DIÁLOGOS PIKLERIANOS

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

VOLUMEN 7 / *VOLUME 7*
2˚SEMESTRE 2026



AUTORAS: LORENA BERMÚDEZ / VANESSA BURGOS / CRISTIANE CESAR DIAS / TAÍS CESCA / ANA CORNALINO / MYRTA CHOKLER / VERÔNICA PETERSEN CHAVES / GISELE DE REZENDE FRANCO / JÚLIA LEITÃO FONTENELE / VALÉRIA LIMA SERRÃO NEVES / ANA PAULA LOPES DOS SANTOS OLIVEIRA / FERNANDA MAGALHÃES LEITÃO / CÍNTIA MANIERI MARCIANO / GIANA CELESTE ROSAS MUÑOZ / CARLA SOARES MOTA / AGNÈS SZANTO-FEDER / LORENA TABACCHI / SILVANA VIGNALE .

RED PIKLER
NUESTRA AMERICA

DIÁLOGOS **PIKLERIANOS**

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

Revista "Diálogos Piklerianos" Volumen 7 / ***Volume 7*** (Noviembre de 2026 / ***Novembro de 2026)***

Red Pikler Nuestra América
www.piklerna.org

Editora Responsable / *Editora Responsável:*
Irene Pinasco

Comisión de Publicaciones / *Comissão de Publicações:*
Irene Pinasco (coordinadora), Silvia Néli Falcão Barbosa, Vanessa Burgos, Silvana Deangelis, Anita Viudes Carrasco Freitas, Giana Celeste Rosas Muñoz, Eliana Chalmers Sisla, Inti Vega, Silvana Vignale.

Lectoras Volumen 7:
Irene Pinasco, Vanessa Burgos, Silvana Deangelis, Andrea Kesserman, Giana Celeste Rosas Muñoz, Inti Vega, Silvana Vignale.

Pareceristas Volume 7:
Eliana Olinda Alves, Silvia Néli Falcão Barbosa, Anita Viudes Carrasco Freitas, Carmen Orofino, Eliana Chalmers Sisla, Cristina Martins Soares. .

Diálogos Piklerianos

Red Pikler Nuestra América – Volume 7
(2026) – 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:

RED PIKLER
NUESTRA AMERICA

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 accede 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-NãoComercial 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 de esta publicación por / *Desenho e diagramação desta publicação da* **FREIRE.** https://freire.uy
Maquetación de esta publicación por / *diagramação desta publicação da* **SILVANA DEANGELIS***:* silvadean@gmail.com

Índice

Editorial 4

Darnos tiempo para encontrarnos, dar tiempo para crecer.
Encuentro RPNA en Porto Alegre -Brasil
Agnès Szanto-Feder / Silvana Vignale (traducción)

SUSTENTAR O BRINCAR LIVRE: reflexões piklerianas no contexto do AEE 6
Cristiane Cesar Dias

Abrir la mirada... Algunas experiencias en la construcción de una posición observante en la formación en primera infancia 16
Silvana Vignale

Motricidade Livre em Emmi Pikler: Um Contraponto à Exposição as Telas no Desenvolvimento Infantil 22
Valéria Lima Serrão Neves / Gisele de Rezende Franco

Los Grandes desafíos de nuestro tiempo 35
Agnès Szanto-Feder / Silvana Vignale (traducción)

Do acolhimento à adoção: a observação como fio condutor 39
Taís Cesca / Verônica Petersen Chaves

La observación como hilo conductor. Del niño/a, De la familia, De la institución, De la formación de educadores/as. 44
Lorena Bermúdez / Vanessa Burgos / Ana Cornalino y Lorena Tabacchi

Percursos formativos inspirados na abordagem pikleriana 51
Ana Paula Lopes Dos Santos Oliveira / Carla Soares Mota / Cíntia Manieri Marciano

Crítica a las políticas públicas y a la gestión para transformar la educación inicial en América Latina. El caso peruano. 58
Giana Celeste Rosas Muñoz

Alimentar(-se): o cuidado como prática estruturante. *73*
Fernanda Magalhães Leitão

Apoiando o desenvolvimento em liberdade: reflexões sobre o papel da relação adulto-bebê para a motricidade livre. 78
Júlia Leitão Fontenele

Secciones permanentes / ***Seções permanentes***

Leímos para vos / Lemos para você 84
Responsable / Responsável: *Myrtha Chokler*

Editorial

Darnos tiempo para encontrarnos, dar tiempo para crecer.

Encuentro RPNA en Porto Alegre –Brasil

Con esta maravillosa semblanza, Agnès Zsanto nos relata el Encuentro de la Red Pikler Nuestra América que nos convocó en Porto Alegre, motivo de este número, dado que la mayoría de los artículos aquí incluidos surgen de los trabajos presentados en él.

Irene Pinasco [1]
Editora Responsable

Al llegar un poco tarde, solo pude ver las Actividades Corporales en su momento de «apogeo», y pude apreciar la alegría, las sonrisas y la satisfacción de los participantes. Es la evidencia de aquello de lo que hablamos en nuestras reuniones y conferencias como esta: una especie de «comunión» en torno a principios tan cercanos a lo humano y, en particular, al niño.

Experimentamos por nosotros mismos vivencias y sensaciones que luego queremos transmitir a nuestros niños a través de nuestras acciones, de nuestro deseo de proporcionarles el mismo bienestar que esas experiencias nos han procurado…

Las presentaciones de los trabajos de los grupos fueron apasionantes (¡quizás no se debatieron lo suficiente…!): las mismas ideas valiosas plasmadas en realizaciones tan variadas, en tantos países… Esto nos da aliento y despierta en nosotros el deseo de continuar, una y otra vez, en beneficio de los niños de todos estos países: Argentina, Brasil, Perú, Uruguay, Ecuador… ¡Incluso Paraguay se involucró esta vez!

Experiencias en instituciones; otras desarrolladas a una escala mayor, en espacios de mayores dimensiones; experiencias en la enseñanza, que muestran cómo estas ideas arraigan en quienes serán sus futuros «ejecutores». En su mayoría, trabajos de equipo.

Desde Ecuador recibimos información y secuencias de video apasionantes sobre la vida cotidiana, con prácticas que se vienen desarrollando desde hace muchos años. Se trata de niños de comunidades cercanas que viven en condiciones de gran pobreza.

Se encuentran varias horas, dos o tres veces por semana, en contacto con las riquezas de la naturaleza y de la cultura, bajo la mirada de adultos atentos que intervienen muy poco en su actividad autónoma.

Es una experiencia apasionante, para compartir y, llegado el caso, ¿para poner en práctica?

¡Continuemos, entonces, con entusiasmo y con las motivaciones que nos han acompañado hasta aquí! Los niños van y vienen, al igual que nosotros mismos.

[1] Dra. Fonoaudiología – Especialista en Perturbaciones de la Comunicación. Psicóloga Social. Terapeuta familiar, Docente Psicología UBA – Comité Académico Desarrollo Infantil Temprano – UNCuyo. Comisión Ejecutiva RPNA.

Involucremos cada vez más a las generaciones que vienen, a los jóvenes.

Prestemos atención a sus maneras de hacer, que para nosotros son nuevas; tienen nuevas formas de comunicarse entre ellos y con nosotros…

Esto es importante para que seamos capaces de ayudarlos a descubrir, a ver y a comprender nuestras razones, y para que quieran compartir nuestras experiencias, que a ellos les pueden parecer «de otros tiempos».

¿Será también ese el futuro: cambios en la manera de comunicarnos con los niños pequeños?

Sin embargo, no debemos olvidar ni pasar por alto un principio de la naturaleza que me parece fundamental: los árboles, el trigo… y también los seres humanos tienen su propio ritmo de vida, su ritmo biológico, el ritmo de su crecimiento.

Por el momento, parece que ese ritmo no acompaña la aceleración del mundo vivo que nos rodea.

Si pretendemos intervenir en él —como ocurre con el uso excesivo de fertilizantes químicos en la agricultura o con la sobreestimulación de los bebés—, ¿no es demasiado alto el precio que debemos pagar por un desarrollo perturbado, distorsionado?

En el caso de los fertilizantes, sus efectos nocivos parecen evidentes… Y algo semejante muestran las investigaciones y la experiencia en lo que respecta al desarrollo de nuestros niños, su inteligencia, su vida afectiva y su desarrollo psicomotor.

Nosotros mismos debemos tomarnos el tiempo necesario, también para convencer a quienes nos siguen, a los jóvenes. Tomémonos el tiempo, juntos, para respetar aquello que la naturaleza ofrece a los niños desde el comienzo de sus vidas.

Ellos tendrán todo el tiempo que necesiten para adaptarse a la aceleración del tiempo de los adultos, por ejemplo, y para integrarse al mundo que constituirá su entorno, el de su época, contando con una «infraestructura» sólida.

¡Felices lecturas para nuestros lectores!

Agnès Szanto-Feder [2]

Silvana Vignale [3] *(traducción)*

[2] Dra en Psicología Genética, Licenciada en Físico Matemática de la Sorbonna, Dra. Honoris Causa de la Universidad Nacional de Cuyo. Fundadora de la Asociación Pikler Lóczy de Francia y de la Red Pikler Nuestra América.

[3] Psicóloga, especializada en clínica y educación. Diplomada en “Clínica de la Perinatalidad y trastornos de los vínculos tempranos” Universidad de Aix-en Provence. Participante de la formación en L’Association Pikler-Lóczy de París. Docente del INAU del Uruguay. Integrante de la Comisión Directiva de la Red Pikler Uruguay.

Sustentar o brincar livre: reflexões piklerianas no contexto do AEE.

Cristiane Cesar Dias *

(*) Especialista em Desenvolvimento Infantil pela Universidade Nacional de Cuyo na Argentina e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC e Coordenadora Pedagógica na SE de São Bernardo do Campo - SP. E-mail: crisdias28@yahoo.com.br

Resumo

O brincar livre apresenta relevância nas discussões sobre autonomia, desenvolvimento infantil e práticas inclusivas. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é investigar como sustentar o brincar livre, a partir da Abordagem Pikler, em um cotidiano de creche marcado por práticas de direcionamento adulto, tomando como referência a experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com uma criança com Trissomia do Cromossomo 21. Para isso, foi realizada uma observação da rotina institucional, seguida de uma intervenção indireta, por meio da preparação do ambiente, a fim de favorecer o brincar livre e a exploração autônoma. A reflexão sobre as observações evidenciou que a organização dos espaços, a disponibilidade de materiais e o respeito às iniciativas da criança favoreceram seu engajamento, expressividade corporal e interação. Conclui-se que sustentar o brincar livre no AEE exige reflexão sobre as práticas educativas e o papel do adulto na promoção da autonomia e participação infantil.

Palavras-chave: brincar livre; Abordagem Pikler; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil; inclusão.

Resumen

El juego libre presenta relevancia en las discusiones sobre autonomía, desarrollo infantil y prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo es investigar cómo sostener el juego libre, desde el Enfoque Pikler, en un contexto de jardín maternal marcado por prácticas de dirección e intervención del adulto, tomando como referencia una experiencia desarrollada en el Apoyo Educacional Especializado (AEE), con un niño con trisomía 21. Para ello, se realizó una observación de la rutina institucional, seguida de una intervención indirecta mediante la organización del ambiente, con el propósito de favorecer el juego libre y la exploración autónoma. La reflexión sobre las observaciones evidenció que la organización de los espacios, la disponibilidad de materiales y el respeto por las iniciativas del niño favorecieron su participación, expresividad corporal e interacción. Se concluye que sostener el juego libre en el AEE exige reflexionar sobre las prácticas educativas y el papel del adulto en la promoción de la autonomía y la participación infantil.

Palabras clave: juego libre; Enfoque Pikler; Apoyo Educacional Especializado; educación inicial; inclusión.

1- Introdução

No início da década de 1930, a partir da experiência de Emmi Pikler como pediatra de família por mais de dez anos e como mãe, os princípios que regem a abordagem que levou o seu nome começaram a ser desenvolvidos. Porém, em 1946, tal abordagem passou a ser desenvolvida em contexto coletivo, quando Pikler foi convidada a dirigir uma instituição de acolhimento para bebês e órfãos do pós-guerra, na rua Lóczy, em Budapeste (FALK, 1997).

Segundo Falk (1997), a Abordagem Pikler reconhece o bebê como um ser ativo, competente e capaz de tomar iniciativas desde o seu nascimento. Em paralelo a essa proposição, Appell e David (2021) argumentam que o Instituto Pikler apresentava uma prática baseada em quatro princípios fundamentais, de mesmo valor e que eram simultânea e constantemente respeitados. Sendo estes: valor da atividade com autonomia; valor de um vínculo afetivo com um adulto-referência e a importância de se aplicar a forma particular a essa relação no contexto da instituição; necessidade de contribuir para que a criança tenha consciência de si mesma e do espaço em que está inserida; e importância de se garantir que a criança tenha um bom estado de saúde geral, sendo que este subentende e resulta da boa aplicação dos princípios anteriores.

