

# DIÁLOGOS PIKLERIANOS

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

VOLUMEN 2 / VOLUME 2  
2º SEMESTRE 2021



DIALOGANDO CON

**ELISA A. ARAYA CORTEZ**

*por Myrtha Chokler*

**AUTORES** SYLVIA NABINGER | MARÍA DEL ROSARIO RIVERO PÉREZ | ORDÁLIA ALVES DE ALMEIDA | ANA PAULA MELIM | MYRTHA CHOKLER | ELISA A. ARAYA CORTEZ | MARIANA QUEIROZ AMERICANO | MARGARIDA MARIA DE ALMEIDA RODRIGUES | BIBIANA AGUILERA | TEREZINHA BAZÉ DE LIMA | REGINA APARECIDA MARQUES DE SOUZA | ANA CLÁUDIA BAZÉ DE LIMA | VANESA VALLE WEMYLI PEREIRA DA SILVA | FLÁVIA PARENTE | FANNY CHALABE | RICARDO HEBER VILLARREAL GHELLINAZA | SILVANA VIGNALE | MARCELA JULIANA CHANAN | ELIANA CHALMERS SISLA | MARINA TEJÓN | GABRIELA YRALA



**RED PIKLER**  
NUESTRA AMÉRICA

# DIÁLOGOS PIKLERIANOS

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

---

**Revista "Diálogos Piklerianos" Volumen 2 / Volume 2 (Diciembre de 2021 / Dezembro de 2021)**

**Red Pikler Nuestra América**

www.piklerna.org

**Editora Responsable / Editora Responsável:**

Anita Viudes C. de Freitas

**Comisión de Publicaciones / Comissão de Publicações:**

Anita Viudes C. de Freitas, Cristina Façanha Soares, Eliana Olinda Alves, Gabriela Yrala, Irene Pinasco, 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, Analía Camiruaga, Cristina Façanha Soares, Gabriela Dal Forno Martins, Gabriela Yrala, Irene Pinasco, Marina Tejón, Mônica Samia, Myrtha Chokler, Ordália Alves de Almeida, Rafael Ferreira Kelleter, Rita de Moraes Valdanini, Sandra Slomianski, Silvana Vignale, Sílvia Neli Falcão Barbosa.

Diálogos Piklerianos

Red Pikler Nuestra América – Volume 2  
(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

---

<b>Editorial</b>	<b>4</b>
<i>Sylvia Nabinger</i>	
<b>Anna Tardos. De cómo nos cambió la mirada y el hacer hacia la infancia</b>	<b>8</b>
<i>María del Rosario Rivero Pérez</i>	
<b>Paulo Freire, Emmi Pikler e a concepção de autonomia: Diálogos</b>	<b>10</b>
<i>Ordália Alves de Almeida, Ana Paula Melim</i>	
<b>Dialogando con Elisa A. Araya Cortez</b>	<b>14</b>
<i>Myrtha Chokler, Elisa A. Araya Cortez</i>	
<b>Abordagem Pikler: a pedagogia dos detalhes e o processo de desconstrução de concepções adultocêntricas sobre crianças e infâncias</b>	<b>19</b>
<i>Mariana Queiroz Americano, Margarida Maria de Almeida Rodrigues</i>	
<b>Aprendizaje Acuático en la Protoinfancia. Análisis de una experiencia</b>	<b>32</b>
<i>Bibiana Aguilera</i>	
<b>Aproximações da abordagem de Emmi Pikler no ensino superior: a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil</b>	<b>46</b>
<i>Terezinha Bazé de Lima, Regina Aparecida Marques de Souza, Ana Cláudia Bazé de Lima</i>	
<b>Control de esfínteres. Acompañar es la clave de este proceso</b>	<b>55</b>
<i>Vanesa Valle</i>	
<b>As contribuições da Abordagem Pikler no processo de cuidar e educar crianças de 0 a 3 anos</b>	<b>60</b>
<i>Wemyli Pereira da Silva, Terezinha Bazé de Lima</i>	
<b>Contribuições da Abordagem Pikler na observação de crianças com desenvolvimento lento ou diferente nas escolas de educação infantil</b>	<b>68</b>
<i>Flávia Parente</i>	
<b>El acompañamiento terapéutico de sujetos con discapacidad</b>	<b>75</b>
<i>Fanny Chalabe</i>	
<b>La distribución de los espacios en la protoinfancia</b>	<b>86</b>
<i>Ricardo Heber Villarreal Ghellinaza, María del Rosario Rivero Pérez</i>	
<b>Las actitudes mediadoras basadas en el respeto de los tiempos y espacios en educación y en clínica de la primera infancia. Análisis de "Retrato de Milan" del film "Lóczy, una escuela de civilización"</b>	<b>96</b>
<i>Silvana Vignale</i>	
<b>Observar e registrar, na Educação Infantil, em diálogo com a abordagem Pikler: a construção do olhar e do registro fotográfico</b>	<b>100</b>
<i>Marcela Juliana Chanan</i>	
<b>O sono nos espaços coletivos da primeira infância, elementos para uma reflexão</b>	<b>107</b>
<i>Eliana Chalmers Sista</i>	
<b>Cómo cuidar a las que cuidan. Una experiencia de la Red Cuna, Mendoza</b>	<b>115</b>
<i>Marina Tejón</i>	
<b>Secciones permanentes / Seções permanentes</b>	
<b>Leímos para vos / Lemos para você</b>	<b>141</b>
<i>Responsable / Responsável: Gabriela Yrala</i>	
<i>Corporeidad y acción motriz. Elisa Araya Cortez</i>	

# Editorial

---

## El enfoque de Emmi Pikler: otra mirada a los niños

*"A lo largo de su desarrollo, el bebé no solo aprende a acostarse boca abajo, a rodar, a gatear, a sentarse, a pararse, a caminar, sino que también aprende a aprender. Aprende a estar bien solo, a interesarse por algo, a intentar y experimentar, superar las dificultades. Aprende la alegría y el placer que despierta la conquista: fruto de su paciente perseverancia y autonomía".*

La filosofía de Emmi Pikler, autora de la cita anterior, representa esta mirada atenta, representa la creación de un entorno y un conjunto de acciones que permitan el desarrollo de niños con valores y estructura emocional para una experiencia calificada en la familia y la sociedad. Emmi Pikler, una pediatra húngara, desarrolló este importante sesgo estructural en la primera infancia a través de la observación de bebés, una actividad que ocupó toda su vida.

Realizó estudios que avalan el papel fundamental de los tres primeros años de vida y la importancia de la actividad libre y espontánea del bebé en su desarrollo. Descubrió cuánto placer e interés tiene un bebé por las actividades autónomas y cómo aprovecha las nuevas posibilidades que le ofrece su propio desarrollo sensoriomotor. Con ello, progresando cada día, a pequeños pasos, en sus capacidades y descubrimientos y siempre al ritmo de su propio desarrollo, el bebé "se vuelve cada día sano, estructurado y potente". Para Pikler, cada paso precede y prepara al siguiente, en un proceso continuo y en un orden determinado. La filosofía de Pikler trabaja sobre la idea de que el entorno y la rutina deben organizarse de tal manera que permitan al niño conocerse a sí mismo, es decir, despertar a sí mismo su potencial único, mientras conoce su entorno, o sea, despierta al mundo físico y social. Esto solo puede suceder, según el enfoque pikleriano, a partir de un estado inicial de confianza básica en el entorno, que proporciona la seguridad necesaria para la exploración autónoma (idea similar al apego seguro propuesto por John Bowlby). Gran parte de esta confianza se construye en los momentos de cuidados previstos en la rutina (cambios, baños, comidas, etc.). Es precisamente la regularidad con la que ocurren estos momentos lo que le permite al niño anticipar lo que le sucederá a él mismo (por ejemplo, comienza a reconocer su hambre) y al mundo (por ejemplo, quién vendrá a buscarlo para alimentarlo). En 2010, la ca-

## Abordagem Emmi Pikler: um outro olhar às crianças

*"Ao longo de seu desenvolvimento, não somente o bebê aprende a ficar de bruços, rolar, engatinhar, sentar-se, ficar de pé, andar, como ele aprende também a aprender. Ele aprende a ficar bem sozinho, a se interessar por algo, a tentar e experimentar, a superar dificuldades. Ele aprende a alegria e o prazer que desperta a conquista: resultado de sua perseverança paciente e autonomia."*

A filosofia de Emmi Pikler, autora da citação acima, representa este olhar atento, representa a criação de um ambiente e um conjunto de ações que permitam o desenvolvimento de crianças com valores e estrutura emocional para uma vivência qualificada em família e na sociedade. Emmi Pikler, pediatra húngara, desenvolveu esse importante viés estrutural da primeira infância através da observação de bebês, atividade que ocupou toda a sua vida.

Realizou estudos que fundamentam o papel essencial dos três primeiros anos de vida e a importância da atividade livre e espontânea do bebê em seu desenvolvimento. Descobriu o quanto um bebê tem prazer e interesse em atividades autônomas e como ele aproveita as novas possibilidades oferecidas por seu próprio desenvolvimento sensorio motor. Com isso, progredindo a cada dia, a pequenos passos, em suas capacidades e descobertas e sempre ao ritmo de seu próprio desenvolvimento, o bebê "se torna diariamente saudável, estruturado e potente". Para Pikler, cada passo precede e prepara o seguinte, num processo contínuo e em uma ordem determinada. Na filosofia Pikler trabalha-se a ideia de que o ambiente e a rotina devem ser organizados de tal forma que permitam à criança conhecer a si mesma, ou seja, despertar para si própria suas potencialidades únicas, ao mesmo tempo em que conhece seu entorno, ou seja, desperta para o mundo físico e social. Isso só pode se dar, segundo a abordagem pikleriana, a partir de um estado inicial de confiança básica no ambiente, que forneça a segurança necessária para a exploração autônoma (ideia semelhante à de apego seguro, proposta por John Bowlby). Muito dessa confiança se constrói nos momentos de cuidado previstos na rotina (trocas, banho, alimentação etc.). É justamente a regularidade com que esses momentos ocorrem que permite à criança antecipar o que irá acontecer com ela própria (ex. passa a reconhecer sua fome) e com

pital del estado de Rio Grande do Sul en Brasil, Porto Alegre, en una iniciativa inédita, en alianza con la Oscip Acolher<sup>1</sup> (de 2007 a 2018), desarrolló, a través del Departamento Municipal de Educación (SMED), un proyecto para educadores en las guarderías de las Escuelas Municipales de Educación Infantil e Instituciones Conveniadas. Cientos de educadores se capacitaron en un proyecto que duró cuatro años y tenía en el horizonte la perspectiva de mejorar la interacción de los adultos de referencia con los niños, invirtiendo en el tacto, la mirada, el habla y el gesto, así como en la calificación de los espacios ofrecidos a los bebés. Inicialmente, la diferencia entre los conceptos básicos de la Filosofía de Emmi Pikler y las líneas pedagógicas vigentes en las escuelas provocó un sentimiento de extrañamiento y cierta desconfianza, debido a la divergencia entre las prácticas rutinarias y lo que se proponía. Sin embargo, tras esta primera fase, los conocimientos y descubrimientos de Emmi Pikler y su experiencia en Łòczy se fueron construyendo poco a poco, a través de encuentros, dudas y preguntas. Fueron momentos notables, emotivos, con mucho aprendizaje y que sentaron las bases y dieron a conocer el inicio de la red en el país y también sirvieron para traer a la agenda conocimientos detallados del cuidado diario para bebés de cero a 03 años, en entornos colectivos (privados o públicos). Esta fructífera experiencia dio lugar a la Rede Pikler Brasil, actualmente Associação Pikler Brasil, que presido.

### **En términos legales y regulatorios, ¿qué tenemos para los que algún día serán el futuro?**

El Marco Legal para la Primera Infancia (MLPI) completa cinco años en 2021. Cinco años de lucha por los derechos fundamentales de la niñez en la primera infancia. El 8 de marzo de 2016 se sancionó la Ley 13.257, que establece normas y principios para la protección plena calificada de la niñez en los prime-

*o mundo (ex. quem virá buscar para alimentá-lo). A capital gaúcha, Porto Alegre, em 2010, em uma iniciativa inédita, em parceria com a Oscip Acolher<sup>1</sup> (de 2007 a 2018) desenvolveu, via Secretaria Municipal de Educação (Smed), um projeto para educadores dos berçários das Escolas Municipais de Educação Infantil e Instituições Conveniadas. Foram centenas de educadores capacitados, em um projeto que durou quatro anos, e tinha no horizonte a perspectiva de melhorar a interação dos adultos referência com as crianças, investindo no toque, no olhar, na fala e no gesto, bem como na qualificação dos espaços ofertados para os bebês. Inicialmente, a diferença entre os conceitos básicos da Filosofia de Emmi Pikler e as linhas pedagógicas vigentes nas escolas provocou um estranhamento e uma certa desconfiança, pela divergência entre as práticas rotineiras e aquilo que se estava propondo. No entanto, passada esta primeira fase, aos poucos construiu-se mutuamente, através dos encontros, das dúvidas e questionamentos, o saber e as descobertas de Emmi Pikler e sua experiência em Łòczy. Foram momentos marcantes, emocionantes, de muito aprendizado e que alicerçaram e divulgaram o início da rede no país e serviram ainda para trazer à pauta conhecimentos detalhados dos cuidados diários, dos bebês de zero aos 03 anos, em ambientes coletivos (privados ou públicos). Dessa fecunda experiência nasceu a Rede Pikler Brasil, atualmente Associação Pikler Brasil, que presido.*

### **Em termos legais e normativos o que temos para aqueles que um dia serão o futuro?**

*O Marco Legal da Primeira Infância (MLPI) completa em 2021 cinco anos. Cinco anos de luta pelos direitos fundamentais das crianças na primeira infância. Em 8 de março de 2016, foi promulgada a lei 13.257, que estabelece regras e princípios para proteção integral qualificada de crianças nos primeiros anos de*

1 La OSCIP (Organización de la Sociedad Civil de Interés Público) Acolher finalizó sus actividades en Porto Alegre y fue la piedra angular del nacimiento de la Red Pikler Brasil, con la presencia sistemática de invitados que brindaron supervisión temática al grupo. Su propósito fue brindar asistencia a las instituciones públicas y privadas que trabajan con la primera infancia. La OSCIP, integrada por un grupo interdisciplinario de profesionales (trabajadores sociales, psicólogos y abogados), se centró en los siguientes principios globales: la necesidad de que los bebés y los niños construyan y vivan relaciones interpersonales confiables, donde el cuidado sea brindado con atención, respeto y empatía y continuidad para crear hitos propios y seguridad interna; la libertad de movimiento del bebé y el placer de actuar como motores del desarrollo, siempre teniendo en cuenta su etapa actual de desarrollo neuropsicomotor. El niño como verdadero compañero en la relación con el adulto. Estar atento a cada niño, que debe tener sus especificidades tomadas en cuenta, aun viviendo en una institución. Darle tiempo y espacio a sus ritmos e iniciativas. Aco- giendo sus manifestaciones afectivas e instintivas, pero siempre promoviendo la integración de las reglas sociales. Dar la debida importancia a la organización de un espacio adaptado a sus necesidades, capacidades e intereses, a lo largo de su evolución.

1 A OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) Acolher encerrou suas atividades em Porto Alegre e foi a pedra fundamental para o nascimento da Rede Pikler Brasil, teve papel determinante como proposição e premissa na divulgação dos conceitos piklerianos no Brasil em países vizinhos, com a presença sistemática de convidadas que prestavam supervisões temáticas ao grupo. Tinha por finalidade prestar atendimento às instituições públicas e privadas que trabalham com a primeira infância. A OSCIP, composta por um grupo interdisciplinar de profissionais (assistente social, psicólogas e advogados) se debruçava sobre os seguintes princípios globais: a necessidade do bebê e da criança de construir e viver relações interpessoais fiáveis, em que os cuidados lhe sejam dispensados com atenção, respeito e empatia, e a continuidade para poder criar seus próprios marcos e segurança interna; a liberdade de movimentos do bebê e o prazer de agir como motores para o desenvolvimento, levando-se sempre em consideração seu estágio atual de desenvolvimento neuropsicomotor; a criança como um verdadeiro parceiro na relação com o adulto. Estar atento a cada criança, que deve ter suas especificidades levadas em conta, mesmo vivendo em instituição. Dar tempo e espaço a seus ritmos e iniciativas. Acolher suas manifestações afetivas e pulsionais, mas sempre promovendo a integração das regras sociais. Dar a devida importância à organização de um espaço adaptado as suas necessidades, capacidades e interesses, ao longo de sua evolução.

ros años de vida, en el período que abarca los seis años completos. El texto de esta legislación refuerza la ambivalencia del niño en la primera infancia y la influencia definitiva del entorno en el que se inserta el bebé. Más que el adolescente, joven o adulto del futuro, este sujeto de derechos (el bebé) debe ser considerado hoy. Sabemos que desde el nacimiento somos sujetos de acción y no solo de reacción. Nos movemos para descubrir, recoger objetos, experimentar, conocer, comunicar, aprender, pensar y comprender el mundo y debemos tener cuidado al hacerlo. La atmósfera de receptividad, afecto, acogida y cuidado requiere acciones de protección y promoción específicas por edad, que invariablemente reflejarán efectos positivos a lo largo de la vida. Dada la plasticidad cerebral de la infancia, es durante este período sensible cuando se desarrollan las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva), que sirve de base para el desarrollo de habilidades más complejas. Los impactos de la adversidad vivida en el contexto de la primera infancia, a su vez, resultan en estrés, dificultad en la vinculación y un miedo constante a la pérdida, lo que dificulta la adquisición de habilidades básicas y puede deslizarse incluso en situaciones de vulnerabilidad que requieren la aplicación de medidas de protección. (Artículo 98 del Estatuto de la Niñez y la Adolescencia - Ley 8.069 / 90). Sabemos, por otro lado, por la experiencia de Loczy antes mencionada que, a pesar de los conflictos y la inversión pública aún deficiente, podemos (a través de pequeños detalles cotidianos) cuidar a los niños pequeños con calidad y competencia, buscando alcanzar el futuro potencial incluso de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad afectiva. El artículo 5 del MLPI señala que las áreas prioritarias de las políticas públicas a favor de la primera infancia son "salud, alimentación y nutrición, educación de la primera infancia, vida familiar y comunitaria, asistencia social a la familia del niño, cultura, juego y esparcimiento, espacio y el medio ambiente, así como la protección contra todas las formas de violencia y presión consumista, la prevención de accidentes y la adopción de medidas para evitar la exposición temprana a la comunicación de marketing". Tales prácticas se inscriben en el ámbito de protección de los derechos fundamentales previsto en el artículo 227 de la Constitución Federal y su plena aplicación es un deber absolutamente prioritario de la familia, el Estado y la sociedad. Sin embargo, lamentablemente, no es necesario ir muy lejos para constatar que si bien muchos han sido los logros alcanzados tras la Ley 8069/90 y la Convención sobre los Derechos del Niño, varios obstáculos al desarrollo integral siguen latentes en nuestro país, como la pobreza, la desigualdad, la falta de implementación de políticas públicas para la primera infancia, la tasa de mortalidad aún preocupante en algunas regiones del país, el embarazo adolescente, la desnutrición, la obesidad infantil, la incipiente cultura de la lactancia materna infantil, la universalización de la educación

*vida, no período que abrange os seis anos completos. O texto dessa legislação reforça a ambivalência da criança na primeira infância e a influência definitiva do meio ambiente em que o bebê está inserido. Mais do que o adolescente, jovem ou adulto do futuro, esse sujeito de direitos (o bebê) deve ser considerado hoje. Sabemos que, desde o nascimento, somos sujeitos de ação e não só de reação. Nos movimentamos para descobrir, para pegar os objetos, para experimentar, conhecer, comunicar, aprender, pensar e compreender o mundo e devemos ser cuidados para tal. A atmosfera de responsividade, afeto, acolhimento e o cuidado exigem ações para proteção e promoção específica à faixa etária, o que invariavelmente refletirá efeitos positivos ao longo de toda a vida. Diante da plasticidade cerebral da infância, é nesse período sensível que as funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva) são desenvolvidas, o que serve de alicerce para o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Os impactos da adversidade experimentada no contexto da primeira infância, por sua vez, redundam em stress, dificuldade de se vincular e um medo constante de perda, o que dificulta a aquisição de habilidades básicas e pode resvalar inclusive em situações de vulnerabilidade que exijam a aplicação de medidas protetivas (artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente - lei 8.069/90). Sabemos, de outro lado, pela experiência de Lóczy citada acima, que apesar dos conflitos e do investimento público ainda deficitário podemos (através de pequenos detalhes cotidianos) cuidar de crianças pequenas com qualidade e competência, buscando alcançar o futuro potencial mesmo daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade afetiva. O artigo 5º do MLPI aponta que se constituem áreas prioritárias para políticas públicas em prol da primeira infância "a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica". Tais áreas se inserem no âmbito de proteção dos direitos fundamentais previstos no artigo 227 da Constituição Federal e sua plena efetivação é dever absolutamente prioritário da família, do Estado e da sociedade. Porém, infelizmente, não precisamos ir longe para verificar que embora muitas sejam as conquistas alcançadas após a lei 8.069/90 e a Convenção sobre os Direitos da Criança, diversos obstáculos para o desenvolvimento integral ainda são latentes em nosso país, tais como a pobreza, a desigualdade, a falta de implementação de políticas públicas para a primeira infância, a taxa de mortalidade ainda preocupante em algumas regiões do país, a gravidez na adolescência, a desnutrição, a obesidade infantil, a incipiente cultura do aleitamento infantil, a universalização da educação infantil e a violência,*

abuso y violencia infantil, además de abandonar a niños con necesidades especiales y prematuros. Defiendo, a la vista de mi experiencia y dedicación a la niñez desde hace más de 40 años, que los gobiernos definitivamente deben entender que la niñez no es solo niñez y que es necesario pensar en qué tipo de sujetos queremos dejar en el mundo. Myrtha Chokler (2017) reitera que es el cuestionamiento lo que lo hace crecer, que es la sorpresa por el descubrimiento lo que madura, pero que esto solo sucederá si el niño es apoyado emocional, social y cognitivamente. Si hay toda una red de atención primaria involucrada. Si la tríada salud, educación y cultura está al alcance de todos desde el momento del embarazo de la madre, creando así una sociedad de acogida, amparo y desarrollo pleno y saludable. Eso es lo que necesitan las sociedades. Esto es lo que garantizará el pleno desarrollo de nuestros hijos y nietos. ¡Es urgente!

No podría terminar mi simple participación sin agradecer enormemente la invitación, el honor y desear a la Revista Diálogos Piklerianos muchas ediciones, mucho intercambio de experiencias y que este hermoso objetivo de la revista brinde una reflexión sobre la importancia del cuidado y protección de los niños en su período inicial de la vida, se multiplique, informe, divulgue y potencialice el trabajo de tantos brillantes profesionales. Larga vida todos los que creen y trabajan para brindar un ambiente de amor y seguridad a los niños en esta etapa. Esta enseñanza es sin duda la mayor inversión que podemos hacer en la humanidad.

Sylvia Nabinger

Presidenta, Asociación Pikler Brasil

*além do abandono às crianças com necessidades especiais e prematuros. Defendo, diante da minha vivência, experiência e dedicação à infância por mais de 40 anos que os governos devem entender de forma definitiva que a infância não fica só na infância e que é preciso pensar em que tipo de sujeitos queremos deixar no mundo. Myrtha Chokler (2017) nos reitera que é o questionamento que faz crescer, que é a surpresa ante o descobrimento que amadurece, mas que isso somente irá acontecer se a criança estiver amparada emocional, social e cognitivamente. Se houver uma rede de atenção básica envolvida. Se a tríade saúde, educação e cultura estiver disponível a todos, desde a gestação da mãe, criando assim uma sociedade de acolhimento, amparo e desenvolvimento pleno e saudável. É disso que as sociedades precisam. É isso que irá garantir pleno desenvolvimento aos nossos filhos e netos. É urgente!*

*Não poderia terminar minha singela participação sem agradecer enormemente o convite, a honra e desejar à Revista Diálogos Piklerianos muitas edições, muita troca de experiências e que esse lindo objetivo do periódico que é proporcionar reflexão sobre a importância do cuidado e proteção às crianças na fase inicial da vida, se multiplique, informe, divulgue e potencialize o trabalho de tantos profissionais brilhantes. Vida longa a todos os que acreditam e trabalham para proporcionar um ambiente com amor e segurança às crianças nessa fase. Esse ensinamento é, sem dúvida, o maior investimento que podemos fazer na humanidade.*

Sylvia Nabinger

Presidenta, Associação Pikler Brasil

# Anna Tardos. De cómo nos cambió la mirada y el hacer hacia la infancia



**María del Rosario Rivero Pérez\***  
Red Pikler Nuestra América  
Asociación Pikler Perú por los derechos de la infancia  
chari\_rivero@yahoo.es

(\* Educadora de Educación Inicial. Licenciatura en Psicomotricidad Educativa. Especialización en Desarrollo Infantil Temprano. Formada en el Instituto Emmi Pikler, Budapest, Hungría.

En un mundo de intensos estímulos, donde todo pasa como el paisaje en un tren de alta velocidad, Anna Tardos viene a revolucionarnos, y para ello, baja nuestras revoluciones, nos relenta, nos lleva al tiempo y al ritmo del bebé.

Estar con ella es siempre un viaje, lleno de aprendizajes...

## La observación

Aprendimos de ella a observar en profundidad. Constatamos que el solo hecho de detenernos y observar es ya un regalo, es un tesoro para el universo de la infancia y para los adultos y adultas que la cuidamos.

Nos dice acerca de los padres y madres:

***“Aún hoy continúo constatando un cambio importante en la actitud de la joven madre hacia su bebé bajo el efecto de una especie de revelación sobre la capacidad de éste para actuar de manera autónoma.”***

Anna Tardos nos encontró en el momento preciso, en el que deseábamos imprimir una huella de coherencia a nuestra vida profesional en el cuidado y acompañamiento de las infancias.

Cuando nos detenemos a maravillarnos sobre lo que puede hacer un bebé, nos encontramos con su mirada, su pausa, sus investigaciones y sus escritos.

Ella nos lleva a múltiples dimensiones, nos hace maravillarnos cuando Tamara se pone de pie y pare-



ciera que estamos mirando el instante preciso en el que el hombre llega a la luna, ese levantarse lleno de alegría, de vida, de múltiples posibilidades, esos primeros pasos llenos de entusiasmo y competencia.

Seguramente desde la vivencia de haber sido una bebé respetada en sus movimientos, en sus iniciativas y en su original forma de ser. Esta mujer nos regala con su coherencia y hace vida el poema que compartió en una conferencia: “Cada cosa a su tiempo” no lo leeré aquí, pero luego de estar con Anna,

***Cuando observamos, observamos***

***Cuando cambiamos un pañal, cambiamos un pañal***

***Cuando bañamos, bañamos***

***Cuando damos de comer, damos de comer***

Esto que pareciera tan sencillo, en tiempos actuales es de una tremenda dificultad, estamos en tantas cosas a la vez. Cuando estamos en lo que estamos, entonces nuestro SER se amplía y podemos ser quienes somos.

### **Los cuidados**

Anna nos enseña que los cuidados permiten a bebés, niñas y niños estar presentes en si mismos, en los otros, en el entorno, podemos transitar así, la gran aventura del desarrollo.

Nos permite como cuidadores ser testigos de la alquimia, de eso que se engrama y se convierte en experiencias de libertad y felicidad en un bebé. Ella es una luchadora incansable de la felicidad de los bebés, las niñas, los niños y esto implica un bello y gustoso esfuerzo de quienes nos aproximamos al legado de Pikler.

En Nuestra América, venimos de una escuela que dice: “La letra con sangre entra” y valen los malos tratos. Tan opuesto a una pedagogía de la calma, de la espera, de la empatía, del buen trato y la ternura.

¿Cuántos profesionales o gobiernos; trabajan para que un bebé sea pleno y feliz?

Los bebés que han sido tocados con sus conocimientos y sabiduría seguramente tendrán mucho que decir.

Y así ella nos alienta, nos dice con su mirada atenta y profunda que si nos lo proponemos podemos cuidar y ser testigos del asombroso accionar de un bebé que acaba de nacer.

Entonces nos toca con sus palabras, sus reflexiones y nuestros gestos hablan y de pronto nos sorprendemos hablando a un bebé que no habla, miramos a un bebé que parecía que no sabía nada y entonces un velo se corre y la mirada se va haciendo más nítida, aparece un mundo otro; los bebés se comunican, nos entienden, nos esperan, nos hallamos frente al encuentro con un bebé.

El acto de cuidar está repleto de amor, un amor que no se dice, únicamente con palabras, que se hace con tanta delicadeza y complicidad. “La mano de la educadora” es un canto a ese momento preciso en el que nos encontramos con un bebé o un niño pequeño y de ahí con cualquier ser vivo, qué caminos hay que recorrer para poder tocar con competencia a un bebé, cuánto valor a las manos, mensajeras de ese cuidado, portadoras de un saber ancestral de cuidar para hacer crecer, para germinar existencias alegres, calmas, amables.

No me cabe duda que esa es la apuesta de muchos de los y las que estamos hoy aquí.

La actitud de Anna nos orienta cuando nos acercamos a un bebé, nos descubre nuestras propias manos, manos que se preguntan al acercarse a otro; encuentran una respuesta y aparecen los diálogos que crean eso que en Lóczy llaman coreografía.

Esto que puede parecer algo mínimo y sencillo es inmenso, infinito pues si cada adulto cuidador hiciera esto con sus niños y niñas, se construiría una humanidad distinta, la mano es el mundo para el niño, nos decía Eva Kallo...

Hay otro tema que no acordamos desarrollar, pero mientras pensábamos en ella, salió a la luz su forma de transmitir, de comunicar su experiencia; ella le imprime un sello de oro cuando se convierte en formadora de adultos y adultas.

### **Acerca de la manera de formar**

Anna es la perla viviente del Danubio, una perla construida con una infancia en tiempos complejos, con padres revolucionarios, en épocas de turbulencias, destrucción y persecuciones, que confiaron en sus competencias, que la esperaron en sus ritmos, ella lleva en sí la conciencia y la congruencia de la autonomía, el respeto, el interés por el otro, la capacidad de ver más allá de lo visible, las semillas de la paz y la esperanza. Todo ello la hace muy especial, para quienes hemos tenido la alegría de compartir su saber, su experiencia, vemos que esa curiosidad y ese asombro por la vida nunca se extinguió, ella nos hace sentir valiosos, competentes y tan respetados.

Muchos de los que aquí estamos hemos vivido ese instante en el que mira nuestro trabajo con los mismos ojos de curiosidad e interés de un bebé frente a su mano por primera vez, con tanta respetuosa atención, su presencia no asusta, la conciencia de sabernos frente a ella genera cierto vértigo ¿Qué decir frente a tanta sabiduría? Y luego encontrarnos con esa mirada de tanto respeto, con esas palabras que sacan brillo a lo que hacemos, sentirnos reconocidos por ser como somos, por hacer lo que hacemos. Sus palabras son para Nuestra América una rosa de los vientos.

Gracias Anna por mostrarnos con tu hacer que la libertad es posible en relaciones que dan seguridad, en el contexto de vínculos calmos, alegres y seguros, gracias por cuidarnos y ayudarnos a crecer.

# Paulo Freire, Emmi Pikler e a concepção de autonomia: Diálogos



**Ordália Alves de Almeida\***  
Rede Pikler Brasil  
ordalia.almeida@ufms.br

(\*) Professora titular aposentada da UFMS; Membro da Rede Pikler Brasil, Presidente da Câmara Superior do Conselho Estadual de Educação/CEE/MS, Profa. do Curso de Direito da Faculdade Insted-Campo Grande/MS.



**Ana Paula Melim\*\***  
Rede Pikler Brasil  
anamelim@terra.com.br

(\*\*) Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; Membro do Conselho Municipal de Educação/CME-Campo Grande/MS; Membro da Rede Pikler Brasil.

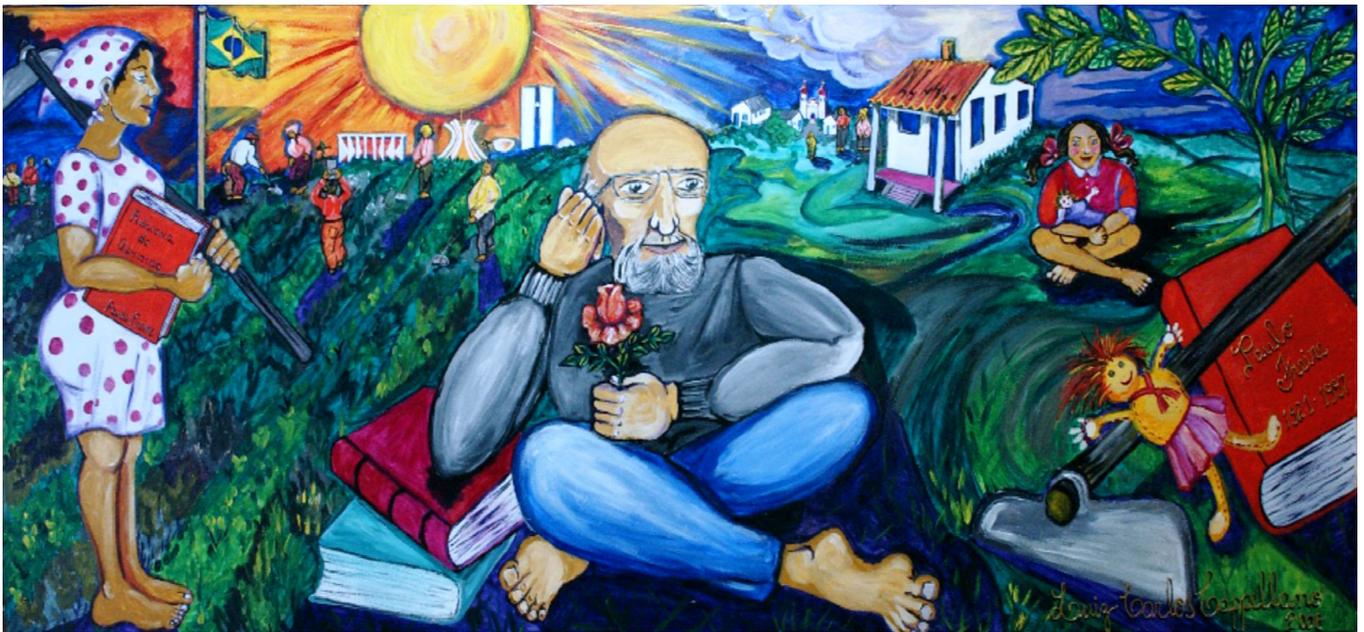
A vida acadêmica tem nos oportunizado estabelecer relações teóricas com diversos pensadores que, por meio de seus escritos, nos aproximam ou nos distanciam de suas concepções. Outras vezes nos oportunizam a estabelecer relações entre eles, levando-nos a promover diálogos teóricos que superam a linha temporal ou geográfica, consolidando interlocuções que podem promover argumentações em favor da qualidade da educação, especialmente das crianças.

Neste mês de setembro de 2021, celebramos os 100 anos de Paulo Freire (1921-2021) e as primeiras incursões às suas contribuições teóricas deram-se na universidade, quando realizávamos o curso de Pedagogia na década de 1980. Com ele começamos a ter a dimensão da importância da educação na vida das pessoas, mas especialmente que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981, p.79). Tal pressuposto nos deu a dimensão de nossa responsabilidade, em nosso próprio ato de aprender, exigindo de nós maior comprometimento com a autoria do nosso processo formativo tanto intelectual, quanto político.

Sim, caminhar na educação, nos permitiu reconhecer em nossos estudos que Paulo Freire (1997), esteve presente em campanhas de alfabetização, livros escritos, políticas públicas, na pedagogia, na qual os processos educativos se relacionam aos contextos sociais a partir

da consciência crítica e da criatividade de professores. Fomos nos tornando professoras, inspiradas pelos estudos e escritos de Freire:

***Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fatura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou***



*professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*  
(FREIRE, 2003, p. 102-103)

*centes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. [...]*  
(FREIRE, 2003, p. 47).

E com Freire (1981), seguimos ancorando nossos conhecimentos, nossas convicções e nossas afirmações como seres humanos, como pessoas, e não como coisas. E, nessa caminhada, descobrimos que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (2002, p. 41), essa autonomia tem que ser construída nos processos cotidianos de vida e de formação humana.

Nessa perspectiva, consideramos a importância de se delinear uma educação para a primeira infância, fundamentada no princípio da autonomia e da liberdade. Autonomia que se constitui a partir das possibilidades que criamos para que as crianças, em seus primeiros anos de vida, sejam sujeitos de direitos, capazes de fazer escolhas informadas sobre aquilo que lhes diz respeito. Cabe, portanto, aos adultos que medeiam as relações das crianças com seus pares, com outros adultos, com o espaço social e consigo próprias, criar as condições estruturais para que essas relações se desenvolvam de forma altera e participativa. Assim,

*a prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adoles-*

Desta forma, nosso compromisso e a responsabilidade presentes na tarefa de educador ou de educadora, alinha-se com a responsabilidade ética, política e profissional fortemente presente na atividade docente. A prática educativa é uma relação entre as pessoas, é troca de experiências, diálogos, é um encontro de seres se humanizando, aprendendo e trocando cultura, saberes, artes do ser humano.

Conforme Freire (2002, p. 41), “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”, para tanto, cabe ao/a professor/a conceber sua prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano. Tal concepção deve se constituir para além do discurso, mas com a criação de circunstâncias em que as crianças, no contexto da Educação Infantil, possam vivenciar situações de experiências que lhes oportunizem lidar com as questões da realidade objetiva de forma concreta, sem a interposição de estereótipos, que desvirtuam sua formação.

Ou seja, não podemos perder de vista que “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (2002, p. 41). Assim, as crianças, ao fazerem suas próprias escolhas, têm a possibilidade de compreender em que medida suas ações e decisões têm reflexos sobre si mesmas e sobre os contextos em que vivem.

E, nesse diálogo com Freire é necessário que o/a pro-

fessor/a, desde o início de sua experiência formadora, assumam-se como sujeito também da produção do saber, criando possibilidades à sua construção. Vamos nos dando conta que é de fundamental importância que o/a professor/a de Educação Infantil assumam uma postura vigilante contra todas as práticas desumanizadoras, o que também vai exigir dele/a uma tomada de posição autônoma, autorreflexiva e crítica sobre o seu papel de formador/a.

Cabe-lhe, em sua prática docente, promover a capacidade crítica e autônoma das crianças e, como ele mesmo afirma, sua curiosidade, sua insubmissão, o gosto pela aventura deve ser realizada “como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (2002, p. 54).

Freire (2002, p.54) tinha uma visão omnilateral do ser humano, e ressaltava que a “condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes”, portanto, não importa com qual faixa etária trabalha o/a professor/a, o seu papel será sempre o de trabalhar com gente, “gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir”.

As crianças de zero a três anos, gente pequena, constituem-se em seres que convivem com outras crianças e adultos em instituições educativas. Cabe aos/as professores/as apropriarem-se de saberes imprescindíveis à prática pedagógica, que os/as instrumentalize para o desenvolvimento da competência profissional alicerçada pela ética e a estética, e pelo respeito aos saberes dos educandos e, como afirma Freire (2002), pelo reconhecimento à identidade cultural das crianças, rejeitando todas e quaisquer formas de discriminação.

Na base dessa ação está a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, o saber dialogar e o desenvolvimento da escuta sensível, o querer bem aos educandos e, ao mesmo tempo, ter alegria e esperança, ter liberdade e autoridade, curiosidade e consciência da incompletude das crianças. Essa é prática pedagógica necessária à educação que oportuniza às crianças construir o seu desenvolvimento autônomo, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos, ou seja:

***Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também,***

***os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã. (FREIRE. 1983, p.15)***

Assim, compreender o espaço da instituição educativa como importante no diálogo, na amorosidade, na crítica da realidade e sua transformação para a construção de professores e crianças e seus direitos, reafirmando o inacabamento dos homens, a possibilidade de criar e se recriar, curiosamente aprendendo, lendo o mundo sabendo que a postura deles, do professor e das crianças é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, concernente a uma prática pedagógica progressista, capaz de “[...] inquietar os educandos, desafiando-os ao mundo dado; para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (p. 30).

Tal possibilidade, mostra-se um espaço privilegiado onde as crianças juntamente com seu/a professor/a estarão em constante desvendamento do mundo, criando e reinventando.

A apropriação dos ensinamentos de Paulo Freire, alicerçaram e orientaram o direcionamento de nossos estudos, oferecendo-nos instrumental teórico para que buscássemos ampliar nossos olhares sobre a educação das crianças, considerando-as como seres capazes e em pleno desenvolvimento.

Muitos anos depois, já na década de 2000, realizamos nossas primeiras leituras sobre as contribuições de Emmi Pikler (1902-1984), uma pediatra austríaca, que viveu, a maior parte de sua vida, dedicando-se ao cuidado e à educação de crianças, que tiveram suas famílias dizimadas pela guerra, em um orfanato e, dada a qualidade do trabalho desenvolvido, tornou-se o Instituto Pikler voltado à educação das crianças de zero a três anos e referência mundial para se delinear uma proposta educativa adequada a essa faixa etária.

A abordagem de Pikler (2005), assim como a de Paulo Freire carrega em si o valor da autonomia, do afeto, do respeito, da força do olhar, da palavra, do gesto, da reciprocidade e do que temos de mais “demasiado humano” para abordar o respeito à infância. Suas contribuições teóricas apresentam mudança de postura do adulto no estabelecimento de relações com as crianças, para que possam desenvolver-se livres das amarras socialmente impostas.

De modo especial, chama-nos a atenção que a referida abordagem realça o princípio da autonomia, como sendo um dos mais importantes do contexto teórico apresentado e, assim como para Paulo Freire, a criação de

circunstâncias para o desenvolvimento autônomo da criança constitui-se como referência epistemológica para Emmi Pikler. Observa-se que os estudos e pesquisas por ela realizados vêm demonstrando que é urgente o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos, para lhes garantir as melhores condições para o bem-estar físico e psíquico.

O reconhecimento das crianças como sujeitos participantes e autônomos é a base para o desenvolvimento das pesquisas no Instituto Pikler. Essas pesquisas contribuem para o delineamento de um novo olhar teórico-prático sobre as crianças de até 3 anos de idade.

É possível identificar nos princípios orientadores da abordagem: o respeito pelo bebê e sua individualidade, reconhecendo-o como sujeito de direitos; a atividade autônoma do bebê, baseada em suas próprias iniciativas e no desenvolvimento gradativo da autonomia; a importância do vínculo entre adultos e bebê, construído com base em uma relação afetiva e a liberdade de movimentos, para brincar e explorar a si mesmo e seu entorno. Os princípios veem desvelando as contribuições dos estudos e pesquisas de Emmi Pikler ao campo da Educação Infantil, no sentido de levar à ressignificação da pedagogia para/com as crianças de 0 a 3 anos.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito aos estudos realizados, evidenciando o desenvolvimento da autonomia desde os primeiros dias de vida, ou seja, “a atividade dos bebês ativos e autônomos” podem ser constatadas em “diversos estudos baseados na observação das crianças que passam parte de sua vida sob os princípios da experiência de Lóczy” (FALK, 2004, p.33).

Pikler, segundo FALK (2011),

***acumulou experiências e produziu conhecimentos sobre acolhimento e cuidados com os bebês, além de estudos e pesquisas sobre seu desenvolvimento. Com isso, criaram-se procedimentos para a observação e o reconhecimento das possibilidades e necessidades de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos buscando sempre as melhores condições de bem-estar físico e psíquico das crianças. FALK (2004, p. 7).***

Em suas pesquisas, Pikler investigou os três primeiros anos de vida das crianças, destacando o papel do vínculo afetivo, da atenção pessoal e do desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, como o papel de professores/as e demais profissionais que atuam na primeira infância.

Os estudos sobre as contribuições de Emmi Pikler levam-nos a constatar que, em sua totalidade, essa abordagem

parte da valorização e do reconhecimento dos bebês como sujeitos capazes desde o nascimento, o que nos permite, portanto, reconhecer a possibilidade de depreender que nas instituições educativas devem ser criadas condições propícias para o seu desenvolvimento autônomo.

Consideramos que os princípios freireanos, especialmente quando discorre acerca da Pedagogia da Autonomia (1996), convergem com o que Pikler indica acerca da importância da autonomia, desde bebês, para reflexão e qualificação do trabalho com a formação de professores em contextos institucionais, no que concerne as experiências no processo de trabalho educativo tendo em vista a garantia das experiências e da valorização dos diretos na infância.

Freire e Pikler embasam as ações considerando as necessidades das relações estabelecidas sob ponto de vista adulto-criança, adulto-adulto, como crianças-crianças no estabelecimento do diálogo entre o pensamento freireano e pikleriano no âmbito da constituição da autonomia de professores e bebês, por meio da reflexão das condições formativas das educadoras, evidenciando o trabalho educativo com bebês e crianças pequenas no que se refere à construção de vínculo afetivo na relação professora, bebês e crianças.

Em continuidade ao diálogo aqui estabelecido, provocamos os leitores a buscarem nos contributos de Paulo Freire e Emmi Pikler mais convergências, que nos subsidiem para que possamos garantir às crianças pequenas viverem autonomamente experiências, que lhes oportunizarão a se movimentarem livremente desde a infância, a viverem livres das amarras dos adultos. E que possam vivenciar um processo educativo que os liberte e que, ao longo de suas vidas, possam desenvolver “consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade”.

## REFERÊNCIAS

- FALK, Judith. Educar os três primeiros anos: a experiência Lóczy. Araraquara, 2004.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

# Dialogando con Elisa A. Araya Cortez, Rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile



**Myrtha Chokler\***  
Red Pikler Nuestra América  
myhebechokler@gmail.com



**Elisa A. Araya Cortez**  
Red Pikler Nuestra América  
Red Pikler Chile  
elisaarayacortez@gmail.com

**L**a Dra. Elisa Adriana Araya Cortez es miembro desde los primeros tiempos de la Red Pikler de Chile y activa participante de los Encuentros Internacionales de la RPNA. Este año fue designada Rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile, una Universidad Pública, heredera de la gloriosa Universidad de Chile, que fuera tan perseguida en las épocas de la Dictadura de Pinochet. Creímos realmente auspicioso su nombramiento en dicha casa de estudios superiores, como reconocimiento de su compromiso como mujer luchadora, docente e investigadora, a nivel social, académico y cultural, además de consciente y entusiasta defensora de las ideas piklerianas. Por eso nos pareció una ocasión privilegiada para entrevistarla y acercarla a todxs nustrxs lectorxs.

## La entrevista por Zoom

Martes 19 de octubre, nos encontramos con nuestra especial invitada, la Dra. **Elisa Araya**, las integrantes de la Comisión de Publicaciones de la RPNA, **Anita Viudes** de SP. Brasil, su Coordinadora; **Gabriela Yrala**, de Bs.As., Coordinadora de la Comisión Difusión y **Myrtha Chokler** de Argentina, como representantes de la Redacción de la Revista Diálogos Piklerianos.

**Myrtha:** Es un placer para todas nosotras participar esta noche contigo de esta amistosa reunión, que nos debíamos desde hace tiempo, querida Elisa.

**Elisa:** También para mí y agradezco la invitación.

**My:** Hacía mucho que no nos habíamos visto, que no nos encontrábamos. El tiempo pasa muy rápido y casi no nos damos cuenta. No sé si pudiste entrar en la página de la Red PIKler Nuestra América.

**Elisa:** Sí, he estado mirando los artículos y los reportajes.

**My:** Nuestro sitio, [www.pikler.org](http://www.pikler.org), representa un proyecto ambicioso en estos tiempos inquietantes y de incertidumbre, en que se han tenido que postergar los encuentros presenciales, e intentamos aprovechar al máximo los contactos en el espacio virtual.

**Elisa:** Todo tiene su lado positivo, el lado A y B. Inclusive este año estuvimos presentes todas en el cumpleaños de Anna Tardos. Escuché tu relato tan lindo, cuando fuiste por primera vez al instituto y todo el trabajo que se fue realizando y el relato de Rosario que habla desde el alma, no sé de dónde habla esa mujer...

**Anita:** Tan sensible.

**My:** Lo presencial es irremplazable, pero lo virtual nos permite también encontrarnos

**Elisa:** Ventajas de esta incorporación por Zoom que ya se quedó entre nosotros.

**My:** Vemos como en flash a la gente querida y a distancia, cada uno absorbido por su vida, en adaptación permanente en esta insólita y prolongada situación de pandemia, en contextos tan complicados.

Estamos muy conmovidas, siguiendo muy de cerca, por ejemplo, este momento tan particular de la situación en Chile, sacudido con movilizaciones esperanzadoras que despiertan ilusiones y también, por las próximas elecciones que a veces albergan amenazas y decepciones.

Querida Elisa, queríamos saber cómo fue tu historia profesional, tu trayectoria académica que permitió que llegaras a ser la primera mujer electa Rectora de la UMCE de Chile.

**Elisa:** La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es, efectivamente, la heredera del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Entonces, decimos siempre, que surgió como parte de las reformas de la Dictadura, cuando se sacaron las pedagogías de las Universidades y se creó primero, una Academia de Ciencias de la Educación y después, la Universidad Metropolitana que siguió siendo la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Muchos dicen que las universidades que fueron creadas de esta forma tienen 32 años de vida. Nosotros decimos que en realidad tenemos 132 años de vida porque somos herederxs de la histórica Universidad de Chile.

Yo estudié ahí. Fui estudiante de la época de las reformas. Ingresé a la Universidad de Chile, estudié en la Academia de Ciencias de la Educación y egresé de la Universidad Metropolitana, en el momento de la transición. En la década de los 80, la dictadura, creo yo, estaba en sus momentos más cruentos. No se podía dejar saber que uno participaba en una organización estudiantil. Estaba prohibido. En forma medio clandestina participé en la organización de actividades estudiantiles, al mismo tiempo en que veíamos que compañeros más comprometidos políticamente, eran expulsados o no se sabía más de ellos. Fue una época muy compleja, pero a pesar de ello guardo recuerdos muy entrañables. Había una cohesión muy estrecha entre los estudiantes.

Nunca he estado desvinculada, porque este mismo fin de semana hemos estado reunidos.

Cuando egresé, trabajé en una ONG de Educación Popular. Fueron mis primeros encuentros con la educación popular. Yo, siendo profesora de Educación Física, de educación básica, trabajaba en relación con los comportamientos parentales en los sectores populares, con las pautas de crianza, con el comportamiento frente a la televisión. Esa ONG, el CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo en la Educación, que es muy importante y fue muy importante en Chile, venía del medio jesuita. Después fue la base con la que se creó la Universidad Alberto Hurtado, que sigue hoy en Chile.

Trabajé ahí algunos años. Después me fui a Bélgica a hacer mi doctorado en la Universidad Católica de Lovaina la Nueva. Empecé allí con el aprendizaje motor. Mi tema era el juego, pero no había nadie que abordara el juego desde la perspectiva cultural. Como estudiaba acerca del aprendizaje motor, estudié los objetivos de la Educación Física.

Me estuve relacionando un poco con personas que hacían Psicomotricidad Relacional. Y tuve algunos trabajos como Psicomotricista, como estudiante. Pero como el doctorado y la beca debían estar relacionados con los temas que me ofrecía esa Universidad, me adapté a ello. Intenté conectarme con temáticas del juego, pero ahí tenían una línea diferente a la que me interesaba, porque estaban ligados a la industria del juguete, que no era lo

mío. Era muy divertido contarle a alguien, que los niños, en los barrios populares de nuestra América, jugaban con neumáticos, que se subían a los árboles. Entonces algunos me decían: “¡Pero cómo la abuelita no le va a regalar un juguete al niño!”

**My:** ¿Cuándo fuiste a hacer tu doctorado a Bélgica fue impulsada por alguna situación política?

**Elisa:** estábamos al final de la dictadura. Era en el año '92, en la época en que estaba el primer gobierno de la transición, de Patricio Aylwin Azócar. No fue fácil, pero era una época en que era muy importante salir y ver otras cosas, porque había estado trabajando en la ONG, con organizaciones populares. Y entonces era muy importante salir.

Volví en el '98 a Chile. Después de ese período trabajé doce años en el Ministerio de Educación, trabajando más bien en Innovación educativa, en proyectos educativos, acompañando a comunidades escolares. Eso fue durante los primeros 4 o 5 años. Cuando me hice cargo de la unidad de deporte escolar, introdujimos temas de juego con Margarita Lira. Comenzamos a instalar el tema de la corporeidad y el movimiento, y todo lo que ha venido después, que curiosamente, se mantiene dentro del Ministerio a pesar de que es un programa todavía marginal, pero está ahí, se mantiene. Ahora ese programa está instalando salas de psicomotricidad, y desde que yo estoy en esta Universidad, hemos hecho convenios de colaboración, apoyamos entonces ese programa capacitando profesores de escuela.

Estuve 12 años en el Ministerio y en el primer gobierno de Piñera me echaron. Estuve en paro, como dicen los españoles, casi un año. Reingresé a la Escuela de Educación Física de la Universidad Metropolitana en un concurso público.

**Elisa:** cuando entré en esta Universidad ya estábamos creando la Red Pikler en Chile. Y así, con todas las dificultades, Myrtha, te invitamos para un seminario en Santiago con Agnès Szanto.

**My:** Sí. Ya muchos años antes había sido invitada también por la Escuela de Educación Física que siempre fue pionera en el interés por la Psicomotricidad.

Y vos Elisa, ¿cómo fue que te interesaste por el pensamiento Pikler?

**Elisa:** Fue a partir del juego, del juego infantil. Yo creo que soy profesora de Educación Física y no de otra disciplina escolar, justamente por el tema del juego. Jugué mucho cuando era chica. Era una niña pobre pero muy feliz y estudié Educación Física porque mi tema era el juego.

A veces me alejaba un poco, porque me había costado mucho trabajar en ese tema. Siempre mi tema fue juego

infantil. Cuando fui a Bélgica intenté hacer algo de psicomotricidad, pero la beca y lo que me ofrecían no tenía que ver con lo que yo buscaba.

Cuando volví a Chile, y ya en el Ministerio, pudimos hacer algunas cosas.

Luego cursé el Postítulo de Psicomotricidad en la Universidad Diego Portales junto con Margarita Lira. Ahí estabas tú, Myrtha, y mencionaste a Pikler.

**My:** fue en el 2006 y 2007.

**Elisa:** Sí. Entonces, empecé a leer y me entusiasmé. Katherine Quintana fue alumna mía en un magíster, no sé si me habrá escuchado sobre el tema del juego y psicomotricidad y me invitó a hablar en la Red Pikler Chile.

Eran todas muy jovencitas y yo me preguntaba “¿qué hago acá?”. Pero me quedé ahí y cuando ya estaba en la Universidad hicimos una renovación de la malla curricular de Educación Física, pusimos el tema de juego y psicomotricidad. Allí pusimos a Bernard Aucouturier, a Pikler, y a tí, Myrtha, cuando pude tomar decisiones más importantes. Luego comenzamos a hacer formaciones y seminarios junto a Katherine Quintana. Creamos la Red Pikler y tiempo después, empezamos a hacer la formación completa de la Pedagogía Pikler, allá en Budapest. Ya estábamos involucradas, y esto es realmente como la síntesis, Ahora se está ordenando todo. Y ya ves que es una línea muy virtuosa.

**My:** Qué significa para vos este reto de haber sido designada Rectora, desde el punto de vista de ser mujer, y también desde la línea de la coherencia que tiene tu trayectoria.

**Elisa:** Es curioso, porque yo estaba como directora, trabajando en un proyecto de salas de psicomotricidad. Hace un año ya estaba entre la Academia y la Gestión. Y vino la pandemia y durante la pandemia, varios directores de carrera empezamos a reunirnos, a compartir y a discutir. Y en este grupo, que nombramos “Coordinadora de directores”, se empezó a pensar que se venía una elección de la Rectoría, ya que la gestión estaba a cargo desde hacía 12 años (tres períodos). En un momento dado, surgió la idea de que era el tiempo de darle el lugar a las mujeres. Y me dijeron: “nosotros pensamos que tienes que ser tú, porque tienes aptitudes de liderazgo en la “Coordinadora de directores”. El liderazgo que yo ejercía, era por ser la persona que hacía las actas, que convocaba, la que llamaba, la que decía “no dejemos de hacer esto”, “podríamos invitar a tal persona”. Yo era la que estaba en acción, y bueno, así se fue dando.

Hablé con mi familia, con mi marido, que me alentaron, entonces aceptamos y armamos un proyecto colectivo y empezamos a hacer campaña. Esto es con votación de los pares.

Es muy bonito, la elección de los pares es una validación

de nuestro conocimiento, pero es un momento en que también se requiere una “hacedora”. Hay que escuchar y hay que hacer, hay que acompañar, hay que decir, hay que mostrar y arriesgarse un poco. Yo dije “estoy disponible para hacer eso, no es sencillo, pero estoy disponible. Esto lo voy a hacer porque hay que hacerlo”.

Como decía Myrtha en el comienzo, Chile está en un momento muy delicado, entonces, como sostenía nuestra poetisa Premio Nobel, Gabriela Mistral, “con amor, pero con firmeza”. A lo Pikler, la libertad, pero en el encuadre. A la autonomía, pero yo estoy acá.

Y yo creo que necesitamos eso, mucho amor, mucho diálogo, pero tomar decisiones y avanzar.

Fue así, no ha sido fácil, a pesar de que hay mucha adhesión, interna y externa, pero también sé que las decisiones son complejas. Hay que tomar decisiones, hay que conversar, explicar, tratar de convencer, y si no se convence, decirse: “tenemos que seguir avanzando”.

**My:** ¿Cómo ves vos el panorama, aparte de esta convulsión política, que por un lado, como toda crisis, también permite soñar con algún cambio, y con un avance que permita consolidar ideas y propuestas, mostrar experiencias? ¿Cómo ves hoy lo que ha pasado con las ideas de Pikler, ahora que han pasado más de 30, 35 años desde que esta línea ha llegado a Nuestra América y en estos 11 años desde que se creó la Red Pikler en Chile?

**Elisa:** Es interesante, creo que tiene que ver con una cuestión, no me atrevería a decir latinoamericana, pero sí chilena, qué tiene que ver con el tema de la autonomía, la autonomía de pensamiento, autonomía de acción, la “responsabilización”, porque la autonomía tiene ese puente, esa pasarela. Yo hago algo, pero también asumo la responsabilidad y las consecuencias. Somos una sociedad donde la autonomía es todavía muy incipiente. Siempre estamos dependiendo del otro: “¿Quién va a citar a la reunión?” “¿Quién va hacer esto?” Los chilenos somos extremadamente leguleyos. “Está la ley, ¿pero el reglamento lo permite?”. “¿Quién va a firmar el documento?”, “¿Quién hace el escrito?”. Te estoy diciendo cosas que muestran un poco como somos los chilenos. Los chilenos sacan una ley y dicen: “Esto no puede funcionar porque no hay quien lo supervise”. Por ejemplo, en la ley antitabaco: “No, pero, ¡no vamos a tener tantos inspectores para que vigilen que no fumen!”. “Pero no! No hay que vigilar a nadie”. “Vamos a prohibir fumar en ciertos lugares, y las personas van a dejar de hacerlo, por el bienestar de la comunidad”.

Creo que estas pedagogías como la pikleriana, lo que hacen, es interpelar las subjetividades profundas de los adultos que tienen contacto con ellos, los educadores o las educadoras. “Pero bueno, ¿qué tengo que hacer yo en esta manera de trabajar con los niños?”. Por ejemplo, dicen: “este niño sólo se tranquiliza conmigo, entonces yo tengo que cuidarlo”. Esas relaciones de dependencia.

La cantidad de veces que he visto educadoras que dicen cosas de este estilo. Te podría citar miles de ejemplos: por ejemplo, tú vas al supermercado, un niño subiendo, tocando la caja registradora y la madre en vez de decirle: "¡bájate!", le dice: "mira, la señora se va a enojar contigo". El control está afuera.

**My:** Delegando autoridad.

**Elisa:** También, por eso, la política chilena se ejerce con el miedo: "Mira lo que va a pasar con esto", "mira la revuelta, mira lo que viene". Para mí esa inmadurez psíquica que nos hace comportar como niños dependientes de las reglas.

**My:** siglos de dominación en el sistema educativo y también en el sistema social familiar, el adulto se forma para dominar, el niño no existe si no hace lo que yo quiero que haga. Toda la imagen, no solo en Latinoamérica, sino también en muchas comunidades originarias, es de esas jerarquías de patronazgo, aunque no en todas. Pero sí en muchas. El adulto es el dominador de los niños, el patrón. Es el patriarcado. No es apego solamente, es propiedad. Yo creo que por eso la propuesta de Pikler resulta tan trasgresora.

**Elisa:** Si, me han contado que hay un grupo de pediatras que están oponiéndose a las ideas de Pikler, ya que, supuestamente, estaríamos propiciando el abandono del niño. Porque dejar al niño hacer, en lugar de "hacer hacer", es para ellos abandono. Tiene que ver con esas estructuras, con el patriarcado. Las ideas de Pikler se oponen al patriarcado que exige la sumisión, de mujeres y niños. En Chile hemos estado sometidos a unas políticas educativas tremendamente tecnocráticas. Por ejemplo, en la UMCE tenemos un modelo educativo socio-crítico, pero el trabajo es muy complejo, porque establece temas de reflexión, de investigación acción. Puedes leer a Freire, pero, cuando salen al mundo laboral, los jóvenes se chocan con todos los sistemas de acreditación, de evaluación docente, que son ingenieriles, tienes que tener tanto puntaje para estar en el tramo no sé cuánto.

**My:** Es la supuesta meritocracia de la dominación en realidad, la rivalidad con el otro para hacer el camino propio, que nunca es propio. Se valida siempre en dependencia del que tiene el poder.

**Elisa:** Y estas son las políticas de financiamiento del banco mundial y de las grandes agencias.

**My:** Incluso la financiación de las universidades.

**Elisa:** estamos atrapados en eso.

**My:** pero bueno, se hace camino al andar. Hay mucha gente a la que impactaron las ideas y la experiencia de Pikler. También, como vos decías, el poder mostrar otras cosas. Frente también el tamaño de sufrimiento del conjunto de la población, se van mostrando también otras posibilidades de hacer, opuesto al mandato de: "Esta es

la única manera de hacer porque siempre fue así". Por algo pasa lo que pasa, el emergente en este momento en Latinoamérica, no solo en Chile, en tantos lugares, donde hay un auge muy grande de rebeldía, frente a elementos del patriarcado y de dominación. Esperemos que esa rebeldía pueda canalizarse reflexivamente y no sólo en estallidos. Me parece igual que lo que se está haciendo en ese sentido es una tarea extraordinaria.

Otra pregunta, dentro de este contexto, desde el punto de vista académico, ¿tienen algún proyecto de formación con la inclusión de algunos contenidos, con una formación más sólida titulada, formaciones de grado, de posgrado?

**Elisa:** Estamos avanzando en eso. Organizamos un Postítulo, creo que el nombre es "Acompañando el desarrollo infantil a través del juego", que sostiene esta convergencia epistemológica que has planteado tú, Myrtha, que tiene estas miradas que convergen. Va a partir del próximo año. Es el primer Postítulo.

La Universidad tiene como desafío diversificar su oferta de formación, y creo que está más o menos decidido, siempre en el área de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía, porque tenemos un sello, tenemos un saber hacer y reconocimiento social. Queremos avanzar en la línea de la Pedagogía y de la Educación. En Chile está creciendo el interés por la Psicomotricidad. Nos gustaría explorar esas áreas en infancia, que tengan que ver con esos temas, pero estamos muy regidos por las posibilidades legales que tienen las propias Universidades.

**My:** ¿Para la acreditación de carreras?

**Elisa:** Estamos contentos porque este Diplomado en juego es un primer paso hacia la posibilidad de ofrecer algo más sistemático. Uno puede engrosar eso de manera más robusta. A propósito de la Convención Constituyente nos convocaron para hacer una experiencia con niños. Convocar a niños para mirar al Chile que viene. Vamos a ver qué sale de esa experiencia, para niños que tienen menos de 6 años.

**My:** es la hora de escucharlos a ellos como ciudadanos pequeños.

**Elisa:** de hecho, estamos trabajando con adolescentes de sectores vulnerados, de escuelas y liceos pobres en juegos de simulación, respecto a la Asamblea Constituyente. Hemos tenido mucha participación en un proyecto que se llama "Presentes, las voces de los jóvenes y adolescentes". Queremos impulsar ese tipo de acciones porque creemos que, como Universidad Pedagógica, tenemos el deber ético y la responsabilidad social de establecer diálogos con ellos. Es un momento muy delicado, muy bonito, pero hay que escuchar voces, y sumarlas.

**My:** ¿Cuáles son los proyectos inmediatos que tienen?

¿Cómo anduvo tu libro publicado en las Ediciones de la JUNJI, Corporeidad y Acción Motriz?

**Elisa:** Hemos hecho dos publicaciones en los últimos años que tienen que ver con las ideas piklerianas y con otras ideas muy fundamentadas en los aportes de Francisco Varela, en la idea de la acción, en cómo el conocimiento del mundo emerge de la propia experiencia. Entonces, cómo es tan importante que el niño explore por sí mismo y construya sus propias relaciones con el entorno físico y social. Es un texto que me gustó mucho escribir. Lo escribí para la Junta Nacional de Jardines Infantiles, y ha tenido mucho eco, Hay gente que me ha escrito, porque gustan la ideas que plantean Francisco Varela, Maturana, Pikler, con los ambientes amorosos, las relaciones de respeto profundo y sobre todo con los aspectos de la motricidad autónoma, que, como profesora de Educación Física, siempre me interpela mucho, esto que pueda moverse y explorar. Esa articulación fue muy bien recibida. Luego ya entre la Universidad y el Ministerio de Educación hicimos un proyecto que lleva ya tres años, con el tema de Corporalidad y movimiento, habilitando para que se pueda usar la sala de psicomotricidad, de la mejor manera posible, como herramienta de acompañamiento. Lo que hicimos ahí es más bien una reflexión desde la escuela: ¿Qué significa tener espacios de juego en una escuela dónde los niños puedan fantasear, jugar sus fantasías? Dicho sea de paso, a los profesores, sobre todo de los sectores populares, más pobres, más vulnerados, conflictúa mucho, cuando los niños juegan juegos violentos. La reflexión moralista, es muy interesante y es lo que más ha costado trabajar. Es un texto que tiene que ver con la práctica psicomotriz como orientación, que fue escrito para acompañar este perfeccionamiento, esta capacitación.

