para a criança, ela se torna relaxada, mas participativa porque atenta às expressões do adulto a respeito do que ele faz e do que ela manifesta. Gestos bruscos irão interromper esse processo e tornar a experiência desagradável para a criança, que terá que suportá-la, lidar com desequilíbrio e insegurança frente ao que virá. Como exemplo, moverem a sua cabeça, sem quem esteja relaxada (TARDOS, 2008).

Talvez a relação do adulto com o tempo no trabalho possa guardar ainda associações com a lógica da eficiência e da produtividade, que o distanciam da criança. Como afirmou a referida autora, conseguir da cuidadora que sorria e converse com a criança é bem mais simples do que conseguir que seus gestos sejam calmos, ternos e delicados. Porém, feita a transição do adulto ativo e impositivo para o que mantém uma presença viva, responsiva e atenta à criança, a alegria e a participação colaboradora desta retornarão ao adulto como sentimento de competência e realização profissional.

No caso de cuidadoras que tem atenção para a capacidade de comunicação do bebê, a possibilidade de uma outra relação com o tempo, permitirá à criança uma resposta modulada o suficiente para que eles estabeleçam um diálogo de atenções. E, por meio da observação, esse adulto conhecerá ainda em maior profundidade a criança.

4. Intrusão pela interrupção do brincar

Dinâmica de grupo: esta atividade realizada na oficina consistiu na orientação para o grupo se dividir em duplas e uma das cuidadoras de cada dupla se retirar do espaço de trabalho. As que permaneceram, escolheram brinquedos pouco estruturados para desenvolverem seus projetos na atividade livre. No entanto, após algum tempo e já envolvidas com a atividade, foram interrompidas pela outra integrante da dupla bruscamente, sendo retiradas das suas brincadeiras individuais, em prol de outra atividade de interesse do adulto ou por ter simplesmente se encerrado o tempo para a execução daquela tarefa¹⁵.

Ao expressarem como se sentiram, alguns dos comentários foram: “A gente faz isso com as crianças!”, “A brincadeira estava boa, até a educadora chegar e parar”, “Foi horrível! Eu estava distraída no meu mundo brincando”, “A gente acaba tirando eles do mundo deles. Da fantasia deles”.

Nota-se que as cuidadoras rapidamente identificaram o objetivo oculto da dinâmica, de possibilitar que habitassem o lugar das crianças quando interrompidas em sua exploração e construção do mundo, atividade tão importante do ponto de vista de seu desenvolvimento. A ausência de aviso anterior para que concluíssem seu projeto resultou em uma experiência de violência e desrespeito, inerentes a tal imposição invasiva.

A abertura da criança ao mundo através da abertura do adulto à criança é encontrada na Abordagem através da forma como a atenção toma lugar nos cuidados. Não se trata de um estado alcançado pelo apaziguamento provocado pela submissão ao adulto. De acordo com Tardos (2008), a Abordagem Pikler se opôs a toda concepção que limita a compreensão do bebê e da criança à sua relação com a mãe ou cuidador como uma relação em que a criança está submetida ou integralmente dependente destes. Opõe-se, assim, às perspectivas nas quais a criança é vista como reflexo do outro ou ob-

¹⁵ Essa dinâmica nos foi apresentada por integrantes da Rede Pikler Brasil.

jeto passivo de cuidados, a constituir-se como mera projeção do adulto.

Importante salientar que, durante o brincar, para não se impor às capacidades e ritmos próprios à criança, o adulto não ensina movimentos, não dá ordem para que os realizem conforme os seus desejos. A criança é posta sob as costas em determinadas condições e toma suas iniciativas com seu corpo, espaço e determinados objetos escolhidos para ela. Seus progressos, independentemente de quais sejam e quando ocorram, são reconhecidos pelo adulto e compartilhados entre ambos com alegria (PIKLER, 1969).

Assim, o explorar e o brincar são reconhecidos como muito mais que meios de ocupar a criança ou de aprender sobre a funcionalidade de objetos, mas como um processo de produção de sentido sobre si e sobre o mundo (TARDOS, 2006). Como processo de tal magnitude e importância para o desenvolvimento, deve ser preservado e respeitado pelo adulto facilitador, como projeto pessoal de construção do sentido de si.

Chokler (2017) também ressaltou que o brincar, concebido como atividade lúdica de exploração e experimentação, implica múltiplas funções: motoras, mentais e emocionais em integração, compondo, o processo de personalização do humano. Dessa forma, todo o esforço para que a criança seja considerada um sujeito ativo parece se coadunar com a compreensão da importância da sustentação de um sentido de respeito.

Diversas críticas à Abordagem giraram em torno do medo de a criança se tornar autônoma demais, independente demais do adulto. Tal preocupação era pertinente, pois o adulto, em relação à criança, realmente deixa uma certa posição até então predominante, de domínio e autoridade. Pegar a criança para se satisfazer, colocá-la em posições que não atinja sozinha, escolher brincadeiras, são atitudes que de alguma forma interrompem o processo criativo da criança, que não foi observado ou considerado pelo adulto. Reconhecer a peculiaridade de suas expressões e respeitá-las implica, assim, a radicalidade dessa compreensão de sujeito ativo e potente.

Entendemos que tais práticas ainda são naturalizadas e muito comuns em diferentes contextos e vínculos relacionais. Mas a experiência do adulto de estar nesse lugar através da dinâmica realizada, mostrou ser um potente dispositivo analisador de sua posição perante a criança. Em imagens que mostram crianças em movimento livre explorando com segurança os objetos e espaços, podemos vislumbrar a imensa importância da não intrusão do adulto durante o brincar¹⁶.

16 Foto no anexo V.

Considerações finais

Nossa intenção foi abordar um pouco da experiência de parceria com as instituições de acolhimento mencionadas, a partir de nossa contribuição na construção do acesso das educadoras a concepções e práticas piklerianas. Visamos, com o trabalho reflexivo desenvolvido, ampliar sua perspectiva sobre infância e cuidado, bem como alguns recursos e possibilidades de atuação.

A partir dos fragmentos de narrativa das cuidadoras nas oficinas por nós realizadas, levantamos algumas das contribuições da Abordagem Pikler, imprescindíveis para a compreensão dos pressupostos inerentes às práticas trazidas como discurso. Entendemos que a Abordagem vem contribuindo também para a fundamentação da direção ética do trabalho, no sentido da operacionalização do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, e do adulto como capaz de sustentar seu fazer no campo profissional e não apenas pessoal.

Contudo, todo o processo compromete esse adulto em seu lugar perante a criança, trazendo desafios, congelamentos, apropriações parciais e mesmo impossibilidades, ainda que temporárias. O tempo de transformação de algo que ainda esteja entre o plano das ideias e das ações em, efetivamente, um outro modo de relação que potencializa a atenção, não é o mesmo tempo da implementação de novas técnicas. E, ainda, é o asseguramento da continuidade desse processo pelas equipes dirigentes que poderá proporcionar transformações que permaneçam. Pelo que vimos, uma aposta que vale cada minuto a ela dedicado.

Referências bibliográficas

BOWLBY, John. **Cuidados Maternos e Saúde Mental**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Conselho Regional de Assistência social (CNAS); Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). 2. ed. Brasília, 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 13.257, de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primei-

ra infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 mar. 2016. Seção 1, p.1. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701 Acesso em: 10 out. 2020.

CHOKLER, Myrtha. **La aventura dialógica de la infancia**. 5. ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2017.

FALK, Judit (Org.). **Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: JM Editora, 2004.

FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2008.

SZANTO FEDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la proinfancia**. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2014.

GOLSE, Bernard. Los Niños Pequeños institucionalizados, um paradigma para los psicoanalistas. In: Szanto-Feder, Agnès. (org.). **Lóczy, Un Nuevo Paradigma? El Instituto Pikler es um espejo de múltiples**

facetas. Mendoza: Ediunc, 2006, p.37-42.

MÓZES, Eszter. Observación en la pedagogía Pikler. **RELAdEI 5.3** Monográfico La pedagogía Pikler Lóczy de educación infantil. Septiembre, 2016.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 1969.

SPITZ, René. **O Primeiro Ano de Vida**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TARDOS, Anna. Las manos de la educadora. In: Falk, Judith (org.) **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2008.

TARDOS, Anna. Las actividades dirigidas. **Infancia: educar de 0 a 6 años (In-fan-cia)**, Argentina, n. 98, p. 8-12, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/137497> Acesso em 18 out. 2020.

WINNICOTT, Donald W. **Holding e interpretação**. Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Anexo fotográfico



Foto 1 – Reunião do grupo de estudos na instituição de acolhimento URS Bia Bedran.



Foto 2 – Reunião ampliada do grupo de estudos com oficina de Isabelle Deligne na instituição URS Ana Carolina.



Foto 3 – Reunião ampliada do grupo de estudos com oficina de Isabelle Deligne na instituição URS Ana Carolina.



Foto 4 – Cuidadoras em atividade com equipe do PJERJ nas dependências da instituição de acolhimento



Foto 5 – O brincar livre



Foto 6 – Olhares durante o cuidado



Foto 7 – Não intrusão no brincar

Centros CAIF y enfoque pikleriano. Es posible



Maira Stagnari*
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Uruguay
mairastagnari@gmail.com

(*) Licenciada en Psicomotricidad, Instituto Universitario CEDIAP, Montevideo, Uruguay.

Resumen

Son indiscutibles los numerosos aportes que Emmi Pikler ha realizado a los centros educativos; a partir de la resignificación de algunos conceptos, como el de cuidados corporales, autonomía, juego, observación, y de la incorporación de nuevas ideas, como la de “actividad libre”. En Uruguay, existen los CAIF (Centro de Atención a la Infancia y la Familia), los cuales, si bien promueven prácticas en general respetuosas, continúan existiendo algunas, que obstaculizan el desarrollo pleno del niño, en todas las áreas de su desarrollo. En este trabajo se realiza una aproximación a las modificaciones que deberían existir en los mismos, en relación a los espacios, los cuidados, los adultos referentes, los materiales, la vestimenta de los niños, las evaluaciones y el trabajo con las familias, para convertirse en centros de calidad, en base a los aportes de Emmi Pikler y su enfoque en el Instituto Lóczy.

Palavras-chave: Enfoque pikleriano, centros CAIF, modificaciones.

En 1988, en respuesta a una de las crisis sociales más importantes del país, surge en Uruguay el Plan CAIF, política pública responsable de la atención y educación de niños de 0 a 3 años y del acompañamiento a su familia, gestionada por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), en alianza con el Estado y las Intendencias Municipales. Este progra-

Resumo

São indiscutíveis os numerosos aportes que Emmi Pikler tem realizado nos centros educativos, principalmente a partir de algumas ressignificações de conceitualizações tais como: cuidados corporais, autonomia, jogo, observação e a incorporação de novas ideias como a de “atividade livre”. No Uruguai, existem os Centros de Atenção à Infância e a Família (CAIF's), nos quais, ainda que promovem práticas respeitadas, continuam existindo outras práticas que obstaculizam o desenvolvimento integral das crianças. Neste trabalho, pretende-se realizar uma análise das modificações necessárias nos CAIF's em relação aos espaços, cuidados, adultos referentes, os materiais, as roupas das crianças, avaliações e intervenção técnica com as famílias das crianças para que estes centros tornem-se centros de qualidade baseados nos aportes de Emmi Pikler e seu enfoque no Instituto Loczy.

Palavras-chave: Enfoque pikleriano, CAIF, modificações.

ma viene a cubrir una necesidad, en un país donde la mitad de los niños menores de cinco años nacía por debajo de la línea de la pobreza, (Terra y cols. 1989), existiendo carencias a nivel de salud, vivienda, educación, entre otras.

En sus inicios, el Plan CAIF tenía un abordaje funda-

mentalmente asistencialista; sin embargo, a lo largo de estos años, ha ido actualizando sus prácticas y sus objetivos, con un enfoque de derechos. Su objetivo es “garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas, (...) priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social (...)” (Plan CAIF, 2018). Existen 460 centros CAIF distribuidos en todo el territorio nacional, que atienden a 56.000 niños y sus familias (Plan CAIF, 2018).

En cada centro funcionan dos programas: el Programa de Experiencias Oportunas, con atención semanal; para bebés de 0 a 1 o 2 años -dependiendo del tipo de CAIF- y sus adultos referentes; y el Programa de Educación Inicial, de atención diaria para niños de 1, 2 y/o 3 años. El equipo de trabajo está conformado por maestras referentes, educadoras, educadora alimenticia (se brinda el desayuno, almuerzo y merienda), auxiliar de limpieza, psicólogo, psicomotricista y trabajador social.

En el Programa de Experiencias Oportunas, se promueve desde su origen, una mirada en general respetuosa de los ritmos y necesidades del bebé, así como propuestas desestructuradas de juego libre. Del mismo modo, el Programa de Educación Inicial, ha ido actualizando sus prácticas en pos de favorecer la autonomía, creatividad y desarrollo armónico de los niños. Aún así, continúan existiendo prácticas escolarizantes que lejos de favorecer un desarrollo armónico, lo obstaculizan.

En general se cumple con los cuidados básicos de higiene y alimentación, así como con propuestas pedagógicas, pero la diferencia entre un centro educativo de calidad y uno que no lo es, radica en la forma en la que se dan los cuidados, en el lugar desde donde se “ubica” el adulto, en las propuestas que se realizan, en la mirada que se tiene del niño, en el respeto y la relevancia que se da a sus necesidades, y fundamentalmente, en el vínculo que establecen los adultos con él.

Es en base a mi experiencia de ocho años de trabajo en diferentes centros CAIF, que surge el siguiente análisis, en el que se profundiza en las modificaciones que deberían realizarse en los mismos, para convertirse en centros de calidad. El estudio se basa en los principios de Emmi Pikler y en su enfoque en el Instituto Loczy, por su inestimable aporte al desarrollo de los niños.

Los espacios

Desde una mirada pikleriana, es importante contar con espacios que respeten al niño en su integralidad, que le permitan explorar, experimentar y apropiarse del mundo, evitando accidentes y favorecien-

do un desplazamiento seguro y armonioso; espacios que propicien la autonomía del niño, el juego libre y la libertad de movimiento. (Ministerio de Educación de Perú, 2013).

Los edificios de los centros CAIF construidos en los últimos años, fueron diseñados específicamente para ser utilizados con tal fin, por lo que cuestiones relativas a la ventilación, iluminación, temperatura, tamaño y seguridad del espacio fueron contempladas, cumpliendo con todos los requisitos necesarios en centros de alta calidad. Son salas amplias, seguras -con enchufes fuera del alcance de los niños y muebles empotrados en las paredes- con aire acondicionado, ventanas a la altura del niño e iluminación natural.

Sin embargo, existen otros aspectos edilicios que con pequeñas modificaciones podrían representar un cambio significativo desde el enfoque pikleriano. La calidad del piso, por ejemplo, de baldosas, obstaculiza el despliegue corporal de los bebés y niños, impidiendo que, por el frío y la dureza, se apoyen completamente en el suelo para realizar movimientos por iniciativa propia. Es por tal motivo que en las salas de bebés se opta, en general, por colocar alfombras de goma eva, las cuales, si bien aíslan la temperatura del suelo y dan seguridad a los padres, son poco higiénicas y prácticas. Una modificación necesaria para todas las salas sería la implementación de piso de madera: cálido, seguro e higiénico, el cual facilitaría no solo el movimiento libre, sino además la posibilidad de andar descalzos, otro aspecto importante para el desarrollo sensorial y postural.

Las actividades al aire libre son para Emmi Pikler un aspecto fundamental, ya que la relación con el entorno aporta experiencias sensoriales favorecedoras para el desarrollo de los diferentes sentidos: tacto, oído, vista, olfato. Para asegurar un espacio adecuado, en especial para los bebés, será necesario contar con “parques de juego” en el espacio exterior, con posibilidad de estar a la sombra, con un piso adecuado o en contacto con el pasto directamente, con las garantías de higiene necesarias.

Los cuidados

La calidad de los cuidados es de una importancia primordial desde el enfoque pikleriano. Los adultos están estrictamente formados para llevarlos adelante de manera amorosa, a partir de la anticipación de cada movimiento y de la habilitación de la cooperación del bebé o niño. El adulto le pide permiso para tocarlo, con suma delicadeza y suavidad, cultivando un vínculo humano, sin cosificarlo. Cuando el bebé comienza a realizar cambios posturales, el adulto acompaña el movimiento de manera de no obstaculizar su despliegue motor. Nombra cada parte del cuerpo que entra en contacto con la del adulto, y mirándolo a los ojos,

favorece un diálogo verbal o no verbal, dejando un silencio para las respuestas. Como lo expresa Kálló (2016, p. 19) “En la medida en que el adulto incorpora amorosamente al niño en los cuidados, promueve el despertar de su conciencia y su autoestima”.

El cambio de pañales, por ejemplo, implica entonces para el adulto, estar disponible física y emocionalmente para el niño, con la atención, apertura y sensibilidad suficiente como para observar al bebé y responder a sus necesidades. ¿Qué tan disponible puede estar una educadora para cambiar un pañal, si debe, además, estar atenta a otros once, a los que, dadas las características del espacio, no puede siquiera observar?

En esta área sería importante realizar algunas modificaciones en la propuesta del Plan CAIF. Por un lado, será necesario contar con un espacio de cuidados o bien integrado a la sala o bien independiente, pero con paredes traslúcidas que permitan la visión del resto de los niños. Por otro lado, favorecerá el despliegue motor del niño, contar con barandas de madera que rodeen el cambiador, de manera que además brinden seguridad tanto al niño como al adulto. Asimismo, será necesario que el cambiador se encuentre a una altura cómoda para quien cambia los pañales, dado que es una actividad que realizará varias veces al día. Finalmente, teniendo en cuenta el ratio actual por adulto, de seis bebés de un año, doce niños de dos años y quince niños de tres años, se considera imprescindible bajar el ratio de adultos por niño, ya sea disminuyendo el número de niños por sala o asignando otro educador responsable en la misma. Se hace difícil pensar en brindar cuidados de calidad con tales características.

El adulto referente

El vínculo que establece el adulto con el niño en Lòczy es de profundo respeto, aceptación y comprensión de sus necesidades, es un vínculo regular, cálido y seguro, en tanto las cuidadoras permanecen con el niño a lo largo de toda su estadía en el centro, a través de los años. Esta continuidad permite conocer las individualidades de cada uno, favorecer procesos y garantizar la seguridad afectiva que el niño necesita.

La inestabilidad actual de las educadoras en los centros CAIF, debido posiblemente a los sueldos bajos y a la gran oferta laboral en el rubro, lleva a que estas cambien de trabajo frecuentemente y que algunos niños tengan dos o hasta tres educadoras en un mismo ciclo lectivo. Sería interesante evaluar si una propuesta innovadora como la que está en cuestión genera compromiso y la estabilidad necesaria del personal. Asimismo, se considera necesario pensar más allá de la estabilidad anual y apostar a que exista la posibilidad de que el mismo educador acompañe

la evolución del grupo, a lo largo de los tres años, tal como sucedía en Lòczy.

Pero, la continuidad y estabilidad por sí mismas, no garantizan de ninguna manera, ni un cuidado ni una educación de calidad. Esto será posible sólo si los adultos referentes logran trabajar desde el enfoque Pikleriano. Para esto será necesario que todo el personal del centro CAIF sea formado en este enfoque, de manera de conocer en profundidad los principios fundamentales, comprender y dar lugar a las necesidades reales de los niños, respetar sus ritmos, tiempos y deseos, habilitar el movimiento libre, correrse del rol protagónico para pasar a ser un partenaire simbólico y fundamentalmente, tener plena confianza en el desarrollo. Este cambio de paradigma será posible mediante una formación integral, que contemple aspectos teóricos, prácticos, personales y vivenciales. Esta última será probablemente la que permita a los adultos empatizar con el niño, a partir de la exposición a situaciones similares a las que estos están “sometidos”, a saber: cambios posturales, intervenciones a nivel del juego, no respeto de los tiempos, entre otras. La formación continua y los espacios de coordinación semanal con el equipo de trabajo, así como de autocuidado, enriquecerán aún más las experiencias de los adultos y la disponibilidad para acercarse a una mirada Pikleriana.

Del mismo modo, deberán existir modificaciones en las propuestas pedagógicas. Desde el rol de guía y mediador, el adulto acompañará de manera respetuosa a los niños, observando su desarrollo, identificando sus intereses y necesidades. (Ministerio de Educación de Perú, 2013). Es decir, no propondrá actividades que impliquen acatar órdenes del adulto, no enseñará a jugar, más bien intervendrá de manera indirecta, organizando contextos enriquecidos que favorezcan la actividad autónoma, el juego libre y los cuidados de calidad, “sin prescribir, sin proponer, sin ni tan sólo sugerir al niño el objetivo o el fin de la actividad” (Tardos, 2006, p.12) La intervención directa se realiza únicamente en los momentos de cuidado, ya que el niño necesita inevitablemente de la presencia del adulto; y durante la actividad libre, en momentos en los que el niño no puede resolver situaciones por sí mismo y requiera la asistencia de este, ya sean situaciones conflictivas con el otro o referidas al área adaptativa.

Otra modificación a realizar en relación a los adultos en los centros CAIF, tiene que ver con la carga horaria de los técnicos: psicólogo, psicomotricista y trabajador social. La posibilidad de aumentar el tiempo de atención de estas especialidades en el centro, favorecerá un acompañamiento cercano a las educadoras, mejorará el vínculo con los niños y profundizará el trabajo con las familias, tanto en relación al enfoque Pikleriano como a otras problemáticas que planteen.

Los juguetes/ materiales y mobiliario

Para que el niño pueda realizar una actividad lúdica sin la necesaria intervención del adulto, sintiendo su empática y aseguradora presencia, será imprescindible, además de tener verdaderos encuentros emocionales con las educadoras durante los momentos de cuidado, contar con juguetes lo suficientemente atractivos y que se adapten a su nivel de desarrollo e interés. No necesariamente deben ser juguetes creados con tal fin, pueden ser objetos cotidianos que, por sus características, brinden múltiples oportunidades de acción: juguetes abiertos, seguros, que den lugar a la creatividad, variados en su peso, forma, textura, color y material (por ejemplo, cucharones, argollas, objetos contenedores, retazos de telas, tubos, bandejas, cordones, pelotas, aros, entre otros). En la propuesta de Pikler, los mismos se presentan agrupados en baldes, canastos, bowls, o en estantes, de manera que dejen lugar para moverse libremente en el espacio. Se procura que exista constancia en el orden y disposición de los juguetes. Asimismo, es recomendable que haya suficientes, algunos repetidos, para evitar situaciones conflictivas que requieran la intervención adulta (Szôke, 2016). En este sentido, sería necesario realizar una revisión de los juguetes existentes en los CAIF ya sea para descartar los que no cumplen con estos requisitos, o sumar otros con dichas características. Por otro lado, el hecho de tener más de una educadora por sala, favorecería la disponibilidad de éstas para dedicarse a la presentación de los mismos cada vez que se cambia de espacio, favoreciendo el orden y la creación de nuevas situaciones de juego constantemente.

En relación al mobiliario, con el fin de garantizar la autonomía y seguridad postural del niño al momento de alimentarse, serán necesarias las mesas y sillas a su altura, lo que genera seguridad postural al tener los pies apoyados en el piso, y además les permite sentarse en ellas sin la intervención adulta. Por este motivo, se desestima el uso de bancos compartidos, los cuales existen actualmente en numerosos centros CAIF.

Para la actividad autónoma, se promueve la existencia de mobiliario de madera, duro, que brinde estabilidad postural al entrar en contacto con él, así como la posibilidad de realizar movimientos amplios, variados, ricos para el desarrollo motriz en particular y para el desarrollo psicomotor en general.

La vestimenta

La vestimenta de los bebés y niños es un eje central del movimiento autónomo promovido por Emmi Pikler (1984). Pueden estar dadas todas las condiciones para que esto suceda, pero no sucederá si el niño se siente incómodo, si se engancha con la túnica o tiene las manos cubiertas por las mangas, si no puede rea-

lizar movimientos amplios o está apretado por la cantidad de prendas que tiene puestas. Es por esto que se propone erradicar en el CAIF el uso de las túnicas y evaluar la posibilidad de ofrecer un uniforme para todos los niños, cómodo, amplio, flexible, no muy grueso, que cumpla con los requisitos y características de seguridad y comodidad necesarios para un auténtico movimiento libre.

Por otro lado, con el fin de garantizar la actividad al aire libre aún los días de lluvia y frío, sería necesario contar con botas de lluvia, pilot, y camperas abrigadas. Dado que los centros CAIF trabajan en general con población en situación de vulnerabilidad, el centro debería proporcionar dichas prendas a los niños.

Las evaluaciones

A fin de cuantificar el desarrollo de los niños, desde el Plan CAIF se plantea la necesidad de aplicar pruebas de tamizaje a cada niño durante todo su transcurso por la institución, dos veces al año. Si bien la idea de tener una mirada longitudinal sobre el desarrollo del niño a lo largo de los cuatro años parece adecuada, los instrumentos con los que se realizan, no lo son desde este enfoque.

Estos suponen una contradicción con el enfoque Pikleriano; en la mayoría de las pruebas, el foco está puesto en el logro de la conducta, más que en el proceso, lo que puede implicar un no respeto por los tiempos del niño. Fundamentalmente en el área motriz, los niños quedan sometidos a las consignas que se plantean, como mantenerse en alguna postura (hayan llegado por sí mismo o no), dar pasos de la mano, levantar la cabeza en posición prona, etc. Considero necesario, por tanto, eliminar estas pruebas e incluir otras que puedan ser aplicadas a partir del juego espontáneo, respetando la libertad de movimientos y la autonomía de los bebés y niños.

El trabajo con las familias

El trabajo con las familias es uno de los ejes centrales del Plan CAIF; supone el apoyo y acompañamiento a sus necesidades y derechos, ya sean vinculadas a la crianza, vivienda, salud, etc. Se apuesta a la participación activa tanto en las dinámicas del centro como en la crianza de sus hijos, por lo que se genera una alianza de trabajo conjunto. Transmitir el enfoque Pikleriano a las familias será fundamental para que el niño viva experiencias respetuosas en todos sus ámbitos de desarrollo.

Los talleres de Experiencias Oportunas son una oportunidad semanal para generar espacios de encuentro, reflexión e intercambio con los adultos referentes, lo que genera confianza y seguridad en el trabajo de

la institución. Es en estos espacios donde los adultos comienzan a visualizar diferencias sutiles en el trato con los niños, en los modos de relacionamiento, en los juguetes y en los espacios. Es decir, desde el primer acercamiento al centro, podrán observar un cambio de paradigma respecto a la concepción del niño. Las dinámicas de talleres permiten generar situaciones donde los padres sean puestos en el lugar de los niños, de manera de vivenciar corporalmente el lugar que estos ocupan.

La observación será otro de los recursos valioso a favorecer en los padres; “no se mira para ver, para constatar, sino para impregnarse de lo que se ha visto con la finalidad de actuar en consecuencia” (Szantò, 1998, p. 84.). Dado que la observación es una herramienta poco utilizada y tan necesaria para el conocimiento de los niños, semanalmente, en el espacio de juego libre del programa de Experiencias Oportunas, se podrá ofrecer una hoja para que los padres registren lo observado. Si bien hay muchas resistencias y dificultades a la hora de no intervenir sobre el cuerpo y el juego del niño, ya sea física o verbalmente, este tipo de propuestas implican, por lo pronto, los primeros pasos de un largo camino. Esto, acompañado de información concreta sobre el enfoque Pikleriano, favorecerá un primer acercamiento a la temática.

Reflexión final

Al analizar en profundidad las modificaciones que deben existir en los centros CAIF para alinearse con el enfoque pikleriano, queda en evidencia que la falta de voluntad es actualmente el mayor obstáculo para llevar adelante la propuesta de Emmi Pikler, ya que ninguno de los aspectos planteados anteriormente implica un cambio estructural en las diferentes áreas, siendo realmente posible realizarlos.

Existirán, indefectiblemente, resistencias, prejuicios y críticas tanto a nivel de las familias como del equipo de trabajo. Serán muchos y variados los obstáculos a la hora de llevar adelante un proyecto innovador como el planteado anteriormente, con propuestas poco convencionales.

Las expectativas que traen las familias en relación a los CAIF tienen que ver con el cuidado y con el aprendizaje, desde una mirada tradicional. Puede ser poco atractivo pensar en un centro en el que los niños permanezcan descalzos y no existan juguetes convencionales, donde los bebés permanezcan acostados boca arriba y no se los estimule para caminar, donde los adultos no “enseñen”. Del mismo modo puede serlo para quienes trabajen en el centro.

Hay prácticas tan arraigadas que querer modificar-

las suponen la puesta en duda de verdades absolutas jamás cuestionadas anteriormente, por lo que será necesario un trabajo profundo y respetuoso, con resultados lentos pero transformadores, al mejor estilo Pikler. Con voluntad, será posible.

Bibliografía

- Herrán Izaguirre, Helena. La educación Pikler Loczy: Cuando educar comienza por cuidar. En RELAdEI. España. 2013
- Kálló, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. En RELAdEI. España, 2016.
- Ministerio de Educación Perú. Planificación Educativa para la atención a los niños y niñas de 0 a 3 años. 2013. Disponible en: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/planificacion_educativa_para_la_atencion_a_los_ninos_y_ninas_de_0_a_3_anos_ministerio_de_educacion_peru.pdf
- Ministerio de Educación Perú. Espacios educativos para niños y niñas de 0 a 3 años. 2013. Disponible en: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/guia_de_espacios_educativos_de_0_a_3_anos_ministerio_de_educacion_peru.pdf
- Szôke, Andrea. Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. En RELAdEI. España. 2016.
- Szantò, Agnès. Los padres y la observación. En La Hamaca, pp.81-86. 1998.
- Núñez Barboza, Gabriela. El PLAN CAIF en Uruguay: análisis desde una perspectiva de derechos. Disponible en: http://jornadas.ciencias-sociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/Eje_Derechos-generaciones-y-sexualidad-_Gabriela-Nuñez.pdf
- Pikler, Emmi. Moverse en Libertad: Desarrollo de la Motricidad Global. Narcea Ediciones. Madrid. 1984.
- Tardos, Anna. Las actividades dirigidas. En In-fan-cia. España. 2006.
- Terra, Juan Pablo y cols. Creciendo en condiciones de riesgo: niños pobres del Uruguay. CLAEH - Unicef. Santiago de Chile. 1989
- <https://www.plancaif.org.uy/>

Como pensar os cuidados mãe-bebê no contexto da prisão?



Eliana Olinda Alves*
Red Pikler Nuestra América
Associação Pikler Brasil
olindalves@yahoo.com.br

(*) Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Psicóloga do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e Membro do Conselho Fiscal da Associação Pikler Brasil.



Lúcia Peçanha**
Red Pikler Nuestra América
Associação Pikler Brasil
luciaapecanha@gmail.com

(**) Pedagoga, Vice-Presidente e Membro Fundadora da Associação Pikler Brasil.