Somado a esses princípios, a Abordagem Pikler também reconhece o brincar livre como uma expressão privilegiada da autonomia e da atividade espontânea da criança, conforme Falk (1997). Nessa linha, Tardos (2014) defende que a criança, ao brincar, mantém-se ativa e satisfaz sua necessidade de movimento e ação. É por meio do brincar que experencia e conhece o mundo, aprende a utilizar os objetos, a observar e a agir com atenção. Durante tal atividade, a criança exercita os movimentos recém aprendidos e, assim, vai se tornando cada vez mais habilidosa. Além disso, permite que a criança resolva suas tensões internas e desenvolva sua imaginação.

Para além da abordagem pikleriana, há, ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este surgiu em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, que consolidou o entendimento de que o lugar de cada estudante é a escola comum e definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todas as etapas de ensino, realizada por meio do AEE

(Cenci, et al., 2026).

De acordo com Cenci et al. (2026),

> *[...] a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, representa a consolidação normativa mais expressiva dessa trajetória. Diferentemente das diretrizes de 2008, que possuíam caráter predominantemente orientador, a PNEEI positiva o direito à educação inclusiva em diploma legal de alta hierarquia, tornando cogente o que antes era recomendação. (Cenci et al., 2026, p. 7).*

Assim, o AEE descreve o serviço de educação especial na perspectiva da inclusão, que visa a promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. Essa prática busca garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, seja criança, jovem ou adulto, eliminando possíveis barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto teórico que a pergunta central que motiva este artigo se propõe: como sustentar o brincar livre, na perspectiva pikleriana, em um cotidiano de creche marcado por práticas de direcionamento, a partir da experiência no AEE, com uma criança com Trissomia do Cromossomo 21, neste trabalho, identificado por Natan?

Para responder a esta pergunta, recorreu-se a uma observação, no contexto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rotina institucional, especialmente, dos modos de estar da criança com Trissomia do Cromossomo 21, em uma creche da rede pública do ABC Paulista. A partir desse exercício, foi realizado um acompanhamento da criança em questão, visando à sustentação do brincar livre.

Assim, a observação se constitui como eixo estruturante da prática de acompanhamento, orientando tanto a leitura da realidade quanto as decisões que sustentaram a intervenção indireta no âmbito escolar pautado no AEE. Tais práticas foram desenvolvidas no âmbito de um estágio vinculado ao curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC, no período de abril a junho de 2025, a partir de uma perspectiva fundamentada na Abordagem Pikler.

Percebeu-se que a experiência aqui realizada evidenciou a potência do brincar quando sustentado em condições de liberdade e respeito às possibilidades da criança, inclusive em situações de desenvolvimento atípico. Nesse sentido, o brincar livre pode ser sustentado, mesmo em contexto de AEE, quando se considera a criança real, ou seja, ao levar em conta os interesses e especificidades de cada uma.

Este artigo configura-se da seguinte maneira: na primeira seção, apresenta-se o contexto da instituição na qual se realizou a observação e a intervenção indireta do estágio; na segunda, evidencia-se o processo de observação, no contexto de AEE, da rotina da creche e de como o Natan era inserido nela; em seguida, é descrito o modo como se procedeu o acompanhamento (intervenção indireta), por meio da preparação dos espaços nos quais o brincar livre pôde ser concretizado pelo Natan; e, finalmente, são sintetizadas as conclusões decorrentes da análise da metodologia empregada para investigar possibilidades de sustentação do brincar livre em um contexto de Atendimento Educacional Especializado.

2- Contexto da instituição

A experiência que aqui se reporta foi realizada em uma creche que atende crianças de 0 a 3 anos, advindas, majoritariamente, de famílias da classe trabalhadora. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição, esta é definida como acolhedora, democrática e inclusiva. No que tange à inclusão, a instituição recebe crianças com e sem deficiência, incluindo as que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Observa-se um compromisso institucional com a tentativa de garantir acesso e permanência dessas crianças, em consonância com as diretrizes da educação inclusiva. Contudo, no cotidiano, emergem desafios relacionados à efetivação de práticas que considerem as singularidades de cada estudante.

A organização institucional estrutura-se a partir de uma rotina que articula o uso de diferentes espaços ao longo do dia, como sala de referência, banco de areia, solário, parquinho, biblioteca e refeitório, permitindo que as crianças, acompanhadas dos professores, transitem entre ambientes internos e externos, conforme os momentos de cuidado, alimentação, descanso e brincadeira.

A chegada das crianças à escola ocorre por volta das 7h30m, quando elas são acolhidas na porta da sala pelas educadoras e inseridas, paulatinamente, na rotina. O processo de saída se dá ao final da tarde, entre 16h30 e 17h, com a chegada dos responsáveis para buscá-las.

A dinâmica de funcionamento da equipe envolve a alternância de professores entre os turnos, um responsável pelo período da manhã e outro pelo da tarde, enquanto as auxiliares permanecem ao longo de todo o dia, garantindo a continuidade dos cuidados para as crianças. Essa organização sustenta o funcionamento cotidiano da instituição, ao mesmo tempo em que ocorre uma dinâmica de transições entre adultos e espaços da creche, que atravessa a experiência das crianças ao longo do dia.

Do ponto de vista das diretrizes que regem a instituição, na creche, o atendimento educacional especializado é realizado por meio de estudos de caso e orientações específicas, com a colaboração da EOT (Equipe de Orientação Técnica) e da orientadora pedagógica. Embora não haja um docente especializado exclusivamente para o AEE, são realizados encontros entre educadores, a equipe gestora e a EOT para planejar e efetivar ações necessárias.

É diante desse contexto de ensino e aprendizagem que este artigo se insere, buscando contribuir para a reflexão sobre as práticas educativas na educação infantil,

tomando a experiência no AEE como ponto de partida para a compreensão da complexidade das práticas ditas como inclusivas.

No próximo tópico, será abordada a visão que se adquiriu a partir da primeira etapa do estágio: processo de observação.

3- Observação

O processo de observação, no contexto de AEE, se deu sobre a rotina institucional e, especialmente, os modos de estar da criança com Trissomia do Cromossomo 21, no caso em questão, o Natan, com 2 anos e 4 meses no período da observação.

A observação foi realizada com maior permanência na turma de Natan - Infantil 2B, composta por dezoito crianças entre dois e três anos de idade. A rotina da turma estruturava-se em torno de momentos de leitura, teatro, atividades dirigidas, alimentação, higiene, sono e brincadeira, organizados de forma sequencial ao longo do dia.

Durante o período observado, foi possível perceber que a lógica temporal definida pela instituição para a execução das atividades diárias fragmentava as iniciativas das crianças, uma vez que os adultos a conduziam mecanicamente, pois estavam condicionados a essa realidade. Para além disso, levando em consideração a importância do desenvolvimento autônomo da criança, o ambiente carecia de um preparo efetivo para o brincar livre, como a oferta de brinquedos previamente selecionados e organizados. A limitação do espaço físico, agravada pelo elevado número de crianças na mesma sala, sob os cuidados de uma educadora, uma auxiliar responsável pelo Natan e uma auxiliar esporádica para as demais crianças, em uma sala de, aproximadamente, 25m², configurava um obstáculo à segurança e à fluidez das ações, distanciando-se das condições adequadas para um brincar livre e tranquilo.

Nesse sentido, Anna Tardos afirma:

> *Um espaço de brincadeira adequado é condicionado, em grande parte, pelo tamanho da sala, do jardim, pela forma como está mobiliado e pelo número de crianças que brincam nele: é suficientemente amplo para que possam se movimentar com conforto? As possibilidades que oferece são suficientemente variadas para despertar seu interesse? Além disso, precisamos assegurar que, durante o tempo destinado ao brincar, suas diversas possibilidades não permaneçam sem ser aproveitadas. (Tardos, 2014, p. 21, tradução nossa).*

Tal reflexão permite problematizar o contexto observado, no qual as condições espaciais e organizacionais dificultavam a continuidade das ações iniciadas pelas crianças. É nesse contexto que Natan estava inserido, cuja forma como ocupava o espaço da turma constituiu um ponto de atenção privilegiado para compreender as condições efetivas de participação e de necessidade do brincar livre de todas as crianças da sala.

No cotidiano institucional, Natan se apresentava como uma criança atenta ao ambiente, que acompanhava com o olhar a movimentação das pessoas e demonstrava interesse pelos acontecimentos ao seu redor. Sua comunicação se dava, principalmente, por meio de expressões corporais, gestos, olhares e vocalizações, através dos quais manifestava intenções, preferências e estados emocionais.

Em relação ao corpo e ao movimento da criança em foco, Natan ainda não dominava a marcha de forma autônoma, deslocando-se por meio do engatinhar, do arraste ou com apoio, seja no colo da auxiliar, seja no triciclo adaptado indicado pela equipe de orientação técnica, a qual colaborava com o AEE. A hipotonia (redução da resistência dos músculos, mesmo quando sem movimento) se fazia presente na organização de seus movimentos, demandando, em alguns momentos, apoio postural. Ainda assim, observava-se sua iniciativa em deslocar-se em direção a objetos de interesse quando se encontravam acessíveis, evidenciando sua participação ativa na exploração do ambiente.

Em muitos momentos das atividades realizadas com a turma, Natan era inserido nas propostas pelos adultos, que buscavam envolvê-lo por meio da condução de seu corpo ou da oferta direta de estímulos. Por outro lado, em contextos menos dirigidos, como no solário ou em momentos de brincadeiras e movimentos livres no chão, emergiam iniciativas próprias, engatinhando ou arrastando-se em direção a objetos e explorando o espaço próximo.

No contato com os objetos, a criança em questão demonstrava interesse por materiais sonoros e que possibilitassem a ação direta, como apertar, manipular e explorar com as mãos, realizando, por exemplo, movimentos de pinça.

Quando chegavam os momentos musicais, Natan expressava-se com mais facilidade: reagia com movimentos corporais, sorrisos e vocalizações, evidenciando prazer e engajamento, aproximando-se do coletivo e participando, a seu modo, das experiências compartilhadas.

As interações de Natan com os adultos eram marcadas por proximidade física e cuidado, especialmente nos momentos de alimentação, higiene e sono. Nessas situações, observava-se um diálogo corporal e afetivo, com trocas de olhares, vocalizações e gestos. Em relação aos pares, sua participação se dava de forma mais sutil, muitas vezes mediada pela proximidade espacial ou pela observação das ações das demais crianças, evidenciando um vínculo ainda em construção.

Nos momentos de alimentação, sua participação se dava por meio da ajuda da auxiliar, que utilizava uma colher e um copo com canudo, conforme orientações técnicas da fonoaudióloga relacionadas à segurança alimentar dessa criança. Com o tempo, tanto a educadora quanto a auxiliar relataram avanços na forma como Natan se alimentava, considerando que, no início, ele apenas ingeria alimentos não sólidos.

O percurso de desenvolvimento de Natan era acompanhado por uma rede articulada entre família, escola e profissionais da saúde da EOT, cujas orientações se faziam presentes no cotidiano institucional, especialmente no que se referia às questões posturais e alimentares.

Esse conjunto de observações evidenciou um contexto institucional que, embora orientado por princípios inclusivos e democráticos, ainda oscilava, no cotidiano, entre práticas que favoreciam a autonomia da criança e outras, predominantes, que, mesmo pautadas na intenção de cuidado, acabavam limitando suas possibilidades de ação e iniciativa.

Antes de iniciar a intervenção, realizou-se uma nova observação de Natan, uma vez que se obteve contato com o seu relatório de acompanhamento do ano de 2024 e com o deste semestre. Segundo esses relatos e as conversas realizadas com a professora, Natan apresentava pouca participação e baixa responsividade em atividades dirigidas. Ademais, a professora comentou sobre as orientações do fisioterapeuta da Equipe de Orientação Técnica, da Secretaria de Educação. Entre tais condutas, destacava-se o uso de uma cinta elástica, por uma hora diária, e a recomendação de posicionar a criança em pé, com o objetivo de fortalecer a musculatura dos membros inferiores e de evitar a abertura total das pernas. Foi indicado, também, o uso de um triciclo adaptado para locomoção, de modo que Natan não permanecesse sempre no colo das educadoras e pudesse se posicionar à altura das demais crianças, favorecendo sua inclusão no grupo.