**My:** Es muy interesante ver estas perspectivas, estos proyectos, en un largo camino hacia adelante, y cuando uno mira hacia atrás ese camino, se ve muy caminado. ¿Contás con mucha gente en tu equipo? ¿Qué gente pikleriana te está acompañando en la UMCE?

**Elisa:** Hay gente de la Red que está con nosotros como académicos. Y hay gente que ha participado con nosotros en otros proyectos. Nosotros tenemos la intención, por lo menos en los proyectos de vinculación con el medio, de continuar el trabajo permanente con organizaciones civiles, como son la Red Pikler, y que continúen realizando actividades con nosotros, Y por supuesto queremos plantear un proyecto, de difusión de las ideas piklerianas, desde la Universidad, como un aporte a esto. El próximo año vamos a hacer un gran Congreso Nacional de Educación Pública y queremos hablar de todos los niveles de educación. Entonces desde ese paraguas, queremos invitar a estas personas que tienen esa perspectiva a colaborar. Queremos hacer cabildos en las comunidades, que tengan distintas modalidades, y que puedan ir y decir “venimos en nombre de la UMCE a hablar de educación”. Esa es la perspectiva. Estamos en conversaciones con las amigas de la Red Pikler, para

ver si nos ayudan en la parte de primera infancia.

**My:** Tendríamos que retomar ideas de los clásicos, que luego, con las sucesivas dictaduras e intentos colonialistas y neocolonialistas, patriarcales, han ido provocando un reflujo en las formaciones de lxs maestrxs, en las ideas, que eran de avanzada en las universidades y en las prácticas pedagógicas ya en el siglo pasado, en las décadas de los '60 o '70. Así cómo sucede este año, en el centenario de Paulo Freire, que estuvo tanto tiempo aportando en Chile, durante su exilio y luego en todo el mundo. Es la ocasión de retomar las ideas centrales que son vigentes frente a la problemática actual. Las problemáticas vienen desde muy lejos y las propuestas que fueron y son innovadoras, como las de Henri Wallon y Freinet, Dewey, y otros creadores del movimiento extraordinario de la “Escuela Nueva”, la Escuela Activa”, con su reflexión actualizada, su concepción de niño, de adulto, de sujeto de acción, es un debate epistemológico y práctico muy interesante.

**Elisa:** Ahora que lo mencionas Myrtha, podemos pensar quizás, en hacer algo en Santiago de Chile, el organizar juntos, actividades sobre estos temas, démosle una vuelta a ese proyecto.

**My:** Estoy segura de que en Chile y en toda Nuestra América debe haber algún sector que no lo conozca, o que lo conozca mucho y pueda aportar sus experiencias.

**Elisa:** Exacto, es lo que dices tú. Estamos y espero permanecer en un momento constituyente. Creo que hay que achicar la voz de la tecnocracia en educación, como la alternativa frente a los estándares y los indicadores. Hay que poner otras cosas.

**My:** Hay que poner otros contenidos que den sentido a la humanidad. Las ciencias humanas, también en el sentido de la humanidad, en los procesos de humanización frente a tanta deshumanización y robotización que nos invade. Tantos constructos que aparecen frente al sálvese quien pueda, donde gana el robot más perfeccionado, en definitiva, los sujetos pasan a ser robots de los otros. Listo, vamos largando ideas, nosotras, encantadas. Seguramente, podemos pensar algo sobre las relaciones entre Pikler y Wallon, que Agnès Szanto estudió tanto.

Elisa, te queremos agradecer enormemente la posibilidad de hacer esta entrevista formal para la revista. ¡Salud a la nueva Rectora de la UMCE!!!!

No sé si Anita quiere hacer alguna pregunta...

**Anita:** ¡Ha sido un placer enorme! Myrtha envió un texto tuyo y quedé encantada al leerlo. Gabriela Yrala lo retomará en la Sección Leímos para vos de este número de nuestra Revista. Emociona y fortalece que en Nuestra América podamos trabajar en conjunto, unidxs por estas ideas.

**Elisa:** Para mí también! Hasta pronto!!!!

# Abordagem Pikler: a pedagogia dos detalhes e o processo de desconstrução de concepções adultocêntricas sobre crianças e infâncias



**Mariana Queiroz Americano\***

Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
americano.mariana@gmail.com

(\*) Graduada em Pedagogia.



**Margarida Maria de Almeida Rodrigues\*\***

Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
margomargozill@gmail.com

(\*\*) Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação.

## Resumo

## Resumen

O presente artigo tem por objetivo evidenciar os princípios da Abordagem Pikler e a sua relação com os processos de desconstrução de concepções adultocêntricas, que se constituem por meio da sobreposição da vontade do adulto em detrimento das necessidades e desejos dos bebês e crianças pequenas. Evidencia a problematização de conceitos e concepções com base em seus pressupostos históricos e base legal. Destaca o corpo como receptor e comunicador das marcas das experiências na trajetória de formação humana de adultos e crianças. Elucida a concepção da criança-sujeito e a construção da identidade e subjetividade reveladas pela percepção do “eu” e do “outro” que impacta diretamente na produção do pensamento, sentimentos e emoções. Desenvolve os princípios piklerianos constituintes da segurança afetiva dos bebês. Apresenta uma experiência de formação com inspiração pikleriana no município de São Paulo, que deu início a um processo de mudanças no comportamento e na prática de professores. As conclusões apresenta-

*Este artículo tiene como objetivo resaltar los principios de la filosofía pikleriana y su relación con los procesos de desconstrucción de las concepciones adultocéntricas. que se constituyen a través de la superposición de la voluntad del adulto en detrimento de las necesidades y deseos de los bebés y los niños pequeños. Destacamos la problematización de conceptos y concepciones a partir de sus supuestos históricos y fundamento jurídico. Destacamos el cuerpo como receptor y comunicador de las marcas de experiencias en la trayectoria de formación humana de adultos y niños. Dilucidamos el concepto de niño-sujeto y la construcción de identidad y subjetividad que revela la percepción del “yo” y el “otro” que impactan directamente en la producción del pensamiento, los sentimientos y las emociones. Desarrollamos los principios piklerianos que constituyen la seguridad afectiva de los bebés. Presentamos una experiencia de formación con inspiración pikleriana en la ciudad de São Paulo que inició un proceso de cambios en el comportamiento y la práctica de los docentes.*

das pelas autoras revelam que as trajetórias dos processos de desconstrução das concepções adultocêntricas, a partir do contato com a Abordagem Pikler, são distintas e acontecem em diferentes níveis, tendo em vista os contextos sociais, históricos e culturais imbricados na formação humana de cada educador.

**Palavras-chave:** abordagem Pikler; adultocentrismo; bebês; segurança afetiva.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo evidenciar os pilares que constituem os princípios da Abordagem Pikler, a partir da problematização dos processos de desconstrução das concepções adultocêntricas sobre crianças e infâncias, considerando que essa Abordagem privilegia as relações humanas e tem por fundamento um arcabouço de conhecimentos teórico-práticos que objetivam afirmar, emancipar e promover bebês e crianças como seres originalmente potentes e capazes de aprender, independentemente de sua condição física e/ou mental.

Dessa forma, nosso ponto de partida e de chegada será assumir uma concepção que compreende a criança como sujeito potente, integral e singular e que mesmo na vida intrauterina, sente, aprende, capta e absorve conhecimento, por meio da experiência única que a vida inaugura.

O adultocentrismo é produto de uma concepção construída historicamente. Caracteriza-se por seu poder limitador, coercitivo, à medida que restringe, anula e estigmatiza a participação das crianças, considerando-as como seres incapazes e passivos, principalmente porque desconsidera o potencial dos bebês e crianças pequenas nos processos educativos, que passam a ser controlados a partir das determinações dos adultos. Uma concepção que privilegia o controle do adulto o tempo inteiro.

Nessa perspectiva controladora, os corpos dos bebês e crianças também passam a ser disciplinados, sendo minuciosamente docilizados a produzir movimentos de acordo com a vontade dos adultos, que passam a padronizar determinadas posturas motoras, de acordo com um modelo de desenvolvimento, o qual se determinou chamar de “normal” ou “esperado”.

O processo de desconstrução das concepções adultocêntricas, a partir das aproximações com a Abordagem Pikler, não é algo que se dá de forma simples e rápida, nem tão pouco em modo linear e homogêneo. Todavia, é um caminho, como veremos mais adiante

*Las conclusiones presentadas por los autores revelaron que las trayectorias de los procesos de desconstrucción de las concepciones adultocéntricas a partir del contacto con el Enfoque Pikler son distintas y se dan en distintos niveles ante los contextos sociales, históricos y culturales imbricados en la formación humana de cada educador.*

**Palabras clave:** enfoque pikleriano; adultocentrismo; bebés; seguridad afectiva.

neste artigo, que se inicia pela problematização desses territórios profundamente antagônicos, que correspondem às concepções de bebê-objeto e bebê-sujeito.

Entretanto, é importante frisar que, o desvelamento que a Abordagem Pikler proporciona, a respeito da participação dos bebês em atividades cotidianas, como no momento dos cuidados, por exemplo, faz com que educadores e pais passem a observar de forma mais respeitosa, cautelosa e sensível os bebês e crianças pequenas. Dessa forma, os adultos passam a observar as mínimas ações que os bebês fazem e que antes passavam despercebidas ou não era dada a sua devida importância.

Veremos também, que o corpo do educador e das crianças revelam marcas que expõem as tensões e contradições presentes nos processos de construção de identidade e de aprendizado ao longo da vida. Da mesma forma, enveredaremos pelos percursos inerentes à produção das identidades e subjetividades que consubstanciam a formação da criança-sujeito.

Chegaremos, então, ao cerne das ideias que impulsionaram a escrita deste artigo e deram vazão ao início desse movimento de desconstrução de padrões adultocêntricos, dando abertura a posturas que respeitam a criança em sua singularidade. Tais princípios encontram sustentação na segurança afetiva, que, substancialmente, constitui para bebês e crianças pequenas a base de um psiquismo saudável.

## Problematizar conceitos e concepções

Antes de enveredarmos sobre a temática que deu impulso à produção escrita deste artigo, é importante nos situar em alguns conceitos que vão sinalizar nosso percurso teórico e nos ajudarão a desenvolver, de forma mais pormenorizada, o processo de desconstrução de posturas adultocêntricas, que impactam sobre experiências práticas, que concebem crianças e infâncias a partir de uma visão que, historicamente,

as invisibilizou e socialmente lhes impôs identidades frágeis, além de estabelecer uma relação com o cuidado desconectada com a ação de educar, por isso, estritamente assistencialista.

Das referências legais em vigor hoje no Brasil, que têm como aporte principal os direitos das crianças brasileiras à educação, principalmente no que concerne à Educação Infantil, destacamos o importante papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

As Diretrizes fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, conceituam a criança como

***Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).***

Este conceito, para além de ser uma diretriz, que nos ajuda a pensar de forma multifacetada sobre quem são as crianças, estabelece um movimento dialético com os enormes desafios imbricados nas relações humanas e também, pedagógicas, constituídas nas interações, envolvendo teoria e prática com crianças. É um convite à compreensão e, ao mesmo tempo, uma abertura à construção de uma nova concepção sobre quem são as crianças. Uma atitude à transformação de contextos, que precisam ser problematizados e pautados como prioridades, portanto, urgentes e essenciais.

Dessa forma, o conceito de criança apresentado pelas Diretrizes amplia nosso olhar para dois sentidos. Primeiro para a percepção de um sujeito que se constitui através das relações que são estabelecidas desde que chega ao mundo. A criança, portanto, é uma pessoa que nasce em um mundo que, historicamente, já existia antes dela e, além disso, é alguém provida de direitos, ou seja, é um sujeito cidadão, que faz parte de uma sociedade. Essa nova roupagem lhe dá a capacidade de constituir-se em relação com “outros” sujeitos e a construir sua própria identidade. O outro sentido que esse conceito nos dá amplitude é a imperiosa necessidade de que a criança seja imbricada em seu processo de desenvolvimento, no que diz respeito ao brincar, imaginar e construir sentidos que englobam e favorecem a conquista de sua autonomia.

Etimologicamente, a palavra infância derivada do latim *infanti*, oriunda do verbo *fari* significa falar, porém, o prefixo *in* traz consigo a negação da ação desse verbo e na tradução, infância diz respeito aos não

falantes ou indivíduos que não têm a capacidade de falar. Desta forma, a palavra carrega em si a negação e a incapacidade. Algo que as infâncias jamais possuirão.

Segundo Adriana Friedmann (2020, p.31), “O conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil. Uma pergunta recorrente é qual seria o período – faixa de idade – considerado ‘infância.’” E completa:

***A definição desse período varia conforme o contexto, local geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas: se lhes é permitido brincar livremente; se brincam e têm autonomia nos primeiros anos de vida; se bruscamente ao entrar no Ensino Fundamental o tempo livre de viver a infância é interrompido por pressões, múltiplas tarefas ou outras atividades.***

A autora nos leva a refletir sobre os aspectos externos, principalmente os que são construídos social e culturalmente. Podemos considerar então, que aqui já há uma enorme pressão do mundo adulto a ditar e impor até onde vai a infância. A autora complementa, “Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce” (FRIEDMANN, 2020, p.31).

Assim, para falarmos de infâncias e crianças é fundamental que nos situemos no leque das múltiplas dimensões das trajetórias humanas, dentre elas o tempo histórico, o espaço-território e as culturas. Em seguida, é importante reconhecer que, embora tenhamos chegado à terceira década do século XXI, a maior parte das concepções educacionais vigentes carrega consigo uma imagem de criança e infância pertencente a séculos anteriores, portanto, reproduz marcas ultrapassadas, mas que, ironicamente ainda atende a interesses atuais baseados na lógica do mercado e nas políticas neoliberais (GENTILI; FRIGOTTO, 2011).

Embora não seja esse o foco da produção deste artigo, é importante que demarcemos alguns aspectos presentes na história das crianças e infâncias brasileiras para compreendermos a influência dos aspectos sociais, políticos e econômicos, que consubstanciam posturas adultocêntricas até hoje arraigadas na identidade coletiva da nossa sociedade e que são reproduzidas nas instituições destinadas à infância, dentre elas a escola.

Como afirmam Faria e Santiago (2015, p. 73), “Por meio do adultocentrismo o protagonismo dos meni-

nos e das meninas é apagado na busca da construção e legitimação de um modelo de indivíduo e sociedade”. Os autores nos revelam a que nível chega a violação dos direitos das infâncias e crianças. Anula-se a capacidade de protagonizar e com ela os desejos, a criatividade, a inventividade, o inédito que há em cada um de nós é “sufocado” para dar lugar à competitividade e à indiferença.

Os autores, também, atribuem ao adultocentrismo o valor de preconceito ao reiterar a invisibilidade das crianças, sempre atreladas a um futuro moldado ao vir a ser, não considerando que a criança já é alguém desde que nasce. Ao mesmo tempo, essa concepção ignora o conceito de criança já haver tomado um outro prisma, tendo em vista o destaque dado à criança pelas Diretrizes como sujeito, conforme mencionado anteriormente. Essas constatações nos ajudam a compreender porque é tão forte e opressora a imposição que traduz a marca adultocêntrica nas práticas pedagógicas.

Friedmann (2020, p. 41) também denuncia o adultocentrismo ao evidenciar que:

***[...] refere-se às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta. Essa postura precisa ser repensada em contextos educacionais e sociais nos quais crianças crescem e convivem entre elas e com jovens e adultos.***

Mais recentemente, a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, também fez menção em seu artigo 4º, Incisos I, II e III, sobre a diversidade e o respeito aos ritmos de desenvolvimento, de acordo com a individualidade de cada criança e características etárias, ressaltando assim o direito a “atender o interesse superior da criança”.

A Educação Infantil ainda convive com dissonâncias, que quase sempre levam a violações de direitos das crianças. Estamos hoje no ano de 2021 e convivemos, ainda, com uma estrutura escolar criada no século XVI. As creches e pré-escolas são espaços para propiciar interações e brincadeiras, porém, muitas vezes observamos uma jornada escolar separada por atividades centradas nos adultos, em uma estrutura rígida e arcaica, desconsiderando que na Educação Infantil não se ministra aula, nem tratamos as crianças como “alunos”.

Em muitas instituições observamos que os professores têm como prática “fazer pelas crianças”, servir as crianças e já têm uma expectativa pré-definida do que esperam que as crianças “entreguem” como resul-

tado. Assim, vemos instituições adotando apostilas, oferecendo para as crianças desenhos prontos para serem pintados, controlando seus corpos e uma série de atividades que limitam sua ação e, por conseguinte, subestimam sua capacidade.

Em relação à dicotomia existente entre os direitos assegurados em lei e a prática exercida nas instituições, Friedmann (2020, p. 38), destaca que a ideia de crianças “detentoras de direitos permeia muitos discursos e documentos, mas as iniciativas ainda são poucas e tímidas”. Do mesmo modo, afirma a autora: “Os adultos colocam-se muito mais no papel de quem ensina, corrige, dita regras e orienta, do que no papel de quem escuta ou observa para conhecer e reconhecer as singularidades de cada criança ou grupo infantil.” (idem, p. 42)

No Brasil, grande parte das instituições de Educação Infantil, que congregam as creches (bebês e crianças de 0 a 3 anos) e as pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos) reproduzem, e, porque não dizer, emolduram um padrão educacional que é produto direto dessas concepções que tratam a criança como objeto, que precisa ser moldado e preenchido com determinado conteúdo. Essa concepção ainda se reproduz e se arrasta ao longo dos séculos. Dessa maneira, observamos na prática professoras dando aulas para bebês, reproduzindo uma educação transmissiva.

Vale lembrar, também, que as concepções sobre criança e infância concentram uma série de negações de direitos, exclusões e estigmas enraizados e corporificados em gestos, padrões de comportamento e mentalidades, que foram cuidadosamente colonizadas em nossa identidade coletiva e ressoam até hoje, naturalizadas e, por isso, opostas e dissonantes de uma concepção de criança-sujeito, protagonista, como a revelada por Emmi Pikler no seu trabalho como diretora do Instituto Pikler, em Budapeste.

Azevedo (2013) faz uma breve retrospectiva sobre a presença das crianças na história mundial e nacional e o que vemos é a não presença da criança. A invisibilidade total, o não valor atribuído às crianças, desconsideradas e vistas como estorvo para a sociedade. Crianças que não são consideradas em seus saberes.

Alves (2020, p. 36), também, revela que nas pesquisas acadêmicas as crianças também viveram períodos de um triste silenciamento, principalmente no território amazônico, lugar onde a autora atua como pesquisadora e de onde partem suas análises e achados. E complementa, “A criança não tinha voz e protagonismo nas pesquisas [...]. Embora com os avanços teóricos, a consideração da criança como sujeito histórico, social e produtora de cultura não eram suficientes para que ela tivesse o seu devido respeito como testemunho de sua realidade.”

Estas evidências precisam ocupar mais nossas reflexões, sobretudo nos espaços de formação inicial e continuadas dos professores, a fim de que tenhamos um posicionamento mais consciente e crítico a respeito das concepções que carregamos conosco. De qual lugar falamos? Que teorias nos ajudam a pensar? Como estamos produzindo nossas práticas? Produzimos? Ou apenas repetimos? O processo de desconstrução dessas concepções só se tornará legítimo se, de fato, começarmos a dialogar de forma mais democrática e coletiva, evidenciando resultados por meio de pesquisas científicas que deem legitimidade às mudanças e transformações que obtemos.

### **O corpo como receptor e comunicador das marcas das experiências**

Ao refletir sobre essa construção histórica, que perpetua ainda hoje, por meio de concepções que desconsideram bebês e crianças como pessoas, nos comparamos com o processo colonizador em que o corpo também é submetido. Moreira (1995, p. 21) afirma:

*Só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma educação fragmentada. [...] Mas este absurdo já delatado por muitos educadores permanece intacto porque, afinal, a educação está em ordem e os corpos respondem segundo o padrão exigido para a manutenção do poder.*

Percebemos, entretanto, que não são somente os corpos das crianças são vistos como infratores e subversivos dentro dos espaços educacionais. Os educadores, também, têm seus corpos marcados pela sua própria história. Basta, apenas, observá-los com um pouco mais de atenção, revelando o quanto a educação, chamada tradicional, aparece em suas ações, mesmo quando os seus estudos lhes mostram outros caminhos.

Há uma grande desconexão entre prática e teoria. Essa constatação nos faz refletir o quanto o educador não se faz apenas pelas teorias, o quanto é importante o caminho de desconstrução e reflexão sobre a própria prática. Muitas vezes, mudar um discurso não é suficiente. É preciso olhar para esse corpo que fala por si, que é denúncia e contradição.

Portanto, o processo de desconstrução das práticas precisa passar necessariamente pelo olhar do educador para dentro de si mesmo. Um olhar que possa identificar as concepções que carrega e em que momentos de sua história elas tiveram origem. Ao mesmo tempo, o educador necessita ir ao encontro da criança e seus processos de desenvolvimento, sua singularidade, suas necessidades. Para isso precisa

exercitar a observação e a escuta sensível que estão contidas nos processos investigativos.

O movimento de desconstrução passa fundamentalmente pela transformação das atitudes mentais e posturais dos educadores em relação ao seu próprio corpo, à vida, à educação e à qualidade das interações que promove com as crianças. Antes de mais nada, esse educador precisa se permitir movimentar livremente o próprio corpo, tão enrijecido pela sua própria história.

Esse arcabouço denso e tenso abrange a ética do sujeito e, conseqüentemente, a ética do cuidado de si e do outro. Assim, a relação eu-eu; eu-outro, mescla-se o tempo todo. Nesse processo de transformação, percebemos o quanto esse adulto precisa ser tocado, por isso, não adianta modificar o discurso se o “corpo” desse sujeito ainda atua de outra maneira.

### **A urgência da desconstrução das concepções adultocêntricas**

Temos, então, aqui, duas questões que consideramos fundamentais. A primeira diz respeito às relações humanas envolvidas na rica e importante rede de fios que regem a educação dos humanos. Esses fios perpassam não só pelas concepções, mas sobretudo por conhecimentos que foram sendo agregados a partir de pesquisas, produzidas pela observação e constatações oriundas da psicologia e da sociologia, que nos levam a compreender que, ao atender o bebê, o adulto não lhe dá apenas cuidado físico (OSTETTO, 2000). Transportar essa dimensão nos faz ficar não só mais próximos da subjetividade humana, como também admitir que o bebê é um ser que sente e reconhece as emanções que provém do adulto. O diálogo tônico é, sem dúvida, uma dessas emanções que, na maioria das vezes, passa despercebido pelos educadores e pela escola e, no entanto, se constitui como uma via de comunicação importante entre os bebês e os adultos.

A segunda diz respeito às instituições, aqui falamos especificamente da instituição escola como representante do ensino formal e lócus das ações ligadas ao aprender. Essa escola continua a adotar, mesmo que de forma inconsciente, o modelo adultocêntrico, porque acredita que é apenas e unicamente o adulto quem detém o saber e o reproduz. Os bebês e as crianças pequenas, portanto, nessa perspectiva, são passivos e obedientes aos comandos e ao controle exercido pelo adulto, que dita o que é importante ou quem é o detentor do saber.

A figura do professor, portanto, assume a representação do “que sabe”. Em contrapartida, as crianças ou qualquer outro sujeito que assume o papel de aluno está classificado como aquele que “não sabe” e, por

isso, Freire (2011) adotou a expressão “educação bancária” para explicar e eternizar uma analogia à educação tradicional. A educação, nessa perspectiva, perde a sua dimensão emancipatória para se restringir à ação meramente reprodutora e depositária do conhecimento.

A educação bancária fortalece a concepção de criança-objeto à medida que se organiza e se estrutura, inclusive do ponto de vista físico-arquitetônico, para receber essa concepção de criança, pois desconsidera a criança que se desloca pelo ambiente, que observa e explora diferentes espaços, que tem a necessidade de manipular e testar possibilidades dos objetos e que, quase sempre, usa o seu próprio corpo para comprovar, testar e redimensionar muitas situações.

Problematizar as relações envolvidas nas interações adulto-criança, para assim redimensionar as práticas que visam o alcance da autonomia, da segurança e afetividade, da construção da identidade das diferenças, assim como a resignificação do papel do adulto nessa relação, e na construção de sua identidade profissional como educador das infâncias, é algo que buscamos trazer para o centro do debate deste artigo. Agregado a isso, ainda devemos mencionar a cultura e a importância do diálogo e construção coletiva dentro da comunidade escolar. Esses grandes temas compõem o processo dialético de desconstrução-reconstrução-construção de práticas mais condizentes com a ética, estética, direitos e respeito às crianças e infâncias.

À medida que nos debruçarmos mais sobre as questões relacionadas à produção da subjetividade e identidades humanas, como subsídios necessários à aproximação do olhar para a concepção de criança-sujeito, nos esforçaremos em nos distanciar do adultocentrismo que nos condiciona à concepção de criança-objeto.

Esse exercício nos coloca como partícipes de um processo do qual estamos atrelados e, ao mesmo tempo, buscamos nos desvencilhar para dar maior sentido e significado às práticas que desenvolvemos, para experienciar com maior coerência a uma realidade que não é utópica, mas que, de fato já se materializa por meio da Abordagem Pikler.

### **A criança-sujeito e a construção da identidade e subjetividade**

Como educadores de bebês e crianças pequenas, temos uma grande responsabilidade diante desse conhecimento, que envolve a formação da identidade. A Abordagem Pikler estuda e reflete com muito zelo esses aspectos, porém, aqueles que nos lêem e que ainda não conhecem a Abordagem ou se inspiram em alguns de seus princípios, devem igualmente zelar e

buscar de forma consciente, promover encontros frutíferos e éticos a partir deles.

De acordo com Woodward (2012), a subjetividade abrange os pensamentos, sentimentos e emoções que nos levam à compreensão de quem nós somos, qual a percepção que temos sobre nós mesmos, nos indicam os sentidos mais íntimos que, de forma consciente ou inconsciente, temos sobre nós. Portanto, alcança níveis de racionalidade e irracionalidade, abrindo caminho para a construção da identidade. Por isso, subjetividade e identidade são termos que se sobrepõem e se permutam em virtude de sua íntima ligação em seus processos de produção.

Hall (LACAN 1977, Apud HALL, 2005, p. 37), nos ajuda a entender o processo de formação da identidade:

***A imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em sua relação com os outros.***

De acordo com o autor, que se apoia em Lacan para ampliar o nosso olhar sobre o sujeito como detentor de identidade e que se constitui sujeito porque é capaz de se dizer “eu”, e de se diferenciar do “outro”, a formação da identidade se consolida ao longo de um processo bastante complexo e, por vezes, sofrido. Esses processos se constituem nas formas de representação simbólica que a criança, ao longo de sua vida, irá amadurecer por meio de sua estrutura psíquica, que se consubstanciará a partir e apesar do “outro”.

Hall (2005, p. 38) afirma que esses processos são verdadeiros sistemas de representação simbólica, que se dão fora de nós mesmos por meio das interações sociais, dentre os quais perpassam “a língua, a cultura e a diferença sexual”. Dessa forma, continua a afirmar o autor, “assim, a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. O inacabamento humano, portanto, faz com que essa falta de inteireza nos leve à busca da completude em processo constante de formação.

Imaginemos agora um bebê recém-chegado ao mundo, tendo que conciliar de forma não consciente esses sentimentos, não contando a princípio com uma estrutura psíquica amadurecida, que lhe dê estabilidade emocional para entender sua condição ainda frágil diante do mundo que o recebe. Por isso, não podemos incorrer na falsa ideia de que o bebê não precisa do adulto. Defendermos a concepção de bebê-sujeito não implica dizer que o bebê está abandonado à sua pró-

pria sorte, como bem nos adverte Szoke (2016). Partimos do conceito de que o bebê nasce completamente dependente de um adulto que o alimente, que cuide de sua higiene, mas principalmente de um adulto que olhe por ele e o introduza no mundo e que a partir do olhar deste adulto ele se constitua um sujeito.

Diante das ideias anteriormente expostas, a produção da subjetividade e da identidade tem direta relação com a noção de “eu” que vai sendo construída pela criança fora dela mesma, ou seja, em seu exterior, mas que impacta diretamente na produção de seus pensamentos, sentimentos e emoções. Como o adulto pode colaborar para que essas primeiras noções possam ser despertadas sem que sua intervenção se torne invasiva e impositiva?

Falk (2010, p, 23), nos ajuda a pensar sobre esta questão, destacando as condições fundamentais que estruturam a personalidade da criança para o bom desenvolvimento de sua “saúde mental”. A autora indica duas ações valorosas: “a segurança afetiva, proporcionada pelo vínculo e o interesse real do adulto.”

A qualidade do vínculo afetivo entre adulto e criança é o principal componente desencadeador para fazer brotar as bases da subjetividade e identidade e, assim, gerar a segurança tanto na relação, quanto no ambiente como um todo. Para isso, Falk (2010); Appell e David (2011), nos dão algumas indicações de premissas que devem ser levadas em consideração. A partir dos caminhos apontados por essas autoras, construímos o mapa conceitual abaixo, relacionando as ideias principais da nossa pesquisa:



### Princípios Piklerianos constituintes da segurança afetiva

A partir dos estudos apresentados pelas autoras, exploraremos cada um dos itens acima, iniciando pelo que vamos denominar de alicerce. Trata-se do vínculo afetivo que deve se desenvolver ao longo de toda a gravidez, mas que se revela no contato face a face que culmina com o nascimento e em todo o processo de desenvolvimento dos bebês e crianças. Essas bases os auxiliarão, por meio da mediação do adulto, a erguer sua estrutura psíquica.

#### a) Vínculo seguro e estável:

A ciência já explorou de várias formas e divulgou por diversos meios que, dentre os animais, o bebê humano é o que se torna mais suscetível a perecer caso não tenha alguém que devote a ele os cuidados elementares para sua sobrevivência. O vínculo seguro e estável brota dos cuidados e da dedicação que o adulto investe

de forma consciente na etapa inicial da vida, também conhecida como primeiríssima infância. A segurança e estabilidade do vínculo serão alcançadas gradativamente e para isso é necessário que não haja muitos adultos no desempenho dos seus cuidados. A Abordagem Pikler utiliza a expressão “adulto de referência” para se referir a esse conceito, que evoca a importância do bebê poder ter uma ligação primordial e estreita com um adulto, com alguém que poderá construir uma relação de conhecimento, intimidade e confiança. A organização da rotina e dos horários é, da mesma forma, muito importante para que o vínculo vá sendo fortalecido. Aqui também a Abordagem Pikler nos esclarece a importância da antecipação para o bebê do que irá acontecer, a recomendação para que seja nomeado para ele cada uma das ações que o envolve.

#### b) Percepção pela criança dos sentimentos investidos

A criança, como ser ativo na relação, portanto, sujeito sensível e perceptível a tudo o que lhe acontece, in-

dependente da condição física - se é ou não pessoa com deficiência -, capta tudo o que está sendo feito por ela nesses momentos valorosos. Quando o adulto age mecanicamente ou se o enche de ternura com seu olhar, se não valoriza o encontro com os cuidados ou, se, ao contrário, manifesta expressões de contentamento - sorri, canta, conversa -, todas essas sensações, mesmo as mais imperceptíveis, estão sendo absorvidas pelo bebê. “O valor afetivo do sentimento de competência” (FALK, 2010, p. 23) que se estabelece quando de forma afirmativa e positiva o adulto investe nos cuidados e anuncia que confia, que ama, que está feliz com sua chegada e presença no mundo, traduz-se posteriormente em atitudes infindáveis de autonomia, abastecidas de segurança motora e emocional.

#### **c) Respeito pelo ritmo próprio dos bebês:**

Os bebês e as crianças pequenas, que ocupam a faixa etária de 0 a 3 anos, dão muitos saltos de desenvolvimento durante esse período, porém, aqui queremos dar maior ênfase ao desenvolvimento motor, às etapas que compreendem o rolar, sentar, engatinhar, se pôr de pé e andar. As crianças devem se sentir livres e tranquilas para realizar qualquer movimento e chegar a qualquer postura sem que para isso o adulto interfira no sentido de produzir uma falsa postura. Chamaremos de falsa postura a toda e qualquer posição em que a criança não teve participação nos movimentos, não os realizou por ela mesma, de forma livre e autônoma. Isso também vale para as crianças com deficiência ou que tenham um desenvolvimento mais lento. Emmi Pikler nos fala que toda criança com boas condições de saúde mental e física é capaz, por ela mesma, de descobrir todas as posturas necessárias para o seu desenvolvimento.

Destacamos, também, a importância de valorizar as posturas intermediárias e não apenas essas posturas consideradas como “marcos do desenvolvimento”. Entre estar deitado e sentar, por exemplo, há uma infinidade de posturas importantes para a consciência do próprio corpo, busca de equilíbrio, percepção de sua base de sustentação e entendimento de como realizar cada um dos movimentos.

#### **d) Riqueza da Linguagem**

A linguagem, do ponto de vista do desenvolvimento humano, assume muitas dimensões, constituindo-se não somente pela oralidade que se desenvolve pela expressão dos sons emitidos pela boca, que mais tarde ganharão a estrutura de fala, mas, também ganha outros contornos de comunicação.

Ortiz e Carvalho (2012) são enfáticas ao afirmar que: “Quando falamos em linguagem, estamos falando de

um sistema de signos utilizado para a comunicação.” Com essa afirmação, as autoras ampliam a ideia da linguagem, que está para além da fala e se manifesta em outras expressões.

***O corpo fala, os olhares falam, o riso fala, o choro fala, as mudanças de comportamento falam. Sem ainda, se utilizar das palavras, o bebê “fala”, se comunica, nos contando quando sente fome, dor, quando está satisfeito, quando descobre algo interessante, quando alguma coisa nova acontece. São os primeiros sinais comunicativos da criança que se modificam com o tempo e com os quais o bebê é capaz de se comunicar enquanto desenvolve sua capacidade cognitiva. (ORTIZ e CARVALHO, 2012, p. 157)***

Podemos constatar assim que as expressões manifestas pelo corpo são meios potentes para que as estruturas cognitivas amadureçam em nível do pensamento e da linguagem.

Outro ponto importante a destacar é a importância da relação afetiva no processo de constituição da linguagem. Bernard Golse (2005) traz essa questão à discussão afirmando que:

***Para entrar na ordem da linguagem (e do simbólico verbal) o bebê precisa – não saber –, mas experimentar e sentir profundamente que a linguagem do outro (e singularmente a de sua mãe) o toca e o afeta, e que esta é afetada e tocada, por sua vez, pelas primeiras emissões vocais dele. (DESJARDINS; GOLSE, 2005, p. 18).***

#### **e) Riqueza e adaptação do entorno da criança**

Este item se constitui como importante intervenção por parte do adulto para promover o bem estar dos bebês e das crianças em segurança afetiva. Tudo começa pela organização do “espaço do sim”, um espaço para brincar seguro no qual os bebês tenham a possibilidade de se movimentar e explorar em segurança, sem a necessidade de um adulto lhe impondo restrições. No entanto, não basta apenas propor que os materiais estejam disponíveis para que as crianças os manipulem, é necessário observar sua adequação para a exploração e pesquisa dos bebês de acordo com o seu desenvolvimento e faixa etária, bem como se atendem aos interesses, curiosidades e possibilidades em criar situações que gerem aprendizagem para as crianças. A observação é fator preponderante, pois, permitirá que o adulto observe o tempo que a

criança investe no objeto, como o explora, se busca o adulto para dividir suas conquistas, se fica tranquila e concentrada ao explorá-lo, e, também, para observar se o objeto não produz mais o mesmo interesse e não seria o momento de oferecer outro objeto.

A Abordagem Pikler trabalha com três níveis de observação, o primeiro seria a observação simplesmente isenta de julgamentos, a etapa de descrever exatamente o que está sendo observado, o segundo nível é quando fazemos a interpretação do que foi observado, e, então, o terceiro nível, que é o momento de pensar em proposições a partir do observado. Assim, Ester Mozes (2016, p. 27) coloca que:

***Esta metodologia visa separar estritamente o nível descritivo do interpretativo e explicativo. Interpretações e explicações podem entrar em um segundo nível após várias observações pelo mesmo ou por várias pessoas. As propostas, modificações e intervenções em favor de uma solução podem aparecer apenas no terceiro nível! Em nossa experiência, essa prática de três níveis é frequentemente difícil, mas é altamente relevante para o observador. Então você pode se conscientizar com que frequência são rápidos os julgamentos, avaliações precipitadas, intervenções imediatas e sem sustentação.***<sup>1</sup>

#### f) A doçura dos gestos

Os gestos carregam consigo intenções e emoções, que afetam diretamente as crianças, nas mais diferentes etapas de seu desenvolvimento, principalmente no que tange ao desenvolvimento emocional. Os momentos de cuidado marcam esse diálogo delicado e profundo entre adultos e crianças. Sobre os cuidados, Falk (2010, p. 26) enfatiza que os recém-nascidos, desde o início da vida, não podem ser tratados como objetos, mas,

***como um ser que sente, observa, registra e compreende, ou chegará a compreender se lhe permitem, por meio da suavidade***

<sup>1</sup> Tradução livre das autoras

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

***dos gestos. Além da delicadeza, existe a consciência permanente de que a criança é sensível a tudo o que acontece, e de que não pode ser manipulada em função do que resultar confortável para o adulto.***

Anna Tardos complementa essa ideia dizendo que:

***As experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passaram juntos enriquecem e diversificam a relação entre a criança e o adulto e fazem com que elas sejam cada vez mais estreitas, enquanto as experiências desagradáveis perturbam a criança, provocam ansiedade, e desconfiança em relação ao adulto. Um gesto brusco, ou inesperado, pode ser, por exemplo, desagradável para o bebê. O recém-nascido estremece ao ser tocado de forma inesperada. (TARDOS, 1980, p. 66-67)***

Essas afirmações nos fazem pensar sobre a importância de nossos gestos e de como nos relacionamos corporalmente com os bebês. A pele é o órgão que separa o mundo interno do mundo externo, é através dela que o bebê conhece o mundo e identifica o contorno de seu corpo, o que o separa do seu eu do não-eu. Com certeza ser tocado com mãos suaves e respeitosas fará com que esse processo de individuação e constituição do sujeito seja muito mais prazeroso.

#### g) Convocação à participação da criança.

Além dos gestos, a convocação à participação das crianças, nos momentos de cuidado, acontece por meio da fala, do olhar e das expressões do cuidador ou dos pais, que assumem o papel de adultos de referência dentro da organização de algo muito importante para as crianças que é a rotina. Com o passar do tempo a boa comunicação cria uma harmonia de gestos, uma reciprocidade de afetos e a participação dos bebês fica cada vez mais evidente e prazerosa.

Ideia reforçada por Miriam Rasse (2017, p. 19), quando nos conta do processo de socialização:

***Também nos seus encontros com o adulto a criança aprende a se conhecer e a conhecer seu corpo, nos momentos em que ela é tocada e nomeada por ele. Além disso, ao ser cuidada por este adulto atento ao que ela expressa e manifesta, a criança vai aprender a conhecer seus gostos, seus ritmos... e a escolher e decidir: Será que eu ainda estou com fome? Eu gosto des-***

*te purê? Será que eu prefiro agora tomar minha mamadeira? Acolhida e levada em conta em suas expressões individuais, segura em sua relação com o adulto, a criança toma consciência de quem ela é, e pode se afirmar com vigor: afirmando sua vontade, a criança se diferencia da vontade do outro e constrói seu 'ser eu'.*

## **Experiências de formação com inspiração pikleriana no município de São Paulo<sup>2</sup>**

A criança de 0 a 3 anos está conhecendo o mundo e faz isto usando todo o seu corpo e sentidos. Elas veem o mundo não apenas com os olhos, mas com as mãos que necessitam tocar e com o movimento do corpo todo que gera uma relação entre ela e o mundo. São vivências inaugurais, que contribuem para a formação de sua própria estrutura física e mental. Os pequenos têm na experimentação uma forma privilegiada de se desenvolver, conhecer e compreender o mundo.

Num trabalho com formação de professores da rede pública em São Paulo realizado por uma das autoras deste texto, percebe-se o quanto os princípios da Abordagem Pikler ajudam os educadores a começar a modificar o seu olhar. Entre vários assuntos trabalhados ao longo dos encontros de formação, gostaria de destacar aqui a percepção da competência da criança e, conseqüentemente, mudança na organização dos espaços.

Entendo que não adianta simplesmente falarmos para os professores “a criança é capaz”! Eles precisam mais do que isto, precisam parar e observar a criança, olhar para como se movimentam e o que de fato fazem. Assim, depois de sensibilizados para a observação, começam a enxergar a criança de outra forma e mais do que isto, começam a diferenciar as crianças umas das outras percebendo a importância e potência da individualidade.

A partir desse olhar, estabelecem uma relação diferenciada com cada uma, estreitando o vínculo existente, uma vez que estão de fato interessados nessa criança e a criança, reciprocamente, passa a confiar nesse adulto que olha atentamente para ela.

Através desse movimento, observam a criança e suas relações, com o próprio educador, com as outras crianças e com o mundo que a rodeia. Nesse momento percebem como os interesses são variados, como cada criança faz uma pesquisa diferente e para que isto seja possível precisamos ampliar a possibilidade de escolha para eles.

<sup>2</sup> Trecho apresentado por uma das autoras, no VII Seminário Pikler de Aprofundamento realizado pela Red Pikler Nuestra America em São Paulo, setembro de 2017.

Não podemos continuar oferecendo atividades fechadas, que esperam um produto e uma forma específica de trabalhar. As crianças precisam ter autonomia para conhecer o mundo que as rodeia e como Szöke (2016, p. 41) nos diz: “autônomo, porém não abandonado à sua sorte”. Precisam ter oportunidade de fazer as suas escolhas, de entrar em contato com diferentes materiais e desta forma se constituir, saber o que gostam e o que querem. Assim, é papel muito importante do professor estar ali presente, observando as crianças, preocupado com a organização e constante reorganização do ambiente e implicado com a escolha dos materiais a oferecer.

E como retorno do processo de formação realizado nesse município, no qual a permanente reflexão se faz necessária, a formadora recebe frequentemente registros que mostram as primeiras transformações experimentadas por esses professores. A partir dessas expressões genuínas e centradas na prática, foram organizados alguns tópicos, à guisa de reflexão e possíveis conclusões. Estes remetem ao entendimento de que a transformação do olhar do professor sobre a criança como objeto até assumi-la como sujeito passa necessariamente pela via do corpo desse professor, como se fosse um passaporte para alcançar o universo da criança que ele passa a observar com outros olhos. Esse olhar transformado retorna para o professor e estabelece com ele uma profunda e irreversível mudança. Vejamos alguns dos tópicos que foram destacados nesse processo:

- A partir da observação das crianças fazem propostas mais coerentes com os interesses delas;
- Cada vez mais se preocupam com a diversidade das materialidades dos objetos oferecidos às crianças;
- O espaço passa a ser pensado de forma que permita a liberdade de movimento das crianças.

Ainda temos muitas questões para lidar, mas já é possível perceber um primeiro deslocamento em direção à criança. Frutos que brotam a partir da provocação que o diálogo e a observação suscitam. A reflexão por meio de um “novo olhar”, que se lança sobre a criança. Essa mudança de olhar do adulto, que consegue transpor as velhas concepções e inaugurar uma nova caminhada com as crianças, a partir da observação, desvela esse sujeito, fazendo com que o adulto se encontre também. Encontre-se por meio do olhar sobre a criança. Não só do ponto de vista dele como adulto, mas reencontrando simbolicamente a sua própria identidade como criança que foi.

Essa nova configuração do espaço, o olhar mais direcionado à criança, permitindo suas escolhas é muito importante para a descentralização desse momento de brincadeira. Isso acontece quando a criança não

precisa que o adulto seja o centro e o adulto percebe a potência de observar e apoiar cada uma das escolhas feitas por elas.

Somente através de um vínculo estabelecido com um adulto de referência, aquele com quem a criança tem uma ligação primordial e estreita, estabelecendo uma relação de conhecimento, intimidade e confiança, a criança sente-se segura e tranquila para desenvolver suas próprias pesquisas: deslocar-se pelo espaço, manusear um brinquedo, explorar um material.

Se o professor deseja que a criança conquiste autonomia ele precisa:

- Deixar de fazer por elas e fazer com elas;
- Olhar cuidadosamente para cada criança, observar e acompanhar seu desenvolvimento e suas conquistas;
- Perceber o bebê como pessoa competente, que precisa dos adultos para satisfazer suas atividades vitais;
- O bebê é capaz de expressar seus sentimentos, de iniciar uma relação com o outro, ele é capaz de influenciar seu ambiente e tem desde cedo a competência de exercer uma atividade motora, não precisando que o adulto lhe ensine uma postura ou um movimento.
- Para aprender, todos precisamos de tempo! Não há dois bebês que aprendem iguais.

Durante muitos anos, nas instituições de educação, o professor era preparado para ensinar e fazer pela criança, sem ter oportunidade para olhar para ela, conforme a concepção adultocêntrica prescrevia.

Emmi Pikler nos ensina que o professor não precisa fazer pela criança, que ele deve cuidar educando. Estabelecer um vínculo real com a criança, um olhar para ela, que favoreça equilíbrio e segurança emocional. Eis o que promove a autonomia.

Quantas coisas implicam e estão implicadas no olhar! O olhar que cuida e desperta crescimento, o olhar que traz alegria, o olhar da mãe para o filho que faz nascer o desejo, o olhar cúmplice, olhar de aprovação ou reprovação. O olhar que traz a história de cada um. Olhar com todos os sentidos e não apenas com os olhos. O olhar é essencial para conduzir as ações do educador.

Estamos falando aqui da importância do brincar livre e a possibilidade da criança ser olhada por sua própria perspectiva, pelas suas capacidades, o que ela já sabe fazer e faz por si própria em seu tempo, segundo o seu interesse. Como Adriana Friedmann coloca:

***A defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, educadores etc. O que aponto aqui é a importância de os adultos abrirem esses espaços de escuta, justamente para conhecer mais profundamente como se dá o protagonismo das crianças, o qual é importante que dialogue com o dos adultos (FRIEDMANN, 2020, p. 40).***

Um espaço, pensado por um adulto que considera o conhecimento prévio daqueles que o ocuparão oferece continuidade às pesquisas feitas anteriormente por aquelas crianças e favorece novas descobertas. Um espaço que não é organizado para contemplar a expectativa do adulto e sim favorecer o desenvolvimento das crianças. Um dos principais princípios da Abordagem Pikler é o valor da atividade autônoma. Segundo Szöke:

***na prática, isto significa que o adulto organiza o tempo e o espaço para criança e não intervém de maneira direta em seus movimentos e brincadeiras. Deixa que ele desenvolva sua atividade autônoma livremente seguindo sua própria imaginação. (SZÖKE, 2016, p. 41).***

Essa compreensão coaduna com a ideia de Friedmann, exposta acima. É preciso pensar em um espaço que considere o conhecimento prévio e que, deste modo, ofereça continuidade às pesquisas feitas anteriormente pelas crianças, favorecendo novas descobertas. Um espaço que não é organizado para contemplar a expectativa do adulto e sim favorecer o desenvolvimento das crianças.

Sabemos que a autonomia é um processo em construção e aqui estamos falando de dar possibilidade às crianças de fazerem as suas próprias escolhas. Além de elegerem com o que querem brincar, precisam ser livres para descobrir a sua própria forma de brincar. Elas não precisam que um adulto lhes ensine como manipular determinado objeto ou que devem encaixar uma coisa na outra. As crianças precisam ser respeitadas também nos seus modos de agir, precisam dar continuidade às suas indagações e descobertas e para isso é necessário um adulto que, lhe dando segurança afetiva, as apoia e encoraja nas menores ações. Como nos diz Andrea Szöke (2016, p. 41): "A cuidadora se mostra presente de modo que as crianças sempre sentem seu interesse e com sua presença transmite empatia e segurança tanto quando está perto como quando está mais longe, ocupada com outra criança."

Observamos nas rotinas escolares o tempo fragmentado em “atividades” muitas vezes definidas pela necessidade/comodidade do adulto. Com isso, os tempos para a brincadeira são frequentemente interrompidos e violados. No meio de uma pesquisa a criança é interrompida, pois chegou a hora de fazer uma roda de conversa ou algo assim.

Está na hora da instituição escolar organizar o seu tempo a partir da perspectiva infantil, de seus ritmos e necessidades. Ideia também defendida por Andrea Szöke (2016, p.46) quando ressalta que

*na escola, a cuidadora desempenha um papel importante para que as crianças tenham tempo suficiente para brincar e movimentar-se e o façam em uma atmosfera pacífica. Faz parte do seu trabalho garantir que as crianças aproveitem a beleza da brincadeira o maior número de vezes possível.*

### Considerações Finais

As reflexões realizadas durante o percurso da produção escrita deste artigo nos fizeram ter um panorama das concepções que, de um lado promovem bebês e crianças como sujeitos e, de outro, alienam e desconsideram seu potencial, ao ponto de reduzi-las a objetos.

O adultocentrismo, mais do que colocar o adulto no centro do processo de ensino e aprendizagem, compõe um projeto político-ideológico pertencente às políticas neoliberais, que têm por objetivo a manipulação e o controle dos processos educacionais, impondo padrões de conduta e desenvolvimento, bem como, comportamento e controle das identidades.

Esse controle visa a padronização de corpos, comportamentos e mentalidades, por isso, se torna tão difícil o processo de desconstrução das concepções que atingem em cheio a formação de professores. Conflitos e distanciamentos se impõem entre teoria e prática, fazendo com que os educadores quase sempre estejam em busca de alternativas prontas e pouco significativas para as crianças.

A Abordagem Pikler nos apresenta um olhar inovador, antagônico ao que o adultocentrismo impõe. Seus princípios diretores têm suas bases assentadas na atividade autônoma das crianças, nas relações afetivas, na necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência dela mesma, respeitando o ritmo das suas aquisições motoras e atenção à saúde física.

Os indícios de mudanças relatados na experiência vivenciada no município de São Paulo com a Abordagem Pikler nos dão uma ideia deste processo, que não é rá-

pido nem tão pouco linear, mas cheio de idas e vindas, porque remontam às desconstruções que necessitam passar pela identidade do próprio educador, sua história pessoal e suas práticas.

### Referências

ALVES, Laura. **Ensaio Cartográfico sobre a Infância. O desafio da pesquisa com crianças da Amazônia Paraense.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.15 – 2020. Disponível em file:///C:/Users/margo/Downloads/3963-Texto%20do%20artigo-11989-1-10-20200914%20(5).pdf. Acesso em agosto de 2021.

APPEL, Geneviève Appell; DAVID Myriam. **Maternagem Insólita.** Coleção primeira infância – Educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2021.

AZEVEDO, Heloisa Helena de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar** – 1.ed – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB 2010.

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm) Acesso em julho de 2021.

FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler – Educação Infantil**, 2ª ed. São Paulo: Editora Omnisciência 2010

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso.** Educação e Fronteiras On Line, Dourados/MS, v.5, n.13p. 72-85, jan./abr. 2015. Disponível em file:///C:/Users/margo/Downloads/5184-16002-1-PB%20(3).pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças, escutas antropológicas e poéticas das infâncias**, 2020, São Paulo: Panda Books.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez.

GOLSE, Bernard; DESJARDINS Valérie. **Corpo, formas, movimentos e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê: uma reflexão sobre os inícios da linguagem verbal**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Ano VIII, n.01 março 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Wagner Way. (Org) **Corpo Presente**. Porto Alegre: Papirus, 1995.

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

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; BAROUKH, Josca Ailine. **Interações: ser professor de bebês, cuidar, educar e brincar: uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e encantamentos na

educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PIKLER, E. **Importance du mouvement dans le développement de la personnalité**. In: CAFFARRI, Raymonde (Org.) Autonomie et activités du bébé: Recueil d'articles de l'Institut Pikler. Toulouse: Éditions Érès, 2017. p. 83-94.

RASSE, Miriam. **Le processus de socialisation: Regard sur la construction des relations entre enfants, sur le chemin d'intégration des règles et leurs difficultés**. In: RASSE, Miriam. Appell, Jean-Robert. L'approche piklerienne en multi-accueil. Toulouse: Éditions Érès, 2016. p. 159-184.

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

TARDOS, Anna. **A mão da educadora**. In: FALK, Judit (Org). Abordagem Pikler – Educação Infantil. 2ª ed. São Paulo: Editora Omnisciência, 2010. p. 66-67.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

# Aprendizaje Acuático en la Protoinfancia.

## Análisis de una experiencia



**Bibiana Aguilera\***  
Red Pikler Nuestra América  
UNCUYO FEE  
aguilerabibiana@gmail.com

(\*) 66 años, residente en Tunuyán, Mendoza, Argentina. Profesora de Educación Física especializada en Natación. Jubilada como Docente del Profesorado en Educación Física de Mendoza. Licenciada en Psicomotricidad Educativa en la UNCuyo y Especialista en Desarrollo Infantil Temprano en la UNCuyo. Actualmente docente la Licenciatura y tutora del Posgrado en la EDIT.

### Resumen

El trabajo presenta la experiencia de un grupo familiar que asiste regularmente a piscinas atemperadas en la Provincia de Mendoza, República Argentina, en el período de marzo a diciembre durante los años 2013, 2014 y 2015. Se describen las condiciones espaciales de los natatorios y el proceso de aprendizaje de lxs niñxs participantes así como las intervenciones de la adulta que les acompaña, autora del presente relato y formada en los lineamientos piklerianos. Se analizan seis aspectos de interés en dicho proceso de aprendizaje: la flotabilidad y el aprendizaje de la flotación, la inmersión del rostro, como paso previo a los cambios posturales y la adaptación de la mecánica respiratoria, los cambios posturales, la respiración, el desplazamiento en posición horizontal, y el nado en aguas profundas es decir, en espacios que sobrepasan la estatura de lxs niñxs.

**Palabras clave:** proceso de aprendizaje; condiciones espaciales; grupo familiar.

### 1. Introducción

Estoy involucrada en la natación desde los 8 años, es decir ¡hace 58 años! Durante todo ese tiempo, aprendí a nadar, me entrené con gran dedicación y competí con buenos resultados a nivel nacional, aun-

### Resumo

O trabalho apresenta a experiência de um grupo de família que frequenta regularmente as piscinas aquecidas na província de Mendoza, na Argentina, no período de março até dezembro dos anos 2013, 2014 e 2015. Descreve as condições espaciais das piscinas e o processo de aprendizagem das crianças participantes, assim como as intervenções da pessoa adulta que os acompanham, autora do presente relato com formação nos princípios piklerianos. São analisados seis aspectos de interesse no processo de aprendizagem: a flutuação, a imersão do rosto, como um passo anterior as mudanças posturais e a adaptação da mecânica respiratória, as mudanças posturais, a respiração, o deslocamento na posição horizontal e a natação em águas profundas, quer dizer, nos lugares que passam a estatura das crianças.

**Palavras-chave:** processo de aprendizagem; condições espaciais; grupo familiar.

que también con sueños incumplidos. Estudié Educación Física con la sola intención de aprender a enseñar a nadar. Me dediqué a la enseñanza para personas de diversas edades y también al entrenamiento de equipos de niños, jóvenes y adultos. He navegado, remado, buceado y esquiado en el agua. También hice algunas

travesías nadando en lagos y ríos y hasta hoy sigo nadando regularmente, con enorme placer.

Cuando nació mi primer hijo busqué información para poder enseñarle a nadar desde bebé. Era el auge de la Estimulación Temprana y la precocidad (sobre todo en el ámbito del deporte en el que mi esposo y yo estábamos profundamente involucrados). El método que aprendí se basaba en el desarrollo de respuestas reflejas y el objetivo principal era la supervivencia, en el caso de que un bebé cayera accidentalmente al agua. Consistía en manipulaciones por parte de los profesores en primer lugar y luego de los padres, para sumergir a lxs pequeñxs y provocar algún desplazamiento bajo el agua, felicitándolxs al finalizar el ejercicio.

En los años en que apliqué este método con mis hijos y con muchos niñxs pequeñxs, solo una madre me enfrentó para decirme que abandonaría las clases porque no podía ver sufrir a su hijo, lo cual, a mi juicio muestra el pensamiento predominante de una época, la concepción de niño y los valores imperantes en el contexto sociocultural que nos rodeaba.

Transcurrieron largos años antes de encontrarme con la Psicomotricidad, Myrtha Chokler, Pikler y la ATDI. Mi primera reacción fue de rechazo ya que me sentí amenazada y culpable, ignorante, señalada e insensible. Más adelante pude comprender-me como una más de las personas que vivimos sin reflexionar mucho, naturalizando lo que nos rodea, sometidas a mandatos de los que no somos conscientes...

Pasé un largo tiempo sin trabajar con protoinfantes, pero progresivamente, a medida que comprendía con mayor profundidad el alcance de las experiencias infantiles en la construcción de la subjetividad; comencé a elaborar una propuesta de aprendizaje acuático que promoviera la autonomía, el placer y a la vez el desarrollo de habilidades básicas dentro del agua.

A medida que mis nietxs crecían en edad y número, me ocupé de acompañarles a la pileta. En ese lugar, su quehacer era la exploración y el juego. Mi ocupación era estar cercana a ellos, disponible para lo que requirieran y observarlos en todo momento.

En abril de 2013, se iniciaron Indira de 3 años y 9 meses, Valentín de 3 años y 1 mes y Simón, de 2 años y 5 meses. Los tres de la misma estatura. El espacio era adecuado en su profundidad, pero rápidamente resultó un obstáculo para Valentín e Indira que en un solo impulso podían llegar al extremo opuesto.

Por esa razón, en 2014 buscamos un nuevo natatorio y se sumó Pedro, de 2 años y 5 meses y casi de la misma altura que sus primxs.

En abril de 2015 los cuatro niñxs mencionados se constituyeron en el grupo de "los primxs grandes" y

se agregó un grupo de primxs pequeñxs: Frida y Elena ambas de 2 años y 9 meses (la misma edad pero de familias distintas) y Francisco, de 2 años y 3 meses. También se sumaron otros niñxs entre 2 y 4 años, cercanos a la familia.

A medida que transcurría el tiempo, pude observar una serie de similitudes y diferencias en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Asimismo, al incluirse nuevas familias, externas a la propia, me pareció oportuno favorecer la comprensión de los lineamientos conceptuales que sostienen las actividades del grupo. Para esto, redacté una nota que ago al presente trabajo como Anexo 1.

## 2. Encuadre de la experiencia acuática

### 2.a Objetivos

La propuesta de la actividad surgió dentro del ámbito familiar como una continuidad de tradiciones, enriquecidas por la progresiva impregnación de algunas de mis nueras e hijos con el enfoque pikleriano de crianza y cuidado.

La primera motivación que puedo identificar es la transmisión de la valoración de la actividad acuática como vía de conexión con la vida y la naturaleza. En este sentido, la vida al aire libre y el contacto con animales y plantas representan experiencias muy valoradas, que convocan con frecuencia a la familia.

No obstante, con el propósito de elaborar este trabajo, y profundamente atravesada por las formaciones transitadas, puedo enunciar otros objetivos, más específicos:

- Brindar a los niños y niñas la posibilidad de exploración y descubrimiento de un medio físico no habitual (el agua) que desafía los sentidos y el intelecto por sus propiedades inusuales.
- Ofrecer una experiencia lúdica compartida con pares que profundiza los lazos afectivos.
- Promover situaciones de cooperación y solidaridad evitando todo tipo de comparación y competición.
- Favorecer el desarrollo de la autonomía, iniciativa y creatividad de los niños y niñas.
- Incentivar en las familias involucradas la valoración de la lentitud y la sutileza de las transformaciones que se generan durante los aprendizajes.
- Promover en los adultxs la identificación de condiciones ambientales facilitadoras del despliegue de las competencias infantiles.

## 2.b Organización de la actividad

Desde marzo a diciembre, los lunes son días de gran agitación familiar. Desde la mañana (y a veces desde el domingo) van y vienen mensajes telefónicos coordinando la responsabilidad de buscar a lxs niñxs en sus jardines y reunirlos en casa de lxs abuelxs para el almuerzo. Los compromisos laborales variables en algunos casos, y otros imprevistos, obligan a reorganizaciones permanentes.

A las 13:00 ya está listo para salir el grupo de lxs “grandes”. Cada uno busca su mochila en el lugar de siempre y partimos a la pileta. Lxs tres primxs menores se quedan almorzando con dos madres y el abuelo.

El viaje en el auto, de 20 minutos, me permite observar muchos aspectos de su desarrollo a través de la evolución de sus discursos verbales. Siempre es un momento maravilloso.

Alrededor de las 13:40 entramos al natatorio y permanecemos allí hasta que llega el grupo de “lxs chiquitxs” aproximadamente a las 14:45.

Al mismo tiempo llegan varios allegados a la familia con sus niñxs de 2, 3 y 4 años. Lxs 4 mayores salen del agua, se duchan acompañados por una madre, se cambian y vuelven a casa de los abuelos para almorzar.

A las 15:45 el grupo de lxs chiquitxs sale del agua, nos duchamos, vestimos y volvemos a casa para tomar todos juntos la merienda. Un momento familiar de mateada, panes con manteca y leche chocolatada mientras llegan padres y madres a compartir un ratito de charla antes de partir a casa con sus niñxs.

Los días siguientes, vuelven los mensajes de teléfono para notificar sobre abrigos equivocados, champú perdido, sandalias extraviadas y fotos que los padres presentes tomaron durante la actividad.

Una secuencia compleja que se va haciendo ritual y que hemos podido mantener y afianzar progresivamente.

## 2.c Condiciones espaciales

El natatorio al que concurrimos es de gestión municipal, techado, con agua a una temperatura aproximada de 30°. Tiene dos sectores que ilustraremos para su mejor comprensión. La vista lateral permite observar una parte mayor, de 22 metros de largo por 10 de ancho. La parte menos profunda es de 65 cm de alto y aumenta progresivamente hasta alcanzar 1,45 metros. El gráfico muestra una pared divisoria en color gris, de 30 cm de ancho que separa las piletas mayor y menor.

La vista superior muestra la forma en que se conectan las dos piletas. La franja gris corresponde a una pared que sirve de pasillo ya que con un ancho de 40 cm, permite caminar por encima. También se puede observar la ubicación de los escalones de ingreso, que son de 40 cm de ancho y la escalerilla de la parte más profunda indicada con una flecha (Fig. 1).



Fig. 1

## 3. Presentación de casos

Mi conocimiento de cada niñ del grupo es profundo, ya que comparto con ellos mucho tiempo durante la semana. Aunque este trabajo tenga por objetivo analizar el proceso de cada uno, me parece interesante presentarlos por grupo familiar.

### VALENTÍN (5) Y ELENA (3)

Hicieron un desarrollo de la motricidad con pautas de crianza piklerianas, y por ello siempre tuvieron oportunidad de explorar y afianzar posturas y desplazamientos sin incentivo ni intervención de adultxs. Se mueven con gran plasticidad. La forma en que se lxs bañó a partir de su nacimiento favoreció una relación de confianza con el agua. Cuando la bañera de bebés les quedó chica su mamá lxs colocó en la bañera familiar con muy poca agua de manera que podían girar por sí mismos de un decúbito a otro. La familia tiene una lancha, practican esquí acuático y pasan los fines de semana de verano en espejos de agua.

### INDIRA (6) Y FRIDA (3)

Tienen una hermana de 11 años, Martina, que ya sabe nadar y no participa de los “lunes de pileta”. De pequeñas fueron bañadas con cuidado para no mojar sus oídos ni ojos y si bien, estas precauciones se han moderado en el último año, Frida todavía manifiesta gran incomodidad al contacto de su rostro con el agua. Su mamá comenta que en casa no quiere ducharse, aunque los lunes lo hace con tranquilidad. Creo que el secreto es la anticipación de las acciones, que le permite prepararse, inclinar la cabeza hacia atrás para enjuagarse, cerrar los ojos y terminar la rutina con satisfacción de su parte. Frida está haciendo un recorrido muy similar al de sus hermanas mayores, cada lunes empieza con un largo tiempo sentada en un escalón, con el agua

a la cintura, manipulando algún objeto pequeño si lo encuentra cerca. Luego poco a poco hace algunos desplazamientos tomada de la pared lateral de la piletta y en los últimos minutos comienza a cruzar de lado a lado. Intenta realizar algunas de las acciones que observa en otros niños como, por ejemplo, saltar desde el borde con Elena. Para facilitárselo, me acerco a la pared que divide las piletas y pongo mi pierna a modo de escalón, se sube, apoya el abdomen en la pared; sube hasta arrodillarse y con una expresión de angustia en el rostro me pide que la baje. Pongo mi mano en su espalda y le digo que la cuido mientras baja. Baja sola del mismo modo que subió y me abraza sonriendo, o bien exclama –Bajé solita!-. Frida se destaca por un gran desarrollo del lenguaje verbal, en detrimento del desarrollo de habilidades motrices, para las cuales se observa insegura y poco coordinada.

Para Indira el proceso también fue dificultoso y lento. Sin embargo, en este momento y después de tres años de asistir regularmente a los natatorios, muestra una enorme iniciativa y deseo de autoafirmación en la pileta profunda, así como una gran plasticidad y armonía en los movimientos.