Resumen

Resumo

Este artículo trata sobre un relato de experiencia de seis talleres, sobre la confección de la muñeca *abayomi*, para pensar en el cuidado madre-bebé, de mujeres embarazadas, reclusas adultas y adolescentes y/o sus bebés, en dos instituciones destinadas a la privación de libertad respectivamente: el sistema penitenciario y el sistema socioeducativo. Esta experiencia reveló la posibilidad de pensar en el cuidado de la díada madre-hijo, en estos contextos endurecidos, a partir de los preceptos del Enfoque Pikler. Los talleres se llevaron a cabo durante la “Semana del Bebé”, un proyecto creado por UNICEF en alianza con agencias públicas. Esta experiencia nos supuso un desafío: ¿cómo, en este entorno marcado por la violencia, la soledad, la filosofía pikleriana puede brindarnos otras salidas? Este cuestionamiento nos animó a emprender esta acción.

Este artigo versa sobre um relato de experiência de seis oficinas, sobre a confecção da boneca *abayomi*, para se pensar os cuidados mãe-bebê com mulheres detentas, adultas e adolescentes grávidas e/ou com seus bebês, em duas instituições destinadas à privação de liberdade, respectivamente: o sistema carcerário e o sistema socioeducativo. Essa experiência desvelou a possibilidade de pensarmos os cuidados na díade mãe-bebê, nesses contextos endurecidos, a partir dos preceitos da Abordagem Pikler. As oficinas foram realizadas durante a “Semana do Bebê”, projeto idealizado pelo UNICEF em parceria com órgãos públicos. Essa experiência nos colocou um desafio: de que maneira, nesse ambiente marcado pela violência, solidão, a filosofia pikleriana pode nos fornecer outras saídas? Tal interrogação nos encorajou a realizar essa ação.

Palabras clave: Prisión. Cuidados. Abayomis. Enfoque Pikler.

Palavras-chave: Aprisionamento. Cuidados. Abayomis. Abordagem Pikler.



“Eu não sei nada sobre as grandes coisas do mundo, mas sobre as pequenas eu sei menos.” (BARROS, 2010, p.101)

No ano de 2017, realizamos a primeira oficina de confecção de Abayomis¹ em um evento intitulado, ‘Semana do Bebê’, em duas instituições de privação de liberdade destinadas ao público feminino²: uma, para mulheres adultas (UMI) e a outra destinada a adolescentes, no Sistema de Medidas Socioeducativas (DEGASE), grávidas e mães com seus bebês³. Esse evento foi um projeto pensado entre algumas entidades de defesa de direitos humanos e o UNICEF, para dar visibilidade a violações de direitos de mulheres aprisionadas no Brasil, com foco nas mulheres grávidas e com bebês nas prisões. Dentre as muitas violações, mulheres parirem algemadas foi uma das problemáticas que ensejaram esse tipo de ação afirmativa.

Desde 2015, a referida ‘Semana’ vem acontecendo no Rio de Janeiro, mobilizando entidades da sociedade civil e órgãos públicos, como o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro⁴. A partir de 2016, com

¹ Reza a lenda que a boneca de pano feita com nós, em um tecido, chamada Abayomi, era o nome de uma princesa africana muito boa para seu povo, cujo nome significava bom encontro, bom presságio. Segundo a lenda, essa boneca era feita pelas mães, durante a travessia nos navios negreiros, para acalmar seus filhos. As mulheres rasgavam com os dentes tiras de suas vestimentas e com tranças e nós faziam uma boneca. **Essa atividade, foi escolhida por ser um símbolo de resistência às dores e ao desamor, um ícone de esperança.**

² Eu, Lúcia Peçanha, confesso que a experiência de ir, pela a primeira vez, a um presídio foi muito desafiadora. Tive medo. Meu ambiente de trabalho sempre foi a escola. Mas, quando fui convidada por Eliana Olinda, que trabalha com um público oriundo de contextos de violência e está habituada aos desafios como esse, senti que era algo que devia fazer.

³ A Unidade Prisional Materno Infantil (UMI), para mulheres adultas, no Sistema Prisional e o DEGASE, destinado à internação/aprisionamento de jovens, meninos e meninas, que cometem delitos.

⁴ Por ocasião dessa Semana, a Coordenadoria da Infância e Juventude, do Tribunal de Justiça do Estado Rio de Janeiro, na pessoa da Juíza, Raquel dos Santos Pereira Chrispino que presidia, naquele momento, a referida Coordenadoria, recebeu um convite para participar do evento. Como integrante da equipe téc-

a promulgação do Marco Legal pela Primeira Infância, a questão das crianças nascidas nas prisões, e as condições em que isso acontecia, ganhou espaço na mídia, implicando os poderes públicos a buscar resoluções à problemática. A nova lei exige que pais e mães que estão presos e tenham filhos de zero a 12 anos, devem ter prioridade processual, abrindo a possibilidade de cumprimento de prisão domiciliar⁵.

1. Os dias especiais...

“Nada mais prestante em nós senão a infância”. (BARROS, p.141, 2010)

Naquele momento, em 2017, desenhando uma proposta de atividade, entre dúvidas de qual a melhor alternativa, ocorreu-nos a ideia de realizarmos uma oficina de confecção da boneca abayomi, como forma de sensibilização sobre o corpo do bebê e a interação das mães com seus filhos. Essa sensibilização também tinha como alvo as profissionais (guardas/carcereiras) que atuam nas instituições prisionais, com mulheres adultas, e as agentes da socioeducação, com adolescentes.

Pretendíamos deixar alguns elementos delicados e preciosos, que a Abordagem Pikler nos traz, nessas atividades com as mães e as profissionais que estão na lida com elas e seus bebês. Sabíamos que seria uma tarefa delicada, considerando-se o contexto e a complexa problemática que envolve a relação interpessoal permeada pela violência institucional, nesses espaços de encarceramento, e os efeitos no atendimento ao público a que se destina. A atividade envolvendo essas mulheres, internas ou profissionais, foi também um momento lúdico e afetuoso.

Por meio da confecção da boneca, abordamos o tema dos cuidados corporais atentos e delicados, o vínculo mãe-bebê e o movimento livre dos bebês, a partir dos postulados piklerianos. Uma questão se colocou logo de início, será que a delicadeza do gesto pode adentrar esses espaços atravessados pela lógica da punição?⁶

⁵ nica da Coordenadoria, a psicóloga, Eliana Olinda Alves, passou a integrar o Comitê de organização da Semana do bebê, no Rio de Janeiro.

⁶ O Tribunal do Rio de Janeiro vem empreendendo esforços, sendo um dos primeiros do país a cumprir, nesse quesito, as prerrogativas do Marco Legal, reduzindo o número de mães com seus bebês na prisão.

⁶ Para mim, Lúcia Peçanha, era a primeira vez que adentrava em uma instituição de ressocialização, para encontrar adolescentes grávidas e as que já eram mães. Esse dia teve um grande impacto na minha vida. Passei uns 15 minutos em choro, quando terminamos a atividade. Era um misto de alegria pela missão cumprida e a total consciência de que em minhas experiências, advindas, nesses últimos 15 anos, de estudos sobre o pensamento e prática de Emmi Pikler, pareciam banais perto das histórias de cada menina que encontrei. Desde que havia recebido o convite para realizar essa atividade, queria ter bonecas para compartilhar com meninas, que mal tinham saído da infância e já tinham perdido a liberdade, quebrando possíveis sonhos. Comprar bonecas para quase 25 meninas estava fora do orçamento, confeccionar bonecas de pano acarretava o uso de tesoura e agul-

2. O que significa dar à luz algemada?

“Gestos comunicam tanto quanto a palavra, e às vezes muito mais. (...). Pois lembre-se de que é quase impossível ter gestos suaves quando a alma está rígida.” (LISPECTOR, 2018, p.143)

Parece impossível acreditar, mas mulheres presas, no Brasil, muito recentemente, eram obrigadas a passarem por um parto com algemas!

Essa experiência dramática vivida por tantas mulheres, no contexto das prisões, convocou autoridades do sistema de justiça e gestores públicos do poder executivo a pensar saídas humanizadas a esse grave problema, cuja ocorrência estava naturalizada. Não temos dados concretos de quantos partos aconteceram dessa forma, mas sabemos que a foto de um deles – uma mulher algemada no momento do parto, pelos pés e pelas mãos, em setembro de 2011, correu o mundo, escandalizando a todos e o sistema carcerário brasileiro foi denunciado, pelos organismos internacionais, por violação de direitos.

Cabe destacar que a emergência do Marco Legal que prevê a prisão domiciliar⁷ e tratamento humanizado a essas mulheres começou a ser debatido há alguns anos atrás no país. Em 2013, a Dra. Sylvia Nabinger⁸ participou de uma audiência pública em Brasília, durante a Semana de Valorização da Primeira Infância, do Senado Federal, com acaloradas discussões sobre o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI). Naquele momento, ainda parecia uma miragem termos uma lei tão específica para dar visibilidade a uma temática tão relevante⁹. No entanto, mesmo com a promulgação do Marco Legal, nascer nas prisões¹⁰ ainda é uma realidade para muitas crianças, devido à prisão de mulheres grávidas, vivendo em presídios em condições vexatórias à dignidade humana e sofrendo violação de direitos como destaca um juiz na sentença:

“(...) apurou-se que até a edição do decreto n. 57.783/2012 era usual o uso de algemas nas custodiadas durante o trabalho

has, material proibido de entrar no local. Lembrei das mágicas bonecas abayomis e levei um rico material para que fizessemos juntas, inclusive com adornos de bijuterias e batom. Tudo que queria naqueles encontros com meninas e mulheres, vindas de uma realidade tão diversa da minha, era saber mais das coisas do mundo, da vida.

⁷ O Superior Tribunal Federal (STF), baseando-se no Marco Legal, deferiu um Habeas Corpus para mulheres presas com filhos na primeira infância, cumprir prisão domiciliar.

⁸ Membro Fundadora e Presidente da Associação Pikler Brasil.

⁹ Apesar da importância do MLPI, uma polêmica se estabeleceu entre muitos dos que atuavam na área. A crítica ao MLPI, segundo Nabinger, era que estava se criando mais uma segmentação da vida e uma prioridade da prioridade. Os opositores alegavam que se poderia gerar maior investimento de zero a seis e desinvestimento para crianças maiores.

¹⁰ Uma equipe de pesquisadoras da FIOCRUZ, a partir de dados coletados nas prisões brasileiras, produziu um documentário importante, chamado ‘Nascer nas prisões’ – <https://portal.fiocruz.br/>

de parto” e que são “inegáveis, por outro lado, as sensações negativas de humilhação, aflição e desconforto, entre outras, a que foi submetida a autora diante da cruel, desumana e degradante manutenção de algemas durante seu trabalho de parto. São danos morais indenizáveis e guardam nexos com a ação estatal, de modo que avulta o dever de ressarcimento almejado”.¹¹

Um fragmento de uma entrevista¹², de uma jovem de 22 anos, mostra a gravidade da situação e sua banalização, desconsiderando-se qualquer perspectiva de dignidade humana.

– “Eu tenho 22 anos, fui presa com 19 e levada para a Penitenciária de Franco da Rocha. No dia 25 de setembro, de 2011, comecei a sentir as dores do parto, umas seis e meia, sete da manhã. Fui tomar banho, fiquei na enfermaria da cadeia, e fui de ambulância para o hospital. Chegando no hospital de Caieiras, eles já me algemaram pelas mãos.

– *Você chegou no hospital e eles já te algemaram as mãos?*

– Isso. Aí quando eu entrei, eles me deram aquela roupa de hospital, me mandaram deitar na maca e já me algemaram pelos pés.

– *E você passou todo o parto algemada pelos pés e pelas mãos?*

– Sim. Foi muito ruim. Eu estava sozinha. Tinha uma moça na cama do lado, pedi pra ela ligar para a minha mãe, ela avisou, minha mãe foi até o hospital, mas não liberaram a entrada dela. Tive minha filha de parto normal.

– *Quanto tempo você ficou em trabalho de parto?*

– Não sei a hora direito porque não tinha relógio lá. Mas era dia de visita. Acho que ela nasceu lá pelo meio dia.

– *Por que você resolveu entrar com a ação contra o Estado?*

– Na verdade, foi a minha mãe que escreveu uma carta contando toda a história. Porque ela também foi muito humilhada. E essa carta virou um processo administrativo.

– *Quanto tempo você ficou presa? Cumpriu a pena toda ou está respondendo em liberdade?*

¹¹ Fragmento de uma sentença proferida, a partir da ação impenetrada pelo **Coletivo de Advocacia em Direitos Humanos**, ao Supremo Tribunal Federal, para concessão do Habeas Copus Coletivo de mulheres gestantes ou mães com filhos no cárcere.

¹² Entrevista publicada pela **Jusbrasil**, startup que une Direito e Tecnologia para fazer com que a justiça ultrapasse as fronteiras dos tribunais, dando visibilidade a violações de direitos de qualquer cidadão ou cidadã.

– Eu cumpri a pena toda, um ano e oito meses. Não me tiraram nenhum dia.

– *Então você entregou seu bebê pra sua mãe?*

– Entreguei, com sete meses. Eu fiquei uma semana na enfermaria da cadeia, com um monte de doentes e só depois eu fui para o COC. Eles não deram roupas para a neném. Minha mãe tinha levado as roupas pra ela, mas eles não deixaram entrar. Ela ficou só com a roupa do hospital.

– *E como você está se sentindo agora que ganhou o processo contra o Estado, ao menos em primeira instância?*

– Ah, eu nunca vou esquecer o que aconteceu comigo. E ainda cabe recurso, né, então vamos ver. Mas eu fico feliz. Estou trabalhando, estou com a minha família.

A partir dessa cena que se desenrola em nossa imaginação, perguntamo-nos:

- *Que vínculo pode ser iniciado entre mãe e bebê nestas condições?*
- *Como pode uma mulher receber outro ser, que vai depender de seus cuidados e afeto, tendo suas mãos algemadas na cadeira/cama do parto?*
- *Como pensar a construção psíquica desses bebês, a partir das vivências emocionais dessas mulheres, oriundas de experiências de violências?*
- *E como pensar a introdução das ideias piklerianas em espaços de violências diversas?*

Questões muito complexas que não têm respostas imediatas e nos exigem pensar o tipo de sociedade em que vivemos, bem como o nosso olhar indiferente a pessoas que estão nesses contextos de privação de liberdade. Aqui nos vem a intrigante interrogação que nos coloca a Dra. Myrtha Chokler, “Quando uma criança chega ao mundo, que mundo chega a essa criança?”¹³ Questão que nos obriga a tomar um posicionamento frente a tantas violações de direitos de crianças e buscar saídas que dêem visibilidade a importância de cuidarmos da primeira infância, em seus mais diversos contextos, como este da prisão. Um contexto que desqualifica, por uma retórica idealizada sobre a maternidade, mulheres-mães, como se elas fossem menos mães do que outras que não cometeram crimes.

Mulheres que passam por experiências complexas em contextos de violência e desamparo, condições indignas que podem afetar os processos maturacionais de seus filhos, devido à sobrecarga emocional em que vivem. Essa sobrecarga emocional do adulto pode produzir uma resposta tóxica no ambiente, devi-

do ao seu nível de estresse¹⁴. Sabemos que um adulto premido pelo desamparo, por um ambiente que lhe é hostil, diminui a capacidade de cuidar de si e do outro. Esse adulto tende a exigir da criança um aprendizado frente a várias situações, que ela ainda não dispõe de recursos para compreender e suportar.

Tal exigência, provavelmente, atropela o tempo da criança, seu ritmo de apreensão do mundo, afetando seus processos de maturação. “É o ambiente circundante que torna possível o crescimento de cada criança; sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenvolver, ou desenrola-se com distorções” (WINNICOTT, 2011, p.45).

Há um tempo necessário ao amadurecimento que precede à aprendizagem. Suas supostas habilidades para enfrentar o mundo, possivelmente, se construirão a partir de um *falso self*¹⁵. Será com esse frágil recurso que essas crianças buscarão sobreviver, com o risco de repetir essa experiência tão dramática. Isso nos remete a outra problematização trazida por Chokler: “que criança queremos ajudar a crescer?”¹⁶ Interrogação que aponta nossa implicação, como sociedade, com essa grave questão.

Para que um bebê se torne um ser adulto seguro, faz-se necessário que o vejamos como uma pessoa que é, em um processo de construção de sua subjetividade, autoria e autonomia. Para tanto, é preciso que o ambiente seja suficientemente bom aos seus processos de amadurecimento. Esse ambiente se inicia na relação com seu cuidador primário, em geral, sua mãe. Não podemos ignorar as questões sociais que fecundam as tristes histórias de muitas mulheres e impedem a fecundidade de uma nova geração.

Pensar o cuidado com essas crianças que nascem em tais contextos é atentamos para o respeito à história singular dessas mulheres, abrindo um espaço de escuta para suas experiências, para compreendê-las e buscar o apoio necessário que tanto precisam. Talvez isso seja uma possibilidade dessas histórias amargas serem interrompidas, evitando-se, provavelmente, sua repetição.

Portanto, é urgente nos voltarmos para o sofrimento de mulheres grávidas e mães com seus bebês, nesses

14 *Pesquisadores de Harvard apontam três tipos de respostas ao estresse: positiva e tolerável, mais comuns e inerentes aos processos de aprendizagem e a tóxica, quando um organismo é submetido a uma dificuldade forte, frequente e prolongada, sem apoio. Nesse caso, crianças que convivem com adultos nessa situação de estresse tóxico tendem a passar por experiências que ultrapassam sua capacidade de suportar as falhas ambientais. Não encontra o apoio adequado do adulto. Exemplos: exposição à violências ou uma elevada carga de pobreza.*

15 *A noção de falso self, em linhas gerais, refere-se a uma problemática no processo de interação da criança com o ambiente, quando este exige dela uma maturação ainda não alcançada. São experiências precoces que a criança vivencia além de sua capacidade de compreender e suportar as falhas ambientais. Para suportá-las, com suas defesas psíquicas ainda em estruturação, a criança buscará compensações para suprir a lacuna deixada por um adulto frágil e também desamparado.*

16 *Idem nota de rodapé 15.*

13 *Questão trazida pela estudiosa argentina da primeira infância e Presidente da Rede Pikler Nuestra América, durante sua conferência, no 8º Aprofundamento da referida Rede, em agosto de 2017, São Paulo/Brasil.*

contextos de privação de liberdade. Buscar meios de cuidarmos delas, não as discriminando pela vivência prisional, como se estivessem destituídas de qualquer qualidade de ser humano. A mudança que tanto queremos no mundo deve começar em nós, transmutando nossa maneira de olhar para essas pessoas, um olhar que por vezes as desqualifica em suas potencialidades, vendo-as tão somente no ato indesejado que praticaram.

3. A alegria de um encontro em um contexto de aprisionamento: a experiência com as adolescentes mães e grávidas no DEGASE

“Me lembro que os moradores do Desprezo, incluindo oito guris, todos queriam ser aves ou coisas ou pessoas novas. Isso quer dizer que os moradores do Desprezo queriam ficar livres para serem outros seres.” (BARROS, 2010, p.101)

Foi impossível não idealizar como seria esse encontro. O que se poderia oferecer de suavidade, delicadeza e encanto a meninas que são desprezadas por nossos olhares preconceituosos?

A confecção das bonecas Abayomis, pela história que a circunda, era o que parecia mais se aproximar da dura realidade daquelas adolescentes. Não para reafirmar a dureza da realidade em que viviam, mas para buscar suavizar os dias na instituição que lhes aprisionava a vida. Queríamos fazer algo especial, para lhes mostrar com delicadeza como aprender a cuidar de si mesmas e perceber a potência que tinham.

Quando chegamos, a sala estava arrumada da maneira convencional para uma aula, aproveitamos que as meninas não estavam no local e fizemos um grande círculo com as cadeiras¹⁷. As adolescentes chegavam aos poucos, todas de banho tomado, com cabelos molhados e penteados e um gostoso perfume de sabonete no ar. Uma delas chamou a atenção pelo batom escandalosamente rosa. Era um cuidado extra que ela exibia com orgulhoso sorriso. Lúcia quebrou o gelo com a expressão: “Ah, ameeei seu batom!” A partir dali, a conversa começou a fluir com espontaneidade.

Dividimos a atividade em três etapas. A primeira, iniciando com uma dinâmica em que cada uma dizia além do nome, o local onde tinha nascido, onde vivia antes de chegar naquela instituição, narrando as recordações da infância, as boas lembranças, às sensações agradáveis e até de algumas dores. Buscamos associar as lembranças trazidas com os primeiros cuidados que recebemos e a importância do toque carinhoso na pele, que nos envolve e que nos deixa marcas indeléveis, destacando tais aspectos

¹⁷ Integrava também essa atividade, Mariana Camurça, estagiária de psicologia (aluna de Eliana Olinda Alves, na PUC-Rio) e Carol Velho, pedagoga, estudiosa da Abordagem Pikler e representante do UNICEF, naquele momento, vinda diretamente de Brasília para participar da Semana do Bebê, do DEGASE. Uma importante instituição brasileira, o Instituto Alana, vem acompanhando e participando das atividades, desde 2017, da ‘Semana do bebê’ do DEGASE. Em 2019, a advogada do referido Instituto, Mayara Silva de Souza, veio de São Paulo para participar das atividades.

como importantes também para se envolver as crianças e criar nelas boas marcas afetivas. As meninas que participaram da atividade já eram mães e os filhos estavam sob a responsabilidade de suas famílias. Entre elas, havia uma menina, de 15 anos, que estava grávida.

Após a dinâmica, a conversa sobre os afetos, as emoções, e a importância também do autocuidado, passamos ao segundo momento. No centro da roda, colocamos as bonecas-bebê e as convidamos para brincar de trocar fraldas e as roupas das bonecas. Foi uma disputa tremenda! Mostraram empenho e alegria. Aproveitamos esse momento para propor que elas observassem outra maneira de trocar fralda e roupa. Riram no início, considerando engraçada a conversa com a boneca, como se fosse um bebê¹⁸. Mas, ao final, todas pareciam ter entendido o sentido daquela conversa, da antecipação do que iria acontecer, dos gestos suaves, das mãos delicadas... Foi uma pequena demonstração de como poderia ser diferente algo tão corriqueiro.



Por fim, passamos à confecção das Abayomis com a proposta de que todas fizessem o presente precioso. Foi uma festa! Com muito entusiasmo confeccionaram suas abayomis de nós delicados e vestidos floridos. Ao final, todas desejavam exibir suas bonequinhas de pano e tirar fotos agarradas com elas, dando-nos beijos, abraços e sorrisos sem fim... Algumas meninas solicitaram receber essas fotos, que foram impressas e enviadas posteriormente. Um aspecto curioso, dito pelas meninas e que nos chamou a atenção foi que muitas delas nunca tinham sido fotografadas¹⁹.

Terminamos a atividade mostrando um pequeno vídeo que fala do valor de cada uma de nós mulheres: as que trabalham diariamente para garantir o sustento da família, as que rezam pedindo bênçãos e as que cuidam da casa e da alimentação, todas igualmente honrando os momentos da vida. Com essas meninas-mães, nesse contexto de privação de liberdade, depreendemos que a filosofia pikleriana, com sua delicadeza amorosa, pode tornar possível um resgate da singularidade e reescrita da história emocional dessas adolescentes.

4. A alegria de um encontro em um contexto de aprisionamento: a experiência com as mulheres mães e grávidas na prisão

“Há pessoas que passam toda a vida não sendo, num esforço desesperado para encontrar uma base para ser.” (WINNICOTT, 1994, p.116)

As outras experiências foram no ambiente prisional destinado a mulheres adultas, no presídio feminino Talavera Bruce e na Unidade Materno Infantil (UMI). A atividade preparada com o mesmo cuidado da realizada com as mães adolescentes foi uma experiência muito diferente. Levamos as bonecas-bebê, fraldas, roupinhas para trocar e brinquedos simples, não estruturados, para mostrar o uso. Mas o centro das atenções foi a presença dos próprios bebês das detentas.

Nas vezes em que fomos ao presídio feminino, escolhemos realizar a atividade em um caramanchão ao lado do prédio onde ficavam os dormitórios, banheiros, salas de convívio e cozinha. O local é surpreendente, bem estruturado, os dormitórios são amplos, com lugar para trocar fraldas e todas têm camas de solteiro, com o berço do bebê acoplado. Um modelo que favorece a aproximação constante da mãe e seu bebê, permitindo à mulher a oportunidade de dormir junto ao seu filho e amamentá-lo com algum conforto. Tem um dormitório para mães de bebês recém-natos e outro para aquelas com bebês maiores.

O lado externo é amplo, com um grande gramado, ár-

¹⁸ O interessante foi que a jovem do batom rosa Pink, logo se tornou a nova amiga de Lúcia e se agarrou com uma das bonecas e não parava de beijá-la e acariciá-la. Lúcia ganhou uma boneca com marcas de beijo por toda sua carinha linda. E isso foi precioso para ela.

¹⁹ Foi autorizado, pela administração, que entrássemos com nossos aparelhos celulares, o que possibilitou o registro desse momento. Soubemos depois, pela equipe do DEGASE, que havia meninas que nunca tinha visto uma foto sua revelada. Essa foi a primeira foto de suas vidas.

vores e sombra. O caramanchão pareceu adequado para nossa conversa. Com pouquíssimas exceções, todas pareciam bem abertas ao que apresentávamos. Interessavam-se muito pela ideia de possibilitar os movimentos livres da criança e pareceram relaxar, quando falamos sobre a necessidade de deixá-las mais livres e no chão.



O chão de cimento foi coberto com um tatame de borracha e, aos poucos, elas foram tirando seus filhos dos carrinhos ou do colo, para brincar no meio da roda. A emoção tomou a todas, quando um dos bebês se virou de bruços pela primeira vez. O encantamento foi geral e a mãe ficou feliz, por que seu bebê se mostrava potente, como ficam os bebês, quando executam seu movimento com autonomia. Quando esse aspecto da constituição do ser fica prejudicado, dificulta o equilíbrio postural, a construção do livre pensar e de sua relação afetiva com o meio.

“(...) há uma relação entre a motricidade e o desenvolvimento intelectual e afetivo: a criança tem sempre os meios de escolher a posição mais adequada para manipular objetos com tranquilidade ou estar atenta ao seu entorno. Os movimentos e suas posições lhe são de utilidade para construir um esquema corporal correto, e os seus deslocamentos são importantes para estruturar ativamente a sua percepção de espaço.” (TARDOS & SZANTO-FEDER, 2011, p. 49-50)

Após as atividades realizadas no sistema penitenciário, em 2017 e 2018, a partir da confecção da boneca Abayomi e nossa conversa sobre cuidados, o corpo do bebê, sua necessidade de liberdade de movimento, a Diretora da Unidade Materno Infantil nos falou sobre

a necessidade de uma conversa com as guardas e sua relação com as detentas. Segundo ela, as guardas da referida unidade prisional estavam criando alguns problemas, pois “não queriam que os bebês ficassem chorando, era desagradável, incomodavam muito”. Na percepção dessas profissionais, quando o bebê chorava, isso representava que ele não está sendo bem cuidado por sua mãe, modo de ver a questão que estava gerando uma tensão entre as mulheres e as guardas.

A partir dessa demanda, no início de 2019, planejamos uma ação diferente. Antes da Semana do bebê, realizamos uma ‘roda de conversa’ com as mães e as guardas, sobre a comunicação dos bebês. Dessa vez, devido ao material que usaríamos, ficamos na brinquedoteca do espaço, que possibilitaria exibir um vídeo para as mães e as guardas, com a presença da assistente social e da pediatra.

Esse vídeo, muito curioso, mostra a interação de uma baleia e seu filhote com a profissional que cuidava deles. A curta película, de maneira até comovente, revela como a dupla baleia-filhote se comunica com seus próprios barulhos, pela repetição de gestos, sons variados e altos, com a profissional. Isso nos possibilitou fazer um link com as formas de expressão do bebê humano e que o choro é uma de suas formas de comunicação e nem sempre significa que ele não está bem. Notamos que as guardas se mantiveram muito atentas, interessadas.

As mães que estavam com seus bebês sentaram no chão junto conosco e, com nosso próprio corpo, demonstramos de maneira lúdica os movimentos dos bebês no tatame. De forma impressionante, os bebês que estavam deitados e pareciam imóveis passaram a mover-se com liberdade, surpreendendo a todas que ali estavam. Foi um momento de observação coletiva.

As guardas, responsáveis pela unidade prisional, fizeram muitas perguntas e se interessaram muito pelo desenvolvimento dos bebês e por tudo que contamos sobre cuidados e o trato com as crianças²⁰. Abordamos a construção do vínculo adulto-criança, destacando tanto o valor do colo quanto do chão que propicia os movimentos livres da criança, conversando ainda sobre a alimentação das mulheres e a amamentação. Uma conversa entre mulheres, tecendo temas desse universo de forma delicada e sensível, ancorados nos preceitos da Abordagem Pikler.

Nesse encontro tão inusitado e emocionante, foi possível perceber o esforço de algumas mulheres para mudar suas trajetória de vidas, desejosas de buscar saídas diferentes para si e seus filhos. A atividade da Semana do bebê, que realizamos meses depois, aconteceu de maneira mais integrada entre as profissionais e as mães, mantendo a marca da afetividade.

O desejo de continuar as conversas com essas mulheres...

“Não quero saber como as pessoas se comportam. Quero inventar comportamento para as coisas.” (BARROS, 2010, p. 395)

²⁰ Muitas dessas profissionais também são mães de crianças na primeira infância.

Essas experiências tiveram como efeito uma vontade de ir além. Não só fazer o nosso melhor, mas arriscar uma ousadia, deixando a sensação que podemos tocar almas.

A impressão que nos causou é que os princípios da Abordagem Pikler, de alguma forma, tocou essas mães, em extrema vulnerabilidade, bem como as profissionais, também mulheres-mães que trabalham com elas. Um anseio é que essas conversas/atividades inspiradas na filosofia pikleriana possam dar outro sentido ao trabalho com essas mulheres, ajudando-as a se cuidarem para cuidar melhor dos seus bebês.

Essas mulheres ao receberem o benefício da prisão domiciliar voltarão para casa, tendo a possibilidade de levar consigo esse pequeno fragmento das ideias piklerianas. Pequeno fragmento que já representa uma perspectiva mais interessante para a vida dessas crianças. É algo fundamental, que ficaremos na torcida para que seja incorporado ao dia a dia dessas mães, que faça sentido na sua relação com a criança, tornando-as atentas a potência do bebê.

Um bebê que pode desenvolver e fazer uso de suas habilidades, com a segurança de um vínculo bem feito, é um bebê seguro e feliz. É muito claro que falamos aqui de histórias de exceção, mas elas têm a possibilidade de mudanças. Por isso, reafirmamos o desejo de prosseguimento a essas conversas/atividades que também nos ajudam a crescer.