Além disso, orientou-se que, durante a alimentação, fossem realizados treinos do movimento da colher à boca, com vistas à promoção de maior autonomia nos cuidados alimentares. Ainda de acordo com esse diálogo, a professora manifestou preocupação com o fato de Natan levar, frequentemente, objetos à boca e apresentar uma pisada pronada, ao ser posto em pé. Segundo ela, tais apreensões demandavam atenção constante no cotidiano por parte dos educadores e demais adultos.

Outras recomendações do fisioterapeuta incluíam colocar o Natan em pé, com apoio, a fim de promover o estímulo motor; incentivar a ação de andar por meio de leves toques nas pernas; evitar carregá-lo com as pernas abertas, preservando o alinhamento postural; bem como realizar movimentos de rolar com a massinha, durante os quais a professora conduzia as mãos de Natan, sem possibilitar sua autonomia.

Diante de grande parte dessas orientações, percebe-se uma prática centrada na execução orientada pelo adulto, na qual a ação da criança tende a ser substituída por uma reprodução de gestos previamente definidos. Nessa perspectiva, a atividade deixa de se constituir como experiência própria da criança, limitando suas possibilidades de iniciativa, exploração e criação.

> *Essas formas de atividade dirigida criam ainda um último tipo de problema. Com essa prática se elimina, totalmente, a fantasia criadora da criança. As suas possibilidades de iniciativa ficam enormemente limitadas. Constantemente, vê-se forçada a agir de acordo com as diretrizes recebidas. Acontece geralmente que a criança não pode brincar com a massinha à vontade, mas seguindo instruções: primeiro se fazem as bolas, depois se amassam, depois se fazem os espaguetes etc., porque esta é a "ordem" que é preciso seguir. Assim é como normalmente ensinam as crianças! (Tardos, 2016, p. 81).*

Situação semelhante ocorreu em uma atividade com canetinhas nos azulejos, na qual a professora conduziu a mão de Natan para desenhar, sem considerar seu interesse ou conforto, sendo possível observar expressões de seriedade e desinteresse por parte da criança. Essa circunstância evidencia uma lógica recorrente nas práticas educativas, em que a busca por resultados visíveis e imediatos se sobrepõe à experiência da criança no processo, conformeTardos (2016).

À luz dessa reflexão, a conduta com canetinha nos azulejos evidencia um contraste com os princípios da Abordagem Pikler, reduzindo as possibilidades de ação autônoma da criança. Como apontaTardos (2016), o resultado material, nesses casos, é obtido graças à intervenção do adulto, e torna-se mais importante que o processo. "Por isso, [os adultos] querem terminar o desenho planejado mesmo que guiando a mão da criança" (p. 82).

Diante do exposto, Natan, com todas as suas especificidades, apresentava-se como uma criança que buscava, a seu modo, participar do mundo que o cercava. Seu interesse pelos sons, pelo movimento do outro, pelos objetos acessíveis e pelas experiências sensoriais revelava um sujeito em ação, que necessitava de condições favoráveis para ampliar suas possibilidades de exploração, interação e autonomia.

Nesse sentido, considerou-se importante tomar como foco da intervenção indireta o acompanhamento de Natan, haja vista as condições pouco favoráveis à sua participação nas experiências de desenvolvimento e aprendizagem dirigidas pela creche e pelos educadores.

4- Acompanhamento (intervenção indireta)

De acordo com a orientação descrita pela professora orientadora da UFABC para realizar a intervenção guiada pelo AEE, seria possível optar pelo atendimento colaborativo ou individual. Diante disso e das condições em que Natan se encontrava, adotou-se, aqui, a segunda opção.

A partir do processo de observação descrito no tópico anterior, especificamente a cena com canetinhas nos azulejos, definiu-se como eixo da intervenção a preparação do ambiente para favorecer o movimento livre e a exploração autônoma. Então, foram selecionados objetos variados, como potes de encaixe, bolas, bonecos e peças de madeira, organizando, com a equipe pedagógica da creche, os dias de acompanhamento.

As propostas ocorreram na sala referência da turma e no solário, com a oferta de objetos estruturados e não estruturados e materiais sensoriais selecionados de acordo com o nível de desenvolvimento de Natan. Essas ações ocorreram sempre acompanhadas por membros da equipe gestora da creche, com quem a criança já tinha maior familiaridade.

O espaço da sala foi organizado de modo a garantir um ambiente tranquilo, apenas com a presença da estagiária[1], de Natan e a da diretora. Os objetos foram dispostos no chão organizadamente e a criança foi posicionada sentada no ambiente, uma vez que não houve orientação verbal ou direcionamento físico a ela. Natan demonstrou entusiasmo imediato, rastejando-se até os potes de encaixe, explorando-os intensamente ao batê-los, arremessá-los e acompanhar, com o olhar, o deslocamento que faziam pelo chão após cada arremesso.

A organização do ambiente mostrou-se um elemento central para a qualidade da intervenção, uma vez que a disposição dos objetos favoreceu a continuidade da ação e o interesse da criança. Nesse sentido, como aponta Tardos (2014, tradução nossa), é importante que o espaço de brincar seja preparado com cuidado, evitando a oferta

[1] A estagiária referida refere-se à autora deste artigo.

desorganizada de materiais, pois um ambiente organizado contribui para sustentar o brincar e renovar o prazer da criança durante a atividade.

Ao longo do acompanhamento com o preparo do espaço da sala referência, Natan apresentou expressividade corporal, vocalizações e sinais interpretados como de contentamento pelos adultos presentes, além de demonstrar controle de seus movimentos, utilizando o corpo e os pés para se impulsionar. Para além disso, ele também interagiu com o seu reflexo a partir do celular que estava sendo usado para filmar o seu acompanhamento, como se fosse um espelho. Percebe-se, então, que a liberdade de movimento favoreceu a iniciativa de exploração por parte do Natan, assim como seu engajamento, contrastando com sua postura passiva nas atividades dirigidas.

A potência do brincar, quando sustentado em condições de liberdade e respeito às possibilidades da criança, também em situações de desenvolvimento atípico, foi evidenciada durante a intervenção indireta com Natan. Como destaca Beneito (2009, tradução nossa), o respeito à iniciativa individual, inspirada na Abordagem Pikler, permite que a criança com transtornos de desenvolvimento se sinta competente e realizada ao alcançar objetivos dentro de suas possibilidades atuais, excluindo as chances de se sentir fracassada.

Ao dar prosseguimento à intervenção indireta, buscou-se não distanciar consideravelmente a organização do espaço da sala referência em relação aos demais dias de acompanhamento. Natan iniciou, mais uma vez, a exploração com entusiasmo, estabelecendo uma relação de contato visual e vocalizações com a estagiária. Ele, ainda, demonstrou preferência pelos potes de encaixe, mas também teve contato com outros objetos, mantendo foco por períodos mais longos. Voltou, por fim, a interagir com sua imagem refletida no celular, por meio do olhar, de gestos e de vocalizações.

Observou-se constância por parte da criança em foco no interesse em explorar os objetos e no aumento de sua atenção e comunicação não verbal, reforçando a importância do ambiente bem preparado, a fim de favorecer a atenção e a concentração da criança.

Em seguida, Natan foi conduzido ao solário, um espaço mais amplo, com rampa pikleriana[2], espelho e uma piscina de bolinhas rasa. Os objetos de seu interesse foram posicionados em diferentes pontos do ambiente. Nesse contexto, ele explorou intensamente o espaço, deslocando-se com iniciativa, interagindo com o próprio reflexo no espelho e, em um momento específico, lançou um objeto na direção da estagiária. Após isso, ficou aguardando uma reação por parte dela, evidenciando uma clara intenção de interação. É interessante apontar que a ampliação do espaço favoreceu não apenas novas posturas corporais da criança, mas também maior mobilidade e ampliação de suas possibilidades de ação e interação.

Essa experiência evidenciou que quando se sustentam as condições que não restringem nem antecipam a ação da criança, sua capacidade de conhecer e se relacionar com o mundo e com os outros emerge de forma expressiva. Nessa direção, como aponta Chokler (2017, tradução nossa), a capacidade de conhecer e aprender está sempre presente, desde que o adulto não interfira de maneira a desqualificar, exigir ou invadir a ação da criança, limitando sua curiosidade e seu desejo de agir.

Em um outro momento no solário, a presença inesperada de outra turma interferiu no brincar livre de Natan. Inicialmente, ele explorou o ambiente, em seguida passou a observar as outras crianças, interrompendo sua ação, principalmente após algumas delas se interessarem pelos objetos que haviam sido levados para o uso dele. Esse episódio evidenciou a importância de um ambiente previsível e protegido para a sustentação de sua autonomia. Posteriormente, Natan foi retirado do espaço pela professora, sob a justificativa de ele não poder perder a proposta que seria realizada com sua turma em sala.

Houve uma oportunidade, durante o processo

[2] Acessório de madeira inspirado na Abordagem Pikler, que incentiva a autonomia e o equilíbrio.

de acompanhamento, em que a professora da turma solicitou que o Natan fosse acompanhado pela estagiária, por ocasião de uma proposta coletiva - chamada Intersalas -, que reuniu todas as turmas da creche para a exploração de objetos, em um mesmo ambiente. O espaço disponível - corredor do fundo da creche -, era reduzido em relação ao número de crianças, que circulavam continuamente entre os materiais, escolhendo, abandonando e retomando diferentes objetos ao longo da atividade.

Os materiais disponibilizados nesse espaço eram, em sua maioria, embalagens vazias de produtos de higiene, já bastante utilizados, evidenciando certa homogeneização dos recursos oferecidos. A seleção e a organização desses objetos pouco favoreciam a continuidade das explorações iniciadas pelas crianças, embora a instituição dispusesse de outros materiais, estruturados e não estruturados, que não foram utilizados. Essa escolha chama atenção, considerando que esses recursos ofereciam maiores possibilidades de interação pelas crianças.

Nesse contexto, notou-se uma certa dificuldade em favorecer a participação de Natan, uma vez que seu modo de deslocamento, interesses e tempo de exploração pouco encontravam condições para se sustentar nessa proposta coletiva. O acompanhamento evidenciou que a participação de uma criança em um espaço coletivo depende não apenas de sua presença física, mas também da organização de onde é inserida, da seleção dos materiais e das condições oferecidas para que possa agir segundo suas possibilidades e desejos.

Nessa perspectiva, houve uma conversa com a mãe de Natan, que se mostrou atenta às suas preferências e modos de brincar no contexto doméstico, destacando o interesse dele pelos mesmos potes de encaixe explorados durante os momentos de acompanhamento, e sua baixa adesão a atividades dirigidas. Essas informações convergem com a observação realizada no tópico anterior e reforçam a importância de conhecer o brincar livre da criança, a fim de orientar a escolha dos materiais e das propostas. Nesse sentido, como afirma Tardos (2014, p. 36, tradução nossa), "quanto melhor conhecermos o brincar das crianças e com o que cada uma gosta de brincar, mais facilmente encontraremos o brinquedo que devemos lhe propor".

Na sequência da intervenção, a sala referência foi organizada com um túnel pikleriano[3], com materiais ao seu redor, ambos posicionados no tatame. Natan explorou o ambiente com entusiasmo, inicialmente focado nos objetos já conhecidos por ele e, em seguida, ao deslocar-se pelo interior e ao redor do túnel, demonstrou maior consciência corporal. Por exemplo, ao ficar em pé para alcançar os potes de encaixe sobre o túnel, apresentou postura adequada e pisada neutra, mantendo concentração e prazer na exploração. Essa situação favoreceu avanços motores, exigindo planejamento e controle postural, o que não acontecia quando ele era colocado em pé pela professora, que relatava apresentar uma pisada pronada.

Tais constatações reforçam a importância do movimento voluntário e ativo como base para o desenvolvimento global da criança, haja vista que tal progresso não pode ser alcançado com qualidade se houver a antecipação de determinadas posturas. Como destaca Thong:

> *As posturas que a criança realiza voluntariamente, por sua própria iniciativa, no momento em que seus sistemas orgânicos chegam à maturação, encontram-se mais bem estruturadas, porque são efeitos de uma coordenação do conjunto das partes do corpo. Evidentemente, essa coordenação não pode ocorrer se o adulto faz com que a criança adote prematuramente esta ou aquela postura mediante um apoio direto ou recorrendo a diversos instrumentos; nesse caso, produzem-se fenômenos de rigidez e tensões que são prejudiciais ao desenvolvimento postural harmonioso da criança. (Thong, 2016, p. 12, tradução nossa).*

A avaliação da intervenção evidenciou que a preparação do ambiente e a liberdade de movimento favoreceram o desenvolvimento motor, sensorial e social de Natan. Observou-

[3] Inspirado na Abordagem Pikler, é um elemento de brincar, que incentiva o movimento livre, a autonomia e exploração corporal de bebês e crianças, de acordo com sua fase de desenvolvimento.

se um aumento do tempo de atenção, maior iniciativa, expressividade e organização corporal, incluindo pisada neutra em situações espontâneas, além de maior independência e intencionalidade nas ações. Esses resultados contrastam com sua postura em atividades dirigidas propostas pela professora, que desconsideram o estágio de desenvolvimento e os interesses da criança.