#### **PEDRO (4) Y FRANCISCO (2)**

Estos hermanos viven en un entorno de alto rendimiento deportivo y son incitados frecuentemente a mostrar sus habilidades motrices. Cuando Pedro comenzó a asistir a la pileta, resultaba penoso verlo en una agitación extrema en forma permanente, tragando y vomitando agua, su rostro enrojecido. A veces terminaba una secuencia de acciones descontroladas con un llanto apenado, como si hubiera agotado toda la energía en algo que igualmente lo hacía sentir frustrado. Me pedía ayuda para realizar acciones que veía en otros y no podía resolver por sí mismo. Por un tiempo prolongado, yo escuchaba sus pedidos y después le decía que no lo ayudaría, pero que lo podía acompañar a hacer otra cosa. Cuando tragaba agua me acercaba, lo acariciaba, le daba palmadas suaves, le repetía –“Cuidado Pedro”-. En ese tiempo, sus primxs Valentín, Simón e Indira iban y venían de la pileta grande a la chica y un día, Pedro se arrojó al sector más profundo sin medir consecuencias. No fue grave, porque su estatura le permitió quedar en puntitas de pie, sin embargo, el suceso trajo la primera prohibición.

Poco a poco sus movimientos se fueron lentificando, dejó de tragar agua, comenzó a desarrollar juegos exploratorios y simbólicos en lugar de moverse desenfrenadamente (y aparentemente sin proyecto). A fin de 2014 lo invité a visitar la pileta profunda. Había desarrollado un cuidado de sí que me despertaba una enorme ternura. Exploraba la profundidad con lentitud hasta que la boca coincidía con la línea

de superficie y después, volvía al lugar más seguro para flotar horizontalmente y repetir las piruetas que dominaba en la pileta pequeña.

Francisco es físicamente más frágil que Pedro y no muestra aquel impresionante despliegue de energía. No obstante, al igual que su hermano, procura realizar acciones fuera de su alcance y tiene dificultades para encontrar, conocer, aceptar y disfrutar su nivel de posibilidades. Insiste de manera permanente que lo sostenga para imitar la posición horizontal que observa en otros niños. En ocasiones se une a Frida y comienzan a desarrollar algunos proyectos de juego compartidos, como subir y bajar de una alfombra de goma rígida sobre la cual lxs más experimentadxs saltan y juegan a los barcos. En esa situación, es necesario sostener la alfombra para evitar desequilibrios que puedan obstaculizar su proceso.

#### **SIMÓN (4)**

Siempre se destacó por hacer lo que está dentro de sus posibilidades, sin imitar, pasando largos períodos de tiempo en solitario, probando cambios posturales y apneas prolongadas. Recuerdo una vez, cuando aún llevaba poco tiempo de práctica. Indira y Valentín lo llamaron para jugar con una pelota, lejos de los escalones donde él estaba probando la posición horizontal una y otra vez, entonces respondió - No, vayan ustedes, yo no sé nadar en ese lugar- Me pareció una respuesta propia de quien conoce sus posibilidades y no necesita hacer lo que otros hacen para sentirse satisfecho. Simón es quizá quien concretó su proceso de manera más autónoma, siempre creando y desarrollando proyectos. Resulta interesante también mencionar que fue quien invitó a jugar al “Oso dormilón” a sus primos casi todos los lunes durante varios meses. En ese juego él siempre era perseguido por el oso, tiburón, pulpo o como llamaran ese día al agresor. Para salvarse del agresor, pedía ayuda a sus primxs, les asignaba el rol de mamá y papá y él decía ser el bebé.

#### **4. LXS ADULTXS**

Varios niñxs asisten con sus madres, padres y también participa otra abuela. Cuando comenzaron a asistir en el transcurso del 2015, todxs habían leído la nota de invitación y preguntaban... ¿Qué tengo que hacer? Traté de bajar sus ansiedades diciéndoles que intervinieran lo menos posible, que observaran cómo lxs niñxs iban haciendo cosas nuevas o bien cosas viejas de un modo nuevo, que permitieran la distancia, que hablaran poco. Insistiendo siempre en que no estamos en un “grupo de clase”, sino en un grupo que viene a disfrutar con lxs niñxs y a favorecer su aprendizaje autónomo.

Mi intención es que nadie se sienta examinadx, ni presionadx, aunque si el caso lo requiere, me acerco para hacer alguna sugerencia. Ejemplo de aquella situación fue una mamá que ante cada iniciativa de Nacho (2 años) gritaba “¡Cuidado!”. Otra situación fue con la abuela de Federico, quien poco a poco, entusiasmada con los progresos del niño, volvió a la compulsión inicial por darle indicaciones. Un día vino a preguntarme: Ya flota, ¿ahora cómo lo ayudo a que avance? Mi contestación fue: Dejálo probar, ¡lo que va a aprender ahora no es ni más ni menos que la ley de acción y reacción!

Algunxs adultxs van modificando muy lentamente la forma en que toman – tocan – sostienen a lxs niñxs. Casi siempre inician tironeándolxs hacia arriba como para sacarlx del agua cuando entran por los escalones o si observan que trastabillan durante las caminatas. Poco a poco desarrollan confianza en lxs niñxs y sus movimientos se hacen más lentos, los contactos menos frecuentes y suaves. También se observa una disminución de las expresiones verbales, en los últimos meses de este año el ambiente del grupo se fue tornando apacible y armónico; lxs adultxs están atentxs a sus niñxs y ya no conversan entre sí.

No he insistido en reunirnos con frecuencia para conversar sobre los principios (teóricos) orientadores del grupo ni sobre los aprendizajes porque advertí cierta resistencia hacia ésto, quizá producto de la relación familiar predominante. Las reuniones, convocadas con ese fin, tuvieron carácter exclusivamente social.

Este es un aspecto que me parece importante, pero aún no consigo abordar.

## **5. Algunas consideraciones sobre el aprendizaje acuático**

### **5.a La flotabilidad**

El agua se convierte en un objeto de conocimiento interesante por su comportamiento tan diferente a los materiales y sustancias con las que los niñxs tienen mayor contacto en la vida cotidiana. Es muy interesante verlx durante las comidas, bebiendo de los vasos con variaciones en los movimientos de la lengua o los labios, produciendo y evitando ruidos y a veces, si se les permite, intentando lamerla como han visto a los perros. Durante el baño, el chapoteo, el trasvasamiento, la producción de burbujas con recipientes o la boca, la creación de corrientes que estimulan la piel, llenar la boca de agua para expulsarla con diferentes presiones, son pruebas fehacientes del interés por comprender y dominar este fluido escurridizo y difícil de asir.

Si lxs bebés hacen experiencias en una bañera pequeña, con escasa cantidad de agua, de manera que no sufran desequilibrios, su atención puede dedicarse por completo a experiencias como las que acabo de mencionar.

Sin embargo, cuando lxs niñxs entran a una pileta, experimentan “un empuje de abajo hacia arriba, igual al peso del volumen de agua que desalojan”. Las características morfológicas de lxs protoinfantes, con escaso desarrollo de la masa muscular, osificación incompleta del esqueleto, abundante tejido graso, y extremidades cortas en relación con la cavidad torácica; hacen que su volumen sea elevado en relación con el peso corporal.

Esta relación entre su peso y volumen corporal les proporciona lo que llamamos flotabilidad positiva, condición que facilita la acción de nadar por la superficie. Sin embargo, para el principiante, que intenta aplicar los esquemas de movimiento que domina en la vida cotidiana, como mantenerse de pie o caminar, la sensación pérdida de peso corporal que provoca la fuerza elevadora del agua, acarrea una gran inseguridad inicial, que solo se resuelve con un tiempo de experiencias, relaciones de causa y efecto y repetición. Para dar un ejemplo claro al respecto, recuerdo a una señora de unos 70 años, sentada sobre un escalón de ingreso a un natatorio pidiendo ayuda porque sus piernas empezaron a flotar y ella no podía organizar las acciones musculares necesarias para llevarlas hacia abajo y volver a apoyar las plantas de los pies.

Sumada a la fuerza de empuje de la que habla el Principio de Arquímedes, perceptible a nivel muscular por la menor fuerza requerida para sostener el propio peso; la estabilidad corporal se ve alterada por las informaciones táctiles de las plantas de los pies sobre un suelo resbaladizo y la visión de dos planos: uno, superficial movedizo y otro de un piso cuya profundidad es difícil de calcular por el movimiento superficial y el fenómeno de refracción de la luz. Podríamos agregar a todo este baño sensorial, los estímulos táctiles provocados por la temperatura y la presión; como también estímulos auditivos diferentes a los habituales.

A partir de lo expuesto me atrevo a afirmar, que no es el “objeto agua” lo que genera inseguridad en lxs niñxs que ingresan a un natatorio, sino más bien la inestabilidad que se produce a partir de tanta información novedosa y desconcertante.

Una buena pregunta entonces sería ¿Con qué estrategias contamos para reducir la incertidumbre del ambiente y favorecer las conductas exploratorias del protoinfante? La primera condición necesaria es contar con espacios de escasa profundidad. Pero no por la obviedad de que si trastabilla o cae podrá reincor-

porarse con mayor facilidad, o por el error conceptual de que si nada en un espacio profundo se hundirá. Sino porque de acuerdo al enunciado de Arquímedes, podrá sostenerse sobre las plantas de sus pies de manera similar a lo habitual, es decir, manteniendo la sensación de control de su centro de gravedad, parecida a la que tiene cuando camina sobre la tierra.

### 5.b La inmersión de la cara

A muchxs chiquitxs les molestan las salpicaduras en el rostro. Especialmente a lxs que son higienizadx en casa con extremo cuidado de no mojarles los ojos y oídos. Las metodologías tradicionales atribuyen gran importancia a la acción de introducir la cara bajo el agua e insisten para que lxs niñxs la practiquen a partir de imitaciones, canciones y colocación de obstáculos sobre la superficie que obligan a los niños a pasar por debajo. Sin embargo, en los años que llevo sin insistir o siquiera mencionar que lo hagan, he observado que lxs niñxs se interesan por introducir la boca y poco a poco por descender hasta mojar todo el rostro. Cada unx, en tiempos variables, va aumentando el tiempo de la inmersión, agregando la experimentación de apneas y búsquedas de estímulos visuales.

En este punto, vale la pena considerar el uso de antiparras para lxs pequeñxs que mantienen los ojos bajo el agua por tiempos prolongados ya que el cloro de los natatorios es muy irritante.

### 5.c El aprendizaje postural

Cuando lxs niñxs que saben caminar entran al agua, realizan su exploración del medio en posición de pie. Repiten la conocida acción de dar pasos pero absorben en la gran cantidad de sensaciones novedosas.

La observación subacuática confirma que a menor seguridad se produce:

- Una flexión de rodillas pronunciada y permanente, con lo que desciende el centro de gravedad.
- Un apoyo casi permanente de las plantas sobre el piso, los pies se deslizan manteniendo una superficie de apoyo máxima.
- Una frecuencia baja de pasos cortos, que determina una mínima velocidad de desplazamiento.

Es decir que lxs niñxs recurren a las mismas estrategias de reaseguramiento que utilizaron durante el proceso de aprendizaje postural en tierra.

Mientras caminan de la manera descrita, no se interesan en la manipulación de objetos, sino que

alternan las dos actividades y cuando se dedican a manipular, prefieren sentarse en los escalones para estabilizarse (desalojan menor cantidad de agua y con eso, disminuye la fuerza elevadora).

A medida que lxs niñxs se adaptan a las nuevas condiciones que impone el medio acuático, se observa que:

- Levantan los pies en cada paso, despegando la planta del piso.
- Aumentan la longitud del paso.
- Las rodillas se flexionan y extienden a cada paso en una sinergia muscular que genera un movimiento armónico.
- La frecuencia de los pasos se hace variable, es decir que disponen de diferentes ritmos que implementan según sea la actividad que despliegan.

Otro aspecto a contemplar es que el agua suele presentar situaciones de inestabilidad ocasionadas por el movimiento de la masa líquida cuando otros niñxs se desplazan en ella. Esto resulta muy estresante en un principio y es la principal razón por la cual decidí conformar dos grupos diferenciados. En las ocasiones que han vuelto a compartir el espacio por alguna razón especial, hemos tenido que sectorizar la pileta para no inquietar tanto a lxs más pequeñxs con el oleaje.

En este momento me parece oportuno ilustrar el tema con el análisis de dos casos: FRIDA y ELENA

Tomaré dos aspectos, que creo complementarios, para intentar una explicación a la diferencia actitudinal de estas dos niñas para relacionarse con el agua. En el caso de Frida, la modalidad del baño en casa no ha sido favorable para iniciar su proceso de aprendizaje acuático. Se enoja con los niños que salpican cerca de ella, con los que pasan cerca y la rozan, poniendo en riesgo su estabilidad, solicita la mano de un adultx para iniciar una caminata, prefiere trasladarse cercana a las paredes, buscando protección y algo sólido y estable para asirse.

La fuerza elevadora del agua, hace que Frida perciba una liviandad inusual en su cuerpo, que le solicita además una adaptación motriz rápida para la cual no tiene tanta competencia. Quizá por esta razón ella prefiere pasar mucho tiempo sentada en la escalera, porque aumenta su superficie de apoyo y baja el centro de gravedad. Además, al estar sobre el escalón, por encima de la superficie, mantiene gran parte de su cuerpo afuera del agua, desaloja menos líquido y con ello, reduce la fuerza elevadora que explica el principio de Arquímedes. Esto último hace

que se sienta más pesada y estable. Agregaría a esta hipótesis el supuesto de que su escasa experiencia motriz la hace más sensible a las estimulaciones ambientales variables.

Arriesgarse a salir de su estado seguro le tomará a Frida un tiempo que no podemos calcular, pero seguramente la observación nos permitirá identificar indicadores y analizar opciones de intervención.

Una vez que la postura vertical está asegurada, la atención de lxs niñxs puede dirigirse sin dificultad a las actividades con objetos o a la interacción con otrxs.

Casi treinta años atrás, la Profesora Beatriz Pérez propuso el uso de alfombras de goma en este momento del aprendizaje acuático. En su metodología, ella invitaba a lxs niñxs a subir a las alfombras más gruesas, que denominaba “estabilizantes” para acostarse en posición ventral. Desde la experimentación del movimiento del agua sobre esa superficie bastante estable y segura (puede soportar fácilmente el peso de dos adultos) lxs niñxs era trasladados de un lado a otro. Poco a poco, la alfombra era reemplazada por otras, de menor espesor y estabilidad bajo la hipótesis de que el sistema laberíntico soportaría cada vez mayores estimulaciones sin que aparecieran reacciones posturales reflejas o elevaciones del tono que pudieran entorpecer los movimientos voluntarios. La Profesora Pérez consideraba que el tiempo de adaptación de cada niño a un equilibrio inestable, como el que se produce sobre alfombras delgadas, dependía de su sensibilidad personal y ésta a su vez, de las experiencias previas incorporadas.

Tomando sus aportes teóricos, pero modificando las intervenciones de los adultos, introduje las alfombras estabilizantes. Elena, Francisco y Frida se acercaban, la trasladaban empujando, solían colocar objetos encima. Un día en que vinieron todxs al mismo horario, observaron que lxs mayores subían, saltaban y hacían muchos juegos sobre ella. Entonces comenzaron a intentarlo. Mi intervención se redujo en este caso, a sostener la alfombra por uno de sus lados para evitar que se desplazara por sorpresa.

Francisco y Elena disfrutaban actualmente de cambiar de posturas sobre la alfombra. Llegan a pararse y se sientan de un salto mientras ríen. Elena baja de un salto, se hunde por completo y se apoya con ambas plantas en el fondo de la pileta antes de incorporarse con naturalidad. Frida sube y se acuesta boca abajo sobre la alfombra gruesa mientras ésta no se mueva mucho, pero; si en algún momento lxs primxs generan vaivenes, baja por sí misma a una velocidad sorprendente. Espera un momento, los observa e intenta otra vez.

De acuerdo con la propuesta metodológica de la Profesora Pérez, la experimentación de la postura

horizontal sobre alfombras cada vez más delgadas e inestables sería una instancia previa a la flotación ventral y para conseguirlo, se propone a lxs niñxs que suban sobre ellas para experimentar las sensaciones táctilo kinestésicas, visuales y laberínticas mientras la alfombra se mueve con el vaivén del agua.

Sin embargo... para el caso del grupo de niñxs que estamos analizando y tratándose de una propuesta de actividad libre me pregunto y comparto algunos interrogantes y supuestos:

### **1. ¿Querrían lxs niñxs experimentar la inestabilidad?**

Como Myrtha Chokler suele decir en sus conferencias, lxs niñxs solo arriesgan lo que ya está asegurado. Es decir, si no supieran que son capaces de recuperar el equilibrio estable y seguro, no probarían nuevas posturas. El dominio del propio cuerpo en el espacio, en un juego de fuerzas que la física explica, pero los sentidos registran claramente, resulta altamente gratificante porque es un acto de poder o como dice Gerard Mendel, el poder sobre el propio acto.

Observo que lxs niñxs realizan un proceso de aprendizaje postural en el agua que presenta una evolución escalonada, donde cada logro es consolidado y sirve de base para nuevas experimentaciones.

### **2. ¿Les interesaría a lxs niñxs utilizar las alfombras del modo en que pensó la Prof. Pérez?**

Cuando Valentín, Indira y Simón se iniciaron, a los dos y tres años, no tuvieron la experiencia de subir sobre alfombras. Sin embargo, ese año terminaron flotando en posición ventral. Lxs tres hicieron un proceso que se inició caminando, arrastrándose ventralmente sobre un escalón, dejando que sus piernas flotaran mientras ellxs se apoyaban con las manos sobre el escalón y más tarde, levantaban las manos para sentirse completamente suspendidxs en el agua. Luego Valentín se paraba a un par de pasos de distancia del escalón y se impulsaba hacia él para llegar con las manos en una especie de aterrizaje. Fue aumentando progresivamente la distancia de manera que se prolongara el tiempo de suspensión. Después lo practicó ubicando su cuerpo paralelo al borde del escalón, mientras mantenía contacto con la mano más próxima al mismo. En una dificultad un poco mayor, se paraba frente a las paredes laterales que no tenían reborde o baranda para asirse con las manos y tomaba impulso contra ellas. A veces rebotaba con las palmas y retrocedía un poco, prolongando el tiempo de suspensión. Creo que ese contacto le confirmaba la presencia y cercanía del borde. Finalmente, de pie y de espaldas al escalón se

impulsaba suavemente hacia el centro del espacio, sin la necesidad anterior de confirmar un límite. Los impulsos se hicieron mayores, así como los tiempos y distancias y Valentín consiguió una nueva estabilidad, sostenido por un fluido, abandonándose a los vaivenes del agua.

Asombrosa progresión. Muchas veces me llamaba para pedirme que lo mirara.

Indira, 8 meses mayor que Valentín, lo fue imitando, pero la tonicidad de ella era elevada y los tiempos de permanencia con la cara sumergida mucho más breves.

Simón, medio año menor que Valentín fue repitiendo casi la misma progresión, pero a un ritmo más lento. Cierta día, cuando los dos primxs ya flotaban cómodamente en posición ventral, invitaron a Simón a jugar con ellos esa actividad, un par de metros alejados del escalón. Él, que podía estar de pie en todos los sectores de la pileta, les dijo – No, yo no voy allí porque no se flotar como ustedes – Y siguió repitiendo sus flotaciones sobre el escalón con gran concentración.

Pasados 2 años, lxs tres primxs juegan mucho sobre las alfombras, disfrutan la inestabilidad, caen, saltan, pasan por debajo y crean argumentos fantásticos para sus juegos.

En el caso de Elena, Frida y Francisco, ellxs están probando el vaivén del agua sobre una alfombra estable y rígida. Manifiestan distintos niveles de tolerancia al movimiento y aún no sé de qué manera se servirán de este elemento para pasar a la flotación autónoma.

Otros niños, como Bautista y Nacho de 2 años, están atravesando la etapa de acercarse caminando a la alfombra, quedar de pie con las manos apoyadas sobre ella, rodearla con pasos laterales, apoyar el pecho, moverla y con ello, seguramente conocer sus cualidades antes de arriesgarse a subir.

### 3. ¿Por qué querrían lxs niñxs flotar en posición horizontal?

Creo que es por imitación. Lxs adultxs nadamos de ese modo porque es más eficaz y lxs niñxs nos observan. En general, las piletas pequeñas se sitúan muy cerca de las profundas y lxs chicxs tienen oportunidad de ver como nadan lxs mayores. También sucede que varios de lxs adultxs que acompañamos nos trasladamos nadando o como cocodrilos (manos apoyadas en el piso y cuerpo ventralmente extendido) para mantenernos bajo el agua tibia, ya que el ambiente de los natatorios no está calefaccionado adecuadamente.

Por otra parte, es una acción altamente valorada y en este preciso momento, me pregunto si lxs adultxs, de alguna manera, damos muestras a lxs niñxs de la alegría que nos genera ver lxs flotar.

Creo que esto me enfrenta a un problema ético: compartir con Elena la alegría de sus avances es importante para ella, pero no debería ser motivo de que Frida y Francisco intenten hacer las mismas cosas para obtener una mirada de reconocimiento. Sabemos que para acompañar a lxs niñxs es imprescindible asumir una actitud empática que incluye compartir la alegría de cada uno por lo que va haciendo, despojado de expectativas y valoraciones adultas.

### 4. ¿Para qué querrían lxs niñxs flotar en posición horizontal?

La posición horizontal (Fig. 2) favorece el desplazamiento porque disminuye la resistencia del agua. Como se observa en la imagen, mientras más horizontal se coloca el cuerpo, hay menos cantidad de moléculas de agua que chocan contra él y que se oponen al avance.

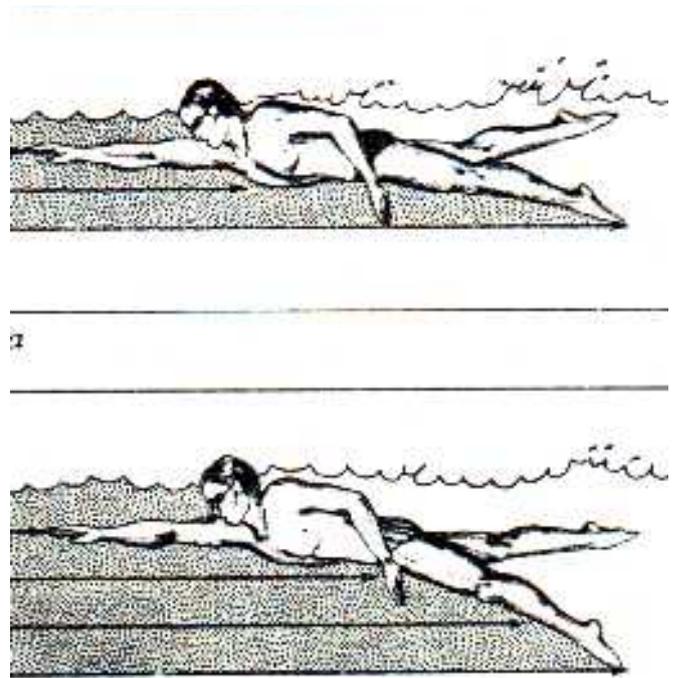


Fig. 2

Sin embargo, lxs niñxs pequeños no se plantean el rendimiento, por lo tanto, desde su lógica, la posición horizontal no representa un beneficio. He observado que Pedro, cuando está en la parte profunda, utiliza la flotación vertical para acercarse a la escalera o a los andariveles.

A causa de una postura tan poco hidrodinámica, se desplazan muy lentamente pero no establecen la relación, respecto de la eficacia, que les permita modificar la acción hasta que son mayores.

Para desplazarse en las partes profundas de la pileta Simón hacía lo mismo que actualmente hace Pedro: bajar hasta el fondo en posición vertical, impulsarse hacia la superficie, tomar aire y volver a bajar (Fig a). Cuando no conseguía llegar a su objetivo, se montaba sobre el andarivel y se trasladaba sobre él usando los brazos.

Los cuatro niños del grupo mayor hacen frecuentemente juegos de persecución en la pileta baja, pero siempre de pie, lo que me lleva a pensar que aún no establecen la relación entre postura y velocidad.

El lunes 19 de octubre, mientras realizaba las últimas correcciones a este trabajo, Simón asumió el rol de agresor, como tiburón y perseguía a Pedro y Valentín deslizándose horizontalmente en la pileta pequeña. Posiblemente advirtió la conveniencia de esa postura cuando imitó el nado del pez, quizá imitó mis acciones cuando alguna vez compartimos el juego. ¡Qué misteriosas son a veces las razones de las transformaciones!

Para cerrar el punto referido al aprendizaje postural, considero importante comentar, que al igual que el proceso realizado en tierra, la posibilidad de que los niños experimenten una progresión adecuada a su sensibilidad, incide sobre la regulación tónica, la sinergia de las acciones y la plasticidad de los movimientos. Sorprende observar cómo se mueven, con lentitud y suavidad, con una calma que disminuye su necesidad de incorporar oxígeno y que les permite permanecer bajo el agua por tiempos prolongados.

#### **5.d La respiración**

Cuando algunos adultos nuevos ingresan al grupo, suelen indicarle a sus niños que cierren la boca o que hagan burbujas. Yo les pido que no insistamos sobre el tema y poco a poco se observa una perfecta organización de la respiración.

Los más chiquitos hacen apneas. No necesitan taparse la nariz ni soplar bajo el agua. Espiran al salir a la superficie y realizan varios ciclos respiratorios antes de la siguiente inmersión.

Los mayores, pueden espirar e inspirar en un tiempo muy breve entre dos inmersiones y poco a poco, se aproximan a la técnica recomendada en la natación, que consiste en exhalar bajo el agua. De esta forma, se dispone de un tiempo mayor para inhalar en los breves momentos en que la cabeza sale del agua.

Esta temporada, Martina, la hermana mayor recibió como regalo una luneta (visor) con snorkel (tubo para respirar). A los 5 años, Indira quiso probarlos

y con una simple explicación coordinó la secuencia para su utilización: Inmersión total, salida del tubo que se llena de agua, exhalación fuerte y rápida para desalojar el agua que ingresó al snorkel, y luego inhalación manteniendo la cara bajo el agua. A partir de allí, manteniendo el extremo del snorkel fuera del agua, se repite el ciclo respiratorio por el tiempo que el nadador lo desee.

Después de 7 meses, Indira utiliza mucho la luneta, pero casi siempre le quita el snorkel. Valentín intentó utilizar el equipo y no pudo coordinar la secuencia, por lo que prefirió no usarlo sin volver a intentar. Simón y Pedro no lo han solicitado.

#### **5.e Los desplazamientos en posición horizontal**

Elena está haciendo sus pruebas de flotación ventral, a veces mueve las extremidades, pero creo que es en busca de sensaciones de equilibrio y desequilibrio. En ocasiones se acuesta con los brazos en cruz y queda inmóvil. Su tono es aún elevado y se pone de pie de manera algo desorganizada. El aprendizaje de esta postura sufrió una alteración en el proceso ya que hubieron algunas intervenciones de su madre que incitaron a la niña a intentar la acción antes de tiempo.

He observado, que mientras no alcanzan la seguridad en nuevas posturas, no intentan otra cosa y no manifiestan interés por desplazarse. Esto, que parece lógico nunca es respetado durante las clases tradicionales de natación y es la causa de aprendizajes técnicos defectuosos muy difíciles de corregir. De hecho, hay mayor cantidad de libros dedicados a la corrección de estilos que a la enseñanza, mientras que con oportunidad de decidir, se observa que los niños van haciendo una sabia selección de movimientos eficientes que, a medida que maduran, les permite acceder a técnicas de nado fácilmente.

Pedro está interesado por el desplazamiento. Observa a las personas que pasan nadando cerca y prueba un movimiento simultáneo de brazos hacia delante y atrás por debajo del agua, pero a los costados del cuerpo. Acelera las acciones al máximo posible y creo trata de establecer relaciones, porque luego se pone de pie y observa el lugar donde está. Se acuesta nuevamente y repite hasta llegar al extremo de la pileta.

Recientemente, después de observar con detenimiento el estilo crol que ejecutaban unos adultos, Pedro realizó la brazada de ese estilo, lentamente, con los brazos extendidos, pero en sentido contrario. Yo estaba a su lado. Se detuvo y se encaramó al andarivel para tomar un respiro, me miró con ojos grandes, como sorprendido, le dije –Moviste los brazos -. Me miró satisfecho y lo repitió un par de

veces. Las acciones de los brazos por la lentitud con que las ejecutó, no le reportaron avance alguno, de manera que en un momento, subió al andarivel y se impulsó con los brazos hasta el extremo donde hace pie cómodamente.

Indira desarrolló a los 4 años un movimiento asimétrico, como tijera para mover las piernas y avanzar. Actualmente se está acercando al movimiento alterado característico de los estilos de competencia, pero mantiene aquella alternativa que inventó hace tiempo. También usa los brazos realizando empujes que le ayudan a desplazarse.

Valentín está probando un movimiento ondulante parecido al de la onda delfín. Quizá lo vio en alguna película como La Sirenita. No lo sé, no hay personas nadando ese estilo en el horario que asistimos a la pileta.

### **5.f Nadar en aguas profundas**

La condición para visitar la pileta grande es “hacer pie” en su parte baja. Salvo Emilia, una nena de 4 años que recién comienza, los demás han accedido a ese sector después de haber aprendido a flotar en la pileta chica. Emilia quiso visitar la pileta y su actividad fue caminar y sumergir la cara hasta la nariz. Se la veía muy alegre, pero volvió a la pileta baja, donde se desenvuelve con mayor seguridad y calma. Pienso que la alegría estaba más relacionada por la compañía inusual de su padre antes que por visitar un espacio nuevo.

Las primeras veces que Pedro asistió, cuando tenía dos años, insistía en entrar a la pileta grande. Ante la negativa, porque aún no podía mantenerse parado con la cabeza fuera del agua, se arrojó sin aviso. Tragó un poco de agua, lo rescaté suavemente, le dije que era profundo para él y no volvió a intentar.

Se dedicó a sus pruebas equilibratorias en la pileta baja durante dos o tres meses con mucho ahínco y cuando estaba un poco más alto, pero sobre todo, más calmo y organizado, lo invité a probar hasta dónde le llegaba el agua. Con todo éxito bajó la escalera y sintió que el agua le llegaba al mentón. ¡Qué felicidad! Empezó a dar pequeños saltitos, caminar y descender flexionando las rodillas en posición de pie hasta hundir la cabeza. Sus permanencias en esa pileta se prolongaron, su estatura aumentó poco a poco y Pedro fue trasladando las posiciones horizontales que ejecutaba en la pileta baja, a la grande.

Cuando alguno de los niños mayores me pide, lo llevo alzado a conocer la parte profunda. Yo permanezco de pie en toda la pileta y procuro sostener-

los con la mayor suavidad posible, dejando espacio para que muevan sus extremidades.

En este ítem hago un paréntesis porque entiendo que es un punto conflictivo desde el punto de vista de la autonomía y admito además que no he dedicado esfuerzos para resolverlo de otro modo.

No obstante, relataré el proceso tal como lo han recorrido los niños mayores.

Valentín, Indira y Simón recibieron mi asistencia para llegar a la parte profunda de uno por vez, cuando lo solicitaron. Las primeras veces, mientras yo caminaba con lentitud, ellos permanecían tomados de mis brazos o manos. Por momentos me detenía y ellos se soltaban por breves instantes, comprobando que el agua los elevaba tal como pasaba en la pileta pequeña. Algunas experiencias que los tres niños practicaron por iniciativa propia con gran interés fueron:

- los giros sobre el eje longitudinal en posición vertical,
- colocarse en posición ventral,
- dar vuelta alrededor de mi cuerpo valiéndose de la acción de los brazos, (las piernas muy escasamente)
- impulsarse hacia abajo, tratando de llegar al piso, (con los pies primero y luego con las manos)
- mantenerse tomado del andarivel y hacer pruebas parecidas a un trapecista.

Yo permanecía cerca, disponible para cuando necesitaran recuperar el apoyo.

Cuando íbamos todos juntos, acordábamos previamente quién se tomaría de cada uno de mis brazos y Valentín siempre elegía mis hombros y espalda. Fue muy interesante observar la progresiva suavidad de sus contactos al apoyarse sobre mí y la posibilidad, que ellos encontraron, de prescindir de los mismos.

Pedro inició el mismo proceso a los 3 años y medio, en el momento en que presentaba un tono ajustado, cauteloso, autocuidado e interés por visitar el espacio profundo. Realizó las pruebas mencionadas más arriba. En este momento, juega solo entre la escalera y el andarivel mientras me mantengo cerca. Ha descubierto la manera de tomar aire en poco tiempo y volver a sumergir la cara, lo que le da oportunidad de mantener su actividad por tiempos prolongados. Cierta día hizo algo que me llamó mucho la atención: se tomó del andarivel, inhaló, bajó verticalmente extendiendo los brazos paralelos hacia

arriba, exhaló y volvió a subir. Sin pausa inhaló nuevamente y repitió la secuencia más de veinte veces sin interrupción alguna.

Creo que lxs chicxs pudieron recuperar su autonomía al encontrar acciones a la medida de sus posibilidades y evolucionando progresivamente. Sin embargo, una solución más pertinente a este momento crítico del acceso a la profundidad, podría ser que lxs niñxs ingresen por la escalera de la parte profunda, por sus propios medios, y exploren allí sus posibilidades. En este caso, deberían probar individualmente o de a dos, para que el espacio estrecho de la escalera no dificulte sus acciones.

Una propuesta todavía más superadora sería agregar una plataforma, en contacto con la escalera, de manera que los niños descendan, puedan ponerse de pie sobre ella y dispongan de una superficie de aterrizaje luego de sus salidas a la profundidad. Este tipo de material tuvo alguna difusión 20 años atrás pero no se utiliza en la actualidad.

Se trata de una especie de mesa, cuyo plano superior, sirve de piso para que lxs niñxs se apoyen. Si la profundidad lo permite, pueden estar sentados o acostados ventralmente con apoyo de las manos. Si en cambio se traslada la plataforma a un espacio de mayor profundidad, lxs niñxs pueden estar de pie y practicar flotaciones horizontales sobre la misma.

En los años que la utilicé mientras daba clases en un club, observé que lxs niñxs tenían la iniciativa de salir fuera de la plataforma y volver a ella, alejándose muy gradualmente.

## 5. Reflexiones finales

- Moverse eficazmente en el agua requiere de una reorganización de informaciones propioceptivas y exteroceptivas que solo puede llevarse a cabo a través de una gran cantidad de exploraciones, repeticiones y variaciones de las acciones que en cada momento van llamando la atención de los niños y niñas.
- El aprendizaje de una motricidad específica como la requerida para desenvolverse eficazmente en el agua, solicita una transformación de los patrones motores conocidos, en un proceso de adaptación progresivo, que parte de las posturas dominadas anteriormente.
- El aprendizaje de los nuevos equilibrios posibles en el seno de un líquido representa para lxs niñxs un desafío similar al de los saltos, deslizamientos

y giros que se experimentan en tierra y aporta, como ellos, a la construcción subjetiva.

- La promoción de la autonomía por parte de los adultos que acompañamos a los niños en la experiencia acuática, requiere de una alerta permanente; una desnaturalización de hechos y prejuicios y una apertura a la observación empática que al menos para mí, representan un trabajo diario y aún inconcluso.
- Creo que, así como muchas personas no habituadas a presenciar la motricidad autónoma de los protoinfantes se estresan al verlos subir por una escalera o trepar una reja, existen especialistas que disocian la motricidad terrestre de la acuática. Esto lo he comprobado cuando ellos, al hablar de sus propios hijxs me dicen – ¿Dónde podría llevarlxs a que aprendan a nadar? - O bien los llevan a lugares donde no existe atisbo alguno de autonomía con el argumento de que “el agua es diferente” y entonces parece que ese adulto, experto en motricidad y juego infantil, se siente sin recursos y se entrega sin análisis a profesionales que lo llevan por otros carriles. Obviamente es un medio diferente, pero no requiere de una anulación de la iniciativa infantil para explorarlo, sino de la progresiva presentación de condiciones seguras para la exploración.
- La elaboración de este trabajo, que había resistido por años, me ha despertado un renovado interés por iniciar un registro sistemático de acontecimientos, tanto escrito como en imágenes, que permita el paso de la anécdota fundamentada al estudio científico, que sume personas interesadas en el tema y que aporte con mayor firmeza a la transformación de las prácticas actuales.

## 6. Bibliografía

- Chokler, M. **Los Organizadores del Desarrollo. Del mecanicismo a la Psicomotricidad Operativa.** Ediciones Cinco, 1988.
- Falk, J. **Mirar al niño.** Versión en castellano Myrtha Chokler y Rut Mijelshon. Ediciones Ariadna FUND. ARI, Buenos Aires, 2002.
- Pérez, B. **¿Qué es aprender a nadar?** Colección Fascículo de Aprendizaje N°1, Buenos Aires. Edición propia, 1996
- Szanto, A. **Una mirada adulta sobre el niño en acción.** Colección Fundari, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2011.
- Tardos, A. **Lóczy ¿un nuevo paradigma?** EDIUNC 2006.

**A LA PILETA CON LOS NIÑOS**

Con todo mi afecto, escribo esta invitación a participar de una experiencia de aprendizaje acuático con sus hijos, sobrinos y nietos. Una invitación para los queridos, los cercanos, familiares y amigos con quienes nos une un lazo amoroso.

Como todos saben ya estoy jubilada, sin embargo, quisiera seguir compartiendo aquellos saberes que pude encontrar a lo largo de la vida profesional y cuya utilidad para un desarrollo infantil integral y armónico he podido constatar fehacientemente. Por esta razón me he decidido a escribir un documento breve, que sirva de presentación y sintetice las ideas principales de la experiencia que les propongo. Para ello y acudiendo a la confianza mutua que tenemos, me he tomado la libertad de confiarles algunas anécdotas personales que ilustran las características del proceso de aprendizaje acuático que recorren los chicos.

Creo que el valor de la experiencia es que no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades motrices utilitarias o deportivas, tampoco a la seguridad de los niños frente al peligro potencial del agua. Es algo mucho más ambicioso en cuanto a su alcance, que incluye lo anterior, considera los aspectos cognitivo y afectivo y abarca la relación adulto niño como base de los futuros aprendizajes sociales.

Para empezar entonces, les cuento que cuando Martina, mi nieta mayor, tenía casi 2 años; empezamos a concurrir una vez por semana a la pileta. Solo íbamos en primavera y otoño, temiendo que enfermara en la época de mucho frío. Su proceso de aprendizaje del acto de nadar, entendido como la acción de “desplazarse en el agua por sus propios medios, manteniéndose suspendida en el seno líquido, manifestando seguridad y ejecutando movimientos eficientes y económicos”, fue muy lento (si tenemos en cuenta los parámetros de la enseñanza tradicional). Le tomó casi cinco años.

Sin embargo, no dudo en afirmar que en ese lapso de tiempo, acumuló y acumulamos todos, una enorme cantidad de aprendizajes en relación con innumerables conceptos, situaciones y actitudes que cimentaron la aparición final de aquella conducta motriz tan esperada.

Aprendió por ejemplo, que el agua la frena y la sostiene, que es necesario acceder a un control voluntario de la respiración, que hay lugares seguros en los que se puede desplegar gran cantidad de actividades y también sectores de riesgo, en los que es necesario planificar las acciones. Aprendió a moverse con calma y poco esfuerzo. Descubrió gran cantidad de posturas para desafiar el equilibrio. Encontró el placer de la caída y el desequilibrio y la felicidad de dominar su cuerpo durante el juego. Aprendió el valor de las cosas que hace por sí misma sin necesidad de una aprobación externa. Experimentó el placer de jugar sus miedos sin intervenciones sobre los argumentos que proponía: simulaba ahogarse y pedía auxilio, venían tiburones y se refugiaba en la escalera, el barco se hundía. Repitió mil veces cada nuevo movimiento que descubría y le gustaba. Evitaba lo que la hacía sentir insegura, pero a la vez pudo idear estrategias para conseguir hacerlo. Logró comprender que se flota igual en lo profundo que en lo pando y disfrutó de la profundidad. Entendió como usar la fuerza de sus extremidades para desplazarse, llegar y mantenerse en el fondo. Pudo flotar sin realizar movimientos, solo regulando el volumen de aire inspirado. Desarrolló un excelente nivel de conciencia corporal por lo cual, el aprendizaje de las técnicas de competencia le resultó sencillo.

Practicó habilidades de cuidado de sí misma que iba aprendiendo en su casa, como cambiarse sola, ordenar su bolso, cuidar sus pertenencias, ducharse.

Durante todo ese tiempo nos sucedieron muchas cosas que guardo como anécdotas muy ilustrativas de nuestros aprendizajes, porque mientras ella aprendía, yo viví la experiencia más transformadora como docente y abuela.

Una vez mientras estábamos en el agua llegó una profesora con una nena de la misma edad de Martina. La docente con voz elevada felicitaba efusivamente a la niña por las cosas que hacía. Con preocupación y pena vi como Martina se le acercaba para recibir algún estridente ¡Muy bien!, y cuando nos íbamos a casa ese día me preguntó por qué yo no le decía lo que tenía que hacer, como la profesora hacía con su alumna. Yo le contesté que nosotros íbamos a jugar y que yo no era su profesora. No obstante, quedé muy preocupada, pensando si lo que yo quería instrumentar como método de enseñanza iba realmente a favor del deseo de reconocimiento de los niños. La segunda vez, Martina se acercó aún más a la profesora y hasta participó de algunas propuestas de clase. La tercera vez que nos encontramos con ellas, la profesora pidió a la niña que flotara boca arriba. Sin conciencia de

lo que sucedería, la nena, que estaba de pie se tiró hacia atrás sin titubear y apenas hundió su cara se incorporó tosiendo, rápida y desordenadamente. Esto se reiteró varias veces, ante la atónita mirada de Martina, que se me acercó para decirme “Yo no quiero hacer eso”. Ellas volvieron a compartir el espacio dos veces más, pero Martina ya no manifestó interés de participar.

Aquella situación me llevó a pensar en todas las cosas que tenemos que entregar para ser aceptados, valorados o reconocidos, soportar dolores, malestares y a veces hasta humillaciones. Creo que los niños merecen vivir la experiencia de “ir aprendiendo” poco a poco y sin presiones y desarrollando de forma creativa la competencia que será base de todos sus aprendizajes posteriores: aprender a aprender. Esto quiere decir que es el propio niño quien tiene la capacidad de regular su ritmo para acceder a nuevos niveles de exigencia, encontrar alternativas para resolver los problemas que se plantea, evaluar el resultado quedando más o menos conforme, decidir nuevos intentos cuando se sienta listo y reciclar las experiencias anteriores para las nuevas ejecuciones.

Del mismo modo, merecen sentirse valorados más allá de las habilidades que tengan. Los repetidos “muy bien” y tantas otras expresiones de los adultos que solo expresan sus expectativas, proyectan sus deseos y generan dependencia porque... los niños terminan haciendo cosas para ellos y no para sí mismos y porque la única medida del bien, muy bien y regular la tiene el adulto y el niño no puede desarrollar una capacidad de autoevaluarse.

Otra anécdota interesante fue una vez que propuse a algunos alumnos del Profesorado de Educación Física hacer observaciones del proceso de Martina en el agua. Estos jóvenes, llegaron a la pileta y comenzaron a escribir y filmar. Ese día la niña se dedicó a saltar, casi no metió la cara al agua y permaneció siempre en posición vertical. Sus saltos fueron enormemente variados y vistos por debajo del agua (dado que yo la acompañaba desde el interior del natatorio) mostraban la creciente habilidad, la intención y la perseverancia para mantenerse suspendida en el agua, como en un vuelo fugaz, o sea, como en una flotación o nado. Daba la impresión de estar comprobando la confiabilidad de este fluido que sostiene... pero no como los sólidos! Martina manifestaba gran entusiasmo por la dificultad de las “pruebas” que hacía. En ocasiones me llamaba diciendo: ¡“Mirá lo que hice ahora! Mientras tanto, los estudiantes asumieron una actitud de aburrimiento y desinterés, mirando hacia otro lado y conversando entre ellos. Su informe hablaba luego de una nena que saltaba, sin advertir la variedad de saltos, sin mencionar el estado emocional de ella y obviamente, sin comprender que ese día, la niña había dado un paso más hacia la acción de nadar tal como definimos al inicio.

Pasaron los años y se iniciaron otros nietos: Indira, Valentín y Simón. Buscamos piletas que tuvieran condiciones adecuadas para su estatura y nivel de habilidad y circulamos por varias instalaciones. Cada día resultó una experiencia única, tanto para ellos como para mí. Un sin fin de aprendizajes y dos certezas absolutas: la primera, que el método que implementamos es un camino sumamente valioso para su desarrollo como sujetos; la segunda que es un camino que cada niño recorre a su manera.

Poco a poco pude definir algunos principios que consideré claves, tales como:

- Los adultos somos el soporte de la experiencia, los garantes de la seguridad y estabilidad de las condiciones, los responsables del establecimiento de los límites que los niños necesitan, los creadores de un encuadre o marco dentro del cual hay una enorme cantidad de cosas permitidas y posibles que se convierten en oportunidades de descubrimiento y aprendizaje.
- El adulto es el organizador del tiempo, para lo cual, anticipa verbalmente la secuencia de sucesos que se han de desencadenar: “cuando lleguemos vamos a ir al vestuario, vamos a hacer tal o cual cosa...” Ya falta poco para salir de la pileta, después nos vamos a duchar...”. Es también organizador del espacio y los materiales, cuya pertinencia permite a los niños mayor libertad de acción.
- El protagonista de la experiencia es el niño. De él son las iniciativas, las decisiones, las evaluaciones, opiniones, conclusiones y las preguntas que responderemos amablemente.
- El adulto acompaña con la mayor disponibilidad corporal posible, a una distancia que aumenta en la medida en que el niño se siente seguro y propone el alejamiento. Siempre hay una distancia óptima, pero el que la conoce exactamente es el niño.
- El adulto observa permanentemente...
  - › tanto a distancia como durante las interacciones que suceden en la proximidad.

- › procura identificar la modalidad de aprendizaje del niño
  - › se ofrece cuando el niño solicita ayuda
  - › pone palabras a los sucesos, le ayuda a explicar-se las cosas
  - › identifica permanencias y cambios en la conducta del niño
  - › espera que surjan iniciativas por parte del niño
  - › procura registrar las cosas que el niño puede y en las que evoluciona, evitando concentrarse en aquello que aún no puede, no quiere o no hace
  - › evita comparaciones y respeta el ritmo individual, como el original modo de ser de cada niño
  - › habla poco y escucha mucho
  - › escucha con todos los sentidos y particularmente con el tacto
  - › procura mantenerse calmo
  - › Y DISFRUTA INTENSAMENTE DE CADA MOMENTO PORQUE ES IRREPETIBLE!
- El adulto se abstiene de, emitir juicios de valor alentar, felicitar, opinar, invitar, incitar, manipular, trasladar, levantar, hundir, mojar o provocar de alguna manera a los niños. De esa manera da lugar a sus iniciativas y puede apreciarlas.
  - El adulto reconoce las iniciativas y logros de los niños con la mirada, con un gesto empático o con la palabra que traduce lo que vio, evitando juicios de valor.
  - El adulto responde a los pedidos de los niños de participar en algún juego, asumiendo el rol que ellos le solicitan.

En 2014 se sumaron Pedro, Fermín, Adelina, Frida, Elena y Pedro Nogal. Todos familiares, unidos por el afecto y el deseo de los adultos de fomentar no solo aprendizajes motrices, sino experiencias de convivencia, respeto, solidaridad y placer.

El 2015 nos encuentra con posibilidades de seguir sumando niños a la experiencia, Francisco, Felipe, Bautista..... quizá otros.

Pero en este año y dados los resultados que todos vamos observando, quisiera formalizar una invitación a las familias participantes, relacionada con un conocimiento sobre esta particular manera de "ir a la pileta con los chicos" que seguramente es posible transferir a la forma en que somos y estamos con los chicos en el día a día.

En principio, sabemos que la consigna es "no consigna". Pero.... ¿por qué? ¿Para qué? Además, esa lista de principios o claves, quizá despierte inquietudes y sensaciones.

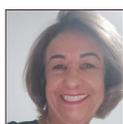
Por esta razón, les propongo que todas las dudas que puedan generar los principios enunciados y que se van constituyendo en el signo distintivo del grupo, se conviertan en tema de reflexión e intercambio grupal. Esto significará que una vez por mes, recibirán un breve material de lectura, realizarán una pequeña tarea, acordaremos una reunión y trataremos de ver en qué medida, esta experiencia acuática nos permite comprender mejor el desarrollo infantil, el significado y valor del juego, cuestionar y repensar las relaciones adulto – niño y.... vaya a saber que más!

En caso de aceptar esta invitación, les solicito que me confirmen por watsapp al 2615095518 y envíen su e mail. A partir de su respuesta formaremos un grupo de intercambio de textos breves que nos mantengan comunicados y mutuamente apoyados en la aventura de ir a la pileta con los niños.

Con mucho afecto

Bibiana

# Aproximações da abordagem de Emmi Pikler no ensino superior: a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil



## Terezinha Bazé de Lima\*

Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
bazelima@unigran.br

*(\*) Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran); colaboradora e orientadora de pesquisa; doutora em Educação pela Unicamp; membro do Grupo Gestor do Fórum Regional de Educação Infantil Costa Leste; vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Infância-Teoria Histórico-Cultural (geplei-THC/CNPq).*



## Regina Aparecida Marques de Souza\*\*

Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
profa.reginaamarques@hotmail.com

*(\*\*) Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas; colaboradora e orientadora de pesquisa; doutora em Educação pela Unicamp; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Infância-Teoria Histórico-Cultural (Geplei-THC/CNPq); coordenadora do Grupo Gestor do Fórum Regional de Educação Infantil Costa Leste*



## Ana Cláudia Bazé de Lima\*\*\*

Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
anitaviufreitas@gmail.com

*(\*\*\*) Professora da Educação Infantil; técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) de Três Lagoas, MS; mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Infância-Teoria Histórico-Cultural (Geplei-THC/CNPq).*

## Resumo

O presente artigo tem a finalidade de apresentar as ações realizadas sob a abordagem Pikler, a partir de estudos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural (Geplei-THC/CNPq). Abordamos os estudos com a leitura e análise do livro *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*, de Judit Falk, traduzido no Brasil por Suely Amaral Mello. Participamos, em seguida, de seminários internacionais e nacionais que originaram diversos projetos que contribuíram para a divulgação e implementação dessa abordagem no ensino superior e na educação infantil de Mato Grosso do Sul, tais como: orientação e divulgação de pesquisas; elaboração de materiais sobre a abordagem Pikler voltada à formação inicial e continuada de professores e alunos do curso

## Resumen

*Este artículo tiene como objetivo presentar las acciones realizadas bajo el enfoque Pikler a partir de estudios con el Grupo de Estudios e Investigaciones Lengua, Educación e Infancia - Teoría Histórico-Cultural ((Geplei-THC/CNPq). Iniciamos nuestros estudios en el enfoque pikleriano con la lectura y estudio del libro “Educando los primeros tres años: la experiencia de Lóczy,” de Judit Falk, traducido en Brasil por Suely Amaral Mello. Luego, participamos en seminarios internacionales y nacionales que dieron origen a varios proyectos que contribuyeron para la difusión e implementación de este enfoque en educación superior y en educación infantil en Mato Grosso do Sul, tales como: orientación y difusión de investigaciones, elaboración de materiales sobre el Enfoque Pikler para la formación inicial y continua de docentes y alumnos*

de Pedagogia e de profissionais da Rede Pública de Educação. Os resultados indicam que a iniciativa de um grupo de professoras do ensino superior e da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul vem desenvolvendo e ampliando os estudos sobre a referida abordagem e promovem sua divulgação teórico-prática junto a professores(as) e demais profissionais em formação e/ou em serviço no ensino superior, na busca de efetivar políticas na educação de bebês e crianças pequenas.

**Palavras-chave:** abordagem Pikler; formação docente; Educação Infantil; Ensino Superior.

O objetivo deste estudo é apresentar os primeiros estudos e ações de formação de professoras universitárias do estado de Mato Grosso do Sul que trabalham com a formação inicial e continuada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, e na educação básica, experiências essas que nos últimos dez anos aprofundaram os conhecimentos da abordagem de Emmi Pikler na educação de bebês e crianças pequenas.

Como professoras formadoras de professores(as) da educação infantil, introduzimos, nos cursos de Pedagogia e na formação continuada de profissionais da rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS, estudos sobre bebês e crianças pequenas articulados pela ótica de Pikler e da teoria Histórico-Cultural. Observamos, em nossas experiências profissionais, que tal temática era minimizada frente aos conteúdos da educação básica, o que nos levou a aprofundar os estudos de Emmi Pikler.

No ano de 2010, tivemos acesso ao primeiro livro traduzido -Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy -, o que nos motivou a aprofundar essa abordagem, até então conhecida por Lóczy, assim denominada em razão de o Instituto Lóczy, oficialmente denominado Instituto Emmi Pikler, se situar nessa rua, em Budapeste, Hungria.

Trazemos aqui um diálogo sobre a formação de professores(as) por meio de práticas que corroboram o aprofundamento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural (Geplei-THC), articuladas com a abordagem Pikler, movimento este possível e necessário para se compreender uma cultura diferenciada na arte de educar e cuidar do ser humano desde o seu nascimento, de forma integral, autônoma e humanizadora.

*del Curso de Pedagogía y profesionales de la Red de Educación Pública. Los resultados muestran que la iniciativa de un grupo de docentes de educación superior y básica del estado de Mato Grosso do Sul viene desarrollando y ampliando los estudios del enfoque Pikler y promoviendo la difusión teórica y práctica de este enfoque a los docentes (as) y otros profesionales formación y/o en servicio en la educación superior, buscando implementar políticas en la educación de la infancia y la niñez.*

**Palabras clave:** enfoque Pikler; formación Docente; Educación Infantil; Enseñanza Superior.

Assim, quando buscamos saber o que os estudos contemporâneos nas diferentes áreas do conhecimento têm publicado sobre o processo de formação e desenvolvimento humano, percebemos que os estudos de Emmi Pikler apontam para uma criança capaz, que aprende desde que nasce – e porque aprende, ou por como se relaciona com o entorno, feito de objetos e pessoas, processo através do qual vai se formando como pessoa, ou formando e desenvolvendo uma inteligência e uma personalidade.

Iniciamos o presente estudo com um breve panorama da abordagem de Emmi Pikler e seus princípios para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas no contexto dos primeiros anos da educação infantil.

Num segundo momento, apresentamos as primeiras aproximações com os estudos dessa abordagem e os possíveis diálogos com a teoria histórico-cultural de Vigotski, na perspectiva de uma discussão teórica sobre a formação de professores(as) e os impactos da prática docente no cuidar e educar na educação infantil (de 0 a 3 anos).

Finalizamos com as experiências construídas por três professoras na formação inicial e continuada de profissionais da educação de bebês, tendo a abordagem Emmi Pikler como base propulsora de referência das reflexões aqui apresentadas.

### **Abordagem Pikler: algumas considerações**

A relevância de práticas educativas que contribuem na formação docente a partir da abordagem Pikler se deve ao fato de considerarmos os primeiros anos de vida fundamentais para o desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, ao fato de uma pedagogo-

gia específica para esta faixa etária ainda ser pouco discutida. Em nosso país, torna-se necessário oferecer conhecimento aos docentes em formação e em serviço, para que os bebês e as crianças pequenas sejam, de fato, cuidadas e educadas em ambiente formal e não formal de educação.

A médica pediatra Emmi Pikler nasceu em Viena, Áustria, em 1902. No ano de 1946, foi nomeada, pelo Ministério da Saúde Pública da Hungria, diretora do Instituto Lóczy, criado para atender a crianças momentânea ou definitivamente privadas de seus pais, por estarem encarcerados, doentes ou terem sido mortos em guerra. A partir de então, a pediatra desenvolveu práticas educativas que, mais tarde, foram mundialmente reconhecidas e adotadas por diversos outros institutos de educação e acolhimento de crianças (FALK, 2011).

Emmi Pikler fez seus estudos de medicina em Viena nos anos 1920. Realizou sua formação clínica sob orientação dos professores e cirurgiões pediatras Dr. Hans Salzer e Dr. Clemens Von Pirquet. Sua prática se inicia observando o tratamento e o olhar desses dois especialistas sobre a criança e também observando a formação de médicos orientados por eles.

A equipe médica liderada pelos professores deveria aprender a cuidar das crianças e de sua dieta, seguindo instruções precisas de observação e respeito, de modo a não impedir o desenvolvimento da motricidade das crianças doentes, uma vez que elas não eram obrigadas a ficar deitadas em seu leito e podiam brincar livremente, se assim desejassem. Antes de proceder aos exames, os médicos tiravam um tempo para conversar com as crianças, respeitando a visão de tratamento de um ser humano dotado de direitos, e não apenas de um doente (FALK, 2011).

Pikler organiza sua prática a partir de pressupostos progressistas para a época. De acordo com Soares:

***Emmi Pikler possuía ideias inovadoras e foi influenciada, principalmente pela saúde preventiva, pela educação nova, por meio do método Montessori e pela psicanálise. [...] Explicava a importância de conversar com os bebês durante os cuidados, prestando muita atenção em como eles reagem à palavra e aos gestos, na intenção de promover oportunidades para que pudessem interagir 2017, p. 17 e 18).***

Como podemos verificar, Pikler apresenta um olhar diferenciado sobre o cuidado e a educação dos bebês e das crianças pequenas, o que nos motiva a aprofundar em seus estudos.

De acordo com Szanto-Feder (2002), a proposta dela não procura imitar uma estrutura familiar, já que o papel do educador não é o de substituir os pais no período de ausência, mas o de assegurar o bem-estar e o desenvolvimento da criança por meio de atividades livres, tomadas por sua própria iniciativa. No Brasil, professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da primeira infância, em especial da educação infantil, vêm demonstrando interesse pelo enfoque educativo de crianças pequenas proposto pela médica pediatra Emmi Pikler.

O Instituto Lóczy, hoje denominado de Instituto Emmi Pikler, de acordo com Mello (2017), acumulou experiências e produziu conhecimentos sobre acolhimento e cuidado aos bebês e crianças pequenas (de 0 a 3 anos), além de estudos e pesquisas sobre o seu desenvolvimento. Também criou procedimentos para a observação e o reconhecimento das possibilidades e necessidades de desenvolvimento das crianças pequenas, contribuindo não só para a educação coletiva, como também para a formação de professores e profissionais da primeira infância. Além disso, forneceu base para uma pediatria social e fomentou a discussão sobre a necessária proteção da infância e da juventude.

### **Formação de professores(as) e a abordagem Pikler: experiências possíveis**

A temática da formação docente é discutida nos mais diversos eventos sobre educação no Brasil. Desde os cursos de graduação que licenciam professores(as) para os aperfeiçoamentos, tais como especializações, mestrados e doutorados, nessa e em outras áreas, a formação de professores(as) é tema bastante recorrente. No entanto, resta ainda um longo caminho a ser percorrido para desvelar uma série de nuances a esse respeito.

A educação infantil no Brasil constitui a primeira etapa da educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996, na qual três artigos são dedicados à educação infantil. O primeiro deles destaca que a educação dessa fase “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Vale ressaltar, também, que a referida lei prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da formação inicial e continuada de professores(as) ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009).

A LDBEN (1996) destaca um item específico dedicado à formação dos professores. No artigo 61, reconhece que deveriam ser os profissionais da educação

escolar básica os que nela estão em efetivo exercício e que devem ter sido formados em cursos reconhecidos (BRASIL, 1996). Nossa luta, através do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e de fóruns de educação infantil estadual e regional, é de que a formação de professores(as) da educação infantil se efetive no curso de Pedagogia (licenciatura).

Temos claro ser necessária uma caminhada em relação ao processo de formação docente para a educação infantil, especialmente de 0 até 3 anos, pois a formação dada no primeiro contato com as teorias e práticas apresentadas no ensino superior — a que denominamos de formação inicial — mostra-se inexpressiva e constitui um processo ainda em construção. Em nossas vivências como professoras do curso de Pedagogia e de formação continuada em serviço de professores(as) de bebês, verificamos que nem todas as instituições, por mais que seja obrigatório por lei, apresentam práticas e estudos sobre a temática de bebês.

É importante salientar que ambas as formações, a inicial e a continuada, na educação infantil, devem considerar interações e brincadeiras, aspectos éticos, políticos e estéticos, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a percepção da criança como ser integral que se relaciona com o mundo através de seu corpo em vivências concretas, com diferentes parceiros e em distintas linguagens (ALVES, 2018).

Ao tratar da educação infantil, Mello propõe:

***perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural(2006, p. 201).***

Cabe, então, ao professor(a) da educação infantil formar-se para que “os comportamentos de acolhimento, tolerância, envolvimento, valorização e proteção do adulto diante da criança transmitam tranquilidade e segurança” (PINTO, 2018, p. 35), uma vez que, para a autora, todas essas ações constituem um recurso óbvio, humano e necessário. Neste sentido, Emmi Pikler propõe, em sua abordagem, quatro princípios básicos e fundamentais para o cuidado e a educação dos bebês de 0 a 3 anos.

O primeiro deles é o da atividade autônoma e da motricidade livre. Para Falk (2011), autonomia e motricidade livre se implicam, posto que, imersos em

ambientes que propiciem a brincadeira e a experimentação, os pequeninos demonstrarão total interesse em descobrir o mundo que os cerca. Logo, a autonomia e a motricidade fazem parte desse processo.

Nas instituições de educação infantil, encontramos ações desconectadas com tal princípio, pois os bebês são deixados em berços, carrinhos, cadeirões, o que impede a eles o desenvolvimento de movimentos amplos, dificultando, mais tarde, uma motricidade capaz de vivenciar atividades autônomas e livres.

A atividade autônoma é apresentada por Pikler desde o nascimento do bebê, quando, em contato com um mundo externo ao ventre da mãe, entra em sintonia com as ações e reações dos seus órgãos do sentido. Oportunizar ao ser que acaba de nascer um espaço e tempo para seu desenvolvimento e organizar os espaços e objetos para a motricidade livre é um de nossos maiores desafios, pois o bebê é considerado como um ser que nada sabe, indefeso e dependente. Temos a consciência de que o ser, ao nascer, depende do adulto para sobreviver; no entanto, podemos oferecer-lhe uma atividade autônoma para seu desenvolvimento livre, com responsabilidade e segurança.

O segundo princípio da abordagem é o do valor de uma relação afetiva privilegiada. Ao entrelaçar vínculos afetivos com as crianças, os(as) profissionais da educação infantil criam com elas possibilidades de relações de afetividade antes só promovidas em família. A respeito disso, Bowlby (2006) relata que o ser humano, ao longo de sua vida, adquire uma capacidade de desenvolver vínculos afetivos com os demais humanos. Essa capacidade é demonstrada logo nos primeiros anos de vida de uma criança; quanto mais estímulo, melhores e maiores serão os laços que ela poderá estabelecer com o outro.

No entanto, é importante ressaltar que o papel do(a) professor(a) é de vital importância, mesmo que não como fonte de estímulo direto à atividade da criança, mas, sim, como de respeito à sua iniciativa, permitindo que ela assuma o papel de sujeito da atividade e que siga um processo de manuseio e aproximação com os objetos que lhe chamam atenção.

De acordo com Soares:

***[...]Na abordagem Pikler, o tempo dedicado aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado. Isso se torna mais fácil se um educador de referência cuida sempre do mesmo bebê (ou variando o menos possível) [...] (2017, p. 22).***

O papel do(a) professor(a) é destaque na abordagem, assim como na teoria histórico-cultural, que apresenta três protagonistas: o bebê/criança, o(a) professor(a) e a cultura. Na abordagem Pikler, estes protagonismos se dão com a criança em suas ações autônomas, com o vínculo do adulto como referência, que precisa ter regularidade, e com a cultura, apresentada como a mediadora entre a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê e da criança pequena, através dos objetos e espaços organizados.

Dessa maneira, segundo Barroso e Lima (2017), a sequência de ações - como levantar os bebês do berço, segurá-los nos braços e colocá-los no berço, sempre com gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva - deve ser feita de forma atenta e cuidadosa.

O segundo princípio demonstra ser relevante para a formação integral do bebê e estabelece as bases fundamentais para a formação da sua personalidade. Em outras palavras, promovemos a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança como um todo. Por isso, cada nova conquista da criança promove uma mudança em seu desenvolvimento, o que possibilita saltos qualitativos que caracterizam as novas formas de relação dela com o ambiente, ou seja, possibilita novos níveis de sua consciência.

Um bom exemplo é a organização dos espaços das instituições de educação infantil - creche -, com objetos com texturas, cores, tamanhos, formas diferentes que atraíam a atenção e a atividade dos bebês justamente quando sua percepção está se formando. Outra iniciativa é a de se colocar objetos novos entre os já conhecidos para chamar sua atenção e fomentar sua memória; espalhar objetos pela sala para provocar seu movimento. Destacamos, aqui, o uso de brinquedos não estruturados e a organização do ambiente, que deve ser amplo, aconchegante, seguro e que permita a descoberta e o exercício da autonomia enquanto o bebê brinca. Assim a abordagem enfatiza que é por meio das vivências que o bebê/criança aprende e se desenvolve.

De acordo com Souza e Mello:

*Cada idade, portanto, possui características que configuram o nível de formação e desenvolvimento da consciência do bebê e este pode ser percebido em sua relação com o meio de objetos, pessoas, situações. Essa consciência - que a teoria histórico-cultural considera como produto das "mudanças físicas e sociais" vividas pela criança (VYGOTSKI, 1996, p. 262) - é a expressão integral das características mais importantes da personalidade (2018, p. 223).*

Como podemos ressaltar, cada criança, neste momento, inicia a formação da consciência de si mesmo e do seu entorno, como nos apresenta Pikler.

A consciência de si mesmo e do seu entorno é o terceiro princípio de sua abordagem. Quando consideramos a criança como pessoa, garantimos a ela uma relação afetiva de qualidade e, assim, a ajudamos a ter segurança e curiosidade em conhecer a si mesma, a explorar seu entorno, a se expressar e, portanto, a se afirmar como pessoa. Para Falk, "a criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, aprende a conhecer a sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante"(2011, p. 28).