Com certeza a energia amorosa com que acompanhamos estas pessoas gera um campo de forças que ajuda a resgatar a sensibilidade aprisionada pelo medo, pelos traumas, pelas dores e sofrimentos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de (2010) Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta.

_____ (2010) Poesia completa/Manoel de Barros. São Paulo: Editora Leya.

CHOKLER, Myrtha Hebe (2017). La aventura dialógica de la infancia. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

FONTES, Ivanise (2017) A descoberta de si mesmo na visão da Psicanálise do sensível. São Paulo: Ideias & Ideias.

LEI nº 13.257, de 08 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância.

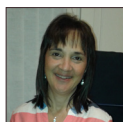
LISPECTOR, Clarice (2018) Correio para mulheres. Rio de Janeiro: Rocco.

SZANTO-FEDER, Agnès e TARDOS, Anna (2004) O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). Educar os Três Primeiros Anos – a experiência de Lóczy. São Paulo: JM Editora.

WINNICOTT, Donald Woods (1994) Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2011) A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes.

Cuando el diagnóstico no determina el destino



Liliana Gruss*
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Argentina y CABA
licgruss@hotmail.com

(*) Licenciada en Fonoaudiología y Psicomotricista. Coautora de los libros "El desarrollo postural en imágenes" y "Los niños y el juego".



Francis Rosemberg**
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Argentina
rosemberg@edicontinente.com.ar

(**) Licenciada en Fonoaudiología, Psicomotricista y Psicóloga Social. Coautora de los libros "El desarrollo postural en imágenes" y "Los niños y el Juego". Autora del libro "Guía para padres de hoy"

Resumen

El abordaje pikleriano nos permite comprender a cada niño como una individualidad, original y única, no generalizable ni aún frente a los distintos cuadros de discapacidad. Suele ocurrir que un diagnóstico obtura el emerger de la persona detrás de un rótulo que lo determina. Los principios desarrollados por la Dra. Pikler dirigen nuestra mirada hacia el niño y sus posibilidades y no hacia la falta, posición que abre un abanico de potencialidades sin ceñirnos a un destino predeterminado. Al trabajar con niños con patología no podemos dejar de lado el contexto en el que cada uno crece y se desarrolla. El trabajo con las familias es fundamental: acompañar y contener la angustia frente al hijo que no es el fantaseado o el esperado y descubrir junto con los padres al niño que subyace detrás de toda patología, es nuestra tarea.

Palabras clave: Discapacidad, Diagnóstico, Destino, Competencias parentales, Respeto.

Resumo

A abordagem pikleriana nos permite compreender cada criança como uma individualidade, original e única, não generalizável ou mesmo diante das diferentes tabelas de incapacidade. Geralmente acontece que um diagnóstico sela o emergido da pessoa por trás de um rótulo que o determina. Os princípios desenvolvidos pelo Dr. Pikler voltam nosso olhar para a criança e suas possibilidades e não para a falta, uma posição que abre uma gama de potenciais sem aderir a um destino foreterminado. Quando trabalhamos com crianças com patologia não podemos deixar de lado o contexto em que cada um cresce e se desenvolve. Trabalhar com as famílias é essencial: acompanhar e conter angústia na frente da criança que não é a fantasiada ou a esperada e descobrir junto com os pais a criança que está por trás de toda a patologia, é nossa tarefa.

Palavras-chave: Deficiência, Diagnóstico, Destino, Habilidades Parentais, Respeito.

El abordaje pikleriano nos permite comprender a cada niño como una individualidad, original y única, no generalizable ni aún frente a los distintos cuadros de discapacidad. Suele ocurrir que un diagnóstico obtura el emerger de la persona detrás de un rótulo que lo determina y le marca su destino. Los principios desarrollados por la Dra. Emmi Pikler dirigen nuestra mirada hacia el niño y sus posibilidades y no hacia la falta, posición que abre un abanico de potencialidades sin ceñirnos a un destino predefinido.

El niño es en tránsito, en un proceso constante de constitución subjetiva, en interacción permanente entre lo que él trae como bagaje biológico y el medio en el que crece y se desarrolla.

Uno de los graves peligros del niño tomado como discapacitado ("el autista", "el Down", o afectivamente "el dawncito"), es que queda ubicado en una posición fija e inamovible.

Al trabajar con niños con patología no podemos dejar de lado el contexto en el que cada uno se desenvuelve. Es por eso que el trabajo con las familias es fundamental. Por un lado para acompañar y contener la angustia frente a un hijo que no es el fantaseado o el esperado. Y, por el otro, para apartarnos de lo que supuestamente estos niños no pueden hacer, ni crear, ni representar, simbolizar o jugar, para mirar y ver junto con los padres lo que sí pueden construir, pensar, imaginar, decir y hacer.

El impacto que provoca el nacimiento de un hijo con discapacidad muchas veces "discapacita" a la pareja parental para cumplir con sus funciones de sostén, contención y crianza placentera del niño. Es necesario entonces un abordaje a doble vía: con el niño y con su familia.

En el trabajo con las familias resulta de suma utilidad tener en cuenta los mismos principios que la Dra. Pikler plantea en relación al cuidado de los niños:

1. Constitución de un vínculo segurizante de sostén y contención (tanto del niño como de sus padres).
2. Respeto por los ritmos particulares (de maduración en el niño, y de los procesos intrafamiliares).
3. Partir de las competencias del niño y habilitar las competencias de la familia para alojarlo.
4. Favorecer la autonomía en los procesos de desarrollo motor y cognitivo, proponiendo espacios y objetos de exploración adecuados para el niño; generar en los padres la confianza en sus propias capacidades para cumplir con las funciones parentales y confiar en las potencialidades del hijo.

Cuando trabajamos respetando los ritmos propios, sin "estimular" funciones, "mirando" a la persona, partiendo de sus iniciativas y capacidades, favorecemos la adquisición de posturas y desplazamientos adecuados y un desarrollo emocional, cognitivo y social que le permitirá, aún al niño con dificultades, posicionarse en el lugar de la COMPETENCIA y no de la falta.

El pensar en el desarrollo de un niño que porta el título de algún problema, síndrome o discapacidad, es tanto o más complejo que pensar y trabajar en prevención del desarrollo del niño "sano" o "normal". Obviamente que estos cuadros marcarán diferencias con otros niños. Son niños "especiales". Pero ¿qué niño no es "especial", no es diferente de otro? ¿Qué ser humano no es único y distinto?. Tal vez el eje pase entonces, por qué hacemos, cómo aceptamos - o no- esa diferencia. En realidad lo diferente nos es extraño, por eso tantas veces el rechazo a lo que se manifiesta como distinto, y ese afán de "normalizar" para que sea todo igual, para no sentirnos agredidos o interpelados por esa "extrañeza", por ese "extranjero" para nosotros. Esto no es muy distinto de lo que ocurre en un aula de niños "normales", donde todos son diferentes, pero el docente intenta homogeneizar, "igualar", para que nadie sufra, especialmente el maestro, sin tener en cuenta el deseo o necesidad de cada niño. Y de ahí la serie de actividades dirigidas, tipificadas, que impiden que surja lo particular de cada uno.

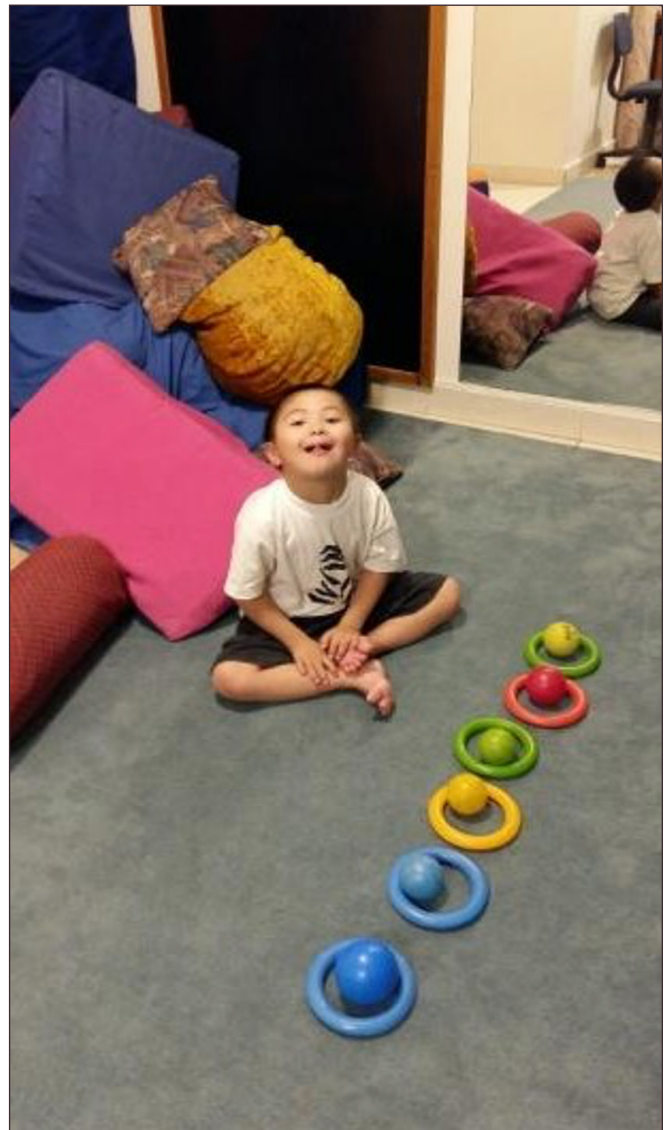
Acompañar a las familias a fin de crear las condiciones necesarias para su desarrollo es fundamental en el trabajo con estos niños "especiales"; sostener para que cada uno, más allá de sus dificultades, pueda estructurar su subjetividad sin pre-juicios del medio que lo rodea, sin estigmatizaciones, sin pautas prefijadas que pronostiquen su devenir.

¿Por qué el título de este trabajo: "Cuando el diagnóstico no determina el destino"? Porque el destino de cada sujeto se juega en el encuentro con el otro.

Porque no es igual el vacío de significaciones que implica "crecer" para Alex, un niño con Síndrome de Down, cuando su mamá intenta negar el cuadro del que es portador, exigiéndole que sea "como todos los otros niños". Esta madre no puede aceptar a su hijo tal cual es; por momentos idealiza y por momentos desvaloriza todo lo que él es y hace. Intenta acelerar sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y cuando Alex no lo logra su mamá se ve frustrada en sus expectativas. Diferente al caso de Ana, mamá de Manuel, también con Síndrome de Down, que es respetado en sus tiempos, contenido, mimado y acariciado, mirado y "sonreído", más allá de sus logros o dificultades. ¿Cómo será la estructuración de su psiquismo en estos dos niños?



Vemos en estas imágenes a dos niñas de 12 meses y dos fotografías de una niña con Síndrome de Down de 24 meses. De acuerdo con sus propios tiempos, observamos en ellas posturas y juegos similares.



Lautaro, de 3 años de edad, realiza una acción de correspondencia de color entre continente y contenido. Franco, con Síndrome de Down, a los 5 años desarrolla una actividad cognitiva similar.

Pero en quien especialmente pensamos al titular el trabajo, fue en Natalia, quien concurre con sus papás al consultorio de Atención Temprana por primera vez, a los pocos meses de vida.

Derivada por su pediatra, desarrollaba poca actividad motriz, tenía una mirada fija, inexpresividad en el rostro, sin respuesta social, ni afectiva, ni emocional. Comenzamos a compartir un espacio semanal, con ella y sus padres, intentando descifrar y comprender qué estaba ocurriendo.

Nati era objeto de estudio para una serie de médicos y profesionales, incluso para la familia y todos, angustiados, trataban de dilucidar qué sucedía. Por qué no se comunicaba, ¿acaso era autista? ¿Qué pasaba en el vínculo con su mamá, que no buscaba con la mirada, no sonreía, no respondía con gestos o expresiones? ¿La madre está deprimida? - preguntaba la psicóloga.

Todos pre-ocupados, de Nati no se podían ocupar demasiado. Era un conejito de indias a investigar, y la familia se debía dedicar a "estimular" y no quedaba resto para "mater-paternar".

Sugerí acompañarlos para ver juntos cómo modificar la posición en que se había situado: dejar de ejercer la función de estimuladores para pasar a cumplir la función de padres. Poder mirar y ver a Nati, conectarse con la beba que era, sostenerla en brazos, mecerla, mirarla, sonreírle, acariciarla, acunarla, hablarle, cantarle, murmurarle, por el placer del encuentro con la hija, no por el deber del ejercicio.

La niña comenzó a responder: su mirada era siempre fuerte y fija, pero dirigida a quien le hablaba, comenzó a moverse más, a responder a las voces, los sonidos, las palabras, aparecieron cambios tónicos, modificación y evolución de las posturas. Nati creció y se desarrolló, cumplió con las pautas madurativas esperables para cada etapa, se vinculó con sus papás y con su hermano mayor, desarrolló lenguaje, ingresó a la escuela y finalizó su escolaridad primaria siendo una líder en su grupo, hace gimnasia artística y el año pasado, cuando la vi por última vez, estaba preparando su ingreso a la secundaria.

Nati tiene el Síndrome de Moebius, el de los niños "que no sonríen". Es una enfermedad congénita. Consiste en la parálisis congénita, bilateral, de los nervios craneales VII (facial) y VI (oculomotor externo o abductor). Se presenta con parálisis facial bilateral asociada con dismorfismo orofacial, es decir que el niño presenta facies particulares. También pueden presentarse asociadas al síndrome de Moebius, malformaciones músculoesqueléticas. Aunque la capacidad intelectual rara vez está afectada sus características pueden llevar a estigmatizar al paciente y a condicionar su manejo en los primeros años de vida, lo que incidirá desde las bases en la estructuración psíquica y la constitución subjetiva.

"Se ha evidenciado que debido al compromiso facial, tiene un importante impacto en el ámbito social. Dentro de su manejo se requiere un abordaje interdisciplinario incluyendo manejo ortopédico, neurológico, rehabilitación física, ocupacional, fonoaudiología, abordaje psicológico e integración social", plantea la Asociación Española de Padres de Niños

con Síndrome de Moebius, lo cual, a nuestro entender, profundizaría la discriminación y estigmatización del niño, y lo ligaría a una evolución "compleja" y "patológica".

Estamos seguras de que, en el caso de Natalia, el diagnóstico no fijó su destino a partir de que su familia fue habilitada para desplegar armónicamente las funciones parentales, más allá de todas las "anomalías" que presentaba su beba. Acompañados y sostenidos en un espacio de seguridad y confianza, los padres pudieron hacerse cargo de su potencial de "cuidadores", se reapropiaron de la certidumbre de sus propias capacidades para cumplir con las funciones parentales y de la confianza en las potencialidades del hijo/a, permitiéndole así emerger al sujeto que hasta ese entonces había quedado oculto (y sojuzgado) detrás del síntoma.

La cirugía fue realizada por un equipo de médicos especializados en Síndrome de Moebius, en el hospital de niños de La Plata. Consiste en la extracción de un nervio del muslo y su inserción en una mejilla para lograr movilidad del orbicular de los labios.

Natalia fue informada de los pasos a seguir y por eso vemos (abajo) que se dibujó con "una pierna en el cachete". Temores y un cierto sarcasmo (tiene mucho sentido del humor) son puestos de manifiesto.

En el segundo dibujo ella comenta el posoperatorio, y dibuja el resultado de ese primer paso. Se realizó primero la cirugía de un lado del rostro y varios meses después otra operación del lado contrario. La primera fue más exitosa.

BIBLIOGRAFÍA

Chokler Myrtha, La aventura dialógica de la Infancia. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 2017

Fundación Síndrome de Moebius creando sonrisas. <https://fundacionmoebius.wixsite.com/creandosonrisas>

Gruss Liliana y Rosemberg Francis, Bebés en movimiento, el desarrollo postural en imágenes. Buenos Aires, Ediciones Continente, 2016

Gruss Liliana y Rosemberg Francis, Los niños y el juego, la actividad lúdica de 0 a 5 años. Buenos Aires, Ediciones Continente, 2017.

Nuñez Blanca, Familia y discapacidad, de la vida cotidiana a la teoría. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2007.

Pikler Emmi, Moverse en libertad. Madrid, Narcea 1985.

Síndrome de Moebius: manifestaciones neurológicas, músculo esqueléticas y del lenguaje. ScienceDirect.com

Szanto Feder Agnés, Una mirada adulta sobre el niño en acción, el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 2011.



El niño tiene derecho a ser aceptado tal cual es, a vivir su propio ritmo de desarrollo; ritmo que no sólo debe ser tolerado, sino respetado..." (Judith Falk)

Dê-me tempo e liberdade para explorar e descobrir o mundo



Cristina Façanha Soares*
Red Pikler Nuestra América
Rede Pikler e Associação Pikler Brasil
crisfacanhas@gmail.com

(* Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo de Estudos Diálogos com Abordagem Pikler.

Resumo

O trabalho apresenta achados preliminares de uma pesquisa, “O brincar livre e a motricidade livre dos bebês”, com participação de seis crianças acompanhadas de suas mães, desenvolvido na FACED/UFC, em encontros semanais, com 1h de duração. A pesquisa tem como aporte teórico a Abordagem Pikler, no tocante à motricidade e ao brincar livre. Tece observações sobre uma criança e sobre o olhar de sua mãe em relação ao desenvolvimento do filho. Luca tem 3 anos. Nasceu prematuro, com Mielomeningocele. Ao longo das sessões, sua mãe percebeu uma evolução gradual em seu interesse pelos objetos, mais atenção e concentração na exploração deles. Observou maior liberdade dos movimentos, revelando mais apoio ao sentar, rolar, se arrastar. As sessões possibilitaram à mãe uma oportunidade de observar as descobertas e conquistas motoras e cognitiva de seu filho.

Palavras-chave: Abordagem Pikler. Brincar livre. Desenvolvimento lento e diferente.

O reconhecimento da competência do bebê no relacionamento com o adulto, assim como a valorização de sua eficácia na iniciativa das atividades livres e autônomas transformam radicalmente o olhar que o adulto tem da criança, modificam a visão do próprio papel de pai ou educador e marcam profundamente a natureza da relação [...]

(Judith Falk, 2016, p. 37)

Resumen

El trabajo presenta datos preliminares de la investigación “El juego libre y la motricidad libre de los bebés”, desarrollada en la Facultad de Educación/UFC, en la que participaron seis niños acompañados de sus madres, durante encuentros semanales de una hora de duración. La investigación tiene como referencia teórica el enfoque Pikleriano sobre la motricidad y juego libre. Hace observaciones sobre un niño y la mirada de su madre sobre su desarrollo durante las sesiones. Luca tiene 3 años. Nació prematuro y con mielomeningocele. A lo largo de las sesiones, su madre notó una evolución paulatina en su interés por los objetos, mayor atención y concentración en su exploración. Observó una mayor libertad de movimiento, logros motores y posturales, revelando más apoyo al sentarse, rodar y gatear. Las sesiones brindaron a la madre la oportunidad de observar los descubrimientos y logros motores y cognitivos de su hijo.

Palabras clave: Enfoque Pikler. Juego libre. Desarrollo lento y diferente.

Introdução

Este trabalho parte de observações tecidas durante o projeto de pesquisa “O brincar livre e a motricidade livre dos bebês”, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa tem como objetivo sensibilizar os pais sobre a importância de observar os momentos de movimento livre e do brincar livre dos filhos e possibilitar um ambiente organi-

zado, seguro e aconchegante, com objetos para brincar, proporcionando aos bebês e às crianças bem pequenas elementos importantes para o seu pleno desenvolvimento, tais como: exploração, escolhas, autodesafio, novas descobertas e conquistas motoras.

Neste trabalho, entre os pontos elucidados na pesquisa, apresentaremos e discutiremos a evolução de uma criança e o olhar de sua mãe para o seu desenvolvimento. O projeto teve como aporte teórico a Abordagem Pikler e buscou inspiração no projeto desenvolvido no Instituto Emmi Pikler, intitulado Espaço Brincar. Estivemos no Instituto Emmi Pikler, no período de 17 a 24 de janeiro de 2018, em que participamos de um módulo sobre motricidade livre e também observamos, por três dias, a Casa Pikler e o Espaço Brincar. O trabalho desenvolvido em Budapeste acontece com um grupo de crianças e suas mães, numa sala organizada com brinquedos, materiais não estruturados e os implementos Pikler, com a participação de duas profissionais do Instituto.

Fundamentação Teórica

A abordagem traz o nome de sua idealizadora, Emmi Pikler, austríaca, pediatra e ortopedista. Cursou medicina em Viena, em 1920. Em Budapeste, na década de 1930, foi pediatra de família. Atendeu mais de 100 bebês e crianças bem pequenas e, com base nas observações empreendidas nas visitas domiciliares semanais, auxiliou os pais a terem “confiança na capacidade de desenvolvimento dos seus filhos” (FALK, 2011, p. 20). Em 1946 foi convidada a dirigir uma instituição de acolhimento que ficou conhecida como Instituto Lóczy. Essa experiência resultou num olhar diferenciado para os bebês e para as crianças bem pequenas, uma vez que eram vistos como competentes desde o seu nascimento. Após a morte de Emmi Pikler, em 1984, passou a se chamar Instituto Emmi Pikler.

A abordagem se apoia no princípio da valorização da atividade autônoma do bebê e da criança bem pequena e na importância do adulto de referência, que proporcionará uma segurança afetiva à criança, construção que se dá por meio dos cuidados (FALK, 2011). Tardos (2016, p. 51) aponta as noções sobre as atividades essenciais ao desenvolvimento da criança pequena defendidas pela Dra. Emmi Pikler: “[...] ‘o movimento livre’, ‘a atividade de exploração’, ‘a aprendizagem autônoma’. ‘a atividade iniciada pela própria criança e, mais recentemente, a ‘noção de competência’”.

Tardos (2012, p.1.) destaca a importância do brincar livre do bebê e da criança bem pequena:

“Para o bebê o mundo é uma grande novidade e oportunidade para explorar. Para conhecer este mundo e conquistá-lo pouco a pouco, aprender a controlar suas mãos, seu corpo, os brinquedos, etc.”. A autora desenvolveu uma pesquisa sobre o brincar dos bebês de 3 a 12 meses apontando para os seguintes estágios de mudança no aprendizado exploratório: olhar ao redor, explorar as mãos, alcançar propositadamente o brinquedo que selecionou, mover um brinquedo pela base, brincar com dois brinquedos simultaneamente (TARDOS, 2012). Por volta de um ano de idade, a criança manipula muitos objetos ao mesmo tempo, inicia suas primeiras coleções. Começa a buscar objetos que têm a mesma forma, que são idênticos, agrupa-os, ordena-os em grupos, compara-os, percebe suas propriedades (KALLÓ, 2017). Começa também a fazer construções, coloca objetos em cima de outro, coloca os objetos em equilíbrio, ordena os objetos em série e em grupos, encaixa os objetos entre si ou sobre outros (BALOG, 2017).

Outro aspecto da Abordagem diz respeito ao olhar de Emmi Pikler para as crianças com desenvolvimento lento ou diferente: “[...] aqueles que se desenvolvem mais devagar do que a média não só têm direito a fazê-lo assim, mas também têm suas razões que devem ser respeitadas.” (FALK, 2016, p. 47) A autora destaca que as tentativas infrutíferas empreendidas pela criança não são consideradas fracasso, pois elas podem tentar outras vezes, “[...] modificar seu projeto de ação e, mediante as suas experiências, aprimorar sem cessar as aquisições anteriores.” (FALK, 2016, p. 47)

No olhar de Falk (2016, p. 46), a criança com desenvolvimento lento ou diferente sente que é aceita “[...] quando pode viver segundo seu próprio ritmo de desenvolvimento.” A autora teoriza que:

[...] ao invés de exigir das crianças tarefas cada vez mais discordantes daquelas que seriam capazes de fazer por elas mesmas, seria melhor que cada uma pudesse exercer suas próprias possibilidades de uma maneira ativa, rica e variada, de acordo com o seu próprio nível, no lugar de forçá-las a se sentirem permanentemente atrasadas em relação ao que se espera delas (FALK, 2016, p. 46).

Chokler (2017, p.46) alude sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos, protoinfância, afirmando que “[...] implica num processo

e organização progressiva e de crescente diferenciação e especialização.” Para a autora, o desenvolvimento é visto como:

[...] um conjunto de informações internas que permite cada sujeito o acesso e disponibilidade das capacidades, para o exercício de competências necessárias para que progressivamente assumam atitudes cada vez mais complexas e autônomas em seu ambiente natural. (CHOKLER, 2017,p.46).

A pesquisa realizada por Emmi Pikler (1969) sobre as aquisições do desenvolvimento motor, com mais de 700 crianças, aponta para o respeito ao ritmo de cada uma, pois esse desenvolvimento se produz espontaneamente, mediante a atividade autônoma do bebê, em função da sua maturidade orgânica e nervosa. (FALK, 1997). As crianças passam por todas as fases de ampliação da motricidade por conta própria, sem que o adulto as ensine a sentar, engatinhar e andar (FALK, 2011). A participação do adulto no desenvolvimento postural da criança se dá de forma indireta. Ele organiza o espaço e as condições adequadas para que o bebê possa desenvolver suas ações, como: espaço amplo para mover-se em liberdade; piso firme visando à qualidade do movimento; início pela posição decúbito dorsal, pois possibilita maior domínio dos membros superiores e inferiores, do movimento da cabeça, também revela uma postura de descanso após a exploração; roupa adequada para não limitar ou impedir os movimentos; objetos e brinquedos adequados a cada etapa; adultos atentos e disponíveis (GRUSS, ROSEMBERG, 2016).

Metodologia

Participaram da pesquisa seis crianças de diferentes faixas etárias: 4 meses, 9 meses, 10 meses, 11 meses, 13 meses e uma de 3 anos e 7 meses. O projeto foi desenvolvido em uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, a qual foi desocupada para receber, de forma adequada, as crianças e suas mães. O critério de escolha das crianças se deu por meio de banco de dados de bebês que já tinham frequentado um evento desenvolvido pela Brinquedoteca da FACED/UFC com crianças de 6 a 12 meses. A exceção foi o Luca, pois sua mãe soube do projeto por meio de um funcionário da Universidade e manifestou o desejo de fazer parte dele. Solicitação aceita.

Deu-se nova configuração ao ambiente com a finalidade de proporcionar às crianças o máximo

de explorações, experiências e descobertas por meio do brincar. No centro da sala foi colocado um tapete de E.V.A., que abrigava uma gama de materiais não estruturados, elementos do cotidiano, com tamanho, textura, formato e peso diferentes e produzidos em madeira, tecido, alumínio, plástico, silicone, além de elementos da natureza, sendo também distribuídos pela sala. Havia uma área destinada aos pais, com tapetes, almofadas e pufs, para que pudessem deixar seus filhos brincarem livremente, ou seja, sem a interferência dos adultos, e conseguissem, nesse espaço, observar suas crianças durante as sessões. Foi possível perceber que o momento do brincar livre despertou nos bebês a curiosidade, o interesse e a concentração diante da variedade de materiais não estruturados.

As sessões ocorreram às quartas-feiras dos meses de outubro e novembro de 2018, no horário de 15h às 16h, totalizando oito sessões. Os encontros foram acompanhados por três adultos (a coordenadora da pesquisa e duas alunas voluntárias, participantes do grupo de estudos sobre a Abordagem Pikler). Cada sessão foi registrada em vídeos e fotos das crianças e das mães, com a devida autorização dos responsáveis, visando coletar dados de pesquisa. Após cada encontro, o grupo se reuniu para assistir aos vídeos e levantar algumas observações para planejar o próximo momento. No final da pesquisa, iniciamos um trabalho voltado para os vídeos com o intuito de elucidar elementos constitutivos da análise dos dados. Vale ressaltar que, no momento da escrita deste trabalho, dá-se o começo da análise, portanto, os dados são ainda preliminares.

O primeiro encontro contou apenas com as mães e as pesquisadoras, que apresentaram os objetivos e as orientações acerca do projeto. Nessa sessão, destacamos a importância do brincar livre, da organização do espaço e dos materiais, do uso de roupas adequadas para facilitar o movimento livre da criança, do espaço reservado para as mães (na chegada, deveriam sentar-se num tapete reservado para elas, juntamente com os seus filhos). Foi explicitado que, nesse momento, as crianças fossem colocadas na posição decúbito dorsal e que as deixassem livres para se movimentarem de acordo com o seu interesse, isto é, a atividade seria iniciada pela própria criança, no seu tempo e no seu ritmo, sem a interferência do adulto. Por sua vez, as mães observariam os seus filhos durante a sessão. Foi dito ao grupo que, após a finalização do projeto, cada mãe teria uma sessão com as pesquisadoras para que fizesse suas observações e falasse das percepções que tivera sobre o seu filho ao longo do projeto.

A pesquisa encontra-se em processo. Iniciamos

o levantamento e a análise dos dados. Para este trabalho, elegemos uma criança que apresenta desenvolvimento lento e diferente, com o intuito de fazermos algumas reflexões sobre seu comportamento e desenvolvimento ao longo das sessões, bem como sobre o olhar da sua mãe nesses momentos.

Conhecendo o Luca¹

Luca chegou no projeto a partir da segunda sessão. A mãe não pôde participar da reunião em que explicitamos as normas sobre os encontros. As orientações foram acontecendo ao longo da sessão. Nesse primeiro momento, a mãe trouxe informações sobre o diagnóstico do filho, acerca de sua má formação cerebral e de suas limitações motoras e falou da curiosidade de conhecer a Abordagem Pikler. Apesar do seu desconhecimento, disse acreditar que as vivências do brincar livre contribuiriam para o desenvolvimento do Luca, pois, de acordo com ela, o filho não manifestava interesse por nenhum brinquedo.

Luca nasceu prematuro, aos 7 meses de gestação, com algumas deficiências. Tem Mielomeningocele e má formação cerebral (Síndrome de Dandy Walker). Além disso, tem hidrocefalia e bexiga neurogênica, tudo isso ocasionado pela má formação do sistema nervoso central. Já passou por vários procedimentos cirúrgicos e porta dois sistemas de derivação ventrículo-peritoneal² (válvulas). Possui a sensibilidade diminuída, não anda, utiliza órtese tornozelo-pé, tem atraso motor e cognitivo. Não fala; emite sons bilabiais³.

Por essas condições, Luca requer cuidados especiais de modo contínuo e retornos médicos frequentes. É acompanhado por uma equipe de reabilitação infantil, fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e outros profissionais da área de saúde para uma melhor condução do tratamento.

A mãe relata que, antes da participação do filho nas sessões do brincar livre, em casa Luca ficava num espaço delimitado por quatro pedaços de tapete de E.V.A. em formato quadrado, cercado por alguns brinquedos “comuns”, sendo coloridos, com emissão de sons e luz. Tais características foram recomendadas pelas terapeutas, utilizando-se brinquedos de “ação e reação”. Ainda conforme a fala da mãe, nesses momentos, Luca não

tinha nenhum interesse pelos brinquedos que estavam à sua disposição: ficava entediado, baixava a cabeça ou então começava a fazer movimentos repetitivos com o corpo e, algumas vezes, chorava esperando que a televisão fosse ligada.