Diante do que foi apresentado neste tópico, percebeu-se que o processo de acompanhamento se constituiu como uma experiência formativa que permitiu ampliar a compreensão sobre o papel do adulto na sustentação do brincar livre, evidenciando a importância de práticas educativas baseadas no respeito à singularidade, ao ritmo e às iniciativas da criança. A intervenção indireta não teve como objetivo corrigir comportamentos, mas criar condições para que Natan pudesse agir, explorar e desenvolver-se a partir de suas próprias ações.

Ao longo deste processo, tornaram-se visíveis as tensões presentes no cotidiano institucional, não apenas com Natan, mas também com as demais crianças, entre práticas centradas no direcionamento do adulto e a sustentação de experiências de exploração autônoma, por meio do movimento livre.

Finalmente, para Natan, os momentos de acompanhamento, no AEE, inspirados na Abordagem Pikler, favoreceram maiores possibilidades de iniciativa, participação e relação com o ambiente. Enquanto para a experiência de estágio, reforçou-se a importância da observação sensível, da preparação do espaço, do respeito às especificidades de cada criança e da construção de contextos acolhedores que sustentam a autonomia, a liberdade de movimento e a ação ativa da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

5- À guisa de conclusão

O objetivo deste artigo foi investigar como sustentar o brincar livre, na perspectiva pikleriana, em um cotidiano de creche marcado por práticas de direcionamento, a partir da experiência no AEE, com uma criança com Trissomia do Cromossomo 21. Para tanto, recorreu-se a uma observação, no contexto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rotina institucional, da organização da turma e, especialmente, dos modos de estar de Natan, em uma creche da rede pública do ABC Paulista. Além disso, valeu-se de um acompanhamento da criança em questão, visando à sustentação do brincar livre.

A partir dessa metodologia, observou-se que determinadas condutas empregadas pelos profissionais da creche, guiados pelo AEE, como o treino para fazer o Natan alimentar-se, andar, ficar em pé e inseri-lo no Intersalas, evidenciam que sustentar o brincar livre, na Abordagem Pikler, em um cotidiano marcado por práticas dirigidas, não se reduz ao cumprimento de atividades planejadas previamente ou à introdução de novos materiais. Sobretudo, implica um deslocamento para uma perspectiva que valorize a observação, o respeito ao ritmo da criança e a manutenção de condições para que esse brincar possa se constituir como experiência contínua, significativa e estruturante do desenvolvimento.

A experiência com Natan demonstra que, quando lhe são oferecidas condições de espaço, tempo e materiais organizados, de modo a favorecer sua iniciativa, emergem formas mais potentes de engajamento, exploração e interação. Ao mesmo tempo, evidencia que sustentar essas condições na creche exige um trabalho contínuo de reflexão com a equipe sobre o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de aprender e se desenvolver a partir de suas próprias ações, e não da condução constante do adulto.

Portanto, o percurso realizado permitiu compreender que os princípios da Abordagem Pikler contribuem para repensar determinadas condutas instituídas no ambiente institucional com base no AEE, favorecendo uma nova ética do olhar sobre a criança. Nessa perspectiva, Natan foi reconhecido como sujeito de ação, capaz de participar ativamente de seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- *APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam.* ***Maternagem insólita.*** *Tradução de Lucia Valladares. São Paulo: Omnisciência, 2021.*
- *BENEITO, Noemi.* ***El acompañamiento del desarrollo****: las ideas de Emmi Pikler. Buenos Aires: Linea Gráfica Grupo Impresor, 2009.*
- *CENCI, Adriane; SOUZA, Fernanda Cristina de; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cóssio; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Infâncias e educação especial inclusiva. Organização de Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva.* ***Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva,*** *v. 9. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. 64 p.*
- *CHOKLER, Myrtha Hebe.* ***La aventura dialógica de la infancia****. Comentários de Bernard Aucouturier; prólogo de Ivan Derrault-Harris e Daniel Calmels. 1. ed. especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2017. v. 1, 224 p.*
- *FALK, Judit.* ***Mirar al niño****: la escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy). Buenos Aires: Ariana, 1997.*
- *TARDOS, Anna.* ***El adulto y el juego del niño****. Barcelona: Editorial Octaedro, 2014.*
- *TARDOS, Anna. As atividades dirigidas. In: FALK, Judit (org.).* ***Abordagem Pikler:*** *educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 74-83.*
- *THONG, Tran. Presentación. In: PIKLER, Emmi.* ***Moverse en libertad****: desarrollo de la psicomotricidad global. 9. reimpr. Madrid: Narcea, 2016. p. 11-13.*

Abrir la mirada...

Algunas experiencias en la construcción de una posición observante en la formación en primera infancia.

Psic. Silvana Vignale [*]

(*) Psicóloga, especializada en clínica y educación. Diplomada en "Clínica de la Perinatalidad y trastornos de los vínculos tempranos" Universidad de Aix-en Provence. Participante de la formación en L'Association Pikler-Lóczy de París. Docente del INAU del Uruguay. Integrante de la Comisión Directiva de la Red Pikler Uruguay.

Resumen

El trabajo surge de experiencias docentes en espacios de formación en primera infancia y propone compartir un recorrido de búsquedas, preguntas y dispositivos construidos en la práctica. Se aborda la observación no solo como técnica, sino como un proceso que implica detenerse, sostener la atención y acercarse respetuosamente a las acciones y expresiones de bebés, niñas y niños. Desde el enfoque pikleriano, se destaca su importancia para orientar decisiones e intervenciones cuidadosas. A su vez, se explora un diálogo con la metodología de observación de lactantes de Esther Bick, reconociendo en ambas perspectivas la necesidad de tiempo, atención sostenida y suspensión de interpretaciones apresuradas. Ante las dificultades frecuentes para diferenciar observación e interpretación, se presentan tres dispositivos orientados a acompañar la construcción progresiva de una posición observante atenta, reflexiva y disponible.

Palabras clave: *Observación. Primera Infancia. Formación Docent.e*

Resumo

O trabalho surge de experiências docentes em espaços de formação na primeira infância e propõe compartilhar um percurso de buscas, perguntas e dispositivos construídos na prática. A observação é abordada não apenas como técnica, mas como um processo que implica parar, sustentar a atenção e aproximar-se respeitosamente das ações e expressões de bebês, meninas e meninos. A partir da abordagem pikleriana, destaca-se sua importância para orientar decisões e intervenções cuidadosas. Explora-se também um diálogo com a metodologia de observação de bebês de Esther Bick, reconhecendo, em ambas as perspectivas, a necessidade de tempo, atenção sustentada e suspensão de interpretações apressadas. Diante das dificuldades frequentes para diferenciar observação e interpretação, são apresentados três dispositivos voltados a acompanhar a construção progressiva de uma posição observante atenta, reflexiva e disponível.

Palavras-chave: Observação. Primeira infância. Formação docente.

Este trabajo surge a partir de distintas experiencias docentes en espacios de formación en primera infancia, desarrolladas con grupos heterogéneos tanto en su conformación como en su número, y en ámbitos diversos tanto públicos como privados. Más que presentar un desarrollo acabado, se propone compartir un recorrido, con sus búsquedas, preguntas y algunos dispositivos de trabajo que han ido tomando forma en la práctica.

En este marco, la observación aparece no solo como una técnica a aprender, sino como un proceso que se va construyendo. Desde esta perspectiva, observar implica, en primer lugar, poder detenerse, suspender ciertas urgencias, y ensayar un modo de acercamiento más atento y respetuoso a las acciones y expresiones de los infantes. En este punto, los aportes de Emmi Pikler han sido una referencia significativa, en tanto ponen el acento en una observación fina, no intrusiva, que intenta reconocer la iniciativa y el tiempo propio de cada niño. En cuanto a ello, Pikler (1962 apud TARDOS, 2016, p. 23) aclara que «… antes que nada hay que observar al niño. Eso parece ser muy simple, pero de hecho no es una tarea fácil… pues los ojos no son suficientes para ver. Hay que saber observar; sentir y pensar en el lugar del niño, poder entrar en su mundo, identificarse con él».

A lo largo de estas experiencias, la observación se va configurando, de manera progresiva, como una posición que se va elaborando. No se trata solo de qué se observa, sino también de poder interrogar el lugar desde el cual se observa, las propias implicancias y los modos en que aquello observado es elaborado y compartido.

Desde el enfoque pikleriano, la observación ocupa un lugar central en la tarea educativa: es a partir de lo que se logra ver y comprender lo que habilita a orientar las decisiones, proyectar la acción y construir intervenciones más ajustadas y respetuosas de los procesos infantiles. En este sentido, podría decirse que la calidad de lo que se ofrece a bebés, niñas y niños —los tiempos, los espacios, los materiales— encuentra uno de sus principales apoyos en la observación que la sostiene, permitiendo que intervenir no se vuelva interferir sino, por el contrario, una forma de acompañamiento más pertinente y cuidadosa. Como señala Anna Tardos (2016), una mayor atención al bebé, a su comportamiento, a las señales que emite y a sus respuestas permite obtener un conocimiento más rico.

En este punto, y en el marco de estas experiencias de formación, se hace presente también otra intencionalidad: abrir la mirada hacia un posible diálogo entre el enfoque pikleriano y la metodología de observación de lactantes desarrollada por Esther Bick. En particular, interesa el modo en que ésta propone un acercamiento que, al igual que la mirada pikleriana, requiere tiempo, atención sostenida y una disposición a no apresurar la comprensión. Si bien se inscriben en marcos conceptuales diferentes, ambas perspectivas comparten la apuesta por una observación rigurosa que no se reduzca a la inmediatez de la interpretación. En la formación, esta complementariedad puede resultar especialmente útil, en la medida en que habilita a profundizar la capacidad de registrar y de sostener interrogantes, desarrollando así una visión más reflexiva y disponible.

En los espacios formativos, especialmente en los comienzos, aparece con frecuencia una dificultad que se repite: cómo dar cuenta de lo que se ve sin adelantarse, sin completar, sin interpretar de más. Muchas veces, casi sin advertirlo, se pasa de lo que sucede a lo que se cree que eso significa. Lejos de entender esto como un error a corregir, estas experiencias invitan a tomar esa tensión como punto de partida, en tanto pone en juego la implicación de quien observa y las complejidades propias de este proceso.

Con el espíritu de complementariedad, se han ensayado tres distintos dispositivos de trabajo en talleres iniciales de observación y en cursos de formación básica para educadoras y educadores. Los que aquí se comparten no buscan constituirse como modelos, sino como propuestas posibles que han resultado pertinentes en determinados contextos, en la medida en que habilitan el ejercicio de la observación y acompañan, de manera gradual, la construcción de una posición observante más atenta y disponible.

1- Hacer visible lo invisible: la distinción entre descripción, explicación e interpretación.

Este dispositivo se ha trabajado a partir de registros escritos por las y los participantes, producidos luego de instancias de observación, ya sea de situaciones directas o a partir de videos. En un segundo momento, se propone una nueva lectura del propio registro, en la que se les invita a identificar y resaltar con dos colores diferentes: uno para las descripciones de lo observable y otro para aquellos fragmentos en los que aparecen explicaciones o interpretaciones. Esta diferenciación es retomada luego en el intercambio grupal.

Al comienzo de las formaciones, esta distinción se presenta de manera deliberadamente acotada. Más que buscar una diferenciación precisa entre explicación e interpretación, el acento está puesto en comenzar a distinguir lo descriptivo y, especialmente, en ampliar la descripción de las acciones, dándole un lugar central y haciéndola más visible frente a aquello que se agrega al intentar darle sentido. En la experiencia, el uso del color —que en una primera aproximación podría pensarse sólo como un recurso didáctico— va mostrando otro alcance: al resaltar lo descriptivo y diferenciarlo del resto, permite que aparezca con mayor claridad algo que en la escritura inicial suele pasar inadvertido, como es la tendencia a explicar o interpretar aun cuando la consigna apunta a describir.

Este momento suele generar cierta sorpresa en quienes participan, como si algo de la propia manera de mirar quedara expuesto. Aparecen comentarios del tipo “nunca pensé que describía tan poco” o “me doy cuenta de que completo todo el tiempo lo que veo”, que introducen una dimensión más autorreferencial en el trabajo. En ese punto, la diferenciación deja de ser solo un ejercicio sobre el registro y comienza a volverse una experiencia que interpela a quien observa. Algo de lo que hasta entonces permanecía implícito irrumpe y se vuelve pensable, abriendo la posibilidad de ir construyendo una mirada más atenta, que otorgue progresivamente mayor lugar a la descripción.