Cabe também ao educador promover na criança tal consciência. Segundo Hevesi:

*[...] desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas de cuidados, mas também durante os outros momentos durante o dia. As crianças procuram com o olhar e depois com os sinais cada vez mais variados, de acordo com a idade: pedem a atenção da educadora com a qual têm uma relação de qualidade (2011, p. 55).*

Assim, conforme Barroso e Lima (2017), quando os momentos de cuidados são bem estruturados pelos educadores, as crianças aprendem cedo a prever o que acontecerá. A consistência e a previsibilidade nas ações com as crianças são importantes para que elas aprendam a tomar consciência de si e a perceber e a compreender o mundo que as rodeia.

Por fim, o quarto princípio da abordagem - a assistência necessária -, que consiste na boa qualidade dos cuidados aos bebês a fim de que sejam garantidas a satisfação e a segurança nas necessidades essenciais das crianças. É necessário compreender que o bebê:

*[...] precisa de alguém que cuide dele e que assegure que suas necessidades físicas (alimentação, limpeza, cuidado, proteção, entre outras) e psicossociais (de se sentir seguro, amado, protegido, valorizado) sejam atendidas. Qualquer atividade por parte do bebê que provoque uma resposta do adulto pode ser considerada um comportamento de busca de apego: sorrir, chorar, sugar e olhar nos olhos (BRASIL, 2012, p. 26).*

Neste sentido, o Ministério da Saúde do Brasil, desde os anos 2000, tem desenvolvido programas e políticas que assegurem a saúde da criança. No campo da Educação, ainda andamos a passos lentos na efetivação dessa garantia. Cabe ao docente, porém, principalmente ao que utiliza a abordagem Pikler na formação de professores(as) da educação infantil, promover, de maneira consciente, este quarto princípio.

Na prática docente inspirada na abordagem pikleriana, é papel do(a) professor(a) estabelecer, segundo Singulani e Mello, uma:

***comunicação essencial entre adultos e criança por meio da relação afetiva privilegiada e a importância da forma e do conteúdo dessa relação; a valorização da atividade autônoma da criança; a necessidade de promover na criança a tomada de consciência de si e do meio e a importância de um bom estado de saúde física, base para a aplicação dos princípios precedentes e também seu resultado (2014, p. 880).***

Só poderemos realmente conhecer as realidades infantis a partir do momento em que nos propomos entender e estudar cada vez mais a educação dos bebês na educação infantil. Por isso, cabe ao docente conhecer, respeitar e valorizar as singularidades presentes na primeira infância, uma vez que, “para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes” (FALK, 2011, p. 31).

O professor que se inspira na abordagem Pikler precisa, sobretudo, compreender seu processo histórico e social, por meio da leitura de obras de fundamento, além de se aperfeiçoar nos diversos cursos e eventos oferecidos pela Rede Pikler Brasil e pela Rede Pikler Nuestra America, bem como se envolver com práticas na dimensão experiencial do aprender observando e fazendo. Este último foi o que fez Emmi Pikler com as profissionais que contratou quando assumiu a direção do Instituto Lóczy.

### **Experiências de formação inicial e continuada na abordagem Emmi Pikler**

Com vistas a contribuir com a formação inicial e continuada de acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia e de professores(as) que atuam na Rede Municipal de Educação de Três Lagoas –MS, elaboramos, junto ao Centro Universitário da Grande Dourados, Polo de Três Lagoas, um projeto de extensão com o objetivo de apresentar os fundamentos básicos da abordagem Emmi Pikler, e sobre eles refletir. Na oportuni-

dade, ministramos uma oficina sobre os princípios e práticas dessa abordagem, por meio da demonstração de materiais, exposição de livros e fotografias do ambiente de trabalho na escola, na cidade de Lausane, Suíça.

Durante o projeto de extensão, a obra Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy, organizada por Judit Falk, traduzida para o português pela professora doutora Suely Amaral Mello, constituiu base teórico-metodológica para o projeto. Dividimos os capítulos por grupo de professores(as), que aprofundaram a leitura e desenvolveram microprojetos e os aplicaram em suas salas de referências na educação infantil.

Dessa forma, os(as) professores(as) participantes do referido projeto trouxeram imagens e atividades concretizadas por eles e seus bebês/crianças e realizaram uma exposição destes materiais com apresentação de cada grupo. Os(as) acadêmicos(as) também tiveram a oportunidade de realizar atividades estudadas e aplicadas no curso.

Em outro momento do projeto, na cidade de Três Lagoas, com a parceria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), recebemos a professora e pesquisadora Lúcia Peçanha, para uma palestra aos docentes da educação infantil. A partir do trabalho por ela realizado, desenvolveu-se por parte de um grupo de professores(as) – um novo olhar sobre as concepções de práticas pedagógicas, o que os(as) fez ampliar seus conhecimentos sobre a abordagem Pikler e introduzir práticas vistas como possíveis de realizar em suas turmas.

Partindo das provocações e reflexões na fala da professora Lúcia Peçanha, o grupo gestor da educação infantil da Semec optou por abolir, das salas dos bebês, os berços, substituídos por camas com estatura adequada às crianças pequenas, a fim de que pudessem desenvolver sua autonomia.

A famosa “hora do soninho” – momento em que os docentes levam todas as crianças para dormir num intervalo predeterminado – também foi abolida das práticas pedagógicas na educação infantil do município, pois, a partir dos estudos piklerianos, os gestores e docentes concordaram em respeitar as singularidades de cada criança, permitindo-lhes definir hora e momento para dormir, de acordo com as necessidades de cada um.

Outra ação desenvolvida em parceria com a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), foi a inclusão da temática da abordagem Pikler em seus eventos. Para tanto, foram convidadas as estudiosas Lúcia Peçanha, Rita de Moraes e Sylvia Nabinger, que participaram dos seminários internacionais da Omepe realizados em Campo Grande, MS.

A preocupação com a formação dos professores formadores de novos professores no que tange à abordagem também foi um de nossos pleitos. Viajamos para vários encontros internacionais da Rede Pikler no Brasil - Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro -, e também realizamos missões de estudos teóricos e práticos no exterior, em instituições da Espanha, França, Suíça e Uruguai.

Dessa forma, o estado de Mato Grosso do Sul, em especial as cidades de Campo Grande, Dourados e Três Lagoas, encontram-se em processo de estudos com as práticas da abordagem Pikler. Formamos um grupo de docentes vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Campo Grande e de Três Lagoas, à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), em Dourados e em Três Lagoas, no qual promovemos, nos respectivos cursos de pedagogia, disciplinas e cursos ministrados com olhares voltados à abordagem Pikler nas futuras práticas docentes de nossos acadêmicos. Além disso, temos proposto formações continuadas aos(as) professores(as) em serviço nas redes públicas de educação infantil.

Como experiência, relatamos, ainda, nossa atividade de orientação de duas pesquisas acadêmicas no Curso de Pedagogia da Unigran. A primeira foi a de Deborah F. Aparício, intitulada “A Abordagem Lóczy e as contribuições para cuidar e educar crianças pequenas: uma contribuição à prática pedagógica de professores da Educação Infantil no Brasil”, em 2016. A pesquisa tinha por pressuposto:

***promover reflexões de uma nova visão de educação, que seja capaz de desenvolver práticas pedagógicas para Educação Infantil no Brasil dentro do fortalecimento da pesquisa para a relevância da abordagem Lóczy, [...] dentro de uma visão de educação que supera a dicotomia entre o cuidar e o educar e que promove reflexões de respeito pela criança pequena, na luta e ação de garantia sobre a vida cotidiana e os direitos institucionais e fundamentais à infância (APARÍCIO; LIMA, 2016, p. 3).***

O trabalho de Aparício; Lima foi apresentado em um encontro dos grupos de pesquisa em educação infantil (Grupec), realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia (UFG), podendo ser considerado um dos primeiros trabalhos da Instituição Unigran dentro da abordagem a ter visibilidade em evento de nível nacional.

No ano seguinte, orientamos Lara Amâncio Barroso, acadêmica do curso de Pedagogia, cujo trabalho

“Cuidar e educar dos bebês no berçário do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida em Três Lagoas/MS” enfoca:

***a questão do cuidar e educar dos bebês dentro do Centro Educacional Infantil Nossa Senhora Aparecida em Três Lagoas e suas relações com os pais ou responsáveis e profissionais, sendo que o trabalho de dedicação com o ser humano indefeso demonstra a importância do profissionalismo e a segurança em educar com atenção e respeito os bebês enquanto cidadãos de direitos (BARROSO; LIMA, 2017, p. 3).***

O trabalho de Barroso também foi apresentado em congresso internacional na Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (Unesp), campus de Marília, sendo o primeiro a tratar das práticas desenvolvidas no município de Três Lagoas/MS.

Por fim, elaboramos um curso de extensão sobre a abordagem, a ser oferecido a distância aos alunos e à comunidade externa da UnigranNet para acadêmicos e graduados. Com o tema “Cuidar de bebês em espaços institucionais e não institucionais: abordagem Lóczy de Emmi Pikler”, o curso tem a duração de 40 horas e será ministrado via plataforma virtual de aprendizagem da Unigran. Dividido em quatro módulos, trata inicialmente da história de Emmi Pikler (Módulo 1), sua proposta teórico-prática e a recepção de sua abordagem. Num segundo momento, apresentamos o reconhecimento da abordagem de Emmi Pikler pelo mundo (Módulo 2) e, em seguida, os princípios básicos do cuidar e educar por meio da abordagem (Módulo 3). No quarto e último módulo, apresentamos as práticas pedagógicas que os estudantes poderão desenvolver dentro da abordagem.

Outra ação que destacamos foi a oferta de disciplina no curso de mestrado em Educação no campus do Pantanal da UFMS, que surgiu a partir da reivindicação de alunos, professores e gestores que já participavam dos estudos dessa abordagem e a iniciativa veio após o estágio de pós-doutoramento de uma das professoras, que o realizou sob a supervisão da professora doutora Suely Amaral Mello, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília.

A disciplina teve uma organização em dois campus, o primeiro em Três Lagoas e o segundo, em Corumbá. Tivemos a participação especial da professora Suely Amaral Mello e a inscrição de mestrandos da UFMS, professores(as) e gestores(as) da educação infantil da Rede Pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em 2016, em parceria com professora Suely Amaral Mello, ministramos a disciplina “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural e a Educação dos bebês”, num programa de pós-graduação/Unesp/Marília, que buscou analisar criticamente as implicações pedagógicas para a educação infantil a partir da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, em articulação com as práticas de educação desenvolvidas pelo Instituto Pikler-Lóczy, na Hungria.

Como atividade da referida disciplina, surgiu a obra intitulada Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano, organizada por Silva, Souza, Mello e Lima (2018), com prefácio de Paulo Sérgio Fochi. Esta obra tem gerado estudos junto aos grupos de pesquisas dos quais participamos, em oficinas, em semanas pedagógicas, palestras e orientações, além de assessoria junto às secretarias municipais de Educação da nossa região, a Costa Leste, que congrega hoje onze municípios de Mato Grosso do Sul.

### Considerações finais

Este artigo teve por finalidade apresentar os primeiros estudos e ações de formação de professoras universitárias do estado de Mato Grosso do Sul que trabalham com a formação inicial e continuada em instituições de ensino superior públicas e privadas e na educação básica, através do aprofundamento nos saberes da abordagem de Emmi Pikler aplicados à educação de bebês e crianças pequenas.

Os esforços apresentados no presente artigo foram essenciais à construção de um grupo de vanguarda, que contribui para a ampliação da rede de informações e formação dos estudos dessa abordagem, para que cheguem aos profissionais que atuam na educação infantil e aos estudantes que estão em formação inicial nos cursos de Pedagogia, por considerarmos ser esta uma das mais relevantes e produtivas abordagens sobre cuidado e educação de bebês e crianças pequenas, estudada por docentes e pesquisadores do mundo todo, com destaque no Brasil.

Foram as ações deste grupo de professoras, que desde 2010 buscam o aprofundamento na referida abordagem, especialmente porque acreditam, parafraseando Scotton (2017, p. 289), que, se cuidarmos do bebê enquanto sujeito sócio-histórico e cultural, podemos mudar nossa história. Se discutirmos os primórdios da história do ser humano, “ressignificamos o passado e mudamos” o presente para transformar o futuro.

Ainda é preciso caminhar para que a abordagem Pikler seja instituída como um marco necessário à

prática pedagógica cotidiana do(a) professor(a) de crianças de 0 a 3 anos, uma vez que novas maneiras de organizar o cotidiano dos bebês e das crianças pequenas constituam prioridade em instituições a elas voltadas, a partir de suas prioridades e não das dos adultos que lá trabalham. A pedagogia de Emmi Pikler contribui neste sentido, pois trata do cuidar e do educar de maneira coerente, respeitosa e humanizada.

Olhar o bebê e ver nele um sujeito apto e capaz é uma das prioridades no exercício de nossas atividades nos espaços profissionais. Assim, o cotidiano da educação da primeiríssima infância necessita de uma mudança de postura e de atitude frente ao desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. E é somente com a formação inicial e continuada dos profissionais que conseguiremos ressignificar as práticas do cuidar e educar na educação infantil.

### Referências

ALVES, Angélica Curvelo. **A implementação da Base Comum Curricular, o protagonismo da Educação Infantil e Participação dos Conselhos Municipais de Educação.** Ciranda pela Educação: Suzano, SP, 2018.

BARROSO, Lara A; LIMA, Terezinha B. **Cuidar e educar dos bebês no berçário do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida em Três Lagoas – MS. 2017.** 10f. Artigo científico (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário da Grande Dourados (UnigranNet) – Polo Três Lagoas. Três Lagoas, 2017.

BOWLBY, John. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos.** Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Saúde da Criança: crescimento e desenvolvimento.** Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2012. Coleção Cadernos de Atenção Básica, n. 33.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília (DF): Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, 2019.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy ou Le Maternage Insolite.** 25. ed. Clamecy (FRA): NouvelleImprimerieLaballery, 1996.

FARIA, Deborah F; LIMA, Terezinha B. **A Abordagem Lóczy e as contribuições para cuidar e educar**

- crianças pequenas: uma contribuição à prática pedagógica de professores da Educação Infantil no Brasil.** 2016. 18f. Artigo científico (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário da Grande Dourados – UnigranNet – Polo Suíça, Genebra, 2016.
- FALK, J. **“Lóczy” e sua história.** In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 9-32.
- FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Trad. Sueli A. Mello. 2. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2011.
- GOMES, Marineide O. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil).
- HEVESI, Katalin. **Relação Através da Linguagem entre a Educadora e as Crianças do Grupo.** In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Trad. Sueli A. Mello. 2. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2011, p. 53-62.
- MELLO, Suely A. **Contribuições de Vigostki para a Educação Infantil.** In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; 2006, p. 193-202.
- MELLO, Suely A; FARIAS, **Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
- MELLO, Suely A; SINGULANI, Renata A. D. **A Abordagem Pikler-Loczy e a Perspectiva Histórico-Cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações.** Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014.
- MELLO, Suely A. **O Cuidado e a Educação dos Bebês e a Formação de Dirigentes.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, set./dez. 2017.
- MONSÚ, M. Z. **Os princípios de Lóczy e a prática pedagógica na educação de bebês.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2012.
- PINTO, Aline. **Cadê? Achou!: educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche: 0 a 3 anos e 11 meses.** Curitiba: Editora Positivo, 2018.
- PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global.** Tradução de Guilherme Solama. Madrid: Narcea, 1969.
- SCOTTON, Susana Zaniolo. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** In: SILVA, Jose Roberto; SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely do Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.249-294.
- SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, Movimento e Autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo: Omnisciência, 2017.
- SOUZA, Regina Ap. Marques de Souza; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento Cultural na Infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação.** In: SILVA, Jose Roberto; SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely do Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 211-248.
- SZANTO-FÉDER, Agnès. **Lóczy: un nouveau paradigme?** Paris: Le Fil Rouge PUF, 2002.
- TERRA, Ernani. **Práticas de Leitura e Escrita.** São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- VYGOSTKI, Lev. S. **Obras Escogidas IV.** Madri: Visor, 1996.
- VIGOTSKI, Lev S. **Quarta Aula: a questão do meio na Pedologia.** Revista Psicologia USP: São Paulo, 2010, 21(4), 681-701. <https://www.scielo.br/j/pspp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

# Control de esfínteres. Acompañar es la clave de este proceso



**Vanesa Valle\***  
Red Pikler Nuestra América  
hola@juegoycrianza.com.ar

(\*) Lic. en Psicomotricidad Educativa. Prof. de Sordos. Prof. de Atención Temprana. Formación avanzada como Profesional Pikler en la Casa Pikler de Hungría, Budapest. Creadora del espacio Juego y Crianza @juegoycrianza

## Resumen

El control de esfínteres es un proceso muy significativo en el desarrollo de un niño o una niña, un momento clave para la autonomía. Socialmente, solemos presionar a los/las niños para que logren el control temprano. Las preguntas sobre el cómo y el cuándo van a dejar el pañal ponen en evidencia preocupaciones propias de los adultos, y pasan por alto el momento del desarrollo en el que cada niño se encuentra. Si nos centramos en el niño, respetaremos su tiempo y su ritmo, puesto que lo importante no es lograr el control de esfínter lo antes posible, sino acompañar el desarrollo y colaborar para que ese logro se dé a su tiempo. A lo largo de este artículo te encontrarás con herramientas que te ayudarán a acompañar.

**Palabras clave:** control de esfínteres; desarrollo; rol del adulto; autonomía

El control de esfínteres no se trata de aprender algo, no es una capacidad que el niño deberá aprender, es mucho más que eso. El niño tiene que reconocer las ganas, tiene que retener y también sentir que es una incomodidad, por ejemplo, pensar en dejar una actividad que estaba realizando para ir al baño. Otro motivo interesante por el cual quieren dejar el pañal es querer parecerse o ser como el adulto, ser grande. El deseo que tiene de integrarse a la sociedad es el que lo induce a adquirir este control por su propia iniciativa.

## Resumo

O controle de esfínteres é um processo muito significativo no desenvolvimento da criança, um momento fundamental para a autonomia. Socialmente, tendemos a pressionar as crianças para que o controlem mais cedo. As perguntas sobre o como e o quando vão deixar a fralda colocam em evidência as preocupações dos adultos e ignoram o momento de desenvolvimento em que cada criança se encontra. Se nos centrarmos na criança, respeitaremos seu tempo e seu ritmo, pois o mais importante não é conseguir o controle do esfínter o mais rápido possível, mas acompanhar o desenvolvimento e colaborar para que essa conquista ocorra no seu tempo. Ao longo deste artigo, será possível encontrar ferramentas que ajudarão a acompanhar o processo.

**Palavras-chave:** controle de esfínteres; desenvolvimento; papel do adulto; autonomia

Es importante saber que los niños llegan al control de esfínteres en su tercer año de vida por sí mismos, como resultado de la maduración del sistema nervioso, del desarrollo de su personalidad y por su propia voluntad.

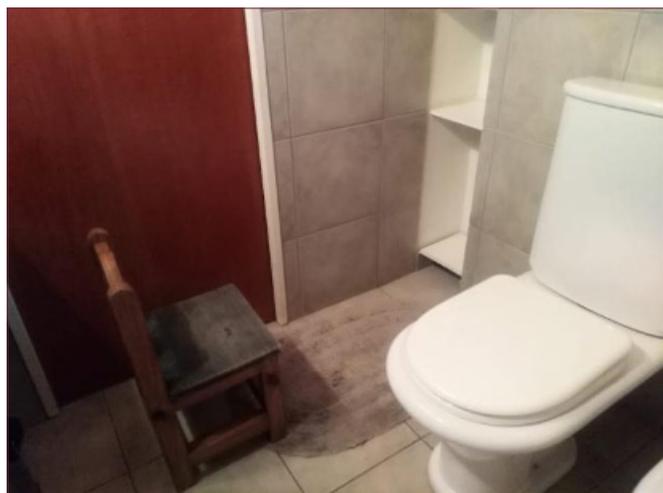
No se ha tomado ni se toma en consideración que el centro de control voluntario de los esfínteres de la vejiga y del recto se sitúa en el lóbulo frontal que llega a la madurez más tarde que otras partes del

cerebro. Además de la compleja función de la vejiga y el recto, su control y su uso no pueden ser perfectos hasta que todas las vías nerviosas y los centros anatómicos hayan alcanzado su madurez. Esta madurez no existe antes del segundo año y en la mayor parte de los casos, de la segunda parte (Muellner, 1960). Esto es así, aun cuando el entrenamiento y el desarrollo de reflejos condicionados hagan que el niño controle esfínteres para los pocos meses de edad.

El bebé se va desarrollando a través de dos leyes: céfalo caudal y próximo distal. La primera nos dice que el bebé madura de la cabeza hacia los pies, por lo que la vejiga y el recto, al encontrarse en una zona baja, no serán de lo primero en madurar. El cerebro también se encarga de las emociones, por lo tanto, la vivencia que el niño tenga en este proceso será sumamente importante.

### Cómo debe acompañar el adulto este proceso

Debemos confiar en la potencialidad de los niños, verlos siempre competentes en cada situación que



El adulto que acompaña este proceso no debe obligar al niño a hacer cosas para las que aún no está preparado, como sentarlo en el inodoro cuando todavía no puede hacerlo por su cuenta o no lo pide, o ponerle ropa interior si aún no retiene, o instarlo a limpiarse cuando aún tiene los brazos cortos y no llega. El niño debe querer dejar el pañal por decisión propia, deben manifestar la **voluntad** de adquirir el control. Para que esto pueda lograrse, la buena relación con el adulto es esencial en este proceso.

El control no comienza mostrándoles la pelela o el inodoro, sino que comienza con el cambio de pañal, cuando le contamos lo que va ocurriendo, para qué necesita el pañal (“¿Tenés pis o caca?”). Hacer consciente lo que pasa en el cuerpo del niño y para qué necesita el pañal es muy importante para el control.

tenga que ver con su desarrollo. Observar es la clave, observar cuáles son los indicadores que el niño da nos ayudará a saber cuándo está maduro para el control de esfínteres.

Los niños hacen valer su yo en diferentes situaciones, por ejemplo, cuando insisten en ponerse una prenda de vestir, en comer o hacer las cosas solos. Otro indicador es el empleo de los pronombres “yo”, “mío” o “para mí”, el uso de la primera persona del singular implica la construcción de su persona. Todo esto demuestra que está en la edad en la que su dependencia va relajándose, y quizás el último elemento de esa dependencia extrema sea el pañal.

Es fundamental tener en cuenta el desarrollo autónomo y la voluntad del niño de adquirir este control. Cuando hablo de desarrollo de la autonomía, me refiero a que pueda moverse con seguridad, pueda quitarse la ropa, sentarse y levantarse solo, que sea capaz de quedarse sentado y de sentarse en el inodoro. Y en cuanto a la maduración del sistema nervioso, lo importante es que sea capaz de reconocer las ganas y de retener.

*Previo al control les brindamos un espacio propio para el cambio de pañal en el baño.*

*Lugar contenedor, silla para que el adulto se encuentre cómodo frente al niño, a la misma altura, una alfombra que limita el espacio.*

Conectar, darle tiempo al niño para que pueda tomar su pañal, mientras le decimos “es para ponértelo en la cola”, dejar que explore y seguir sus deseos, nuestra tarea es mostrarle, enseñarle, darle herramientas en este aprendizaje. En muchos niños de entre año-año y medio aparece la percepción de que se han hecho caca, lo que no quiere decir que vayan a controlar. Hay niños que perciben que están incómodos luego de un rato de haberse hecho. Siempre la percepción de lo que pasa o pasó en su cuerpo es previa al control.

A través del diálogo para hacer consciente lo que le ocurre, el niño se interesa por lo que sucede y este interés viene mucho antes de que pueda reconocer la sensación interna. El proceso es largo y el interés se expresa de distintas maneras en cada niño, por

ejemplo, al querer tirar su pañal en el basurero, le podemos decir: "hiciste caca y la caca va al tacho". Algunos niños tiran su caca desde el pañal al inodoro, otros preguntan qué hacen los más grandes en el inodoro, miran a los otros niños, preguntan por la pelela o el inodoro, incluso va algunas veces a la pelela o al inodoro. En ocasiones, luego de usar la pelela o el inodoro comienzan a controlar, o la usan algunas veces y luego, por muchos meses, pierden el interés. Independientemente del resultado, la actitud del adulto debe ser siempre positiva "qué bien que hayas probado".

Finalmente, hay un punto en el que no sólo reconoce el estímulo, sino que hay un verdadero interés, y además puede controlarlo y retener. Acompañar y transmitir las normas sociales en ese momento es fundamental. Enseñar cada paso: bajarse los pantalones, limpiarse con papel, tirarlo en el inodoro, tirar la cadena, subirse los pantalones, lavarse y secarse las manos. Asistir en cada una de estas instancias es ayudar al niño a lograr una autonomía progresiva.

### **Crear circunstancias motivadoras, mostrar los elementos implicados en este proceso**

El adulto que acompaña debe crear **circunstancias motivadoras**, mostrar los elementos de higiene, asegurar que hay un inodoro o pelela (el niño decidirá qué quiere utilizar) a su disposición antes de que sea capaz de utilizarlo, somos los responsables de mostrar. Además, el adulto deberá tener una actitud motivadora cuando el niño no logre hacer pis en el inodoro, puede motivar con expresiones como "a veces pasa", "bueno, ahora no salió nada, puedes intentarlo en otro momento y quizás salga". Cuando efectivamente el niño logre hacer pis o caca en el inodoro, se pondrá contento, pero no saltará en una pata, ni dará un premio. La actitud del adulto ante esta situación debe ser lo más natural posible. La misma actitud de naturalidad es esperable cuando el niño se haga pis o caca encima, "cosas que pasan, no te preocupes, la próxima me avisas", son expresiones recomendables. Nunca dejarlo sucio o imponer castigo. Si comprendo al niño y sé que estas cosas suceden, cambio su ropa, y con esto expreso que estas cosas pasan y que no estoy enojado con él.

### **Ropa y elementos pertinentes**

En esta etapa, la ropa cómoda y fácil de quitar es de gran ayuda, a los niños les agrada participar en este proceso junto con el adulto, así como de tirar el pis de la pelela al inodoro, aprender a limpiarse y apretar el botón.

Si el niño elige el inodoro, este debe ser confortable, de buen tamaño, adaptado, que pueda apoyar los

pies, para poder sentarse y pararse sin que el adulto tenga que intervenir. Podemos colocar un banco para que pueda tener los pies bien apoyados y logre una buena postura, en ese momento sólo debe concentrarse en hacer pis o caca y no en encontrar una postura cómoda o en hacer equilibrio. Si el niño desea utilizar la pelela, esta debe ser anatómica para que pueda sentarse cómodamente, y de lo más simple y sencilla, que no disperse la atención ni lo incite a jugar.



*Pelela anatómica, sencilla.*

Otra cosa que suele motivar a los niños es usar bombacha o calzoncillo. En algún momento del día, cuando sabemos que no es habitual que haga pis o caca, podemos ofrecer el uso de la ropa interior. Siempre primero le ofrezco, si su respuesta es afirmativa, le digo "te pongo un ratito tu ropa interior". Ponerle la ropa interior motiva a retener un poco.

Como mamá me ha pasado que mi hija, cuando estaba por controlar sus esfínteres, usaba la bombacha, y cuando quería hacer caca, me pedía el pañal. Esto duró un tiempo hasta que se sintió segura y no necesitó más el pañal.

El proceso debe desarrollarse de una manera natural, por lo tanto, el adulto no debe esconderse para hacer pis o caca, siempre debemos informar al niño/a si es que nos apartamos para ir al baño. Otro aspecto importante es la posibilidad de intimidad, en esta situación es el adulto quien enseña al niño. Hay niños que en estos momentos necesitan encontrarse consigo mismo y piden que el adulto se retire del baño, hay que brindar esta posibilidad, ¿a quién no le ha pasado que su hijo se esconde debajo de la mesa o en un rincón cuando está haciendo caca? Busca privacidad para ese momento.

Es recomendable que el adulto no viva el pañal sucio como algo feo, maloliente, porque el niño interpretará que ha hecho algo que al adulto no le agrada, que no acepta. Es habitual que esto suceda, el adulto no lo hace de mala fe, es parte de nuestra historia y lo que hemos vivido, inconscientemente. Pero lo debemos tener en cuenta.

En esta etapa del desarrollo, el adulto deberá tener paciencia, tendrá que esperar la iniciativa del niño.

Este proceso no es lineal, puede haber retroceso. Se aconseja nunca poner en duda lo que el niño dice. Por ejemplo, al preguntarle si quiere hacer pis, estoy apresurando, no confío en que él sea capaz de decir cuándo quiere. Diferente es preguntar cuando lo observo inquieto en el juego y está pronto a adquirir la capacidad, probablemente el niño esté concentrado en su actividad y no le es difícil dejarla.

Asimismo, no debemos sentar al niño en el inodoro y esperar para que haga pis o caca, el niño no sabe que debe esperar, sólo espera porque el adulto lo sentó y según el resultado verá que el adulto expresa estar contento o triste. No queremos adiestrar al niño al control, queremos acompañarlo en el proceso.

A veces el control nocturno se da en el mismo momento que el diurno, y otras veces se da muchos meses después. Un indicador pronto a dejar el pañal por la noche es mantener seco el pañal durante toda la noche.

Debemos recordar que sólo vamos a poder cooperar si tomamos en cuenta las necesidades y el nivel de desarrollo del niño. Queremos que este camino sea lo más fácil para él, un camino pacífico. Que adquiriera buenas costumbres es nuestra tarea, somos partícipes del conocimiento que el niño construya de su cuerpo y de que sepa cómo tratarlo.

### **¿Qué sucede con la caca?**

Si se espera un poco más... Hay niños que aprenden el control de esfínteres por iniciativa propia, pueden hacer pis en el inodoro pero la caca no. Las doctoras Falk y Vincze denominan a esto "choque de la caca". Muchas veces el niño que hace caca en el inodoro por primera vez se asusta, porque siente que ha perdido una parte de su cuerpo, por eso la ayuda es volver a recibir el pañal por este período. El control de esfínteres significa autonomía, no es autoservicio, el adulto debe estar atento y ser discreto, observar qué está haciendo y necesitando el niño para hacer de este proceso una buena oportunidad para aprender las costumbres.

La relajación después de la expulsión crea una sensación de unidad de placer que compensa la posible angustia de la pérdida de la caca. La postura de agacharse, estar sostenido en el peso por sus brazos le da seguridad, ya que la deposición no puede ser vivida como algo que se separa y cae desde su cuerpo, que se desprende, es algo que sale de él, es un regalo a su madre. Cuando el niño logra controlar sus heces, controla así el dominio de la madre que espera y rompe la dependencia que lo mantiene unido a ella. El niño pone su deseo de separación y autonomía al definir el don de heces con el placer que acompaña a la retención voluntaria. La "fase anal debería lla-

marse con mayor propiedad fase del aprendizaje de la separación".

Encontramos el ritmo de contracción del esfínter anal en gran cantidad de actividades motrices. Por ejemplo:

- Cuando el niño se eleva manteniendo una tensión y después salta o se deja caer, con el placer de la experiencia de ser grande y pequeño a la vez.
- Cuando se agarra fuerte a la madre y la deja de pronto para dirigirse a un objeto que le interesa.
- Cuando abraza las piernas de la madre y de repente las abandona, como si las expulsará de su vista y de su tacto.

El niño controla sus esfínteres cuando están realizando una actividad y pueden dejarla, ir al baño y volver a la actividad.

### **Cuidados en el jardín**

Es común que cuando los niños se comienzan a preocupar por el control de esfínteres, aparezca en su juego. En el espacio de juego podemos observar que los niños realizan juegos de trasvasado, de acumulación ("todo mío"), aprietan fuerte un objeto contra su cuerpo antes de lanzarlo lejos de sí, hacen la imitación vocal del ruido de la expulsión, todas estas actividades son indicadores de que se está preparando para dicho control. El adulto puede aprovechar esto para hacer intervenciones: "hiciste pis en el cubo (simbólico), lo puedes hacer en la pelela", o si lo ve parando el juego para hacer pis o caca, le puede hacer notar lo que hace. Esto se hace para que los niños tomen conciencia de lo que van sintiendo.

Además, es importante tener un acuerdo entre todos los docentes para poder informar a la familia cómo acompañan el control de esfínteres y comentarles que en el jardín los niños se comportan de otra manera y que allí van a necesitar pañales. Por ejemplo, uno de los acuerdos puede ser que no van a sentar al niño en la pelela o el inodoro si no manifiesta querer hacerlo. Hay niños que no quieren más el pañal, pero se hacen pis y caca, en estos casos se puede plantear la posibilidad de ponerle el pañal nuevamente, explicándole que no está pudiendo controlar y que eso le interrumpe el juego. Se debe prestar atención al niño que llega al jardín sin pañales, si al orinarse o hacerse caca se molesta o se asusta, o si notamos que siente displacer sin el pañal, hay que ofrecerle ponerse el pañal de nuevo.

Es fundamental acomodarse al comportamiento del niño, algunos controlan en su casa, pero no en otros espacios. Siempre debe pensarse en el niño, y nunca

obligarlo a realizar algo para lo que aún no está preparado. Como ya mencioné anteriormente, la observación es clave para poder acompañar.

### **Bibliografía**

Aucouturier, B. (2009). **Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz** en La evolución de los fantasmas de acción y las acciones simbólicas. (pp.90).España: Graó.

Falk, J. (2013). **Bañando al bebé. El arte del cuidado**. Budapest, Hungría: Asociación Pikler-Lóczy.

Falk, J. y Vincze, M. (1995). **El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales** en Herrán, E. (2018). Claves de la educación Pikler-Lóczy.(pp. 277).Budapest, Hungría: Asociación Pikler-Lóczy.

Kalló, E. (2016). **Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más**. Reladei. Monográfico Pikler Lóczy, N.º5, 15.

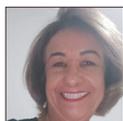
Szücs, M. y Papp, S. (2018). **Curso Cuidados 2**. Fundación Lóczy por los Niños del 13 al 17 de diciembre de 2018. Santiago de Chile, Chile.

# As contribuições da Abordagem Pikler no processo de cuidar e educar crianças de 0 a 3 anos



**Wemyli Pereira da Silva\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
wemylipereira2612@outlook.com

(\*) Estudante de pedagogia no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN); e professora da educação infantil na rede particular de ensino.



**Terezinha Bazé de Lima\*\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
bazelima@unigran.br

(\*\*) Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran); colaboradora e orientadora de pesquisa; doutora em Educação pela Unicamp; membro do Grupo Gestor do Fórum Regional de Educação Infantil Costa Leste; vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Infância-Teoria Histórico-Cultural (geplei-THC/CNPq).

## Resumo

O artigo trata das contribuições da Abordagem Pikler no processo de cuidar e educar crianças de 0 a 3 anos, tendo como objetivo apresentar e descrever as contribuições da abordagem Pikler para o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas à primeiríssima infância. A abordagem Pikler tem como referência o respeito, à liberdade e à autonomia, valorizando o vínculo entre o adulto de referência e o bebê. A escolha do objeto de pesquisa adveio da nossa participação em cursos de formação continuada sobre a abordagem de Pikler ocorrido em 2019. O estudo foi organizado em torno da seguinte questão norteadora: Quais os princípios fundamentais para atuar na educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos nas instituições da educação infantil com a abordagem Pikler?

Como conclusão, a abordagem estudada nos apresenta caminhos para uma educação que favorece a liberdade e a autonomia, que revela a importância do vínculo, do cuidado, do afeto e do respeito profundo com os bebês e com

## Resumen

*El artículo aborda los aportes del Enfoque Pikler en el proceso de cuidado y educación de niños de 0 a 3 años, con el objetivo de presentar y describir los aportes del Enfoque Pikler al desarrollo de prácticas pedagógicas dirigidas a la primera infancia. El enfoque de Pikler se basa en el respeto, la libertad y la autonomía, valorando el vínculo entre el adulto de referencia y el bebé. La elección del objeto de investigación provino de nuestra participación en los cursos de formación continua sobre el enfoque de Pikler que se realizaron en 2019. El estudio se organizó en torno a la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuáles son los principios fundamentales para actuar en la educación y cuidado de los niños de 0 a 3 años en instituciones de educación infantil con el enfoque Pikler?*

*En conclusión, el enfoque estudiado nos presenta caminos hacia una educación que favorezca la libertad y la autonomía, lo que revela la importancia del vínculo, el cuidado, el cariño y el respeto profundo con los*

as crianças pequenas, em simples rotinas do cotidiano.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; cuidar e educar; abordagem Pikler.

## Introdução

Considerando que, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, toda criança tem direito a educação e a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Com isso, a presença dos bebês e crianças pequenas nas instituições de educação infantil já é uma realidade. Para tanto, optamos por ampliar os conhecimentos sobre o cuidado e a educação dos bebês na creche A escolha do tema sobre a abordagem de Pikler foi de nosso interesse considerando que esta abordagem trata da educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas e que a mesma já é uma evidência no Brasil por meio dos trabalhos divulgados pela Rede Pikler Brasil, que é uma rede que tem por objetivo reunir os profissionais que atuam na primeira infância trazendo conhecimentos e práticas da Abordagem para o dia a dia.

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo principal apresentar e descrever as contribuições da abordagem Pikler para o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas à primeiríssima infância. A relevância deste estudo se baseia em oportunidades para evidenciar a importância desse referencial teórico metodológico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores e professoras de acordo com os princípios orientadores da abordagem Pikler.

Para nos aprofundarmos nas concepções da filosofia de Pikler, contaremos com a reflexão de Falk (2011), Mello (2017), Soares (2017), Gonçalves (2017), Moraes (2016), Folchi (2017), Freitas e Pelizon (2010), Durli (2012) e Brasil (2012) e Forneiro (1998).

A abordagem alerta sobre a importância das primeiras vivências dos bebês, que acontecem ao longo dos cuidados do dia a dia, ou seja, nos momentos da alimentação, nos preparativos para o sono, no banho e na troca de fraldas. É necessário que, nesses momentos, tenhamos cautela e respeito com a criança. Esta pesquisa possibilitou aprofundar os conhecimentos teóricos relacionados à abordagem pikleriana e refletir sobre como o adulto de referência pode direcionar sua prática pedagógica ao levar em consideração a dimensão corporal nas aprendizagens dos bebês e crianças pequenas.

Trazendo um aprofundamento sobre a abordagem de Pikler, tratamos das suas condições fundamen-

*bebés y los niños pequeños, en las sencillas rutinas diarias.*

**Palabras clave:** Educación Infantil; cuidar y educar; enfoque Pikler.

tais, que são: o vínculo entre o adulto de referência e o bebê, os cuidados pessoais, o brincar, a motricidade livre, o ambiente e o espaço.

Nas próximas seções, discutiremos essa questão inovadora, que contribui para as práticas na educação infantil e como elas podem refletir no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, possibilitando, assim, vivências significativas a eles e aqueles que os cercam.

## 1. Condições fundamentais da Abordagem Pikler

A abordagem Pikler foi proposta por Emmi Pikler. De acordo com Falk (2011), Emmi Pikler, nascida em 1902 e falecida em 1984, era uma médica pediatra austríaca, que realizou seu trabalho profissional na Hungria. Ela trabalhou como pediatra, assistente familiar e também foi diretora, por mais de trinta anos, de uma instituição que acolhia as crianças abandonadas e órfãs, onde estudou o desenvolvimento dos bebês.

A abordagem tem 4 princípios fundamentais, que são: a valorização do vínculo entre o cuidador e o bebê; o reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebês; a promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, do brincar livre; e o respeito ao tempo e o espaço necessário ao desenvolvimento sadio. É necessário destacar a explicação de Soares (2017) que nos diz que devemos considerar o bebê como um ser que é competente desde o seu nascimento, que não é apto apenas para receber o que o adulto oferece, mas que é necessário estabelecermos uma relação de confiança e colaboração, desde o início de sua vida. Cabe ressaltar ainda que, para Emmi Pikler, conforme Falk (2011), o bebê já é uma pessoa que possui sentimentos e emoções e que precisa de atenção, principalmente em momentos de cuidados.

***“Evitaríamos muitos problemas se desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro.”***  
(FALK, 2011, p.34)

Segundo Falk (2011), observar apenas a necessidade de cuidados do bebê é um fator limitante, pois não há relevância na idade ou na proatividade do indivíduo para que ele contribua com as relações do meio que o cerca. Falk (2011) enfatiza que o bebê não apenas participa da vida familiar como influencia ativamente os acontecimentos do seu ambiente. A autora lembra ainda que Pikler destaca aspectos cotidianos a que se está sujeito quando em contato com bebês:

***“As refeições, as trocas de fraldas, o banho, o momento de vestir, são as melhores ocasiões de estarem juntos de maneira regular. E é durante essas atividades, sem ter pressa, que se leva em conta as necessidades e as reações da criança e toda a sua participação.” (FALK, 2011, p.20)***

Em contrapartida, há momentos em que o bebê deve ficar sozinho, assim ele desenvolverá suas atividades autônomas e não precisará de um adulto constantemente. Esta abordagem, segundo Falk (2011), é benéfica tanto às crianças quanto aos adultos, pois estes conseguem criar um laço afetivo com as crianças, o qual facilita o trabalho e o diálogo com elas, e as crianças se sentem confiantes, capazes, curiosas e interessadas em aprender e fazer novas descobertas.

Diante da observação das concepções da abordagem pikleriana, devemos nos aprofundar um pouco mais nas condições fundamentais refletidas por Pikler, que embasam a transformação da percepção da criança na sociedade contemporânea.

As condições fundamentais da Abordagem Pikler são relacionadas ao desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Destaque-se que essas condições são pontuais com a etapa em questão, ou seja, o vínculo entre o bebê e o adulto referência, os cuidados pessoais, o brincar, a motricidade livre e o ambiente e espaço.

## **2. O valor de uma atividade efetiva**

De acordo com Freitas e Pelizon (2010) a relação afetiva entre uma criança e um adulto se dá a partir do momento que entendemos e tratamos cada criança como um ser único e que tem direitos e que o seu desenvolvimento dependerá do vínculo que construirá com todos ao seu redor. Nas palavras das autoras:

***“A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvol-***

***vimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarrando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.” (FREITAS; PELIZON, 2010, p. 5)***

Gonçalves (2017) evidencia que alguns aspectos na relação com bebês são fundamentais para que se forme o vínculo com o adulto referência, como o olhar atencioso, a fala clara e um toque respeitoso e avisado antecipadamente nos momentos dos cuidados pessoais, explicando o que será feito e até mesmo pedindo a colaboração do bebê, que aos poucos começará adquirir confiança em suas ações. Esses são gestos que mostram que o bebê pode confiar no adulto referência.

Mello (2017) ainda ressalta sobre a importância da comunicação emocional, que é aquela que acontece no nível da emoção, que vai além de palavras e atitudes rotineiras, sobre isso, o autor diz:

***“[...] A comunicação com os bebês acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom de voz, do ritmo do cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras. Por isso, é chamada, na abordagem histórico-cultural de comunicação emocional, pois requer uma situação especial em que a pessoa adulta se relacione apenas com o bebê.” (MELLO, 2017, s/p)***

A cerca disso, Mello (2017) afirma que somos nós educadores que devemos fazer desse processo de comunicação uma tarefa junto ao bebê, pois apesar da necessidade, por ser muito pequeno, não consegue estabelecer e manter essa comunicação, e esse deve ser nosso papel como adulto de referência.

Além de todo o processo de reconhecimento da criança como um ser de direitos e da comunicação emocional, Mello (2017) ainda ressalta que é também nos momentos de cuidados que se constrói o vínculo e eles também fazem parte do processo de educação. É preciso praticar esses momentos desde os primeiros dias de vida dos bebês e cabe a nós, educadores, ampliar esses pontos de afetos e necessidades dos bebês.

***“[...] Nossa intenção, como professoras e professores, deve estar orientada para promover essa comunicação – em outras palavras, ensinar ao bebê essa comunicação. Nosso esforço deve ter como objetivo***

***estabelecer e manter essa comunicação com o bebê desde os primeiros dias de vida em todos os momentos de cuidado, que são também, já se percebe, momentos de educação.” (MELLO, 2017, s/p)***

Ainda de acordo com Mello (2017), a escuta faz parte do processo de cuidado e da educação. É nesse momento que conseguimos observar os movimentos, as dificuldades e as necessidades das crianças. O autor ressalta ainda que o ouvir é “um processo em que o adulto se esforça por escutar, observar e interpretar os sinais das necessidades das crianças, suas intenções de comunicação” (MELLO, 2017, s/p), possibilitando a compreensão deste para com as elaborações da criança sobre o meio que a cerca.

Segundo Gonçalves (2017, s/p), “o vínculo é um elo de ligação que permite que o adulto acesse a criança, que consiga desenvolver seu trabalho e que haja uma relação recíproca de aprendizagem”. Esse vínculo constrói segurança afetiva, encoraja o bebê a explorar o ambiente e ajuda-o a ter autonomia ao perceber que é um sujeito que não depende do outro para realizar suas atividades. Para isso, é necessário segurança, para avançar e descobrir novos espaços.

### **3. Os cuidados pessoais**

Os cuidados pessoais são os momentos em que a atenção do adulto deve estar voltada a uma criança por vez. Esses momentos são: a alimentação, a higiene, o sono e a troca de fralda. Em razão disso, Mello (2017) nos diz:

***“[...] a criança conhece seu corpo por meio daquilo que ela mesma é capaz de fazer com o corpo e por meio de como os outros tratam o seu corpo enquanto lhe dão banho, trocam e alimentam. Por isso, a relação atenciosa é um princípio fundamental na prática pedagógica de cuidado e educação, o que requer esforço do adulto para se comunicar com a criança de maneira carinhosa e respeitosa ao falar, tocar, alimentar e trocar o bebê de ambiente.” (MELLO, 2017, s/p)***

Nos momentos de cuidado devemos desde cedo pedir a colaboração das crianças, comentar o que vai fazer antecipadamente e agradecer pela ajuda, pois fazendo isso, segundo Soares (2017), conforme a criança vai crescendo, ela vai percebendo sua colaboração nesses momentos de cuidados e a forma como é valorizada, e aos poucos, começa a realizar

de maneira voluntária. Ainda sobre os momentos do cuidar, Soares expõe:

***“Nos momentos do cuidar também são apresentados os objetos usados, como a toalha, o sabonete, o algodão, o pente, a colher, etc. Além de mostrar e nomear, o adulto favorece a intenção do bebê em tocar cada um deles, manipulá-los para mais tarde, usá-los com autonomia” (SOARES, 2017, p. 23)***

Nesse trecho citado da obra de Soares (2017), ela evidencia o quanto é importante anunciar, identificar e até mesmo deixá-los manusear os objetos que serão utilizados nos momentos de cuidados e só depois fazer o seu uso. É importante também nomear as partes do corpo, principalmente na hora do banho, assim eles começam a construir seu esquema corporal.

Sobre a alimentação, segundo a teoria de Pikler, esse momento deve ser realizado de forma individual, já que ainda não possuem capacidade física e motora para se alimentar sozinhos. Assim como os bebês que mamam demandam ainda mais cuidado e afeto; um colo confortável dará a este momento um grande valor. Nas palavras de Soares (2017):

***“A abordagem de Pikler sugere que o bebê que ainda não senta por conta própria seja alimentado no colo, com o corpo em diagonal, posição que favorece um contato mais íntimo e a possibilidade de os olhares se encontrarem.” (SOARES, 2017, p.24)***

Quando a criança consegue se sentar sozinha, é necessário estar acomodada em uma cadeira que passa segurança e que seja confortável para esse momento da alimentação. Soares (2017), relata que não devemos distrair a criança para colocar comida em sua boca, mas pelo contrário, a criança deve estar atenta a todos os movimentos desse momento.

Em relação à higiene, no banho, é importante haver diálogo, avisar antecipadamente cada ação, sempre nomear as partes do corpo do bebê e respeitar o movimento livre de cada um. É nesse momento que podemos estimular a autonomia, pedindo para que colaborem com os movimentos. Também é muito importante que sua atenção seja voltada a uma criança por vez. Esse é um momento que oportuniza um fortalecimento do vínculo.

A troca de fraldas é, sem dúvidas, outro momento a que devemos dar muita atenção. Respeito e paciên-

cia são essenciais nesse momento. É interessante estar com todos os materiais necessários já preparados antes de pegar o bebê para trocar, pois facilita que atenção seja dada apenas ao bebê naquele momento da troca. São necessários planejamento e organização para todas as atividades. Além do respeito e da delicadeza nesse momento, Soares (2017) ainda nos diz:

***“[...] a criança é quem escolhe a posição em que quer ficar na hora das trocas, estabelecendo uma relação com o educador, que implica sincronia de movimentos. Se ela quiser ficar em pé, a educadora se adapta à sua iniciativa, respeitando a autonomia da criança em relação aos seus movimentos corporais.” (SOARES, 2017, p.26)***

Quanto ao sono, Moraes (2016) evidencia que este é o momento de descanso, de repouso. Cada criança tem suas especificidades em relação a esse momento, que são influenciadas por diversos fatores, por exemplo, desgaste físico devido a alguma atividade realizada, doença, insônia, cólicas, entre outros. Tudo isso deve ser avaliado e tratado de forma individual.

#### **4. O brincar**

O brincar é uma atividade livre para qualquer idade. O bebê, em seus primeiros meses de vida, descobre seu primeiro meio de brincadeiras: o seu próprio corpo. Depois disso, vai descobrindo, dia após dia, mais meios e recursos para o seu brincar, como os objetos não estruturados, e é a partir disso, que começam a descobrir as noções de espaço, porém segundo Soares (2017), isso só acontece quando damos a liberdade para que a criança realize essas atitudes a partir de sua própria iniciativa. Soares ainda ressalta sobre o brincar espontâneo:

***“O brincar espontâneo é levado muito a sério pela abordagem Pikler. As pesquisas realizadas em Budapeste demonstraram que a atividade autônoma no brincar tem grande importância para o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir e o sentimento de capacidade e de segurança.” (SOARES, 2017, p. 31.)***

A brincadeira é a forma que a criança tem de se autoconhecer, conhecer a cultura na qual está inserida. Elas literalmente aprendem brincando. É muito importante sabermos que as crianças precisam ter

momentos para brincar sozinhas e que não precisamos entretê-las a todo momento com variadas brincadeiras. Carvalho (2016) oferece a seguinte definição:

***“O brincar é uma necessidade humana. Ele ocupa o lugar central do aprendizado das crianças desde o nascimento, isto é, quando estão brincando, as crianças estão construindo as “bases” de toda a sua futura aprendizagem. O brincar é a maneira como as crianças se comunicam, indispensável e fundamental para a nossa formação em todas as etapas de nossa vida. Desde pequenos, por meio do brincar, vamos incorporando noções básicas acerca de si mesmos, dos outros e do mundo, aprendendo a dominar e conhecer as partes do nosso corpo e suas funções, a nos orientarmos no espaço e no tempo, a manipularmos, construirmos e estabelecermos relações com os outros.” (CARVALHO, 2016, p.20)***

A ênfase de Carvalho (2016) é no espaço ocupado pelo brincar quando o assunto é o universo infantil, ou seja, o autor observa que toda a vida da criança se volta sobre o brincar. Pensando nisso, ele também evidencia que os processos cognitivos desenvolvidos desde os primeiros dias de vida se mostram no desempenho da criança quando estiver em idade escolar.

Salientamos ainda, a reflexão de Soares (2017) que enfatiza que cada criança tem seu tempo individual, ou seja, talvez uma criança passa mais tempo entretida em determinada brincadeira e outra já não se prende por muito tempo. Sobre isso, a autora diz:

***“Não se deve esperar que todas as crianças façam a mesma coisa no mesmo ritmo, ou deixar que elas esperem uma ordem dos adultos para iniciar alguma proposta, até porque elas não estão necessariamente no mesmo estágio de desenvolvimento. Sempre haverá as que terminam a brincadeira mais cedo e querem procurar outra coisa para fazer, enquanto outras se dedicam mais tempo à mesma atividade, o que deve ser respeitado.” (SOARES, 2017, p. 32)***

É importante citar também, que devemos estar atentos aos brinquedos que são indicados para cada faixa etária. Nos primeiros meses de vida, segundo Soares (2017), o bebê fica concentrado nas

sensações transmitidas pelo contato com o adulto e pelo meio que está inserido. A autora aponta:

***“São sensações táteis provocadas pelo contato da pele com a roupa, pelos apoios do corpo no berço ou no colo, pela água no banho, pelo toque; sensações auditivas como os sons do próprio corpo ao se mover; ruídos viscerais; choro; batimentos cardíacos; sons da respiração e vozes dos adultos.” (SOARES, 2017, p.32)***

Dos três a seis meses, podemos oferecer para o bebê um pano de algodão para que possa brincar, pois esse é um objeto leve e de fácil manuseio. Segundo Kálló (2017) o bebê pode tocar e interagir com o tecido, desta forma se mantendo ocupado por mais tempo do que com qualquer outro objeto.

***“O primeiro brinquedo que damos a um bebê de 3 a 6 meses é um pano de algodão (cerca de 35 X 35cm de tamanho), de uma cor viva que atraia sua atenção. Ele o olha longamente, o toca e interage com o tecido, o qual não cai imediatamente de sua mão, então ele não precisa pegá-lo.” (KÁLLÓ, 2017, p.23)***

Aproximadamente na metade do primeiro ano do bebê, de acordo com Kálló (2017), eles começam a descobrir que conseguem produzir ruídos através de objetos, como bater um objeto no outro ou no solo. Por isso, é importante oferecermos brinquedos de diferentes materiais, para que possam experimentar diferentes impressões e experiências. É nessa faixa etária que também começam a se locomover com mais aptidão para conseguir pegar o que querem e aprendem também a criar estratégias para alcançar os objetos. Sobre essa faixa etária Soares argumenta:

***“É capaz de segurar um cubo com os dedos e pegar um chocalho com a palma da mão. Assim vai aprendendo estratégias para capturar objetos de diferentes pesos, formas e texturas. Gosta de pegar algo e em seguida deixar cair, escutando o som que é provocado. Mais tarde, joga os brinquedos para longe e se arrasta ou engatinha para recuperá-los.” (SOARES, 2017, p. 37)***

Quando falamos da faixa etária de um a dois anos, nos deparamos com um grande salto de desenvolvimento, é aqui que começa o interesse em subir, des-

cer, andar, além do progresso nos relacionamentos interpessoais. É de grande importância o contato com a natureza. Soares menciona:

***“É muito saudável a convivência com a natureza. A rotina deve incluir momentos dentro da sala e na área externa, sempre que possível. Brinquedos com rodas, como cavalinhos de pau, carrinhos ou bichos de madeira, favorecem o deslocamento corporal.” (SOARES, 2017, p. 38)***

As crianças de 2 a 3 anos, já correm, pulam, escalam e tem a imaginação mais aflorada, e segundo Soares (2017) é importante, para que sejam estimulados no quesito imaginação, deixar sempre à disposição peças de roupas e acessórios para que possam escolher e se vestir. E sobre os momentos dentro da sala, Soares esclarece:

***“Nos momentos em que está na sala, pode brincar com massinhas, blocos de construção, quebra-cabeças com peças grandes, dominós de figuras e instrumentos sonoros, entre outros. Os brinquedos podem ser organizados em estantes baixas fixas na parede para que ela mesma escolha com o que quer brincar.” (SOARES, 2017, p. 38)***

Aprender brincando, sem dúvidas, é uma das etapas da vida mais importante. Por isso, estudos aprofundam-se na relevância do brincar, já que essa também é uma forma de se expressar. Esse ato também possibilita diversas vivências significativas, além de estimular a criatividade e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

## **5. Atividade autônoma e motricidade livre**

A motricidade livre é o momento em que o adulto não interfere diretamente nos movimentos do bebê, mas cuida e organiza os ambientes para que isso possa ocorrer de forma segura. Concretiza-se em um olhar atento e respeitoso do adulto referência em relação à criança, mostrando que confia e acredita em suas capacidades de explorar o ambiente de acordo com seus próprios desejos.

Não apenas o ambiente deve ser observado, mas as vestimentas também são de muita importância. Para que se brinque, é necessário que as crianças usem roupas confortáveis, que não limitem os seus movimentos e não as exponham enquanto seres em desenvolvimento. A proteção da integridade física e

psicológica das crianças deve ser sempre observada. Freitas e Pelizon (2010) refletem sobre a motricidade, conforme segue:

***“A motricidade como consequência da atividade livre e motivada pelo interesse das crianças é, por sua vez, estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças e crianças e adultos.” (FREITAS; PELIZON, 2010, p.6)***

Segundo Freitas e Pelizon (2010), na abordagem pikleriana, os bebês e as crianças pequenas não devem ser colocados em posições que não foram obtidas por si próprios. Da mesma forma, Moraes (2016), afirma que as crianças nunca devem ser colocadas numa posição na qual fiquem sentadas ou em pé, antecipando essa fase do desenvolvimento motor. Elas não devem ser colocadas em locais restritivos, como andadores, cadeirinhas ou saltadores.

Nessa perspectiva, Mello (2017) afirma que a criança é capaz de se desenvolver sozinha e ela não necessita de estímulos para realizar seus movimentos. O autor defende que “diferente do que temos sido acostumados a pensar, o bebê não precisa do nosso estímulo direto constante ou do nosso ‘empurrão’ para provocar seu desenvolvimento motor” (MELLO, 2017, s/p). Ao contrário, quanto maior a liberdade oferecida ao bebê, mais seguro ele desenvolverá a motricidade e o sistema cognitivo ligado a ela.

É preciso, segundo os autores, priorizar a liberdade de movimentação para que o desenvolvimento infantil não seja prejudicado, tanto por acelerar processos quanto por retardá-los. Esses cuidados enfatizados pela abordagem pikleriana, além de assegurar o desenvolvimento adequado da criança, permitem que os adultos referência descubram o mundo infantil segundo seu próprio tempo e espaço.

## **6. O ambiente e o espaço**

O ambiente e o espaço são tratados como sinônimos, porém devemos ter cuidado ao nos referirmos a eles como similares, pois há distinção entre os termos. De acordo com Durli e Brasil (2012), o termo “espaço” se refere às questões físicas, aos locais para atividades, caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, entre outros. Já o termo “ambiente” refere-se ao conjunto de espaço e as relações que se estabelecem nele.

Diante disso, podemos perceber que espaço diz respeito a estruturas físicas, como os objetos e a organização, já o ambiente é visto como movimento, e

não como algo estático; é a junção do espaço com as relações que se estabelecem nele. Ambiente e espaço são, portanto, muito importantes no processo de ensino aprendizagem.

Mello (2017) ressalta a importância da organização dos ambientes, do preparo e da realização das atividades, destacando que elas devem ser planejadas anteriormente, pensando como serão aplicadas, e o ambiente deve ser preparado antes de serem colocadas em prática. Nas palavras do autor:

***“Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado para criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, o que implica tratar os bebês como sujeitos de emoções, de movimentos, de interações, de desejo de exploração do mundo que se apresenta ao seu alcance, e não como objetos do processo educativo, objetos de trabalho dos adultos.” (MELLO, 2017, s/p)***

Acerca disso, Mello (2017) demonstra que não devemos preparar o ambiente de acordo com nossas necessidades, mas sim conforme as necessidades das crianças. O autor ressalta também que essa organização é essencial para que a criança consiga se desenvolver e interagir melhor com o ambiente no qual está inserida.

Segundo Moraes (2016), um ambiente e espaço harmoniosos dependerá de diversos fatores, mas cabe a nós estudá-los e organizá-los da melhor forma possível para que o trabalho flua tanto para a criança quanto para o adulto. Esses dois elementos, pensados e planejados pedagogicamente, resultam em várias experiências aos bebês.

## **Considerações finais**

Nesta pesquisa, evidenciamos que a Abordagem Pikler é um tema que começou a ser trabalhado recentemente no Brasil. Mostramos também que a educação brasileira está passando por diversas modificações e que vivemos em um país em que os contextos históricos e culturais estão em constante transformação e em evidências. Por conseguinte, as maneiras de pensar e agir sobre o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas estão se modificando.

Chegamos à conclusão de que o desenvolvimento do bebê e da criança pequena está diretamente ligado ao tempo que a criança tem sem a intervenção do adulto em seus movimentos. Logo, é importante respeitarmos as fases do desenvolvimento

de cada criança, dando a elas segurança e criando vínculos para que se sintam confortáveis para serem autônomas.

Descobrimos também que há práticas que favorecem esse processo de desenvolvimento da criança, por exemplo, a estrutura e organização dos ambientes, a disponibilidade de brinquedos adequados para a faixa etária, o vínculo que é criado entre a criança e o adulto referência. Sendo assim, devemos tratar o bebê como um ser ativo, com vivências culturais, e que possui cada vez mais competência para lidar com o mundo em que vive. É de suma importância apresentar práticas que oportunizem momentos, além de apenas “cuidar e educar”.

Sendo assim, os princípios fundamentais da proposta de Emmi Pikler são: a valorização do vínculo entre o cuidador e o bebê; o reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebês; a promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, do brincar livre; e o respeito ao tempo e espaço necessário ao desenvolvimento sadio.

Deste modo, concluímos que a abordagem estudada comprova que quando o adulto de referência trás essas práticas, aliadas a uma didática bem planejada, podemos tornar excelente o desenvolvimento das crianças. E que acima de tudo precisamos confiar na capacidade dos bebês e das crianças pequenas, favorecendo a liberdade e a autonomia, mostrando a importância do vínculo, do cuidado, do afeto e do respeito.

### Referências Bibliográficas

CARVALHO, Marianne da Cruz. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em docência e gestão da educação). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. 2016. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/>

DM\_Marianne%20de%20Carvalho.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2011.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, Anita Viudes C. Freitas; PELIZON, Maria Helena. **As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil**. Revista Território Escola, p. 6, CENPEC, 2010.

GONÇALVES, Laura. **A importância do vínculo entre criança e o educador**. Revista FEAC, publicação virtual, 2017. Disponível em: <https://www.feac.org.br/a-importancia-do-vinculo-entre-crianca-e-educador/#:~:text=Na%20abordagem%20Pilleriana%20n%C3%A3o%20existe,o%20educador%20refer%C3%Aancia%20da%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 25 maio 2021.

KÁLLO, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

MELLO, Suely A. **O Cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017.

MORAES, Rita Góes Bezerra de. **Pikler: conheça a abordagem educativa baseada no vínculo afetivo**. Revista Lunetas, publicação virtual, 2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/para-lidar-com-criancas-e-preciso-observa-las-diz-psicologa/>. Acesso em: 25 maio 2021.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo movimento e autonomia: educação até três anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

# Contribuições da Abordagem Pikler na observação de crianças com desenvolvimento lento ou diferente nas escolas de educação infantil



**Flávia Parente\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
flaviaparente2017@gmail.com

(\*) Psicóloga, formada pela PUC-Rio, advogada e metre em Direito pela PUC-SP. Estudiosa da Abordagem Pikler desde 2016.

## Resumo

Integro o Movimento Paratodos, que visa à promoção da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, a começar pela escola. Diante de uma criança com desenvolvimento diferente, a tendência é olhar suas faltas, não o que ela faz. O foco é para o que não foi alcançado, com o objetivo de planejar o que deve conquistar. O Paratodos foi contratado por uma escola de Educação Infantil da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de promover a sensibilização de seus profissionais para a questão da criança com deficiência. Para tanto, foram utilizados diferentes instrumentos. Neste percurso, os educadores foram convidados a observar tais crianças, sob a perspectiva da Abordagem Pikler. Ao final, percebeu-se o amadurecimento da equipe para a atenção aos detalhes que revelam capacidades e potências de cada criança, particularmente das com desenvolvimento diferente.

**Palavras-chave:** criança com desenvolvimento lento ou diferente; deficiência; abordagem Pikler; observação.

## Resumen

Formo parte del Movimiento Paratodos, que tiene como objetivo promover la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, comenzando por la escuela. Ante un niño con diferente desarrollo, la tendencia es mirar sus defectos, no lo que hace. La atención se centra en lo que no se ha logrado para planificar lo que se va a lograr. Paratodos fue contratado por una escuela de Educación Infantil en el sur de la ciudad de Río de Janeiro, con el propósito de sensibilizar a sus profesionales sobre el tema de la niñez con discapacidad. Para eso se utilizaron diferentes instrumentos. A lo largo de este camino, se invitó a los educadores a observar a estos niños, desde la perspectiva pikleriana. Al final, se notó la madurez del equipo por la atención a los detalles que revelan las habilidades y poderes de cada niño, particularmente aquellos con diferente desarrollo.

**Palabras clave:** niño con desarrollo lento o diferente; discapacidad. enfoque Pikler. observación.

## INTRODUÇÃO

A criança com deficiência encontra-se cercada de profissionais de diferentes formações: médicos de diversas especialidades e terapeutas de vários campos. Quase sempre o olhar destes profissionais é para o que lhe falta, o que precisa alcançar para se adequar aos padrões de “normalidade”. Existem tabelas com índices e medidas que, muitas vezes, simplesmente, não poderão ser atingidos ou não da forma que os profissionais pretendem.

Como salienta Myrtha Chokler,

*la práctica terapéutica con niños con problemas del desarrollo, se encuentra influida, desde hace largos años, por el mecanicismo reparador y la pulsión ortopédica y reeducativa que despierta la alteración, muchas veces genética o congénita, desencadeante de fantasías de incompletude, de marca indeleble, ‘no restaurable’, de la falta y del ‘destino inexorable e inmodificable’ de la lesión neurológica. (é um) cuerpo danado y estigmatizado, que surge como señal permanente para su familia y su entorno de lo no fue y lo que probablemente nunca será (Neuropsicología del desarrollo. La historia de las ideas y la coherencia en la praxis de la atención temprana del desarrollo infantil (CHOKLER, [s.d.], p. 3).*

Em geral, as crianças com deficiência se sentem inadequadas por não corresponderem às expectativas de seus pais, que sempre sonham com o filho ideal (Goes, 2006, p. 455). A criança real que tem deficiência também se sente fora do padrão imposto por outros adultos que as cercam: educadores, médicos e terapeutas de todas as especialidades. Mas, as crianças com deficiência, como as típicas, também vivenciam conquistas. Basta ter olhos para ver.