Percurso do Luca no projeto: observações dos pesquisadores

Em sua primeira sessão, Luca chegou acompanhado pelos pais, com 15 minutos após o início da sessão. Ao entrar na sala, os pais foram orientados a ficar em um espaço reservado para eles. O pai seguiu as orientações, mas a mãe logo dirigiu-se ao tapete, no centro da sala, e colocou o filho na posição decúbito dorsal, seguindo a orientação das pesquisadoras. A mãe permaneceu um longo tempo ao lado dele e apresentou alguns materiais e brinquedos ao Luca. Em seguida, a mãe foi orientada pela coordenadora do projeto a deixá-lo à vontade para que ele fizesse as próprias escolhas. Após esse momento, os pais optaram por ficar do lado oposto em que estavam as outras mães. O pai ficou encostado na parede, e a mãe, bem perto do tapete no qual estava Luca.

A mãe sentou-se próxima ao Luca e foi lhe mostrando os objetos para que ele pudesse explorá-los. Ele permaneceu, durante grande parte da sessão, no tapete em que sua mãe o colocou. Ela foi direcionando com o que e como ele deveria brincar. Gradativamente, a pesquisadora foi se aproximando da mãe e conversando com ela para que permitisse que o filho tivesse momentos livres para fazer o que ele quisesse, inclusive não brincar, se fosse o caso. Nessa sessão, logo que Lucas iniciou o momento de exploração, percebemos que usava uma calça que impedia os seus movimentos. Tal fato foi transmitido para a mãe.

Ainda na primeira sessão, Luca permaneceu, por um tempo, na posição de decúbito dorsal. Olhava bastante para cima e emitia sons. Em seguida, iniciou uma brincadeira com as mãos. Depois de 20 minutos, começou a se movimentar (decúbito lateral, de um lado para outro). Nessa posição, algo lhe interessou: as várias argolas. Então, arrastou-se, estendeu o braço esquerdo e, com a mão esquerda, pegou uma argola. Em seguida, tentou juntar e pegar duas argolas de uma só vez. Nesse momento, as argolas escaparam de sua mão e o som, o giro e pivoteio do material o chamaram à atenção. Foi então que Luca se arrastou para pegar os objetos, e as argolas se afastaram, mas ele conseguiu recuperar algumas, explorando-as de várias formas, inclusive, por um momento curto, levando uma delas à boca.

1 Nome fictício.

2 Diagnóstico de relatório médico – Neurocirurgia Pediátrica.

3 Informação do relatório médico da Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação – Fortaleza.



Foto 1 Sequência de imagens 1 – Luca na primeira sessão do projeto “O brincar livre e a motricidade livre dos bebês”

A mãe, de vez em quando, tocava o Luca e ajeitava a sua roupa para que pudesse mover-se com liberdade. Ele seguiu explorando bastante o material e voltou para a posição inicial, parecendo cansado. Descansou e recomeçou a exploração. Sua mãe, espontaneamente, foi se afastando do filho nos momentos finais da sessão.

Luca seguiu experimentando com as argolas.

Por um tempo, tirou a sua atenção das argolas, pois percebeu uma vasilha de alumínio que estava emborcada. Ele tentou pegá-la, mas não conseguiu e persistiu durante um tempo. Esticou o braço para pegá-la, arrastou-a e trouxe-a para perto de si. Empurrou o objeto, colocou a mão sobre ele e o afastou. Executou todas essas ações mudando de posição. Retornou à posição de decúbito dorsal e, depois, recomeçou a exploração.



Foto 2 Sequência de imagens 2 – Luca na primeira sessão do projeto “O brincar livre e a motricidade livre dos bebês”

No segundo encontro, no início da sessão, a mãe permaneceu bem próxima a Luca. Ele, por sua vez, iniciou a sua exploração perto dela. Gradativamente, foi saindo conforme o próprio desejo. Assim, foi deixando a companhia da mãe e iniciou uma exploração do espaço, mas sem ficar muito distante dela. No momento de exploração e manipulação das argolas, ficou de lado, usou o braço direito como apoio e foi gradativamente diminuindo esse apoio. Ficou de lado e, em seguida, sentou-se. Ora sentava-se com apoio das duas mãos, ora sem apoio, a fim de testar as suas ações e reações diante do objeto. Alternava momentos de descanso, voltando à posição de decúbito dorsal para, depois, tornar a explorar os objetos.

A argola passou a ser o seu foco e objeto de interesse. A partir de terceira sessão, a mãe já se deslocou para o espaço reservado aos pais. Luca iniciou a sua exploração ainda próximo dela, mas logo seguiu explorando o espaço da sala, conseguindo se distanciar da mãe. As argolas eram o seu foco de pesquisa.

Luca foi transformando e evoluindo no seu momento de brincar livre. Inicialmente, brincava muito com as mãos. Parecia muito concentrado no seu próprio corpo. Gradativamente, abriu-se para o ambiente. Foi surgindo a manipulação como pesquisa (argolas), revelando uma mudança na forma de explorar os objetos e mudança de postura e posições. Demonstrou concentração e intencionalidade durante a exploração de cada objeto. Suas ações revelavam um olhar de pesquisador, explorando, rastejando ao longo de toda a sala, em busca do seu interesse, as argolas, pois sabia que ele podia dar conta de tê-las, de explorá-las e de planejar ações para tal. Nesse sentido, o movimento deixou de ser ocasional e se tornou um movimento de descoberta.

As descobertas e a evolução de Luca são resultantes das suas experiências, como alude Falk (2016, p. 47):

O fruto dessas experiências não é só o fato de conseguir novas aquisições, por exemplo, uma nova postura, mas constituem em si mesmas uma fonte de prazer, de satisfação e de sentimento de eficácia, que representam um valor não só para o presente, mas também para o futuro da criança.

Acreditamos que a reação tanto de Luca quanto a de sua mãe foram esperadas, pois estavam em um ambiente desconhecido e foi preciso um tempo para que Luca pudesse “encontrar segurança e bem estar, um espaço não só acolhedor,

mas também estável, em que pudesse gradativamente integrar referências que lhe ajudasse a localizar-se [...]” (FALK, 2016, p. 25). Para a mãe, também se configura um lugar desconhecido, necessitando de um tempo para sentir segurança para afastar-se do filho e alternar momentos de presença e ausência. Nossa postura perante a mãe foi mostrar-lhe algum aspecto que se revelava no momento do brincar e no movimento livre, quando observava o seu filho, a partir do que ele sente, do que vê, do que faz e de como faz. Sugerimos que ficasse apenas observando e evitasse falar com ele. Em alguns momentos, atentávamos para a exploração do Luca com os objetos e para as suas posturas, sua concentração, elucidando a sua competência.

Neste relato, não temos a intenção de trazer detalhadamente todas as sessões, pois os dados coletados encontram-se em processo de análise, e os resultados serão divulgados futuramente, em artigos científicos.

O olhar de mãe do Luca sobre o seu desenvolvimento ao longo do projeto

A mãe do Luca foi gradativamente confiando nos profissionais do projeto e no potencial do seu filho, pois, como ela mesma evidenciou, em casa ele não manifestava nenhum interesse por brinquedos e, quando ficava no chão, era um espaço bem restrito e não tinha ação de explorar os objetos. É importante ressaltar que os objetos utilizados no projeto eram diferentes dos brinquedos que havia em casa

Foi muito interessante a compreensão e a construção do olhar dessa mãe sobre o seu filho, percebendo as suas competências e confiando nas suas capacidades de desenvolvimento, aspectos que impulsionaram na criança o desejo de avançar (FALK, 2016, p. 50).

A seguir, apresentaremos as observações da mãe recolhidas no final do projeto por meio de uma entrevista semiestruturada sobre o seu olhar em relação à participação do filho no projeto e ao desenvolvimento dele, organizadas nas seguintes categorias:

Interesse, concentração e atenção para os objetos

Luca tinha uma séria falta de interesse e atenção para muitas coisas. Brinquedos, não ligava para nenhum: brinquedos com som, sem som, que acendia luz ou não, bola, ele simplesmente não ligava. Música, ele adora, e somente nes-

ses momentos é que tínhamos uma atenção dele. (Diário de campo, 2018)

Após a Abordagem Pikler, Luca teve uma melhora e evolução gradual em seu interesse por brinquedos, em alguns aspectos de atenção e concentração ele melhorou bastante. No início, nas primeiras sessões, com a professora Cristina e sua equipe, Luca ficava ainda muito no cantinho dele, gostou apenas das argolas, o único brinquedo que ele de fato se interessou e um dos que eu não tinha em casa. Com o tempo, e com os elementos não estruturados que nos foram apresentados, Luca foi gostando de brincar com o papeiro, as painéis, as argolas, se arrastava pela sala toda!

Superação dos limites / Acreditar nas competências

Embora ele não tenha desenvolvido o caminhar, isso não o impediu de desafiar os seus próprios limites do jeito dele, e isso me deixou muito feliz! Como tinha conversado com a Professora Cris, eu queria muito que ele saísse dos limites dele, se desafiasse mais, e isso aconteceu naturalmente com a Abordagem Pikler.

A observação como ferramenta para conhecer o filho e suas potencialidades

A abordagem também ensina aos pais a observarem seus filhos, como brincam, como se comportam, quais os movimentos fazem, o que chama mais a atenção deles, o que os desafia etc. Isso é importante para que possamos conhecer melhor nossos filhos e observá-los com maior atenção.

Comparações do filho antes e depois da participação no projeto: conquistas

Lembro do meu Luca de antes e o Luca de agora. O atual, se arrasta pela casa toda! Eu é que tenho que correr para que ele não saia de dentro de casa! Se vou no banheiro, ele quer vir também. Antes, ele se limitava a olhar onde eu ia, mas não procurava ir atrás.

Agora ele olha e observa o ambiente todo, mexe com os brinquedos todos, e estou admirada porque agora ele gosta de brincar com bolinhas. Outros tipos de brinquedos e elementos não estruturados que ele não ligava, hoje em dia mexe em todos!

Alguns movimentos que antes ele não tinha bem desenvolvidos também melhoraram: o sentar, o rolar, o apoio das mãos. Pode parecer uma bobagem

para muitas mães que têm seus filhos perfeitos e que fazem tudo isso, mas, para crianças como meu filho, são grandes conquistas! Tenho fé que, com o tempo, ele vai aprender outras coisas, como soltar um beijo para a mamãe e bater palmas. Cada dia uma nova conquista!

Achados preliminares da pesquisa

Gostaríamos de tecer algumas observações sobre essa criança, principalmente sobre os seus progressos diante da possibilidade de se mover com liberdade e brincar livremente. Acreditamos que o projeto pode proporcionar-lhe o tempo que ela precisa, acreditando nas suas potencialidades. Acreditamos também que alguns aspectos foram promotores do desenvolvimento e da evolução dessa criança, entre eles:

- O papel do adulto no sentido de não intervir diretamente. A presença do adulto aconteceu como suporte, apoio. A organização por parte dos adultos na preparação do espaço, do tempo e dos materiais, sem intervenção direta. Suporte e apoio dos adultos devolvendo o olhar para a criança, assegurando-lhe que sua ação foi notada, respondendo-lhe com o olhar, com alguma fala, com um gesto.

- O ambiente foi cuidadosamente preparado, e as pesquisadoras tiveram a preocupação de organizar a sala de forma que fosse isolada e não tivesse interrupções, a fim de oferecer às crianças concentração e tranquilidade para experimentar.

- Os materiais utilizados foram escolhidos, resguardando a segurança das crianças, pela diversidade da materialidade; objetos do cotidiano, com tamanho, textura, formato e peso diferentes e produzidos em madeira, tecido, alumínio, plástico, silicone, além de elementos da natureza.

- A observação foi um procedimento relevante nesse processo, tanto por parte das pesquisadoras quanto dos pais. Observar junto com a família. Observar o que o seu filho fazia, suas escolhas, como brincava, que posturas adotava e em que posições estava no momento da exploração dos objetos. As pesquisadoras, ao longo das sessões, possibilitaram à mãe olhar, de forma mais precisa, os momentos de exploração. Percebemos algumas trocas de olhares entre mãe e filho, assegurando ao Luca que ela o notou e que estava presente. Compartilhar o prazer que a criança sente e observar o que as crianças fazem, aspectos trabalhados junto à mãe do Luca.

- Observação das pesquisadoras. Observar e refletir sobre o que as crianças estavam fazendo. Eluci-

dar para mãe o seu processo de mãe, como isso foi se dando. Mostrar à mãe como ela foi abrindo os olhos sobre as capacidades do seu filho.

Conclusão

As sessões do brincar livre possibilitaram à mãe em questão a oportunidade de observar com afetividade as descobertas e conquistas motoras de seu filho, evidenciando, ao longo dos encontros, o desenvolvimento da autonomia, a exploração e o sentimento de competência de seu filho, ressaltando também a importância de respeitar o ritmo e a liberdade do brincar como fundamentais para o desenvolvimento pleno e autônomo da criança.

Destacamos que a não interferência do adulto no momento do brincar autônomo e no movimento livre trouxe um estranhamento por parte da mãe. Apesar de poucas sessões, fomos apontando as ações da criança para que a mãe pudesse observar as competências do filho. O distanciamento só foi possível a partir do estabelecimento de vínculo da mãe com as pesquisadoras, quando passou a confiar nelas e no trabalho desenvolvido. Assim, foi gradativamente focando o olhar nas ações e reações do Luca quando da exploração do ambiente, alternando momentos de distanciamento e de aproximação com o filho.

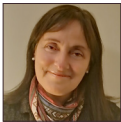
Observamos que a mãe se surpreendeu com as ações do Luca num espaço devidamente preparado, organizado, deixando que a criança pudesse ocupar-se consigo mesma (TARDOS, 2012). Talvez, por ter nascido com má formação congênita no cérebro, as expectativas em relação ao desenvolvimento do seu filho fossem limitadas. Muitas vezes, essas crianças são rotuladas “com atraso” e são submetidas a estimulações para adquirir as aquisições desejadas. O olhar está focado na falta, “não anda”, “não fala”, entre outros.

À guisa de conclusão, convocamos Caetano Veloso (1979) na sua obra *Oração ao Tempo*, que retrata, de forma poética, a liberdade e o tempo dado a Díade: Mãe e Filho, respeito ao ritmo e ao tempo de cada um: “És um Senhor tão bonito quanto a cara do meu filho. Tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido. Tempo, tempo, tempo, tempo. Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos. Tempo, tempo, tempo, tempo”.

Referências

- BALOG, Györgyi. Iniciando a construção: objetos adequados para a brincadeira. In: *As origens do brincar livre*. BALOG, Györgyi; KALLÓ, Eva. Ominisciência, São Paulo, 2017.
- CHOKLER, Myrtha. *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 2017.
- FALK, Judit. *Mirar al niño: la escala de desarrollo* Instituto Pikler (Lóczy). Argentina, Ediciones Ariana, 1997.
- FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. In: *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, Junqueira e Martins, 2011.
- FALK, Judit. Desenvolvimento lento ou diferente. In: *Abordagem Pikler: educação Infantil*. FALK, Judit (Org). São Paulo, Ominisciência, 2016.
- FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: *Abordagem Pikler: educação infantil*. FALK, Judit (Org). São Paulo, Ominisciência, 2016.
- GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. *Bebés en movimiento: el desarrollo postural em imágenes*. Buenos Aires, Continente, 2016.
- KALLÓ, Eva. *Coleccionando*. In: *As origens do brincar livre*. BALOG, Györgyi; KALLÓ, Eva (Org). Ominisciência, São Paulo, 2017.
- PIKLER, Emmi. *Moverse em Libertad: desarrollo de la motricidade global*. Madrid, Narcea, 1969.
- SZANTO-FEDER, Agnès; TARDOS, Anna. O que é autonomia na primeira infância? In: *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. FALK, Judit.(Org) Araraquara, Junqueira&Marin, 2011.
- TARDOS, Anna. Deixe o bebê também brincar por si mesmo. Traduzido por Patrícia Gimael. In: *JOURNAL OF INFANT AND TODDLER EDUCATION*, v. 14, n. 1, 2012.
- TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: *Abordagem Pikler: educação infantil*. FALK, Judit (Org). São Paulo, Ominisciência, 2016
- VELOSO, Caetano. *Oração ao tempo*. In: *Álbum Cinema Transcendental*, Pollygran/Philips, 1979.

Deseos de vida: Al cuidado del niño muy pequeño en un centro hospitalario de tercer nivel de atención



Marcia L. Press Prengler*
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Uruguay
mpress08@gmail.com

(*) *Magíster en Psicología y Educación. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay.*

Resumen

Este trabajo se propone tomar algunas ideas respecto a la función de cuidado durante la internación del niño muy pequeño en un centro hospitalario, con la intensa carga emocional que muchas veces conlleva para todos los involucrados (el paciente, su familia y el equipo de salud que lo atiende). La enfermedad crónica desafía la función parental de manera prolongada, por lo cual se instaura una triangulación vincular duradera padres-bebé/niño muy pequeño-equipo de salud. Una observación directa y complejizadora por parte del equipo técnico de salud, permite una actitud de mayor capacidad receptiva y reflexiva para sentir y pensar las experiencias, des-naturalizándolas y registrándolas con sensibilidad, a la vez que una observación rigurosa de las acciones del niño y los cambios cualitativos que acontecen. Anticipar y explicar con palabras claras, permite dar contención afectiva frente a la vulnerabilidad por procesos invasivos, la angustia por la sensación de peligro y separación de las figuras parentales, permitiendo dar continuidad y coherencia en los cuidados, descubriendo con el niño sus competencias para atravesar posibles dificultades.

Palabras clave: constitución subjetiva, bebé como sujeto activo, prácticas de cuidado hospitalario, observación

Resumo

Este trabalho se propõe a considerar algumas ideias a respeito da função de cuidado durante a internação da criança muito pequena em um Centro Hospitalar, com a intensa carga emocional que muitas vezes implica todos os envolvidos (o paciente, a família e a equipe de saúde que o atende). A enfermidade crônica desafia a função parental de maneira prolongada, pela qual se instaura uma triangulação vincular duradoura pais-bebê/criança bem pequena-equipe de saúde. Uma observação rigorosa das ações da criança e das mudanças qualitativas que acontecem amplia na equipe de saúde uma capacidade receptiva, reflexiva. Antecipar e explicar com palavras claras permite dar contensão afetiva para a vulnerabilidade pelos procedimentos invasivos, diante da angústia pela sensação de perigo e separação das figuras paternas, permitindo dar continuidade e coerência aos cuidados, descobrindo com a criança suas habilidades para atravessar possíveis dificuldades.

Palabras clave: *constituição subjetiva, bebê como sujeito ativo, práticas de cuidado hospitalar, observação*

En este trabajo he intentado buscar una mejor comprensión de las posibles actitudes que podrían tener los adultos cuidadores frente a la internación del niño muy pequeño en las salas de un centro hospitalario de tercer nivel de atención, con la intensa carga emocional que muchas veces conlleva para todos los involucrados (el paciente, su familia y el equipo de salud que lo atiende).

Existen enfermedades agudas y crónicas, sabiendo que en el desarrollo hay enfermedades intercurrentes, en diferentes momentos de la vida del niño. Así mismo, están las enfermedades benignas y las malignas. En ambas, la función protectora parental es puesta a prueba de diferentes maneras, ya que en condiciones habituales, los adultos familiares a cargo son en parte garantes de la vida y de la seguridad de su hijo. La enfermedad crónica del niño desafía esa función protectora de manera prolongada, por lo cual se instaura una triangulación vincular duradera padres-bebé/niño muy pequeño-equipo de salud.

Si existe posibilidad de muerte, la angustia primaria necesita ser transformada de algún modo para que el niño pueda, a pesar de todo, conservarse y continuar siendo "visto" como sujeto rico en potencialidades y competencias.

El tema de la muerte impregna el sistema familiar de forma masiva. Si la enfermedad es letal, surge una pregunta difícil y dolorosa para los padres:

¿cómo vivir con un niño sin vida futura?, ¿cómo mantenerlo "vivo" en sus mentes hasta el final, sin hacer un "duelo anticipado"?

En el seguimiento de las diferentes escenas que se suceden día tras día en las salas de internación pediátrica es imprescindible el acompañamiento en las condiciones más favorablemente posibles para el desarrollo temprano de los niños que en mayor o menor tiempo las habitan.

Un día como cualquier otro fuera del hospital no es así dentro de él, donde se suceden un encadenamiento ininterrumpido de estudios médicos y cuidados específicos. Constatar que existe sufrimiento para el niño y su familia por tener que estar en el hospital en el comienzo de la vida no parece ser suficiente. Surge la pregunta de si es posible en ese contexto la instauración de macro- ritmos y micro-ritmos (Marcelli, 2000) estructurantes para la vida física y psíquica o si, por el contrario -y sin desconocer la jerarquía e importancia de los procedimientos para el cuidado físico al restaurar o mantener el equilibrio orgánico-biológico-, pueden ocasionarse múltiples rupturas en la continuidad existencial del niño, al decir de Winnicott (1979), nocivas para su desarrollo.

1 Se utilizará el genérico masculino "niño" para la practicidad de la lectura del trabajo, sin desconocer los efectos del mismo en el uso del lenguaje.

La internación es muchas veces una decisión repentina, sin preparación. Ocurre con un efecto sorpresa, con sensación de extrañeza en las primeras horas. El psiquismo en construcción de un bebé o un niño muy pequeño, no le permite vivir las experiencias como un niño con lenguaje verbal de mayor edad cronológica o como un sujeto adulto. Es por ello que dentro del contexto hospitalario, pensar un "sistema de actitudes" es relacionarlo con un adulto atento, sensible a las necesidades del niño, dispuesto a interactuar y construir vínculo, en el decurso de las diferentes intervenciones que sean pertinentes realizar. No sólo con el niño, "su paciente", sino con la familia, cooperando en construir una capacidad de parentalización en estas difíciles circunstancias; tanto en la función de contención afectiva como de simbolización, de poner palabras y sentidos que ordenen la experiencia y confusión, otorgando significados a esta dolorosa experiencia.

De mis primeras impresiones al asistir a las salas de internación pediátrica, recuerdo la importante presencia del equipo médico y un fuerte espíritu al rescate profesional del niño en la búsqueda de mejoría en su enfermedad física, su misión de cuidado, a veces con estudios altamente especializados (punciones medulares y en la fontanela, tomografías, resonancias magnéticas, intubación, procedimientos en block quirúrgico, entre otros). Detrás de una genuina preocupación por parte del equipo respecto a los cuidados físicos del niño muy pequeño, surge preguntarme dónde queda en esos difíciles momentos y de importantes decisiones, el pequeño paciente como sujeto, cómo seguir considerando la existencia de un espacio psíquico interno en esos cuidados delicados, de difícil tolerancia, donde aparece el llanto frente al dolor como transmisión predominante de su interior que sufre, o en la fragilidad y dependencia de aparatos o sistemas de monitoreo.

El bebé se transforma así en un "objeto de la ciencia" (Golse, 2000). Los orificios corporales son a veces desviados de su función natural, con alimentación por sonda, realizar una venopunción e instalar un catéter mariposa para la medicación intravenosa con el brazo entablillado o para nueva extracción de sangre y la obtención de más análisis paraclínicos, con ecografías, radiografías, etc. Como si el cuerpo al poder ser visto con esta importante tecnología, se volviera "transparente", pudiendo obtener información traspasando la barrera de la piel como frontera y límite corporal.

Otro elemento fue la sensación de exclusión para el adulto que no integra el equipo técnico de salud; probable sentimiento compartido por el propio niño y su familia. El vocabulario empleado es muy específico, hay estrictas reglas de funcionamiento a seguir, la exigencia de higiene y medidas preventivas aumentan. Las habitaciones son compartidas con desconocidos, cierta pérdida de la identidad ("el paciente de la cama número..."), la iluminación, los sonidos, marcan alternancias, discontinuidades, debiendo adaptarse a una "cotidianidad" hospitalaria muy diferente a la acostumbrada.

La función de los adultos familiares pierde a veces fuerza, quedan como corridos de su lugar de decisión, seguridad y protección respecto a su hijo, con poco tiempo de intercambio y poca comprensión de los procedimientos, con dificultad en sostenerse en el lugar de referentes e intermediarios eficaces para aportarle al niño la necesaria información, manteniendo una necesaria sintonía afectiva (Stern, 1983), ficcionando, jugando las diferentes experiencias a través, aportando lenguaje a emociones que aún no tienen palabras como el miedo, el enojo, la tristeza.

El niño sano es activo, se mueve, tiene buen ánimo, ganas de jugar (Tardos, 2014), explorar los diferentes objetos y espacios. El requisito en algunos casos de inmovilidad y reposo, tal vez implique un modo diferente de registrar perceptiva, cognitiva y afectivamente ese espacio, sin poder realizar movimientos globales amplios. Parece una paradoja que el cuerpo inactivo del niño muy pequeño se contraponen con tanto movimiento a su alrededor. ¿De qué otras maneras puede “moverse” psíquicamente este cuerpo inactivo?

Hacer hincapié en una observación directa y complejizadora, como plantean Bick (1964) y Pikler (2014), por parte del equipo técnico de salud, permite una actitud de mayor capacidad receptiva y reflexiva para sentir y pensar las experiencias, des-naturalizándolas y registrándolas con sensibilidad, a la vez que una observación rigurosa de las acciones del niño y los cambios cualitativos que acontecen.

El equipo técnico debe ofrecerse como referente a conocer y conocido (desde identificarse por sus nombres, variar lo menos posible en las “visitas” de los diferentes horarios, por ejemplo), adentrándose también en un vínculo de contención afectiva de la angustia del niño, ofreciendo seguridad frente a la ansiedad por la sensación de peligro y de separación de las figuras parentales protectoras o frente a la vulnerabilidad por procedimientos invasivos, anticipándolos y explicándolos con palabras claras, permitiendo dar continuidad y coherencia en los cuidados, descubriendo con el niño sus competencias para atravesar posibles dificultades. Esta posible interacción colabora también en una apropiación imprescindible para un proceso constructivo de personalización en el niño, en el sentido que la psique resida en el cuerpo (Winnicott, 1993).

Poco difieren los espacios de las salas de internación pediátrica a las de un hospital de adultos. No hay sala de juegos en el piso donde se encuentran las habitaciones, las familias no se acompañan por lo general de juguetes u otros materiales para jugar al hacer rápidamente el bolso con sus pertenencias desde su domicilio al cual no siempre regresan si no residen en la capital del país. Predomina el teléfono celular de sus padres como único objeto acompañante, con el cual pasan mucho tiempo...

Con el transcurso del tiempo de asistir a las salas, también fui modificando mi sensación de inactividad del niño respecto a la posición de espalda al estar apoyados gran

parte del tiempo del día en la cama hospitalaria, ya que pude ir observando el despliegue de actividades diferentes aún con la cabeza apoyada: al posibilitar condiciones de actividad espontánea, de propia iniciativa, ya que podía tomar objetos si estaban cercanos, utilizar diferentes posibilidades de posiciones, articulación de sus miembros y giro de la cabeza, a pesar de las condiciones desfavorables, de estar muchas veces incómodos durante la vigilia y el sueño, así como por el cambio de posturas acostumbradas en su vida cotidiana (Szanto Feder, 2014).

El adulto puede colaborar en la búsqueda de movimientos seguros, armoniosos para el niño, articulando la difícil percepción del dolor con otros momentos de menor exigencia, que se acerquen a lo placentero sin que predomine estar inseguro, tenso, frente a acciones inesperadas por parte del entorno, sin anticipación. Tal vez, nos sirva acercar conceptos de percepción amodal y transmodal (Stern, 1991) para articularlos con estas experiencias, donde las experiencias sensoriales pueden ser traducidas a otras modalidades sensoriales, asociando a las mismas cualidades placenteras o displacenteras.

Parece “vital” entonces generar condiciones de juego cuando existe menor movilidad, cuando no hay libertad de movimientos, donde el adulto colabore en el logro de un juego absorbente y tranquilo (Tardos, 2006), como actividad placentera, de interés, estimulante, a pesar de las situaciones adversas, enriqueciendo su vida afectiva, sus experiencias, así como el placer del posible movimiento y la acción (Tardos, Idem). Si el juego es la vía regia de expresión de la vida anímica del niño, se busca con la actividad lúdica un apuntalamiento en los objetos de juego, para revertir o al menos disminuir las vivencias displacenteras o de sufrimiento. Una actividad con efectos estructurantes y con función amortiguadora entre las vivencias de su mundo interno y la realidad externa. El niño puede acceder así a un proceso de mayor comprensión, entendiendo y haciéndose entender.

Un adulto atento al acompañamiento sin ser invasivo, propiciando actividades lúdicas en este contexto -aún en la restricción de la cama, por permanecer en la habitación hospitalaria o en el uso de otros espacios comunes en caso que sea posible. Ir acercando juguetes, materiales, objetos, instrumental del mundo médico, como mediadores que aporten continuidad en su acción con el mundo (Tardos, 2014), que le permitan mantener las ganas de jugar y explorar, distribuyendo afectos en los objetos de juego y disminuir así su intensidad. De este modo “puede seguir poniendo en acción por sí mismo el conjunto de las competencias de las que es capaz” (Szanto Feder, 2014, pp.332) así como sus límites. El juego aporta tanto continuidad a las actividades ya conocidas fuera del hospital, así como ayuda para ir familiarizándose con el nuevo lugar, las personas desconocidas que tocan su cuerpo y le dan miedo, estableciendo lazos de confianza con ellos. Esto contribuye a dar mayor seguridad, calma, ajuste a las posiciones impuestas, a ritmo del propio niño, que puedan resultar placenteras a la vez que ofrecen seguridad

frente a lo que siente peligroso, ayudando a transitar mejor sus cambios de estado, su ansiedad, sus necesidades difíciles de expresar.

Construir en este contexto un “sistema de actitudes” por parte de los adultos hace referencia a poder armar vínculo, “hacer contacto”, a partir de la posible calidad de los diferentes sistemas de interacciones (en equipo, coordinados), con los diferentes actores involucrados: el niño-su familia-cuidadores intrahospitalarios-personal médico-pa-ramédico y de enfermería-otros técnicos involucrados.

Balint (1986) desde el ámbito hospitalario, Käes (2009) y Mellier (2012) en el abordaje de dinámicas grupales institucionales entre otros, hacen referencia a la creación de un “aparato psíquico grupal” del equipo institucional, como productor y actor de pensamientos y haceres colectivos coordinados, de contención afectiva, desde las diferentes disciplinas y más allá de las diferencias de estilos respecto a los saberes, la atención o los cuidados que permitan si bien “examinar al paciente”, también examinarse en su capacidad de devenirse receptores de los sufrimientos y ansiedades del niño y su familia para acompañar, intentar su comprensión y transformación, no siempre sin dificultades...