De este modo, “hacer visible lo invisible” se vuelve una experiencia concreta que da espacio a un primer movimiento hacia la diferenciación.

2. Sostener la atención: entre el registro y la elaboración de sentido.

En la experiencia de formación, este segundo dispositivo se trabaja a partir de la presentación de tres registros elaborados acerca de una misma situación de observación (Anexo). Se trata de escrituras construidas con fines formativos por la propia docente, que recrean deliberadamente distintos modos habituales de registrar lo observado en los inicios de la formación. La decisión de trabajar con relatos creados responde a la posibilidad de ofrecer un material común que habilite una lectura más distanciada y crítica, tanto del propio modo de registrar como del de otros, sin la implicación inmediata que suele aparecer cuando se trabaja directamente sobre producciones personales.

En uno de los relatos predomina una escritura centrada en la descripción de las acciones; en otro aparece un formato más cercano al informe, donde se organizan datos y se anticipan algunas conclusiones; y un tercero se acerca más a un relato hablado, próximo al decir cotidiano.

A partir de la lectura de estos registros, se propone una consigna que orienta el intercambio: ¿en cuál de ellos sabemos más del niño? Esta pregunta, lejos de buscar una respuesta correcta, introduce una pausa en la lectura y abre un espacio de interrogación que desplaza el foco desde la forma del registro hacia la manera en que se construye conocimiento a partir de lo observado.

En el intercambio que se genera, comienzan a aparecer comentarios de las y los participantes que dan cuenta de un cierto desplazamiento en la manera de leer los registros. Expresiones como “acá entiendo mejor lo que hace, pero no sé si realmente estoy viendo al niño” o “este parece más claro al leerlo, pero en realidad no sé qué hace el niño”, van mostrando cómo se tensiona la relación entre la forma de escribir y la posibilidad de conocer aquello que se observa. En algunos casos, esta tensión abre interrogantes sobre el propio modo de

registrar, poniendo en evidencia la dificultad de sostener la descripción sin apresurar conclusiones. El registro descriptivo comienza a cobrar otro valor, la atención requerida para seguir la acción en su desarrollo permite un acercamiento más afinado a la experiencia del niño.

El dispositivo busca reflexionar sobre cómo cambia lo que se comprende de una situación según la forma en que se la registra. Al poner en relación estos distintos modos de escritura, se vuelve posible advertir que el sentido no está dado de antemano, sino que se construye en el propio acto de registrar. En ese movimiento, se va contribuyendo a la formación de una posición observante.

3. Implicarse sin confundir: entre la observación y la experiencia del observador.

En la experiencia de formación, este dispositivo introduce una variación respecto de los anteriores, al poner en primer plano la implicación de quien observa en la situación observada. Se propone a las estudiantes realizar una observación directa de aproximadamente quince minutos de un infante en escenas cotidianas de centros de primera infancia, con la particularidad de no escribir durante la situación, sino de manera diferida. La consigna incluye intentar intervenir lo menos posible, sosteniendo una presencia discreta, en la línea de “ser como una mosca en la pared”, expresión compartida por Zsuzsanna Libertiny en un encuentro en Montevideo.

La suspensión del registro en el momento de la observación suele generar, en un primer momento, cierta incomodidad. La ausencia de la escritura como sostén obliga a permanecer en la escena de otro modo, con una atención más disponible, menos organizada de antemano. Al mismo tiempo, en el momento de la reconstrucción posterior, aparece con más fuerza no solo lo que se recuerda de lo observado, sino también la huella que la situación ha dejado en quien observa.

En ese pasaje comienzan a hacerse presentes elementos que en otros dispositivos quedaban más en segundo plano: sensaciones, incomodidades, afinidades, pensamientos que acompañan la observación.

En los registros aparecen expresiones como “me sentí muy ansiosa cuando el bebé lloraba”, “me daban ganas de alzarlo” o “me costaba no intervenir”, que dan cuenta de la intensidad de la experiencia y de la dificultad de sostener una presencia no intrusiva. A partir de allí, se propone trabajar en la escritura la posibilidad de distinguir entre las acciones del niño y aquello que la escena despierta en quien observa. Esta diferenciación no busca eliminar la implicación subjetiva, sino poder reconocerla sin que se confunda con lo observado.

En algunos casos, las situaciones observadas movilizan experiencias intensas —ya sea por resultar desagradables o especialmente placenteras—. Lejos de pensarlas como un obstáculo, estas resonancias comienzan a ser tomadas como parte del trabajo. Reconocer que quien observa forma parte del campo de la observación permite ampliar la comprensión de la situación, en la medida en que estas experiencias pueden ser retomadas, elaboradas y puestas en relación con lo observado. En esta línea, el método de observación de lactantes desarrollado por Esther Bick (Bick, 1964) pone en juego el tercer tiempo de elaboración posterior, incluyendo aquello que la experiencia produce en el propio observador, en tanto este proceso “ayudaría a los estudiantes a concebir vívidamente la experiencia infantil” (Bick, 1964, pág. 558).

Estas instancias de intercambio colectivo, donde los registros son compartidos y discutidos posibilitan poner en palabras lo vivido y dar espacio a otras miradas habilitando nuevos movimientos, tanto en la manera de observar como en la forma de implicarse. De este modo, el dispositivo contribuye a la construcción de una posición observante y de un modo de pensamiento ligado a la observación, como lo señala P. Singer (2008) “El pensamiento de observación, además de tener una función dirigida externamente a lo perceptivo, también tiene una función que está dirigida internamente, al mundo intrapsíquico”. Ambas dimensiones no se adquieren de una vez, sino que se van elaborando progresivamente en quien observa.

Solo algunas reflexiones finales acerca de esta experiencia compartida…

El color como lupa
El registro como andamiaje
La implicación como resonancia

Más que una secuencia, los dispositivos configuran un campo de trabajo en el que se ponen en juego distintas dimensiones de la observación: distinguir, sostener, implicarse. Lejos de organizarse como etapas, se superponen, se tensionan y se reactivan en cada nueva situación.

En este sentido, la observación no se reduce a un conjunto de procedimientos, sino que se va configurando como una forma de pensamiento que se construye en la experiencia.

Quizás un paralelismo que surge es que aquello que se trabaja con las y los estudiantes en relación a la observación en la primera infancia se pone también en juego en la tarea docente. En este sentido, se pueden reconocer dos dimensiones: por un lado, distinguir entre lo que ocurre en las clases y las posibles explicaciones sobre ello; y, por otro lado, sostener la atención sin apresurar conclusiones y reconocer las propias resonancias como parte del proceso. Ambas dimensiones atraviesan el acompañamiento de los procesos formativos. De este modo, la formación en la observación se configura como una experiencia que invita a revisar las propias formas de mirar, de pensar y de construir sentido.

Tal vez sea allí donde la observación se vuelve formativa: no tanto en las respuestas que ofrece, sino en la posibilidad de sostener preguntas que, poco a poco, van abriendo la mirada. Tal vez se trate también, en este encuentro pikleriano, de sostener ese gesto —abrir la mirada— como una invitación a seguir explorando dispositivos, a ensayar articulaciones teóricas posibles y a sostener intercambios que enriquezcan la práctica.

ANEXO

Dispositivo presentado: Ejemplo de tres tipos de registro de una misma observación.

A- Simón de 18 meses:

Durante el momento de juego libre, Simón se encuentra de pie en el borde del sector de materiales. Permanece aproximadamente unos segundos, con la mirada dirigida hacia distintos puntos de la sala, alternando entre los objetos y la educadora, que se encuentra a unos dos metros de distancia.

Luego da unos pasos hacia una canasta con bloques. Se agacha, toma un bloque con la mano derecha, lo sostiene unos segundos y lo deja nuevamente en la canasta. Se incorpora y gira el cuerpo hacia la educadora, dirigiendo la mirada en su dirección durante unos segundos. Posteriormente, se desplaza hacia el sector de pelotas, toma una con ambas manos, la sostiene brevemente y la deja caer en el mismo lugar, sin continuar la acción.

A lo largo de la secuencia, realiza varios desplazamientos entre sectores (bloques, pelotas, estantería), permaneciendo en cada uno por períodos breves. En distintas oportunidades, mientras se desplaza o se detiene, dirige la mirada hacia la educadora.

En tres ocasiones se acerca caminando hacia ella: en la primera se detiene a aproximadamente medio metro y permanece allí unos segundos; en la segunda se ubica a su lado, sin contacto físico, y permanece brevemente; en la tercera, se aproxima nuevamente, levanta la mirada hacia su rostro y luego se aleja sin mediar intercambio verbal.

En relación con otros niños, en dos oportunidades se produce proximidad en el espacio. En la primera, otro niño se acerca al sector de bloques mientras él se encuentra allí; el niño observado deja el objeto que tenía en la mano y se desplaza hacia otro sector. En la segunda, mientras se encuentra cerca de una pelota, otro niño se aproxima; el niño observado se detiene, mira brevemente al otro niño y luego se aleja caminando en dirección opuesta. No se registran intercambios de objetos ni vocalizaciones dirigidas a pares durante la secuencia.

B- Simón de 18 meses:

Durante el momento de juego libre, el niño evidenció dificultades para sostener la atención en una actividad específica, desplazándose constantemente de un sector a otro sin lograr involucrarse de manera significativa con los materiales disponibles.

Se lo observó con escasa iniciativa exploratoria, lo que podría estar dando cuenta de una limitada autonomía en relación con el entorno. Asimismo, su accionar denota cierta inseguridad, ya que busca reiteradamente la proximidad de la educadora sin lograr desarrollar un juego independiente acorde a su edad.

En relación al vínculo con sus pares, no se registran intentos claros de interacción, lo cual podría indicar un retraso en el desarrollo de habilidades sociales esperables para su etapa evolutiva.

Asimismo, podría presentar dificultades en los procesos de exploración y descubrimiento del entorno, lo que estaría interfiriendo en la construcción de aprendizajes significativos a partir de la experiencia y limitando sus posibilidades de desarrollo.

Por otra parte, podría evidenciar una dependencia excesiva de la figura adulta y limitaciones en el desarrollo de competencias socioemocionales básicas. De mantenerse estas características, podrían verse afectadas las oportunidades de participación activa en las propuestas del grupo y la construcción progresiva de vínculos con sus pares.

En síntesis, la situación observada sugiere la necesidad de fortalecer tanto las prácticas de intervención como el seguimiento del desarrollo del niño.

C- Simón de 18 meses:

Simón tiene 18 meses, anda como por todos lados, va y viene por el salón, agarra algo un segundo y ya lo deja, no se queda mucho con nada. Apenas juega a algo.

Y está bastante atrás de mí, se me acerca, necesita creo estar cerca todo el tiempo, no se cuelga mucho con los juegos.

Con los otros gurises mucho no se mete. Está más bien en la suya, dando vueltas. Es tranquilo, no grita, pero le cuesta como meterse en algo y quedarse un rato quieto, es hiperactivo, eso pienso yo.

A mí me da la sensación de que todavía está bastante inmaduro para la edad que tiene. Hay niños que enseguida encuentran algo para hacer y se entretienen, pero con él eso no pasa mucho. Como que siempre está buscando qué hacer y al final no termina haciendo nada.

También me parece que necesita mucha atención del adulto. Si bien no llora ni me pide nada de forma directa, está pendiente de dónde estoy y de lo que hago. A veces pienso que le falta más confianza para manejarse solo dentro del grupo. Capaz él es así, es su forma de ser.

Bibliografía:

- BICK, E. Notes on infant observation in psycho-analytic training. The International Journal of Psychoanalysis, v. 45, p. 558–566, 1964.
- SINGER, P. ¿Qué se observa en el centro de educación inicial? Reflexiones en torno a la función de observación. Trabajo presentado en las II Jornadas del Servicio de Educación Inicial, abr. 2008.
- TARDOS, A. 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, v. 5, n. 3, p. 21–25, 2016.

Motricidade livre em Emmi Pikler: um contraponto à exposição as telas no desenvolvimento infantil[1].