Na escola, muitas vezes, os educadores estabelecem metas a serem alcançadas e, frequentemente, desde a tenra infância. No entanto, entendemos que a criança deve ser o que é e não o que deveria ser. Ela deve simplesmente existir, ser considerada sujeito, ser respeitada com suas características e não ser vista como um projeto de “vir a ser”. Golse salienta que “do ser à pessoa há todo um trajeto que pode parecer simples ..., mas que se revela difícil e trabalhoso” (2001, p. XVII). Partindo dessa concepção, é possível afirmar que se essa construção subjetiva não é fácil para as crianças, para as que têm deficiência é uma missão ainda mais custosa. Se há quem se questione sobre

o que fazem os bebês, maiores dúvidas existem, para alguns, sobre o que fazem as crianças com deficiência, que, para muitos, ainda são invisíveis e destituídas de valor.

Os fundamentos da Abordagem Pikler podem ser extremamente úteis para ajudar a “descobrir” os talentos da criança com deficiência. Uma observação atenta aos detalhes vai permitir perceber a infinidade de comunicações e de aquisições destas crianças ao longo do seu desenvolvimento, ainda que diferente ou mais lento.

Como o trabalho versará sobre a observação, de acordo com a Abordagem Pikler, da criança com deficiência no espaço escolar, é importante discorrer, brevemente, sobre o conceito de deficiência para, num momento posterior, ser efetuada a análise da experiência escolar em questão.

## O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

A definição de deficiência percorreu um longo caminho. O ponto de partida foi o modelo caritativo, em que a pessoa com deficiência era digna de pena e objeto de cuidados de instituições religiosas. Posteriormente, houve a migração para o modelo médico e depois para o social. Só recentemente, no início do novo milênio, a deficiência passou a ser concebida sob uma perspectiva biopsicossocial.

De acordo com o modelo biomédico, “deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (Diniz, 2012, p. 15). A pessoa com deficiência tem um problema corporal individual, uma tragédia pessoal, ou seja, é uma vítima, que deve ser tratada pelos saberes biomédicos – os experts, integrantes de uma equipe multidisciplinar. O foco da perspectiva biomédica da deficiência está na “anormalidade” do corpo, que é objeto de interesse científico, classificação e intervenção, visando a minimizar os impactos negativos da limitação funcional ou incapacidade do paciente.

O modelo biomédico, no entanto, passou a ser questionado pelos sociólogos, para os quais a deficiência decorre de contextos sociais e culturais específicos. Na segunda metade da década de 1970, a questão da deficiência ultrapassou a esfera privada e assumiu um caráter eminentemente político, já que configurava uma desvantagem psicológica, social, econômica e ambiental. Como salientam Sampaio e Luz, “em síntese, a incapacidade é uma forma de opressão social, discriminação e exclusão, isto é, são as barreiras atitudinais e sociais que incapacitam o indivíduo deficiente” (2009, p. 476). Essa corrente de pensamento deu origem ao chamado modelo social da deficiência.

No entanto, este dualismo das perspectivas biomédica e social foi criticado, tendo em vista que ambas “ignoram a identidade corporal, a personalidade e o potencial de transformação das pessoas que experimentam algum tipo de incapacidade” (Sampaio & Luz, 2009, p. 476). Verificou-se, então, a necessidade de ampliar a análise da deficiência e da incapacidade. Neste contexto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) promoveu a conciliação dos dois modelos, dando uma roupagem biopsicossocial à questão ao aprovar a publicação, em 2001, da CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Na realidade, a CIF veio complementar a CID (Classificação Internacional de Doenças), permitindo a obtenção conjunta do diagnóstico do indivíduo ou população, bem como de informações sobre sua funcionalidade, que abrange funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. Assim, a incapacidade será:

***resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e os fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FA-RIAS & BUCHALLA, 2005, p. 189).***

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 13/12/2006 e promulgada, no Brasil, com a edição do Decreto 6.949, de 25.08.2009, estabelece que pessoas com deficiência são as que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (art. 1º).

Deficiência não é sinônimo de doença (Gaudenzi, & Ortega, 2016, p. 3065; Mantoan, 2017, p. 39), pois esta pressupõe tratamento para cura. Deficiência não é algo a ser curado; é uma característica da pessoa; faz parte de sua identidade. Ela acompanha o sujeito, faz parte dela. Constitui uma característica ou condição da pessoa, que não pode dela simplesmente se desfazer. No entanto, trata-se de uma de suas características ou condições, mas não a define. A pessoa é mais do que sua deficiência – ela é um sujeito. A deficiência pode ser considerada “como um estilo de vida particular. Mas, diferentemente de outros modos de vida, a

deficiência reclama o ‘direito de estar no mundo’” (DINIZ, 2012, p. 70).

Na verdade, “deficiência é um conceito em evolução” (CDPD, preâmbulo). Trata-se de um constructo que precisa ser permanentemente revisto para permitir sua constante adequação às novas questões, nos mais variados contextos, como sociais, históricas e ambientais que atravessam, de forma incessante, a contemporaneidade.

## **A CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO DIFERENTE SEGUNDO A ABORDAGEM PIKLER**

Os adultos, em geral, submetem as crianças com deficiência a atividades e terapias para serem estimuladas e possam alcançar os níveis de normalidade considerados adequados pelas tabelas e índices geralmente aceitos. No entanto, estas crianças são submetidas a exercícios de repetição destituídos de qualquer significado, pois não fazem parte de suas atividades cotidianas, não estão incorporadas na rotina familiar ou escolar. São, como sustenta Myrtha Chokler ([s.d.], p. 9) o, exercícios que não têm em si qualquer significação. Dessa forma, eles não adquirem sentido para a criança, pois não foram por ela iniciados, nem são fruto do seu desejo ou de sua atividade autônoma. São, como diria Chokler ([s.d.], p. 9), exercícios decorrentes de uma série de estímulos e de respostas isolados em que o protagonista é o estimulador ativo e a criança é o ser passivo, destituído de sua capacidade de expressar-se. A criança, continua Chokler ([s.d.], p. 4), neste contexto de estimulação, é ignorada, devastada, coisificada; é um ser impotente, um dado de estatística, um alienado, um ser considerado incapaz de sentir-se e de ser pessoa.

No entanto, Noemi Beneito chama atenção para o fato de que:

***Nuestro principio, sin duda alguna baseado em las ideas wallonianas es que consideramos al niño, aun el mas discapacitado, no como um objeto de estímulo y respuesta, sino como alguien em proceso de transformación com las potencialidades, posibilidades y aptitudes propias y exclusivas de él (BENEITO, [s.d.], p.3-4).***

Vale destacar o ensinamento de Françoise Désobeau, professora de Noemi Benito e por ela citada: “nuestro lugar de intervención no es el cuerpo de un niño, sino el niño en su cuerpo” (Désobeau, apud Beneito, [s.d.], p. 12). Dessa forma, o mais adequado a fazer, nos termos da Abordagem Pikler, é ge-

rar fundamentalmente condições para auxiliar e preservar a construção subjetiva da criança com desenvolvimento lento ou diferente no contexto familiar e no seu entorno. Segundo Falk,

***Ao invés de estimulações e intervenções diretas, o suporte mais eficaz, que se pode oferecer às crianças com um desenvolvimento mais lento do que a média, não difere daquele que favorece o desenvolvimento e crescimento de outras crianças: segurança afetiva, um relacionamento caloroso com o adulto baseados em um profundo interesse e numa atitude paciente (FALK, 2016, p. 45-46).***

A ideia da atenção precoce no desenvolvimento infantil é gerar saúde e não somente reparar um dano ou uma determinada função (Chokler, [s.d.]). Não se trata, portanto, de acelerar seu desenvolvimento ou impor à criança algo que ainda não tenha aprendido ou que não seja resultado de seu processo de investigação, pesquisa ou aprendizagem (Falk, 2016; Chokler, [s.d.]; Beneito, [s.d.]).

Segundo Judith Falk (2016, p. 41), o nível do desenvolvimento é considerado normal quando corresponde àquilo que se espera. Trata-se, portanto, de um juízo de valor, já que é algo que resulta de uma comparação. O adulto quer equiparar a criança real que tem um desenvolvimento atípico a outra ideal, o que sempre vai gerar no adulto um sentimento de decepção e, na criança, uma vivência de inadequação e impossibilidade de corresponder às expectativas que lhe foram depositadas. Essa atitude do adulto acaba por produzir na criança mais dano do que propriamente o atraso para algumas aquisições e capacidades (Falk, 2016, p. 44-45).

A criança sente que é aceita quando tem o direito de ser tal como é, quando pode viver segundo seu próprio ritmo de desenvolvimento. Ritmo que não só tem que ser tolerado, mas respeitado.

O que faz com que a criança perceba dificuldades em seu desenvolvimento não é o atraso ou algumas tentativas infrutíferas, mas o fato de ser mal aceita pelo seu meio. Para a criança, a não aceitação do seu ritmo pessoal se traduz em uma não aceitação da sua pessoa (FALK, 2016, p. 46).

Em outras palavras, a criança com desenvolvimento atípico precisa sentir que é aceita por sua família e pelas demais pessoas que a cercam. Ela precisa se sentir mais do que respeitada; ela precisa se sentir valorizada pelo que é. Precisa se sentir importante, digna de afeto e atenção e sentir que o que faz é interessante ainda que não seja no ritmo

ou do jeito igual ao das demais crianças. De acordo com Mózes,

La mirada puede también tener un efecto curativo, terapéutico: para um bebé en mal estado la atención confiada que se le dirige puede tener efecto benéfico. La atención que no interviene es el instrumento básico de la pedagogía Pikler, utilizada cada día, y que transmite el mensaje: 'eres importante, lo que dices es interesante' (MÓZES, 2016, p. 30).

## RELATO DE CASO

Integro um movimento chamado Paratodos, que visa à promoção da inclusão das pessoas com deficiência. Para tanto, o Paratodos promove uma série de ações, dentre as quais a sensibilização através de rodas de conversa e a formação de educadores, por meio de cursos e palestras.

Em 2017, fomos contratados por uma escola da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que se dedica exclusivamente ao segmento de educação infantil. Tínhamos como objetivo contribuir para a formação, o desenvolvimento e/ou o aperfeiçoamento de um olhar mais inclusivo dos educadores em relação às crianças com deficiência. Pequena parte de seu público era composto por crianças com desenvolvimento diferente. Como tais crianças estavam distribuídas em diferentes turmas em função das faixas etárias e dos níveis de desenvolvimento, encontravam-se sob cuidados de diversos educadores. Seria necessário, portanto, realizar um trabalho que envolvesse toda a equipe da escola, não apenas os professores regentes, mas os assistentes, auxiliares, estagiários e demais funcionários que tivessem contato com as crianças. O Paratodos acredita que, num espaço escolar, todos são educadores.

Com a finalidade de melhor desenvolver nosso trabalho, passamos a observar as crianças com deficiência ou desenvolvimento lento ou diferente para ajudar a construir, junto com a equipe de educadores, estratégias que proporcionam maior inclusão destas crianças no ambiente escolar. Quando iniciamos nossas atividades junto aos educadores da escola, ainda não trabalhávamos com as ideias difundidas por Emmi Pikler, mas já tínhamos profundo respeito pelas singularidades e tempos das crianças com deficiência. Durante o percurso de reflexão, discussão e formação, os educadores foram convidados a observar e ampliar sua visão destas crianças, sob a perspectiva da Abordagem Pikler. A incorporação dos princípios piklerianos nos permitiu, como grupo, apurar o olhar em relação a elas e às demais crianças da escola.

As observações foram realizadas de forma não participante por um representante do Paratodos:

sentávamos em um local discreto, não utilizado pelas crianças ou cuidadores e permanecíamos no espaço em que o grupo se encontrava por não mais de 1(uma) hora, como sugere Mózes (2016, p. 31). As crianças com deficiência ou crianças com algum tipo de “suspeita” de desenvolvimento atípico se encontravam em situações do seu cotidiano escolar: em entradas e saídas da escola, salas de aulas, horários de refeições e atividades livres ou dirigidas. Buscou-se observar não apenas a criança em si e sua relação com os outros: seus pares e os adultos com quem interagia.

A proposta de trabalho envolveu observação das crianças e diferentes modalidades de encontros com os cuidadores, tais como:

- a) reuniões reflexivas, em que os educadores tinham a oportunidade de compartilhar suas angústias e fragilidades;
- b) vivências, em que os educadores foram convidados a mergulhar no universo da deficiência, experimentando em seu próprio corpo diferentes sensações, tais como isolamento, medo, frustrações, mas também descobertas e conquistas e isolamento;
- c) análise de vídeos, utilizados como disparadores para discussões sobre as rotinas de crianças e o papel do adulto; e
- d) discussões, individuais e em grupo, dos conteúdos observados com os educadores, responsáveis pelo cuidado das crianças observadas.

Cada convite ao grupo foi uma oportunidade de gerar debates sobre a atuação da equipe em relação à criança com deficiência, assunto muito atravessado por preconceitos. Verificou-se que era preciso quebrar a rigidez de padrões pré-estabelecidos para permitir a construção da ideia de que as crianças com desenvolvimento lento ou diferente precisam ser aceitas, integralmente, em seus modos de ser e estar no mundo, sem comparações com as crianças ditas normais.

## **PRESSUPOSTOS UTILIZADOS PELO PARATODOS DURANTE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO**

Embora tenhamos sido informados sobre as idades das crianças e seus diagnósticos, não tivemos acesso a todas as informações constantes de suas fichas. Registre-se, ainda, que algumas crianças observadas não tinham diagnóstico “fechado” e outras encontravam-se “sob suspeita” de apresentarem algum tipo de desenvolvimento lento ou diferente. Optamos, assim, por desenvolvermos nosso próprio olhar sobre cada criança sob a perspectiva de suas capacidades.

Desta forma, o pressuposto fundamental para o desenvolvimento do trabalho junto à escola foi que observássemos o que se passava com cada criança e não que a comparássemos com outras da mesma faixa de idade. Deveríamos observar cada criança – um indivíduo particular, com suas próprias características e história, que não são as mesmas de nenhum outro sujeito. Cada criança é única e cheia de nuances.

Outro pressuposto do Paratodos no desenvolvimento deste trabalho foi olhar as potências das crianças e não o que lhes faltava. Pais, tios, padrinhos, educadores ou profissionais da área da saúde e educação têm a tendência de querer que as crianças sejam e ajam de acordo com os seus padrões, desejos e expectativas. Não olham o que aquela pessoa faz, consegue ou conquista. Olham o que ela não alcançou e o que tem que conquistar.

Essa mudança de perspectiva – de olhar as capacidades – fez e faz toda a diferença, porque passamos a observar cada criança em toda a sua potência. Passamos a valorizar cada um de seus pequenos grandes esforços e conquistas. Com o olhar atento proposto pela Abordagem Pikler, conseguimos observar a antecipação do movimento, sua determinação, seu empenho em chegar onde queria e fazer o que desejava e como lidava com as dificuldades no caminho... Passamos a enxergar e valorizar, ainda mais, cada criança em seu “trabalho”, que envolve uma infinidade de conquistas.

Procuramos levar em consideração, ainda, em nossa observação, os ensinamentos de Anna Tardos e Agnès Szanto-Feder:

***Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. Apenas a observação externa descobre nessa atividade os sinais de uma evolução, os elementos mais ou menos favorecedores de progresso, os fatores de comportamentos futuros cada vez mais complexos. Para a criança, não se trata de ‘preparar o futuro’, mas de esgotar suas possibilidades atuais. Essas possibilidades dependem do estado de desenvolvimento em que se encontra, do entorno sobre o qual pode ter influência e do seu estado psíquico (TARDOS e SZANTO-FEDER, 2011, p. 42)***

A observação da vida cotidiana da criança com deficiência, com atenção aos detalhes do que faz, nos possibilita identificar progressos em seu desenvolvimento. A criança percebe que o adulto está em sintonia com ela e que também reconhece e valoriza sua identidade. Como salienta, Szanto-Feder (2014, p. 45), os educadores, inspirados nas propostas de Pikler e Falk, vão manter com a criança com deficiência uma relação respeitosa, confiável e estruturante, inspirando que os pais e outros cuidadores adotem essa mesma postura. Assim, a criança sente-se aceita pelo que é, e, com isso, vai adquirindo cada vez mais segurança em si, movendo-se em direção a novos desafios. Por meio da observação de um adulto, a criança e, em especial a com deficiência, sente-se acompanhada e sustentada (Beneito, 2009, p.6), o que lhe permite lançar-se ao mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o trabalho de observação desenvolvido pelo Paratodos, especialmente após a incorporação ao processo dos princípios da Abordagem Pikler, permitiu que a equipe discutisse e refletisse sobre a importância da observação. Essa postura de observador atento contribuiu para ampliação do repertório e desenvolvimento, por parte dos educadores, de novas estratégias, visando à inclusão das crianças com deficiência, que passaram a ter um olhar ainda mais voltado para as potências destas crianças. Concluiu-se, em conjunto com a equipe, que é fundamental que o educador, como observador, esteja preparado e treine o olhar para que possa enxergar além do visível, além do que é óbvio. É preciso observar, como propõe a Abordagem Pikler, atentamente, os pequenos detalhes, respeitando integralmente a criança e acompanhando-a no seu desenvolvimento.

Treinar o olhar não requer apenas a utilização do sentido da visão; é olhar com todos os sentidos para que o possa apreender os fenômenos em toda a sua inteireza e complexidade. Se o olhar não estiver apurado, é possível que detalhes importantes e que fazem toda a diferença nos escapem.

Em qualquer situação, o observador deve estar disponível para ter olhos para ver. Deve ter a abertura necessária para se deixar surpreender pelo novo, o tempo necessário para poder perceber o que a criança está pesquisando, como está construindo a sua lógica e entender as sequências e os ritmos de suas atividades. Deve ter a sensibilidade para os silêncios que permitem que os fatos se apresentem, a sensibilidade para selecionar o que parece mais relevante, a curiosidade para manter o encantamento e buscar descobrir mais sobre a criança observada.

Tratando-se de criança com desenvolvimento lento ou diferente, os princípios em relação à observação são exatamente os mesmos; a diferença é que talvez nosso olhar deva ser ainda mais minucioso, pois as comunicações são ainda mais sutis. É preciso atentar não apenas para o que é dito, mas, principalmente, para a linguagem não verbal, os olhares, os pequenos movimentos, as intenções ... O cuidador, observando as conquistas destas crianças, coloca-se em sintonia com elas, que vão se sentir aceitas integralmente como são e estão no mundo. O olhar apurado para os detalhes permitirá que o educador acompanhe, afetuosamente, o desenvolvimento de cada criança, de acordo com suas possibilidades e no seu ritmo. Vai permitir, ainda, que o educador celebre não apenas a diversidade, mas a capacidade de todos.

Como ensina Ítalo Calvino (1994) em relação às estrelas, acreditamos que as crianças “quanto mais olhamos mais as vemos aflorar”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEITO, Noemi. El niño con discapacidad motriz. Las ideas de Emmi Pikler. Euskal Herriko elkarte. Disponível em: [www.piklerlockzy.org](http://www.piklerlockzy.org). [s.d.].
- \_\_\_\_\_. Emmi Pikler y la discapacidad. Euskal Herriko elkarte. Disponível em: [www.piklerlockzy.org](http://www.piklerlockzy.org). 2009.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 5ª. ed. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- CALVINO, Ítalo. Palomar. Companhia das Letras: São Paulo, 1994.
- CHOKLER, Myrtha. Neuropsicología del desarrollo. La historia de las ideas y la coherencia en la praxis de la atención temprana del desarrollo infantil. Biblioteca Virtual Rede Pikler Brasil. Disponível em: [www.pikler.com.br](http://www.pikler.com.br). [s.d.].
- DÉSOBEAU, Françoise. Thérapie Psychomotrice avec l'enfant. apud BENEITO, Noemi. El niño con discapacidad motriz. Las ideas de Emmi Pikler. Euskal Herriko elkarte. Disponível em: [www.piklerlockzy.org](http://www.piklerlockzy.org). [s.d.].
- DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FALK, Judith. Desenvolvimento lento ou diferente. In: Abordagem Pikler: educação infantil. Ominisciência: São Paulo, 2016.
- FARIAS, Norma & BUCHALLA, Cassia Maria. A Clas-

sificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Rev Bras Epidemiol, 8(2): 187-93, 2005.

GAUDENZI, Paula & ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. Ciência & Saúde Coletiva, 21(10):3061-3070, 2016.

GÓES, Fernando Antônio de Barros. Um Encontro Inesperado: Os Pais e Seu Filho com Deficiência Mental. Psicologia Ciência e Profissão, 26 (3), 450-461, 2006.

GOLSE, Bernard. Insistir – Existir. Do ser à pessoa. Vértices 8. Lisboa: Climepsi Editores, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun, 2017.

MÓZES, Eszter. La observación en la Pedagogía Pikler. RELdJEI 5.3. Monográfico Pikler Lóczy, Stembrie, 2016.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; LUZ, Madel Terezinha. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 475-483, mar. 2009.

SZANTO-FEDER, Agnès. Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Ediciones Cinco – Colección Fundari: Buenos Aires, 2014.

TARDOS, Anna & SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). Educar os Três Primeiros Anos – a experiência de Lóczy. Junqueira & Marin: São Paulo, 2011.

# El acompañamiento terapéutico de sujetos con discapacidad

¿QUÉ SIGNIFICÓ CONOCER LA PERSPECTIVA DE EMMI PIKLER EN MI TRAYECTO PROFESIONAL?

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN DISTINTAS INSTANCIAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL



**Fanny Chalabe\***  
Red Pikler Nuestra América  
UNCUYO FEE  
frchalabe@gmail.com

(\*) Fonoaudióloga, Lic. en Psicomotricidad, Esp. En Desarrollo Infantil Temprano. Docente de la carrera de Nivel Inicial, miembro del cuerpo docente de la Esp. en ATDI/Uncuyo - Argentina. Directora Técnica Instituto Terapéutico.

## Resumen

El presente artículo relata algunos aspectos de mi formación profesional en un recorrido que va desde la fonoaudiología, psicomotricidad y atención temprana del desarrollo infantil.

A través de ejemplos intento compartir la mirada y modalidad de trabajo en cada una de las tres instancias de mi formación y algunas de las dudas e interrogantes que fueron motivo de búsquedas y elecciones del posicionamiento profesional actual.

En mi propio proceso de transformación identifico como esencial el encuentro con la psicomotricidad y los principios filosóficos de Emmi Pikler, en los que encuentro respuestas como el soporte teórico, práctico y actitudinal que orientan mi práctica terapéutica con niñas, niños y adolescentes con multidiscapacidad.

**Palabras clave:** principios piklerianos; formación profesional teórica, técnica y actitudinal; multidiscapacidad.

## Resumo

*O presente artigo relata alguns aspectos da minha formação profissional em um período que vai desde a fonoaudiologia, psicomotricidade e atenção precoce ao desenvolvimento infantil.*

*Através de exemplos tento compartilhar a visão e modalidade de trabalho em cada uma das três instâncias da minha formação e algumas das dúvidas e questões que foram motivo de pesquisa e escolha do posicionamento profissional atual.*

*Em meu próprio processo de transformação, identifico como essencial o encontro com a psicomotricidade e os princípios filosóficos de Emmi Pikler, nos quais encontro respostas e o suporte teórico, prático e de atitudes que orientam minha prática terapêutica com crianças e adolescentes com deficiência múltipla.*

**Palabras clave:** *princípios piklerianos; formação profissional teórica, técnica e de atitude; deficiência múltipla.*

## LOS INICIOS:

A partir del ejercicio profesional como fonoaudióloga de niños y niñas con discapacidades múltiples; entre los años 1986 y 1993; la práctica profesional me confrontaba con frecuentes desafíos referidos fundamentalmente a la necesidad de acercarme, comprender, descifrar las señales de cada uno de las y los niños que acompañaba con la intención de promover la comunicación; ya que el denominador común de la población asistida eran las serias dificultades del desarrollo y pronunciados bloqueos en la comunicación.

Se suponía que como fonoaudióloga tenía las competencias profesionales para trabajar en ese campo; asumí el rol con una marcada ambivalencia entre lo que debería saber-poder hacer y lo que realmente sabía y podía. Tales supuestos generaban una íntima sensación de falta/carencia y simultáneamente me sentía impulsada a seguir buscando diversos recursos, creo que con la necesidad de compensar, de reparar, de completar-me. Entiendo que la experiencia de formación universitaria previa me había perfilado para ver al sujeto de manera fragmentada, identificando aquello que le faltaba para aplicar técnicas o métodos reparatorios de "distintas funciones"; a su vez esa experiencia de fragmentación se retroalimentaba en mí cuando acudía a buscar respuestas en diversos autores de referencia, teorías y metodologías aprendidas en forma paralela, como una suma de recursos que no lograba articular para alcanzar una mirada integral del sujeto y de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Esa época me remite a instancias de evaluación basadas en la implementación de baterías de test en las que equiparaba la edad cronológica con el resultado cuantitativo obtenido para medir funciones como la memoria auditiva, visual, la memoria inmediata, la pronunciación, coordinación viso motriz, atención, memoria lógica, entre otros aspectos.

Según esta modalidad de indagación el desarrollo era considerado un proceso lineal, homogéneo y valorado de acuerdo al resultado de los test utilizados; los que habitualmente eran confeccionados en otros países; por lo tanto en otras culturas, contextos sociales, políticos y económicos.

En esta metodología se indagaban las distintas funciones por separado, escindidas de las emociones, de las características particulares de cada persona, de las condiciones del entorno, la corporalidad y las experiencias de relación con los demás; considerando las manifestaciones corporales por un lado y el desarrollo de las funciones psíquicas por otro.

El procedimiento utilizado se iniciaba con una anamnesis seguida de la exploración a través de la aplica-

ción de diversos test para indagar aspectos perceptuales, cognitivos, motrices, del habla y el lenguaje. La obtención de resultados numéricos se correspondían con un diagnóstico; por ejemplo referido al grado de retraso mental y/o de las dificultades funcionales manifestadas en el momento de la evaluación; resultados que incluso permitían predecir su futuro desempeño.

Al poco tiempo de haberme recibido de fonoaudióloga elaboraba informes como el que cito a continuación, a modo de ejemplo, sobre el cual extraigo algunos fragmentos breves que corresponden a la aplicación de un test de maduración para la lectura y la escritura con un niño de siete años:

*En la aplicación del test se ha obtenido un total de 43 puntos, que sobre los 65 que normalmente podría rendir un niño de su edad cronológica, lo ubicarían ante una dificultad para el rendimiento de su escolaridad por inmadurez de funciones.*

*No obtuvo ningún puntaje en el ítem 7 de figura y fondo (visual) lo que nos revela una falla perceptiva propiamente dicha, lo mismo ocurrió en el ítem 11 de fijación de esquemas psicomotores deduciendo de ello fallas sensorio-kinestésicas que facilitan la evolución de los moldes visuales correspondientes a la palabra escrita.*

*Además se encuentra puntaje bajo en el ítem 10 de fijación de esquemas auditivos que traducirá dificultad en la fijación de sonidos y palabras.*

*En los ítems con mediano puntaje se encuentra falta de capacidad de síntesis y atención y problemas no muy acentuados en la copia.*

*Considero que el niño tendrá serias dificultades en la adquisición de la lectoescritura, requiriendo de ayuda especializada. Se sugiere ejercitación adecuada para la estimulación de la percepción visual entrenando el reconocimiento de diversas figuras que se encuentren sobre distintos fondos (desde los más sencillos hasta los más complejos). La estimulación espacial para lograr el reconocimiento de derecha e izquierda y otras nociones espaciales referidas a la sucesión de movimientos de miembros superiores a través de la imitación de gestos; además de la identificación de figuras geométricas en el aire. Es conveniente estimular la fijación de esquemas auditivos a través de ejercicios de localización de sonidos y memorización de palabras, frases y poesías.*

Considero que estos recursos me planteaban múltiples dificultades; en lo personal al momento de aplicarlos no contaba con un entrenamiento adecuado e incluso no lograba comprender su utilidad o sentido, además de comprobar su escasa o nula validez luego de utilizarlos con pacientes que por la dimensión

de sus trastornos habitualmente arrojaban puntajes muy bajos y no otorgaban información relacionada con las posibilidades pragmáticas reflejadas en la actividad espontánea. Con estos procedimientos los datos recogidos no representaban a la persona y la calidad de sus manifestaciones muchas veces quedaban cegadas ante mí por el acento puesto en los resultados obtenidos, datos cuantitativos, categóricos acerca de diagnósticos y pronósticos que conducían a determinados métodos, técnicas y procedimientos para la ejercitación motora, perceptual o del habla, estimulaciones que frecuentemente implementaba de manera inconexa. A medida que transcurría el tiempo encontraba una mayor riqueza en la información obtenida a través de la exploración clínica, experiencia que me impulsaba hacia una búsqueda por comprender los procesos subyacentes.

Si bien siempre se puso el acento en la importancia del juego, había que motivarlo para enseñar por ejemplo el esquema corporal o el equilibrio a través de circuitos motores desde una perspectiva mecanicista; cristalizando de esta manera que se entendía al juego como respuesta a la inducción o dirección del adulto; así como las propuestas de psicomotricidad dirigidas a niños/niñas con trastornos del lenguaje focalizadas en la reproducción de ejercicios.

El punto de partida relatado en mi experiencia profesional sería el disparador de un largo recorrido en la búsqueda de nuevos recursos ya que los descriptos previamente frecuentemente se agotaban ante la realidad de cada sujeto.

Progresivamente fui dejando de lado muchas de las metodologías usadas inicialmente y al mismo tiempo fueron apareciendo propuestas sencillas basadas en la observación no del todo consciente de cada niña/niño, desde la mirada particular surgían diversas técnicas muchas veces eficaces para iniciar el contacto, entrar en comunicación, intuitivamente las implementaba y comenzaban a establecerse algunas conductas de correspondencia y el registro de señales que abrían a la interacción. Así el objetivo inicialmente focalizado en la enseñanza del habla, se convertía en la búsqueda para establecer contacto con el otro, para instaurar alguna vía de comunicación, proceso crucial que inconscientemente se empezaba a perfilar a modo de estrategias de acercamiento a cada niña/niño, a su realidad y simultáneamente a una praxis que comenzaba a cargarse de sentido.

## **NO SÓLO LOS TIEMPOS CAMBIAN**

Mirar hacia atrás me conecta con la necesidad que sentía de encontrar respuestas a tantos interrogantes, fueron estos a su vez, posibilitadores de encuentros, intercambios y descubrimientos que se revelaron ante mí como una gran puerta abierta hacia

un nuevo horizonte de formación. En el año 1992 inicié la carrera de postítulo en Psicomotricidad con la Dra. Chokler y la Lic. Beneito como docentes de la misma, allí escuché hablar por primera vez de la Psicomotricidad Operativa y de Emmi Pikler, de sus experiencias, desarrollos científicos y propuesta pedagógica basada en principios básicos. En una primera etapa sentí gran fascinación y admiración por la lucidez, pasión y compromiso con el que transmitían sus ideas las docentes, así como por la complejidad de la perspectiva acerca de la infancia y el desarrollo. En el continuo de múltiples experiencias fui saliendo de esa "fascinación inicial" transitando una especie de recorrido espiralado entre los aportes teóricos, las propuestas vivenciales y los recursos técnicos; aspectos que se fueron entrelazando y se constituyeron en los cimientos de mi actual identidad profesional.

Los diversos insumos de la carrera de psicomotricidad y las ideas de Emmi Pikler modificaron mi práctica profesional, desde ese momento me siento en un proceso continuo de formación y transformación en el cual los principios básicos referidos a la seguridad – respeto y autonomía me llevaron a repensar mi propia experiencia de vida; así como el tipo de relaciones y la calidad de las interacciones en el acompañamiento terapéutico, estos principios orientan mi praxis y se constituyen en ejes para el análisis, la profundización y argumentación de la práctica clínica y conforman parte de la epistemología convergente que nutre la Neuropsicología del Desarrollo.

Considero que contar con un marco teórico referencial integral acerca de la complejidad del sujeto en desarrollo, el dinamismo y la dialéctica de los múltiples aspectos que inciden en la organización particular de cada persona es fundamental como base epistemológica para asumir el ejercicio profesional y ejercer una praxis orientada por el aprendizaje continuo.

Entiendo que la seguridad, la autonomía y el respeto se constituyen en profundos "valores" filosóficos y éticos deseables y posibles en toda relación humana; en la medida en que atraviesan dichas relaciones actúan apuntalando la identidad de los protagonistas en las experiencias compartidas.

Operan como principios básicos para organizar la información en cada una de las situaciones de intervención, si pensamos en el respeto por la persona, sus derechos y condiciones biológicas, madurativas y contextuales, surgen múltiples necesidades en cuanto a información, conocimiento y reflexión para aproximarse a cada niño o niña; pensar en el respeto nos conecta con la observación empática para comprender al otro e identificar los obstáculos y recursos propios. Además orientan el modo planificar las condiciones de seguridad postural y emocional, las

propuestas materiales y actitudinales que promueven la autonomía.

Es así que estos principios actúan como cimientos fundadores para la elaboración de proyectos terapéuticos, si la identidad y la experiencia individual es única e irrepetible, en cada caso es necesario partir de preguntas para encontrar respuestas en la historia, en las condiciones concretas de existencia y forma de organización de cada sujeto; es quizás este un punto clave para descubrir los propios recursos adquiriendo una visión estratégica a partir de relaciones que apuntalan procesos de resiliencia, promoviendo el surgimiento, desarrollo o afianzamiento de la identidad personal.

El posicionamiento profesional desde una mirada dialéctica; implica considerar cómo cada una de las personas que participan en el acompañamiento terapéutico con roles diferentes experimentan procesos de transformación mutua y aprendizajes recíprocos; considero fundamental que estas relaciones estén fundadas en el respeto por la diversidad en lugar de estar atravesadas por el dominio de unos sobre otros.

### **EN EL TRAYECTO APARECE UN HORIZONTE...**

A lo largo de la experiencia en el campo de la multidiscapacidad surgieron distintas situaciones de conflictos, dudas y obstáculos. En primer lugar y de manera casi natural me encontraba transfiriendo los conocimientos de psicomotricidad y atención temprana cuando acompañaba niños y niñas mayores de 3 años; también adolescentes y adultos. Si bien tenía la sensación de estar transgrediendo; luego de sostenernos en esta propuesta (con el equipo) fuimos confirmando la validez de la transferencia de diversos recursos en el acompañamiento terapéutico; aspectos teóricos, actitudinales y técnicos que nos posibilitaban argumentar nuestras prácticas desde la perspectiva pikleriana y los aportes de la psicomotricidad. Casi sin darnos cuenta estábamos dando un nuevo paso en el acompañamiento terapéutico de personas con multidiscapacidad, fue crucial la incorporación de la observación y reflexión conjunta para cada profesional interviniente; descubrir el valor de la actividad espontánea como fuente para comprender el modo particular de organización de los diversos aspectos del desarrollo. De manera simultánea comenzamos a trabajar estrechamente en el acercamiento a la familia entendiendo la dimensión del contexto familiar, un salto cualitativo de nuestra formación que nos permitió salir de la retórica referida al trabajo con la familia hacia una praxis de acercamiento y diálogo genuino con las/los adultos del entorno íntimo para comprender sus saberes, costumbres y creencias.

Así empezamos a implementar esta nueva perspectiva en la que se iba modificando nuestro modo de mirar, de entender y de hacer.

Recuerdo una de las primeras experiencias con Juan, un niño que llega a la institución con tres años y medio de edad, con una parálisis cerebral espástica, diplejía con componente atáxico por causa perinatal.

Juan era un niño bastante corpulento para su edad, con una gran dificultad para organizar sus movimientos, se notaba un estado predominante de excitación emocional y en su rostro se observaba una risa continua, tensa, a modo de descarga tónica y si bien se conectaba a través de la mirada con los sucesos del entorno, no se identificaban señales de discriminación o diferenciación.

Sostenía tronco y cabeza y los movimientos involuntarios generalizados lo desestabilizaban, permanecía la mayor parte del tiempo sentado en una silla baja ajustada a su tamaño corporal sujeto por un cinturón ya que al intentar moverse se caía y se golpeaba la cabeza en el piso, no tenía reacciones de defensa.

Como miembro del equipo que acompañaba a Juan empezaba a descubrir la importancia de la seguridad postural y su relación con el equilibrio y si bien la práctica de sujetar a los niños/niñas que eran puestos en posturas que no dominaban y se caían estaba tan naturalizada como su verticalización, acordamos en implementar colchonetas en el piso para que se sintiera más cómodo, seguro y experimentara situaciones de equilibrio. Mientras permanecía acostado se lo veía más relajado, estaba largos periodos de tiempo acostado en decúbito dorsal y cuando tendía a elevar cabeza y tronco aparecían movimientos asociados de agitación de sus miembros superiores e inferiores que no le eran funcionales para apoyarse o cambiar de postura; aunque tampoco manifestaba intención para realizar pasajes posturales. Mientras permanecía en colchoneta pudimos identificar que la expresión de alerta de su rostro disminuía notablemente, en ninguna etapa del proceso aparecieron iniciativas para explorar objetos.

Nos reunimos con la familia para indagar sobre las posturas en las que Juan permanecía en su casa, con la intención de compartir los cambios observados en el niño mientras se encontraba en colchoneta en la institución. Ya en la primera instancia tanto el padre como la madre se opusieron rotundamente a la idea de la colchoneta y el piso; Juan asistía desde los seis meses de vida a tratamiento kinésico tres veces por semana, situación que se mantenía hasta la actualidad (luego de permanecer medio día en la institución terapéutica). Los padres manifestaron un profundo deseo por verlo caminar, en la situación descrita no encontramos en la familia permeabilidad alguna

hacia la escucha de lo que podíamos inferir que el niño sentía cuando estaba en un plano bajo, con una base de sustentación amplia y cierta distensión; en oposición a las manifestaciones observadas mientras permanecía sentado; las cuales se acentuaban cada día cuando ingresaba a la institución caminando sostenido por sus axilas, apoyando sólo la punta de sus pies equinos y con movimientos reflejos desencadenados por el marcado desequilibrio. La escena descrita ponía claramente de manifiesto las dificultades del niño y la enorme distancia para acceder a la deambulación considerando su desarrollo postural y condiciones biológicas. Y simultáneamente veíamos el enorme esfuerzo físico de la madre o el padre para provocar y sostener ese desplazamiento.

Cuando la familia conoció nuestra propuesta en relación al desarrollo motor, pidió una reunión con la dirección de la institución para exigir que continuara recibiendo el tratamiento kinésico centrado en alcanzar la deambulación; ante la aceptación de esta solicitud por parte de la Directora continuamos acompañando a Juan por varios años (alrededor de 8), en la media jornada que pasaba en la institución estaba un tiempo en colchoneta, la cual funcionaba como un espacio - tiempo para la distensión, relajación, alivio de las manifestaciones tónico-emocionales del exacerbado estado de alerta que mantenía mientras estaba en situaciones de desequilibrio.

Juan fue creciendo y alcanzó bastante altura, seguía siendo corpulento y también seguía haciendo como que caminaba cuando era llevado por sus padres, crispado, sin un rumbo propio, manipulado en esos desplazamientos de los que no manifestaba conciencia. Simultáneamente sus padres iban registrando serios trastornos de columna, como si toda la familia estuviera sometida a un mandato que los alejaba de las posibilidades reales de su hijo y los ponía en situación de una gran sobre exigencia corporal con la cual además de sostener su cuerpo también sostenían la ilusión de un hijo caminante a un costo bastante elevado.

Esta experiencia ratificó de manera penosa lo que señala Wallon:

***“No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se manifiesta” (Wallon, 1976:23)***

Mientras esta difícil historia sucedía y se conjugaba con una etapa bastante inicial de mis incursiones en esta nueva perspectiva en la que aún contaba con escasos recursos para trabajar con la familia y con las/los niños, en un contexto institucional que limitaba a las y los profesionales a mandatos de obediencia;

personalmente sentía el inicio de una crisis que ponía en duda mi continuidad en el espacio institucional. Así empieza a gestarse en mí la necesidad de crear un ámbito para poder implementar esta nueva perspectiva terapéutica con la cual había dado los primeros pasos, germinaba así la necesidad de alcanzar condiciones de autonomía para poder proyectar las expectativas de aproximación hacia una práctica coherente.

### **Algunas reflexiones acerca del sentido de aprender a caminar**

Descubrir las investigaciones y aportes de Emmi Pikler me permitió visualizar una nueva perspectiva del desarrollo psicomotor; redimensionando el paso del tiempo y los cambios que se producen durante el primer año de vida con el dominio progresivo del propio cuerpo, la importancia de la regulación tónica, el descubrimiento de los puntos de apoyo en la organización postural en las distintas fases del desarrollo. A lo largo de este proceso surgen las posturas intermedias, las cuales se favorecen si la niña/niño se encuentra sobre una base estable, segura y compacta posibilitando un mayor registro de los propios movimientos. En este proceso la/el niño va regulando su base de sustentación para ejercitar con libertad las iniciativas motrices relacionadas con su interés por conocer el entorno. (Szanto 2011). Este dominio progresivo en el que se combina la madurez neurológica con las condiciones materiales del entorno, constituyen el contexto en el que emergen inicial y simultáneamente los gestos casuales que se irán convirtiendo en gestos intencionales. Gestos a los que hace referencia Henry Wallon y les adjudica nada más y nada menos que la raíz corporal del pensamiento, el gesto que al repetirse constituye no sólo una acción motriz, sino una re-presentación, un poder volver a realizar un circuito kinestésico para acceder nuevamente a aquello que percibió, es en esa búsqueda que la acción corporal en todas sus dimensiones abre el camino hacia otros niveles de conciencia. (Wallon 1976)

Se entiende entonces cómo el desarrollo postural que implica los desplazamientos hacia la deambulación; incluye la dimensión psicológica en la necesidad de alejarse del otro, de ampliar progresivamente el espacio propio y el horizonte personal, de experimentar el dominio del espacio ocupado, de identificar las distancias; aspectos relacionados con la proyección de sí en el espacio que no sólo da cuenta de las capacidades motrices sino del desarrollo emocional como base de las actitudes.

La deambulación es uno de los grandes hitos del desarrollo; luego de la experiencia relatada me resulta ineludible pensar en el sentido profundo que esta tiene para el sujeto; en las huellas que quedan impreg-

nadas durante el desarrollo motor considerando las condiciones en las cuales cada uno vivió ese proceso, experiencia en la que quedan integradas las actitudes de las/los adultos que acompañaron este aprendizaje; ya sea como respuesta y construcción del propio deseo o impulsado principalmente por el deseo del otro.

Pienso que aprender a caminar se constituye en una gran metáfora que nos acompaña a lo largo de la vida y que modela nuestros siguientes pasos, nuestros búsquedas y recorridos, el cómo transitamos los caminos, la manera consciente e inconsciente en que están presentes esos otros/otras que cumplieron la función de sostén y apuntalamiento, figuras de apego primarias de las que nos fuimos despegando para poder tomar distancia y quizás reencontrarlas de distintas maneras en esas otras y otros que vamos eligiendo en nuestro recorrido vital.

Así por el año 2007 se gesta el proyecto de crear un espacio terapéutico fundado a partir de los aportes de Emmi Pikler y de la Psicomotricidad Operativa.

## **SURGE UN NUEVO ESPACIO INSTITUCIONAL EN LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA Y LA COHERENCIA**

En el año 2008 comienza a funcionar el nuevo espacio terapéutico para el cual elaboramos un proyecto basado en las experiencias previas y en una elección epistemológica, del que cito textualmente un breve párrafo que consta en su origen y fundamentación:

*...”la mutua determinación entre los factores biológicos, psicológicos, sociales e individuales (tiempos madurativos y de aprendizaje) es la que configura la particularidad de las personas. Khuska se basa en la Neuropsicosociología del Desarrollo como concepción filosófica y ética de la sociedad y del sujeto, a partir de este marco se orienta tanto la investigación científica como la práctica profesional; guiados por el respeto, la autonomía y la seguridad como valores que presiden nuestra son acción.” (Chokler, 1998)*

Asumí el rol de Directora Técnica del centro educativo terapéutico y con el equipo de profesionales comenzamos a trabajar a partir de la propuesta de construir acuerdos estratégicos, por ejemplo para decidir quiénes intervendrán en cada caso; como una manera de evitar las prácticas automatizadas y de entender la importancia del apoyo mutuo y la complementariedad de miradas indispensables para ejercer la transdisciplina. Considerando la adquisición y transmisión de saberes como una actitud per-

manente de apertura y disponibilidad para la construcción de aprendizajes, como una fortaleza que nos resguarda del riesgo de caer en la automatización o repetición de prácticas sin sentido.

Uno de los objetivos del proyecto institucional incluye la formación continua del equipo con el fin de promover la reflexión y la adquisición de insumos teóricos, técnicos y actitudinales, necesidad que se plantea en la búsqueda de recursos indispensables ante la complejidad de las situaciones que acompañamos.

Las dudas e interrogantes son una constante en nuestro trabajo, por ejemplo en el acompañamiento de personas con trastornos motores severos, surgen frecuentemente algunas de las siguientes preguntas ¿de qué manera acompañamos los cambios de su corporalidad? ¿Qué maniobras utilizamos para preservar las condiciones de equilibrio cuando presentan un marcado desarrollo corporal? ¿Cómo nos cuidamos para evitar daños en nuestro cuerpo? ¿Cómo adaptamos los dispositivos materiales en cada caso? ¿Cuándo es oportuno implementar aparatología correctiva? ¿Qué incidencia tienen estos recursos en la calidad de vida? ¿Qué decisiones tomamos cuando los médicos externos u otros profesionales solicitan intervenciones con las que no acordamos? ¿Qué hacemos en el equipo terapéutico ante las decisiones consideradas erróneas por parte de la familia? ¿De quién somos voceros, del niño o niña, de su familia, de otros profesionales? ¿Qué hacemos con nuestra frustración, sensaciones de impotencia, confusiones, proyecciones? Preguntas que en cada caso obtienen su respuesta luego de debates reflexivos; de los cuales surgen acuerdos, criterios y acciones factibles de aciertos y errores. La conciencia de esta situación nos conecta con el sentimiento de responsabilidad y con una actitud de apertura y disponibilidad para ir acompañando procesos en continua transformación.

### **Algunas fortalezas y debilidades**

A lo largo de los años de experiencia en relación con la organización institucional vemos que habitualmente la perspectiva de los distintos profesionales proviene de una formación mecanicista, situación que implica que al integrarse al equipo ingresen a una instancia de capacitación continua requiriendo de tiempo y recursos humanos sobre todo al inicio de su trayecto, esta situación es acordada al momento de la contratación inicial y avala a lo largo del proceso individual la implementación de distintos recursos con la intención de que favorecer la comprensión del paradigma institucional.

Una problemática frecuente es la falta de continuidad de las y los profesionales; factor que incide en las condiciones de estabilidad necesarias para sostener

los procesos de desarrollo de cada concurrente. Las ausencias de personal afectan la sistematización de los cronogramas de observación y la supervisión de las prácticas, instancias valiosas de formación que quedan relegadas a un segundo lugar ante la necesidad de cubrir las tareas del personal ausente.

Los aspectos mencionados son parte de la realidad cotidiana.

El grupo de trabajo transita por distintas etapas atravesadas por situaciones personales, circunstancias sociales, políticas, y económicas. La gestión del gobierno vigente en Argentina desde el año 2015 a 2019 se caracterizó por los ataques sistemáticos por parte del estado hacia los derechos de las personas con discapacidad; nos rondaba el fantasma de pérdida o vulneración de derechos, el de estar en la mira de organismos de control que hacían méritos para generar y encontrar irregularidades administrativas que justificaran la quita de subsidios o pago de prestaciones. En esta situación de incertidumbre e impotencia aprendimos que un recurso fundamental era el fortalecimiento de las relaciones, la generación de un clima de distensión, de respeto y de claridad referido a la tarea. Resultó indispensable la creación de redes, tanto para las familias como para las y los profesionales, redes facilitadoras de aprendizajes y de relaciones basadas en una genuina aceptación de la diversidad, la originalidad de cada sujeto en su contexto, redes de sostén en la resistencia ante los ataques hacia el colectivo de personas con discapacidad.

Hoy en contexto de pandemia, si bien cambiaron las políticas hacia la población con discapacidad y el discurso oficial manifiesta respeto por sus derechos, son las redes que fuimos construyendo en conjunto basadas en relaciones de confianza y en la complementariedad para la resolución de diversas situaciones, las que nos siguen sosteniendo en este escenario inédito de gran fragilización emocional ante las múltiples amenazas generadas por el Covid 19.

A continuación presento el caso Nico, con la intención de compartir nuestra modalidad de trabajo, los recursos para comprender las manifestaciones del niño y las estrategias de intervención.

### **EL ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO DE NICO:**

El proceso terapéutico de Nico, un niño de 8 años de edad, que asiste al Centro Educativo Terapéutico desde el mes de Junio de 2016.

#### **Antecedentes:**

Nico llega al instituto derivado por profesionales de la escuela a la cual asistía.

El grupo familiar del niño está conformado por su madre de 34 años, su padre, de 40 años, un hermano menor de 2 años y un hermano mayor de 9 años.

En la entrevista inicial sus padres asisten sin el niño. Su madre cuenta que tuvo un embarazo gemelar; a los seis meses y medio le sube la presión arterial y a las treinta y cuatro semanas rompe bolsa y los niños nacen por cesárea.

Nico nace con bajo peso (1.600 kg) y su hermano con peso normal. Nico comienza con ictericia y deciden pasar a ambos niños a neonatología, a los nueve días fallece su hermano mellizo por un virus intrahospitalario.

Nico continúa en neonatología por once días más hasta que aumenta de peso; en esa instancia el neurólogo les dice a los padres que el niño presenta un retraso del desarrollo. Además presentó convulsiones generalizadas tónico clónicas con pérdida de conciencia durante los primeros meses de vida, en los estudios neurológicos identifican un foco convulsivo, situación por la cual es medicado y tiene seguimiento neurológico hasta la actualidad. Los episodios convulsivos sucesivos fueron desencadenados por estados febriles.

En forma inmediata al alta hospitalaria comienza en un centro de estimulación temprana hasta el año. En relación al desarrollo motor se sentó al año y medio y caminó alrededor de los dos años y medio; prefería estar sentado y no gateó.

Entre los tres años y cuatro años de edad concurre a tratamiento fonoaudiológico y pedagogía terapéutica,

Su comunicación fue gestual durante los primeros años de vida, a los cinco años comienza a balbucear y al poco tiempo adquiere algunas palabras aisladas como mamá y papá que utiliza de manera coherente. Sus padres consideran que las manifestaciones emocionales y las dificultades de adaptación se deben fundamentalmente a la falta de lenguaje.

Según sus padres Nico era un niño muy tranquilo hasta los 4 años de edad y al ingresar a la escuela común comienza a manifestar signos de dificultad para adaptarse, no podía permanecer quieto o sentado en su sala y durante el tiempo que se encontraba en la escuela deambulaba por todo el edificio; incluso se escapó en varias ocasiones de la escuela; también notan que se empieza a pegar cuando se irritaba por alguna situación. Deciden cambiarlo a una escuela especial y las conductas mencionadas persisten.

La actitud de ambos padres durante la entrevista fue de tranquilidad, tanto la madre como el padre iban aportando datos de la historia del niño de manera

fluida, sin contradicciones y se complementaban en su discurso, se los veía afectuosos en la forma de referirse a Nico.

El niño llega con certificado de discapacidad en el que consta el siguiente diagnóstico: "Retraso Mental Moderado, deterioro del comportamiento. Trastornos específicos del habla y del lenguaje". Este diagnóstico se basa en una enumeración de dificultades en las que se infiere la acumulación o superposición de aspectos del desarrollo que difícilmente colaboren con una mirada integral del sujeto. Fue necesario luego de la entrevista con los padres encontrarnos con Nico; observar sus manifestaciones, sus formas de relación, las señales expresadas por el niño en las instancias de encuentro para empezar a conocerlo.

### **Proceso de conocimiento del niño:**

Luego de la entrevista con la familia, empezamos a conocer a Nico, instancia en la cual participó una profesora terapeuta con formación en psicomotricidad, en las situaciones de observación e interacción nos encontramos con un niño que manifestaba marcada inquietud, permanecía en continuo movimiento y desplazamientos sin sentido aparente; conectado con el adulto a través de miradas alertas, con un nivel elevado de dependencia y ansiedad en relación a la presencia del adulto, insistente búsqueda y demanda de atención; estas manifestaciones se percibían como expresión de sufrimiento y estrés.

Ante los objetos propuestos en estas situaciones, por momentos se detenía, tomaba algún objeto y lo lanzaba lejos de sí. Le llamaban la atención todos los objetos que rodaran con los cuales reproducía acciones repetitivas, acompañadas de inquietud motriz y de miradas de barrido hacia el espacio en el que se encontraba el adulto.

Se comunicaba a través de señalamientos o de acciones y desplazamientos corporales.

En la primera instancia de contacto con un grupo conformado por algunos niños y niñas realizaba pasajes al acto, les arrojaba objetos, les ponía objetos en la cabeza o se les tiraba encima invadiéndolos corporalmente.

Luego de algunos encuentros de observación de la conducta del niño, nos reunimos con la familia de Nico, nos comunicamos con los docentes de la escuela y en forma conjunta con los profesionales del Centro Educativo Terapéutico acordamos que lo más beneficioso para el niño en ese momento; era dejar de asistir a la escuela e integrarse a la modalidad del centro en media jornada. Esta decisión se basó en la modalidad de trabajo de la institución, en la posibilidad de elaborar un proyecto terapéutico individual y

brindarle condiciones de mayor seguridad. Fue así que en el mes de Junio de 2016 comienza a asistir al instituto con un inicial periodo de adaptación.

### **Periodo de adaptación:**

Elaboramos los siguientes objetivos generales:

- Promover el proceso de adaptación del niño al ámbito institucional propiciando experiencias de seguridad emocional.
- Acompañar a la familia en el proceso terapéutico

En el periodo de adaptación el niño asiste acompañado por algún miembro de su familia ya que permanece en la institución hasta que manifiesta deseos de irse; en ese momento se lo acompaña para que se reencontre con su familia. Se propone un cronograma de asistencia progresivo en cuanto a los días y abierto en relación al tiempo de permanencia.

Durante el periodo de adaptación se pone especial atención a las señales emocionales del niño, es fundamental que se construya una relación de confianza con el adulto que lo acompaña, que se sienta mirado, comprendido y respetado en sus manifestaciones, necesidades y deseos y simultáneamente que se sienta protagonista en la construcción de acuerdos que operan como límites que organizan, contienen y generan condiciones de seguridad.

Al inicio el proceso de adaptación del niño se propuso su inclusión a un grupo de seis niñas/niños considerando su edad cronológica; durante los primeros días se separaba de su madre o padre al ver a la terapeuta que lo iba a buscar, en forma dubitativa le tendía la mano y se dirigían a la sala; el tiempo de permanencia era de 15 a 20 minutos. A medida que el niño manifestaba señales de confianza este tiempo se iba prolongando y comenzaba a reproducir las conductas manifestadas en el ámbito escolar con múltiples pasajes al acto hacia sus pares generando situaciones caóticas para el adulto, capturando toda su atención ya que no era posible permitir que el niño pegara o le hiciera daño con algún objeto a sus pares, luego de un periodo de excitación se dormía el resto de la jornada.

A partir de instancias de reflexión acerca del proceso observado en el niño, a los tres meses de su ingreso decidimos cambiarlo a un grupo de cuatro niñas/niños de menor edad. En este grupo las condiciones del entorno remiten a la primera infancia y fueron creadas para responder al momento evolutivo por el que transitan las niñas/niños. El mobiliario, los objetos, la organización del espacio y las actitudes del adulto del adulto referente se constituyen en un entorno continente en el cual la disponibilidad corporal

y la atención privilegiada durante las actividades cotidianas conforman el eje del proyecto terapéutico.

Observamos que Nico seguía con sus características de excitación motriz y continuos desplazamientos acotados por el dispositivo de la sala, ya que esta cuenta con espacios separados por barreras diferenciando los lugares para la alimentación y la actividad espontánea. Progresivamente comienza a identificar el tiempo-espacio para los cuidados cotidianos como diferente al tiempo-espacio para la actividad espontánea y manifiesta comprender que tendrá momentos de exclusividad con el adulto. En los espacios compartidos de actividad espontánea tendía a seguir invadiendo a sus compañeros, aunque el adulto contaba con mayores posibilidades para intervenir, evitar situaciones de agresión hacia ellos y hablar con el niño con la intención de devolverle una imagen de sí, de mediar con palabras y gestos para promover la integración de sus emociones, sensaciones corporales y consecuencia de sus actos.

#### **A los seis meses:**

Luego de seis meses de concurrencia del niño al instituto, me encuentro de manera casual como espectadora de una situación en la que Nico se estaba retirando de la institución; situación que me llevó a plantearme múltiples interrogantes que luego explicaré.

A continuación relato la experiencia de observación a la que hago referencia: Nico estaba caminando hacia la salida del instituto y al ver que su padre y su hermano menor lo estaban esperando en la puerta con expresión de alegría y aparente tranquilidad; el niño manifestó un nivel muy elevado de ansiedad, crispación tónica, llanto con tono de voz bajo y forzado, expresión de intensa angustia en su rostro, movimientos de brazos, puños cerrados, contorsiones del eje corporal en los que se evidenciaba una especie de lucha entre querer encontrarse con ellos y simultáneamente un bloqueo en su desplazamiento. Mientras esto sucedía, su padre y hermano lo observaban desde la puerta y yo le decía en voz suave –Nico te está constanding salir, parece que tenés muchas ganas de irte-. Su padre sólo lo observaba, yo me aproxime al niño y en cuclillas y sin tocarlo le dije que se tranquilizara, que no había apuro; luego de un tiempo que no registro objetivamente, pero que fue muy intenso, prolongado y difícil de sostener Nico comenzó a caminar y se abrazó a su padre

Estas señales de sufrimiento, de esfuerzo por adaptarse a la situación y fundamentalmente esa “lucha” entre el querer llegar hasta donde estaba su familia y el no poder avanzar unos veinte pasos para encontrarse con ellos, generaron en mí múltiples pregun-

tas y reflexiones sobre su conducta y el modo en que estábamos acompañando al niño y a su familia.

Los interrogantes que surgieron fueron los siguientes:

¿Qué le sucede en el momento del reencuentro con algunos miembros de su familia? ¿Cómo estará viviendo el tiempo de permanencia en el instituto? ¿Realizó un proceso de adaptación o de sobre adaptación a este nuevo espacio? ¿Será genuina la actitud amorosa que yo percibía de su familia hacia el niño? ¿Cuáles son las situaciones que le generan mayor ansiedad? ¿Qué tipo de relaciones fue estableciendo en la institución? ¿Pudo establecer vínculos privilegiados con sus compañeros de grupo o con algún adulto? ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para apaciguar los estados emocionales de angustia, tensión, crispación?

A partir de estas inquietudes nos reunimos con los miembros del equipo que acompañaban a Nico y a su familia, su terapeuta de referencia con quien está cotidianamente, la psicomotricista además de la psicóloga, el médico psiquiatra y la trabajadora social quienes se encuentran periódicamente con la familia y asumen el rol de orientación familiar. Luego de contarles mi experiencia, intercambiamos información y reflexionamos acerca del proceso observado en el niño. Coincidimos en que persistían las características de la conducta manifestadas inicialmente, con disminución de los signos de ansiedad, indicadores de confianza en la relación con el adulto de referencia a quien buscaba para resolver sus necesidades, mayor organización de su conducta en relación con los ritmos y propuestas en el ámbito institucional (tiempos de actividad espontánea, momentos de interacción en situación de exclusividad con el adulto, pasaje del espacio de la sala hacia el patio en los recreos).

Decidimos convocar a sus padres para conversar acerca del proceso evolutivo del niño y de la situación observada cuando su padre lo esperaba a la salida, en la entrevista participan la madre y el padre y yo.

En el encuentro los padres inicialmente manifestaron que en la etapa de adaptación del niño, mientras lo esperaban, tuvieron la oportunidad de ver muchas situaciones que se generaban en la institución que los tranquilizaba y les ayudó a sentir confianza.

Luego retoman nuevamente el relato de algunos datos de la historia de Nico que si bien habían sido manifestados en la primera entrevista, en esta ocasión cuentan detalles que se consideran relevantes de la historia del niño: Nico es hermano gemelo de Lisandro, quien fallece por un virus intrahospitalario a los nueve días de nacer; cuando ambos niños esta-

ban por ser dados de alta de neonatología. Nico nace con 1.600 Kg y su hermano con 2.250 kg. Los padres comentan que Lisandro se encontraba internado, ya que los médicos no querían separar a los hermanos. La madre de Nico relata que al llegar al hospital les comunican que Lisandro había fallecido, esta situación era totalmente inesperada, era el mellizo que se encontraba en mejores condiciones de salud, así lo había manifestado el médico. Luego de la noticia, la madre acude a amamantar a Nico. Allí las enfermeras le cuentan que Nico había comenzado a llorar intensamente a la misma hora en que Lisandro muere y no logran calmarlo hasta que llega su madre. Los padres nunca hablaron del fallecimiento de Lisandro delante de Nico, aunque asisten al cementerio y le dicen que allí está su hermano; los padres creen que el niño no entiende lo que le dicen.

A lo largo del relato de los hechos descriptos fundamentalmente por la madre del niño, se observa a ambos padres con una actitud de control emocional, se los ve tranquilos, con cierto hermetismo y sin manifestar dudas o inquietudes en relación a la experiencia vivida, con determinación acerca de la decisión de no hablar con Nico.

A partir de la escucha del relato se infiere en primer lugar que el tiempo y la experiencia transcurrida entre la familia de Nico y los miembros de la institución generaron una mayor confianza para que sus padres aportaran datos muy significativos a su historia afectiva que no habían manifestado en otros encuentros.

El silenciamiento acerca de las circunstancias de la muerte de Lisandro además de las condiciones biológicas de Nico, puede considerarse como un factor que opera en el sistema familiar y fundamentalmente en el niño como un activador de la ansiedad, de la fantasmática que se potencia ante la ausencia de palabras. Un suceso que Nico registró inconscientemente como una gran pérdida y desgarró de sí mismo, ese llanto intenso suscitado al momento de la muerte de su hermano con quien compartió la vida intrauterina, nos conduce a la hipótesis acerca del registro profundo que el niño tiene de esa situación traumática y de su posible incidencia en la marcada dificultad para soportar la distancia del adulto, procesar la pérdida del otro, instancia fundamental en la construcción de la propia identidad. Los factores referidos a la historia biológica y emocional del niño se conjugan y le dan sentido a las manifestaciones de su estado tónico emocional de angustia y tensión, inquietud, agitación, irritabilidad y actividad motriz constante, dichas manifestaciones refieren a la descripción que hace Ajuariaguerra acerca de la paratónia asociada a las reacciones de prestancia en la cual "la motricidad es vivida como una lucha con la rigidez de la espera, la defensa total y el sobresalto". Señales que evidencian la dificultad para la autorregulación tónico emocional y manifiestan el modo

particular de su organización y expresividad motriz, dando así cuenta de su existencia.

Manifiesta escasos recursos psíquicos en el proceso de internalización de sus figuras de apego y necesita de la presencia, mirada, palabra y encuentro corporal con el adulto como un reflejo de su propia existencia.

### **CONSIDERACIONES FINALES:**

Esta experiencia de acompañamiento terapéutico me permite reflexionar sobre la importancia de la confianza en el establecimiento de las relaciones mutuas, proceso progresivo en el cual opera el vínculo de apego que posibilitó la apertura de la familia hacia la comunicación de una historia dolorosa y simultáneamente nos abrió a una mayor y más profunda comprensión de las manifestaciones del niño.

La dimensión que adquiere la calidad de las interacciones propuestas por la Dra. Emmi Pikler, se constituyen en un recurso esencial para sostener los procesos de diferenciación; desde una asimetría psíquica en la cual el adulto pueda disponerse con una actitud empática y capacidad de apaciguamiento de las angustias.

El sistema de actitudes que apuntala las diferencias del yo, no yo; a partir de la disponibilidad del adulto, del registro del niño y la organización del medio; son aspectos que conforman un entorno segurizante, previsible y contenedor; ¿es posible que los aspectos mencionados cumplan la función de un yo auxiliar?

Desde esta perspectiva se promueve en el niño el registro de experiencias de interacción que posibiliten la transformación tónico emocional; a partir de estrategias pensadas en la posición psíquica que ocupa el adulto inscribiendo a Nico como sujeto de acción. Es durante los cuidados cotidianos; que el niño encuentra el reconocimiento por parte del adulto, en su capacidad para hacer en un espacio-tiempo en el que emerge la acción como modo de expresión del sí mismo en la resolución de las propias necesidades.

Considero que el ámbito institucional tanto desde su espacio físico como simbólico, su orientación, expectativas, búsquedas, recursos, compromiso, flexibilidad y mirada crítica, entre otros aspectos, es el que alberga, promueve, acompaña y sostiene los procesos siempre originales de cada niña, niño, joven, familias y profesionales que lo conforman.

### **EN EL RECORRIDO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL SURGIERON DESTELLOS QUE ME PERMITIERON VISLUMBRAR ALGUNOS CONCEPTOS...**

A lo largo de estos años he podido participar en numerosos Seminarios de Profundización u otras ins-

tancias de formación en las cuales he ido experimentando momentos claves, momentos en los que “algo se constituyó en señal” y produjo una ampliación de la mirada o la adquisición de un nuevo aprendizaje.