Estas interacciones pueden tener efectos a corto y a largo plazo en la construcción subjetiva del niño muy pequeño. Comprometen tanto lo corporal como el desarrollo de funciones psíquicas del niño como sujeto, que le permitan internalizar estas experiencias, representarlas, con adultos que le hablan sobre los significados y efectos de los procedimientos, con recursos lúdicos que le permitan una mayor comprensión de la situación en la que se encuentra, tramitar la ansiedad de separación y peligro frente a lo que desconoce, socializar con otros niños que se encuentran en situaciones similares a las que le toca vivir, anticipando con palabras claras las acciones en su cuerpo, favoreciendo la exploración sensorial, su orientación temporal y espacial, permitiendo acercar el sentimiento de desamparo de estas difíciles circunstancias a la posible creación de un espacio (¿transicional?) contenedor, maleable, aún en situaciones de difícil adaptación como es la internación hospitalaria.

La enfermedad es como una cuña que se introduce en el desarrollo, una “intromisión” al decir de Nagera (citado por De Ajuriaguerra y Marcelli, 1977). Inevitable en la vida de todo niño, a veces debe atravesar momentos claves, críticos, que pueden remitir o constituirse punto de partida de problemáticas a largo plazo. Las hospitalizaciones pueden ocasionar perturbaciones profundas en el niño muy pequeño, aún siendo de corta duración. Frente a la situación adversa en donde se cuelan angustias intensas por la situación desconocida, el “encierno”, el temor por la separación de las figuras significativas, el juego surge entonces no como mero “distractor”, sino como un recurso necesario. Una propuesta lúdica complementaria al acto médico que potencie y produzca como proceso creativo que no debe perderse.

Bibliografía

BALINT, Michael. El médico, el paciente y la enfermedad. Libros Básicos, 1986.

BARAIBAR, Raquel. Enfoques de Pediatría. Aspectos psicosociales. Oficina del Libro AEM, 1996.

BICK, Esther. Notes of infant observation in psychoanalytic training. En: International Journal of Psychoanalysis, 45,1964.

DE AJURIAGUERRA, Julian; MARCELLI, Daniel. Manual de Psicopatología del niño. Masson,1977.

GOLSE, Bernard. De lo corporal a lo psíquico. En: GEISSMAN, Claudine; HOUZEL, Didier. El niño, sus padres y el psicoanalista. Síntesis, 2000.

KÄES, René. Aparato psíquico grupal. Construcción de grupo. Gedisa, 2009.

KALLO, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y a educación una vez más. En: Revista Reladei Vol.5 N°3, 2016.

KALLO, Eva; BALOG, Györgyi. Los orígenes del juego libre. Magyarországi Pikler-Lóczy, 2013

MARCELLI, Daniel. La surprise. Albin Michell, 2000

MELLIER, Denis. L'Inconscient a la crèche. Eres, 2012.

PIKLER, Emmi. Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global, Narcea, 2014.

SHAW, Richard; DeMASO, David. Consulta psiquiátrica en Pediatría en niños y adolescentes con enfermedad orgánica. Médica Panamericana, 2009.

STERN, Daniel. La primera relación madre-hijo. Morata, 1983.

STERN, Daniel. El mundo interpersonal del infante. Paidós, 1991.

SZANTO FEDER, Agnes. Una mirada adulta sobre el niño en acción. Ediciones Cinco, 2014.

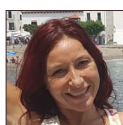
TARDOS, Anna. Las actividades dirigidas. En: Revista Infancia N°98 Asociación de maestros Rosa Sensat, 2006.

TARDOS, Anna. El adulto y el juego del niño. Octaedro, 2014.

WINNICOTT, Donald. Proceso de maduración en el niño. Laia, 1979.

WINNICOTT, Donald. Exploraciones psicoanalíticas. Paidós, 1993.

Fortalecer, cuidar y sanar para poder acompañar. Experiencias sobre la formación docente y sistema de actitudes



Erika Sol Chokler*
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Ciudad Autónoma de Buenos Aires
erikachok@gmail.com

(*) *Docente, Licenciada en Psicometría, Especialista en Desarrollo Infantil Temprano, profesora universitaria.*



Gabriela Yrala**
Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Ciudad Autónoma de Buenos Aires
gabyyrala@gmail.com

(**) *Licenciada en Fonoaudiología, Licenciada en Psicometría. Trabajadora de Salud Pública. Docente universitaria UCAECE y UN San Luis.*



Natalia Ziperovich***
Red Pikler Nuestra América
nataliaziperovich@gmail.com

(***) *Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Especialista en Desarrollo Infantil Temprano ISFDyT Docente 9-002, Mendoza, Argentina.*

Resumen

El sistema capitalista, extractivista y patriarcal promueve constantemente alienación, incoherencias, perpetuación de injusticias y desigualdades. Deconstruir las lógicas instaladas desde dentro del Sistema Educativo en la formación docente es un desafío gigante, que a veces parece imposible (pero no abordarlo nos convierte en cómplices silenciosas de su perpetuación).

En el presente trabajo, anudamos pedazos de historias que vivenciamos como referentes en las propuestas de formación docente. Intentamos, con nuestrxs relatos, dar cuenta de la complejidad de los procesos de co construcción de roles de educadorexs y acompañantxs de la protoinfancia, que retoman la historicidad de sus propias vivencias y entramado socio cultural, político y económico, y que se enlaza en este

Resumo

O sistema capitalista, extrativista e patriarcal promove constantemente alienação, inconsistências, perpetuação de injustiças e desigualdades. Deconstruir as lógicas instaladas de dentro do Sistema Educacional na formação de professores é um desafio gigantesco, que às vezes parece impossível. (Mas não abordá-lo nos torna cúmplices silenciosos de sua perpetuação).

Nesse trabalho, amarramos histórias que vivemos como referências nas propostas de formação de professores. Procuramos, com nossas histórias, dar conta da complexidade dos processos de coconstrução dos papéis dos educadores e acompanhantes da primeira infância, que assumem a historicidade de suas próprias vivências e enquadramento sociocultural, político e econômico, e que se vinculam neste forma

camino de constituirse como lxs nuevxs, co actorxs de los procesos de enseñaje de las protoinfancias.

Palabras clave: Enseñaje, Grupo, Sistema de actitudes

“Las exigencias sociales, laborales, fundamentalmente urbanas, plantean un ordenamiento tal de la cotidianidad en las familias que se ven compelidas de diferente forma y con diversos motivos y justificaciones, a enviar a sus niños cada vez más pequeños, a estructuras que los albergan, los cuidan, los crían y los educan durante una cantidad considerable de horas, casi todos los días y semanas durante todos los años de su protoinfancia.” Myrtha Chokler

En este momento nos y les proponemos detenernos en uno de los pares dialécticos del binomio adultx-protoinfante.

Partimos de considerar fundamental cuidar a quien cuida, entendiendo que no se puede dar lo que unx no tiene y a la vez que quienes cuidan, tienen derecho a ser sostenidxs, acompañadxs y observadxs.

Tomamos los Postulados de Base de la convergencia epistemológica de la Neuropsicosociología: **respeto, autonomía y seguridad**, como principios fundamentales en el proceso de construcción del rol de las personas que acompañarán las protoinfancias, como marco teórico que orienta tanto nuestro marco teórico, como la investigación y la praxis.

Proponemos entonces una actitud de respeto por la identidad, por los puntos de partida, saberes y experiencias con las que lxs adultxs se acercan a la formación. Respeto por sus puntos de vista, por las diferencias, por su historicidad¹.

En espacios con adultxs que trabajan con niñxs, pensamos en que lo central es la revisión de las propias *matrices de aprendizaje* por un lado producto de las experiencias y vivencias inscriptas en el cuerpo y, un trabajo profundo para poder mirarnos en función de las actitudes que emergen en la relación con lxs otrxs (niñxs y adultxs).

Adentrarnos en situaciones de cuidado a protoinfantes, nos permite visibilizar quiénes son lxs que cuidan. Y esto nos lleva a analizar todo un entramado sociocultural e histórico que adjudica principalmente a las mujeres este rol.

¹ Utilizaremos la "x" con la intención de incorporar un lenguaje inclusivo y ágil para la lectura.

de se tornarem os novos, co-autores dos processos de ensino e aprendizagem da proto-infância.

Palabras clave: Ensino-aprendizagem, Grupo, Sistema de atitude

Mujeres pertenecientes a sectores populares, atravesadas por la violencia de género, madres jóvenes que encuentran en el ser docente, una salida laboral relativamente segura, rápida y porque no, la posibilidad de distinción dentro del ámbito familiar y comunitario.

Estas mujeres que describimos se insertan en Institutos de Educación Superior (IES) de la Argentina y/o en Espacios de Capacitación en Servicios creados para referentes en cuidados infantiles.

Estos espacios de formación tienen como característica común la repetición de estructuras opresoras, la homogeneización y el abordaje del Sujeto en abstracto. En ellos trabajamos e intentamos posicionarnos como muchxs, desde una convergencia epistemológica, revisando constantemente cómo operan los Postulados de Base (RAS) respeto, autonomía y seguridad dentro de un proceso de Formación.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada unx, es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unxs a los otrxs.

¿Es posible pensar en enseñar a valorar la autonomía como competencia del niñx cuando como adultxs no tenemos esta experiencia? ¿Es posible pensar en el cuidado del niñx, si como adultxs nos sentimos fragilizadxs y poco sostenidxs?

Reflexionábamos sobre las marcas de la dependencia que genera el sistema escolar en cualquier país de Nuestra América, la búsqueda continúa de aprobación, la deshumanización de la propia existencia, la desvalorización por el otro, la actitud avasallante de dominación, el miedo al error, a tomar la palabra...pensábamos...en este proceso de aprender cómo enseñar para enseñar.

¿Cómo generar condiciones para que quienes se forman en sus relaciones entre sí y de todxs con la formadora, puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse como ser social, histórico, como ser pensante...comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar?

Proponiendo espacios de enseñaje críticos, dialógicos y reflexivos, luchamos cotidianamente junto

con lxs estudiantes por consolidar un posicionamiento creativo y respetuoso del ser docente.

Como dice Freire enseñar exige disponibilidad para el diálogo y convicción de que el cambio es posible.

“La amorosidad sin la cual el trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de “amor armado” (...) la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público. Expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras que se revelan y participan en manifestaciones de protesta a través de sus sindicatos –pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos” (Freire 2008: 77)

Nos preguntamos constantemente...

¿Qué se enseña? ¿Cómo? ¿Para qué? y ¿Para quién se enseña? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio? ¿De dónde me nutro para aprender a enseñar? ¿Qué aprendo cuando enseño?

En nuestras prácticas pretendemos integrar a las estudiantes como sujetxs, porque entendemos que formar no es adiestrar o domesticar, sino compartir en un proceso dialéctico y contradictorio la construcción del rol. Asimismo, nos reconocemos también como reproductorxs de un sistema excluyente y exclusivo.

Las actitudes de la formadora o coordinadora, requiere una escucha atenta. Disponible a los emergentes que surjan en el acontecer grupal y una sensibilidad que pueda reconocer en lxs estudiantes sus propios procesos.

Observamos a su vez en lxs estudiantes, la coexistencia de miradas críticas y transformadoras con instancias de cierta pasividad. Asumir con autonomía la propia formación es un proceso a construir y si bien esto tiene que ver con lo que se propone en el aula claramente va más allá del aula.

Consideramos que el atravesamiento corporal y vivencial es fundante en esta formación que estamos proyectando. Pero nos preguntamos a la vez, ¿hay algún proceso de formación que no incluya al propio cuerpo?

Lo que es nombrado por nosotras como “formación corporal”, “trabajo en el sistema de actitudes”, “constitución del rol” o el “pasaje por el propio cuer-

po”; implica ir **de la tripa hacia la corteza**. Es decir, desde el reconocimiento de las emociones y el tono, a la reflexión personal y grupal. Donde se parte del sentir, de la resonancia, de la huella de lo vivido hacia una posible y necesaria instancia de conceptualización y reflexión.

Fortalecer, cuidar y sanar para poder cuidar a otrxs

La revisión de las vivencias tempranas sensibiliza y puede favorecer prácticas más respetuosas de cuidado.

Compartimos algunas de las experiencias que llevamos a cabo en nuestras clases con estudiantes de los ISFD, con el propósito de generar espacios de encuentro y reencuentro con la propia historia, las matrices vinculares y de aprendizaje, la singularidad de las vivencias y los relatos construidos a partir de ellas.

Por ejemplo, el relato personal de la experiencia del nacimiento y/o parto dentro de un encuadre de trabajo grupal, favorece, enriquece y permite analizar distintas prácticas de crianzas.

Es claro que numerosas generalizaciones o adjetivaciones, tales como “*fue un parto muy lindo*”, “*a mí me contaron que no salía más, y mi mamá sufrió un montón*” pueden dificultar el análisis, pero, sin embargo, a la vez posibilitan retrabajar las huellas que se inscribieron, la calidad de los registros, la profundización de las descripciones...

... y adentrarnos en los detalles, y cómo todo esto va configurando una manera particular de ser, estar, mirar, observar.

Así también la posibilidad de integrar en la tarea académica a personas del entorno familiar a través de entrevistas y relatos, impacta profundamente en esto que se empieza a transitar como proceso de *enseñaje*.

Trabajar desde la observación de videos para el análisis como la película “*Babies*” o “*Cállate y puja*” o videos ficción “*Por tu bien*” que muestran nacimientos, evidencian las grandes diferencias que existen en los modos de acompañar el momento de nacimiento en las diferentes culturas.

Favorecer la integración de la propia historia y la revisión de la misma a partir de la teoría permite acercarse a los conceptos desde otro lugar. Pensando nuevamente en el Nacimiento, el Parto y Los Cuidados para con quien acaba de nacer.

Trabajamos en la Ley de parto humanizado, el

concepto de Protovínculo. A cada clase, luego del video, se le suma un material de lectura para ir construyendo el marco teórico, esta convergencia epistemológica.

Inducir y acompañar el paso por diferentes emociones a través de movimientos, gestos, contactos, equilibrios, desequilibrios, sostenes, dramatizaciones, liberación de la voz, son propuestas que hacemos a las estudiantes y que acompañan y dan sentido a los contenidos específicos inherentes a la propuesta Pikleriana.

Las dinámicas que proponemos, acompañadas por videos de la vida cotidiana de familias en proceso de crianzas, permiten comprender más acabadamente lo que significan los Postulados de Base de la praxis de la Neuropsicosociología (situaciones de cuidados no pertinentes, de desajustes en el tono, cambios abruptos de la postura, o posturas forzadas). Y por lo tanto una reflexión crítica sobre el rol.

La posibilidad de actuar situaciones en las que se ponga en acción conceptos y modalidades previamente analizadas con bibliografía Pikleriana, resulta ser un espacio donde es posible sintetizar y visibilizar las apropiaciones instrumentales que las estudiantes van realizando de la teoría.

Por ejemplo, representar una situación donde una familia acude al jardín angustiada porque su bebe de 5 meses aún no se sienta solo. Se propone entonces que un pequeño grupo elabore esa angustia, las preguntas, los miedos como familia. Que otro grupo, representando al equipo docente que tiene como base de su práctica los Postulados de Base y de la Teoría de los Organizadores, pueda actuar las respuestas para dar. Mientras otro grupo observa la actuación/dramatización.

Debatir grupalmente sobre los sentipensares surgidos de la propuesta resulta un reajuste interesante en el proceso de formación.

En esos contextos y con diferentes estrategias pensamos, reflexionamos e integramos los Organizadores del Desarrollo. Hacemos cortas técnicas de desequilibrio, de inestabilidad, de sentir apoyos. También usamos muñecos y muñecas para tomar, vestir, cambiar pañales, y situación de baño.

La Dra Emmi Pikler resaltó el rol de las personas que acompañarían a lxs niñxs en el Instituto. Para ello diseñó (y siguen aún vigentes) espacios de formación de personas que estarán acompañando a protoinfantes.

La mirada atenta hacia lxs protoinfantes ha llevado a considerar a la Dra. Pikler los principios rec-

tores que hemos nombrado más arriba: respeto, autonomía y seguridad.

Éva Kálló retoma las palabras de la Dra. Pikler: *“¡Qué diferencia, que imagen tan distinta 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”* (Kálló, 2016).

A partir de la observación directa, Emmi Pikler descubre que es a través de los cuidados atentos durante los cuales se satisfacen las necesidades físicas, en una situación de mutua confianza, respeto, autonomía y seguridad, que se promueve el desarrollo sano del bebé. Es así que describimos precisamente cómo tomar al bebé, cómo sostenerlo en brazos, cómo colocarlo sobre la superficie del cambiador, o en su cuna, cómo realizar el cambiado, y el modo de tomar y levantar sus extremidades. Esto no solamente está relacionado con la sensación de seguridad postural, sino que también sienta las bases del establecimiento de lazos y de la comunicación, de la exploración de su entorno.

A través de la perspectiva pikleriana, cobra vital importancia el diálogo que se establece durante las situaciones de cuidado. *“El bebé que puede tomar la palabra en el transcurso de los 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’ con los adultos más cercanos, esta vivencia tiene un efecto positivo en la relación con el mundo físico.”* (Kálló, 2016)

Por ello consideramos sumamente importante poder acompañar en la constitución del rol de las cuidadorxs, educadorxs y futuras docentes, desde una perspectiva de respeto y autonomía, ya que ellxs serán partenaires de lxs protoinfantes en su labor cotidiana. En esta relación primordial e íntima que se establece durante los cuidados cotidianos se sentarán las bases de la construcción de la subjetividad. Pudiendo brindar ellas mismas respeto, autonomía y seguridad. Destacando la mirada en los sujetos protoinfantes, en sus ritmos, tiempos, competencias.

Deconstruir las lógicas por dentro del sistema educativo es un desafío gigante, que a veces parece imposible pero no abordarlo nos convierte en cómplices silenciosas de su perpetuación.

Bibliografía

- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Gedisa.
- Bustello, E. (2007). El recreo de la infancia. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Chokler, Myrtha. H. (2017). La aventura dialógica de la infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Chokler M. H. "Vivencias intensas, temores al acecho, en el camino de ser y de aprender"
- Dra. David, M., & Appel, G. (2010). Lòczy, Una insólita atención personal. Barcelona: Octaedro.
- Feder, A. S. (2001). Una mirada adulta sobre el niño en acción. Buenos Aires: Ediciones Cinco Fundari.
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía Editorial. "Los amigos de Freire".
- Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gruss, L., & Rosemberg, F. (2016). Bebés en Movimiento. Buenos Aires: Continente.
- Hungría, A. P. (2013). Bañando al bebé. El arte del cuidado. Budapest: Asociación Pikler Loczy de Hungría.
- Kálló, É. (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. REDALEI.
- Mendez, D. M. (1999). La escuela en el cuerpo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quiroga, A. (1992). Matrices de Aprendizaje. Construcción del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.
- Rivière, E. P. (1998). Psicología de la Vida Cotidiana. Buenos Aires.: Ediciones Nueva Visión. Edición 12. .
- Rivière, P. E. (s.f.). Apuntes de desagrabación de clases. Actitud Psicológica"- "El rol del coordinador". Buenos Aires.

Enlaces de videos mencionados:

<https://www.youtube.com/watch?v=-qhO6IVoNVQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=FX4tX2Pu0NA>

https://www.youtube.com/watch?v=SIbx_vQyKvY

O diálogo com as famílias e a formação de um novo olhar sobre a criança



Letícia Breda de Souza Pacheco Gomes de Barros*

RPNA / Rede Pikler e Associação Pikler Brasil
astreias@gmail.com

() Jornalista, graduada em Psicopedagogia pela Uninter/Maceió, com aprofundamento em abordagem Pikler pela Association Pikler Lóczy – France e Entrelaços da Infância – Brasil. Diretora da Vila Materna, Maceió, espaço dedicado a bebês de zero a três anos.*

Resumo

Resumen

O presente artigo visa contribuir para a reflexão em torno da comunicação entre a instituição de educação infantil e a família, revelando como a interseção entre o diálogo e a prática diária no atendimento a bebês entre 6 e 36 meses, na Vila Materna, localizada no Nordeste brasileiro, demonstrou-se como um fator de destaque na rotina da instituição, contornando a dificuldade de toda a equipe em transmitir e aproximar essas famílias de nossa conduta educacional, pautada pela abordagem Pikler. A postura institucional, marcada pela interação, acabou por oferecer uma luz aos principais anseios dos pais, transformando-os em compreensão, paciência e confiança. Assim, sutilmente impulsionamos famílias inteiras para um novo olhar e postura em relação às crianças.

Este artículo tiene como objetivo contribuir a la reflexión en torno de la comunicación entre la institución de educación infantil y la familia, revelando cómo la intersección entre el diálogo y la práctica diaria en el cuidado de bebés entre 6 y 36 meses en Vila Materna, ubicada en el Noreste brasileño, resultó ser un factor destacado en la rutina de la institución, superando la dificultad de todo el equipo para transmitir y acercar a estas familias a nuestra conducta educativa, guiados por el enfoque Pikler. La postura institucional, marcada por la interacción, terminó por dar luz a los principales deseos de los padres, transformándolos en comprensión, paciencia y confianza. Así, impulsamos sutilmente familias enteras a una nueva mirada y actitud hacia los niños.

Palavras-chave: Família. Educação. Instituição. Parceria.

Palabras clave: Familia. Educación. Institución. Colaboración

Introdução

Todos os dias, as crianças que frequentam creches são deixadas nas instituições por suas famílias. Mães, pais, avós, avôs, babás, tios e tias, todos os dias, passam pela recepção da creche e, cada um ao seu modo, despedem-se da criança e

seguem rumo a seus afazeres diários. O que pode parecer uma cena tão corriqueira e trivial esconde, no entanto, uma delicada relação entre a família e a instituição que começa no exato momento da escolha e decisão por determinado local. Aqui, não pretendo explorar o campo que analisa os fatores de escolha, mas sim o que se dá em seguida e implica nos

valores que nutrem as relações entre profissionais e famílias, sustentando as ações, tempos, espaços e capacidades das crianças dentro e fora da instituição. Como fundamentam Ortiz e Carvalho (2004, p. 36):

Embora não compartilhemos da ideia quanto ao papel da creche como substituta do ambiente familiar, consideramos, isso sim, que ela é suplementar à família e que tem suas especificidades. Importante distinguir o que é próprio de cada um desses papéis – família e creche; mãe e educador – podendo inclusive apontar similaridades.

Neste artigo, busco apontar as possibilidades de encontro e diálogo - entre instituição e familiares - que promovam envolvimento nas concepções piklerianas de criança como sujeito ativo e dotado de competências, sustentando a adoção de um novo olhar sobre o desenvolvimento do bebê. Emmi Pikler, em sua atuação como pediatra de família, prestava apoio compartilhando suas percepções sobre a criança “ajudando os pais a acompanhar com interesse seus filhos, a observá-los para compreendê-los e cuidar deles melhor, respondendo às suas necessidades reais” (TARDOS, 2016, p.21). Para ilustrar o trabalho, me debruçarei sobre dois casos de dificuldades de desenvolvimento motor trazidos à creche Vila Materna pelas próprias famílias e seus desdobramentos.

O trabalho de apoio familiar na Vila Materna

No espaço de desenvolvimento infantil chamado Vila Materna, situado em Maceió, Alagoas, o trabalho junto às crianças é principalmente guiado pelas ideias e legado de Emmi Pikler. Na instituição, existente desde 2017, os bebês de zero a três anos – faixa etária atendida – são vistos e tratados como sujeitos ativos e de direitos, o que, para a região, representa uma verdadeira quebra de paradigmas. Naquela localidade, as concepções sobre educação, cuidado, infância e puericultura que orientam a atenção aos bebês até pouco tempo eram bastante pautadas em tabelas e modelos cartesianos, diferindo das nossas práticas. Entendo que a relação com as famílias se constitui como um elemento fundamental de sustentação para o vínculo de confiança e a construção de novos olhares acerca dos bebês e crianças pequenas atendidos. Para tanto, neste espaço lançamos mão de reuniões individuais, encontros coletivos, envio de artigos sobre desenvolvimento e uma postura de acolhimento aos anseios familiares, sob uma escuta que se coloca sempre isenta de julgamentos e que nos aproxima.

Na Vila Materna, as reuniões individuais ocorrem em dois momentos pré-fixados em calendário – nas entrevistas detalhadas sobre a história de vida da criança desde a gestação, que chamamos de anamnese; e na entrega de relatórios de desenvolvimento individual ao final de cada semestre. Esporadicamente, também há possibilidades de nos reunirmos individualmente quando solicitado pela equipe ou pela família. Todas as reuniões são vistas como oportunidade de dialogar e criar aproximação. A escuta é ferramenta primordial nestas ocasiões, há sempre muito interesse em conhecer as histórias e a cultura que permeiam a vida da criança que chega ao espaço. As reuniões coletivas ocorrem para reafirmar nossa prática e giram em torno do posicionamento institucional frente às variadas demandas familiares. Há ainda os eventos coletivos e, ao final do ano, uma mostra que conta o percurso de todas as turmas, momentos encarados como oportunidades de revelar um pouco às famílias sobre as crianças e suas ações cotidianas em coletividade.

Os assuntos tratados nos encontros individualizados com as famílias nunca são abordados sob um discurso que direcione ou que indique diretamente aos pais os meios de se fazer uma ou outra coisa em relação ao bebê. Delicadamente, expressamos a nossa forma de lidar com algumas situações discutidas, explicamos nossa visão acerca de certas práticas, os convidamos a refletir, deixamos claro que essa é a nossa forma particular de lidar com a criança e que na instituição funciona desse modo. A partir daí, a abordagem com a qual cada família escolhe lidar já não nos cabe e respeitamos escolhas e diferenças, embora, sob nosso teto, as coisas continuem a acontecer ao nosso modo.

Durante o período anterior ou concomitantemente à fase da adaptação das crianças no berçário, acontece uma entrevista detalhada com seus responsáveis, a anamnese. Essa entrevista tem por fim conhecer o histórico da criança e, a depender da família, pode ser mais ou menos detalhada. Independente do nível de detalhamento, a anamnese sempre nos revela um ponto de partida para a observação das crianças. Nesse momento, é possível identificar nos pais suas maiores expectativas e anseios sobre seus filhos e a instituição, bem como conhecer um pouco de seus valores culturais. Em ambos os casos relatados a seguir, essa entrevista inicial permitiu identificar previamente necessidades muito específicas das crianças e de suas famílias, conduzindo todo um processo que redirecionou as práticas e o olhar que estas tinham sobre seus filhos.

O caso Luísa

Como um dos primeiros bebês menores de um ano a serem atendidos na Vila Materna, o caso de Luísa

representou um desafio para toda a equipe institucional. Assim que chegou, ela logo nos chamou atenção por suas particularidades, sobretudo por sua falta de mobilidade. O espaço funcionava há pouco tempo e o nível de experiência com a abordagem pikleriana ainda era iniciante, visto que somente eu havia há pouco iniciado uma formação na área, repassando os conhecimentos adquiridos à equipe pedagógica. Para nos debruçarmos sobre o caso e oferecer uma boa oportunidade de desenvolvimento para Luísa, foi preciso muito engajamento, estudo e envolvimento com a abordagem pikleriana por parte não só da minha figura, mas principalmente pelas educadoras responsáveis. Eram elas quem poderiam revelar à família um olhar mais aprofundado sobre a criança nos detalhes observados na rotina institucional. Confiar nas competências do bebê, preparar um ambiente adequado, exercitar a paciência e vibrar internamente com suas conquistas foram requisitos essenciais para que os pais se sentissem também eles seguros.

Luísa chegou ao espaço uma semana antes de completar 12 meses. Passava 4 dias por semana conosco, por um período médio de 6 horas por dia. Nas fichas de inscrição, os pais manifestavam preocupação com o fato de a criança não andar. Acreditavam que a instituição poderia auxiliá-la nesse quesito. De constituição grande e traços marcantes, Luísa logo chamou a atenção de toda a equipe do berçário. Muito calma e tranquila, chegava com um dos pais sempre num carregador de bebês do tipo canguru (um modelo ergonômico, com sustentação das perninhas). Na instituição, passava grande parte do tempo sentada, com a coluna curvada, perninhas abertas e pouquíssima mobilidade - não engatinhava, não se arrastava, não rolava. Requisitava bastante o colo em diversos momentos do dia e, quando no colo, pendurava-se tal qual um bicho preguiça, procurando apoio lateral da cuidadora e envolvendo-se totalmente nela, principalmente com as pernas, de forma bem aninhada. As pernas, por sua vez, nos pareciam pouco desenvolvidas, hipotônicas, eram um tanto atrofiadas, fracas e finas em relação à constituição de seu tronco, grande e robusto.

Ainda durante os dias de adaptação, tive a oportunidade de conversar com os pais de Luísa em nossa reunião individual. Ambos vinham de localidades distintas de Maceió – o pai de origem boliviana e a mãe paulistana – e trabalhavam como chefs de cozinha em um restaurante próprio. Contaram-me a história da filha com muita alegria e demonstraram sua preocupação com o fato de ela não andar e nem ficar de pé. O pai revelou que, embora entendesse que cada criança tem seu tempo, sentia-se pressionado por sua família, que vivia no exterior, e havia passado a mentir para eles que Luísa já havia começado a andar.

Senti-me muito confortável em adentrar mais a fundo a rotina familiar e fui perguntando mais detalhadamente sobre seus hábitos, sempre de forma sutil e sem emitir expressões que poderiam pressupor algum juízo sobre a narrativa. Os pais me explicaram que, quase todos os dias, a criança ia com eles ao restaurante que possuíam e no qual trabalhavam. Nestes momentos, Luísa passava um tempo considerável dentro do carregador para que pudessem exercer suas atividades. Em casa, Luísa pouco ficava em contato com o chão, pois a mãe temia escorpiões. Normalmente, seus momentos de exercício motor ocorriam na cama de seus pais e, até aquela ocasião, os médicos não haviam detectado nenhuma anomalia em sua constituição física.

Nessa conversa inicial, após identificar os elementos que poderiam ter contribuído para uma mobilidade tão restrita e de ter inicialmente afastada a hipótese de qualquer anomalia ou doença, passei a contar sobre como enxergávamos a criança de forma geral. Falei de nossos eixos de trabalho, de como entendíamos o papel da brincadeira, do cuidado, das relações e da motricidade para a constituição e desenvolvimento geral dos bebês e crianças pequenas. Citei breves referências sobre a abordagem adotada, enfatizando os princípios piklerianos que falam a respeito da importância de assegurar espaços para o exercício dos movimentos livres e autônomos do bebê, bem como ressaltar que o vínculo, embora constituísse um dos pilares destes princípios, não deveria suprimir as oportunidades da criança explorar seu entorno com liberdade. Na sequência, expliquei que, aos poucos, colocaríamos Luísa deitada de barriga para cima, pois julgávamos importante que ela tivesse contato com o solo firme, que possivelmente ela estranharia no começo e, por isso, faríamos de forma bem gradual para que ela tivesse oportunidade de conhecer todo seu corpo e suas possibilidades de movimento. Disse também que nos importava mais a qualidade e variedade de movimentos, equilíbrio e posturas do que uma aquisição de marcha sem consciência corporal nenhuma. Reforcei que andar é uma habilidade inata e que não existem pessoas saudáveis que não tenham aprendido a andar!