Valéria Lima Serrão Neves *

(*) Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA)
E-mail: valneves9@gmail.com

Gisele de Rezende Franco **

(**) Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e docente do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA).
E-mail: giselefranco@uniacademia.edu.br

Resumo

O presente trabalho apresenta breve histórico da Abordagem da Doutora Emmi Pikler e foca nos aspectos do conceito de motricidade livre e desenvolvimento da autonomia com a intenção de mostrar como que um bebê pode se desenvolver e aprender se puder se deslocar livremente, conquistar suas posturas por si só e escolher movimentos e objetos a manipular, no intuito de fazer um contraponto com o que os mesmos deixam de experimentar e aprender se estiverem expostos as telas nesta fase do desenvolvimento, fundamental para a constituição do psiquismo, da subjetividade e da cognição. Com inspiração na Abordagem Pikler e nos aportes de seu potencial formativo e pedagógico para cuidadores da primeiríssima infância, pretende-se levantar quais os benefícios que o conhecimento da Abordagem Pikler pode trazer para o desenvolvimento dos bebês, com base em livros publicados pela rede internacional de divulgação da Abordagem Pikler. Em contrapartida, o texto também se baseia em estudos contemporâneos, disponíveis em bases como PePSIC, SciELO Brasile GoogleScholar, que buscam compreender os impactos da exposição às telas para os bebês em seu desenvolvimento, visando um reflexão sobre como tal exposição pode impactar os bebês, podendo inclusive impedi-los de experimentarem o universo ao seu redor nesta fase crucial da vida.

Palavras-chave: Abordagem Pikler; motricidade livre; telas; Emmi Pikler.

Resumen

El presente trabajo presenta una breve reseña histórica del Enfoque de la Doctora Emmi Pikler y se centra en los aspectos del concepto de motricidad libre y del desarrollo de la autonomía, con el propósito de mostrar cómo un bebé puede desarrollarse y aprender si se le permite desplazarse libremente, adoptar por sí mismo diferentes posturas y elegir los movimientos y los objetos que desea manipular. Se busca establecer un contrapunto con aquello que los bebés dejan de experimentar y aprender cuando están expuestos a las pantallas durante esta etapa del desarrollo, fundamental para la constitución del psiquismo, la subjetividad y la cognición. Inspirándose en el Enfoque Pikler y en las contribuciones de su potencial formativo y pedagógico para los cuidadores de la primera infancia, se pretende identificar los beneficios que el conocimiento del Enfoque

[1] Artigo de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia, na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano.

Pikler puede aportar al desarrollo de los bebés, tomando como referencia libros publicados por la red internacional de difusión del Enfoque Pikler. Por otra parte, el texto también se basa en estudios contemporáneos, disponibles en bases de datos como PePSIC, SciELO Brasil y Google Scholar, que buscan comprender los impactos de la exposición a las pantallas en el desarrollo de los bebés. El objetivo es promover una reflexión sobre cómo dicha exposición puede afectar a los bebés, llegando incluso a impedirles explorar y experimentar el universo que los rodea en esta etapa crucial de la vida.

Palabras clave: Enfoque Pikler; motricidad libre; pantallas; Emmi Pikler.

INTRODUÇÃO

As telas, desde o surgimento dos televisores, sempre fizeram parte do universo infantil. Porém, com o decorrer do tempo, os programas televisionados passaram a funcionar em horários específicos. Havendo, portanto, as indicações de faixa etária e os televisores estando principalmente no domínio dos adultos, que ligam e desligam os mesmos, bem como elegem o local onde o televisor permanece dentro do lar, sendo, em geral, de um modo que atenda a todos os membros da família.

Com o advento da internet e, logo em seguida, dos smartphones, laptops e tablets, bem como das smartTVs, várias pessoas adquiriram um smartphone, ao menos, valendo-se dele para muitas atividades em sua vida diária. No caso de famílias, na criação de seus filhos de 0 a 3 anos, os aparelhos são usados para os pais se informarem sobre várias questões envolvendo os cuidados com seus filhos. Os pais buscam por estas informações em redes sociais, canais de streaming, bem como no chatGPT, grupos abertos de facebook, grupos de whatsapp de pais e mães da creche, dentre outros. Alguns estudiosos, como Puccinelli, Marques e Lopes (2023) também têm mostrado que bebês de 0 a 2 anos, que não deveriam ser expostos às telas, têm sido exposos, bem como aqueles de 2 a 3 anos que deveriam ter exposição restrita a uma hora diária, estão sendo expostos por mais tempo.

Como são dispositivos que estão no universo das famílias, tanto no trabalho quanto para comunicação em tempo integral, bem como no lar para o lazer, os pais têm se valido destes dispositivos para os próprios filhos, com conteúdo de desenhos animados, músicas, vídeos e jogos online. E o desconforto que fica é: mesmo que todos os órgãos de pediatria do mundo já tenham se manifestado explicitamente sobre os prejuízos que a exposição às telas pode causar a bebês de 0 a 3 anos de idade, porque as mesmas continuam sendo expostas diariamente a estes recursos? Quais caminhos os adultos cuidadores devem buscar de forma a entenderem os possíveis impactos da exposição das telas em seus bebês?

A Abordagem Pikler é um sistema pedagógico que existe há 70 anos, tendo começado dentro do Instituto Lóczy na Hungria. É uma Abordagem com um olhar técnico e, ao mesmo tempo, sensível para o desenvolvimento motor dos bebês e, consequente, o desenvolvimento da atividade autônoma a partir da própria iniciativa da criança. Segundo Falk (2021), Emmi Pikler, enquanto jovem médica, foi discípula de Hans Salzer – um cirurgião pediatra conhecido por se preocupar com prevenção de doenças, estilo de vida saudável e por querer tratar as crianças sem que elas chorassem. Além do cirurgião foi discípula também de Pirquet (1874-1929) – um cientista austríaco e pediatra conhecido por suas contribuições no campo da imunologia. A partir disso, bem como de sua experiência como médica de família, Pikler desenvolveu uma pesquisa inédita junto a uma equipe de profissionais, no Instituto Lóczy, um orfanato[2] pelo qual passaram cerca de mais de 2.500 crianças. Foi quando observou o desenvolvimento do movimento livre dos bebês, enquanto viviam e cresciam, sem um adulto cuidador os colocarem em posições que eles não tivessem conquistado por conta própria.

Nessa direção, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa. Para sua realização, foram consultadas obras clássicas da abordagem Pikleriana, bem como artigos científicos recentes indexados em bases de dados como PePSIC, SciELO Brasil e Google Scholar. A seleção do material considerou alguns dos conceitos chaves Piklerianos, tais como o de motricidade livre e de

2 A terminologia "orfanato" foi amplamente utilizada desde o século IV pelas igrejas e mosteiros europeus, estendendo-se por séculos até cair em desuso oficial no Brasil a partir de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Atualmente a expressão mais comum empregada é “Casa de Acolhimento ou Abrigo”.

desenvolvimento da atividade autônoma, restringindo-se aos bebês, além dos possíveis efeitos deletérios do uso de telas para seu aprendizado, isso a partir da própria iniciativa da criança de 0 a 3 anos. Propõe-se então discutir o aprendizado e o desenvolvimento possível dos bebês quando crescem livres em seus movimentos estando longe da exposição às telas, em um contraponto com as dificuldades decorrentes da exposição às telas em seu desenvolvimento e aprendizado. Na busca pelas produções científicas que foram utilizadas e referendadas nesta pesquisa recorreu-se aos termos-chaves, a saber: abordagem Pikler, motricidade livre, posturas dos bebês, aprendizado, telas, recursos digitais.

A partir dos questionamentos aqui expostos pretende-se, nas seções seguintes, conduzir uma apresentação breve do modo como a Abordagem de Emmi Pikler foi sendo constituída, e simultaneamente, refletir sobre as inquietações dessa autora acerca do desenvolvimento na prática do cuidado com bebês, de modo a reunir princípios relacionados a primeira infância e ao sistema pedagógico nos dias atuais. Além disso, mostrar-se-á a questão da motricidade livre, da conquista de posturas por si só, conforme o olhar do adulto cuidador sem sua interferência e os aprendizados fundamentais envolvendo os bebês ao se desenvolverem com oportunidades de deslocamentos. Posteriormente, serão reveladas as condições de cerceamento de experiências no desenvolvimento motor e cognitivo dos bebês (0 a 3 anos), que têm impactado na construção da autonomia e da subjetividade com a entrada das telas em seu universo de aprendizados. Nas considerações finais trazemos apontamentos sobre os limites deste estudo e, recomendações sobre a importância de outros estudos dentro dessa temática, face aos impactos para os bebês da exposição às telas mediante o cerceamento de seus aprendizados e de suas experiências livres.

A abordagem de Emmi Pikler e Conceitos-Chave: Motricidade Livre, Conquista de Posturas e Aprendizados Fundamentais.

Emmi Pikler (1902-1984) foi pediatra e ortopedista. Durante 10 anos, no início de sua carreira, atuou como médica de família. Sobre Pikler, Feder (2014, p. 21) escreveu:

"De ideias progressistas na década de 1930, considerava que a primeira tarefa de um pediatra era a prevenção. O mais justo é dizer que se empenhava em ajudar os pais jovens a assegurar a saúde de seus filhos no dia a dia." Ocupando-se, portanto, dos estudos voltados a prevenção e promoção de desenvolvimento saudável, o trabalho de Emmi Pikler se torna imprescindível em tempos de exposição às telas tanto por parte de adultos cuidadores, quanto por parte de bebês de 0 a 3 anos.

A verdade é que Emmi Pikler sentia-se intrigada com as intervenções dos adultos sobre o desenvolvimento motor dos pequenos e ela tinha dúvidas acerca desta necessidade. Segundo Pikler (1969), nos três países onde viveu (Hungria, Áustria e Itália), as pessoas acreditavam que era possível e necessário acelerar o aprendizado dos bebês, sentando-os, colocando-os de pé ou ensinando-os a caminhar e que sem esta ajuda dos adultos, estes não conseguiriam por si mesmos. No entanto, ela tinha dúvidas quanto a essa necessidade e foi a partir de suas dúvidas que ela iniciou suas investigações.

Falk (2021) afirma que Emmi Pikler fundou e assumiu a direção do Instituto Lóczy em Budapeste, no ano de 1946, após o final da segunda grande guerra. O Instituto Lóczy abrigava crianças que estavam momentânea ou definitivamente privadas de suas famílias, no contexto pós-guerra. Foi nesse instituto que a pesquisadora aprofundou suas observações e desenvolveu uma pesquisa em torno da motricidade livre dos bebês e das crianças pequenas, que resultou na publicação do livro Moverse en Libertad (1969). Segundo Falk (2021), a crença de prevenção de saúde dos bebês de Emmi Pikler consistia em uma vida harmônica, com condições ideais, minimamente pensadas e detalhadas pelo adulto cuidador. Reforçou que a médica sempre pensou na interação do indivíduo com seu meio como forma de promoção de saúde, portanto, de maneira indissociável.

Falk (2021) revela que Pikler era casada com um pedagogo progressista e, quando estavam à espera de sua primeira filha, acordaram que não acelerariam o seu desenvolvimento, respeitariam o seu ritmo individual e assegurariam, desde o início, todas as possibilidades de iniciativas autônomas, movimento livre e brincadeira independente. Evitariam, assim, colocá-la em uma posição que ela não tivesse conquistado por si mesma, não segurariam em suas mãos para que ela pudesse andar e garantiriam que ela teria um espaço adequado para se movimentar, bem como roupas adequadas que favorecessem seus movimentos, além do olhar atento e observador de seus pais.

Nessa época, segundo Falk (2021), Pikler já estava certa do acerto de sua hipótese. Para Pikler, uma criança que segue o curso natural de seu desenvolvimento, sob o olhar cuidadoso e atento de seus cuidadores, desenvolver-se-á por si só, sem necessidade de ser ensinada ou acelerada, motora e cognitivamente. A sua prática como médica de família consistia em visitar seus pacientes em suas próprias casas. Enquanto atendia em domicílio, ela observava o ambiente onde seus pequenos pacientes se desenvolviam. Depois, à frente do Instituto Lóczy, Pikler queria provar para o mundo que poderia ser possível criar bebês saudáveis tanto psíquica quanto fisicamente, mesmo crescendo em uma instituição de acolhimento (Falk, 2021). Falk (2021) acredita que a pesquisadora estava certa da influência do meio na constituição psíquica e subjetiva dos bebês.

Falk (2010, 2021) também destaca que os adultos sempre se ocupavam mais do desenvolvimento físico e, desde muito tempo, a referência para cuidar de problemas de saúde sempre foi um profissional médico. Em geral, só se ocupavam de desenvolvimento psicomotor ou psicossocial, quando já havia atrasos com relação a normas que estão nas escalas de desenvolvimento dentro dos marcos esperados para os bebês. Dentre os referidos marcos tem-se presentes ou ausentes o fato de verificar se o bebê vira de costas e retorna sobre o ventre, se engatinha, se ajoelha, coloca-se de pé. Também se abre as mãos, eleva a cabeça, leva objetos à boca, localiza som, brinca de esconde-esconde, imita gestos, duplica sílabas, mostra o que quer, anda sem apoio, fala uma palavra, aponta duas figuras, dentre vários outros. Porém, Pikler, com sua visão integrativa e preventiva, já desconfiava que todas as frentes de desenvolvimento estariam interligadas e interconectadas com o meio.