A continuación voy a puntualizar algunos de esos aspectos que fueron vividos como instancias de esclarecimiento, de develación de algo que no había escuchado o visibilizado previamente y que se revelaba re significando los conocimientos previos

- La actitud pikleriana, la diferencia entre una actitud genuina y una caricatura. El nivel de contacto con el niño/niña. El cambio de posición del adulto
- La observación minuciosa de las distintas facetas del niño, de su conducta, para identificar las iniciativas y competencias de cada sujeto, reconocer las situaciones vividas con confianza así como aquellas que generan inseguridad y temor. A partir de cada una de las señales que reconocemos y de su interpretación como constituyentes de un sistema complejo, contamos con la base de datos para conocer, comprender y elaborar estrategias de acompañamiento.
- La diferencia de las señales observables en la/el niño entre autonomía y falsa autonomía.
- La ausencia de violencia en las relaciones propuestas
- La “seriedad” con la que la/el niño pequeño despliega sus proyectos de acción.
- Los niveles de atención durante la actividad autónoma.
- El rol terapéutico en el fortalecimiento de la confianza de la familia hacia la/el niño, como base del acompañamiento terapéutico.
- La magnitud de los “detalles” que se tienen en cuenta por ejemplo al momento de observar los cuidados cotidianos, las condiciones del entorno y la calidad de la interacción adulto-niño; así como la posterior profundización del análisis de lo observado.
- Aspectos referidos a la organización institucional, entre los cuales destaco la importancia de registrar los procesos observados, analizar y profundizar sobre los diversos aspectos que confluyen en la práctica cotidiana y generar espacios de reflexión conjunta.

Anna Tardos argumenta sobre la paradoja que se le plantea al adulto para adquirir una imagen de niño como sujeto activo y un ser de iniciativas desde el momento del nacimiento; como dificultad para cambiar la imagen de dependencia que históricamente se ha sostenido en relación al niño pequeño. Hace referencia a las situaciones cotidianas de resolución de necesidades

como motorizantes de impulsos del adulto para enseñar, mostrar y explicar que a su vez se encuentran en forma simultánea con la tendencia del niño a escuchar, estar atento, mirar; son estos argumentos los que sustentan las ideas de la “pedagogía natural”. Tardos alerta acerca del error de creer que el niño sólo aprende del adulto, manifiesta que coexisten de manera simultánea diversos caminos para el aprendizaje, dice –“ el niño es activo, reflexivo, tiene éxito y lo que aprende es muy importante para él, el niño tiene la capacidad de descubrir cosas por sí mismo...”- (Tardos 2013)

Tomo esta reflexión de Anna Tardos como uno de los tantos ejemplos posibles de transpolar al campo de la multidiscapacidad, en el cual los adultos cuidadores asumen frecuentemente los cuidados cotidianos en forma permanente a lo largo de la vida de la persona discapacitada. Creo que estas reflexiones nos permiten dimensionar el impacto de la perspectiva pikleriana en la calidad de vida de las personas, más allá del campo de la atención temprana.

En la práctica clínica vemos, luego de varios años de aplicación, como la repercusión de los principios piklerianos incide en el ejercicio de intervenciones no violentas, nos permite valorar el presente y el potencial de cambio de cada sujeto; sus posibilidades y obstáculos; la multiplicidad de factores que se conjugan en cada situación.

#### BIBLIOGRAFÍA:

AOCUOTURIER, Bernard (2005) **Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz**. Barcelona, Editorial Grao.

CHOKLER, Myrtha (1998) **“Neuropsicosociología del desarrollo. Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana”**. En: La Hamaca. Buenos Aires, No.9, pág: 17-30.

CHOKLER, Myrtha (2017) **La Aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

FALK, Judit. (1997) **Mirar al niño. La escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)**. Buenos Aires, Ediciones Ariana.

KÁLLO, Éva. y Györgyi, Balog (2013) **Los orígenes del juego libre**. Hungría. Magyarországi. Pikler Lóczy

PIKLER, Emmi (1969) **Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea.

SZANTÓ FEDER, Agnés (2011) **Una mirada adulta sobre el niño en acción**. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

TARDOS, Anna. (2014) **El adulto y el juego del niño**. España. Ediciones Octaedro.

WALLON, Henry. (1976) **La evolución psicológica del niño**.

# La distribución de los espacios en la protoinfancia

## INTEGRANDO LA SALUTOGÉNESIS CON EL MODELO EDUCATIVO PIKLER-LÓCZY



**Ricardo Heber Villarreal Ghellinaza\***  
Red Pikler Nuestra América  
Asociación Pikler Perú por los Derechos de la Infancia  
rr\_rv@hotmail.com

(\*) Profesor Nacional de Educación Física. Lic. en Psicomotricidad Educativa. Especialista en Atención Temprana del Desarrollo Infantil. Estudios en los Cuidados Centrados en el Desarrollo para el Recién Nacido y su Familia.



**María del Rosario Rivero Pérez\*\***  
Red Pikler Nuestra América  
Asociación Pikler Perú por los Derechos de la Infancia  
chari\_rivero@yahoo.es

(\*\*) Educadora de Educación Inicial. Licenciatura en Psicomotricidad Educativa. Especialización en Desarrollo Infantil Temprano. Formada en el Instituto Emmi Pikler, Budapest, Hungría.

La piedra angular del presente trabajo, es la Salutogénesis (Rivera, 2018) centrada en los factores que fomentan el bienestar humano y un camino de vida saludable, es la promoción de lo salud, integrada al modelo educativo Pikler-Lóczy (Falk, 2017) que nos demuestra, que es posible un desarrollo saludable en la primera infancia tanto en un entorno familiar como institucional.

de la mejor manera posible, hasta en los más pequeños detalles, por lo que resultan ser cuidados de alta calidad.

- Las condiciones para la promoción de la autonomía en el movimiento, en la exploración y en el juego.

La propuesta se apoya en dos ejes que la sustentan:

- La relación vincular privilegiada con un adulto estable que atienda a cada niñx en los cuidados,

La integración se da desde la trama de espacios seguros, saludables, estables, funcionales, ecológicos, estéticos, transformables y que fomenten la identidad (Fig. 1) interactuando en un solo cuerpo:

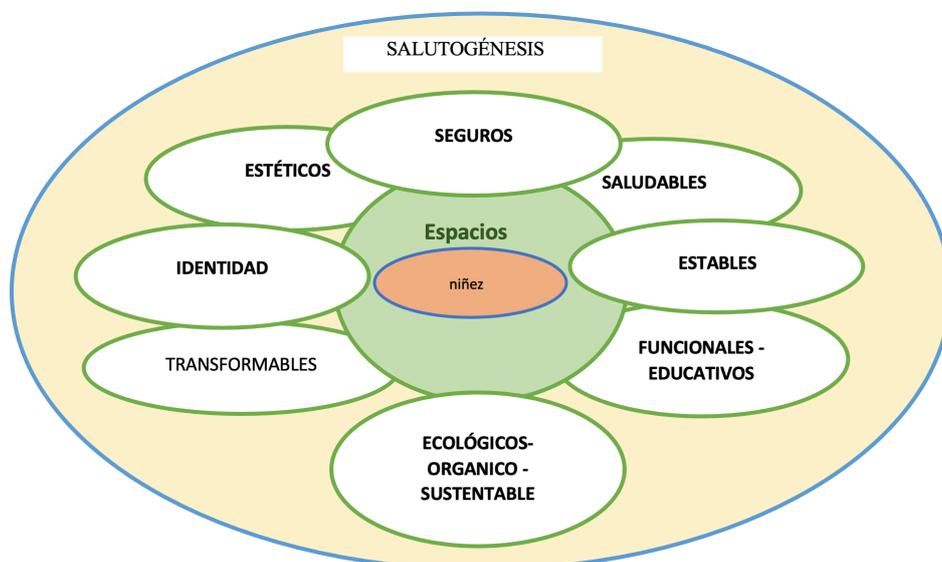


Fig. 1: "Gráfico Integrado".

## Seguros

Son espacios y materiales que posibilitan a la niñez realizar sus actividades en forma agradable y autónoma sin que estén expuestos a peligros que atenten contra su seguridad física, afectiva y emocional. (David y Appel, 1986). Ello no quita que al mismo tiempo propongan desafíos y “pequeños riesgos” manejables para poder activar experiencias de sentirse competentes.

Las estructuras y materiales que se proporcionan dan contención, sostén, posibilidad de exploración, uso y accesibilidad, en un marco de confianza, libertad de movimiento (Pikler, 1984).

La seguridad (Tardos, A., 1992) es factible, porque hay un encuentro desde el contacto, la mirada, los gestos, la palabra, posibilitado por la visibilidad del espacio en una cotidianidad, en donde no se pierde de vista al otro, por medio de ventanas, visores, puertas, verjas, barandas que posibilitan las transparencias. Por ejemplo; la cuidadora está dando la leche a un bebé y ella puede mirar a los otros bebés, que están en un parque de juego, como también los bebés pueden ver dónde está la cuidadora (Fig. 2)



Fig. 2

La seguridad se da, principalmente desde los cuidados (Falk, 2017), cuando cada niñx es atendido en forma exclusiva, internalizando al adulto cuidador y los cuidados de alta calidad, para luego ir al mundo a realizar experiencias propias y con los pares. Por ejemplo en la fig. 3, el adulto cambia a un bebé, mientras los otros pares, están en el parque de juego.

Para ello son necesarios tener en cuenta dos aspectos, primero; la arquitectura debe estar interconectada, para tener la visibilidad de poder encontrarse, con facilidad, con los pares y con el adulto, creando un ambiente que genera la sensación de permanencia y continuidad del otro, posibilitando la comunicación y la confianza.

Segundo; cuando lxs niñxs juegan o descansan y necesita de la atención del adulto y en ese momento si

el adulto está ocupado atendiendo a otro niñx, puede el adulto mirarlo, hablarle, explicándole, que ahora esta ocupado con su compañerx y cuando termine, va a ir a atenderlo. El espacio interconectado, abierta esa posibilidad, de encontrarse para comprender. En la niñez la confianza es un sosten en todos los sentidos, se puede esperar ya que está la certeza que el adulto viene.



Fig. 3

El suelo, en edades tempranas es un lugar vital, de apoyos, posturas y desplazamientos, en donde el bebé de estar acostado de espalda en el piso, se comienza a desplazar, hasta llegar a ponerse de pie y caminar.

Un suelo adecuado, facilita la seguridad de proyectarse en el entorno, tanto en zona interiores como exteriores, con condiciones seguras que eviten accidentes y posibilitan a la acción, como por ejemplo: suelos duros y a su vez, cálidos, permiten el desplazamiento. Como también la protección de lugares peligrosos (enchufes eléctricos, cocinas, estufas, ventiladores) y otros espacios, limitados colocando vallas o rejas.

Es necesario sostener y mantener en el tiempo un buen nivel y estado de seguridad, para ello es necesario que el adulto diariamente recorra los lugares para garantizar las condiciones básicas, manteniendo y/o modificando de acuerdo a las necesidades infantiles o los sucesos producidos en los diferentes momentos y en las observaciones realizadas (David y Appel, 1986).

En la niñez especialmente, la seguridad física no puede existir sin la seguridad afectiva y emocional, están íntimamente relacionadas, hay un correlato que posibilita un buen desarrollo que la hace posible el vínculo de apego que se establece con las personas significativas las relaciones seguras y respetuosas son fundamentales, es decir, el espacio puede ser muy seguro físicamente, pero si los vínculos son frágiles e inseguros, generan ambivalencia y ansiedad (Chokler, 1994).

## Saludables

Son aquellos lugares y materiales que brindan bienestar en todos los aspectos del desarrollo humano, tanto interiores y exteriores promocionando salud y previniendo enfermedades, con una buena calidad de vida, respetando los ritmos biopsicológicos (Fraissee, 1976), con espacios definidos y adecuados para el sueño y la vigilia (David y Appel, 1986).

Es indispensable tener un descanso reparador que se alterne con momentos de vigilia para estar disponibles al entorno. Las particularidades biológicas y psicológicas son de gran diversidad y fluctuación en cada persona y la observación del adulto cuidador es un pilar para lograr un ajuste adecuado.

Hay niños que la siesta es una necesidad fisiológica, sin embargo, no todos lo hacen, pueden ingresar a una etapa de descanso o de quedarse tranquilos. El espacio debe tener la posibilidad de acoger esa diversidad de características y necesidades.

En la niñez se elabora y organiza la noción de espacio a partir de la diferenciación de los lugares que habita, hay un espacio para dormir, que no es el mismo para jugar o para comer o para compartir. (Chokler, 2018)

Es erróneo pensar que han cumplido cierta cantidad de meses y deben tener adquirido los ritmos dispuestos por los adultos, tomados de un manual o en una tabla de desarrollo. Es parte de un adecuado acompañamiento no forzarlos o seducirlos a hacer cosas para las que no están preparados.

El cuidado de la salud, está presente en la salubridad del suelo, teniendo en cuenta que al ingresar al interior del espacio, es importante sacarse el calzado pues si se viene de la calle o desde el exterior del patio, es necesario colocarse otros que son para los lugares educativos interiores o en el hogar, ya que el suelo es depositario de microorganismos, especialmente a tener en cuenta en los bebés, ya que, por su naturaleza, se llevan las manos y los objetos a la boca para explorarlos.

La OMS (Organización Mundial de la Salud, s.f.) expresa que la salud también tiene que ver con ambientes y materiales, como las pinturas para exteriores e interiores a base de plomo, que son perjudiciales. Tomando en cuenta las investigaciones de Alice Hamilton (Hamilton, A., Reznikoff, P. y Burnham, G., 1993) observado en los altos niveles encontrados en la sangre en los infantes que comen las cascarillas de pintura de las paredes y/o lo chupaban de los juguetes de plástico con ftalatos<sup>1</sup>.

En el control ambiental de interiores, es necesario crear las condiciones para la ventilación y purificación del aire, por la posibilidad de toxicidad en los ambientes cerrados. Por lo cual es necesario construir espacios con material ecológico, como productos no tóxicos para la limpieza de los interiores y exteriores y, además, ubicar plantas en los espacios para purificar, como, por ejemplo: la gerbera y la cintita (Jamesoni, *Dracaena marginata*) especies que tienen un microcosmos específico para purificar. (Pedraza, 2015)

<sup>1</sup> Ftalato: Químico con alto nivel de plomo, usado para afirmar el color y mayor flexibilidad al plástico, afecta a la salud. ATSDR (2002). Recuperado de: [https://www.atsdr.cdc.gov/es/phs/es\\_phs9.html](https://www.atsdr.cdc.gov/es/phs/es_phs9.html)

Los espacios externos, con árboles, arbustos, plantas ornamentales, pasto, etc., son indispensables para contención ambiental. En la infancia la propuesta de los espacios en la naturaleza, no son solo un hermoso fondo visual de las actividades que realizan, es especialmente un escenario fuente de estímulos, de oxígeno que ingresa en cada movimiento, corazones que laten, territorios a descubrir en sus diversas dimensiones topológicas, imaginando, creando y produciendo conocimientos. Los estudios de Swank, J. y Min, S. (2015), comentan que en la niñez se integran con facilidad la naturaleza a los juegos, ya que los orientan y varían en función de ella y según sus preferencias. (Camáñez, 2016).

La vida al aire libre, es condición indispensable para la salud, alienta el desarrollo del sistema inmunológico, pulmonar y fuente de vitamina "D" que ayuda al cuerpo a absorber el calcio. (Torres, et al, 2017)

Hay culturas nórdicas y de Europa oriental e investigaciones que sugieren dormir la siesta al aire libre (protegiéndolo del sol directo), ya que tiene múltiples beneficios para la salud (Tourula, et al, 2008). La doctora Emmi Pikler, era partidaria de este tipo de siestas, y en la actualidad, el Jardín Infantil Pikler, lo sigue practicando (David y Appel, 1986)

Actualmente, hay un divorcio entre la naturaleza e infancia y se ha incrementado en los últimos años por diferentes causas y lo expresa Louv, acuñando la expresión "Trastorno por déficit de naturaleza" (Louv, 2018) que se asocia a los problemas que atacan la salud física y mental, la creatividad e incluso la capacidad de socializar por no pasar suficiente tiempo al aire libre.

A la disminución de tiempo de juego en espacios abiertos, se suman horas de televisión, computación, Tablet, videojuegos, aumentando la ansiedad, la pasividad, sentimientos de tristeza, impulsividad y el riesgo a estados depresivos. Peter Schober, de la Universidad de Medicina de Graz, evidencia en su investigación que los niños sedentarios –los que no asumen riesgo alguno– enferman cinco veces más de depresión que los que se mantienen activos (Fernández M., 2018).

Loris Malaguzzi subraya la necesaria amabilidad en la concepción de espacios y ambientes de manera que se favorezca la seguridad afectiva en un clima de calma y serenidad, en donde sea posible el encuentro en pequeño grupo, en pareja o el aislamiento cuando cada niño necesiten (Cabanellas, I. et al, 2005).

## Estables

La estabilidad es la base para un buen desarrollo, con una organización espacial y mobiliario que permita la continuidad, que facilite la pertenencia y per-

tinencia, posibilitando la noción de permanencia, con la comprensión de que los espacios y los objetos siguen existiendo, aunque no puedan ser vistos, oídos o tocados.

Es particularmente necesario que, en la niñez temprana, ubiquen con facilidad al adulto significativo, función del vínculo de apego, que da la sensación de estabilidad emocional, afectiva y física. Cuando hay estabilidad espacial y temporal, está la posibilidad de jugar, de descansar, de ser cuidado y saber dónde está el adulto, favoreciendo la representación interna del espacio, de los objetos y de su cuidador.

Cuando en la dinámica de la vida diaria, la tranquilidad aflora como costumbre cotidiana, su resultado es la estabilidad emocional y afectiva, consecuencia del esfuerzo paciente de los adultos cuidadores que colaboran desde la anticipación, a la toma de conciencia del sí mismo del niño y de su entorno. Es una forma de evolución del pensamiento, convirtiendo a la calma en un signo de autonomía, una huella que se hace presente en el interior del sujeto cuando se construye agradablemente desde la armonía.

En el ambiente estable, familiar o institucional, es hogareño, se respira familiaridad, en donde lo afectivo y pedagógico se integra. Loris Malaguzzi quería que los edificios de los niños tuvieran una estructura familiar, acogedora, hogareña que les permita recorrer todos los espacios manteniéndose orientados y facilitándoles una percepción global del conjunto. (Cabanellas, I. et al, 2005)

### **Funcionales – Educativos**

La calidad y funcionalidad de los espacios va a depender de la proporción entre el metraje del espacio y la proporcionalidad con el número de personas que la ocupan, a ellos se suma el mobiliario (mesas, sillas, cunas, armarios, etc.). La ecuación final, va a determinar si es un ambiente de calidad, saludable y funcional. Por ejemplo: bebé que no se desplazan el parque de juego es de 1 a 1½ m<sup>2</sup>; el bebé que se desplazan, el espacio es, aproximadamente, entre los 2 y 3 m<sup>2</sup>; niño que caminan con soltura, el espacio, es alrededor de los 3 a 4 m<sup>2</sup>.

La funcionalidad del espacio estará sujeta, a que el ambiente cambia a medida que cambian los niños, su desarrollo, intereses y necesidades. Hay una relación estrecha entre crecimiento y espacio; se amplía el espacio con el desarrollo madurativo, es una transformación que parte de la funcionalidad. La capacidad de transformación es una característica del ser humano.

Lo funcional es pedagógico, cuando es lo suficientemente estimulante como para que los niños puedan

realizar sus exploraciones, dar rienda suelta a sus intereses y a su curiosidad sin necesidad de que el adulto intervenga directamente. Para Malaguzzi “El espacio - ambiente es el tercer maestro, en interconexión del adentro con el afuera. (Cabanellas, I. et al, 2005)

Hay varios detalles a definir, como, por ejemplo; la altura del suelo al techo, puede condicionar o facilitar su funcionalidad y el factor educativo. Los espacios con techos demasiado altos, de acuerdo a nuestra experiencia, provoca una amplitud innecesaria, que genera cierta ansiedad, impulsividad, al no encontrar refugios o lugares pequeños para su apropiación. Cuando es muy alto, es posible acortar la altura, para dar una sensación hogareña, con escaleras y lugares intermedios, como entresijos para jugar o descansar.

La estructura interior de un lugar para la niñez temprana, se favorece con la luz y ventilación natural, que ingresa directamente por las ventanas, como un factor de vida, de apertura y de encuentro entre el exterior y el interior. (Euskadi.eus, 2010). Para ello es necesario que las ventanas sean predominantemente bajas, a la altura de los niños que lo habitan, funcionando como visores para ver y encontrar al adulto significativo y viceversa. Además, con la mayor visibilidad, hay posibilidades de tener conciencia de la globalidad y de las partes del espacio.

Un indicio madurativo de organización espacial, que favorece la funcionalidad del espacio, es cuando se logra la representación espacial y objetiva, (Wallon, 1987) es decir, se internaliza el espacio, organizando un mapa mental donde se reconoce la distribución de los lugares y sus características.

Las paredes que dividen demasiado el espacio, como murallones, con ventanas altas que no posibilitan la visualidad del niño, provoca cierta sensación de encierro y aislamiento. Da una mejor sensación de vida, cuando pasa la luz y ventilación natural, con espacios libres sin tantas divisiones, con fácil acceso a los lugares. Situación que colabora en generar una atmósfera que beneficia el estado de ánimo, los proyectos y las relaciones humanas. (Basterrechea, 2011)

David y Appell, comentan, que un espacio es favorable, cuando responde a algunas exigencias (David y Appell, 1986):

- Ser justo un poco más amplio que los niños puedan ocupar con su actividad.
- Permitirle moverse y desplazarse sin molestarse unos a otros.
- Incluir situaciones que pueda aprender a domi-

nar sin peligro, evitando espacios o mobiliarios que puedan provocar accidentes y que lleven al adulto a estar haciendo prohibiciones a cada momento. (p.48)

### **Ecológicos – Orgánicos – Sustentables**

Los espacios, mobiliarios y objetos se consideran ecológicos (Margalef, 1998) cuando son respetuosos con el medio ambiente en interacción con las personas y se destaca la calidez, la luz natural, los materiales nobles, plantas en el interior y en el exterior, decibeles de sonidos permitidos, alimentación nutritiva, huerta/jardín, fuentes de agua, etc.

Desde la arquitectura, los diseños ecológicos y orgánicos (Boullosa, 2012) promueven el principio activo de la vida, se percibe con facilidad la energía vital y la sintonía con la naturaleza, con alternancia de luz y oscuridad, experimentando diversas alturas, texturas, alternancia de sensaciones.

Construir o adaptar, integrando la salud ambiental, el respeto al ecosistema, espacios sostenibles, tanto públicos, privados, exteriores e interiores, utilizando materiales de limpieza orgánica y de aseos ecológicos, reciclando, reutilizando y reduciendo; como también usando ropa orgánica y alimentación adecuada. Constituyéndonos en personas protagonistas para un favorable entorno que ayude a la habitabilidad del planeta, sintonizando la naturaleza humana con la naturaleza. Desafío titánico frente a un mundo tan desigual (Ornelas A. M., 2018)

Mediante un respetuoso diseño se busca la integración para convertirse en una composición unificada y correlacionada. La OMS dice: “Todos los niños tienen derecho a crecer en un ambiente saludable, esto es, a vivir, estudiar y jugar en lugares sanos. Interviniendo para proteger el entorno de los niños es posible salvar millones de vidas, reducir las enfermedades y conformar un mundo más seguro y saludable para el futuro de nuestros hijos.” (OMS, 2003)

La construcción de los espacios y mobiliarios sustentables pueden aportar beneficios para favorecer el cambio climático, ya que, por ejemplo; las la mayoría de las construcciones que se realizan actualmente, son sumamente contaminante, con emisiones del 40% de dióxido de carbono y otros gases tóxicos, además un 30% asociado al transporte, donde se incluye el crecimiento difuso de las ciudades (Esteves, 2011). Por ello, es fundamental cuestionarnos y replantear la responsabilidad que cada persona tiene en el rol de diseñar y construir espacios, mobiliarios y materiales sustentables para la infancia y el planeta en general.

Lo orgánico y ecológico, no responde solamente al clima, se trata según Tedeschi del aprovechamiento del terreno, la vegetación, la energía ambiental, por ello es sustentable desde el ambiente mismo, de los aportes que da el mismo contexto, como los árboles o las pérgolas van a regular, de acuerdo a las estaciones del año, el asoleamiento al interior del espacio. (Tedeschi, 1963)

Hay grandes avances tecnológicos y científicos que han favorecido la aparición de nuevos materiales constructivos, más eficientes, livianos e incluso adaptables para cualquier tipo de estructura y otro que tienen que ver con los nuevos dispositivos para generar energía (paneles fotovoltaicos) o para el calentamiento de agua (terma solar), especialmente respondiendo a las características del clima del lugar, con materiales adecuados, el correcto asoleamiento y la ventilación cruzada, el uso de vegetación que produzca sombra, entre otros; luego, los sistemas tecnológicos de producción de energía o agua caliente que disminuyen notablemente en cantidad y por lo tanto en costos, obteniendo los mismos y hasta mejores resultados que los sistemas perjudiciales para el planeta (Zolezzi, C. et al, 2011).

En el proyecto para una escuela de calidad ambiental, aprobado por el gobierno vasco, comentan: “Hoy en día educación ambiental y calidad educativa van necesariamente de la mano, son dos conceptos que no se pueden entender por separado. Por eso resultan tan interesantes propuestas como la que se desprende de este proyecto. Aportando elementos válidos para construir una escuela de calidad ambiental”. (Cantera, Á. et al, 2006)

Antonio Gaudí decía: “El arquitecto del futuro se basará en la imitación de la naturaleza, porque es la forma más racional, duradera y económica de todos los métodos”; Gaudí tomando como modelo la naturaleza, optimiza bioclimáticamente sus edificios, emplea abundantemente el ladrillo y el azulejo (materiales más económicos de la época) emplea piedra del entorno próximo, aprovecha los materiales desecho o de demolición y optimiza el diseño estructural de sus edificios. (Salas, C. et al., 2018)

### **Transformables**

Son los espacios, mobiliarios y materiales, que están dispuestos a promover la exploración y producción transformadora de quienes los habitan, desde su iniciativa y espontaneidad, en donde esa dinámica vital pueda explayarse con intensidad. La infancia es transformación y evolución, lo que nos relata lo saludable de su existencia.

Luis Moreno Mansilla y Emilio Tuñón, fueron galardonado con la Medalla de Oro al mérito en las Bellas

Artes por el Ministerio de Cultura de España por sus obras, comentan lo siguiente:

Toda obra de arquitectura, como caso apenas particular de toda acción humana, habita en el territorio de la transformación. Es esta quien da sentido a nuestra tarea, pues, frente a una naturaleza predeterminada, que sigue su curso con independencia de nosotros, da voz a la rebelión de lo humano, que encuentra su sentido al resguardarse en aquello que cambia, que se modifica, que es distinto tras nuestro paso por el mundo, porque de este modo se convierte en testigo de nuestra existencia, y en definitiva prueba de que existimos. (2010, p 33)

La idea de diseñar y construir teniendo en cuenta los procesos de transformación que genera lxs niñxs en su acción, es colaborar en el desarrollo del pensamiento divergente, pensamiento que hace posible la diversidad, colaborando explícita e implícitamente en el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).

En ese lugar también nos encontramos con la Dra. Emmi Pikler y su equipo, en el funcionamiento del orfanato del instituto Lóczy de Budapest, en donde la singularidad de cada niñx era el punto clave de la cotidianidad, nunca se estancó en el funcionamiento colectivo, pese a que la estructura edilicia marcaba cierta rigidez, al contrario, privilegió los detalles, sin imponer lo que "se debía hacer" para llegar a un destino determinado (David y Appel, 1986).

## Identidad

El pensar los espacios, mobiliarios y objetos relacionados al desarrollo infantil, implica tener en cuenta en los diseños relacionado a la identidad de las personas, su singularidad, como también la identidad cultural, como un hecho claro de pertenencia, de contexto que identifica al lugar y a las personas.

Cuando la identidad se relaciona con el espacio, hay reciprocidad entre el espacio físico y la presencia del niñx, constituyendo una identidad espacial, con un sentido de pertenencia, seguridad y comunicación. (Gonzalez, 2013)

Al tener en cuenta la identidad cultural en los proyectos, es atender, un conjunto de valores, símbolos, creencias, mitos, saberes, estéticas, producción, economía, modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador y que están arraigados dentro de una comunidad, convirtiendo los diseños estructurales y arquitectónicos como un producto cultural y lugar privilegiado

para la socialización y la convivencia. (Forero La Rotta, 2005)

El adultocentrismo y la ciudadanía infantil, son dos discursos en conflicto para la convivencia (Chang, S. et al, 2013), que están generalmente presentes en los diseños estructurales de los espacios, en su ornamentación y en las propuestas educativas que le hace el adulto al niñx. Es un pensar y elaborar estrategias desde el adulto, desde su lugar y comodidad. Hegemonía y relación asimétrica de algunos sistemas económicos y educativos, donde el diseño estructural ubica al adulto al centro del escenario, donde la dependencia del niñx es evidente, con un sistema espacial que contribuye al control y dominio.

Hay proyectos comunitarios que son ejemplos de respeto a la identidad, rescatando la concepción tradicional de construcción tanto en la zona selva, sierra y costera, como en la utilización de materiales de la zona, sistemas de ventilación, de energía, etc. (Baffigo, P. y Johann S., 2015), como también el proyecto de Escuela Asháninca de Uso Comunitario, de construcción de madera y respetando la cosmovisión del pueblo Asháninca (Zamudio Reyes, 2019)

## Estéticos

Si bien no existe un concepto único de lo que es estético, es importante vivir en ambientes agradables en todos los aspectos, en lugares acondicionados o contruidos que brinden la experiencia de belleza, armonía, sosiego (Fernández A. , 1990), damos lugar a que existe la posibilidad de un derecho a lo estético.

Hay varios componentes estéticos que facilitan sentirse bien con el entorno, esto depende de cada persona y comunidad, que valora conceptos propios de lo estético que los representa y que le da sentido a la belleza de los espacios y materiales. La confusión surge cuando se imponen modelos externos en lo cultural y en lo estético como referentes, que no tienen nada que ver con la realidad y la vida cotidiana de la comunidad, como, por ejemplo: en una comunidad amazónica, encontrar en las paredes de la entrada a la escuela o jardín, dibujos o imágenes de niños y niñas rubios, en un bosque nevado de pinos, osos y renos.

Algunos de los elementos de la estética a considerar son: masa y espacio, forma, tamaño, textura, proporción, color, escala, movimiento, línea, simetría, ritmo, equilibrio, énfasis, contraste, patrón, espacio, alineación, decoración, massing, cultura, contexto (Arquitectura, 2001). El conjunto de los detalles va a dar una conformación que, unido a la funcionalidad, crea un todo unificado para agradar a las personas que ocupan el espacio.

## Distribución de los Espacios

*“En donde el afuera penetra en el adentro y el adentro se descubre afuera” (Cortázar, 1964)*

Se propone tres lugares:

**1)** Lugar de la actividad autónoma y juego libre: tanto interior como exterior. Con condiciones que promueven la seguridad, tranquilidad, la posibilidad de moverse libremente y jugar, con juguetes, objetos y materiales que estimulen y enriquecen la actividad del niño, niña. (Tardos, A., 2014).

Los espacios distribuidos de acuerdo a su desarrollo madurativo y a sus posibilidades de movimiento, respondiendo a tres espacios:

**a.** Lugar para los bebés que solo están de espaldas y aquellos que realizan algunos giros. Es un espacio protegido de otros bebés que ya se desplazan con mayor facilidad y lo pueden lastimar, aplastarlos o pisarlos.

**b.** Lugar para aquellos bebés que giran, se sientan, gatean y comienzan a pararse, a caminar tomados de algún mueble o baranda

**c.** Espacio para aquellos niños, que caminan con soltura, corren, saltan.

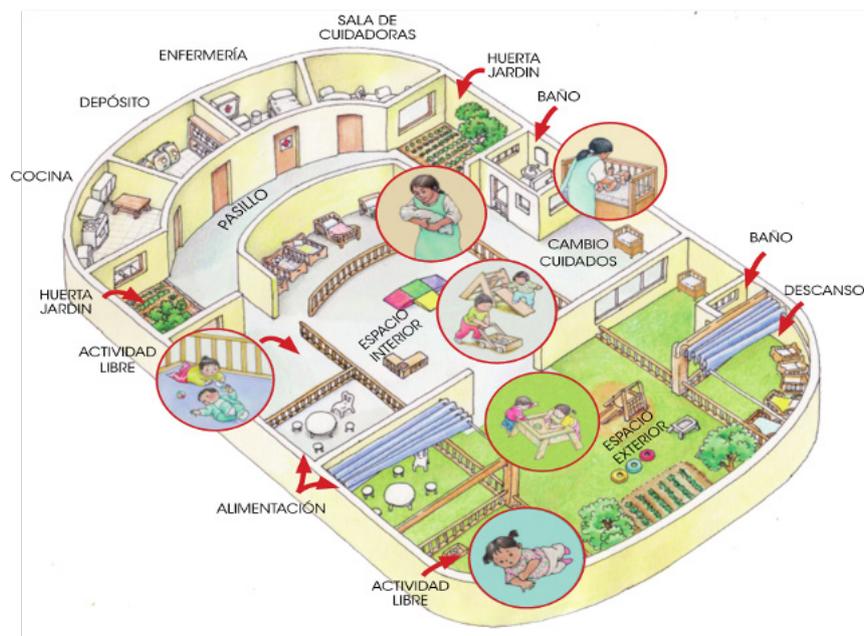
Los espacios interiores y exteriores son similares, están interconectados, es un solo cuerpo, subdividido por una pequeña zona intermedia, para cambiar de calzado y con percheros para los abrigos. El ambiente exterior, tiene protección ante la influencia del sol, frío, lluvia o viento.

**2)** Lugar de los cuidados: relacionado con la alimentación, del aseo, baño, vestimenta y descanso, y están diferenciados por edad y madurez. Este lugar, se recomienda ubicarlo en el interior y en el exterior. En el espacio exterior, acondicionado y protegido por la situación climática.

**3)** Espacios intermedios: son la transición de un lugar a otro, intentando ser un pasaje singular y operativo (Tuset, 2014). Son dos espacios:

**a.** El ingreso de la calle a la casa o institución, donde los niños dejan sus zapatos, gorro, abrigo, mochila, un lugar o mobiliario, para el ingreso o al retirarse.

**b.** Lugar intermedio entre el espacio interior y exterior, en donde se ubican los zapatos o bota, ropa, sombrero, etc., para salir o entrar del patio.



## Bibliografía y referencias

- Antonovsky, A. **Salud, estrés y afrontamiento**. San Francisco: Editores Jossey-Bass. 1979
- Arquitectura. **Ordenadores espaciales en arquitectura**. Obtenido de [www.arqhys.com](http://www.arqhys.com): <https://www.arqhys.com/arquitectura/arquitectura-ordenadores.html>. 2001
- Asociación Pikler – Lóczy. **Bañando al Bebé**. Budapest: Realpress.2013
- Aucouturier, B. **Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz**. Barcelona: Graó.2004
- Basterrechea, I. e. <http://femp.femp.es>. Obtenido de Guía para proyectar y construir escuelas infantiles: <http://femp.femp.es/files/566-1151-archivo/Gu%C3%ADa%20para%20proyectar%20y%20construir%20escuelas%20infantiles.pdf>. 2011
- Boullosa, N. **Arquitectura orgánica, local e intemporal**. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de [faircompanies.com](http://faircompanies.com): <https://faircompanies.com/articulos/arquitectura-organica-local-e-intemporal-autores-clave/>. 2012
- Bran, A., Vives, J.B., Cabrera, E., Cura, L., Erijimovich, C., Lienhard, M., Soqueff, S., Mondelo, G., De Andrés, A., Messina, H. **Grupo de Estudio de Arquitectura Antroposófica**. Obtenido <http://arquitecturantroposofica.blogspot.com>. 2009
- Cabanellas, I. et al. **Territorios de la infancia**. Barcelona: Graó. 2005
- Camáñez, A. <http://repositori.uji.es> [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163921/TFG\\_Cama%C3%B1ezMontAlejandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163921/TFG_Cama%C3%B1ezMontAlejandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y). 2006
- Cantera, Á. et al. <https://www.euskadi.eus>. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de **Proyecto para una escuela de calidad ambiental**: [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_ed\\_ambiental/es\\_def/adjuntos/800004c\\_escuela\\_calidad\\_ambiental\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_ed_ambiental/es_def/adjuntos/800004c_escuela_calidad_ambiental_c.pdf). 2006
- Cañabate, D. et al. **El movimiento, un lenguaje para crecer**. Barcelona, Cataluña, España. 2018
- Chokler. **Los organizadores del desarrollo psicomotor**. Buenos Aires: Ediciones Cinco. 1994
- Chokler. **La aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires: Ediciones Cinco. 2017
- CIMA. (s.f.). Centro Iberoamericano para la Medicina Antroposófica. <http://medicinaantroposofica.org/>
- salutogenesis/ 2020
- David y Appell. **La educación del niño de 0 a 3 años**. Madrid: Narcea. 1986
- Esteves, M. <https://core.ac.uk>. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de **La sustentabilidad y el rol de la arquitectura**: <https://core.ac.uk/download/pdf/72020677.pdf>. 2011
- Euskadi.eus. <https://www.euskadi.eus>. Obtenido de Construcción de centros de educación.: [https://www.euskadi.eus/y22-izapide/es/contenidos/contratacion/se\\_28\\_10/es\\_se\\_28\\_10/adjuntos/2.-RECOMENDACIONES%20A%20LOS%20PROGRAMAS.pdf](https://www.euskadi.eus/y22-izapide/es/contenidos/contratacion/se_28_10/es_se_28_10/adjuntos/2.-RECOMENDACIONES%20A%20LOS%20PROGRAMAS.pdf). 2010
- Falk, J. **El modelo educativo Pikler- Lóczy**. En E. Herrán, & E. Herrán (Ed.), Claves de la Educación Pikler-Lóczy (E. Herrán, & T. Juhász, Trad., págs. 163-188). Budapest, Budapest, Hungría: Realpress. 2017
- Falk; J. **Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño**. En E. Herrán (Ed.), Claves de la Educación Pikler - Lóczy. Budapest: Realpress. 2017
- Falk, J. **Lóczy cumple cuarenta años**. En E. Herrán, Claves de la Educación Pikler - Lóczy Budapest: REALPRESS.1986
- Falk, J. **Lóczy Educación Infantil**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat. 2008
- Fernández, A. **Los axiomas del crepúsculo**. Madrid: Hermann Blume. 1990
- Flexibilidad, transformación y movimiento. La obra de Mansilla y Tuñón**. Obtenido de [www.noticias.arq.com.mx](http://www.noticias.arq.com.mx): [https://noticias.arq.com.mx/Detailles/12952.html#.XssUhy\\_SFNO](https://noticias.arq.com.mx/Detailles/12952.html#.XssUhy_SFNO). 2012
- Flores, Y. <http://repositorio.usfq.edu.ec>. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de **Organicismo-centro de investigación naturales arquitectura orgánica**: <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/3251>. 2014
- Forero La Rotta, A. <https://www.redalyc.org>. Obtenido de **LA ARQUITECTURA: OBSERVACIONES DESDE EL ANÁLISIS CULTURAL**: <https://www.redalyc.org/pdf/1251/125117497002.pdf>. 2005
- Fraïsee, P. **Psicología del rito**. Madrid: Ediciones Javier Morata. 1976
- Gardner, H. (1983). **Inteligencias múltiples**. Buenos Aires: Paidós.
- Gaudi, A. **El arquitecto del futuro se basará en la imitación de la naturaleza**. Obtenido de [DIÁLOGOS PIKLERIANOS](http://www.cosas-</a></p></div><div data-bbox=)

- dearquitectos.com: [https://www.cosasdearquitectos.com/2010/12/el-](https://www.cosasdearquitectos.com/2010/12/el-zy:)
- Gómez, E. e. **Diálogo de saberes e interculturalidad**. Medellín: Pulso & letras editores.. 2015
- Hernández, A. **arquine.com/rudolf-steiner**. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de [www.arquine.com](http://www.arquine.com): <https://www.arquine.com/rudolf-steiner/>. 2015
- Herrán, E. [https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/elena\\_herran\\_cuando\\_educar\\_empieza\\_por\\_cuidar.pdf](https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/elena_herran_cuando_educar_empieza_por_cuidar.pdf). 2013
- Louv, R. **Los últimos niños en el bosque**. Madrid: Capitán Swing.2018
- Lowen, A. **Imagen de archivo**. Madrid,: Diana. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de **La Bioenergética; el cuerpo, la expresión y la terapia** : [http://www.laenfermeria.es/apuntes/otros/ciencias\\_alternativas/bioenergetica.pdf](http://www.laenfermeria.es/apuntes/otros/ciencias_alternativas/bioenergetica.pdf). 1975
- Margalef, R. **Ecología**. Barcelona: Omega. 1998
- Naciones Unidas. <https://www.un.org>. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de **Acción por el clima: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/**. 2019
- OMS. <https://www.who.int>. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de **Ambientes saludables para los niños: https://www.who.int/features/2003/04/es/#:~:text=Todos%20los%20ni%C3%B1os%20tienen%20derecho,el%20futuro%20de%20nuestros%20hijos**. 2003
- OMS. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de <https://www.who.int/es/>: <https://www.who.int/features/qa/health-promotion/es/> . 2016
- OMS, F. G. **Informe de la OMS**. Obtenido de [who.int/es](http://who.int/es): <https://www.who.int/es/news-room/detail/03-12-2015-who-s-first-ever-global-estimates-of-foodborne-diseases-find-children-under-5-account-for-almost-one-third-of-deaths>. 2015
- Parra, E. **La vida como transformación - Mansilla y Tuñón**. Obtenido de <https://pedacicosarquitectonicos.com/2014/02/20/la-vida-como-transformacion-mansilla-y-tunon/>. 2014
- Pedraza, L. <http://repository.udistrital.edu.co>. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3767/1/PedrazaOrtizLadyJohan>. 2015
- Pikler, E. **Moverse en libertad**. Madrid: Narcea. 1984
- Pikler-Lóczy Euskal. (s.f.). <https://www.piklerloczy.org>. Obtenido de Emmi Pikler y el instituto Lóczy: <https://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-l%C3%B3czy>. 2020
- Pradas, S. **UnirRevista**. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de Unir.net: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-tercer-maestro-es-pacio-que-ayuda-al-aprendizaje/549203664113/>. 2018
- Rivera, E. **Camino salutogenico: estilos de vida**. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de revista digital de posgrado: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_dp/article/view/16111/144814482687](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_dp/article/view/16111/144814482687). 2018
- Rossi, M. J. **Arquitectura Antroposófica**. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, <http://arquitecturantroposofica.blogspot.com/2008/02/arquitectura-antroposofica-las-artes.html>. 2008
- Salas, C. et al.. (2018). <https://dialnet.unirioja.es>. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de **Antonio gaudí, precursor de la sostenibilidad y la biomimética en la arquitectura, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485280#:~:text=Antonio%20Gaud%C3%AD%20dec%C3%ADa%20que%3A%20%20E2%80%9Ccel,y%20el%20azulejo%20%20E2%80%94los%20materiales**. 2018
- Tardos, A. **La mano de la educadora**. Infancia(11), 14-19. 1992
- Tardos, A. **El adulto y el juego del niño**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. 2014
- Tardos, A. (septiembre de 2016). <https://www.piklerloczy.org>. Obtenido de **La observación del bebé por parte de su madre o sustituta: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/anna\_tardos\_la\_observacion\_del\_bebe\_por\_parte\_de\_su\_madre\_o\_sustituto.\_efectos\_en\_sus\_propias\_actitudes\_y\_en\_la\_imagen\_que\_se\_forman\_del\_nino\_reladei\_volumen\_5.3\_septiembre\_2016.pdf**. 2016
- Tardos, A. **El papel de la observación en el trabajo educativo**. En E. Herran, Claves de la Educación Pikler Lóczy (págs. 115-124). Budapest: Realpress.b 2017
- Tedeschi, E. **Teoría del la arquitectura**. Buenos Aires: Nueva Visión. 1963
- Torres, et al. (2017). <https://www.redalyc.org>. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de **Desarrollo del sistema inmunológico ¿naturaleza o crianza?: https://www.redalyc.org/pdf/559/55954942005.pdf** . 2017
- Tourula, et al. [www.nim.nih.gov](http://www.nim.nih.gov). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de **National library of Medi-**

ne: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18767347/>. 2008

Tuset, J. **Peter Shepherd Espacios intermedios entre la arquitectura y el paisaje**. Obtenido de [www.polired.upm.es](http://www.polired.upm.es): [http://www.polired.upm.es/index.php/proyectos\\_arquitectonicos/article/view/3053](http://www.polired.upm.es/index.php/proyectos_arquitectonicos/article/view/3053). 2014

Villalobos. <https://www.scielo.sa.cr>, M. Obtenido de **Desarrollo psicosexual**: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-41851999000100011](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100011). 1999

Villarreal, R. <https://www.piklerloczy.org>. Obtenido de **Favoreciendo la actividad autonma y el juego libre en niñas y niños de 0 a 3 años**: [https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/favoreciendo\\_la\\_actividad\\_autonoma\\_y\\_el\\_juego\\_libre\\_0-3\\_anos\\_ministerio\\_de\\_educacion\\_peru.pdf](https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/favoreciendo_la_actividad_autonoma_y_el_juego_libre_0-3_anos_ministerio_de_educacion_peru.pdf). 2012

Wallon, H. **Psicología y educación del niño**. Madrid: Visor Libros. 1987

Zamudio Reyes, R. [file:///C:/Users/Acer/Downloads/ZamudioR\\_R%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/ZamudioR_R%20(1).pdf). Obtenido de **Escuela Ashaninka de Uso Comunitario**: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/ZamudioR\\_R%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/ZamudioR_R%20(1).pdf) 2019

Zarate, P. [www.arquine.com](http://www.arquine.com). Obtenido de **Arquitectura, estética y sentido humano**: <https://www.arquine.com/arquitectura-estetica-y-sentido-humano/>. 2016

Zolezzi, C. et al. **Energía y medio ambiente. Una ecuación difícil para América Latina : los desafíos del crecimiento y desarrollo en el contexto del cambio climático**. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de [www.clacso.org/tag/cambio-climatico](http://www.clacso.org/tag/cambio-climatico): <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/engov/20130827052932/engMAaCubillosEstensoro.pdf>. 2011

# Las actitudes mediadoras basadas en el respeto de los tiempos y espacios en educación y en clínica de la primera infancia

## ANÁLISIS DE “RETRATO DE MILAN” DEL FILM “LÓCZY, UNA ESCUELA DE CIVILIZACIÓN”



**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.

### Resumen

En este trabajo me interesa profundizar sobre las distintas actitudes mediadoras que se realizan a diario en la tarea educativa y clínica, especialmente con niños/as que presentan algún indicio de necesitar una mirada y un acompañamiento diferente.

Utilizo la palabra mediación porque considero que es una manera de nombrar el trabajo que debemos realizar todos aquellos que estamos involucrados en los cuidados a la primera infancia. Ese difícil accionar respetuoso que implica traducir las iniciativas del niño brindando un espacio para la construcción subjetiva, para su desarrollo integral, sin descuidar sus necesidades afectivas del “aquí y ahora”. Actitudes que no pueden desconocer que están mediadas por el niño real con quien estamos trabajando y por nuestros niños internos (más o menos conscientes) que juegan un papel primordial a la hora de elegir cómo llevar a cabo nuestra tarea.

Hay muchas facetas que se entrecruzan en el trabajo con edades tempranas y me interesaba pensarlas desde la escena de “Re-

### Resumo

*Interesso-me em aprofundar nas diversas “mediações” que são feitas no dia a dia na tarefa educacional e clínica, notadamente com crianças que apresentam algum sinal que evidencie a necessidade de um olhar e uma aproximação diferentes.*

*Utilizo a palavra mediação porque acredito que é uma maneira de nomear o trabalho que devemos realizar todos aqueles que estamos envolvidos nos cuidados da primeira infância. Essa difícil linha média entre a respeitosa tradução das iniciativas e as possibilidades da criança, oferecendo um espaço para a construção subjetiva, para o desenvolvimento integral da criança, sem deixar de lado os desejos e os medos dos genitores, bem como as etapas evolutivas esperáveis para cada idade. Também deve-se levar em conta essa mediação cotidiana entre a criança real com quem estamos trabalhando e nossa criança interior (mais ou menos consciente) que desempenha um papel primordial na hora de escolher a forma de levar a cabo nossa tarefa.*

*Há muitas facetas que se entrecruzam no trabalho com idades precoces e achei interessante fazer uma reflexão sobre elas*

trato de Milan” en el film “Lóczy, una escuela de civilización” con el objetivo de interrogarnos sobre ciertas prácticas vinculadas a los ejes tiempo y espacio en los procesos de subjetivación.

### Transcripción de fragmentos de la escena “Retrato de Milan”

Resulta esencial para la comprensión del análisis de la temática elegida que se pueda acercar, en cierta forma, lo que se ve y se escucha en el film; por lo cual voy a transcribir tanto los relatos de la voz en off que es quien describe la situación y formula preguntas, como también las respuestas de la cuidadora que está a cargo de Milán. Asimismo, voy a intercalar algunos comentarios personales que realizó a partir de la observación de las distintas escenas. Es necesario puntualizar que Milan es un niño que concurre a la Escuela Infantil de Lóczy, y que en el relato no se detallan ni su edad, ni la composición de su núcleo familiar, ni sus antecedentes personales o familiares.

*Voz en off:* “Grabamos a Milan al principio del año, buscando la presencia de su cuidadora en el patio. Se trataba de un niño muy sensible, un poco frágil pero que no planteaba ningún problema particular, se mostraba atento y deseoso de participar de todas las peripecias en el grupo. Milan parecía cómodo con los adultos, con los otros niños, jugaba bien, comía bien, hasta que un día ocurrió algo que nunca había sucedido antes, su cuidadora de referencia tuvo que abandonar la institución de forma imprevista sin que nadie tuviese tiempo para preparar a este niño frente a la repentina ausencia. Algún tiempo después sin que haya que realizar forzosamente una relación causa-efecto Milan empezó a encerrarse en sí mismo y cuando lo grabamos algunos meses más tarde, había encontrado una aparente respuesta a la situación que estaba viviendo. “¿Qué fue lo que hizo durante este tiempo?”

*Cuidadora:* “Hubo una época en que se encerró de los demás, se escondía detrás de un enrejado alto de madera en el salón, era como su refugio. Pasaba parte del día ahí, traía sus juguetes y yo le ponía los juguetes al lado para que pudiese jugar con ellos”

*Comentario personal:* Se ve a Milan en su “refugio” al que permite entrar a un compañero que se sienta pegado a él y ambos sonríen.

*Voz en off:* “¿Cuánto tiempo ha durado esta situación?”

*Cuidadora:* “Ha durado unas seis semanas.”

*Voz en off:* “¿Qué intentaron hacer para cambiar la situación?”

*com base em determinadas situações que é possível ver no filme Lóczy, uma escola de civilização, visando a interrogar-nos sobre certas práticas ligadas aos eixos tempo e espaço nos processos de subjetivação.*

*Cuidadora:* “Intentamos hacer que su rincón fuese más cómodo, le acercamos una manta, un almohadón.”

*Comentario personal:* Se ve a Milan casi en el borde de su rincón, interactuando con dos compañeros, con unos aros en el piso como objetos mediadores.

*Cuidadora:* “Poco a poco empezó a mirar lo que pasaba afuera, a veces estaba más interesado por los juguetes de fuera y como los compañeros le visitaban empezó a jugar con ellos”.

*Comentario personal:* Creo importante resaltar que relatan que Milán había dejado de comer en la escuela, si bien recordemos que al principio de la escena explicaban que “jugaba bien, comía bien”.

*Cuidadora:* “De repente empezamos a darnos cuenta que pasaba menos tiempo en el refugio y que se sentía bien”.

*Voz en off:* “Los padres intentaron apoyar al niño quedándose un poco más de tiempo con él en las mañanas, leyéndole un cuento, siempre el mismo, antes de marcharse.

*Comentario personal:* Así finaliza el relato y se ve un paneo de la madre leyendo un cuento a su hijo, se escucha su voz y se lo ve a Milan interesado en el libro y un poco más lejos en el salón se ve a la cuidadora con otros niños y niñas en una mesa.

### Análisis

Quisiera comenzar articulando esta escena con la concepción de proceso de subjetivación y para ello cito a Víctor Guerra (2009) quien lo define como “el *devenir sujeto*, es decir la construcción del self en función de la asociación cuerpo-mente, con el pasaje de un funcionamiento sensorial a uno representacional”, el autor continúa explicando que “podríamos decir que sería el proceso por el cual el bebe podría ir co-construyendo su perspectiva, una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas de diferentes maneras, a través de recursos corporales y simbólicos.” Con esto quiero jerarquizar el matiz procesual de la individuación, en donde el adulto debe garantizar al bebe, niño/a, el espacio y el tiempo para conocer los personas de su entorno, para explorar los objetos que le rodean, para cimentar en conjunto su vida psíquica y en el caso de Milan, para tolerar su

adaptación a la realidad compartida y elaborar situaciones potencialmente angustiantes. Una de las acepciones de la palabra “acompañar” según la RAE es el “sostén o auxilio armónico de una melodía principal por medio de uno o más instrumentos o voces”. Creo que la escena elegida revela especialmente la posibilidad de un acompañamiento de calidad en donde la melodía se fue ejecutando con un afinamiento especial que no impuso ninguna música sino que sintonizó afectivamente con Milan dando un auxilio armónico, participando y entendiendo sus sentimientos.

Cuando doy talleres sobre temas de primera infancia, resalto el hecho de que en el Instituto Pikler-Lóczy los niños no son diferentes a los niños de otros países ni que a las personas que allí trabajan no le suceden imprevistos como a todo el mundo, lo diferente es cómo manejan estas situaciones, cómo intervienen mediando esas circunstancias para asegurar un cuidado adecuado. Desde que vi por primera vez el film “Lóczy, una escuela de civilización” me impactó favorablemente el manejo de la situación con Milan, al contrario de lo que estamos acostumbrados a ver tanto en el área educativa como clínica en que es el niño quien debe adaptarse al medio y no el medio que debe crear las condiciones favorables para su integración.

Intentaré dar sólo unas pinceladas a modo de análisis de algunos aspectos de este retrato de Milan y me gustaría comenzar con las palabras de Anna Tardos (2014) “...los niños tienen que sentir constantemente la presencia de la educadora que los protege, los defiende, les aporta seguridad incluso cuando no la ven”. Creo que para Milan la empatía de su nueva cuidadora y las estudiadas acciones que ella va realizando le brindan la posibilidad de ir restableciendo paulatinamente el sentimiento de seguridad perdido; sentimiento de seguridad perdido que se puso de manifiesto con la ausencia imprevista de su anterior cuidadora, pero que seguramente era preexistente y que el alejamiento de la cuidadora lo hizo más visible. ¿Por qué? Porque, sin negar en absoluto cómo los cambios de cuidadoras afectan a los niños y niñas, encuentro que en Milan este hecho tuvo una relevancia particular ya que no pudo encontrar otros recursos internos más que el repliegue temporal para “resolver” la situación, lo que nos habla de una fragilidad especial. La duración del proceso también da cuenta de ello, necesitó seis semanas para volver a sentirse seguro, confiado y con interés por socializar como antes. Creo que el respeto por parte de la cuidadora del “refugio” –literal y metafóricamente hablando– creado por Milán y sostenido por la institución le permitió al niño el tiempo y el espacio necesarios para poder procesar las ausencias.

En ningún momento se intentó que se integre antes de tiempo, lo que sería sumar una vulnerabilidad más a su vulnerable proceso de subjetivación; no se

intentó seducirlo con propuestas no respetando sus ritmos internos. Por el contrario, se le acercaron juguetes a su hábitat que seguramente oficiaron de mediadores en este pasaje del retraimiento a la socialización; se le acercó un manta para que se sienta más confortable, adecuando su espacio en la sala, cuidando así de su espacio interno. Todas estas propuestas son un símbolo en sí mismo de la función continente de la cuidadora. Albert Ciccone (2001) reflexiona sobre las nociones de *envoltura psíquica* y *función continente* asociando estos dos conceptos porque “la noción de envoltura es indisociable de la noción de su función. La función-envoltura es una función de continencia que consiste en contener y en transformar. La continencia es ya una transformación o tiene un efecto de transformación”. Si lo vemos desde la teoría winnicottiana, lo que se brindó fue un *entorno facilitador* ya que sabemos que el niño traslada en su estar en el mundo el clima afectivo que recibió del adulto y el tipo de relación que el adulto mantiene con él. De alguna manera, esta preocupación por crear una continuidad en los cuidados en donde había existido una abrupta discontinuidad, estaría fundando en él su vivencia de “*continuidad de la línea de vida que da origen a la totalidad*” (Davis y Wallbridge, 1988).

En definitiva, se esperó y se confió en los recursos del niño y en la posibilidad de pensar y pensarlo por parte de Lóczy.

En cuanto a los recursos de Milan creo que él ya había mostrado en los meses anteriores que había podido disfrutar en la escuela infantil, a lo que se suma que había aceptado la compañía de otros niños en su “refugio” dando pistas de que su retraimiento no era total; igualmente su cuerpo nos habla de su inhibición ya que desde lo corporal no eran necesarios para él grandes movimientos si pensamos que durante seis semanas eligió un espacio por demás estrecho.

En cuanto a la atención y capacidad de pensar-lo desde la institución, se crearon distintas actitudes en su acompañamiento: el respeto por su retraimiento, el ofrecimiento de objetos que le facilitarían su “estar en el mundo” y la compañía de la madre con el recurso de la lectura del cuento antes de separarse, instaurando un ritual de despedida que le ofrecía seguridad, anticipación y confiabilidad ya que el libro era siempre el mismo lo que le permitió conocer el principio, el desarrollo, el final y donde, por lo tanto, no aparecían imprevistos en la historia.

Escribiendo estas líneas recuerdo el coloquio con la madre en la película “Kaos” (1984) que los hermanos Taviani realizaron sobre la obra de Pirandello, en donde el protagonista le habla a su madre que ya no está y le dice “no llores porque tú no estás más conmigo, llores porque tú ya no me piensas más”.

Esta posibilidad de pensar y actuar con calidad, creo que debe ser doblemente valorada porque quizás el alejamiento repentino de la cuidadora fue también un suceso inesperado para la propia institución: “hasta el día en que ocurrió algo que nunca había sucedido” así lo relata la voz en off en el film de Lóczy, lo que revela que a pesar del impacto inicial, igualmente el sistema de actitudes frente a los niños y niñas se mantuvo imprimiendo de coherencia y continuidad a las relaciones significativas. La educadora anterior se fue, pero las formas de cuidar, atender y educar continuaron invariables manteniendo así las referencias estables y sólidas. Esta atención que el adulto da, es devuelta por el niño porque él escucha, responde, aprende y toma iniciativas bajo ese modelo. Creo que este tipo de atención está ligada, en parte, a la posibilidad de que el niño construya su propio “aparato para pensar” que, como dice Bernard Golse, para que esto ocurra el niño debe primero “ser pensado por otros”. (Golse, B. 2004). Subrayo entonces que, el pensar en el niño por parte de una institución educativa, incluiría el observar detenidamente sus conductas, el atender a su dinámica relacional, el identificar sus estados afectivos y también el dar un espacio para que las emociones del equipo técnico-docente puedan aparecer y se pueda trabajar con ellas.

Como una última pincelada a este retrato, quisiera referirme a los objetos, que tanta importancia tienen en el enfoque pikleriano y que en este cuadro tienen un color especial, intentando articular los conceptos de *objeto pertinente* y de *objeto mediador*. “La noción de *objeto pertinente* nace en el entendido de que un objeto sólo resulta apropiado por las posibilidades que le brinda al niño de ejercitar sus competencias y desarrollar sus potencialidades según su propio ritmo de desarrollo”, así explican García, A. y González, L. (2009) la función primordial de los objetos que le presentamos al niño. A su vez, Chouvier, B. (2002) explica que “*el objeto podría ser el portador de una función, los objetos mediadores son intermediarios en los procesos de separación y de significación simbólica.*” Creo que es posible pensar que en Milan los objetos oficiaron de puente, de pasaje de lo interno a lo externo, cumpliendo una función de apropiación, de transformación, de elaboración y de creación de nuevas representaciones de sí mismo y del entorno.

Si Winnicott antes de escribir su creativo artículo: “*Objetos y fenómenos transicionales*” hubiera visto la escena de Milan creo que le hubiera cambiado el título por: Objetos, fenómenos y espacios transicionales. El “refugio” creado-encontrado por Milán y amparado-sostenido por la escuela infantil, lo hubiera ameritado.

## A modo de reflexión final

Quiero compartir algunas preguntas que me acompañan y que me llevaron a interesarme por la escena de Milan: ¿En el ámbito educativo, cuánto tiempo le damos a un niño/a para pueda sobrellevar una situación que lo angustia? ¿Cómo respetamos sus espacios? ¿Y en la clínica, donde no tenemos el factor de grupo numeroso, cómo nos manejamos con los parámetros de tiempo y espacio? ¿Respetamos los ritmos propios y los espacios de no intervención?

Deseo –tal vez es una ilusión– que los distintos saberes se entrecrucen para lograr un conocimiento más abarcativo y una práctica que brinde una atención de calidad para la primera infancia.

## BIBLIOGRAFÍA

CICCONE, A. «**Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques**». Cahiers de psychologie clinique, 2001/2 No. 17

CHOUVIER, B. “**Les processus psychiques de la médiation.**” Ed Dunod, Paris, 2002.

DAVIS, M. y WALLBRIDGE, D. “**Límite y espacio; Introducción a la obra de Winnicott**”. Ed. Amorrortu, Bs.As., 1988

GRACÍA, A y GONZÁLEZ, L. « **Fascículos Desarrollo Infantil, II 4** » Ministerio de la Nación. Ed. Dirección Nacional de Maternidad e Infancia, Argentina, 2009.

GOLSE, B. « **Les très jeunes enfants en institution : un paradigme pour les psychanalystes** ». En « Lóczy : un nouveau paradigme ? ». Ed. Le fil rouge, Paris, 2004.

GUERRA, V. “**Indicadores de Intersubjetividad (0 a 2 años)**” En: Educación en la Primera Infancia. Aportes para la elaboración de propuestas educativas. Montevideo: UNESCO, MEC. 2009

PAZ, O. “**Poema Piedra del Sol**” (1957) En: “Libertad bajo palabra”. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1960.

TARDOS, A. “**El adulto y el juego del niño**”. Barcelona, Octaedro, 2014.

WINNICOTT, D. “**Realidad y Juego**”. Ed. Gedisa, España, 1986.

TAVIANI, P. y TAVIANI, V. “**Kaos**”, Italia, 1984.

# Observar e registrar, na Educação Infantil, em diálogo com a abordagem Pikler: a construção do olhar e do registro fotográfico



**Marcela Juliana Chanan\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
marcelachanan@gmail.com

(\*) Pedagoga; Especialista em Educação de 0 a 3 anos; Professora convidada do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil numa perspectiva pikleriana da Faculdade Phorte; cursou aperfeiçoamento em Winnicott e Observação de Bebês (Método Esther Bick) pelo Instituto Sedes e formações na abordagem Pikler pela Association Pikler-Lóczy France e Red Pikler Nuestra América.

## Resumen

O texto apresenta uma reflexão sobre a importância do olhar e da observação na prática educativa com bebês e crianças pequenas, refletida nos registros fotográficos como fonte de análise e acompanhamento do desenvolvimento infantil. A partir de estudos da abordagem Pikler e de experiências decorrentes do processo de formação docente, tratarei do papel do Professor de Educação Infantil na observação de bebês e crianças e do impacto desse olhar para o desenvolvimento infantil e profissional.

**Palavras-chave:** observação; olhar; registro; fotografia.

### **A presença da observação pikleriana na prática educativa**

O que, como e para quê observar e registrar? Essas são perguntas que a abordagem Pikler me ajudou a responder. O estudo da abordagem transformou a minha relação com os bebês e as crianças pequenas: passei a vê-las competentes, ativas, participantes, desejosas, autônomas e com muitas coisas a me ensinar. Descobri a importância da postura empática, compreendendo que o bebê é uma pessoa, comunica-se de diferentes formas e deve participar de tudo o que lhe diz respeito.

A construção desse olhar acompanha-me desde a formação inicial com as contribuições de Mada-

## Resumen

*El texto presenta una reflexión sobre la importancia de la mirada y de la observación en la práctica educativa con bebés y niños pequeños, reflejada en los registros fotográficos como fuente de análisis y seguimiento del desarrollo infantil. Con base en los estudios del enfoque de Pikler y las experiencias que surgen del proceso de formación docente, abordaré el papel del Docente de Educación Infantil en la observación de bebés y niños y el impacto de esta visión en el desarrollo infantil y profesional.*

**Palabras clave:** observación; mirar; registro; fotografía.

lena Freire. Contudo, sendo a abordagem Pikler focada na primeiríssima infância, tornou-se referência para o trabalho com a educação de 0 a 3 anos.

A observação pikleriana tem fundamento na metodologia de pesquisa científica. É uma concepção diferente da pedagogia tradicional, onde se aprende a observar para avaliar / medir o que os bebês e as crianças conseguem ou não conseguem — sem um acompanhamento real e sem a valorização do processo de aprendizagem. Nessa referida pedagogia, o que interessa é o fim: se a criança sabe ou não sabe. Ou seja, um olhar ao contrário do que nos coloca as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

**As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. (BRASIL, 2010, p. 29).**

Mesmo com esse documento que trata de garantir a observação crítica e criativa do brincar e das interações no cotidiano, há diversas formas de registro, inclusive, elaboradas pelas crianças — assim como a continuidade dos processos de aprendizagem, uma documentação específica para comunicar as famílias acerca dos do desenvolvimento das crianças, além de conhecer o trabalho institucional (BRASIL, 2010, p.29).