É importante reforçar que, em momento nenhum da conversa com os pais, oferecemos uma solução para Luísa andar, tampouco os culpabilizamos por sua falta de mobilidade. Entendemos que a família sente e faz sempre o melhor para seu bebê a partir do repertório que possui. A própria Dra. Emmi Pikler, em suas visitas às famílias que atendia como pediatra, entendia que algumas atitudes da mãe em relação ao seu filho expressavam amabilidade e felicidade em estar com seu bebê (TARDOS, 2016). Com a aceitação do casal frente aos princípios de motricidade livre apresentados como oportunidade de garantir um melhor desenvolvimento motor para a

criança, os aconselhei a preparar um espaço também em casa para ela permanecer mais tempo no chão firme com segurança, sem acolchoados por baixo, o que eles se predispuseram a fazer. Orientei também que, sempre que possível, a deixassem deitada de barriga para cima nesses momentos.

No período subsequente, diante das novas possibilidades de relação com o próprio corpo, com as demais crianças e num ambiente propício, Luísa foi ganhando mobilidade. Passou a se locomover arrastando-se por todo o espaço e, aos poucos, eu e a equipe de educadoras observávamos sua conquista de domínio corporal através de movimentos muito precisos. A ação de seu corpo sobre o espaço tornava-se cada vez mais sólida, o que fazíamos questão de ressaltar aos pais, que muito orgulhosos nos narravam também as evoluções observadas fora do contexto institucional. Em seis meses, ela conquistou sua verticalização, utilizando-se de suportes para se segurar, e logo passou a andar lateralmente com apoio, de forma autônoma, voltando ao deslocamento em quatro apoios sempre que desejava. Após esse período, Luísa afastou-se da instituição por conta da separação de seus pais. Devido ao vínculo formado com seus familiares, continuamos acompanhando informalmente sua evolução fora da Vila Materna e foi necessário mais algum tempo até que ela adquirisse a marcha, aos 23 meses. A família, nesse período de afastamento, manteve-se confiante na capacidade motora de Luísa.

O caso Davi

Davi chegou ao espaço com 1 ano e 5 meses. Os pais nos procuraram porque queriam oferecer mais convívio com outras crianças e a oportunidade de brincar em um ambiente mais bem estruturado para a faixa etária dele. Na entrevista inicial com o pai e a mãe de Davi, o casal pontuou que a criança era bastante protegida por toda família, além de observar que sua marcha era cambaleante, que ele costumava se desequilibrar com frequência e caía muitas vezes bruscamente, batendo a cabeça no chão tanto de frente quanto de costas. Tal situação preocupava os pais e toda a família, que por sua vez sentia necessidade de protegê-lo ainda mais.

Durante nossa conversa, expliquei sobre o trabalho realizado na área de desenvolvimento motor de acordo com a abordagem Pikler. Enfatizei a importância de oferecer espaços seguros para o exercício do movimento livre e de evitar puxar o corpo de Davi direcionando ou forçando movimentos para os quais ele ainda não estivesse preparado, como no caso de subir escadas amparado pelas costas e braços (em relato trazido pela família), permitindo que ele subisse engatinhando se assim fosse mais confortável para ele. A receptividade do casal foi ótima e eles de-

monstraram-se bastante entusiasmados em oferecer novas oportunidades de movimento para o filho.

A adaptação de Davi foi prolongada e marcada por uma visível insegurança de sua mãe. Foi preciso firmeza e bastante sustentação de toda a equipe para que a mãe se sentisse finalmente segura em separar-se do bebê. Nos primeiros dias em que se viu totalmente sem a figura de referência familiar em seu campo de visão, pudemos observar um acanhamento nos movimentos da criança, o que foi passando de acordo com o tempo. Cada vez mais atento aos colegas e às possibilidades de exploração do espaço, Davi foi se interessando cada vez mais em interagir com os ambientes, as educadoras e as demais crianças.

Foram poucas semanas até Davi explorar todo o ambiente com muito entusiasmo e cautela, respeitando os limites de seus movimentos, mas também lançando-se gradativamente a novos desafios. A sala de referência, onde passava uma boa parte do tempo, foi preparada com pequenas rampas e caixotes, nos quais ele subia e descia repetidas vezes – inicialmente engatinhando, pouco depois subindo em pé e descendo engatinhando, e na sequência realizando ambos os movimentos em pé, primeiro lentamente e em seguida com maior velocidade.

A alegria de Davi ao sentir-se tão competente em realizar seus movimentos com autonomia e segurança era contagiante! A família toda participou e abriu-se para a ideia de permitir que ele explorasse os ambientes de forma livre e de acordo com os movimentos que seu corpo quisesse ou pudesse realizar. Recebemos, por diversas vezes, a visita de suas avós, sempre bastante participativas e muito entusiasmadas com sua evolução. Os pais nos relataram que o impacto das mudanças repercutiu em toda a família e que, assim como no ambiente institucional, a criança passara a demonstrar-se muito mais segura e autônoma nos outros espaços. O caminhar de Davi passou a ter mais firmeza e seu tronco inflou, abrindo-se às novas conquistas!

Considerações Finais

No que tange à sustentação de ambas as famílias, a equipe de educadoras manteve-se empenhada em mostrar as pequenas e grandes conquistas das crianças, valorizando sua evolução. Na hora da saída, um breve diálogo sobre o triunfo do dia: "Hoje Davi subiu em uma caixa e ficou na pontinha dos pés para alcançar um brinquedo!"; "Luísa hoje fez um monte de agachamentos seguidos apoiada na barra, parece estar treinando para ficar com as perninhas cada vez mais fortes!". A ideia, em momentos assim, é levar um pequeno relato positivo para a mãe ou responsável sobre o dia e as ações da criança na

creche, como se fosse um presente da criança para seus familiares. O principal objetivo do relato é justamente a motivação do adulto que se responsabiliza pelo bebê. De acordo com Tardos (2016, p. 21):

Se o adulto que cuida da criança, seja a mãe ou quem quer que o substitua, goza de uma motivação e ajuda eficaz, permitindo que este seja cada vez mais atento ao bebê, ao seu comportamento aos sinais que emite e para as suas respostas, ele obtém um conhecimento rico. Isto pode mudar profundamente a imagem interna que o adulto havia formado inicialmente para a imagem de um bebê reconstruído, o que nos ajuda a enxergá-lo como um parceiro com iniciativa e efetivamente capaz de adquirir habilidades e dar-se conta das consequências de seus próprios atos.

Em ambos os casos, o apoio e a sustentação junto às duas famílias foram fundamentais para que as crianças pudessem alcançar um melhor desenvolvimento não só no campo motor, mas também em outros, uma vez que estão todos interligados. Expandir e compartilhar o olhar praticado na instituição de forma a alcançar o ambiente familiar, mesmo que

de forma mais superficial, pode ter efeitos benéficos para o bebê. Parto do pressuposto de que toda família quer o melhor para a criança, mesmo que não saiba ou alcance que "melhor" é este, algumas vezes atrapalhando seu curso de desenvolvimento. O papel da creche não é, de modo algum, interferir na cultura familiar ou na forma como os pais educam seus filhos, mas o diálogo entre as partes, quando ambas visam o bem-estar da criança, pode fortalecer a confiança e amplificar oportunidades. Para além dos casos ilustrados, o diálogo acolhedor junto às famílias e um olhar institucional que valida as potencialidades das crianças, compartilhando-as com seus responsáveis, oferecem às creches a oportunidade de atuar como parceiras e coadjuvantes ativas no processo de formação do bebê.

Referências Bibliográficas

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações: Ser Professor de Bebês - Cuidar, Educar e Brincar**, uma única ação. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012.

TARDOS, Anna. 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**, v. 5 n. 3, p. 21–25, 2016.

Pedagogía de la coherencia, la ternura y la conciencia



Paula Germano*

Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Ciudad Autónoma de Buenos Aires
licpaulagermano@gmail.com

(*) Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador,
Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El artículo es una reflexión de mi experiencia como coordinadora pedagógica en un jardín maternal, sobre los desafíos pedagógicos para desarrollar las actitudes adecuadas que permitan acompañar el desarrollo infantil en contextos grupales y colaborativos desde procesos de descentramiento. Descentramientos que implican desarmar saberes académicos y matrices de aprendizaje constitutivas de la subjetividad. Se propone conformar otra actitud: una base de sustentación y organización interna que me disponga para una tarea centrada en un profundo conocimiento del desarrollo y necesidades singulares de cada protoinfante, para acompañarles, a través de un encuentro verdadero, a superar de forma pacífica las dificultades que se les presenten. El encuentro con los desarrollos teóricos y prácticos piklerianos, reafirmó la posibilidad de otra educación, basada en la libertad, iniciativa y cooperación como cualidades humanas indispensables. El desafío: cómo transmitir a las docentes una pedagogía de la coherencia, coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar.

Palabras-clave: Actitud docente; Descentramiento; Coherencia, Ternura y Conciencia.

Resumo

O artigo é uma reflexão da minha experiência como coordenadora pedagógica em uma creche, sobre os desafios pedagógicos para desenvolver atitudes adequadas que permitam acompanhar o desenvolvimento infantil em contextos grupais e colaborativos a partir de processos de descentralização. Descentração que implica desarmamento de saberes acadêmicos e matrizes de aprendizagem constitutivas da subjetividade. Propõe-se formar outra atitude: uma base de apoio e organização interna que me proporcionará uma tarefa centrada na compreensão profunda do desenvolvimento e das necessidades únicas de cada criança, acompanhá-los, através de um verdadeiro encontro, para superar de forma pacífica as dificuldades que se apresentam a eles. O encontro com os desenvolvimentos teóricos e práticos piklerianos reafirmou a possibilidade de uma outra educação, baseada na liberdade, na iniciativa e na cooperação como qualidades humanas indispensáveis. O desafio: como transmitir aos professores uma pedagogia da coerência, da coerência entre fazer, sentir e pensar.

Palavras-chave: Atitude de ensino; Descentração; Coerência, Ternura e Consciência.

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo transmitir algunas de las estrategias que nuestra institución Cielo Claro Jardín Maternal implementa para reflexionar en el equipo docente, acerca de la construcción de actitudes adecuadas para el acompañamiento de los protoinfantes¹ en contextos grupales, laborales y colaborativos. Actitudes que implican la conformación de una base de sustentación y organización interna, que disponga a cada docente para componer una tarea centrada en un profundo conocimiento del desarrollo y de las necesidades singulares de cada protoinfante, para de esta manera acompañarles, a través de un encuentro verdadero, a superar de forma pacífica las dificultades que se les presenten y así progresar en los procesos de socialización.

Cuántas veces repetimos o hemos escuchado sobre la importancia de los primeros años de vida como fundantes de la subjetividad. Sobre cómo las experiencias de los primeros años repercuten en nuestra propia vida, y en clave cifrada, en la sociedad entera de manera devastadora, expresándose en adicciones, criminalidad y psicopatologías, como nos advierte Alice Miller (1980) en “Por tu propio bien”, destruyendo la vitalidad durante la infancia.

Muchas personas coincidimos en que –aunque resulte terrible admitirlo– hay algo de verdadero en estas afirmaciones. Es por ello que buscamos acercarnos a otros ámbitos de pedagogías alternativas, no violentas, respetuosas... pero es una ardua tarea desarrollar actitudes pedagógicas coherentes entre el hacer, el sentir y el pensar, justamente por cómo nuestro recorrido por la propia educación insiste en manifestarse en nuestra práctica, y se reproduce en nuestras acciones, sentires y pensares.

Por ejemplo, pensamos seriamente que optamos por estas pedagogías porque son más libres: hay menos estructuras, son más personalizadas y holísticas, o comunitarias. Si agudizamos nuestra percepción y observamos un rato nomás, vemos cómo en las intervenciones docentes cotidianas y casuales, estas características que tanto anhelamos encontrar, se bajan de un plumazo. Por ejemplo, nos encontramos con el diálogo entre un niño y su docente:

N: “Maestra miráme, salto como el hombre araña”

M: “¿Qué hombre? No lo conozco”

N: “Ay! El de la peli, cuando salva a la chica”

M: “Mis oídos y mis ojos no saben nada de pelis”

También sentimos. Sentimos lo importante que es que se tenga en cuenta nuestro sentir para poder enseñar a los más pequeños a expresar sus emociones.

¹ Ante la falta de consensos respecto al lenguaje de género e inclusivo, utilizaremos el masculino de un modo genérico, sin que esto implique desconocer los sentidos políticos del lenguaje y la politicidad de las operaciones de nominación y enunciación.

Disfrazado en sentimientos empáticos, nos compadecemos y no podemos evitar el *pobrecito*. Y con cara de pobrecito, expresamos lo que sentimos porque “es bueno expresar lo que uno siente”, “yo siento que extraña”, “está cansado”, “necesita a su mamá”, etc. Y ahí nomás, le levantamos en brazos y empezamos a cantar un largo repertorio de canciones rítmicas y alegres, llevándole de un lado a otro hasta que pare de llorar.

También actuamos: “quiero contar cuentos”, “qué lindos son los juegos de dedos, podríamos hacerlos, a los niños les gustan”, y luego a la hora de hacer la actividad: “Shh, va empezar el cuento”, “quedate sentado para que vean todos”, “si no te sentás te llevo con los bebés”. Otro ejemplo: se encuentra una niña jugando libre y tranquilamente con bloques, la maestra se acerca y comienza a preguntar: “¿qué estás haciendo?”, “¿de qué color es ese puente?”, “¿con cuántos bloques lo hiciste?”. “Tomá, te paso los rojos, ¿me pasás tres azules así yo también hago una torre?”.

Otro problema: la ignorancia. Esta se ejerce y manifiesta de manera solapada en decires y opiniones siempre individualistas, que boicotean la tarea profesional colectiva, la producción conjunta, replicando prácticas mediáticas actuales, donde es válido decir cualquier cosa en nombre de la libertad de expresión, lapidando las teorías, investigaciones científicas y el propio recorrido académico. Nos ubica en el lugar de la queja y el cuestionamiento constante, siempre falta algo, quitándole autoridad a la gestión grupal.

Repetimos lo que decimos que queremos transformar. Probablemente, estos fracasos en el ejercicio de una práctica con la cual los adultos se vinculan *románticamente*, impiden visibilizar que trabajar con niños pequeños implica no sólo una gran responsabilidad, ya que ocupamos una función relevante en el moldeamiento del germen de lo humano, sino que ésta conlleva una profunda tarea de autorreflexión y un autodisciplinamiento constante que otorgue, por un lado, un sentido a las propias prácticas pedagógicas. Pero también, es necesaria una tarea articulada coherente y concientemente con la institución en su conjunto.

Creo que el principal obstáculo para alcanzar estos ideales, tan nobles sin duda, de respeto, cooperación y libertad, radica en la dificultad para deshacernos de la tan arraigada concepción adultocéntrica que tenemos de la educación.

Sin embargo, es esta incomodidad o contradicción la que genera un impulso contrario de descentramiento para pensar, vivenciar y hacer la educación.

“Además, el adulto tiene que enseñar y hacer comprender ciertas cosas a los pequeños como las reglas básicas de la vida en común. Tiene que responder a sus preguntas, darse cuenta del momento en que el niño necesita su

ayuda, etcétera. Todo eso exige un buen conocimiento del niño, mucha atención y solicitud” (TARDOS, 2006, p.12).

Encuentro en la educación pikleriana un insólito, claro y palpable desarrollo pedagógico en ese sentido, y fue para nuestro jardín maternal el encuentro con Emmi Pikler (de la mano de la querida Noemí Beneito) el punto de inicio de un recorrido, de este proceso de descentramiento, desde entonces ineludible, dinámico y vital.

Para dar cuenta de ello me gustaría compartirles algunas herramientas que fuimos construyendo en nuestras reuniones pedagógicas semanales en diferentes momentos de nuestro crecimiento como jardín maternal.

Tabla 1. Ficha mensual.

“¡En los primeros años de vida cuidado físico y educación no se separan ambos están íntimamente entrelazados! Así que este conocimiento se extiende a todas las necesidades fisiológicas, ya se trate de 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” (KALLO, 2016, 17).

En la Tabla 1, mostramos la herramienta que surgió, por un lado, como una necesidad de sistematizar la forma en que le dábamos la información cotidiana a cada familia acerca de cómo y cuándo habían comido, dormido y de los cambios de pañal de los bebés y niños pequeños en Cielo Claro. Centradas en este sentido en la actividad de las docentes, para ser sincera, un poco la cuestión era en ese entonces: “no llegamos a completar los cuadernos, estamos a las corridas”. Más allá de todas las cosas que con el tiempo aprendimos a organizar para no estar a las corridas, digamos que a partir de esta queja empezamos a reflexionar sobre la importancia de dar esa información a las familias. Pronto llegamos a la conclusión de que, si para la familia era importante estar al tanto de estas cuestiones, ¡para nosotras también!

A continuación, hago una transcripción textual de los apuntes de aquella reunión en la que acordamos y construimos la ficha mensual mencionada:

“Ficha mensual:

Información para los padres y para las docentes, de lo cotidiano y de un panorama más amplio de su ritmo fisiológico mensual.

¿Qué información necesitamos de los padres? Cómo descansó durante la noche. Horario de despertar, cantidad de horas, cualidad (inte-

rrumpida o no). Si vienen en el turno tarde también cómo fue su mañana en relación al sueño, comidas y cambios de pañal.

Los momentos que se reflejarán en esta ficha, más bien horarios, son los momentos de cuidado. Los espacios libres reflejarán también el tiempo en que se desarrollan el juego y el movimiento libre. La lectura mensual de los distintos momentos de cuidado dará cuenta de cambios o permanencias en el ritmo, variación de cantidad de tiempo en el sueño; y en relación a las meriendas y almuerzos, también la cualidad de los mismos y la posibilidad de variar los horarios si fuera necesario. La posibilidad de armar secuencias de continuidad en los momentos de cuidado dará más autonomía y seguridad en el juego y movimiento libre”.

Además de agilizar o sistematizar la forma en que se brindaba a las familias la información cotidiana, esta grilla permitió redirigir la mirada hacia el infante, y transformar la queja o la dificultad en una actitud solícita y atenta: por ejemplo, si un niño había pasado una mala noche, la docente estaría atenta a procurarle un tiempo de descanso, quizás antes del horario habitual de su siesta, o si se mostraba molesto podría contextualizar ese malestar y no hacer interpretaciones erróneas. Estos ajustes no sólo redundaron en una mejora en la calidad del vínculo con cada niño, sino que también mejoraba el ambiente de toda la sala.

Tabla 2. Para empezar a conocernos.

“Entonces, con paciencia y si, por otra parte, el bebé se adapta bien (después de familiarizarse y establecer lazos de confianza con la persona y el lugar) se le podía permitir ir adquiriendo esa diferente percepción de su cuerpo, poniéndolo boca arriba durante lapsos muy breves al comienzo, para ir prolongándolos en forma gradual en la medida en que el bebé lo aceptara a su ritmo” (SZANTO FEDER, 1981, p. 132).

En el caso de la Tabla 2, esta herramienta consiste en un cuestionario que, parafraseando a Emmi Pikler, intenta dar respuesta a la pregunta “¿Dónde está el niño?” para emprender desde allí el camino de encuentro que se inicia cuando la familia ingresa al jardín durante el período inicial. El objetivo es acercarnos lo más posible a las formas conocidas que tiene cada protoinfante para construir el vínculo de confianza y seguridad con su docente referente e ir colaborándole para que poco a poco encuentre su ritmo y conozca las formas del jardín, mientras se integra en un ritmo colectivo más amplio.

Recibir toda esta información de las familias para tenerla en cuenta y partir desde ahí, desde lo conocido para cada niño, habitualmente resultaba una sorpresa y un alivio

para las familias. No se trataba de imponer una metodología pedagógica, ni de acostarlos boca arriba en el piso para que jueguen, ni de cambiarle los pañales parados, ni de que tomen líquidos en vasitos transparentes, ni de que se duerman en su cuna. Por el contrario, se trataba de que las docentes pudieran preparar los espacios de juego y cuidado con los conocimientos y elementos adecuados, para nutrir el encuentro y generar momentos y espacios seguros y de confianza.

Tabla 3. Grilla período inicial.

Tabla 4. Grilla control de esfínteres.

“La intervención adulta es clave en este complejo sistema educativo y oscila entre física y humana. Es inevitablemente simbólica a la vez que moral” (HERRAN IZAGIRRE, 2013, p. 43).

Las grillas que corresponden a las Tablas 3 y 4 surgieron a partir del estudio de la Escala de desarrollo del Instituto Pikler, Lóczy (FALK, 1997), que comenzamos este año para agudizar nuestra observación y mejorar la práctica. Ambas intentan, al igual que en la escala, dar cuenta de cierta evolución, en el caso del período inicial hacia la despedida y permanencia calma en el jardín. En el caso del proceso de control de esfínteres, hacia la apropiación autónoma del mismo.

El período inicial –más conocido como adaptación– muchas veces se caracteriza por montos de ansiedad significativos que generan la expectativa acerca de cuándo y cómo se producirá la separación, la despedida. Estos afectos involucran, en diferente medida, tanto a las docentes como a las familias. El trabajo reflexivo al interior del equipo docente resultaba indispensable para consensuar con las familias las formas y el momento de las despedidas. Trabajo interno que resultó de vital importancia para elaborar tanto las ansiedades propias de las docentes como las de las familias. Definimos que la condición de posibilidad de dicho momento surgiría, sobre todo, porque se había establecido un vínculo de confianza con la docente referente. Este encuentro se había generado, a su vez, desde una actitud de observación y espera de la docente a la mirada y el interés del niño. Esperar que sea el niño quien inicie la interacción con la docente. De esta manera, se dejan de lado prácticas centradas en un *entretener* o *divertir* para construir una relación entre el niño y la docente.

En relación al control de esfínteres, poder estar atentas a las señales que dan los infantes respecto del momento madurativo que transitan en este proceso, tanto desde el punto de vista emocional como neurofisiológico, posibilitó, por un lado, un acompañamiento desde un encuadre teórico definido y consensuado entre todas las docentes. Por otra parte, desterrar prácticas tan comunes como, entre otras, ir al baño en grupos con quienes lo necesitaban y,

de paso aprovechar, para hacer el lavado de manos de otros niños que todavía usaban pañal. Situación que terminaba con tres niños en banquitos esperando su turno, para que el baño no se transforme en un *lugar de juego*. Pasar al baño sólo con uno o dos niños transformó la actitud de alerta y control en otra de cooperación y escucha, en una oportunidad para mostrarles el mundo, sus normas y sus formas.

Cabe destacar que ambas grillas se armaron como un intento reflexivo y de observación lo más objetiva posible para no acelerar tiempos y así poder colaborar asertivamente con los niños, y también brindar a la familia el acompañamiento adecuado para acompañar estos procesos tan importantes.

Es decir, más como un ejercicio de descentramiento que como una escala de desarrollo.

Todas estas herramientas nos permitieron entonces ejercer nuestra práctica cotidiana partiendo de una actitud de respeto.

“Respeto esencial por la persona, en este caso el niño, por su maduración neuropsicológica, por su singularidad y por su derecho inalienable de ser protagonistas de su propio desarrollo, como ser activo, actor, y no solamente actuado por otro” (Chokler, 2010, pág. 5).

El estudio y puesta en práctica de los desarrollos teóricos y prácticos de Emmi Pikler y quienes la siguieron me llevan a reflexionar sobre tres coordenadas irrenunciables para ejercer y desarrollar las actitudes acordes para un acompañamiento del sano desarrollo de la primera infancia:

La *coherencia*: antes que estar vinculada con formas de autoevaluación –hacer las cosas bien o mal, más o menos de la misma forma o anticipadas, repetidas veces hasta establecer rutinas o ritmos– la coherencia no está focalizada en la persona adulta, sino que está dedicada a los otros, *para que comprendan el sentido de lo que se hace*. Centrar la coherencia en cómo se ejerce la práctica supone el riesgo de centrarla en el adulto que la ejecuta. La coherencia en el pensar, el hacer y el sentir permite luego articular una coherencia entre lo que se hace, se piensa y se siente. Pero siempre se focaliza en que ese otro comprenda el sentido de lo que se está haciendo.

La *ternura*: no está vinculada directamente con una suavidad al hablar, gestualizar un rostro feliz, hacer todo lentamente o pintar las paredes con colores cálidos. Tampoco implica usar juguetes de lana, tela, madera u otros *materiales nobles*. En todo caso, todo aquello pueden ser medios o materiales para ejercer la ternura pero no la suponen por sí mismos. Teniendo en cuenta lo inhabitual o infrecuente de su ejercicio, *la ternura es revolucionaria*

por su escasa presencia en los métodos pedagógicos. En principio, la ternura no es para mí, *es para ese otro, para que perciba seguridad y confianza, apunta a fortalecer insólita y tiernamente.*

La *conciencia*: está vinculada con la libertad, no supone tener todas las respuestas ni satisfacer las propias inquietudes. La conciencia no es para mí sino para ese otro, *para que pueda expandir con sus propios tiempos sus márgenes de libertad.*

Cuando mi *actuar* es coherente brota la *empatía*, no para sufrir *con otro* o para compadecerme, sino para acompañar a superar las dificultades con serenidad.

Cuando mi *sentir* vive en la ternura *el encuentro es auténticamente verdadero, no hay miedo.*

Cuando mi *pensar* es consciente, el deseo y la *iniciativa* se activa alegremente en el otro.

Las prácticas de cuidado confluyen sobre lo que podemos denominar como un ejercicio constante de descentramiento subjetivo. No importa lo que nos pasa con otro sino lo que le pasa al otro con lo que hacemos junto con ellos. Asumimos que esta tarea de descentramiento no es sencilla, pues implica distanciarnos de nuestro narcisismo. Por ello la importancia del trabajo y la supervisión grupal continuos.

De este modo, será posible generar un entramado consistente entre la coherencia, la ternura y la conciencia junto al hacer, el sentir y el pensar.

COHERENCIA en el HACER

Donde la coherencia supone un sentir y un pensar sobre lo que se hace

TERNURA en el SENTIR

Donde la ternura define tanto el hacer como el pensar respecto del sentir

CONCIENCIA en el PENSAR

Donde la conciencia está vinculada tanto con el sentir como con el hacer lo que se piensa

Estas tres articulaciones, a su vez conectadas mutuamente, permiten encuentros y afectaciones que, de acuerdo a los posicionamientos piklerianos, conforman una relación mutuamente modificante en la cual, como se ha señalado, la prioridad será el respeto a los tiempos singulares de cada protoinfante.

La coherencia en el hacer posibilita entonces que el protoinfante construya su pensar como una acción anticipatoria, un pensamiento que permite proyectar lo que se ve hacia un acto posterior.

La ternura en el sentir favorece la construcción de un vínculo que permita la expresión de las emociones y sentimientos, cada vez, en función de los tiempos que hagan falta para que dicha expresión sea enunciable, decible, compartida.

La conciencia en el pensar habilita un acompañamiento para que el protoinfante pueda actuar libremente, desde una potencia que activa –desde las condiciones materiales que se ofrecen, desde los juguetes hasta su disposición en el espacio– una serie de acciones que promueven cada vez una mayor autonomía y apropiación de los hechos del protoinfante.

Ahora el desafío: cómo seguir profundizando en el desarrollo de estas cualidades en los adultos que se ocupan de pequeños en el ámbito de un jardín maternal para que se reflejen en las actitudes docentes cotidianas. El desarrollo de una actitud de aprendizaje continua es creo el secreto de la tarea grupal, para profesionalizarla y asumir con responsabilidad el trabajo cotidiano. En el equipo docente nos seguimos preguntando sobre nuestras posturas corporales, gestos y movimientos cuando acompañamos el juego y los cuidados, sobre las cosas que les decimos, cuándo y cómo, sobre nuestras intervenciones, sobre cómo cuidar y enriquecer el juego, sobre cómo transmitir reglas y acuerdos, entre otras, “...poder vivir y experimentar la satisfacción de ser un profesional realmente competente” (KALLO, 2016, p.20).

Referencias bibliográficas

CHOKLER, Myrtha. El concepto de Autonomía en el desarrollo Infantil Temprano. Coherencia entre teoría y práctica. Pikler- Lòczy Euskal Herriko elkarte, 2010. Disponible en <http://www.eubios.net/index.php?page=5&topic=38>

FALK, Judith. Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy). Buenos Aires: Ediciones ARIANA, 1997.

HERRÁN IZAGIRRE, Elena. La Educación Pikler Lòczy. Cuando Educar empieza por cuidar. Revista Latinoamericana de Educación Infantil RELADEI, 2 (3), 37-56, 2013. Disponible en www.reladei.net

KÁLLO, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y la educación una vez más. Revista Latinoamericana de Educación Infantil RELADEI, 5 (3), 15-21, 2016. Disponible en www.reladei.net

MILLER, Alice. Por tu propio bien. Barcelona, España: Tusquets, 1980.

SZANTO FEDER, Agnés. Reflexiones acerca de la antigua moda de la posición ventral desde el nacimiento. Le Pédiatre, XVII, 75, 125-133.

TARDOS, Anna. Las actividades dirigidas. Infancia, Barcelona, N°98, 8-12, 2006.

Tabla 1. Grilla mensual

FUENTE: Elaboración Jardín Maternal Cielo Claro

MES DE:

S	H	C	8	9	10	11	12	13	14	15	16																										

Referencias

H Horario de qué hora a qué hora

SB Sueño bueno

PP Pañal con pis

BP Baño pis

AB Almorzó bien

C Cómo durmió

SM Sueño malo

PC Pañal con caca

BC Baño caca

AP Almorzó poco

S Sueño

SR Sueño regular

NA No almorzó

Tabla 2. Para empezar a conocernos

FUENTE: Elaboración Jardín Maternal Cielo Claro

Nombre y apellido del niño/a: _____

Sala y turno: _____

Con respecto al sueño:

¿Dónde duerme? ¿Cómo? ¿Con quién? (Formas de conciliar el sueño: a upa, en su cuna, con mamadera, con chupete, con algún juguete, tomando la teta, con canciones)

¿Cuánto duerme? ¿Duerme de corrido?

¿Duerme siestas? ¿En qué horarios? ¿Cuánto tiempo?

Con respecto a la alimentación:

¿Cómo come? (de regazo, en silla alta) ¿Con quién? ¿Come solo o con ayuda?