A Abordagem de Emmi Pikler foi desenvolvida ao longo de 70 anos no Instituto Lóczy, em uma prática diária de cuidados, e deixou princípios basilares para os cuidados com os bebês e as crianças pequenas, ao ensinar como cuidar deles para crescerem saudáveis, harmônicos com o meio e em paz. Falk (2010) apresenta os seguintes princípios: Segurança afetiva, gerada pelo vínculo de confiança entre bebês e adultos cuidadores; Sentimento de competência, que a criança desenvolve dentro desta relação com o adulto, podendo ser quem é e expressando seus desejos e até mesmo dizer "não"; Riqueza do em torno da criança, com diversidade de material para ela brincar, experimentar e manipular; Riqueza da linguagem na comunicação com a criança, para que ela seja capaz de compreender tudo o que a afeta; Respeito pelas conquistas motoras da criança, no seu próprio ritmo, que nunca se encontra em postura que não conquistou por si mesma.

Sendo assim, o entendimento da abordagem é fundamental para a compreensão do conceito de "motricidade livre", bem como do que este conceito representa para a aprendizagem dos bebês, com impacto em seu desenvolvimento global. Para melhor entendimento do que é a motricidade livre, Caffari-Viallon (2017) explica que é o desenvolvimento motor livre de qualquer intervenção do adulto. Não há proposta de exercícios, movimentos ou posturas. Os bebês conquistam as posturas por si só. Não há escoras, uso de objetos que as mantenham em determinadas posições. Há um profundo respeito pelo ritmo do desenvolvimento motor da criança, o que irá favorecer sua autonomia. Melhor dizendo, é a força que vem de dentro para fora. De dentro da própria criança, de acordo com seu ritmo e seus interesses emergem seus deslocamentos, sua conquista de movimentos e posturas.

> *[...] em condições ambientais favoráveis a criança pequena consegue regularmente por si mesma, por sua própria iniciativa, com movimentos de boa qualidade bem equilibrados, virar-se sobre o ventre e depois passando por girar,arrastar e engatinhar, sentar-se e colocar-se de pé (Pikler, 1969, p. 14)[3].*

Constata-se que as experiências motoras que a abordagem de Emmi Pìkler contempla caminham lado a lado com a constituição da subjetividade da criança, na constituição de sua personalidade e de sua autonomia.

De acordo com Feder (2014), quando Pikler, em 1969, publicou a demonstração estatística de que os bebês são capazes de chegar por si mesmos e por sua própria iniciativa às formas adultas da motricidade, alguns se escandalizaram. Nos meios de comunicação não há menção do que se deve ensinar ao bebê, nem tampouco há um manual sobre isso. O que se encontra é sobre observar o que ele faz em tal ou qual situação. Para Feder, "o feito de que é o adulto quem o colocou nesta posição (é dizer que, na realidade, é o adulto quem o faz fazer) passa quase despercebido" (Feder, 2014, p. 28)[4].

Como forma de exemplificar essa atuação do adulto no desenvolvimento motor do bebê, desde os tempos de Pikler até os dias atuais, Feder (2014) discorre sobre as propostas de sentar o bebê, escorá-lo, mantê-lo firme em esta ou aquela posição, colocá-lo nesta ou naquela posição ou situação, oferecer oportunidades, tonificar os seus músculos, corrigir posturas, favorecer ou adiantar o seu desempenho no que tange ao equilíbrio. Também, Feder (2014, p. 28) discorre que estimular ou ativar o bebê é outra preocupação de nossa época. Existem também sentadores, mochilas que colocam os bebês nesta ou naquela posição. De acordo com o que aprendemos com Falk (2021), foi neste cenário permeado pelas crenças populares de que os bebês, para aprenderem qualquer movimento ou postura, dependiam dos adultos, que Emmi Pikler, após sua vivência como pediatra, no atendimento a crianças em suas famílias e no Instituto Lóczy, sem interferências dos adultos, comprovou que estas desenvolviam-se a nível motor e cognitivo de forma saudável.

Como reforça Caffari-Viallon (2017), Pikler tratou de colocar suas próprias crenças em prática. Depois, com a colaboração de Anna Tardos, a partir das anotações diárias das cuidadoras, a mesma deu início à sua pesquisa sobre o desenvolvimento motor e a mobilidade das crianças pequenas. De acordo com Caffari-Viallon (2017, p.18), "a particularidade desses trabalhos reside no fato de não se basearem em testes, nem na observação de comportamentos provocados em condições especificamente criadas para o estudo" (2017, p.18). Caffari-Viallon (2017, p.18) ainda revela que "pelo contrário, as crianças são observadas no seu contexto de vida, um meio estável, constante, concebido para o seu bem-estar, e não com a finalidade da investigação científica".

Segundo Thong (1969, p.11)[5] , "o começo do desenvolvimento da criança é dominado pela motricidade. No bebê, os movimentos são as únicas manifestações psicológicas que se pode observar. São diversos e apresentam múltiplos significados." Thong (1969) também chama a atenção para os movimentos de sucção, respiração e viscerais internos que correspondem à função de manutenção da vida. O autor fala dos movimentos orientados com relação ao mundo que rodeia o bebê. Ele ressalta de forma surpreendente os primeiros movimentos vocais de caráter afetivo e de intercâmbio como em torno. Por fim, o autor mostra que os estudos de Pikler se ocuparam do desenvolvimento da série de movimentos que acontecem desde a posição deitado até a verticalização e a marcha.

Quando Pikler deu início aos estudos sobre o desenvolvimento motor a partir da própria iniciativa do bebê, percebeu seu pioneirismo nesse campo de investigação.

> *No curso de nossas investigações sistemáticas, quando abordei o estudo de bibliografia especializada e, ao contrário do que esperava, pude comprovar (à margem de alguns estudos de pontos concretos) a ausência total ou quase total de investigação sobre o processo de desenvolvimento motor do bebê, baseado na*

[3] Tradução para fins didáticos.
[4] Tradução para fins didáticos.
[5] Tradução para fins didáticos.

sua própria iniciativa, sobre sua experimentação ativa.[...] Os autores se contradizem entre ele sem certos pontos. Encontrei numerosas afirmações contrária são que eu mesma pude observar (Pikler, 1969, p. 21)[6]

Dessa forma, como bem pontua Pinto (2006, p. IX), os estudos de Emmi Pikler foram relevantes para sua época e continuam relevantes ainda hoje. Eles requereram observação sensível e detalhada da atividade espontânea do bebê. Por isso, Pinto (2006, p.X)[7] *destaca que "Pikler olhava para cada bebê com um ser humano integral, totalmente competente para seu estágio de desenvolvimento, e não como um objeto de pesquisa".*

A partir da observação do bebê e da criança pequena em movimento, a pesquisa de Pikler categoriza os movimentos amplos, as posições estáticas e as posturas de transição, que, como já apresentado anteriormente, os bebês em desenvolvimento podem vir a conquistar, se garantidas as condições básicas ofertadas pelo adulto cuidador. Nas imagens que se seguem, na Figura 1 exposta abaixo, podem ser constatadas as nomenclaturas das posturas intermediárias (ou de transição) e dos movimentos de base da motricidade, segundo Pikler (1978).

***Figura1**.Posturas dos bebês* [8]







Fonte: PIKLER, E. *Nomenclatura das posturas e dos movimentos de base: PIKLER, E., TARDOS, A. Crescer Autônomo. São Paulo: Omniscência, 2025, p.133-147.*

Desse modo, o adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la e nem para ajudá-la, nem lhe impondo estimulação ou ensinamentos. O lugar do adulto é o de garantir os cuidados corporais, por meio dos quais estabelece vínculo para gerar segurança afetiva e preparar o espaço para que a criança se movimente livremente, fora de perigos. E quando o adulto compreende a importância do movimento livre, passa a colaborar ainda mais, ao ofertar as condições ideais para o bebê experimentar os movimentos livremente e desenvolver as suas atividades autonomamente.

[6] Tradução para fins didáticos.
[7] Tradução para fins didáticos.
[8] Klàra Pap (1927-2016): artista e desenhista húngara, autora dos célebres desenhos e esquemas que ilustram o desenvolvimento motor autônomo infantil da pedagogia Pikler.

Entrada das telas no universo de crianças de 0 a 3 años: cerceamento de experiências, atividades motoras e cognitivas.

Mediante o exposto até aqui, por que então é tão relevante estudar a motricidade livre de Emmi Pikler em tempos de exposição precoce às telas? Quais são os aprendizados fundamentais de bebês em motricidade livre? Segundo Pikler (1969), os movimentos ativos têm relação com atividades psíquicas como a formação do esquema corporal, assim como as primeiras estruturas do pensamento e as primeiras noções de abstração do mundo.

> *No decorrer de seu desenvolvimento as maneiras de se deslocar, de alcançar um brinquedo, de manipulá-lo, vão evoluindo. Sem embargo, seu prazer, sua veemência para tomar iniciativas permanece constante, o que o faz ensaiar novas formas de movimento e de ação durante toda sua primeira infância. Por ele, o adulto não tem que mostrar-lhe ou ensinar-lhe nada disto. Olha sua mão, olhe os objetos, os observa, explora, se move e vai conhecendo o mundo ao seu redor a partir de sua própria iniciativa com inesgotável interesse (Pikler, 2018, p. 66)[9].*

Pikler (1994, p. 12)[10] afirma que "[...] o próprio movimento do bebê, o desenvolvimento destes movimentos e cada detalhe deste desenvolvimento são uma fonte constante de alegria para ele".

> *Ao aprender, durante o desenvolvimento motor, a virar de barriga para baixo, rolar, engatinhar, sentar, ficar de pé e andar, ele não está apenas aprendendo esses movimentos, mas também aprendendo a aprender. Ele aprende a fazer algo por ele mesmo, a estar interessado, a tentar, a experimentar. Ele aprende a superar dificuldades. Ele passa a conhecer a alegria e a satisfação que são derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência (Pikler, 1994, p. 12)[11].*

Para Pikler, o desenvolvimento do bebê é um processo complexo. Pikler (1969, p. 22)[12] afirma que "alguns de seus aspectos (o aspecto motor, o cognitivo, o motivacional, etc) estão interrelacionados, se influenciam mutuamente e estão condicionados pelo ambiente no qual o desenvolvimento acontece."

A partir da compreensão sobre o movimento livre, desenvolve-se o entendimento acerca das manipulações dos objetos oferecidos pelo adulto. Afinal, segundo Kálló e Balóg (2017, p.17), "as crianças têm uma profunda necessidade de brincar. [...] A partir de uma confiança profunda, a criança se sente recarregada e suficientemente segura para desejar brincar sozinha".

> *A incapacidade de brincar de maneira independente reforça inevitavelmente o sentimento de dependência da criança com relação ao adulto. Da mesma maneira, a atividade independente permite experimentar autonomia. Decide como que quer brincar e depende dela mesma continuar experimentando ou abandonar a investigação para escolher outra coisa. Quando se permite que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas potencialidades. Percebe que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo (Kálló; Balog, 2017, p.18).*

Tardos e Szanto (2021) destacam que a liberdade de movimentos contribui para a formação de uma personalidade competente. E como isto se dá? Quando a criança está em movimento livre, ela escolhe suas posturas. Para ir de uma postura a outra, ela vai no seu ritmo, com suas próprias estratégias e ela sempre pode voltar à postura anterior, quando não se sentir segura para ir para a próxima postura. Desta forma fica então independente, sem precisar que o adulto a ajude a conquistar a próxima postura, pois vai tentar várias vezes, ao medir, experimentar, e até conseguir, por si só. Isto trará para a criança a segurança e a conquista pessoal.

As autoras referidas também destacam que há uma relação entre liberdade de movimentos e desenvolvimento intelectual afetivo. Por exemplo, em movimento livre, num espaço que não ofereça riscos e que seja previamente preparado por um adulto, a criança é quem escolhe em que posição quer ficar para manipular os objetos que encontrar por seu caminho. Ela ainda, enquanto se desloca, consegue medir se o seu corpo vai passar pelo percurso desejado, como ela precisa equilibrar seu peso e quais bases de equilíbrio utilizará para atingir os deslocamentos ou a postura desejada.

---

[9] Tradução para fins didáticos.
[10] Tradução para fins didáticos.
[11] Tradução para fins didáticos.
[12] Tradução para fins didáticos.