Ainda é muito comum, no contexto brasileiro, avaliar com pautas de observação comparativas e/ou padronizadas que medem o conhecimento, bem como observar para vigiar e controlar, uma desconstrução necessária que caminha aos poucos. Enquanto alguns profissionais já descobriram a potência das observações, outros dizem não ter tempo (focados na produtividade) e não observam esta importância, pois pensam que não estão fazendo nada e anotam uma porção de coisas genéricas as quais não sabem o que fazer depois (acabando por acumular diversos registros e criar documentos superficiais). São problemáticas as quais a abordagem Pikler contribui com um olhar mais amplo, pois a observação está ligada a toda a prática pedagógica: aliás, teoria e prática caminham juntas.

Com a metodologia de trabalho baseada na observação pikleriana, desvela-se a possibilidade da construção de um olhar cada vez mais consciente e atento sobre a postura do adulto e, conseqüentemente, de melhorias na qualidade das relações e reflexões sobre as condições criadas ao desenvolvimento e às aprendizagens de bebês e crianças. A observação pikleriana tem algumas características (MÓZES, 2016, p. 28)<sup>1</sup>:

- a observação é do outro (do bebê, da criança e de suas interações);
- a observação é direta, ou seja, o observador está presente e faz parte da situação;
- a observação de situações cotidianas e espontâneas ocorre sem a intervenção do observador, pois a própria presença, mesmo que a mais discreta, pode intervir;
- a observação é sobre a atividade autônoma dos bebês e de crianças pequenas em situações espontâneas do cotidiano, as quais revelam: as

interações, as brincadeiras, os movimentos, as explorações, as pesquisas e as descobertas;

- a observação é acompanhada de registro escrito descritivo, durante ou depois da observação, contribuindo para a formação do adulto e da qualidade dos cuidados oferecidos;
- a observação é fruto do interesse em descrever concretamente e com rigor as manifestações e o comportamento dos bebês e crianças pequenas, considerando o campo de observação e de cada observador (subjetividade);
- a observação é fenomenológica (acompanha os processos); mas há, igualmente, as observações dirigidas (quando existe um aspecto pré-determinado a observar);
- a observação é uma metodologia com níveis distintos de observação: descritiva, interpretativa e explicativa.

Todos temos capacidade de desenvolver uma observação cada vez mais refinada: aprende-se a observar, observando (sendo esse um processo contínuo de construção). O registro escrito também se desenvolve conforme se exercita a escrita detalhada do que se observa, sem generalizações e impressões (SZANTO-FEDER, 2014).

É essencial que toda a equipe possa se reunir, estudar e refletir a respeito de tudo que envolve a observação e o registro na educação infantil, da teoria à prática. O trabalho pode, assim, ser melhor alinhado e apresentar melhor qualidade, onde todos terão a oportunidade de se desenvolver dentro da riqueza do coletivo. Mózes (2016)<sup>2</sup> nos esclarece:

**A pessoa que apoia cada grupo, o pedagogo ou outro profissional da instituição, como o psicólogo, o pediatra ou, em outras instituições, o diretor, o coordenador, etc., também dá apoio contínuo e vivo com a sua presença, suas observações, perguntas e comentários diretos. Tem uma tarefa complexa, tão contraditória, poderíamos pensar que é quase impossível fazê-la bem. É ele que tem que garantir o bem-estar das crianças, que é sua principal responsabilidade, mas ao mesmo tempo é responsável pelo suporte emocional dos cuidadores, sua formação, coordenação e melhoria contínua em seu trabalho e na coordenação disso com o funcionamento de toda a instituição. O pedagogo coopera com o diretor, com os demais pedagogos e profissionais. (MÓZES, 2016, p. 34)**

<sup>1</sup> Tradução livre da autora.

<sup>2</sup> Tradução livre da autora.

A troca é extremamente importante para receber um retorno sobre o trabalho desenvolvido, qualificar os registros, dar sentido, promover perguntas, provocações, aprimorar os saberes e os fazeres, contribuindo com os processos dos(as) professores(as), o que impacta na vida de bebês e crianças. Uma tarefa complexa ao qual, para o seu funcionamento, envolve o comprometimento e a ética de toda equipe, formando uma rede entre os profissionais.

Outro aspecto a se cuidar é o vocabulário e as terminologias utilizadas, pois são de grande importância: estamos acostumados(as) com palavras (sobre bebês, crianças, desenvolvimento infantil, aprendizagem e docência) que não fazem parte dessa concepção. Por isso, devem ser estudadas, discutidas e favorecerem a forma de se comunicar entre a equipe e com a família: garantindo a clareza, a coerência e a compreensão do registro, sem distorção de sentidos e significados.

### **O(A) professor(a) de educação infantil e a observação pikleriana**

A observação é um instrumento de investigação muito potente, pois o(a) professor(a) está com os bebês e as crianças no cotidiano, com uma relação de vínculo estabelecida em um ambiente conhecido que promove o sentimento de segurança, previsibilidade e pertencimento.

A pedagogia Pikler trata de dois tipos de observação: a participante e a não participante. A observação não participante seria de outra pessoa sem ser o(a) professor(a), como, por exemplo: a coordenação, a direção, a supervisão ou demais pessoas que tenham uma determinada frequência na escola e/ou um tema de pesquisa. No entanto, o meu foco é a observação do(a) professor(a), ou seja, a participante. Um método de trabalho que investiga os momentos de atenção pessoal (alimentação, sono, troca, banho): as relações, as interações, o movimento, o brincar e as iniciativas próprias dos bebês e crianças pequenas.

Essa observação participante acontece o tempo todo, sendo uma atitude constante. Existem, também, outros momentos em que se faz uma observação com determinado foco e planejamento. O adulto, neste sentido, coloca-se em uma postura de abertura, disponibilidade, interesse e comprometimento. Há uma identificação entre o adulto (e sua criança interior) e a criança observada, uma conexão se estabelece e torna-se uma observação compartilhada entre o observador e o observado. Observar faz parte de uma formação contínua e da formação do educador(a) pikleriano(a).

A observação se torna natural, parte da docência na educação infantil: ocupa-se dos bebês e das crian-

ças, do mesmo modo que os observa como uma ação integrada. Uma observação atenta e muitas vezes dividida entre o individual e o coletivo.

Uma prática formativa é a melhor forma de conhecer um bebê ou uma criança, compreender seus gestos, suas expressões, acreditar em sua capacidade e lhes dar tempo para a ação acontecer, sem o adulto se precipitar e ajudar desnecessariamente (a pressa e o excesso de ajuda atrapalham o desenvolvimento infantil e a observação).

A observação está a serviço da criança e tem a função de atender às suas necessidades, ritmos, tempos e singularidades do desenvolvimento. Segundo Mózes (2016, p. 33)<sup>3</sup>: “O objetivo da observação participante no sentido mais amplo é o aprimoramento da organização em nível de grupo e institucional. Ou seja, a observação é feita principalmente para o benefício das crianças”.

A observação sustenta a prática pedagógica e qualifica as experiências dos bebês e crianças. O adulto prepara o ambiente, os materiais e observa, por exemplo: como acontecem as interações; como os problemas e conflitos surgem; como os bebês e as crianças os resolvem; se há necessidade de uma intervenção direta, como se comunicam e se expressam; quais são as investigações durante o brincar e o movimento; se há necessidade de adequar espaços e materiais; como se alimentam; como é o sono e os demais momentos de atenção pessoal. O observador coloca, então, os princípios da abordagem em prática: reflete sobre os registros, interpreta, revisita o planejamento, verifica se será necessário realizar alguma intervenção e observa novamente.

Os adultos que se ocupam do mesmo grupo de crianças devem trocar as observações para manter um alinhamento no trabalho, gerando segurança, previsibilidade, continuidade e garantindo o bem-estar de bebês e crianças. Não é saudável que cada período (manhã / tarde) seja totalmente diferente do outro: os adultos precisam manter um trabalho em parceria. E que este trabalho também seja comunicado às famílias com sensibilidade, lembrando que sempre há expectativas por parte das famílias e dos(as) professores(as), bem como temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil um documento de caráter mandatário que garante a criança no centro do processo educativo:

***Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas***

<sup>3</sup> Tradução livre da autora.

**que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)**

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (documento de caráter normativo) reforçou a DCNEI trazendo como foco a criança no centro do projeto pedagógico. Com isso, a reinvenção do papel docente sobre a maneira como entende-se que as crianças aprendem e se desenvolvem e, conseqüentemente, o seu papel ao planejar os materiais, os espaços e os tempos — tendo como eixos estruturantes da proposta, o brincar e as interações (BRASIL, 2010).

Por isso, a escola tem um papel muito importante como um espaço de formação para todos (crianças, profissionais, famílias, comunidade) e em busca da construção de uma pedagogia contemporânea.

Deve haver um trabalho específico no fortalecimento dessa relação escola-família, com muitas conversas e acolhimento para que confiem e se sintam seguras em deixar os bebês e as crianças na instituição, conscientes do trabalho que é realizado e de sua importância. Aqui destaco um segundo ponto ao qual acho desafiador para muitas instituições brasileiras que atendem a primeiríssima infância: ver as famílias como parceiras, respeitando as suas histórias, e convidá-las a participar, entrar na unidade e estarem juntas no período de acolhimento inicial (muitas vezes é um contexto de primeira separação entre essa dupla).

A partir das observações e dos registros, as famílias começam a conhecer os seus bebês e as

suas crianças por outros olhos: o que contribui para estabelecer novas relações e novos olhares em um momento de construção da identidade da criança.

### O registro fotográfico pelo olhar pikleriano

A abordagem Pikler é também inspiração quando se trata das fotografias de Marian Reismann<sup>4</sup>, fotógrafa que trabalhou em colaboração com Emmi Pikler. Fotografias que tinham a intenção de capturar momentos espontâneos de bebês e crianças com um olhar processual, um acompanhamento a longo prazo. Marian promovia a visibilidade da capacidade infantil com um olhar pikleriano, que desvelava o invisível ao olhar de muitos adultos. Ela foi professora de fotografia e ensinou o método de fotografar crianças naturalmente: no quesito representação humana, quebrou os paradigmas da época. Magnífica!

Inspirada por suas imagens, aprendi mais uma vez a observar/olhar para registrar com certa ousadia e disposição emocional: aprender a ver os detalhes, valorizar, acolher, acreditar e estar junto, é um trabalho emocional que a abordagem promove no(a) professor(a).

Na série de imagens abaixo (**Fotos 1, 2, 3 e 4**), apresento um trecho de um acompanhamento processual, do arquivo pessoal da autora, durante alguns meses sobre a relação dessa bebê, L. 17 meses, com o balanço. Primeiramente, começou interessada em empurrá-lo e vê-lo balançar.

4 Fonte: TÖRY, Klára. Reismann Marian (1911-1991) élete és ritkán látott felvételei. Mai Manó Ház, 2019. Disponível em: <[https://máimanoház.blog.hu/2019/12/23/reismann\\_marian\\_1911-1991\\_elete\\_es\\_ritkan\\_latott\\_felvelelei\\_tory\\_klara\\_irasa](https://máimanoház.blog.hu/2019/12/23/reismann_marian_1911-1991_elete_es_ritkan_latott_felvelelei_tory_klara_irasa)>. Acesso em: 8 ago. 2021.



Foto 1: Sequência de imagens 1 – L. 17 meses.



Foto 2: Sequência de imagens 2 – L. 20 meses.



Foto 3: Sequência de imagens 3 – L. 20 meses.

Depois de semanas testando o movimento do balanço, lançou-se a subir e a ficar agachada.

E mais tarde, em um outro momento, subiu e permaneceu em pé. Foi assim que descobriu a sua forma de balançar e se sentir segura sem ser sentada.



Foto 4: Sequência de imagens 4 – L. 26 meses.

Até se sentir segura, dominar o movimento e explorar o balanço sentada (inclusive, jogando o corpo para trás).

Não são fotos de crianças felizes olhando para câmera ou posadas, são bebês e crianças ativas durante as suas explorações. O foco está nas ações, nos gestos, nos detalhes, nas pesquisas e nas expressões do corpo todo. Os bebês e as crianças se acostumam com a prática de observação e de registro fotográfico aos poucos, muitas vezes nem percebendo a presença do adulto que registra ou o próprio ato de registrar: pois comunicamos, por meio de nossas atitudes, que valorizamos suas atividades e que estamos interessados(as).

São imagens que revelam naturalidade, feitas com paciência e espera, no sentido de não forçar uma situação, e sim fotografar o que acontece no cotidiano de forma mais genuína — sem atrapalhar a criança, por exemplo, pedindo para fazer de novo ou parar quieta.

A fotografia, nesse contexto, é relacional: vivemos com os bebês e as crianças, conhecemos cada uma

delas. Há vínculo, confiança e valorização, então a fotografia acontece naturalmente — não há um cenário montado, mas há intencionalidade pedagógica e do que se deseja comunicar por meio da criação de uma imagem. E sim, podemos propor contextos de aprendizagens considerando a continuidade das experiências e observações realizadas em que gostaríamos de fotografar e em outro momento não foi possível. É necessário considerar que o registro fotográfico não deve sobrepor ou se tornar mais importante do que estar com as crianças durante as experiências.

Conhecer o trabalho da Marian Reismann aprimorou o que eu já acreditava como concepção de fotografia na educação infantil e trazia de outras experiências, mas não tinha uma referência na área da fotografia (o que aprimorou ainda mais os meus registros). Foi guiada pelos princípios da

abordagem que observar e fotografar se tornaram fonte de pesquisa, descoberta e admiração na minha experiência docente como professora-pesquisadora em espaços de educação formal e não formal. A fotografia não está separada da observação nem de toda uma concepção de infância, aprendizagem e desenvolvimento. Como Szanto-Feder (2014) afirma, é todo um sistema de referência pikleriano.

Logo, os registros fotográficos tornaram-se uma ferramenta metodológica, fonte de análise, reflexões e investigações para planejar as ações docentes e acompanhar o desenvolvimento infantil.

Nesta imagem (Foto 5), a bebê, D. 13 meses, que já tem experiências anteriores com a escada, tenta descer de cabeça e percebe por iniciativa própria que é necessário virar as pernas e descer de costas.



Foto 5: Sequência de imagens 5.

Na imagem abaixo (Foto 6), a mesma bebê, D. 14 meses, depara-se com o terreno íngreme e por iniciativa própria resolve a situação para descer sem ser no colo de um

adulto. Ela começou a andar recentemente, no entanto, decide que a postura mais segura é descer de costas e rastejar — no fim, ainda observa o rastro na terra.



Foto 6: Sequência de imagens 6.

Como foi citado anteriormente, compartilhar os registros qualifica as práticas e, no caso da fotografia, revela o olhar de quem o faz — ou seja, mostra o que cada um traz consigo, bem como sua subjetividade e as concepções sobre educação infantil. Abre a possibilidade, inclusive, de ampliar o olhar e aprender; pois, em um grupo de pessoas, há diversas leituras, percepções e atenção aos detalhes específicos.

A fotografia nos afeta, sensibiliza e renova o olhar para a importância do trabalho desenvolvido, bem

como a potência da infância no brincar e nas interações com liberdade. Torna visível as conquistas e destaca a importância dos detalhes do cotidiano na relação indissociável do cuidar e do educar — as famílias também passam a construir esse novo olhar atento às minúcias, valorizando as ações e as formas de comunicação dos bebês e das crianças.

Considerando a união dos registros escritos e fotográficos, há toda uma composição entre texto e imagem que envolve escolhas na comunicação e com-

partilhamento dos processos vividos na escola para as famílias e a comunidade escolar. Estes elementos podem, inclusive, promover o maior interesse na participação dos processos educativos da criança na instituição.

### **O impacto desse olhar para o desenvolvimento infantil e profissional**

Por meio da observação, a formação docente constitui-se de forma profunda e aberta ao que os bebês e crianças nos trazem diariamente. Uma ferramenta de conhecimento imprescindível para proporcionar uma educação de qualidade.

Observar a ação de outros(as) professores(as) também enriquece nossas aprendizagens, reflexões e discussões. Assim como conhecer metodologias dos demais campos de estudo e pedagogias que tratam da observação podem contribuir para o desenvolvimento profissional, por exemplo: a observação pikleriana está focada em observar o outro; o método Esther Bick<sup>5</sup> está focado na construção do observador pelo olhar da psicanálise; a observação montessoriana transita por esses dois aspectos (olhar para o outro e para si mesmo); a antropologia adentra e vive da perspectiva do observado; dentre outras.

Aprender a observar faz parte de ser um(a) professor(a) curioso que pesquisa e desenvolve suas competências para aprimorar suas práticas.

Para os bebês e crianças, o impacto desse olhar está ligado com a construção de sua identidade e constituição psíquica — uma vez que são vistas e tratadas como pessoas, com carinho e cuidado, incluídas em tudo que lhes diz respeito. À vista disso, configura-se uma relação saudável que promove autoestima, bem-estar, aprendizagens diversas relativas ao seu

próprio corpo e movimentos, a sua capacidade de explorar, descobrir e investigar, a valorização das suas iniciativas próprias, entre outras.

Portanto, observar e ter consciência de que esta é uma tarefa séria, complexa e extremamente importante, faz parte da formação do profissional que atua com a educação de bebês e crianças.

A observação é uma forma de cuidado, de memória e construção de conhecimento sobre a docência na educação infantil. Fortalece nosso compromisso com a infância, nos profissionaliza e gera conscientização sobre a responsabilidade de ser Professor(a) da Primeiríssima Infância.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC, SEB, CNE, 2018.

MÓZES, Eszter. **La observación en la Pedagogía Pikler**. In: Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v. 5, n. 3, 2016.

SZANTO-FEDER, Agnès. **La observación. Como ver? Qué hacer? Qué decir?** In: Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2014.

TÓRY, Klára. Reismann Marian (1911-1991) **élete és ritkán látott felvételei**. Mai Manó Ház, 2019. Disponível em: <[https://mamanohaz.blog.hu/2019/12/23/reismann\\_marian\\_1911-1991\\_elete\\_es\\_ritkan\\_latott\\_felvetelei\\_tory\\_klara\\_irasas](https://mamanohaz.blog.hu/2019/12/23/reismann_marian_1911-1991_elete_es_ritkan_latott_felvetelei_tory_klara_irasas)>. Acesso em: 8 ago. 2021.

<sup>5</sup> Esther Bick (1902-1983), psicanalista que criou um método de observação psicanalítica de bebês na Clínica Tavistock, em Londres, 1948.

# O sono nos espaços coletivos da primeira infância, elementos para uma reflexão



**Eliana Chalmers Sista\***  
Red Pikler Nuestra América  
Rede Pikler Brasil  
lsista@gmail.com

(\*) *Psicóloga, mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações/UNB. Formadora pelo Instituto Avisa Lá e professora no Centro de pesquisa e documentação Pedagógica do Ateliê Carambola.*

## Resumo

Este artigo discute algumas possibilidades de organização do sono das crianças no contexto institucional. Para isso, toma como ponto de partida trechos de relatos dos educadores de crianças de 2 a 3 anos de um espaço coletivo voltado ao atendimento da primeira infância da cidade de São Paulo. Busca também ampliar a compreensão sobre os aspectos afetivos presentes no adormecimento, bem como os aportes sobre a fisiologia do sono, sua estruturação ao longo da primeira infância e suas fases. Alguns conceitos da Abordagem Pikler vêm dialogar e inquirir sobre as práticas de sono massificadas que encontramos com frequência nas creches e berçários, sobretudo para as crianças a partir dos 2 anos.

**Palavras-chave:** sono da criança pequena; rotina; ritmos individuais de crianças; condições institucionais.

## Introdução

O cotidiano dos bebês e crianças pequenas nos ambientes coletivos é pontuado pela alimentação e pelo sono que, além de serem sinais de boa saúde, são essenciais para o desenvolvimento. Crianças bem alimentadas e bem dormidas ficam de bom humor e têm disposição para brincar, se movimentar, se relacionar.

## Resumen

*Este artículo analiza algunas posibilidades de organizar la hora de la siesta de los niños en el contexto institucional. Toma como punto de partida extractos de relatos orales de los educadores de niños de 2 a 3 años en un espacio colectivo destinado a la atención de la primera infancia en la ciudad de São Paulo. También busca ampliar la comprensión sobre los aspectos afectivos presentes en la conciliación del sueño y aporta contribuciones sobre la fisiología del sueño, su estructuración a lo largo de la primera infancia y las fases del sueño. Algunos conceptos del enfoque Pikler vienen a dialogar y a cuestionar las prácticas de sueño masivo que a menudo encontramos en las guarderías y jardines de infancia, especialmente para los niños mayores de 2 años.*

**Palabras clave:** *sueño del niño pequeño; rutina; ritmos individuales; condiciones institucionales.*

Os momentos de vigília e sono são pautados pelos ritmos biológicos<sup>1</sup> próprios da espécie humana. Pode haver variações de acordo com as características

<sup>1</sup> Ritmo circadiano (ao longo das 24 horas) – determinado por um relógio biológico que condiciona a organização interna do sono e o ritmo da alternância entre sono e vigília, influenciado por vários fatores como, por exemplo, as refeições ou a alternância luz-escuridão. <https://ccci.pt/os-miudos-e-a-sesta> (em 30/08/21)

individuais de cada um, certamente, mas isso ocorre dentro dos parâmetros da espécie.

Os aspectos culturais e sociais podem também influir em nosso ritmo de sono. São bem conhecidas algumas sociedades em que a sesta após o almoço é respeitada, mesmo para os adultos. Nesse horário, a vida da cidade cessa, o comércio fecha, todos se recolhem.

Ao longo dos quatro primeiros anos de vida da criança, o sono sofrerá grandes transformações. O ritmo dos recém-nascidos é bem mais curto, um sono frágil, sem padrão. Dos dois meses em diante uma rotina de sono e de alimentação começa a se delinear. Ainda assim, a necessidade de horas de sono, a duração da sesta e os horários de dormir serão instáveis durante os dois primeiros anos. O sono, como todo o desenvolvimento da criança, está em processo de maturação.

Com relação à sesta, que particularmente nos interessa, uma vez que está presente no cotidiano dos espaços coletivos da primeira infância, é importante sinalizar que os bebês, ao longo do primeiro ano de vida passam de vários momentos de sono durante o dia para, em torno do primeiro ano, estabilizar em duas sestadas, uma pela manhã e outra à tarde. Próximo aos dois anos, as crianças passam a dormir apenas uma sesta, à tarde e, no final do terceiro ano de vida cerca de cinquenta por cento das crianças deixará de dormir durante o dia. Contudo, diferenças importantes de ritmo podem ser identificadas em crianças da mesma idade.

Organizar a rotina da creche ou berçário de forma a contemplar as rotinas individuais de sono, alimentação e trocas, possibilita à criança construir importantes referenciais de bem-estar e de prazer relacionados ao seu corpo. Para isso, é necessário constituir observáveis que nos permitam identificar suas necessidades e, por outro lado, construir condições institucionais de atendê-las de modo adequado.

Entretanto, observa-se que nas instituições de atendimento o sono é padronizado a partir, mais ou menos, do segundo ano de vida. É bastante comum assistirmos à cena de crianças deitadas, todas ao mesmo tempo, após o almoço. Podemos observar colchões no chão ocupando todo o espaço da sala; algumas crianças custando a pegar no sono, enquanto outras já embarcaram. Quando não, vemos também crianças que claramente não têm sono, mas são constrangidas a ficarem deitadas e quietas.

A abordagem Pikler tem nos ensinado a ver com desconfiança as rotinas massificadas no atendimento dos zero a três anos. Nesse sentido, refletir sobre o momento de sono vem se tornando cada vez mais premente.

A proposta deste trabalho é, em parte, compreender o sono das crianças pequenas, seus significados afetivos

e processos fisiológicos e, de outro lado, confrontar com os cuidados possíveis e necessários nos ambientes coletivos da primeira infância, com relação às rotinas de sono que contemplem as singularidades das crianças.

Para isso, recolhi e analisei trechos de alguns relatos de educadoras de um grupo de crianças entre dois e três anos de uma escola particular da cidade de São Paulo, o Ateliê Carambola. Este espaço coletivo, que recebe crianças entre quatro meses e cinco anos da classe média paulistana, tem como pressuposto contemplar, em sua proposta pedagógica, as individualidades de ritmos das crianças.

Importa ressaltar também que toda instituição educativa está, ou deveria estar, permanentemente em processo de construção e revisão de suas práticas. Neste sentido, os dizeres dos educadores aqui devem ser considerados nessa perspectiva, processual. O próprio fato de ter abordado o assunto trouxe luz para a questão, valorizando, ainda mais, este momento da rotina, dando lugar a novas rodadas de reflexões.

Algumas perguntas guiaram a minha aproximação com o tema e busquei fazer considerações sobre elas neste artigo, sem, contudo, cercar completamente a questão, que é bastante ampla e complexa.

Principalmente, perguntei-me o que os educadores precisam saber acerca do sono a fim de que promovam as melhores condições possíveis no contexto institucional para a sesta das crianças.

Além disso, as seguintes formulações pautaram minha investigação:

- Quais são as características do sono infantil? Como ele se estrutura ao longo dos primeiros anos de vida?
- Quais são as condições institucionais para que os ritmos individuais das crianças sejam respeitados nos coletivos da primeira infância?

### **O sono - separação e promessa de reencontro.**

Antes de adentrarmos na compreensão dos aspectos afetivos relacionados ao sono, vejamos os relatos sobre o sono de algumas crianças feitos pela educadora auxiliar da turma que costuma acompanhar as crianças do grupo 2 (entre dois e três anos) nesses momentos.

*“O Victor<sup>2</sup> já tem essa questão muito bem resolvida, ele pega a chupeta, eu cubro ele e, às vezes ele pega*

<sup>2</sup> Os nomes das crianças são fictícios.



*um objeto transicional, [ele pergunta] – ‘Posso levar meu carrinho?’ São raros os momentos que eu faço um carinho, até pergunto, - ‘Você quer um carinho?’ Ele faz assim [responde afirmativamente com a cabeça], aí eu faço e ele capota”.*

*“O João é uma criança que se entrega [ao sono]”.*

*“A Ana dá um baile. Quando eu a coloco para dormir, demora, ela me testa, às vezes eu pego no colo, às vezes ela dorme, às vezes não, aí entra a Educadora 2 que já tem um vínculo com ela, e rapidinho ela pega no sono”.*

Essa educadora revela em seu relato uma diversidade, um colorido e uma tonalidade de afetos relacionados ao dormir, bastante significativa. O que estaria em jogo no sono das crianças? Por que o adormecer exige tantos rituais e negociações?

Para compreender essas questões é preciso considerar a importante travessia que as crianças realizam no início da vida, no sentido de se constituírem sujeitos.

Devemos, também, considerar que nada no humano é simplesmente fisiológico. As funções vitais como

se alimentar e dormir e tantas outras situações que pressupõem a presença de um outro - a mãe, ou aquele que exerce a função maternante -, constituem a base e o fundamento da psique humana. Significa, em outras palavras, que *o corpo está na origem do psi*cismo (FONTES 2017, p. 31).

A psicanalista Nayra C. Ganhito em sua obra *Distúrbios do sono*, ajuda-nos a compreender as dimensões afetivas envolvidas no adormecer:

***Mãe e criança protagonizam no escuro de sua intimidade uma cena cujo desfecho esperado é o adormecimento do bebê. Cena fundante iluminada sutilmente pela luz espelhada de seus olhares. O que se passa ali, a maneira de um ciclo – a mamada, a troca de fraldas, o embalo, a chupeta, os cheiros e os ritmos, as palavras sussurradas, a voz que entoa um acalanto-, tudo deixará ‘dela’ a marca indelével, nostálgica, sempre procurada e nunca encontrada... A não ser, talvez no sono e nos sonhos que porta. Mas para isso é preciso fechar os olhos, e poder ‘perder’ a mãe real por um instante”*** (GANHITO, 2014, p. 27)

Para o bebê, dormir pressupõe se separar da realidade circundante, abdicar dos objetos e da mãe, se deparar e se alimentar da promessa do reencontro. Demanda a retirada de interesse e de investimento no mundo e um reencontro consigo mesmo, a um lugar de intimidade construído, mais ou menos confortável e confortante, nosso mundo interno. De acordo com Ganhito:

***“O estado de sono passa, portanto, a ser entendido como um retorno ao estado narcísico, em particular ao narcisismo primário que remete aos tempos míticos de fusão com a mãe”. (GANHITO 2014, p. 51).***

O adormecimento evocaria as angústias relacionadas à “solidão absoluta e ao ingresso em uma terra desconhecida – análoga à morte<sup>3</sup>. O medo de dormir pode constituir a expressão mesma do contato insuportável do sujeito com seu próprio desamparo”. (GANHITO, 2014, p. 45) As cantigas de ninar remeteriam aos sentimentos intensos envolvidos na situação.

***Tutu Marambá<sup>4</sup> não venhas mais cá.***

***Que o pai do menino te manda matar.***

É esse lugar que a mãe (ou quem cuida) ocupa, segundo Ganhito; o papel da “guardiã do sono da criança” e que possibilita a ela a entrega. Aqui encontram lugar as práticas culturais relacionadas ao adormecimento: o embalo, as cantigas de ninar, as histórias antes de dormir. Entram em jogo também os objetos de apego, a chupeta, o cobertor, as pelúcias, o acariciar um paninho e os ritmos, as batidinhas nas costas, o balançar do berço, da rede. Circunstâncias que ajudam a enfrentar a complexidade dos afetos.

O tempo de vigília aumenta significativamente ao longo do primeiro ano de vida e a qualidade com que o bebê vai viver os momentos em que está acordado irá contribuir, de forma significativa, para os processos psíquicos da criança. Assim, o sentimento de segurança relacionado ao seu entorno e a autoconfiança irão contribuir com a possibilidade de adormecer (com a certeza do reencontro) e com a qualidade do sono (tudo está tranquilo enquanto durmo, não haverá surpresas ao acordar).

<sup>3</sup> Na mitologia grega, Hipnos, deus do sono é filho de Nix a deusa da noite, algumas fontes dizem que o pai é o Érebo - as Trevas Primordiais -, que personifica a escuridão profunda e primitiva que se formou no momento da criação. Hipnos tem nove irmãos, entre os quais o mais importante é seu gêmeo Tânato, a personificação da morte. Fonte: Wikipédia em 27/6/19.

<sup>4</sup> Cancioneiro popular. Tutu: bicho-tutu, papão assombrador de crianças, citado nos acalantos. CASCUDO, Câmara. Geografia dos mitos brasileiros. São Paulo: Global Editora, 3ª Edição, 2002

A regularidade, a constância da presença e a qualidade da relação que se estabelece com aquele que cuida, bem como, a possibilidade de brincar e se mover de forma autônoma em um ambiente conhecido e seguro, irão constituir, o que Winnicott concebe como “um dos sinais mais importantes do amadurecimento do desenvolvimento emocional – a capacidade de estar só”. (WINNICOTT, 1982, p. 31).

Ora, a capacidade de estar só é uma condição essencial no processo do adormecimento. Fechar os olhos e sentir que sua existência está assegurada é condição para se deixar “cair no sono”. “São os braços da mãe, agora internalizados, que sustentam um bebê quando dorme” (MARIOTO, 2019, p. 26). Dessa forma, paradoxalmente, seria a qualidade da vigília e aqui dos vínculos estabelecidos e do sentimento de “continuidade de si”, que proporcionariam a qualidade de sono. Myrtha Chokler lembra que ir para a cama deve ser um momento agradável para o bebê, um momento de repouso, mas também de reencontro consigo mesmo e com as experiências vividas ao longo do dia. É um tempo de separação, um momento de estar só.

## **Rotina e ritmos individuais**

Considerar as rotinas individuais nos ambientes coletivos representa um grande desafio. Além, de conhecer o ritmo de cada criança em casa, em relação ao sono, evacuação e alimentação, é preciso recolher informações cotidianas dos familiares, pois muitos eventos podem provocar alterações de rotina, como podemos ver neste relato recolhido junto a uma das educadoras de referência do grupo 2.

*“Teve uma semana que a Gabriela não estava comendo nada. Resolvemos, então, guardar o prato e oferecer mais tarde, mesmo que fosse perto da hora do lanche e nesse momento observamos que ela comia bem”.*

*“Na semana que isso aconteceu, teve uma mudança importante no horário do sono. Gabriela começou a acordar muito cedo, perto das 5h da manhã. Tomava um bom café e, ao vir para a escola, dormia no carro cerca de 40min. Na escola não dormia a sesta e dormia no carro ao voltar para casa, dormia até o dia seguinte”.*

*“Na semana seguinte, Gabriela voltou a sua rotina normal”.*

As crianças nessa etapa passam por mudanças de ritmo importantes. Qualquer evento que nos pareça pequeno pode alterar substancialmente a rotina. Um dente nascendo, um adormecimento, a partida de uma pessoa, ainda que parecesse distante da criança e mesmo circunstâncias outras que não conseguimos discernir.

Nesse relato, constatamos uma boa comunicação entre a família e a escola, o que pressupõe o estabelecimento de uma confiança mútua e a percepção da complementariedade dos cuidados com a criança, sem superposição e sem concorrência. Ambas as partes estabeleceram um pacto ético de fazer o melhor para o bem-estar da criança.

Outro fator decisivo para dar conta da quebra do ritmo que podemos pontuar no relato é a flexibilidade institucional. Observamos que foi possível guardar o prato e oferecer a refeição à criança depois do horário de refeição. Significa que os profissionais da cozinha e da limpeza estão envolvidos na situação e atuam de maneira a lidar com os imprevistos e a quebra da rotina institucional. Pressupõe, também, que o bem-estar da criança é reconhecido com um princípio norteador das atitudes e decisões dos adultos.

## A rotina do grupo 2

Recolhi, também, nas entrevistas, elementos da organização da rotina institucional do grupo 2. Faço este registro no intuito de trazer concretude à organização de uma rotina em que a singularidade de cada criança é central. É interessante observar como a constituição de subgrupos é essencial para contemplar os ritmos individuais.

É importante ressaltar que a chegada das crianças ocorre, geralmente, no parque. Mais tarde, na sala referência, o espaço encontra-se organizado com uma diversidade de propostas que contemplam as dimensões do brincar, contextos investigativos em artes, jogos de construção, livre acesso aos livros, entre outras possibilidades. As crianças transitam nesse espaço com total liberdade, conforme seus interesses e pesquisas.

As educadoras, durante esse tempo, observam e cuidam dos diversos aspectos da vida das crianças. Trocam ou acompanham ao banheiro, descem com os grupos para o almoço, oferecem água, ajudam a escovar os dentes e as colocam para dormir. Frequentemente, apresenta-se a possibilidade de ler uma história, momento que reúne um pequeno grupo de crianças interessadas. A vida na turma das crianças é intensa, surgem e se resolvem conflitos, travam-se amizades, as brincadeiras são dinâmicas, ruidosas, criativas.

**8h às 10h – Chegada** – A chegada tem horário flexível, o que exige grande organização da equipe para recolher os relatos das famílias, tomar decisões sobre a rotina diária de cada criança e compartilhar a formação com toda a equipe que acompanha o grupo.

**9h – 10h - Lanche** – organizado por grupos de cerca de quatro a cinco crianças. Quem tem fome mais cedo

irá com o primeiro grupo, em geral as crianças que chegaram mais cedo e, assim por diante.

“Se a criança chegar entre 10h15 ou 10h30 e não tomou o café, é oferecida só uma fruta, para não atrapalhar o almoço”, relata a educadora 1.

**11h às 13h – Almoço.** Acontece da mesma forma o lanche por grupos de quatro ou cinco crianças. A constituição dos subgrupos leva em conta diversos fatores como: a hora que a criança chega na escola, a característica de cada criança e acontecimentos eventuais que alteram a rotina. São, em geral, cinco grupos de crianças, mas vejamos, a seguir, o grau de flexibilidade necessário para contemplar as peculiaridades de cada uma.

*“A Gabriela, e algumas outras crianças, às vezes, ficam durante o tempo de dois grupos. Quando isso acontece, a professora do berçário ou o pessoal da cozinha ajudam a olhar a criança que está comendo mais devagar, enquanto a [educadora 2] sobe com as outras crianças [a sala do grupo fica no andar de cima]. E quem está aqui em cima ajuda no banheiro, a escovar os dentes...”*

Vemos que nessa organização há um respeito pelo ritmo das crianças que comem mais devagar e não há espera excessiva e sem sentido, o que observamos, tantas vezes, nas instituições com rotinas coletivas.

A educadora 1 conta também que no início do ano é um pouco diferente. Ela organiza os grupos conforme o que a família relata e colhe informações com a educadora do ano anterior. Com isso ela elabora o planejamento dos grupos para o almoço. Com menor número de crianças é possível conhecer como cada uma come, com que autonomia, como usa os talheres e, também, suas preferências alimentares e aquilo de que não gosta.

Os grupos formados no início do ano se alteram conforme o que é observado pelas educadoras no percurso. Tudo é anotado em uma planilha diária e, assim, a educadora que fizer a passagem na hora da saída pode relatar essas informações para os pais. Da mesma forma que na chegada são recolhidas informações importantes da vida da criança, sono e alimentação sempre são abordados.

Com relação ao sono, no início do ano algumas crianças irão dormir antes de almoçar e outras depois; um grupo de crianças dessa turma fará a sesta somente depois do lanche da tarde. Já no final do ano, um novo padrão se delinea, guardadas todas as particularidades, pois a maioria das crianças fará a sesta à tarde, em dois grupos: um depois do almoço e outro depois do lanche.

Conforme a necessidade de horas de sono, que se altera ao longo do segundo ano de vida, as crianças

farão a sesta cada vez mais tarde. Algumas deixarão de dormir à tarde durante essa etapa da vida. De toda a forma, o que regerá as condutas dos educadores será sempre a observação, a flexibilidade e a escuta da criança.

A educadora 1 define: *“Tem uma organização fixa que a gente se apoia, mas que é orgânica, para atender as necessidades”* [específicas de cada criança].

**Lanche da tarde – 14h às 15:30** – O lanche segue o mesmo princípio com a ida dos subgrupos ao refeitório.

*“Tem um grupinho que dorme logo depois do almoço... Em geral, dormem por volta de duas horas. Algumas crianças dormem menos, cerca de uma hora, quarenta minutos”.*

*“O Victor, agora a mãe pede pra gente acordar. Antes, dormia 3 horas, 3 horas e meia. Mas ela [a mãe] começou a perceber que estava prejudicando a noite e pediu para acordar quando ele tivesse dormido em torno de 2 horas. E aí a gente acorda, faz um carinho, convida ele para algum espaço, para uma sessão. Ele acorda disposto. As vezes fica na ‘preguicinha’, a gente deixa, não tira brutalmente [bruscamente] da cama”.*

*“A Camila, ela dorme 3 horas se deixar... Eu conversei com a mãe dela. Como está o sono em casa, no fim de semana. Ela disse que ela dorme por volta de umas 7, 8 horas e acorda às 6 horas. Mas aqui ela está dormindo 3 horas e até 4 horas se deixar”.*

É importante ressaltar que as crianças nessa escola não são acordadas da sesta como acontece de forma sistemática em muitos lugares. O pressuposto é que a criança não dormirá mais do que necessita. A janela fica grandemente aberta e há a claridade do dia que entra, bem como, os ruídos da vida do grupo. Entretanto, isso pode acontecer em algum caso bem específico, uma exceção, como vimos acima, depois de uma boa conversa com os familiares, buscando identificar a melhor conduta para a criança.

### **Jantar – 16:30 às 18h**

**Saída** – Há crianças que ficam apenas meio período, de manhã ou à tarde, e há crianças que ficam período integral. A saída, da mesma forma que a entrada, é flexível, mas com limites.

### **Parâmetros do sono na primeira infância**

Durante os três primeiros anos o sono das crianças sofre alterações importantes com muitas variações individuais. As informações a seguir fornecem parâmetros para a compreensão das características do sono infantil.

### **Recém-nascido**

Ao nascer o bebê dorme, em média, entre dezesseis e vinte horas por dia. No início não há um padrão regular de sono, uma vez que este depende do amadurecimento neurológico e da adaptação da vida fora do útero materno, com a regulação da fome, saciedade, evacuação e retorno ao sono. Com cerca de duas semanas, um recém-nascido poderá dormir em torno de quatro horas, alternado com períodos de vigília de cerca de uma hora.

### **Entre 2 e 4 meses**

O bebê dorme cerca de quinze horas por dia e começa a ter horários mais regulares para mamar e dormir. O período de sono mais longo, à noite, pode durar entre quatro e seis horas.

### **Entre 4 e 12 meses**

Por volta do quarto mês o bebê necessita de quatro horas de sesta ao dia e com seis meses, cerca de três. Em torno do aniversário de um ano é muito possível que o bebê esteja dormindo duas sestadas, sendo uma de manhã e a outra à tarde, depois do almoço. Entre seis e nove meses o sono noturno se estrutura. Ao longo de vinte e quatro horas, a criança pode dormir cerca de quatorze horas no total, o sono da noite pode durar entre dez e doze horas.

### **1 ano e ½ a 2 anos**

É por volta dessa idade que a criança deixa de fazer a sesta da manhã. A sesta da tarde, em média, dura em torno de 2 horas e meia. A criança passa a dormir entre 12 e 13 horas por dia.

### **3 anos**

A maioria das crianças dessa idade ainda necessita de uma sesta à tarde de cerca de duas horas, podendo chegar a 3 horas. A criança dorme, em média, 12 em 24 horas.

### **4 a 6 anos**

Nessa faixa etária, em média, cinquenta por cento das crianças deixam de dormir à tarde. A necessidade de sono diária se estabiliza em torno de onze a doze horas.

Estes parâmetros ajudam a organizar o sono nos espaços coletivos para cada grupo de criança, ao mesmo tempo em que fornecem elementos para o diálogo com os pais em torno do sono.

## As fases do sono e seus sinais

### Adormecimento

Com duração de mais ou menos dez minutos, em média, no início do sono. O cérebro emite sinais: bocejar, coçar os olhos, colocar o dedo na boca, busca um lugar confortável, entre outros. Saber a forma como a criança sinaliza o sono e as estratégias que ela lança mão para adormecer são pontos importantes quando da entrada da criança na instituição.

### Sono lento

Dura cerca de 90 minutos, é quando ocorre a secreção do hormônio de crescimento. O sono é profundo e calmo. As feições estão relaxadas e a criança não se movimenta, a respiração está reduzida e a temperatura do corpo abaixa.

### Sono paradoxal ou REM

Com duração em torno de 20 minutos, é um sono profundo, a respiração e os batimentos cardíacos são irregulares. Podem surgir mímicis faciais, movimento das extremidades e suor. O corpo tem necessidade de se alongar.

### Fase intermediária

É bastante curta, é o momento em que a criança pode ser acordada. É possível reconhecê-la, pois, a criança se movimenta, ela pode suspirar profundamente, há um aumento do tônus corporal. A criança percebe os ruídos externos.

É importante ter em conta que a necessidade de sono da criança é muito diferente daquela do adulto, que gira em torno de 6 a 8 horas. Pesquisadores vêm apontando para a insuficiência de sono nas crianças e indicam que entre vinte e trinta por cento das crianças apresentam problemas de sono nos três primeiros anos de vida. Se considerarmos ainda que os distúrbios de sono das crianças têm grande chance de permanecerem na vida adulta, percebermos a relevância de nos debruçarmos sobre esse assunto durante os anos iniciais.

### Algumas orientações simples podem ajudar bastante a reduzir alguns dos problemas relacionados ao sono:

Identificar o ritmo de cada criança, considerando que não existe modelo pré-definido e que há uma variação importante entre elas.

Privilegiar lugares iluminados para as refeições e as brincadeiras e à meia-luz para a sesta e mais escuro para o sono noturno, o que permitirá no início da vida sincronizar seu ritmo àquele da comunidade.

Criar referências do local que a criança dorme, evitar que ela durma em outros locais, como o carrinho ou bebê conforto. A cama ou o berço não devem ser usados para outras atividades que não seja o sono e os rituais a ele associados.

Manter rotinas regulares de alimentação, brincadeira e sono e adaptá-las conforme a criança cresce e emite sinais de que é preciso adaptar os horários.

Estabelecer uma rotina para o sono com atividades calmas, histórias, ouvir música, tomar um banho, conversar sobre os acontecimentos do dia.

Não se precipitar quando a criança acorda durante a noite, pode ser que seja apenas um intervalo entre duas fases do sono.

Objetos afetivos da criança ajudam a sinalizar o momento do sono e trazem segurança.

## Considerações finais

A organização da sesta nos coletivos voltados ao atendimento da primeira infância é tarefa complexa. Busquei trazer aqui, a partir das práticas observadas e por meio da escuta das educadoras, alguns aportes para que os profissionais possam sair do automatismo e questionem as práticas tradicionais com relação ao sono no contexto institucional.

Afinal, trata-se de um aspecto que é fundamental para a saúde e o desenvolvimento das crianças. Especialistas em diversos países vêm apontando para o déficit de sono da população em geral, e em particular das crianças, devido aos hábitos urbanos, estresse, uso de telas, entre outros. A obesidade, a hipertensão arterial e diabetes têm sido associadas à privação de horas de sono. Além disso, a atenção, a memória e a regulação emocional e o crescimento estão estreitamente relacionados ao sono, como já se sabe.

Esses elementos por si só já são importantes sinais de alerta para que olhemos com atenção para o sono das crianças. São, também, convites à um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Será que nossas crianças têm dormido o suficiente para se desenvolverem em toda sua plenitude? A maneira como a soneca é proposta em nossa unidade corresponde às necessidades cambiantes de sono de cada criança do grupo? É possível que ao

nos dedicarmos a estudar esta questão com honestidade, outras perguntas surjam, para as quais devemos encontrar respostas diferentes, talvez, das que temos fornecido.

Aqui constatamos que para as crianças entre dois e três anos não é possível fixar um horário rígido para a soneca e, ainda, que ao longo do ano letivo os padrões estabelecidos no início mudarão sensivelmente. Esta conclusão acarreta, sem dúvida, mudanças institucionais importantes relacionadas à organização do espaço e das rotinas institucionais.

Como vimos, quando nos pautamos pelo princípio do bem-estar das crianças; estabelecemos uma escuta atenta de suas necessidades fisiológicas e levantamos o véu das ideias pré-concebidas, entrando em contato com aquilo que as crianças nos mostram, um mundo insuspeito se descortina.

## Referências Bibliográficas

CHOKLER, Myrtha. **A dormir bien... se aprende.** Disponível em <https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRHTA.-A-dormir-bien-se-aprende-ARGENTINA.pdf>

FONTES, Ivanise. **A descoberta de si mesmo.** São Paulo: Ideias e letras, 2017.

GANHITO, Nayra Cesaro Penha. **Distúrbios do sono.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MARIOTO, Rosa Maria. **Como a gente vira gente. As maravilhosas aventuras de Tito e Vópsi na terra da humanidade.** Curitiba: Inverso, 2019.

WINNICOTT, Donald, W. **O Ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

# Cómo cuidar a las que cuidan. Una experiencia de la Red Cuna, Mendoza



**Marina Tejón\***  
Red Pikler Nuestra América  
marinatejon@gmail.com

(\*) Educadora especializada en educación maternal. Licenciada en Psicomotricidad Educativa. Especialista en Desarrollo infantil temprano. Co fundadora y directora del Jardín Maternal "Piquillin" (SEOS- Dirección de educación de Gestión social y cooperativa), ubicado en "El Resguardo", Las Heras, Mendoza. Argentina.

## Resumen

### Cómo cuidar a las que cuidan

En Mendoza existe una Red Pikleriana, "Red Cuna". Funciona hace 20 años en difusión, formación e investigación de las mejores condiciones para la crianza, trabajando desde las instituciones y personas concretas (familias y educadoras). La red estaba integrada por 7 organizaciones, actualmente quedan 3. Desde 2016 varios jardines de la red fueron desmantelados, trasladando a las referentes piklerianas, maltratando, se prohibió la propuesta Pikleriana, hubo despidos, algunas personas se fueron.

En este contexto la "Red Cuna" cambió el eje de la tarea, poniendo el centro en el sostén de las adultas que siguen o se fueron a otros espacios de trabajo.

Durante 2018 y 2019 los encuentros periódicos coordinados por una Eutonista y por una psicóloga social, se han ocupado de preservar a las personas y a la tarea que realizan. Los resultados son potentes.

La orientación Pikleriana, siendo no hegemónica, moviliza adhesiones y resistencias. Requiere de profundas transformaciones

## Resumo

### Como cuidar de quem cuida

Em Mendoza existe uma Rede Pikleriana, "Red Cuna". Atua há 20 anos na divulgação, capacitação e pesquisa sobre as melhores condições para a educação e cuidado das crianças junto às instituições e pessoas específicas (famílias e educadores). Inicialmente, a rede era composta por 7 organizações, atualmente são 3. Desde 2016, vários jardins (da infância) da rede foram encerrados, transferindo os referentes piklerianos, desconsiderando-os. A proposta pikleriana foi proibida, houve demissões, algumas pessoas saíram.

Nesse contexto, a "Red Cuna" mudou o enfoque da tarefa, centrando o foco no apoio aos adultos que continuaram ou se deslocaram para outros espaços de trabalho.

Durante os anos de 2018 e 2019, os encontros periódicos coordenados por uma eutonista e uma psicóloga social cuidaram de preservar as pessoas e as tarefas que desempenham. Os resultados são poderosos.

A orientação pikleriana, por não ser hegemônica, mobiliza adesão e resistência. Ela requer profundas transformações indivi-

individuales, colectivas y de las políticas educativas. Es fundamental instalar de manera permanente, un tiempo y espacio, con profesionales adecuados para sostener a los que sostienen. La característica de este trabajo necesita elaborar un modo de intervención con principios, formas, dinámicas coherentes con la propuesta.



Imagen de "Cadenas globales de cuidados: Síntesis de resultados de nueve estudios en América Latina y España"<sup>1</sup>

## DESARROLLO

1. *Que es la red cuna: trayectoria, objetivos, identidad (en construcción permanente, lo que no se modifica: enfoque pikleriano, y pedagogías del respeto, "ecología de saberes" ( B. de Souza Santos) , " nadie es más que nadie", " hacer lugar", " culturas fraternas y culturas imperiales" (G. Abella e I. Izquierdo. 4 modelos vinculares (A. Simonetti). Concepto de situación (M. Benasayag). Tareas, recorrido.*

### Qué es la Red Cuna

Aproximadamente, en 2006, elaboramos una cartilla sintética donde nos definíamos así:

#### RED CUNA

#### QUIÉNES SOMOS

#### EQUIPOS DE DOCENTES Y AUXILIARES DE SEOS Y

1 <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2012/9/espanol-cadenas-globales-de-cuidados-sintesis-de-resultados-de-nueve-estudios-en-america-latina-y-espana?fbclid=IwAR3vWIJ1apbj0WRZQJujXc6h9D9I5Al-67cgJMU-fArTBWIEIDUP9D1n8uAQ>

*duais, coletivas e das políticas educacionais. É imprescindível instalar de maneira permanente um tempo e um espaço, com profissionais adequados para apoiar aqueles que apoiam. A característica deste trabalho exige elaborar um modo de intervenção com princípios, maneiras e dinâmicas coerentes com a proposta.*

#### GRUPOS DE FAMILIAS Y VECINOS RELACIONADOS A ESOS ESPACIOS EDUCATIVOS.

ES FUNDAMENTAL DESTACAR QUE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS SON PÚBLICOS - DE "GESTIÓN SOCIAL"- Y RECIBEN A NIÑOS Y NIÑAS DE FAMILIAS TRABAJADORAS DE POCOS RECURSOS ECONÓMICOS.

#### DÓNDE ESTÁN UBICADOS LOS JARDINES DE LA RED

PROVINCIA DE MENDOZA. DEPARTAMENTO DE LAS HERAS:

"Aventuras de crianza". Jardín Maternal "Piquillín". CAE "Garabatos" ...y comenzamos a transitar el camino con otros jardines.

PROVINCIA DE MENDOZA. DEPARTAMENTO DE GUAYMALLÉN:

Colectivo "XUMEC": Jardines Maternales y CAES (Centro de Apoyo Educativo): "Arroz con leche". "Mi pequeño hogar", "Amanecer", "Cumelén", "Pasitos traviesos".

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. PARTIDO (O DEPARTAMENTO) DE MERLO:

PROEPSI. Proyecto de educación Psicosocial. Julia Elena Benegas

#### QUÉ HACEMOS

Compartimos una formación teórico práctica relacionada con la crianza y la educación temprana, con grupos docentes auxiliares y personas de las comunidades, abriendo espacios en los cuales

#### "SE HACE LUGAR"

a las personas: niños, niñas adultos y adultas que acompañan y sostienen su desarrollo, a su cultura, identidad, historia, saberes, poderes, deseos y proyectos

#### EJES DE TRABAJO

- Acompañamiento de niñas y niños de 45 días a 14 años (EJE CENTRAL DEL TRABAJO). Tarea de los Jardines Maternales y Centros de apoyo educativo.

- Formación y transformación del equipo de adultas y adultos a cargo de los niños y niñas pequeñas.
- Talleres con adultas y adultos de la comunidad relacionados a las niñas y los niños.
- Trabajo con otros espacios comunitarios: centro de salud, escuelas, gimnasios, colectivo de arte, organizaciones relacionadas a la prestación de alimentos etc.
- Trabajo en Red con otros jardines con quienes compartimos una mirada similar.

RED CUNA colectivo de formación, investigación, difusión de las ideas piklerianas y de los aportes de la Psicomotricidad educativa para los espacios del juego libre.

### CÓMO LO HACEMOS

- Intercambiando ideas, lecturas teóricas, experiencias de crianza, formación práctica sobre A.T.D.I., trabajo corporal.
- Construyendo una forma de mirar y estar con el otro, la otra como un o una igual, donde

*“TODAS/OS APRENDEMOS DE TODAS/OS Y CADA UNO Y CADA UNA APORTA LO QUE SABE”*

**“Nadie es más que nadie”**

### PARA QUÉ LO HACEMOS

Para brindar a nuestros niños y niñas las mejores oportunidades, seguridad en sí mismos y en sí mismas, autoestima, libertad de elegir. Aportar a un desarrollo armonioso de las personas, autónomas, saludable y con PODER de SER EN PLENITUD. QUERER, SABER Y HACER con libertad.

**NUESTRA RED ES UN ENTRAMADO DE BRAZOS Y VOLUNTADES, PARA HACER LUGAR a nuestros niños y niñas, sostenerlos, protegerlos, acunarlos, ir haciéndoles lugar para crecer... Y hacernos lugar a nosotras y nosotras y nosotros mismos.**

**RED CUNA. Desde 1998 preocupadas y ocupadas en la A.T.D.I. y el acompañamiento de niñas, niños, adultas y adultos.**

**...Trabajamos para re – crear lo devastado y preservar lo que nace. Para el presente y el futuro, para “un mundo mejor”. Que es posible y “crece desde el pie”<sup>2</sup> ...**

<sup>2</sup> Frase de la canción “Crece desde el pie”, de Alfredo Zitarrosa. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=JBR96M4KUCQ>

La red cuna se propone difundir un modelo de crianza donde niños, adultos y comunidad son revalorizados en su identidad, en su particular modo de ser y estar en el mundo. Se trata de una experiencia en la que a través de la construcción de una “red” de crianza, se hace lugar a los adultos en un espacio de formación y de sostén en redes grupales, comunitarias.

A partir de esta finalidad creamos espacios donde se incluye a los excluidos y se trabaja conjuntamente en forma horizontal: a través del intercambio de experiencias y saberes y el aporte de la investigación científica, en temas relacionados con el desarrollo infantil desde la orientación de las ideas Piklerianas, fundamentalmente, entre otros aportes.

Red de crianza en proceso de construcción, formada por grupos que hace unos años iniciamos una formación en Atención Temprana del desarrollo infantil (ATDI) que produjo cambios en nosotros mismos y en nuestra manera de sostener y acompañar el desarrollo de nuestras niñas y niños. Por eso mismo nuestro hacer nunca fue “ejemplar” pero si hemos mantenido una búsqueda coherente en revisar las prácticas y a nosotras mismas en ellas, **desde una concepción situacional del cambio y la transformación.**

*“Se trata de asumir que 'somos las situaciones que atravesamos' y, en consecuencia, transformar esas situaciones. ¿A qué nivel actuar? ¿A qué escala se cambia el mundo? El concepto de 'situación', es la "unidad que permite volver a territorializar la vida, el pensamiento y la acción”<sup>3</sup>*

**En este proceso hemos vivenciado las posibilidades reales de criar a las niñas y niños con lo que necesitan para poder constituirse como personas y decidir su destino de una forma activa y transformadora de la realidad.**

**Y también hemos vivenciado, con especial énfasis en los espacios “empobrecidos para pobres de lo público”, los obstáculos que limitan nuestra posibilidad de estar disponibles para cumplir positivamente la tarea de crianza.**

**Por eso también hemos protagonizado situaciones de lucha para cambiar esas condiciones que sofocan y limitan nuestras posibilidades de una vida mejor para para nuestros niños y niñas sus familias y nosotras.**

Sabemos que es un largo camino, en el cual van apareciendo, otros grupos, experiencias que dan cuenta

<sup>3</sup> Miguel Benasayag. 2015. El Diario, España. Entrevista disponible en: [https://www.eldiario.es/interferencias/Miguel-Benasayag-Resistir-situacion-relaciones\\_6\\_380821943.html](https://www.eldiario.es/interferencias/Miguel-Benasayag-Resistir-situacion-relaciones_6_380821943.html)

de una voluntad colectiva de construcción de “otro mundo mejor” desde el aquí y ahora.

La Red Cuna ha ido estableciendo relaciones con esos grupos con la intención de trabajar conjuntamente en aspectos que se relacionan con nuestro proyecto: experiencias en la salud y educación públicas y privadas con una orientación de poner en común bienes como derechos, experiencias de construcción y luchas de economías alternativas, luchas socio ambientales por los bienes comunes, luchas por los derechos humanos, luchas feministas, experiencias en los campos del arte, considerándolo un bien común y no una mercancía, etc.

### Interrelaciones entre los procesos de niños y adultos

La formación teórica práctica y vivencial, en temas relativos al desarrollo infantil, la observación sistemática de los niños y la reflexión e intercambio de experiencias, permite a los participantes de los grupos irse apropiando de esta propuesta de crianza y, progresivamente, crear y difundir mejores condiciones para el desarrollo de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, el trabajo corporal, las relaciones horizontales, la alegría compartida, contribuyen a un proceso de desarrollo personal de las adultas y adultos participantes y a la construcción de un vínculo entre adultas y adultos de una calidad extraordinaria, de “compañeras”, en todo el sentido político de la palabra.



### Algunos rasgos de identidad de la Red Cuna:

Son ideas constitutivas de la identidad de la Red:

- Una opción epistemológica ética, política sobre la educación de las infancias relacionada a los principios de autonomía, seguridad y respeto, orientaciones de propuestas piklerianas y de otras corrientes de educación y salud que convergen.

Además:

- La intención fue crear un espacio con un tipo de trabajo horizontal y de “ecología de sabe-

res<sup>4</sup>, donde todas y todos podamos aprender de otros, donde circule el conocimiento científico de la orientación de Emmi Pikler y otros aportes, y a la vez los saberes, representaciones modos de criar de cada persona, o institución relacionada a la protoinfancia.

- “Nadie es más que nadie”.
- “Hacer lugar”. Al otro (niña, niño, adulto, anciano, familiar, compañero compañera de trabajo, vecina, vecino, realidades difíciles, complejas, a las que tratamos de ver sin “mirar para otro lado”, a lo que existe y emerge). Acoger, recibir sin juzgar para caminar juntas y juntos en este crecer de los niños, las niñas y las adultos y adultos.
- “Culturas fraternas y culturas imperiales” (Gonzalo Abella e Isabel Izquierdo) relacionada a 4 modelos vinculares: “Complicidad para la dominación y la marginación, Asociación para la reciprocidad y la solidaridad” (Alejandro Simonetti)

La Red Cuna se inspiró en referencias, hilos que forman urdimbre y trama del tejido. En ese sentido algo central que forma nuestra identidad, es la concepción que elegimos respecto de “los saberes” y su relación con el poder y la responsabilidad.

Tomamos de unos educadores uruguayos: Gonzalo Abella e Isabel Izquierdo las ideas sobre “las culturas”, que nos llegaron de la mano de un psicólogo social argentino, Alejandro Simonetti, quien a su vez, las relaciona con 4 “modelos vinculares”: **modelos vinculares de complicidad para la dominación y complicidad para la marginación, y los modelos vinculares relacionados a la asociación para la reciprocidad y la solidaridad.**

Gonzalo Abella e Isabel Izquierdo, hacen una diferenciación de las culturas de acuerdo al lugar donde hacen el fuego, así distinguen las “culturas imperiales y culturas fraternas”.

*“Las culturas imperiales hacen el fuego en lo alto, convirtiendo al pueblo en espectador de lo que unos pocos cocinan arriba. Faraones egipcios, césares romanos, reyes españoles, militares y comerciantes ingleses, y tantos otros colonizadores en todos los continentes... Hasta hoy, con los neocolonialismos y el Nuevo Imperialismo de las empresas transnacionales, el FMI, el Banco Mundial, la Organización Mun-*

<sup>4</sup> Bouventura de Souza Santos. “Ecología De saberes”. Disponible en: <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/279/27920007002/1>

*dial del Comercio, los Tratados de Libre Comercio, los mega-bancos y demás capitalistas que exprimen los bienes comunes, los pueblos y sus territorios. La imposición de un grupo dominante sobre otro, con modelos vinculares de complicidad para la dominación, en que unos con la ayuda de otros le chupan la sangre a los demás con la complicidad para la marginación, en que esas mismas mafias echan afuera de sus ámbitos a los limones exprimidos o a los rebeldes que no se dejan exprimir.*

*Y las culturas fraternas, que hacen el fuego en el suelo, con la gente alrededor participando en la discusión y la decisión, como los collas, los mapuches, y otros tantos pueblos originarios de Nuestra América y sus enseñanzas sobre la asociación para la reciprocidad de las culturas andinas: ningún adulto sano debe recibir sin dar en ayni interpersonal o minga comunitaria y la asociación para la solidaridad, por la que el huérfano es hijo de todos y el anciano padre de todos y el desvalido tiene derecho a ser mantenido por todos en la medida justa en que es desvalido.*

*Los vecinos en una esquina o en una asamblea barrial, los pibes y pibas, nosotros y nosotras en nuestras familias en nuestras comunidades, en esta rueda donde nadie es más que nadie.”<sup>5</sup>*

### **La Red Cuna elige alimentar el fuego común en el piso, fraterno, y establecer modos de vinculación de asociación para la solidaridad y la reciprocidad.**

El fuego que representa el saber y el poder que es responsabilidad sobre “lo común”, puesto a disposición de todos y todas, donde cada uno una agrega su maderita (su querer/ saber/ poder) para alimentar el fuego común donde todos y todas nos calentamos...

Más cerca, más lejos....

Cada uno y una da y recibe de este saber/ saberes poder/ poderes...

Fuego en el centro y en el piso. De una rueda horizontal donde nadie es más que nadie

Y el bien común está en el centro. Centro/ fuego común

Centro no jerárquico, sino “a disposición al alcance de todos y todas”.

<sup>5</sup> Recreado de una carta de Alejandro Simonetti a una de las integrantes de la Red Cuna.2001

Del que todos y todas somos responsables de alimentar y mantener vivo,

Y del que podemos sacar de acuerdo a nuestras posibilidades y necesidades.

Con este sentido fraterno aprendemos y compartimos lo que aprendemos, con esta ética nos acercamos a las ideas/ fogatas transformadoras que encendieron, entre otras y otros, Emmi Pikler, y continúan tantas y tantos. Estos saberes, los hemos puesto en el fuego común para que sean compartidos y repartidos. Y sobre todo hemos tratado de hacer espacios en donde las niñas y los niños tengan la oportunidad no excluyente de crecer en contextos con esta calidad de educación y cuidados.

**Saber para ser y hacer no dogmático, que se va apropiando en procesos individuales y colectivos, donde saber no es sinónimo de poder SOBRE el otro la otra, sino de hacer reflexiva, críticamente y con la responsabilidad que requiere acompañar a las infancias.**

Así hemos transitado 20 años. Y ese posicionamiento ha desatado adhesiones, hermandades de una visión y hacer común y también, tormentas y varios “tornados”(“un tornado arrasó a mi ciudad y a mi jardín primitivo”<sup>6</sup>...) y hemos tenido algunos logros:

- Crecimos como equipos en la tarea de acompañar a las niñas y niños.
- Muchas personas “descubrieron” esta orientación y se dedicaron a profundizarla en espacios académicos y no académicos.
- Se difundió la propuesta de atención y cuidado a Jardines e instituciones que antes eran muy resistentes a este tipo de mirada. Se sumaron madres, padres, tías abuelos y abuelas que mejoraron su modo de acompañar a los niños y niñas, y que también se transformaron como personas. Muchas de ellas, luego se insertaron en colectivos de las comunidades en tareas del “bien común” y en espacios colectivos transformadores: espacios y tareas de arte, ferias populares, radios comunitarias, militancias sociales, socio ambientales, etc.
- Las docentes que fueron trasladadas compulsivamente a pesar de no estar de acuerdo lograron armar poner en movimiento una transformación en los nuevos espacios de trabajo, con un gran entusiasmo de parte de los equipos y de muchas familias.

<sup>6</sup> Letra de la canción “mejor no hablar de ciertas cosas”- Luca Prodan. Músico compositor italiano argentino. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-hGUybsf60>



*Algunas imágenes de los encuentros de la Red Cuna  
Trabajo sobre los cuidados con personas de la comunidad y equipos de los jardines de Red Cuna*

## **2. Características de los espacios educativos donde surge la Red Cuna. Realidad de SEOS.**

Los SEOS (Servicios educativos de origen social) existen en Mendoza desde 1988. Brindan un servicio de atención y educación integral destinado a niñas y niños, hijos e hijas de trabajadores o de personas desfavorecidas socio económicamente, y abarca las edades de 45 días a 3 años (Jardines Maternales) y de 6 a 14 (Centros de apoyo educativo).