¿Toma mamadera/teta? ¿Cuándo?

¿Come frutas? ¿Cuáles? ¿Cómo?

¿Come pan? ¿Cómo? (Solo, con dulce)

¿Hay algún alimento que no pueda comer? ¿Tiene alguna alergia?

¿Cómo suele beber? (vaso, mamadera, vaso con piquito)

Con respecto al cambiado de pañal:

¿Cómo es el cambiado? (Acostado, parado, con juguetes) ¿Dónde? ¿Con quién/es?

¿Usa alguna crema en particular? ¿Tiene alergia a algún producto?

Con respecto al juego y al movimiento:

¿Dónde juega? ¿Cómo? ¿Con qué objetos y juguetes?

Otros hábitos:

¿Usa chupete habitualmente?

¿Suele quedarse/se ha quedado al cuidado con otros/as? ¿En su casa o en otro lado? ¿Cómo se despiden?
¿Tiene algún objeto que suele llevarse?

¿Hay algo que quieran contarnos que consideren sea importante para el período inicial?

Tabla 3. Periodo inicial

FUENTE: Elaboración Jardín Maternal Cielo Claro

Nombre y apellido:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Sala:

Días		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	4ta sem.	5ta sem.
		Con el adulto referente	Explora y juega sin requerir su atención															
	Explora y juega buscando su atención																	
	Necesita la cercanía																	
	Acepta su colaboración																	
Con la docente referente	Acepta y responde a su palabra																	
	Busca su mirada																	
	Ingresa con calma																	
Ingreso a la sala (despedida)	Se despide																	
	Necesita contención de la docente																	
	Más horas																	
	4 horas																	
	3 horas																	
Progresión de la estadía	2 horas																	
	1 hora																	

Tabla 4. Control de esfínteres

FUENTE: Elaboración Jardín Maternal Cielo Claro

Actitud durante los cuidados	Control de esfínteres												
9 Tiene ganas, avisa, y llega al baño. Puede retener durante la vigilia													
8 Registra la necesidad fisiológica de hacer pis y caca, y puede avisar antes													
7 Pide usar la peleta o inodoro y puede hacer como no													
6 Se baja y sube la ropa autónomamente													
5 Se interesa por la función de la peleta y/o el inodoro													
4 Avisa mientras está evacuando sus esfínteres													
3 Avisa luego de que hizo pis o caca													
2 Muestra interés por el pañal durante el cambiado													
1 Hace pis y caca en el pañal, sin mostrar interés en el tema													

Reflexiones sobre el pasaje a un abordaje pikleriano como terapeuta del lenguaje



Irene Teresa Pinasco*

Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Ciudad Autónoma de Buenos Aires
pinasco.irene@gmail.com

(*) Doctora en Fonoaudiología, Psicóloga Social,
Especialista en Trastornos de la Comunicación
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El abordaje Pikler ofrece a la Terapéutica Lingüística infantil postulados que dan cuenta de una postura epistemológica relacionada al Respeto, la Autonomía y la Seguridad, teniendo como uno de sus principios la motricidad libre y lo postural que tanta relación guarda con la emergencia del lenguaje. En la formación de las carreras de Fonoaudiología donde se forman las Terapeutas del Lenguaje si bien la psicomotricidad solía ocupar en algunas universidades un espacio curricular interesante el abordaje en general era el tradicional. Este trabajo narra la experiencia operada por el pasaje a un abordaje pikleriano como terapeuta del lenguaje. Incluye la inclusión en el currículo del abordaje Pikler en el ámbito universitario en la carrera, en el Doctorado en Fonoaudiología y en una Especialización de Psicopedagogía. Finaliza relacionando el concepto pikleriano de desarrollo postural autónomo, y su articulación con la comunicación – lenguaje ambos Organizadores del desarrollo.

Palabras clave: Terapeuta del lenguaje. Universidad. Abordaje pikleriano. Desarrollo postural. Comunicación.

Resumo

A abordagem Pikler oferece à criança postulados da Terapêutica Linguística que dão conta de um posicionamento epistemológico relacionado ao Respeito, Autonomia e Segurança, tendo como um de seus princípios as habilidades motoras livres e posturas tão intimamente relacionadas ao surgimento da linguagem. Na formação do Fonoaudiólogo onde se forma o Fonoaudiólogo, embora as habilidades psicomotoras ocupassem um espaço curricular interessante em algumas universidades, a abordagem em geral era a tradicional. Este trabalho narra a experiência operada pela passagem a uma abordagem pikleriana como terapeuta da linguagem. Inclui a inclusão no currículo da abordagem Pikler em nível universitário na carreira, no Doutorado em Fonoaudiologia e em uma Especialização em Psicopedagogia. Termina relacionando o conceito Pikleriano de desenvolvimento postural autônomo e sua articulação com a comunicação – linguagem ambos Organizadores do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Terapeuta da Linguagem. Universidade. Abordagem Pikleriana. Desenvolvimento Postural. Comunicação.

De la formación profesional al abordaje de Emmi Pikler

En mi formación como Fonoaudióloga, Terapeuta de la comunicación y el lenguaje, el desarrollo psicomotor era considerado como fundante en el desarrollo integral del niño, íntimamente ligado con las demás aéreas del desarrollo del bebé (protoinfante) y sostén de la emergencia de la comunicación y el lenguaje.

El concepto de potencialidad corporal que me transmitieron en la carrera así como la importancia del equilibrio y el sistema postural: *“Una vez adquiridas y automatizadas, las habilidades posturales no sólo permiten una mayor libertad para la acomodación a nuevas exigencias y situaciones, sino que sirven también como preparación fundamental para el desarrollo de habilidades superiores. Cuanto más armónico ha sido el desarrollo postural y motor en los primeros cinco años de vida, mejores condiciones tiene el individuo para adaptarse a otras condiciones no motoras (lingüísticas o cognitivas). Las secuencias de control tónico que regulan las posturas y permiten automatizar los movimientos son la base para que puedan darse logros cognitivos y de aprendizaje superiores propios de la especie: la posibilidad de mantener posturas, posiciones y actitudes indica la existencia de equilibrio. Cuando para mantener el equilibrio se exige mayor control voluntario, se hace más difícil la incorporación de nuevas informaciones ajenas al propio cuerpo. El equilibrio útil va a permitir los aprendizajes, pero cuando además estos aprendizajes van a incluir funciones superiores (creatividad, lenguaje no condicionado, empleo de instrumentos, razonamiento, etc.) es necesario que haya una inhibición de las informaciones corporales en el plano de la conciencia (corticales) para poder disponer de todos los complejos canales de la corteza que requieren estas adquisiciones. La potencialidad corporal implica que el control tónico-postural va a ser ejercido desde niveles inferiores encefálicos y medulares (Quirós y Schragger, 1979), pudiendo entonces darse las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje junto con un desarrollo bioneurológico suficiente y adecuados condicionamientos sociales. Estas ideas y conceptos fueron las que me abonaron un campo fértil en mi concepción del desarrollo infantil para ir construyendo el camino.*

En esta concepción observamos que apoyado en lo biológico el movimiento-acción junto con el lenguaje, constituyen entonces el principal campo de aprendizaje infantil sin dejar de incluir un entorno social que nos acercaba la teoría socio-histórica de Vygotsky.

Es por esto que en mi accionar como terapeuta de la comunicación- lenguaje, el área psicomotriz desde la línea teórico conceptual en la cual me forme desde la universidad, era fundante, pero mis referentes

eran autores como Costallat, Picq Vayer, Frostig, con una concepción más rígida poco favorecedoras de la libertad y creatividad del niño no incluyendo la emoción. Ello me motivo a adquirir informalmente conocimientos de psicomotricidad desde otras concepciones que me abrió a un abordaje más abierto con una concepción más integradora y en la cual lo emocional tiene gran espacio formándome con Vella Votadoro formada en Francia. Considerando el concepto de psicomotricidad en su acepción más amplia refiriéndolo al desarrollo psicológico, a la construcción somato psíquica del ser humano en relación al mundo circundante poniendo de manifiesto su complejidad. Pude incorporar así otros autores como Aucouturier, Wallon, Ajuriaguerra, que concibe la psicomotricidad como el proceso que va de la acción, el juego y el movimiento a la generación de pensamiento, es decir el proceso por el que el niño accede al mundo simbólico y desarrolla sus representaciones mentales conscientes e inconscientes a partir de sus acciones, sus sensaciones y sus emociones.

Asimismo me interesé fuertemente en lo denominada “Estimulación temprana” con Dra Lydia Coriat lo que me llevo a profundizar sobre el desarrollo psicomotor infantil temprano, aunque desde la óptica de la neurología clásica.

Cambio de paradigma en las carreras universitarias

Como docente universitaria titular de cátedra de Terapéutica Lingüística introduje en la materia de la carrera en la Lic. En Fonoaudiología de la UMSA, la Unidad temática Psicomotricidad abordando temas como: Consideraciones de la organización psicomotora. Implicación de la actividad psicomotriz en lo cognitivo, lo afectivo y lo motriz. El cuerpo en relación. Dialogo tónico. Encare terapéutico según la dimensión psicomotriz que aborda. Temas que no estaban en la actividad curricular de las carreras de otras universidades.

Considerar el lenguaje corporal, que no implica ausencia de competencia lingüística, el cimiento donde esta se basa. *“Las señales se transmiten entre los participantes utilizando un conjunto de canales: gestos faciales, como las vocalizaciones y los movimientos de los brazos (entre otros) son los comportamientos disponibles usados desde el nacimiento, para la interacción. Estos permiten a los niños muy pequeños, iniciar, reiniciar y regular los intercambios comunicativos con los que lo rodean”* (Pinasco, 2010)

Pero fue mi acercamiento con Myrtha Chokler de quien tuve el merito de ser su Directora de Tesis para acceder al título de Doctora en Fonoaudiología UMSA, que me sumergió en sus desarrollos, en los

aspectos psicomotores y posturales, del Desarrollo Infantil Temprano, comenzando por los organizadores del desarrollo hasta llegar al abordaje de Emmi Pikler. Siendo de gran impacto para mi formación el conocer y profundizar sobre el desarrollo postural que esta concepción pikleriana sostiene demostrado científicamente su validez dando lugar al desarrollo del texto "Moverse en Libertad". Modifico mi concepción también sobre la terapéutica del lenguaje pues como mencione es insoslayable la relación entre aspectos psicomotores y comunicación-lenguaje. Por lo tanto el desarrollo postural que es considerado uno de los organizadores del desarrollo se entrelaza con la emergencia del lenguaje. (Chokler, 1994)

Este recorrido no fue ni lineal, ni repentino más bien fue pausado y paulatino a medida que me iba formando además con Agnès Szanto, mis principales maestras en este abordaje se fue produciendo el cambio ya sea en mi accionar como terapeuta así como mi función académica, como Decana de la Facultad de Ciencias de la Recuperación tuve el placer de introducir un módulo "Subjetividad y comunicación" dictado por Agnès Szanto y Myrtha Chokler en el Doctorado en Fonoaudiología- Especialidad en Trastornos de la Comunicación, en ese momento único doctorado en ese campo. Es entonces que las ideas y abordaje Pikler tiene lugar en estudios de Doctorado en Nuestra América.

Actualmente dicto un Seminario en la Especialización en Psicopedagogía Clínica en la UBA sobre Lenguaje y psicomotricidad que es abordado desde la mirada de Pikleriana.

Paralelamente mi formación en el abordaje Pikler se fue enriqueciendo en distintas cursos, jornadas profundizaciones como las que se organizó Myrtha Chokler en Jujuy (Argentina) con Golse, con Agnès, y otros referentes del país y de Nuestra América.

Estas actividades de profundización como Buenos Aires, San Pablo, Budapest, etc. así como las lecturas de los textos de autores Piklerianos fueron enriquecieron mi formación y fundamentalmente mi inserción en la Especialización Desarrollo Infantil Temprano como docente, me llevaron a incrementar mis conocimientos así como mi adhesión al abordaje Pikler, pudiendo articular como terapeuta del lenguaje esta formación con la conceptualización que modificaron mi accionar terapéutico.

Desarrollo motor-postural autónomo y terapéutica de la comunicación-lenguaje

Comunicación y desarrollo postural entonces son dos áreas que guardan una especial relación. Como ya ha sido mencionado, ambos son considerados por Chokler como organizadores del desarrollo.

En el abordaje Pikleriano son ejes fundantes el desarrollo postural y motriz autónomo que supone que el bebé, durante su actividad espontánea:

- a) Es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa
- b) Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro para el programa de acción que se ha propuesto, por lo cual éste se hace pertinente y adecuado.

La motricidad cumple dos importantes funciones en la relación del protoinfante con su entorno: permite los desplazamientos del propio cuerpo en el espacio y la manipulación de los objetos y a través de los movimientos expresivos, haciendo posible la comunicación entre los seres humanos –posturas y gestos que acompañan a la comunicación verbal. Según Trevarthen (1986), la mediación intersubjetiva consiste en "ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Una persona, el mediador, ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno".

La interacción promueve la comunicación en ella se da un "diálogo tónico", en el que se fundan los principios del diálogo entre los seres humanos. Ajuriaguerra (1973) nos dice que el diálogo tónico implica un proceso de acomodación entre el cuerpo del bebé y el cuerpo de la madre: "lo social, o más precisamente, la necesidad del otro está inscrito en lo orgánico" (Wallon, 1974) devela, entonces, una relación tónico-emocional. Las primeras relaciones corporales (miradas, voces, tono corporal) que pueden provocar en el bebé emociones placenteras o displacenteras, son expresadas por el niño a través de sus recursos corporales: llanto, arrullo, sonrisa, tono corporal rígido o suave; y al ser "escuchado" y atendido por el adulto que lo acompaña se empieza a instalar el placer de dialogar en una primera comunicación no verbal. Este proceso de comunicación (diálogo tónico corporal) no es desplazado por el lenguaje verbal. Este diálogo se constituye en la base del lenguaje. Se pasa de esta manera, por un proceso que va del lenguaje corporal al lenguaje verbal, dependiendo del contexto sociocultural en que se desarrollan.

"Es el adulto, gracias a su capacidad para establecer procesos de renuncia estratégica y adaptarse al conocimiento del otro, el que permite al niño construir estructuras de pensamiento que le ayudan a comprender, organizar y actuar en el mundo simbólico" (Bronckart, 2007)

Todos los bebés utilizan su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse, para tomar los objetos o para expresar sus emociones sino, fundamentalmente, para ser y para aprender a pensar, base para conquistar el lenguaje.

El descubrimiento de la capacidad de actuar y trans-

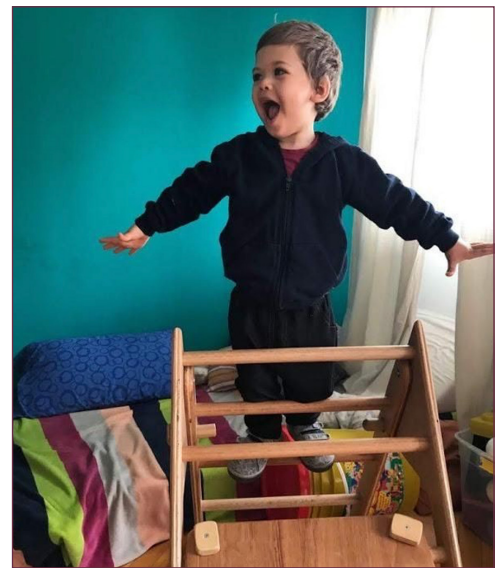
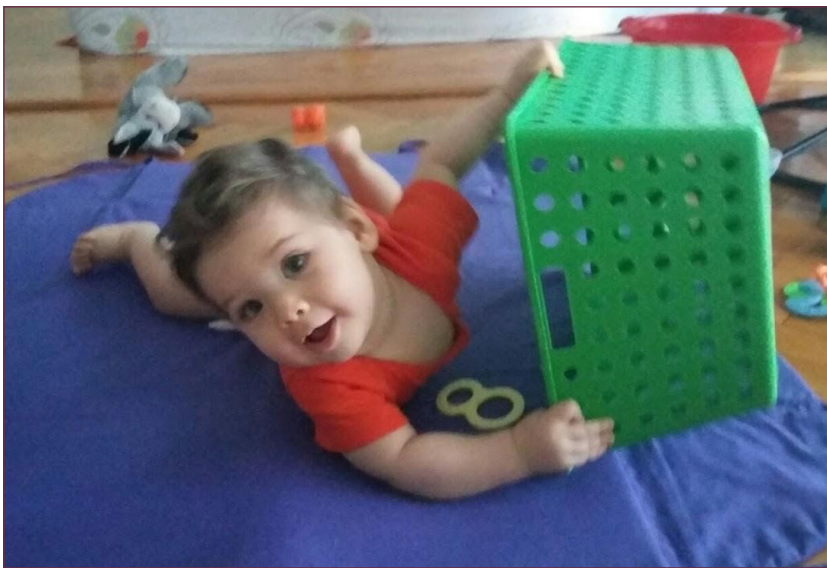
formar el mundo humano y físico modificará su vivencia de “sí mismo” e iniciará el camino hacia **la autonomía**, uno de los pilares del pensamiento pikleriano.

Las experiencias psicomotoras y comunicacionales condicionarán en gran medida cómo se llegará a la madurez intelectual. Estas son paralelas pero indisolubles, ya que después del movimiento, el lenguaje crea las condiciones para que la acción se diversifique y perfeccione. Son primero el movimiento y la

acción y a través de ellos se van creando las bases para conquistar el lenguaje.

Emmi Pikler expresa “confía en el niño, en la capacidad innata y social del aprendizaje de los recién nacidos y de los bebés, cree en su capacidad de **desarrollo autónomo** y busca favorecerlo respetando su iniciativa, en el proceso de evolución de sus movimientos, en la manifestación de su desarrollo psíquico, en su juego, en su pensamiento y en su comunicación con los demás”. (Pikler 1984)

***Las imágenes de Sebastián y un video de un diálogo ilustran lo expresado:
¡Gracias a los papás por permitirme mostrar estas hermosas imágenes!***



Video: https://drive.google.com/file/d/1BDjJG6nKz_zVvdnc0DkGwHF1sHSDrYjM/view?usp=sharing

Bibliografía

- Ajuriaguerra J. de (1973) "Manual de Psiquiatría infantil" Editorial Masson, Barcelona.
- Beebe, Beatrice; Sorter, Dorienne; Rustin, Judith; Knoblauch, S. "Una comparación entre Meltzoff, Trevarthen y Stern" Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas NÚMERO 017 (2004)
- Bernaldo de Quirós J. (1979) Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Editorial Panamericana, Buenos Aires.
- Bronckart, Jean- Paul (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Chokler, M. (1994) Los organizadores del desarrollo. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Chokler, M. (2017) La aventura dialógica de la infancia. Colección Fundari. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Golse, B. "La Psiquiatría del bebé. El cuerpo como vía regia del acceso a la semiotización" Artículo publicado en la revista L' Information psychiatrique N° 1, Janvier 1995.
- Pinasco, I. "La competencia comunicativa como factor de resiliencia" Revista Fono audiológica 2007. Tomo 53 n° 1 y 2, pág. 26-50.
- Pinasco, I. "La intersubjetividad en la emergencia del lenguaje" Articoli pubblicato per el Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata (citado en abril 2007) disponible en <http://www.ifra.it>
- Pikler, E. (1984) Moverse en libertad. Editorial NARCEA.
- Szanto Feder, A. (2006) Lóczy ¿un nuevo paradigma? Ediunc, Mendoza.
- Szanto Feder, A. (2011) "Una mirada adulta sobre el niño" Colección Fundari, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Wallon, H., (1974) "La evolución psicológica del niño" (traducido por Patricio Canto) Editorial Psique, Buenos Aires.

Sobredosis de Diagnóstico TEA



Graciela Degtiar*

Red Pikler Nuestra América
Red Pikler Ciudad Autónoma de Buenos Aires
gracieladegtiar@mail.com

(*) Psicóloga Social, Licenciada en Psicomotricidad
Buenos Aires, Argentina

Resumen

El propósito de este trabajo es abrir una perspectiva más amplia en el diagnóstico TEA y cómo lo podemos pensar para la primera infancia.

Los diagnósticos a edades tempranas operan obturando las relaciones del niño, la patología pasa a ser su identidad, el sistema hegemónico de salud propone múltiples tratamientos que supuestamente lo reparan, considerándolo objeto roto, dañado. Los tratamientos estandarizados para todo niño diagnosticado TEA, finalmente lo fragilizan aún más, lo segmentan: fonoaudiología para que aprenda a hablar, terapia ocupacional y psicopedagogía en el lugar del juego, psicología para su emoción, niño tomado de a pedacitos como un rompecabezas que no se termina de armar. En ese espejo hecho añicos el niño se ve reflejado.

"(...) En estas reflexiones, hay una consciente toma de posición inicial: en vez de hablar de prevención (cuyo referente es: lo que debe evitarse), se parte de un punto de anclaje en la salud, en lo que funciona bien. Esta posición es producto de una mirada que aprecia lo que el niño es, lo que el niño hace, que se construye sobre lo que el niño sabe y sobre aquello de lo que es capaz y que es, a su vez un espejo para el pequeño en el que se ve hermoso¹"

Tomo esta frase de la querida Agnes Szanto Feder como brújula que guía y posiciona mi forma de acompañar esta problemática.

Resumo

O propósito deste trabalho é abrir uma perspectiva mais ampla no diagnóstico TEA e como podemos pensá-lo para a primeira infância.

Os diagnósticos em idades precoces operam obstruindo os relacionamentos da criança, a patologia passa a ser sua identidade. O sistema hegemônico de saúde propõe diversos tratamentos que supostamente visam conservar essa criança, considerando-a um objeto partido, danificado. Os tratamentos padronizados para todo infante diagnosticado com TEA terminam fragilizando-o ainda mais, segmentando-o: Fonoaudiologia para que aprenda a falar, terapia ocupacional e psicopedagogia em vez do jogo lúdico, psicologia para sua emoção: A criança abordada em pedacinhos como um quebra-cabeças que não se termina de montar. É nesse espelho estilhaçado que a criança se vê refletida.

"(...) Nestas reflexões, há uma consciente tomada de posição inicial: Em vez de falar de prevenção (cujo referente é o que deve evitar-se), parte-se de um ponto de referência na saúde, no que funciona bem. Esta postura é produto de um olhar que aprecia o que a criança é, o que faz, o que se constrói sobre o que a criança sabe e sobre aquilo do que é capaz, sendo assim um espelho para o pequeno, no qual se vê belo¹"

Tomo essa frase da querida Agnes Szanto Feder como uma bússola que guia e posiciona minha forma de acompanhar esta problemática.

Introducción

¿Podemos pensar que los diagnósticos en los niños pequeños deberían ser evanescentes como el humo, una realidad móvil, instantánea, preparada para modificarse en cada segundo? El sistema de salud ajeno a la empatía y a las repercusiones que implica un diagnóstico, lo cronifica, lo convierte en factor generador de angustia y stress para el niño y su familia. El niño se convierte en un TEA, grupos de padres, atención sistematizada, con la probable intención de ser un apoyo, sellan y reafirman un diagnóstico sobre la identidad del niño, ésta queda subsumida a la patología. *"...Así como el TDAH es una bolsa de gatos en la que se ubican diferentes funcionamientos psíquicos que derivan de una conducta similar, del mismo modo cualquier niño que no habla a la edad esperada o que no se relaciona con los otros del modo en que los demás lo hacen es catalogado como TEA, rótulo que se ha convertido en otra bolsa de gatos en la que se incluyen todos los niños pequeños que presentan algún tipo de dificultad, sin tener en cuenta las diferentes determinaciones de esas conductas²".*

Al diagnosticar ordenamos y damos rumbo a un tratamiento, sin embargo, creemos que ese nombre que hemos dado a la enfermedad de alguna manera nos asegura, nos corre de la ansiedad y la incertidumbre. ¿No es acaso la incertidumbre el lugar de donde puede nacer la oportunidad de algo nuevo?

A tal nombre... le corresponde tal tratamiento... se automatizan las respuestas, las formas de vínculo, se homogeniza la subjetividad. Así como el nombre de un territorio no define su naturaleza, su topografía, no es suficiente un diagnóstico para definir la complejidad de la vida de un sujeto, se recurre a una acotación, a una simplificación que lo empobrece, que limita sus posibilidades, que levanta paredes a su alrededor que encarcelan su desarrollo.

Diagnosticar conlleva riesgos. Nuestro gran problema es que al diagnosticar se pone en marcha una maquinaria pre-fabricada y estandarizada. Niños pequeños son convocados a realizar test ante personas desconocidas en un intento de cuantificar inteligencia y emociones. ¿Qué respuesta espontánea puede adjudicarse a un pequeño de dos años que es sometido a enfrentarse a un extraño, aunque este lo invite a jugar amablemente? ¿Tal vez, no sería saludable que el niño se retraiga y se

inhiba? *"Claramente, no hubo epidemia autística, sino un lobbying sin freno para hacer prevalecer el concepto impreciso de TEA, trastornos para los cuales el método ABA³ sería susceptible de aplicarse sin ninguna distinción... se ve bien el mercado jugoso que se perfila aquí⁴".*

Tomando la parte por el todo, se enfatizan ciertas señales que presentan algunos niños, como por ejemplo retrasos en el lenguaje, escasa vinculación interpersonal, temor a la mirada, se infiere el TEA y para constatarlo se lo deriva a varias sesiones de diferentes test. Los test, que son sólo una foto de la vasta y compleja vida de un niño pequeño, se tornan en su documento de identidad, como si un tweet de ciento cuarenta caracteres fuera suficiente para dar cuenta del aquí y ahora de la vida afectiva, socio ambiental, de los factores epigenéticos y genéticos, de esa trama vasta y múltiple que nos constituye.

*"Muchos profesionales pensamos que el aumento frenético de **casos y diagnósticos de espectros** de todo tipo, que actualmente que actualmente ponen en jaque a los padres, profesionales y a estructuras escolares se debe, sobre todo, a un gran desconocimiento, a un gran desencuentro y por eso a una gran intolerancia de los adultos frente a necesidades y manifestaciones auténticas y muchas veces legítimas de esa **extraña persona** tan simple y conocida, pero al cabo, siempre misteriosa: un bebé o un niño en crecimiento, en transformación permanente.⁵"*

"En la primera infancia los diagnósticos se escriben con lápiz", nos recuerda Gisela Untoiglich⁶. Hablar de un estado remite a cierta permanencia temporal y no a la fluidez y transitoriedad que los cambios relacionales, de sus cuidados cotidianos, en fin, las modificaciones que los organizadores del desarrollo aportan a la vida del niño pequeño.

Con el objetivo de ejemplificar tomaré el abordaje de la terapia psicomotriz de un niño de 21 meses de edad. Esto nos permitirá re-pensar la validez de su diagnóstico de autismo e interrogarnos acerca de cuáles son los criterios, cuales los parámetros, desde que ECRO⁷, se considera TEA.

3 ABA: "Applied Behaviour Analysis"

4 Golse, Bernard (2013). *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. Dossier 2013 "Sobre lo que no podemos ceder"*.

5 Chokler, Myrtha Hebe(2017). "La aventura dialógica de la infancia". Ed. Cinco.

6 Ed. Noveduc. Colección Conjunciones

7 Esquema Conceptual Referencial Operativo. Término acuñado por el Dr. Enrique Pichón Rivière.

1 Agnès Szanto Feder. "Una mirada adulta sobre el niño en acción". Ed. Cinco, 2011.

2 Janin, Beatriz. *¿Epidemia de autismo o patologización de la primera infancia?*. Revista Actualidad Psicológica. Año XLIII, N° 477.

Relataré también las vivencias de los padres y las observaciones realizadas, la respuesta del sistema de salud y afortunadamente, los recursos del niño que desafían su diagnóstico.

El caso M

Apenas al año y medio de edad M había sido diagnosticado con TEA. Muchas de sus conductas eran coincidentes con aspectos del espectro autista: retraso en la aparición del lenguaje, mirada evitativa, explosiones de llanto e ira. Cuando se ve la superficie de una conducta pero no se indagan sus raíces, se recurre rápidamente a sellar con un diagnóstico y ver de calmar el síntoma. *"Cuando no aparecen marcas visibles pero sí conductas difíciles de comprender, frente al pánico y la incertidumbre, se asimilan con frecuencia los problemas a las enfermedades. Se recurre así a la medicalización de los conflictos, y por lo tanto a los fármacos más o menos milagrosos y a pseudo-terapias y pedagogías de la coacción, de los premios y los castigos, a la espera de soñadas soluciones rápidas de comportamientos conflictivos, que logren acallar o adormecer los fantasmas⁸".*

Relataré algunas de las observaciones realizadas con entrevistas en consultorio y hogar, conclusiones y en Anexo la definición de TEA por DSM5 para poder re pensar la validez del diagnóstico de autismo de este niño en sus primeros años de vida.

Agrego aquí links, el primero de Beatriz Janin, psicóloga que hace una crítica al sobre diagnóstico y el segundo del modelo diagnóstico de una prestigiosa institución en Argentina.

<https://buenavibra.es/movida-sana/psicologia/el-sobrediagnostico-de-autismo-y-el-preocupante-riesgo-de-algunos-tests/>

<https://www.fleni.org.ar/especialidades/rehabilitacion/infantil/programa-de-deteccion-temprana-de-trastornos-del-desarrollo/>

Datos del niño, de su familia, relatos y el entorno

M: abreviatura del nombre del niño

Ma: madre

Pa: padre

Psm: psicomotricista y psicomotricidad

M es derivado a terapia psicomotriz por la tera-

⁸ Chokler, Myrtha "La aventura dialógica de la infancia". Ed. Cinco. Colección Fundari.

peuta de la mamá luego de que en una prestigiosa institución de Buenos Aires, dedicada a la neurología se le diagnosticara TEA, trastorno del espectro autista.

El pediatra del niño ya había advertido meses antes, a los 18 meses de edad, conductas llamativas, no miraba a los ojos de su interlocutor, no respondía a su nombre, el lenguaje era escaso, sólo decía mamá. Se le indicó terapia de estimulación temprana, de la que sólo hizo 2 sesiones.

M vive con su mamá de 36 años de edad, su padre de 41 y dos hermanas de 11 y 19 años. Es el segundo matrimonio para ambos padres, la madre tiene una hija de 11 de su matrimonio anterior y el padre una hija de 19 también de otro matrimonio. La madre relata que M es el hijo que los unió, comenta que para ambos padres M es el último hijo por lo tanto quieren disfrutarlo mucho.

El padre de la madre fallece cuando M tiene 1 año y 9 meses, lo cual la sumió en una gran tristeza. Allí comienza su terapia y la toma de antidepressivo y clonazepam.

M durmió en la cama de sus padres hasta los 21 meses y tomó pecho hasta los 18 meses.

Estos datos se fueron deshilvanando a lo largo de las primeras entrevistas con la mamá.

Las entrevistas son abiertas, se dialoga, tomando aquello que la madre trae y eventualmente, realizo alguna pregunta, que está hilvanada al contenido al que ella hace referencia.

Modalidad de abordaje

Propongo a la familia 3 entrevistas iniciales y luego dar una devolución, charlar juntos lo que ellos sienten, piensan y responder a sus inquietudes e interrogantes para evaluar si soy la persona adecuada en ofrecer ayuda al niño y su familia.

La madre había referido que el padre no es muy "amigo" de las terapias y que para él M "no tiene nada". Como estrategia para conocer al padre y por lo que se fue charlando en relación a la vida cotidiana de M propongo visitas eventuales a la casa.

Quedamos luego de un período diagnóstico en fijar entrevistas semanales en consultorio y algunas veces a domicilio.

Los encuentros que se realizan la sala de psicomotricidad, cuentan con un espacio amplio, de 6mts por 9mts, con un área de materiales blan-

dos: colchonetas, cubos, espaldar, gran espejo, un área de materiales duros: prisma Pikler, escalones, y materiales de madera y plástico en juegos de armar, pelotas, autos, potes, muñecos, etc.

Período diagnóstico:

Tomo para esto el concepto de etapa diagnóstica⁹ en la que este diagnóstico sirve para direccionar el objetivo de nuestras intervenciones y no cómo rótulo para etiquetar al niño. Esta etapa es un período durante el cual se recoge información utilizando las herramientas con las que cuenta el profesional, en este caso las entrevistas, charlas y observaciones¹⁰ del niño, su familia y su contexto.

Primera entrevista

M llega al consultorio a upa de su mamá, su abuela paterna los acompaña. Al pasar la puerta de entrada, la mamá lo baja al piso y él se lanza a explorar en un recorrido que se extiende, no sólo a la sala de atención sino al resto del departamento en el que funciona el consultorio. Cocina, lavadero, sala de espera y otras dos salas consultorios son visitadas por este curioso pequeño.

Mientras él deambula, su abuela toma asiento en la sala de psm, la madre me cuenta su preocupación por el diagnóstico de TEA que le dieron en una institución dedicada a los trastornos neurológicos.

Ella se muestra muy verborágica, en tanto seguimos el recorrido que va haciendo M a lo largo de cada habitación del departamento.

Las tres habitaciones que rodean la sala principal estaban con sus puertas cerradas, él muy decididamente intentaba abrirlas con un gesto de su mano, a lo que yo accedí, solamente miraba a su madre, aunque yo también le hablara.

Llega a una de las habitaciones en las que había una gran pelota roja se dirige a tomarla y yo le digo que con eso él no puede jugar, que sí con las pelotas que están en la sala de al lado.

Se va apoyando de costado en la pared y muy despacito se va desplazando pegadito a ella, mientras hace resoplidos por la nariz imitando un juego que hace con su mamá de hacerle "chanchito". Me mira de costado, tiene toda la intención de seducirme para lograr su objetivo de tomar la pelota.

Me conmueve, no es la actitud de un niño con TEA, sin embargo, me llama la atención el aparente desapego con su mamá cuando se lanza a la exploración en ese ambiente desconocido para él. ¿Es seguridad brindada por un apego suficiente o bien exceso de envoltura?

Ya en la sala, sube el "prisma Pikler" y lo baja con poca anticipación, torpemente. Poniéndose en peligro de lastimarse, tropieza al descender y no se apoya en sus manos.

De esta primera entrevista me quedo con la sensación de un niño muy co-fundido, fundido a otros brazos que están omnipresentes y que le impiden sentir, experimentar, se le saca las zapatillas con mucha rapidez, se lo viste de la misma manera, apresurada y sin anticipación, sin que pueda colaborar.

Me despido de la mamá y de la abuela recalcando la actitud de inteligente manipulación cuando desea alcanzar algo que le importa. También comento a la mamá que lentifique las acciones que hace con M dándole el tiempo necesario para que él pueda procesar lo que se le está haciendo y así él pueda colaborar en lo que le sea posible.

Segunda entrevista

A esta segunda entrevista concurren M y su mamá. A través del vidrio de la puerta de entrada M, me mira fugazmente y abraza su mamá, parece emocionarse por lo que ya sabe que va a encontrar.

Al entrar al consultorio la mamá le saca las zapatillas y le pide a él que se saque las medias, M comprende y empieza a sacárselas, la ma le ayuda a terminar esa acción. Ella me comenta que esta semana se ocupó de tenerlo en cuenta para vestirlo.

M se dirige hacia la escalerita pero esta vez lo hace con mayor precaución, con movimientos más lentos.

Luego deambula por las habitaciones hasta detenerse en la estantería de la sala de psm que tiene autitos de madera, bloques y potes diversos. Desparrama las maderitas de un canasto sobre el piso, toma un autito de madera y se le sale una parte, se la muestra a la ma, le dice "mamma" solicitando que lo ayude a arreglarlo, ella se lo vuelve

⁹ García Arzeno, María Beatriz. "Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico" Ed. Nueva Visión, 1993. Buenos Aires.

¹⁰ "(...) Observar cómo se comporta un niño, no es etiquetarlo ni matematizarlo. Al contrario, es describir un estilo, una utilidad y una significación. Describir cómo un niño en una etapa preverbal descubre su mundo, lo explora y lo manipula como un pequeño científico, permite comprender «esa formidable resiliencia natural que todo niño sano manifiesta al tener que enfrentarse a los imprevistos que inevitablemente deberá encontrar en el transcurso de su desarrollo». Boris Cyrulnik, "Los patitos feos".

a armar. Le comento a la ma que quizás, la próxima vez él pueda unir solito esas partes. Esto vuelve a suceder y ella retomando lo charlado le muestra a M cómo armar el autito y esta vez él lo arma. La ma le muestra su satisfacción: –¡muy bien! –le dice.

Toma un cubo y lo escucho decir algo así: cuidado-Cuadrado- le dice la ma. Y este que es?...–Tangulo, dice M a un rectángulo. –Maillo, agrega reconociendo el color.

Y así sigue reconociendo colores y formas que le va mostrando la ma.

La ma comenta que M no desea comer más que papillas, conversamos que opciones de comidas pueden gustarle. También ella hace referencia a la poca participación de su marido en la crianza de M, él trabaja demasiadas horas, llega tarde a la casa y muy cansado.

Le propongo para la vez siguiente hacer una entrevista a domicilio y poder conocer a la hermanita de 11 años, al padre y al espacio físico donde se desarrolla la vida cotidiana de M.

Tira una pequeña torre de cubos de espuma y subiéndolo por una escalera de tres escalones intenta arrojarlo sobre colchones, lo empieza a hacer, boca abajo y de cabeza, toco con mis manos su espalda y él se contrae, lo suelto y termina de arrojarlo¹¹. Disfruta de arrojarlo y lo repite.

Tercera entrevista

Voy a la casa de la familia, allí viven los padres junto a la hija del primer matrimonio del pa, de 19 y la hija del primer matrimonio de ma de 11. La hija mayor no está presente.

El pa se ausentó para llevar al perro a bañarlo y al veterinario porque estaba muy delgado. Me reciben la ma y M que está en sus brazos, carita de asombro cuando me ve, aunque su ma le había adelantado que iría.

La casa es nueva, moderna y amplia, situada a 15 minutos en automóvil de CABA, en un barrio de clase media "acomodada". Tiene 3 pisos y un gran jardín con piscina que no tiene valla de seguridad.

El pa hizo esta casa luego de su separación, la decoración del piso inferior era la de un hombre soltero, con un bar y varias copas y cristales en luga-

res bajos, que mudaron a mayor altura al nacer M.

La mesa donde comen tiene sillas altas ya que es del tipo desayunador alto, y M no tiene una sillita adaptada para él.

El lugar donde duerme es una cuna del tipo practicuna, situada a los pies de la cama de los padres.

En la cocina, junto a un gran ventanal que da al jardín están los juguetes del pequeño, plásticos, coloridos y abundantes, pero con los que el niño no jugó el tiempo en que duró la visita. M prefirió subir y bajar las escaleras, recostarse en el almohadón del perrito, y estar en brazos de su ma o su hermanita.

Cada hija tiene su propio dormitorio, la hija menor duerme en un amplio play room que podría ser fácilmente divisible, sin embargo, M no tiene un lugar propio.

Para acceder a los pisos superiores hay una escalera de madera que M sube y baja solito con bastante soltura y seguridad, a veces gateando y otras de pie. La hermana menor, que se prepara para ir a su terapia, lo acompaña de cerca.

Llega el pa de M con el perrito, M se ve feliz de recibir al animalito, mientras éste no estuvo, se recostaba sobre el colchón del perrito.

El pa prepara mate y cuenta que él hizo esa casa con su trabajo se muestra orgulloso de esto. Que él disfruta mucho de M. En un momento lo toma en brazos y lo levanta en alto, la ma dice que va a aprovechar para ponerle un abrigo.

Les digo en tono de pregunta cómo se sentirían ellos si alguien de pronto los levantara en el aire y los vistiera. Agregó que quizás M se sentiría más seguro si puede estar con sus pies en el piso y saber que le van a poner un abrigo. Los padres asienten y el pa recuerda que su hermano mayor fue sobre protegido por sus padres y que ahora, ya mayor, depende de su anciano padre, que él en cambio, pudo abrirse camino en la vida al no contar con esta sobre protección.

De esta visita me quedo con interrogantes, la casa es muy amplia sin embargo no hay lugar para armar una habitación para el pequeño, hay abundancia de juguetes e intenciones de que para M la casa sea un lugar seguro de explorar y que esto se va pensando sobre la marcha, con poca previsión.

¹¹ "El niño se pone voluntariamente a prueba, quiere y puede jugar a perder la unidad de sí y su verticalizarse, porque sabe que en definitiva no las pierde, las tiene interiorizadas y es capaz de recuperarlas fácilmente" Chokler, Myrtha. *La ventura dialógica de la infancia*. Ed Cinco, 2017. Buenos Aires.

Conclusiones. Una mirada desde los Organizadores del Desarrollo¹²

Los Organizadores del Desarrollo nos permiten analizar, discriminar y también ordenar los distintos elementos, fenómenos sincrónicos, que acontecen en la vida del sujeto: **la comunicación en las formas diferentes que puede tomar, el orden simbólico, la estructura bio-psico-social, el apego y la exploración, seguridad y disponibilidad corporal.** Ahora bien, como decíamos, estos se pueden analizar para poder comprenderlos mejor, pero en la vida del sujeto se presentan todos al mismo tiempo resonando al unísono y de manera dialéctica.

La atención de infantes en edad temprana permite hacer una intervención desde los organizadores del desarrollo como herramienta privilegiada ante la detección de conductas problemáticas. Los niños pequeños sienten miedo, frustración, enojo, placer, fuertes sensaciones de angustia aún ligadas a emociones intensas que se encarnan y expresan en el cuerpo y necesitan de otro que las tome y signifique. Estas interacciones con su entorno dejarán huellas, matrices de modelos vinculares con los cuales actúa en el mundo.

Reconocerlas, indagar en ellas es parte de la tarea del especialista en atención temprana.

Como un holograma cuyas partículas de luz se tocan y modifican mutuamente así los organizadores imprimen al desarrollo una dirección, una dinámica particular.

Los padres no están casados de manera formal. Iban a hacerlo cuando irrumpió la cuarentena.

Su cama, la practicuna, demasiado blanda e inestable es un lugar precario para este niño corpulento. El aspecto segurizante que puede darle un lugar estable y más sólido para descansar, se refleja también en otros espacios, objetos: sillas muy altas, juguetes sin orden ni lugar.

Comparte la habitación de los padres. No es una familia de bajos recursos y la vivienda es lo suficientemente amplia como para armarle un espacio propio. ¿Porqué no han podido hacerlo?

La madre tras la pérdida de su padre al cual estaba muy unida, se deprime. ¿Es posible que se aferre al vínculo con M para calmar la angustia de ese duelo?

El padre participó muy poco de la crianza de su hija mayor ya que la madre de la niña se fue a vi-

vir a otra ciudad. ¿Estará intentando reparar esa distancia con este pegoteo?

La ex esposa del padre y el ex esposo de la madre se fueron a vivir juntos, los padres de M que eran "los abandonados" se re encuentran años más tarde y forman una nueva pareja. Las hijas de ambos ahora viven con ellos, en esta familia ensamblada, ¿Será M el pegamento, el sello de la unión? Las jóvenes están atravesando su adolescencia y ellas juegan con M sin anticiparle que lo van a tomar a en brazos, dándole muestras de un fozgozo afecto, pero en el que el niño queda como receptor pasivo y atrapado. Tomando palabras de la Dra. Myrtha Chokler: *"el bebé no es activo y sino actuado por otros"* en este caso. Algunas de las intervenciones y entrevistas siguientes se hicieron con la presencia alternada de alguna de ellas y así incluirlas como parte del ámbito, del ecosistema familiar ¿Qué denuncia el pequeño M? por su ubicación en el cuadro familiar, el menor, es el miembro más sensible para que se depositen en él los conflictos y fantasías de su grupo. ¿Es portavoz del conflicto o chivo emisario?

Come a upa de ma, ya que las sillas son inseguras para que se siente solo, con lo cual se genera otra situación de dependencia. Una silla bajita posibilitaría mayor autonomía y en consecuencia libertad de movimiento y exploración. Emmi Pikler nos dice: *"No hemos abordado el problema especialmente interesante de la influencia del contenido de lo que espera el adulto en relación con el proceso de desarrollo, es decir el hecho de que sean precisamente las realizaciones por experimentaciones autónomas, en las diferentes etapas del desarrollo, las esperadas, facilitadas y acogidas con alegría. Queda plantearse la pregunta: además de asegurar el entorno material adecuado ¿cómo se manifiesta lo que éste espera y qué es lo que percibe de ello el niño pequeño? Hay dos estudios que me han llamado la atención sobre la importancia de tales problemas; sus autores ponen de relieve la influencia que en el comportamiento del niño ejerce lo que el adulto espera de él"*¹³.

Las contradicciones entre el deseo de que M crezca o permanezca bebé, actúan como un campo de fuerza que subyace. Hay consciencia de esta situación y deseo legítimo de ayudar a que M sea más autónomo, se preocupan porque M sólo dice algunas palabras y a veces parece desconectado. Es la lucha de los polos de la contradicción entre dejar crecer o retener. M lucha por crecer.

He visto a M varias veces más, antes de dejar de vernos a causa de la cuarentena. Ha estado cada

¹² Chokler, Myrtha Hebe. "Los organizadores del desarrollo psicomotor". Ed. Cinco, 1998.

¹³ Pikler, E. "Moverse en libertad". Ed. Narcea. Madrid, 1969.

vez más abierto a la comunicación, con la mirada más conectada, se ha mirado y buscado en el espejo sonriendo y haciendo muecas, comenzó a comer hamburguesas, antes prefería una mamadera. Agregó algunas palabras a su vocabulario y ya puede decir algunas frases. Frases con sentido comunicativo y no ejercicios vocales, como era la propuesta de entrenamiento por su supuesto autismo.

En la medida en que se acrecentaban sus posibilidades comunicativas, se fueron también creciendo los momentos de juego simbólico, las distancias entre apego y exploración comenzaron a generar otros espacios junto a los físicos, espacios mentales para recrear y fantasear.

En cuarentena me comunico semanalmente con la mamá y le mando un saludo. Cuando ella considera que quiere comentarme algo sabe que estoy disponible y así los fui acompañando en estos meses, me envía videos de M en los que se lo ve armar juegos con su propia iniciativa, en otro, con asombro le dice a la mamá: –¡Mirá las hormigas! Entusiasmado al ver un hormiguero. Y las junta en una cajita con hojas para que coman. Cuidando de ellas.

Los cambios que la familia pudo incorporar en la relación con M han posibilitado este acceso la fluidez del lenguaje: *"El predominio del placer del encuentro con el otro, del placer de sentirse escuchado, captado y comprendido y de incidir, a su vez en el otro, permite el pasaje y la conversión semiótico-semánticas de un primer sistema de señales-sensoriomotoras, gestuales, mímicas y proxémicas- y a la progresiva elaboración de un segundo sistema de señales ,socializado, simbólico y pragmático de la lengua"*¹⁴

"En cada franja de edad somos seres totales que viven en mundos diferentes" B. Cyrulnik (2001) ¿Cuál es el mundo de M? ¿Qué siente cuando lo acuestan en esa cuna frágil al borde de otra gran cama? ¿Cuándo lo alzan imprevistamente y le impulsan a repetir colores y formas sin sentido para complacer a los adultos? La forma que tomaron los organizadores de su desarrollo fueron determinantes para que se instale una conducta que se leyó como patológica. Llevar consciencia a qué factores de éstos era necesario re pensar posibilitó la movilidad

de estructuras, de sujeto pasivo a sujeto activo.

Cuando se le diagnostica TEA prontamente se indica a los padres que le hagan ejercicios para promover el habla, también la manera en que debían comunicarse con el niño, robotizando, simplificando el acto de la comunicación y arriesgando a afianzar los aspectos mecánicos y evitativos que ya existían. El criterio de un diagnóstico recortado de la vida e historia del sujeto resulta insuficiente y falto de rigor. El rigor en las ciencias humanas no corresponde únicamente a la cuantificación sino también a la comprensión de los múltiples factores que inciden en la vida cotidiana de los niños.

"La competencia comunicativa alude por tanto a interacción, intersubjetividad, diálogo, mecanismos que se movilizan en las relaciones interpersonales, como también el ser escuchado, ser atendido y el placer de dialogar en una primera comunicación no verbal Se da en un espacio relacional que es el lugar de las acciones que expresan las iniciativas de la persona; incluyendo el juego, la creatividad, la actividad cognitiva, o la comunicación en sus diferentes formas. ". Pinasco, Irene . "La competencia comunicativa como factor de protección". Por lo tanto la emergencia del lenguaje, competencia comunicativa, se gesta en la intención de decirse a otro: "En definitiva comunicar, decir, es asumir la decisión de dejar salir algo de sí para ir hacia alguien. Es proyectarse en el gesto, la palabra, el trazo o la escritura, con la intencionalidad, más o menos consciente de alcanzarlo, rozarlo, de penetrar en él... moverlo, conmoverlo, persuadirlo...pero ¿a quien?." Chokler, Myrtha. "La aventura dialógica de la infancia.

M se dice de alguna manera, de la que puede a su edad, a un otro que lo ha escuchado y emprendió un camino para abrirse a conocer a una forma de interacción que le posibilite un desarrollo armónico. El malestar del diagnóstico movilizó a la madre en búsqueda de ayuda. Descubrió un espacio, donde el niño y su familia no son un objeto a reparar sino a conocer, a implicar en su propio crecimiento. Para sorpresa de aquellos que hacen los manuales que cosifican y encierran, tabulan y mensuran mirando partes y perdiendo el todo, en estos raros y sinuosos caminos de la vida, aún hay mucho más por decir en la historia de M, él la va escribiendo nueva día a día.

¹⁴ Chokler, Myrtha. *La aventura Dialógica de la Infancia.*

ANEXO

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL AUTISMO Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) BASADO EN EL DSM-5

La concepción del autismo ha cambiado significativamente en el transcurso de los últimos años gracias al avance en su investigación. La última versión de la clasificación internacional de trastornos mentales más importantes, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-5), reconoce estos progresos e incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo, alejándose de la antigua conceptualización de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). En cambio, la otra clasificación internacional de los trastornos mentales, el International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10 (ICE-10), mantiene la antigua clasificación. Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de trastornos que tienen su origen en el periodo de gestación. Se caracterizan por deficiencias en el desarrollo que producen limitaciones en áreas específicas o limitaciones globales a nivel personal, social, académico, laboral, etc.

Además, el autismo pasa a denominarse Trastornos del Espectro Autista (TEA), ya que reconoce la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos. Es por este motivo que desaparecen los subtipos de autismo (Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado).

En esta clasificación, se considera que las características fundamentales del autismo son: un desarrollo de la interacción social y de la comunicación, claramente anormales o deficitarios, y un repertorio muy restringido de actividades e intereses.

A continuación se presentan los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA) según el **DSM-5** (APA, 2013).

A Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes

A.1 Deficiencias en la reciprocidad socioemocional; por ejemplo:

- Acercamiento social anormal,
- Fracaso en la conversación normal en ambos sentidos,
- Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos,
- Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales

A.2 Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; por ejemplo:

- Comunicación verbal y no verbal poco integrada,
- Anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal,
- Deficiencias en la comprensión y el uso de gestos,
- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal

A.3 Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones; por ejemplo:

- Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales,
- Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos,
- Ausencia de interés por las otras personas

B Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos)

B.1 Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; por ejemplo:

- Estereotipias motrices simples,
- Alineación de juguetes,
- Cambio de lugar de los objetos,
- Ecolalia,
- Frases idiosincráticas

B.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal; por ejemplo:

- Elevada angustia ante pequeños cambios,
- Dificultades con las transiciones,
- Patrones de pensamiento rígidos,
- Rituales de saludo,
- Necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día

B.3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere; por ejemplo:

- Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales,
- Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes

B.4 Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno; por ejemplo:

- Aparente indiferencia al dolor/temperatura,
- Respuesta adversa a sonidos y texturas específicas,
- Oler o tocar excesivamente objetos,
- Fascinación visual con luces o movimientos

B Los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

C Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

D Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo. muy restringido de actividades e intereses.

La Discapacidad Intelectual (DI) y el TEA se encuentran frecuentemente unidas. Para poder realizar un diagnóstico del TEA y del DI con comodidad, la comunicación social debe situarse por debajo de lo esperado a nivel general del desarrollo.

Las personas anteriormente diagnosticadas, según el **DSM-IV**, de trastorno autista, Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado, actualmente se les aplicará el diagnóstico del TEA.

Asimismo, las personas con deficiencias notables de la comunicación social, pero que no reúnen criterios para el diagnóstico del TEA, tienen que ser evaluadas para diagnosticar un nuevo trastorno que ha definido el **DSM-5** denominado "trastorno de la comunicación (pragmático) social". La diferencia principal con un TEA es que en el trastorno de la comunicación social no se cumple el criterio diagnóstico B, por lo que no se observan patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades...

Y además de los criterios diagnósticos, debe especificar si:

- Se acompaña o no de discapacidad intelectual,
- Se acompaña o no de deterioro del lenguaje,
- Está asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido,
- Está asociado a otro trastorno del neurodesarrollo mental o del comportamiento, con catatonia.

También debe especificarse el nivel de severidad:

Nivel 1: necesita ayuda

Nivel 2: necesita ayuda notable

Nivel 3: necesita ayuda muy notable

Si analizamos el contenido de estos criterios diagnósticos, observamos que, independientemente de los dos síntomas fundamentales, se incluye un criterio referente al inicio sintomatológico (C), de manera que sólo puede diagnosticarse el Trastorno del Espectro Autista si los criterios A y B se manifiestan durante la primera infancia. El motivo de la inclusión de este criterio temporal es el de poder diferenciar entre el TEA que, por definición, aparece muy precozmente, del trastorno desintegrativo de la infancia, que se manifiesta después de un periodo de aparente normalidad no inferior a los 2 años de edad.

Bibliografía

Chokler, Myrtha. "La aventura dialógica de la infancia". Ed. Cinco. Bs.As. 2017

Cyrulnik, Boris. "Los patitos feos". Ed. Gedisa, 2001.

García Arzeno, María Esther. "Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.

Pichón Rivière, E. "El proceso grupal". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

Manual DSM-5.

Pikler, Emmi. "Moverse en libertad". Ed. Narcea, Madrid, 2000.

Pinasco, Irene (2018). Art. para la Edit. UnCuyo "La competencia comunicativa como factor de protección".

Revista Actualidad Psicológica. Año XLIII, N° 477.

Szanto Feder, Agnès. "Una mirada adulta sobre el niño en acción". Ed. Cinco, Buenos Aires, 2011.

Leímos para vos Diálogos desde la Pedagogía de la Ternura. Alejandro Cussianovich

Canción de cuna

*Velloncito de mi carne,
que en mi entraña yo tejí,
vellocino friolento,
¡duérmete apegado a mí!*

*La perdiz duerme en el trébol
escuchándole latir:
no te turben mis alientos,
¡duérmete apegado a mí!*

*Hierbecita temblorosa
asombrada de vivir,
no te sueltes de mi pecho:
¡duérmete apegado a mí!*

*Yo que todo lo he perdido
ahora tiemblo de dormir.
No resbales de mi brazo:
¡duérmete apegado a mí!*

Gabriela Mistral, del poemario "Ternura"

La ternura nos habla desde muchos lugares. Se dice que es la expresión más serena, bella y firme del amor; según su etimología es un resultado de lo tierno. Escuchar ternura es entender respeto, reconocimiento del otro. Brindar ternura desde "la más tierna edad" posibilita existir con una base emocional firme, constituye un bálsamo en las interacciones.¹

Entendida usualmente como sinónimo de fragilidad, la ternura es un término lleno de significados y contradicciones históricas, por una parte, es una forma de mirar y actuar delicada, sutil, amorosa, ligada automáticamente al universo de lo femenino y al universo de las infancias, la ternura e inocencia de los niños, la mirada tierna de una madre a su bebé y por otra parte, nos direcciona más a una etapa de la vida que otras. Sin embargo, Pikler nos enseña que el respeto, el cuidado, la autonomía y la seguridad no solo pueden ser brindados a la in-

¹ El poema lo pueden encontrar en el libro "Ternura" de la editorial Espasa-Calpe (Col. Austral, 503)

fancia, que es menester de la humanidad toda, cuidar con ternura a la especie, al planeta.

Gabriela Mistral no tuvo hijos y sin embargo, relata en este poema "Canción de cuna" con extrema prodigiosidad lo que puede llegar a sentir una madre sensible y emocionada al momento de parir.

En este número iniciático de la revista de la Red Pikler Nuestra América, invitamos a leer un ensayo de la Pedagogía de la ternura, escrito por Alejandro Cussianovich, que nos habla de la ternura de un lugar distinto al habitual, "La ternura como virtud política", ensayo que sorprende no solo por su posicionamiento, por su hondura, sino por la impresionante concordancia con nuestros sustentos teóricos aportados por la Neuropsicosociología del desarrollo (Chokler) que también desde el paradigma de la complejidad, nos habla de la transdisciplinariedad de miradas, enfoques que convergen hacia-para-desde-por el bebé, la niña y el niño.

Me emociona además porque hilando y tejiendo, vamos encontrando coincidencias. Esta red surge de un grupo de personas de diversos países del continente americano que acuerda en llamarse Red Pikler Nuestra América y no Red Pikler latinoamericana, esto marca un punto de partida, un viaje a nuestros orígenes. Es justamente José Martí, escritor, político, pensador, periodista, filósofo, poeta y pedagogo cubano, apodado el apóstol de la ternura, quien en 1891 escribe el tratado de Nuestra América, en donde se propone hacer visible grupos y edades que no habían sido puestos en escena como las infancias, los trabajadores, los campesinos, los negros. Ya en el siglo XIX hablaba de la educación como un proceso de pensar con la propia cabeza, de la importancia de recuperar nuestra propia cultura, valorar nuestra identidad cultural, la valoración del campesino y el indígena.

Pikler y Martí tratan con suma dignidad, la figura del niño, la niña, las identidades infantiles.

Si hay algo que se respira en total dimensión en la praxis del enfoque Pikler es ese cuidado, esa apuesta llena de ternura sólida y contundente, sutil y revolucionaria que nos conmueve como cuando observamos a un padre y una madre que reciben conmovidos a su bebé al nacer, o a las cuidadoras del Instituto y de la escuela infantil Emmi Pikler de Budapest en el cuidado y el apuntalamiento para el despliegue de la infancia.

Sostenemos que la ternura es la fuerza sutil y poderosa que revoluciona, constituye y fortalece los vínculos.

El autor dice que la pedagogía de la ternura no puede ser escrita por una sola persona, la Neuropsicosociología del desarrollo convoca una polifonía de autores, corrientes, disciplinas científicas, en donde Pikler es una piedra angular.

"El propósito de la pedagogía de la ternura, es, sin desconocer las transformaciones del cambio de época, contribuir a que la esperanza de un proceso de humanización permita seguir avanzando en la búsqueda de una condición humana sellada por la dignidad, y que ello se vaya haciendo realidad desde el más temprano inicio de la vida de cada ser humano."

Es por ello que ambos, Pikler y Martí, en distintos contextos y lugares, se elevan de su propio tiempo y se convierten en sujetos que pueden dialogar con las generaciones actuales de un modo horizontal, democrático, ético bello y justo.

Invitamos con esperanza renovada a este desafío de pensar y cuidar de las infancias, a todas, en especial a las más vulneradas y postergadas.

Rosario Rivero

Correo de lectores

Correio de leitores

Esta revista es la realización de un anhelo que entre los integrantes de las comisiones de la Red Pikler Nuestra América hace ya algún tiempo que circula.

En los numerosos encuentros que a lo largo de estos años se han realizado en distintos lugares se presentaron trabajos de gran excelencia y originalidad. Por eso el publicarlos en una revista para socializarlos a los integrantes aparece como fundamental.

Los mismos reflejan las concepciones y prácticas que la fundadora del abordaje que abrazamos, el de la Dra. Emmi Pikler, tiene en el accionar cotidiano de las autoras. Como también el de sus colaboradoras y discípulos que ampliaron esta concepción y aún continúan haciéndolo.

Estos trabajos son la resultante de una profunda reflexión personal pero fundamentalmente grupal, surgida en los grupos virtuales previos, en donde los integrantes de cada grupo aportaban a la autora para su realización. El objetivo es transmitir las experiencias, vivencias y concepciones que guían la actividad de las mismas.

Por ello, nos parece interesante seguir en este nivel de participación, recogiendo las reflexiones que despierten su lectura. Por este motivo te proponemos que envíes comentarios a los autores, que serán muy bien recibidos, en el correo electrónico destinado a los lectores.

Esta revista é a concretização de um desejo que circula entre os integrantes dos comitês da Rede Pikler Nuestra América há algum tempo.

Nos inúmeros encontros realizados ao longo destes anos, em distintos lugares, foram apresentados trabalhos de grande relevância e originalidade. Por isso, publicá-los em uma revista para socializá-los aos integrantes nos parece fundamental

Os mesmos refletem as concepções e práticas defendidas pela fundadora da abordagem que abraçamos, a Dra. Emmi Pikler, que orientam o cotidiano das autoras, assim como fizeram as suas colaboradoras e discípulas que continuam ampliando esta concepção.

Estes trabalhos são resultados de profunda reflexão pessoal, mas fundamentalmente coletiva, ocorrida nos grupos virtuais prévios, nos quais os integrantes de cada grupo aportavam contribuições às autoras, com o objetivo de transmitir as experiências, vivências e concepções que norteavam a atividade.

Assim, parece-nos interessante dar continuidade a essa participação, colhendo as reflexões que as leituras podem despertar em cada um. Para isso, sugerimos que envie comentários às autoras pelo correio eletrônico disponibilizado aos leitores e que serão muito bem recebidos.