Es un servicio subfinanciado, en el que el Estado Provincial terceriza la responsabilidad de la educación sobre estas infancias en ONG y Municipios (denominadas "Entidades intermedias") a través del envío mensual de un subsidio para una parte de los gastos de los cargos docentes. Esto implica que las personas son contratadas por la entidad intermedia. No se dispone para dinero de reemplazos, para licencias por enfermedades largas, etc. Existe una precarización laboral y precarización en cuanto a recursos económicos y condiciones materiales para ofrecer en la atención a la protoinfancia.

## Logros, acechanzas y luchas compartidas.

Todos los Jardines y centros educativos que fueron parte de la Red Cuna hasta 2017, eran dependientes de SEOS.

Como ya se dijo, además de estar sub financiadas (el Estado provincial solamente subsidia algunos cargos docentes en condiciones precarias y de desigualdad laboral, y en algunos casos la comida de las niñas y niños), se “terceriza” la educación en organizaciones de la sociedad civil (ONG) o Municipios, que muchas veces tienen un manejo discrecional de estos espacios, mezclándolos con intereses políticos partidarios, de clientelismo, alejados de los objetivos para lo que son creados, generando conflictos al interior de los equipos y entorpeciendo la realización de la tarea.

Estas “Entidades Intermedias” donde el Estado provincial deposita el dinero de los sueldos docentes y la responsabilidad del resto de los gastos y decisiones, es “patronal y dueña” de las instituciones, aunque éstas hayan sido creadas por gente de las comunidades y tengan una fuerte participación de las familias y equipos. Son terrenos de disputa de saber/poder, de orientaciones, de modos de trabajo, de estilos de relaciones sociales y modos de vincularse. A pesar de que en los discursos todo esto se hace “para garantizar la participación social y el compromiso de la comunidad”, en los hechos, muchas veces termina siendo que CO-FINANCIEN y sin poder tomar decisiones sobre los puntos centrales de la propuesta.

Lo histórico de este recorrido, se inscribe en una lógica de relaciones sociales de poder, del gobierno de turno, que ha mantenido a estos espacios “para pequeños y pobres” como lugares empobrecidos y precarios.

Estas características de las políticas públicas que se ocupan de la PROTOINFANCIA, no se evidencian solamente de Mendoza, ni de Argentina, sino que se repiten en otros espacios en Nuestra América, **y tienen como denominador común la falta de financiamiento adecuado, las condiciones laborales de precariedad y un concepto paternalista y tutelar de las infancias y las comunidades sobre todo si estas son poblaciones con derechos vulnerados.**

Sobre este tipo de modelos subfinanciados para algunas infancias, tan comunes en Nuestra América habla Eduardo Bustelo (2006) en su libro “El recreo de la infancia” de la **“Solidaridad privatizada” y “la privatización de la política social a través de un neohumanismo de los millonarios”.**

*“El primer enfoque prevaleciente respecto de la infancia es, ciertamente, el basado en la compasión. En la compasión, los niños y las niñas son objetiva-*

*dos como sostén de sentimientos y de programas. La compasión, movida sobre todo por la dramaticidad, anula los derechos y el fundamento de la ciudadanía. Como seres indefensos e inocentes son objetivados a través de la práctica compasiva”.*

*“Dar lo que sobra implica, además, soslayar la relación de dominación en la que se hallan inmersos los niños pobres pretendiendo que hay una solución que se deriva, por un lado, de un compromiso individual al que se le atribuye solidaridad (el benefactor) y, por otro lado, a la aceptación pasiva de “generosidad” cuyo carácter virtuoso insospechado anularía toda manipulación y dominación. Asimismo, dicha generosidad coincidiría con el atributo de ser gratuita o de tener un costo mínimo, ya que eliminar la pobreza depende solo de un gesto apenas una actitud, que en el fondo “no cuesta nada”. El supuesto “no costo”, a su vez, está pensado, por un lado, como contrapartida a lo “costoso” y corrupto de las políticas estatales y, por otro lado, al voluntariado social al que se le asocian las características de seriedad, generosidad y altruismo. “...El problema no es de índole particular y no se resuelve desde un compromiso personal con un niño o un proyecto, sino con un espacio colectivo construido como política pública. La dependencia y la cautividad de los niños en una relación de “padrinazgo” los hace víctimas del despotismo de la benevolencia y de toda clase de abusos. Y cuando con este enfoque se responde con programas del sector público, se promueve una ciudadanía tutelada bajo los argumentos del amparo.”<sup>7</sup>*

**En estos espacios, con estas características es que la Red Cuna intentó e intenta organizar una educación de calidad, reales oportunidades para el desarrollo, hacer de esta propuesta un derecho del que ningún niño o niña con su familia pueda ser excluido.**

En los ya 21 recorridos, la Red, cosechó adhesiones y apoyos, a la vez sufrió muchas acechanzas, que aparecieron como resultado de la búsqueda de coherencia y condiciones de calidad para los niños y las niñas. Desde las propuestas el hacer, la construcción con mucha autogestión, se abrieron disputas y conflictos, a veces en mejores términos, a veces en situaciones muy hostiles.

**El ser parte de lo público, inevitablemente es entrar a un espacio de conflictos. Allí donde se disputa la hegemonía de una concepción de sujeto (niño/niña y adulto/adulta) para las mayorías. Donde el problema del tipo de relación que se establece, y la relación de PODER, ocupa un lugar central en lo que se hace o deja de hacer: poder de los organismos del estado sobre los espacios educativos, sus trabajadores y trabajadoras, sus familias. Poder de los adultos y adultas entre ellos y ellas. Poder y sus**

<sup>7</sup> Bustelo, Eduardo. “El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo”. Arg. 2007. Siglo XXI Editores.

## **jerarquías, poder de los adultos y adultas sobre los niños y niñas.**

Cuando decimos que la propuesta Pikleriana no es “hegemónica”, justamente nos referimos a que pone en cuestión esta idea de las relaciones sociales y como se juega el “PODER” “en ellas. Cuando hablamos de la importancia de una relación asimétrica es para poner el eje en la responsabilidad y la calidad de ésta por parte del adulto o adulta, pero jamás como fuente de ser, saber o poder más como jerarquía.

El considerar al otro/ otra como sujeto de iniciativa y competencia, niño, niña, adulto, adulta docente auxiliar o familia. Como sujeto de CUIDADOS DE CALIDAD, YA QUE SU VIDA VALE LA PENA SER SOSTENIDA.

Esto desafía principios de una cierta naturalización de educación pobre para niños y niñas pobres. Entra en contradicción con la idea de que una parte de la población más vulnerada, no es digna de ser CUIDADA, ya que su vida “vale menos que la bala que los mata”<sup>8</sup> Representaciones y concepciones que cada vez más operan en los sistemas públicos de salud y educación en esta etapa de despojo de derechos cada vez más pronunciada. El trabajo horizontal, democrático y participativo de los equipos desafía los principios de “orden”, obediencia, “disciplina porque sí”, desde una jerarquía vertical, etc.

Desde la Red Cuna consideramos que la propuesta Pikleriana es “emancipadora”, ya que posibilita a las personas desatarse de lo que las sujeta y condiciona para ser plenamente y con salud. Y en esto incluimos a niñas, niños, adultas y adultos. A las familias de los niños y niñas y también a las que trabajamos en los espacios, ya que este tipo de transformación profesional, nos hace más activos en la toma de decisiones, en la resolución de problemas etc.

En nuestro caso por la población con la que trabajamos, muchas veces somos testigos de que (cada vez más) muchas personas (mientras más pequeñas y vulnerables más se evidencia) se van “invisibilizando”. En uno de los trabajos grupales de la Red, apareció el término de “desaparecidos sociales”. Nos interesa compartir este texto de Johanna Hedva:

***“El trauma de no ser vista. Nuevamente, ¿a quién se le permite ingresar en la esfera pública? ¿A quién se le permite ser visible? (...) nuestra vulnerabilidad debería ser vista y honrada (...) todas, todos, todes deberíamos recibir cuidado rápidamente y en una forma que respeta la autonomía del paciente (como lo dicen los Cuatro Principios de Ética Biomédica). Por supuesto que***

***todas, todos y todes deberíamos suponer esto, pero debemos preguntarnos a quién se le permite tenerlos.***

***¿Para quienes en nuestra sociedad se cumplen estos supuestos y para quien nuestra sociedad refuerza que suceda lo contrario?”<sup>9</sup>***

## **Algunos temas o aspectos que entran en conflicto en el hacer desde el Respeto a los niños, niñas familias y personas involucradas en estos espacios**

Entre los ejes o temas que generaron y generan problemas y “tornados”:

- Luchas por “ser vistos” y acompañados con políticas públicas dignas: niños niñas familias, comunidades, trabajadores y trabajadoras.
- Luchas por la mejora de condiciones objetivas materiales que se le brindan en los espacios de SEOS, a las niñas y niños: espacios, tiempos, materiales: Muy deficientes, siempre, más o menos en algunos gobiernos, pero siempre con el criterio de “espacios pobres para niños pobres”. A veces con más presupuesto entregado, en muchas oportunidades, de manera muy discrecional o clientelar.
- Luchas por mantener un perfil de educadora (docente y auxiliar): aunque no tuvieran formación intentamos que tuvieran deseos de aprender, sensibilidad y empatía. En muchos casos, debido a la situación de dependencia laboral, se designaban y designan personas con acomodos político partidarios o familiares, sin interés por la propuesta o que incluso la resisten fervorosamente. A pesar de eso, a muchas de esas personas con gran esfuerzo logramos incorporarlas a las propuestas de los Jardines, con respeto y cuidado. En muchos casos fueron fuente de enorme conflicto y problemas para los equipos.
- Luchas por mejorar las condiciones laborales desiguales y de precariedad: contratos a corto plazo, menos licencias, más horas de trabajo con menos salario que en la escuela, lo que hace muy difícil construir y sostener equipos que lleguen a profundizar realmente en esta mirada y forma de acompañar.
- Situaciones de conflicto a partir de la aparición de “Programas” con mucho financiamiento, al que, para tener acceso hay que “obedecer” y ajustar el modo de hacer ser y estar con los ni-

8 Galeano, E. *El libro de los abrazos*. 1989. Siglo XXI

9 Hedva, J. “Teoría de la mujer enferma”. 2015. Disponible en: <https://madinamerica-hispanohablante.org/teoria-de-la-mujer-enferma-johanna-hedva/>

ños y niñas, porque es la política pública decidida por el momento, y que muy posiblemente se cambiará rápidamente cuando asuma otro sector político partidario (incluso de los mismos partidos). En ese sentido hemos tenido que disputar con un espíritu “conservador” de no cambiar el camino que se va haciendo y profundizando de acuerdo a lo que cada gobierno decida disponer sin consultar o discutir con los equipos que están en los territorios.

- Conflictos con personas en cargos de poder sin formación en la protoinfancia con poca sensibilidad hacia lo ya construido o abiertamente en posiciones encontradas. No siempre ni en todos los casos.
- Conflictos por la concepción de sujeto- niño/a y adulto/a- desde los que se hace o deja de hacer: capacitaciones para los equipos contradictorias con los procesos que se iban haciendo en los Jardines y CAES (por ejemplo: relacionadas al juego dirigido, para “enseñar”). Intervenciones de organismos de SALUD para estimular niños y niñas con desarrollo lento. Intervenciones JUDICIALES no pertinentes de trabajo con las familias, culpabilizándolas y no acompañándolas en su tarea.
- Conflictos por la “Obligación” de hacer participar a los niños y niñas en actividades que los muestran, para ganar prestigio o hacer propaganda (desfiles en actos, participación en festejos multitudinarios de “entretenimiento” para niños y niñas menores de 3 años para hacer propaganda de algo o alguien, etc.).
- Disidencias a partir de las ideas de lo colectivo, grupal, como fuente de construcción de conocimiento, de poder, de discusión y reflexión/ transformación, de luchas. El proceso de construcción de la Red Cuna se ha caracterizado por los “encuentros” de personas, de ideas, de diferencias, de acciones en lo pequeño y de intentar incidir en las políticas públicas relacionadas a esta tarea.
- Conflictos a partir de la promoción de personas pequeñas y grandes con autonomía: para pensar decidir, hacer, participar (con poder). Muchas veces ha aparecido como inconveniente en un sistema donde las reglas se manejan con discrecionalidad de quien está a cargo. Estas ideas piklerianas aportan a una educación emancipadora, ya que otorgan el poder de ser, hacer decidir a las personas de acuerdo a sus intereses personales y en respeto a los otros y otras, dialécticamente las adultas y adultos a cargo de esta propuesta, también se hacen más autónomas, críticas, reflexivas.

- Luchas por mantener el número de niños/ niña por adulto/ adulta: se ha criticado la defensa de la necesidad de pocos niños y niñas y de más de una adulta a cargo, en función de poder atender una “necesidad” por ejemplo de comida. Ante eso hemos, muchas veces discutido que entonces habría que crear otros espacios o más espacios, pero no empobrecer los que existen.
- Las acechanzas internas: espacios de formación y transformación fuera del horario de trabajo, mucho esfuerzo y poco reconocimiento. En este contexto, la dificultad a veces más tolerada a veces menos, para poner el cuerpo en transformaciones individuales profundas, poniendo tiempo, dinero y esfuerzo personal y “dejándose afectar” en un contexto poco amigable, y muy hostil en muchos casos, por lo dicho más arriba.
- Los conflictos en la dinámica grupal, a veces utilizada por personas ajenas al grupo para potenciar desacuerdos, enfrentamientos, distracciones de la tarea principal, o de los acuerdos para lograr transformaciones positivas.
- El estilo que proponemos para la circulación del saber y los aprendizajes, revaloriza a todos y todas, atenta contra la estructura jerárquica y de obediencia del sistema educativo en general.
- La fragilidad laboral de la relación contractual, que no garantiza el estar seguras, tranquilas y disponible, ante la acechancia de perder el trabajo.

Estos son, entre otros temas, los que por el hacer se convirtieron en parte de conflicto y diputadas, sin que fuera el eje de la TAREA que se propone la red Cuna.

La Red Cuna comenzó a ser, humildemente, en referente de un modo de hacer, no ejemplar, pero si coherente en la búsqueda, y en referente de las luchas por mejorar las condiciones para los niños, niñas y sus familias y comenzó a tener algo “contagioso”, en familias, docentes y auxiliares, en otros espacios educativos.

También se empezó a generar una idea sobre las integrantes, de parte de algunos gobernantes o personas con poder, como “las que nada les viene bien”, como demasiado “complicadas o exigentes” para todos los temas, etc.

En la búsqueda de la coherencia práctica/discurso hemos participado activamente en luchas por mejorar las condiciones que se le brindan a los niños y niñas, en espacios auto convocados, en espacios gremiales, haciendo propuestas en espacios legislativos, de políticas públicas, con otros colectivos, etc.



Participación en movilizaciones para mejorar las condiciones presupuestarias y laborales de SEOS.

3. Historia condiciones y contexto local y nacional donde se producen las acechanzas a la propuesta y personas de la Red. Acciones y reacciones de la red. 2017, 2018, 2019.

El SEOS, tiene una larga historia de despidos, traslados, ejercicio de violencia laboral, sobre todo (no exclusivamente) de personas (docentes y auxiliares) muy comprometidas con la tarea y también con la lucha por mejorar las condiciones de estos espacios.

En los departamentos del Gran Mendoza- desde 1988 a la fecha- hay, por lo menos, con 20 trabajadoras y trabajadores despedidos en situaciones de mucha injusticia, persecución, y sino trasladados, "castigados", sufriendo acoso laboral (hay incluso

algunas presentaciones legales denunciando esto, en la Comisión de derechos y garantías de la Legislatura que nunca prosperaron).

Y la Red por tener una propuesta clara pedagógica y por ser sus integrantes, personas muy activas en la búsqueda de condiciones dignas para las infancias no ha estado ajena a estas dificultades.

Si bien la estructura de la Red Cuna es horizontal, ha existido un grupo de "referentes" ligados a la historia y la formación de la red. Casi todas directoras y algunas docentes o auxiliares más involucradas con la propuesta. Estas directoras o docentes y auxiliares, "referentes" en general han organizado, gestionado o viabilizado los encuentros, planificando, organi-

zando, haciendo intentos graduales de que las otras compañeras fueran las que organizaran, gestionaran articularan, etc.

En los 21 años en el accionar de Red siempre hubo conflictos (trabas para hacer los encuentros dentro de cada Jardín o con otros jardines, descalificación o críticas a la base ética y estética de esta propuesta incluso, prohibición de las madres de la Red Cuna, de formar parte de espacios y programas destinados a la comunidad en programas financiados por el estado Nacional, el despido arbitrario de un director (2010), y situaciones muy desgastantes y dañinas para las adultas y adultos.

Esto fue permanente, a veces más a veces menos dependiendo de las personas a cargo con cada cambio de gobierno. Pero en estos últimos tres años, la situación se agravó a límites impensados sobre todo con las personas de la Red, del grupo "Xumec" de Guaymallén.

### **Las situaciones conflictivas en los últimos años**

Coincidente con el discurso de una política pública en la Argentina, centrado en los principios del "ORDEN", "DISCIPLINA" (MIENTO), "OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS" (considerando el presupuesto educativo como un "gasto que hay que achicar."- sobre todo si está relacionado a los más empobrecidos ("LOS, CADA VEZ, INVISIBLES").

Discursos que justifican recorte, ajuste y desfinanciamiento de lo público, en el caso de SEOS ya históricamente desfinanciado y precarizado.

Las luchas en estos aspectos mencionados se profundizaron, aunque la participación en ellas fue disminuyendo, fruto de mecanismos de miedo y hostigamiento a quienes participamos.

En una provincia que a la fecha ha procesado por lo menos a 9 docentes de los espacios públicos estatales, por manifestar diferencias, luchar por el salario, hablar de manera inclusiva, etc. Lo de SEOS, es una continuidad y una terrible profundización de fragilidad en las condiciones.

Concretamente en uno de los Jardines de la Red Cuna, despidieron a la directora (2017), y para el resto del equipo, hubo presiones constantes, maltrato, denuncias infundadas. Este equipo intentó mantener la propuesta por más de un año sosteniéndose entre ellas y en el resto de las compañeras de la Red.

En otros dos Jardines trasladaron compulsivamente a las directoras, desarmando los equipos, y produciendo un daño y destrucción de los que, aún, no logramos reponernos.

Es importante destacar que las dos directoras trasladadas, transformaron los nuevos espacios en

conjunto con sus equipos, desde esta propuesta, de manera admirable, pero a pesar de eso el maltrato hacia estas personas continuó.

Hubo "cierre" de la biblioteca de los textos piklerianos y de Psicomotricidad, se obligó a desarmar construcciones con la comunidad como huertas u otros emprendimientos, sacaron las Psicomotricistas que se habían incorporado a las tareas de los jardines de la Red, dificultaron que algunas integrantes de la Red cursaran la "Licenciatura en Psicomotricidad" a la que se habían anotado masivamente etc.

Maltrato, desgaste, abuso de poder, y ninguna voluntad de escuchar a las múltiples voces, de la comunidad, de grupos profesionales, que se levantaron en defensa de los espacios y las personas.

Los equipos en su mayoría se sostuvieron y se mantuvieron presentes por más de un año en la Red, a pesar de las presiones y el miedo. Luego muchas docentes y auxiliares se fueron a trabajar a escuelas o a espacios privados. Con un gran duelo por hacer y el sentimiento de una enorme pérdida.

### **4. Decisión de abrir un espacio de cuidados: cómo surge, cómo se implementa, quiénes participan. Qué tipo de trabajo se hizo y por qué, herramientas de las coordinadoras. Qué nos fue pasando. Algunos testimonios fotográficos y escritos. .**

En esta situación de acechanzas (desde el 2016 antes de que despidieran a la segunda directora) realizamos 5 encuentros generales en el SUTE (Sindicato Unido de trabajadores de la educación), más los que se mantuvieron en cada departamento o espacio.

En los últimos 3 sumamos a una Eutonista como coordinadora del trabajo corporal.

Suponíamos que encontrarnos en esta circunstancia, compartir y reforzarnos desde lo individual y grupal operaría como espacio de sostén individual y colectivo para no perder la posibilidad de seguir haciendo. Pero sucedió que poco a poco asistieron menos compañeras. Hubo un repliegue y cada una se resguardó como pudo, a veces aislándose, en un contexto también muy impredecible y hostil en todos los aspectos de la vida: cambios constantes de directivas sobre lo que habría que hacer o dejar de hacer, despidos en otros espacios de trabajadores, aumentos desmesurados de los precios, instalación del "ítem aula" por el que se descuenta un alto porcentaje de sueldo a las docentes que se ausentan, disparo de la inflación, etc.

Entonces, en ese 3º encuentro con la Eutonista, asistieron muy pocas integrantes. Las que asistimos estábamos muy afectadas por la situación.

**Allí decidimos hacer un espacio de acompañamiento para las personas, diferenciando roles y especialmente dedicarnos a cuidarnos. La diferenciación de los roles tuvo que ver con poder acompañar las tareas y desafíos que cada una de acuerdo al rol y en medio de este “tornado” estaba realizando en los espacios educativos.**

Diferenciamos los “roles solitarios” (directoras y Psicomotricistas en ese momento), que tratábamos de cuidar los espacios y a las compañeras del equipo, enfrentando solas muchos embates.

**Por primera vez, nos dimos la posibilidad de abrir un espacio de cuidados, para las que organizábamos espacios para cuidar a otras y otros.**

También se propuso hacer otros espacios de cuidado maestros y auxiliares. Se consultó en cada espacio cómo se podría seguir funcionando, y no hubo demasiada respuesta. Pasó esto de cerrarse, replegarse.

En lo sucesivo muchas maestras de los Jardines de la Red renunciaron a los jardines y se fueron a trabajar a las escuelas, a espacios privados relacionados a la educación formal y no formal.

Las dos directoras que fueron trasladadas compulsivamente, empezaron a “contagiar” la propuesta en sus nuevos espacios, a otras compañeras con muy interesantes resultados a pesar de no haber elegido trasladarse y de estar muy afectadas por el maltrato. En uno de los casos esto hizo que la hostilidad y obstáculos aumentaran y esta directora, que concurrió a los espacios de cuidados, renunció a su cargo a fines del 2018. La otra que no pudo salir de su aislamiento se encuentra en un delicado estado de salud.

**Durante 2018 y 2019, un grupo de las antiguas referentes, más algunas compañeras en “roles solitarios”- ya no solo directoras o Psicomotricistas-**

**comenzamos a participar en encuentros de la red que cambiaron el eje de trabajo y sus objetivos.**

**EI OBJETIVO EMPEZO A SER CUIDAR, CUIDARNOS SOSTENER-NOS, RESPIRAR JUNTAS- CONSPIRAR, PARA NO PERDER EL ALIENTO.**

Nos ayudó a pensar y hacer lo que elaboró el psicoanalista, escritor y filósofo argentino, Miguel Benasayag. (citado anteriormente)

En una entrevista que le realizan en 2015, él se pregunta:

*“¿A qué nivel actuar? ¿A qué escala se cambia el mundo?”. El concepto de 'situación' está en el corazón del pensamiento de Miguel Benasayag, es la "unidad que permite volver a territorializar la vida, el pensamiento y la acción" y afirma*

*“Se trata de asumir que 'somos las situaciones que atravesamos' y, en consecuencia, transformar esas situaciones”.*<sup>10</sup>

**Se abre, como espacio que acompaña a las otras tareas de la RED, Y COMO NÚCLEO FUNDAMENTAL, EL TRABAJO DE CUIDAR A LAS ADULTAS QUE PARTICIPAMOS DE ESTA EXPERIENCIA.**

**EN PALABRAS DE LAS QUE LUEGO TRABAJAMOS EN ESTE GRUPO:**

**Por PRIMERA vez que trabajamos desde nosotras mismas.: NOS HEMOS DADO ESTOS ESPACIOS NOSOTRAS, sin culpa. Nosotras que siempre organizamos espacios para cuidar a las y los niños, a las familias a las compañeras auxiliares y docentes y que repetimos esto de “ hay que cuidar al que cuida”**

<sup>10</sup> Miguel Benasayag. En “Resistir no es sólo oponerse, sino crear, situación por situación, otras relaciones sociales”. 2015.

### Algunos registros de la experiencia



Fotos de Mavi Rizzo<sup>11</sup>

Desde el trabajo corporal individual, hacer consciente nuestras fragilidades y fortalezas, nuestros apoyos, necesidades, nuestro estado de situación para estar más o menos abiertas para estar en una relación de cuidar a otro/otra.

Los encuentros vienen teniendo aproximadamente una frecuencia mensual, son coordinados por una Eutonista y en algunas ocasiones por una psicóloga social. Antes del encuentro la Eutonista se reúne con una vocera del grupo o varias para recoger los “emergentes” el estado de situación.

En los encuentros, la mayoría de las veces realizados los sábados en la casa de alguna de las integrantes o en el espacio de trabajo (se ha ido eligiendo el espacio de la persona más fragilizada, si es que esta persona ha estado disponible para ofrecer su espacio/ tiempo).

El encuadre incluye una ronda inicial, intercambio de palabras, sentires pareceres, y luego se comienza con un trabajo individual guiado por la Eutonista. Respiración, conciencia corporal, estiramientos, bien estar. En general recién luego de trabajar bastante individualmente, comienza una relación gradual con el espacio y las otras personas. Pasando a contactos, sostenes, interacciones siempre muy respetuosas, y hacia el final la palabra o la construcción de una producción individual y / o colectiva. Hay palabras o escritos luego de un camino de vivencia de lo personal y colectivo, desde la auto consciencia, a la consciencia de con las otras.

Hemos dicho: “que nuestro encuadre es redondo”, ya que se ha ido transformando en un fluir de intercambios recíprocos.

Cobró gran importancia el compartir mates y alimentos, regalos, otras formas de la interacción, reciprocidad, la circulación de afecto, cuidados individuales y a las otras personas.

### **ALGUNOS PUNTOS DE DIAGNÓSTICO Y OBJETIVOS DE LA PSICÓLOGA SOCIAL Y LA EUTONISTA**

- Sostenerse desde la salud incluyendo la perspectiva política. Salud como adaptación activa (P. Riviere).
- Salir de la queja.
- Reconocer la potencia grupal: se ataca lo que resulta peligroso, transformador en este caso.

<sup>11</sup> Integrante de la Red Cuna desde los inicios que hace 4 años viaja por Nuestra América registrando experiencias educativas alternativas y respetuosas, y en este momento se encuentra en Mendoza.

- Encontrar modos de atravesar esta difícil coyuntura sin perderse en el camino.

### **Diagnóstico:**

- Núcleo continente.
- Respeto y reconocimiento mutuo
- Mucho compartido
- Trayectoria de lucha y aprendizaje
- Actitud de apertura a lo nuevo
- Desgaste psicofísico extremo- Tema deterioro de salud como ALERTA
- Contexto sumamente hostil: ataques personales y al colectivo.
- Alejamiento de compañeras del círculo más cercano. Preocupación. Tristeza. Confusión. Escepticismo.
- Angustia sensación de que se pierde la Red.
- Están todo el tiempo a la defensiva en el contexto laboral.
- Actitud de ser referente de las compas.
- Inclusión del cuerpo. Emoción/ conexión. Registro de afectos. Ajuste armonioso.
- Momento de replanteo.
- Identidad grupal en crisis
- Aparece fuertemente la protesta.
- No están solas, se tienen a ellas.
- Aniversario de la Red: aparecía como oportunidad de fortalecimiento y visibilización. No se logró llegar a instancias posibles para este objetivo grupal.
- “Descanso del guerrero”. Se pudo escuchar de parte de una de las referentes la posibilidad de cambio de estrategia con autoridades y compañeras.
- Construcción femenina de la resistencia:
- Apoyo mutuo
- Afecto

- Sororidad
- No confrontación
- Cuidar la cría/ juntarse con otras

*Algunas expectativas, resonancias, preguntas que surgieron del grupo en el trabajo grupal de los cuidados*

- Activar pasiones alegres:
- Vitalidad, POTENCIAR todo aquello de lo que somos capaces.
- Descanso/ encuentro/ reparación/ afirmación.
- Recuperar para sí mismas lo que cotidianamente ponen en juego en la tarea: la experiencia transforma.
- Fortalecerse como comunidad de afectos y acciones.
- Crear dispositivo: Red cuna se acuna. Cuidarse: encuentros, llamadas.
- Apapacharse
- No es desde la rigidez que se es más efectivas.
- Necesidad de nutrición: fortalecer lazos. Apoyo/ sostén/ equilibrio.
- Cómo sostener y apoyar la tarea desde lo colectivo:
- Que las docentes puedan reconocer cuáles son sus necesidades más allá de su sueldo.
- Sincerar sentidos y necesidades.
- Surge la posibilidad de incluir a compañeras nuevas muy comprometidas y a no solo directoras "sangre nueva".
- Reflexión en torno al poder de estar juntas, una compañera a la vuelta del Encuentro de Mujeres: "Emoción siendo parte de la multitud. "No habría nada que no pudiéramos hacer". ¡No somos una sola! Consciencia de la parte que nos toca."
- Incertidumbre/ pérdida/ desconcierto.
- Contexto económico político desestructurante: cansancio, angustia. Trabajo para desintegrar, demoler, aislar, dividir, confundir, invisibilizar, generar impotencia.
- Problemas sociales expresados en lo individual.

- Situación laboral precarizada.
- Auto explotación.
- Conflicto posicionamiento no hegemónico en general, en particular con autoridad.
- Se traduce en maltrato, persecución, represalias, amedrentamiento.
- ¿Qué es cuidarse?
- ¿Ocultarse?
- Miedo a participar de los compas.
- Lucha como salud.
- Encuentro como base para que aparezca lo nuevo
- Cosas floreciendo.
- Lucecitas.
- Soltar para re armar.
- El contexto amenaza: subjetividad, comunidad
- Lo grupal ayuda a descentrarse a correr el eje.
- Reconocerse en una para que otra se reconozca.
- De la queja a la protesta.
- Mirada: colectiva, desde otro lugar.
- 30 años gestantes: pariendo oportunidades.
- ¿qué aparto?
- ¿Tengo para dar? De la multitarea a lo que sí puedo y quiero.
- Reunión de trabajo en la que el "tema" es cada una y todas juntas.
- Necesidad de conectar con lo vital
- Reconocer la potencia

*Probablemente descripción de la red:*

**Algo muy vital. Como venas por las que circula sangre a borbotones y remolinos. Lo más profundo que sigue estando.**

**Contrariedad: Representa un deseo. Hay una realidad de nudo de hierro oxidado: ¡hay que atender, es peligroso!**

**Nudos siempre hubieron, pero no nos han afectado. El nudo está ahí y da rabia que se vea, que moleste.**

**Me viene la imagen de la capita. Hay que hacer algo para que funcione. Qué hacer. ¿Cómo, por dónde? Correrse del lugar para evitar la destrucción.**

- Docente con dignidad. detenerse, dar,
- RED MAS CAPA (en uno de los encuentros se construyó luego del trabajo corporal, una capa con “superpoderes” con una parte interna y una externa. Esa capa se la dejamos a la persona más dañada en ese momento, la directora trasladada que intentaba en medio de mucho maltrato, seguir construyendo en otro espacio educativo que

le asignaron. En 2019, la capa fue entregada a mi como directora del Jardín que por tres semanas sufrió varios atentados: destrozos, robos y hasta casi se incendió, esto duró entre tres semanas y un mes). A la capa construida se anexó la primera red que se tejió hace más de 10 años, y que se llevó a un encuentro de la Red Pikler Argentina.

- Soledad
- Algunos nudos sirven para hacer.
- Ante la situación de las directoras que fueron trasladadas compulsivamente aparece: “Que no quede impune”. “¡Venganza!”. “Denuncia, juicio otras acciones legales y políticas”.

### IMÁGENES DE CONSTRUCCIÓN DE LA CAPA

En uno de los encuentros al finalizar el trabajo con Eutonía, se nos propuso construir una capa con “superpoderes”. Coincidió con la organización de una intervención político gremial para el acto por los 30 años de existencia del SEOS, donde a pesar de solicitarlo no nos dejaron hablar ni manifestarnos. En el encuentro de la red realizamos esta capa, en los espacios colectivos gremiales confeccionamos un guardapolvo con una consigna que nos pusimos en el acto. Una cosa no hubiera podido ser sin la otra.



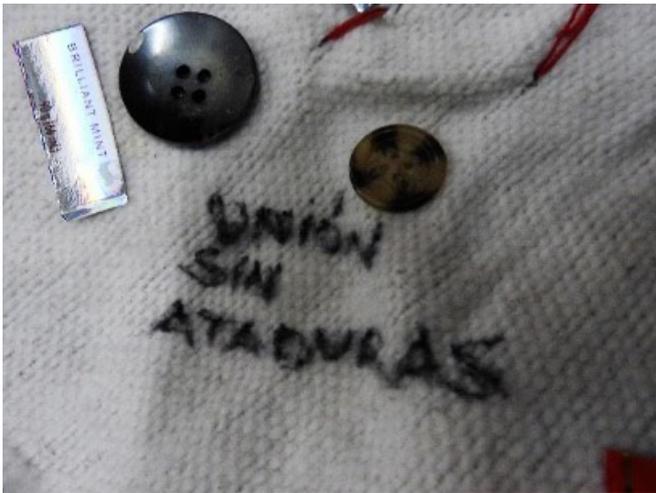
*Capa: como símbolo de potencia y protección*



*Espejarnos.  
“Altas ubicadas”*



*Más elementos de defensa y agresión. La comunicación circular.  
“Enredo en movimiento”*



Los botones para unir sin ataduras



CELEBRACIÓN

En otro encuentro apareció la idea de que:

**¡LA FIESTA ES NUESTRO ESCUDO!**

A la capa se le agregó un “remolino” flexible con palabras con un “casco” protector.

En el remolino las palabras: Búsqueda, escuchar, arriesgarse, detenerse, sentir, humor, mirar, osadía, pensar.

La capa en el espacio de cuidados, el guardapolvo en la lucha uno con el otro

Lo interno Y LO EXTERNO.

**En ese tiempo se el Gobierno organizó un festejo por los 30 años del SEOS. En se festejó no podríamos tomar la palabra, ni llevar carteles ni expresar ningún reclamo ni opinión. Decidimos hacernos unos guardapolvos que nos pusimos a último momento que decían: 30 años, 8 gobernadores, 1 larga construcción educativa y lucha, 1 misma precariedad. Fue la parte pública de lo que hicimos en la intimidad del grupo.**



La capa en la intimidad del grupo, el guardapolvo que usamos en el “festejo” oficial de los 30 años.



**EN OTRO ENCUENTRO CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCULTURA CON UN ELEMENTO PERSONAL IMPORTANTE Y UNO RECOLECYADO EN EL EXTERIOR, CON ELEMENTOS DE TODAS UNA PRODUCCIÓN LUEGO DEL TRABAJO CORPORAL DE EUTONIA:**



**Nombres dados a la escultura:**

¡Vamos para adelante!

El vuelo sin fin

El ciclo sin fin

Lo grosas que somos estando juntas

Cohesión que es un alma:

Fuente de energía

Lo que venga va a salir de ahí.

**Algunos escritos de ESTE ENCUENTRO DE LA ESCULTURA. Último encuentro 2018:**

¿Cómo vine?	¿Qué encontré?	¿Qué me gustaría seguir construyendo?
<p>Vine bien, muy cansada pero igualmente con ganas de pensar-actuar- querer colectivamente, expansivamente.</p>	<p>Reencuentro fortaleza, sostén, soporte, mucha claridad. Quedo contagiada del compromiso y la pasión de TODAS.</p>	<p>Me gustaría que pudiéramos seguir en retroalimentación/ confianza/ certeza/ retrosostenes y actos – obras que nos alientan y animan a nuestras compañeras a trabajar mejor, a luchar mejor ( si es que fuera posible)</p>
<p>Llegué a este espacio totalmente convencida que desde el conflicto y el dolor se puede hacer lugar a la transformación. Codo a codo con las compas hermanas, guerreras e la vida, en abrazo compartido, con Ale y Nati. Muchos para pensar.</p>	<p>Nos hemos acunado, hemos soplado vientitos cargados de turbulencias, confusiones y certezas. Las miradas son sonidos y entonaciones. Mucho para pensar Mucho trabajo, aprender y re aprender en este loco y apasionado transitar en pos del buen vivir para todes.</p>	
<p>Vine atolondrada, shokeada, angustiada, medio dormida, un tanto despierta, a dejar algo mío, sin saber si me llevaría algo. En una bisagra. Preocupada. Ocupada.</p>	<p>Encontré fuerza y PODER para enfermarme y curarme, para ir y venir, para columpiarme, para jugar y reir y llorar, y abrazar y dejarme abrazar .Encontré a las compañeras con el PAN para amasar juntas y compartir.</p>	<p>Me gustaría que siguiéramos acompañándonos, haciéndonos más sutiles en el arte de cuidar/nos sostener/nos, escuchar/nos, amasar/nos.</p> <p>Me gustaría compartir el tesoro con otras compañeras con las que venimos amasando</p> <p>“Un pan para cada vecine</p> <p>Ni uno menos</p> <p>ni uno más”</p>

**Algunos registros de las vivencias en palabras de las participantes:**

- El registro de hacer algo “diferente no hegemónico y transformador en la educación y en las relaciones sociales” (opción ética, afectiva sensible y sensibilizada a las injusticias, cada vez más clarificada epistemológica y políticamente).
- La vivencia de cierta soledad, en este hacer “sentipensar”, en el modo de ver el mundo, en las construcciones, en las luchas.
- El gran valor que cobran las presencias con otras, con otros en este recorrido, no solo para aprender y poder equivocarse con coherencia, sino para sostenerse afectivamente y mantener el placer en esta opción, el placer de transformar y transformarse.
- El gran poder de una visión, co-visión del mundo, convicciones compartidas sobre el desarrollo y de la educación compartida (particularmente orientada por ideas Piklerianas) y una tarea en permanente reflexión/ acción transformación que busca ser coherente con esta visión. La construcción compartida desde una visión en común crea un tipo de lazos de una afectividad y calidad muy profunda.” Afectividad política”. Eso hace posible sostenerse, re-conocerse en una identidad asumida que se amplía y profundiza con otras y otros, crea una afectación, un re presentación mutua, que otorga y devuelve poder aún en momento de mucho debilitamiento e incluso de enfermedad. Esta cualidad de los vínculos entre adultas,

el ir afinando este saber sostener y sostener-se también otorga poder de sostener a los niños y las niñas, sutileza en la empatía, flexibilidad en la escucha de lo diverso de ese otro/ otra. El recuperar el sentimiento vital en espacios de cuidados otorga el poder de sostener la vida de los niños y las niñas y de crear posibilidades de que ellos aprendan gradualmente a sostener se en este mundo tan avasallante, sobre todo para estas personas que nos ubicamos con otras y otros en este lado del mundo que quiere ser otro.

### Registros del último encuentro:

El último encuentro realizado en la casa de una docente que aún sigue en la red, trabajando en un SEOS, el feriado del jueves 20 de junio de 11 a 17 hs.

Hubo un intenso trabajo individual

Y al finalizar esta parte cada una escribió en un papel:

Qué necesito. Qué estoy dispuesta a ofrecer. Cómo está el hilo que nos une a la red.

Entre lo que apareció (cada persona escribió en tres papelitos sueltos, el orden no corresponde a las mismas personas en cada respuesta)

Qué necesito	Qué puedo ofrecer	Cómo está mi "hilo" que me une a la red
No sentirme sola (relación al jardín). Acompañar.	Dispuesta: acompañar, sostener, tiempo	Está flojito, pero está, sigue estando.
Necesito compartir sueños, abrazos y lucha amorosa en medio del caos.	Estoy dispuesta a acompañar, poniendo el cuerpo donde sea necesario.	Mis hilos son fuertes, rústicos, de colores de esta tierra de la que me siento parte.
Necesito mantener la comunicación. Reflexionar sobre experiencias. Ayuda para sintetizar aprendizajes.	Estoy dispuesta a poner experiencias, tiempo, energía, voluntad, reflexión.	Mi hilo está largo y amarrado.
Necesito mantener la comunicación. Reflexionar sobre experiencias. Ayuda para sintetizar aprendizajes.	Estoy dispuesta a poner experiencias, tiempo, energía, voluntad, reflexión.	Mi hilo está largo y amarrado.
Necesito la Red. Organización. Un rumbo.	Yo puedo aportar constancia.	Mi hilo está SUELTO. Expectante.
Necesito la presencia amorosa de casa una. Así como está, aceptándose para poder estar aceptándose. Sostén. Intercambio. Circulación de sentires, pareceres, tensiones, distensiones, diferencias.		
Conectar conmigo misma y con el resto.	Tiempo y entusiasmo.	Mi hilo está flojo pero sostenido aún.
Ampliar la conexión con las que vamos construyendo desde cada una.	Yo puedo poner mi gran deseo, mi gran disponibilidad, mi gran alcance con "lo humano".	Fuerte, sano, abierto. Consciente de quien soy y hasta donde.

## LA CEREMONIA, EL ALIMENTO COMPARTIDO, LA NUTRICIÓN



*Hacerse cargo de lo que vive y sus contradicciones...*

### Palabras TEXTUALES DEL GRUPO EN DIFERENTES MOMENTOS:

Encontrar otro modo de acción y construcción política en un contexto hostil

Modelo de militante inolada que no inspira a las más jóvenes y tampoco a nosotras mismas. La enfermedad como ALERTA.

Sensación de permanente periodo de adaptación: muy cansada.

Marina después del robo: mucho estrés. Reminiscencias de la dictadura. Conceptos de desaparecidos sociales (niños, niñas jóvenes, personas que van siendo descartadas). Enojada con el mundo como está organizado. Insomnio, pesadillas. Estupor ante maestras y padres que piden "mano dura". Lucha ideológica.

Sin culpa ser capaces de hacernos cargo de nosotras.

Es vital este encuentro. No todas pueden.

Sensación de crisis, vulnerabilidad.

Poner en palabras aquello a lo que le ponemos el cuerpo

Lucha y resistencia desde lo lúdico.

1° vez que trabajamos desde nosotras mismas.:  
**NOS HEMOS DADO ESTOS ESPACIOS NOSOTRAS!**

#### 4. La importancia de estos espacios para llevar adelante una tarea con las niñas, niños.

Qué características la hacen coherente con la propuesta pikleriana: partir del propio cuerpo/ cuidado, el afecto “político”, el valor de una relación cálida con las otras personas/cuerpos, la reciprocidad, la solidaridad, lo horizontal, lo individual /lo colectivo, el sostén grupal, una visión del mundo compartida, el aporte a la construcción de sujetas adultas con autonomía y sentido crítico. El elemento de género como potencia. Aportes de la Eutonista.

El hecho de ser mujeres, en nuestra América, trabajadoras, precarizadas y en espacios de cuidados de niños de poblaciones vulneradas nos expone a desgaste, nos acecha la desilusión, la desesperanza. Estando juntas, conectadas se puede recuperar el sentido, la fuerza el aliento. Aprendemos de la fuerza de las, otros, niñas, niños, adultas adultos.

***Esta mañana viene la mamá de B. de 1 año a agradecer la leche anti reflujo que conseguimos. Me cuenta con detalle lo que pasó cada día: cuando la llevo por un resfrío, cuando le hicieron el estudio en el quirófano, cuando volvió a la casa y convulsionó, cuando la internaron, cuando detectaron que tenía laringomalacia, reflujo, un virus, cuando estuvo en terapia intensiva al borde de la muerte detalla cada día y cada vivencia...llora...me cuenta lo que hacía ella y lo que la nena hacía. Me cuenta con dolor que le tuvieron que atar las manos porque aun sedada se “peleaba con el respirador” ..., dice: “ en este tiempo aprendí mucho de mi hija, de sus ganas de vivir<sup>12</sup>”.***

El poder conectar con lo propio, estar “presentes” en el propio cuerpo, en las propias necesidades, deseos, gritos, fragilidades. Sin esto no es posible abrirse a las necesidades y registrar realmente y con sutileza las necesidades de otro/ otra. Persona pequeña y grande-

El estar conscientes de la propia necesidad y ser capaz de reconocerla, vivirla, para poder transformarla, sin tajarla, disimularla.

El saber que hay otras con las que compartimos una visión del mundo y un hacer relacionado a un querer para ese mundo de las infancias y de nosotras mismas.

El grupo como sostén como continente de lo que pasa y nos pasa. El grupo como espacio donde “metabolizar” angustias, preguntas, desesperanzas y también

<sup>12</sup> Registro de la visita de la mamá de una niña del Jardín Maternal Piquillín.

esperanzas, logros, donde lo individual cobra re cobra sentido porque se entrama con el “tejido general” de una intención de esta corriente.

El adquirir herramientas para enfrentar momentos de crisis propios o de otras, otros que tenemos cerca.

Si tomamos la idea de Pichón Rivière sobre la salud, como “adaptación activa al medio”, es imprescindible pensar y poner en marcha dispositivos<sup>13</sup> que permitan en forma individual y colectiva procesar eso que el medio nos ofrece en diálogo a veces amable a veces hostil: las particularidades del acompañamiento de cada niño, niño y su familia, los factores del orden simbólico, socio económico, cultural, las acechanzas institucionales, las violencias cotidianas, el desafío de la construcción grupal alrededor de la tarea, tarea vital, y que pretendemos saludable para los niños y niñas y para nosotras mismas.

La acumulación de esta experiencia reparadora de sostén en situaciones de desamparo y hostilidad, juega a favor de la fuerza y el aliento para no perder el deseo y el rumbo.

La posibilidad de hacer real, en tiempo espacio materiales y con cuerpos presentes, “acuerpados” de esa frase que conocemos y muchas veces hemos citado:

***“Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de ese niño, porque finalmente nadie puede dar lo que no tiene. No se puede dar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no se siente querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado”<sup>14</sup> – DRA. MYRTHA CHOKLER***

**Aportes de la Eutonista. Magister Alejandra Silnik.**

*“Nos interesa la posibilidad el autodescubrimiento, expresión y transformación que resultan posibles a través de estas actividades que permiten un acercamiento a la propia experiencia, en general no de manera discursiva, al menos no en primera instancia. Dispositivos en los que la vivencia del cuerpo en movimiento, el juego, la sensorialidad, creatividad y expresividad en general, articulando prácticas individuales e interpersonales, siempre en contextos grupales, permiten dar cuenta de experiencias y acceder a conocimientos por vías no lineales y por ello más*

<sup>13</sup> Dispositivo: “Espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemática. Conceptualmente favorece la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención”

<sup>14</sup> Chokler, M. Los Organizadores del Desarrollo”, Disponible en: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11>

integrales. En donde la palabra acuervpada, nombra vivencias; donde cuando se habla es desde ahí.

Resulta de esta activación vital una conexión con quien uno es, con lo que ha vivido, con lo que duele, desea y fantasea, en un contexto protegido, con reglas de respeto y cuidado, en donde es posible poner en juego esa vitalidad que en general se encuentra vedada en la vida de relación en nuestra cultura” ....

“Desde lo conceptual indagaremos especialmente propuestas como la de Gutiérrez Cabrera (2012) donde da cuenta del potencial de estas instancias performáticas, corporales y creativas para dar voz a los gritos del cuerpo. Instancias grupales en donde se habilita la circulación y sanación de las violencias estructurales sufridas por las mujeres. Donde lo colectivo, el afecto la presencia respetuosa y el cuidado mutuo permiten restablecer la recuperación del poder en la vida personal pero también en el restablecimiento de la ciudadanía.

Edda Gaviola (2015) hace un significativo aporte describiendo la amistad política como espacio también de intercambio, acompañamiento y sanación en la escucha empática. El pensar juntas desde lugares y lógicas no hegemónicas, aportando también a esta sanación en tanto restablecimiento de todas nuestras capacidades vitales y de acción política y cultural. La autora reseña la importancia en la construcción de su subjetividad de la estrecha relación con otra activista e investigadora feminista como es Margarita Pisano (2015) quien, desde su vasta obra escrita, así como sus discursos y otros formatos comunicacionales ha dejado una fuerte huella de esta perspectiva de cuidado para seguir caminando y transformando.”<sup>15</sup>

## 5. En que construcciones y luchas Nuestramericanas se inscribe esta experiencia: mujeres defensoras, luchas socio ambientales, luchas de las mujeres y disidencias.

Vamos viendo cómo en diferentes espacios culturas y territorios, con tareas diferentes pero que tienen en común el sostén y cuidado de la vida y el cuidado del territorio, se van abriendo espacios para cuidar a quienes cuidan, de manera organizada.

15 Silnik, Alejandra. “EXPERIENCIAS VIVENCIALES Y ACCIONES GRUPALES COMO INSTANCIAS DE SANACIÓN EN SALUD, EDUCACIÓN Y ACCIÓN POLÍTICA. Trabajo Corporal, Creatividad y Reflexión”. 2019. Fragmento de Proyecto de Investigación: “Corpobiografías de Sanación: Resistencia Feminista y Experiencia Creativa”. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) - Universidad Nacional de Cuyo. Convocatoria 2019: en proceso de aprobación.

Directora: Dra. Rosana Paula Rodríguez. Co-Directora: Lic. Sofía da Costa Marques.

Una experiencia que conocemos es la del encuentro de la RED LATINOAMERICANA DE MUJERES DEFENSORAS, ligadas a defensa de los territorios contra el avasallamiento de mineras, monocultivos, tala, hidroeléctricas, fracking, fumigaciones que ponen en riesgo la vida. En uno de los últimos encuentros dedicó un día a los cuidados de las mujeres que luchan en los territorios, cada vez más conscientes de la importancia de cuidar a las que cuidan, no desde una perspectiva individualista ni esotérica, sino sencillamente para sostener la vida<sup>16</sup>.

En otra experiencia reciente es de defensoras del territorio en Guatemala, por ejemplo, dice Lorena Cabnal: “las luchas y resistencias atraviesan nuestros cuerpos que han vivido múltiples opresiones y hace una convocatoria a las sanciones de esos cuerpos que están enfermos y cansados. Llama “Defensa del territorio cuerpo-tierra” a los procesos de sanación, recuperación emocional y espiritual de mujeres porque “desde los cuerpos es donde se han construido las opresiones del sistema patriarcal, el colonialismo, el racismo” pero también “en el cuerpo es donde radica la energía vital de emancipación, de la rebeldía, de la transgresión, de las resistencias, del erotismo como energía vital!”<sup>17</sup>

Otra experiencia muy importante se da en Ecuador, “Mujeres al Frente” :” Mujeres de frente somos una comunidad de cuidado y cooperación entre mujeres, niñas, niños y adolescentes que resiste al Estado y su poder punitivo; una organización feminista que sostiene un espacio lúdico y pedagógico para guaguas, un comedor popular y espacios de reflexión, autoconciencia y arte. Hacemos investigación acción-participativa, autodefensa legal y acompañamiento a mujeres encarceladas, excarceladas y a sus familiares y; contamos con una cooperativa de trabajo: “La Viandita”, que ofrece servicio de catering.”<sup>18</sup>

En México, también existe una Red de cuidados, ellas dicen; “Hoy más que nunca. Cuidar es revolucionario.” Llevamos 2 años encontrándonos para dialogar, proponer y construir propuestas hacia una organización social del cuidado más justa.”<sup>19</sup>

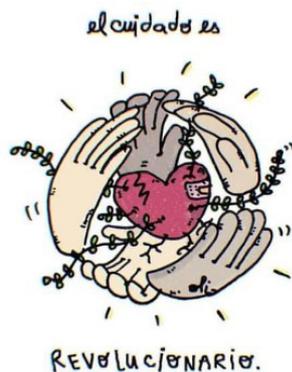
Otra experiencia de Mujeres organizadas en la defensa de territorios cuerpos derechos humanos que se dan un espacio de cuidado autocuidado es en la casa “La serena”. IM- defensoras dice: “Buscamos generar alternativas de protección, autocuidado y seguridad para atender la violencia que enfrentan

16 Red Latinoamericana de mujeres

17 Cabnal, L. Sanación. Feminismo y defensa comunitaria. Disponible en: <https://luchadoras.mx/lorena-cabnal-sanacion/>

18 Mujeres de frente. Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=994757250951499>

19 [http://reddecuidados.org.mx/?fbclid=IwAR1Hy6YuvTWgg-f3MKnXb6Usvf\\_BpiUaQOPx173ZTMseBf843U7tzCYQdyYo](http://reddecuidados.org.mx/?fbclid=IwAR1Hy6YuvTWgg-f3MKnXb6Usvf_BpiUaQOPx173ZTMseBf843U7tzCYQdyYo)



las defensoras tanto por la labor que realizan como por su condición de género, contribuyendo así a la continuidad de sus luchas por los DDHH.<sup>20</sup>

## 6. Conclusión y cierre provisorio.

**Aporte de último momento 1/7/2019:** Desde la comprensión profunda y OPERATIVA de implementar situaciones de cuidados. Este día en el Jardín donde trabajo pusimos en funcionamiento un **DISPOSITIVO DE EMERGENCIA:**

Mientras escribo este trabajo y lo empezamos a discutir, sucede que, en el Jardín, el día 1 de julio llega una compañera que entra a las 7, llegó a las 7.15 y entró llorando. Por la mañana antes de venir la apuntaron con un arma en la cabeza para robarle el auto al salir de su casa, con uno de sus hijos adentro. Ella rescató al niño, pudo pedir ayuda corriendo...y recuperó el auto en el que vino al Jardín...después de esa vivencia.

Cuando llega me cuenta llorando, llega otra compañera y le cuenta...sabemos que a otra compañera el fin de semana le pasó algo parecido.

**Consciente de HACER LUGAR A CUIDAR A LOS QUE CUIDAN, EN LA SITUACIÓN QUE ATRAVESAMOS, organizo un dispositivo para recibir a los niños que van llegando y las compañeras se van a una sala, donde escuchan a las compañeras que han tenido estas vivencias, implementan algunas de las técnicas de acompañamiento, las abrazan, les hacen masajes, hacen una ronda, se sostienen, se improvisa un sostén de emergencia....**

Porque no podríamos hacer como que no pasó nada, por las adultas y por los niños...

Sobre estos dispositivos de emergencia, cada una hizo lo que se le ocurrió desde el afecto, la empatía pero se podrían pensar en herramientas para estas

situaciones, personales o colectivas.

**Por supuesto nosotras trabajamos en lugares hostiles y con personas muy dañadas y nosotras mismas estamos muy vulneradas en las condiciones laborales. No en buenas condiciones, Por eso seguiremos luchando por mejorar esas condiciones, pero, aun así, Esto debería ser parte de las prácticas cotidianas EN CUALQUIER ESPACIO QUE TRABAJE CON NIÑOS NIÑAS O PERSONAS QUE NECESITEN DE CUIDADOS. Aún en espacios con mayores recursos, que trabajen con personas menos dañadas y en mejores condiciones laborales.**

*"la responsabilidad hacia los niños y niñas puede ser pensada como la ética de una caricia: "la mano que acaricia siempre se mantiene abierta, nunca se cierra para asir"<sup>21</sup>*

Relatamos la experiencia de la Red Cuna, dedicada a trabajar con niños y niñas pequeñas desde las orientaciones piklerianas, la acción reflexión y aprendizaje continuo, y a la difusión de este modo de acompañar a las infancias.

Esta perspectiva de trabajo, nos abrió a otros desafíos: la formación y transformación de las y los adultos a cargo de las niñas y niños, y los desafíos de tratar de accionar para lograr condiciones para que este modo de acompañar pueda garantizarse.

Propuesta a contra corriente de la actual banalización de la crueldad en las relaciones sociales, los abusos de poder, sutiles y no tanto, y tantas formas de avasallamiento de las personas pequeñas o grandes. El gran desafío que se nos abrió en este camino, fue el de CUIDAR A LAS QUE CUIDAN, y hacerlo de una manera y un modo, desde una "ética de la caricia", desde el vínculo, el respeto absoluto por la persona adulta y su proceso.

Estamos convencidas que no se puede hacer esta ta-

<sup>20</sup> IM. DEFENSORAS. Disponible en: <https://www.facebook.com/IMDefensoras/> Guia en casa "La Serena" <http://im-defensoras.org/wp-content/uploads/2019/04/casaserenaweb.pdf>

<sup>21</sup> Bauman, Z. "Ética Posmoderna". 2004. Siglo XXI

rea con las niñas y los niños si no se ofrece un lugar de resguardo, cuidado, retroalimentación de "caricia" para estas personas que desempeñan esta responsabilidad hacia los más pequeños.

Esto se hace mucho más necesario si esta tarea con estas características se hace en contextos muy desfavorecidos, y además con mucha hostilidad. Que por otra parte son los que en la Red nos ha interesado especialmente ocupar, no por lo hostil, sino por una decisión política de poblar lo público con una propuesta de la mejor calidad, como modo de garantizar un derecho para aquellas y aquellos a los que se les arrebató cada vez más relacionado a la vida: territorio, salud, educación, arte, participación PODER.

Tomamos esta idea de una "ética de la caricia" no superficial, ni edulcorada, caricia que se compromete con la otra el otro hasta lo profundo del respeto, de su dignidad, de las luchas compartidas. Es una caricia política que busca junto con otras y otros cambiar el mundo para que "quepamos todos y todas" (parafraseando a los zapatistas: un mundo donde quepan muchos mundos").

En esta experiencia de la Red Cuna, llegamos a plantear deliberadamente este espacio de cuidados, en una situación de crisis y pérdidas.

Igualmente, dadas las características de la tarea que se propone, el modo de relación que implican los cuidados desde la perspectiva pikleriana, creemos se hace imprescindible, que, como parte de la práctica con las niñas y los niños, se piensen y lleven adelante espacios de cuidado de las personas adultas, en sus procesos de realizar la tarea de formarse y transformarse. Incluso EN situaciones no tan hostiles y de precarización.

Es muy profundo lo que hay que armar/ des armar para lograr una coherencia en el tipo de relación "Pikleriana". Este tipo de relación va a contra corriente de lo que se profundiza en esta sociedad actualmente: la crueldad, el individualismo, el anestesiamiento aislado, el desinterés por el otro, el alejamiento del bien común, el abuso de poder, el despojo e imposición de un tipo de subjetividad dominante relacionada a la competencia, la meritocracia, la idea de que "algo habrán hecho" los que sufren para pasar lo que les pasa. Época de pérdida de "utopías", la tarea de la Red Cuna, es "utópica", apuesta a otro mundo, parece y veces se hace casi insostenible porque requiere de invención, recreación constante, y de una gran salud colectiva de adaptación activa a los devenires, individuales y colectivos.

+Y en eso nos emparentamos, humildemente, con ese espíritu de Emmi Pikler, proponiendo algo completamente diferente ("utópico") difícil de imaginar como posible y afortunadamente ya a esta altura ya

con tantas pruebas de que sí es posible y de que vale la pena y el placer de hacer de este modo, a pesar de los "tornados".

Termino provisoriamente este texto que refleja las voces y cuerpos de mis compañeras con esta frase de J. Hevda:

*"Solía pensar que el gesto más anticapitalista que quedaba tenía que ver con el amor y el deseo, especialmente la poesía amorosa. Tenía la idea de que escribir un poema de amor y dárselo a la persona que deseabas era la resistencia más radical. Pero ahora siento que estaba equivocada. La manifestación más anticapitalista es cuidar a otra persona. La práctica históricamente feminizada, y por lo tanto invisible, de la enfermería, la crianza, el cuidado. Tomarse en serio la vulnerabilidad, la fragilidad y la precariedad, y apoyarla, honrarla, empoderarla. Protegernos los unos a los otros. Un parentesco radical."*

Marina Tejón. Tratando de ponerle palabras las voces de las compañeras de la Red Cuna. En Mendoza, Julio 2019.

#### Bibliografía:

Bauman, Z. **"Ética Posmoderna"**. 2004. Siglo XXI

Benasayag M. **En "Resistir no es sólo oponerse, sino crear, situación por situación, otras relaciones sociales"**. 2015. Disponible en: [https://www.eldiario.es/interferencias/Miguel-Benasayag-Resistir-situacion-relaciones\\_6\\_380821943.html](https://www.eldiario.es/interferencias/Miguel-Benasayag-Resistir-situacion-relaciones_6_380821943.html)

Bustelo, Eduardo. **"El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo"**. Argentina 2007. Siglo XXI Editores.

Cabnal, L. Sanación. Feminismo y defensa comunitaria. Disponible en: <https://luchadoras.mx/loreana-cabnal-sanacion/>

Chokler, M. **"Los Organizadores del Desarrollo"**, Disponible en: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11>

De Souza Santos, B. **"Ecología De saberes"**. Disponible en: <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/279/27920007002/1>

Galeano, E. **El libro de los abrazos**. 1989. Siglo XXI

Hedva.J. **"Teoría de la mujer enferma"**. 2015. Disponible en: <https://madinamerica-hispanohablante.org/teoria-de-la-mujer-enferma-johanna-hedva/>

**IM. DEFENSORAS**. Disponible en: <https://www.facebook.com/IMDefensoras/Guía en casa> "La

Serena” <http://im-defensoras.org/wp-content/uploads/2019/04/casaserenaweb.pdf>

Molano, A. **”Cadenas globales de cuidados: Síntesis de resultados de nueve estudios en América Latina y España.** Disponible en: <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2012/9/espanol-cadenas-globales-de-cuidados-sintesis-de-resultados-de-nueve-estudios-en-america-latina-y-espana?fbclid=IwAR3vWIJ1apbj0WRZQ-JujXc6h9D9I5Al-67cgJMUfArTBWIEIDUP9D1n8uAQ>

**Mujeres de frente.** Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=994757250951499>

Prodan, L. **”Mejor no hablar de ciertas cosas”.** Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-hGUyebf60>

**Red de cuidados México.** Disponible en [http://reddecuidados.org.mx/?fbclid=IwAR1Hy6YuvTWgg-f3MKnXb6Usvf\\_BpiUaQOPx173ZTMseBf843U7tz-CYQdyYo](http://reddecuidados.org.mx/?fbclid=IwAR1Hy6YuvTWgg-f3MKnXb6Usvf_BpiUaQOPx173ZTMseBf843U7tz-CYQdyYo)

**Red Latinoamericana de mujeres defensoras.** <https://www.facebook.com/RedLatinoamericanaMujeresDefensoras/>

Silnik, Alejandra. **”EXPERIENCIAS VIVENCIALES Y ACCIONES GRUPALES COMO INSTANCIAS DE SANACIÓN EN SALUD, EDUCACIÓN Y ACCIÓN POLÍTICA. Trabajo Corporal, Creatividad y Reflexión”.** 2019. Fragmento de Proyecto de Investigación: “Corpobiografías de Sanación: Resistencia Feminista y Experiencia Creativa”. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) - Universidad Nacional de Cuyo. Convocatoria 2019: en proceso de aprobación.

Directora: Dra. Rosana Paula Rodríguez. Co-Directora: Lic. Sofía da Costa Marques.

Simonetti, Alejandro. **Correo electrónico con una de las integrantes de la Red Cuna.** 2001

Zitarrosa, A. **”Crece desde el pie”**, de Alfredo Zitarrosa. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=JBR96M4KUcQ>

# Leímos para vos

## Corporeidad y acción motriz

### Elisa Araya Cortez

1ª ED. SANTIAGO, CHILE: EDICIONES DE LA JUNJI (JUNTA NACIONAL DE JARDINES DE INFANTES); 2015.



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

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

*Es un texto que me gustó mucho escribir. Lo escribí para la Junta Nacional de Jardines Infantiles, y ha tenido mucho eco. Hay gente que me ha escrito, porque gustan las ideas que plantean Francisco Varela, Maturana, Pikler, con los ambientes amorosos, las relaciones de respeto profundo y sobre todo con los aspectos de la motricidad autónoma, que, como profesora de Educación Física, siempre me interpela mucho, esto que pueda moverse y explorar. Lo que hicimos ahí es más bien una reflexión desde la escuela: ¿Qué significa tener espacios de juego en una escuela donde los niños puedan fantasear, jugar sus fantasías?*

**Elisa Araya Cortez, en entrevista con Myrtha Chokler**

**C**on la finalidad de crear material de capacitación y formación para las personas que trabajan en los Jardines de Infantes, la Dra Elisa Araya Cortez, elaboró este libro, donde construye el relato entramando la epistemología convergente con la práctica.

Desde una modalidad clara, conceptos complejos se ven facilitados por los ejemplos, como así también por dibujos cálidos que favorecen el acercamiento al pensamiento profundo que comparte.

En este texto, entrelaza conceptos de Aucouturier, Thornike, Wallon, las neurociencias, Ajuriaguerra,

Dolto, Piaget, Winnicott, y Myrtha Chokler, entre otros; acercando a las personas que acompañan en los espacios educativos a las infancias, lecturas donde “Lo corporal” es el ser, el pensar, el crear.

Las personas que atraviesan el período de las infancias, a través de la corporeidad y la motricidad, ponen fuera lo que hay dentro, y descubren lo que hay fuera. La comunicación es a través del gesto, el tono, la emoción, con una persona adulta que espeje ese ser y estar.

Así, también, corporalidad y acción son fundantes en el largo proceso de construcción cognitiva. El acto es pensamiento, el pensamiento es en acción.

Elisa toma un tiempo de transitar por aportes de varios autores, para desarrollar, con lucidez la Pedagogía de la Dra Emmi Pikler. Luego de colocar en el lugar preponderante a la corporeidad, construye un relato simple, con conceptos profundos. Destacando que esta pedagogía parte de la concepción de lxs niñxs como sujetxs competentes, y desde allí, describe los tres pilares: la Motricidad Libre, los Cuidados Respetuosos y el Juego autónomo.

Finaliza, tomando a Gabriela Mistral, y preguntándose “¿el futuro de lxs niñxs es hoy?” describiendo la importancia del rol del adulto, como creador de un espacio cuidadoso, amoroso, de relación, que favorezca el juego y el movimiento, en el hoy de las infancias.

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores,  
y no necesariamente reflejan los puntos de vista de *Diálogos Piklerianos*  
o de la Comisión Publicaciones de la Red Pikler Nuestra América.