Tardos e Szanto (2021) apontam que uma vez conquistada a postura, a criança vai aprimorando sua coordenação e variando movimentos a partir dela, além de conseguir economizar esforços à medida que vai aprendendo. Ela aprende a aprender e a perseverar, pois vai descobrindo que é tentando que se consegue. A criança que segue sua vontade faz esforços e se organiza para alcançar o que se deseja. Portanto, para as autoras, a observação do adulto é o fundamento da autonomia da criança, isto porque o adulto observa a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança. Este argumento tira o adulto do lugar de quem ensina movimentos para o lugar de quem prepara o ambiente e observa aquilo que a criança já sabe fazer e faz. Para Tardos e Szanto (2021), "a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento". Trata-se de uma visão de se esgotar possibilidades, onde o bebê vai adaptando seus movimentos ao que deseja fazer. O convite é que o adulto observe sua agilidade, sua habilidade, adaptação do corpo ao nível motor, a destreza dos movimentos, domínio do espaço físico com noção de esquema corporal.

Outro ganho do movimento livre, segundo Pikler (1969), Tardos e Szanto (2021), é o desenvolvimento da atenção, pois em liberdade a criança segue sua vontade e pode escolher os objetos a manipular, em qual posição, de qual forma, por quanto tempo, sendo que ela mesma decide quando parar, quando trocar de objetos ou posição. Quando está experimentando em movimento livre, ela também tem experiências não só motoras, como também visuais, auditivas e táteis, com isso vai aprendendo a prestar atenção no em torno e a fazer escolhas. Mediante toda esta riqueza de experiências possíveis que a motricidade livre proporciona, como é possível imaginar a entrada das telas na vida dos bebês? Quais impactos podem ser esperados? É o que se pretende responder sequencialmente.

Apesar das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), no site das Nações Unidas, tal como mostram Puccinelli, Marques e Lopes (2023, p. 3) "associações de pediatria, indicam que bebês não sejam expostos às telas nos dois primeiros anos de vida, e que crianças entre 2 e 5 anos não passem mais de uma hora por dia em frente aos eletrônicos"; o que se revela, é que o uso de telas nos primeiros anos de vida é frequente (Hiniker et al., 2019 apud Puccinelli et al., 2023). Ainda, de acordo com Puccinelli, Marques e Lopes (2023, p. 3),

> *No Brasil, 63% das 180 crianças entre 24 e 42 meses, participantes do estudo de Nobre et al.(2021), apresentaram tempo de tela superior a duas horas por dia, ultrapassando o limite de tempo recomendado pelas associações de pediatria para essa faixa etária (Puccinelli; Marques; Lopes, 2023, p. 3).*

Para Araújo et al., (2024, p. 3941), "a exposição precoce às telas tornou-se uma realidade para a maioria das famílias, em virtude da facilidade de acesso e da onipresença desses dispositivos no cotidiano". De acordo com Puccinelli, Marques e Lopes (2023, p. 2) "os recursos mais amplamente utilizados são tablets e smartphones, com ampla inserção na rotina de bebês e crianças". Segundo Araújo et al. (2024, p. 3941), "o avanço tecnológico nas últimas décadas transformou a maneira como crianças interagem com o mundo, especialmente por meio do uso de dispositivos digitais, como smartphones, tablets e televisores". Assim, como se pode compreender a partir das citações acima, a exposição às telas tem começado bem precocemente, seja por intermédio dos televisores, ou seja, por tablets e smartphones, que são equipamentos que ficam nas mãos e, portanto, no domínio das crianças.

Como apontam Alves et al. (2016), o comportamento sedentário nos primeiros anos de vida é frequentemente caracterizado pela associação do tempo de tela com as horas despendidas em vigília e imobilização em berços, cadeirinhas do tipo 'bebê-conforto' ou carrinhos de bebê. Ainda segundo Alves et al. (2016), crianças de 0 a 3 anos que ficam perante as telas, em geral, têm comportamento sedentário associado às mesmas, por estarem com seus corpos imobilizados. Portanto, torna-se necessário fazer algumas indagações, como: Quais

experiências motoras a criança que fica perante as telas pode ter em termos de ganhos ou prejuízos? Como poderá fazer escolhas, experimentar sua força, atuar no meio, buscar objetos de interesse, persistir até alcançá-los e poder decidir sobre como irá manipulá-los, em qual postura e por quanto tempo? Como poderá descobrir que seu corpo está cansado e que precisa de descanso? Como poderá aprender a se autorregular, sabendo quando ir ou voltar de uma atividade motora? Como irá descobrir o prazer de atuar sobre seu corpo, de se deslocar no espaço, manipular objetos de diferentes tamanhos e texturas, ficar na posição que escolher, olhar os objetos de diferentes ângulos, descansar quando tiver necessidade, se estiver com um objeto de luz azul brilhante emitindo imagens e sons aleatórios freneticamente à sua frente, excitando seu córtex visual e auditivo? Possivelmente terá suas múltiplas oportunidades de descobertas cerceadas pelo tempo de exposição as telas.

Nessa direção, cabe responder tais perguntas sintetizando-as em: Como poderá evoluir diante dos princípios propostos na abordagem de Pikler, conquistando suas primeiras atividades psíquicas como a formação do esquema corporal, primeiras estruturas de pensamento e abstrações, se a criança não atua no mundo, e seu pequeno corpo está subjugado a uma tela? Que fontes de prazer experimentará? Soares e Silva (2025) revelaram em seus estudos que o uso excessivo de telas afetou o desenvolvimento neuropsicomotor, comprometeu o desenvolvimento motor grosso e fino, a autonomia, bem como a qualidade de vida.

Também como revelado pelos autores, o desenvolvimento motor está ligado a atividades que desafiam as habilidades dos pequenos, promovendo equilíbrio e domínio do corpo. Portanto, a ausência de estímulos pode afetar a capacidade das crianças de correrem, pularem, brincarem. Por isso, para Soares e Silva (2025) quanto maior a exposição a telas, menor o desempenho motor. Andrade et al. (2024, p. 5) também trazem que:

> *O tempo de tela excessivo está associado a uma qualidade de sono ruim, por causa de vários mecanismos, incluindo a exposição noturna a luzes brilhantes, que podem suprimir a produção de melatonina e posteriormente afetar o desenvolvimento da criança (Andrade et al., 2024, p. 5).*

Hutton et al.(2020) em seus estudos afirmaram que existem correlações entre o uso de mídias baseadas em telas e a integridade da substância branca cerebral em crianças em idade pré-escolar, e então descobriram que o uso excessivo de telas pode estar afetando a estrutura cerebral das crianças pequenas, possivelmente atuando sobre a organização da substância branca em feixes paralelos e a sua mielinização. Sinalizam que a substância branca é composta por axônios e é ela quem garante a comunicação rápida e eficiente entre as diferentes áreas do cérebro. A mielinização é a gordura que recobre os axônios, permitindo que eles trabalhem protegidos e em alta velocidade, o que neste caso pode estar sendo comprometido pelo uso excessivo ou constante das telas.

Hutton et al. (2020) também fizeram descobertas relevantes na área da cognição e viram que uma estruturação cerebral que acontece na primeira infância vai também ter consequências futuras, envolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para a leitura e a escrita, quando a criança se tornar um escolar. E ainda que seja possível constatar que a criança fixada perante as telas pode não ter fontes de prazer em experiências e vivências motoras, como prever que ela poderá então, ao menos, experimentar fontes de prazer na alegria do encontro com o adulto cuidador? Será que, mesmo com todas as recomendações das Nações Unidas e das Sociedades de Pediatria ao redor do mundo, um adulto cuidador que disponibiliza telas, à revelia destas recomendações, estará disponível para este encontro ou será que estará absorvido pelas telas também?

Em estudo conduzido por Wan et al. (2025) foi proposto efetuar uma análise do impacto dos hábitos de tempo de telas eletrônicas dos pais, da exposição às telas em crianças pequenas e da interação pais e filhos, o que resultou em atraso do desenvolvimento da

linguagem em crianças pequenas. Sendo assim, Wan et al. (2025, p.12)[13] afirmam "que o uso excessivo de eletrônicos pelos pais não somente diretamente reduziu tempo de interação com seus filhos, mas também indiretamente afetou as oportunidades de aprendizagem de linguagem dos mesmos." Os autores verificaram que o desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado à interação adulto cuidador e bebê, o que pode possibilitar, para além deste desenvolvimento, a construção de símbolos que remetem ao mundo vivido.

No site das Nações Unidas (2019) constam também como recomendação para os adultos, que crianças de 2 a 3 anos não devem passar mais do que 60 minutos passivamente assistindo uma tela todos os dias, enquanto bebês abaixo de 12 meses não deveriam passar tempo nenhum. No entanto, no dia a dia das famílias, hoje super conectadas, mesmo as que vivem em áreas rurais, este saber especializado parece não ter muita penetração. Compreende-se que este adulto cuidador hiper conectado não terá condições de observar o desenvolvimento de seu bebê, suas manifestações de conforto ou desconforto, a qualidade ou não de suas atividades motoras, seu tônus muscular, sua destreza, sua capacidade de perseverar quando quer um objeto, já que o próprio cuidador tende a estar focado na tela do celular.

> *Lidar com a presença das telas é um desafio para as famílias na atualidade, em função desses dispositivos fazerem parte do cotidiano tanto dos adultos quanto das crianças, podendo atrair seu interesse desde os primeiros anos da infância. Muitas vezes as telas são utilizadas para acalmar as crianças, como recurso educativo ou para entretê-las enquanto os cuidadores realizam tarefas profissionais e domésticas (Puccinelli; Marques, Lopes, 2023).*

No que tange aos impactos das telas na primeira infância, a Fundação Maria Cecília Vidigal, juntamente com a Datafolha, em 2025, fez uma pesquisa sobre um panorama de conhecimentos acerca da primeira infância no Brasil e no que diz respeito à exposição às telas, elas puderam concluir:

> *A exposição prolongada a telas tem sido associada a menos interação com a família, mais sedentarismo e maior risco de problemas de saúde mental, pois pode provocar agitação, insônia e ansiedade. Além disso, pode comprometer o desenvolvimento da linguagem verbal, criatividade, cognição e habilidades socioemocionais. A conscientização sobre os impactos negativos do uso de eletrônicos por crianças na primeira infância é fundamental para diminuir o tempo de uso desses equipamentos (Fundação MariaCecília Souto Vidigale Datafolha, 2025).*

Nesta mesma pesquisa, puderam concluir que os entrevistados, surpreendentemente, entendem que a fase em que mais se aprende é a partir da adolescência. A maior parte deles (41%) afirma que a fase em que o ser humano mais se desenvolve é a partir dos 18 anos. Fases associadas à primeira infância são citadas apenas por 15% da população. Já 84% dos entrevistados não reconhecem que o maior desenvolvimento físico, emocional e de aprendizagem ocorre justamente nos primeiros anos de vida, o que indica uma baixa percepção sobre a potência dessa fase, que passa a ser negligenciada pelos cuidadores perdendo-se grandes oportunidades de desenvolvimento e aprendizado, segundo os princípios Piklerianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que este estudo de revisão bibliográfica, de caráter exploratório, tenha suas limitações, pelo fato de não trazer dados reais de pesquisa de campo acerca do objeto de estudo, ele cita e discute os dados de uma recente pesquisa conduzida por uma importante fundação brasileira inteiramente dedicada aos estudos acerca da primeira infância, que ressalta a importância do brincar e do movimento livre, além de também ressaltar o impacto negativo das telas.

Em decorrência dos princípios piklerianos citados, e tudo o que eles representam, também pode-se concluir que a Abordagem Pikler se faz relevante e necessária em um mundo onde cada vez mais bebês e crianças pequenas se encontram com seus corpos em pleno desenvolvimento, cheios de energia e muita potência, inertes, diante de telas, tendo suas mentes distraídas por filminhos e joguinhos que não proporcionam experiências

[13] Tradução para fins didáticos.

nas quais estão em contato com o adulto cuidador, nem com seu meio e nem com o seu próprio corpo.

Conforme foi apresentado nessa revisão, os adultos cuidadores também precisam de maior informação acerca do potencial dos bebês para o desenvolvimento, além de se conscientizarem de que a interação com os bebês é crucial para o desenvolvimento global de seus bebês, especialmente no que tange à construção da subjetividade, desenvolvimento da cognição, da linguagem e da socialização.

Mediante os argumentos apresentados, faz-se relevante que psicólogos, profissionais da primeira infância, bem como pedagogos e assistentes sociais procurem se valer dos conhecimentos da abordagem Pikler. Com vistas a informar famílias em processos de orientação parental, e a sociedade em geral, de quais são os aspectos do desenvolvimento que são decisivos para a constituição da subjetividade das crianças pequenas. Uma vez que os adultos cuidadores compreenderem em profundidade os benefícios do movimento livre para os bebês, bem como tudo o que vem acompanhando esta prática, poderão por si mesmos avaliarem os impactos negativos da exposição às telas, uma vez que ela traz privação de movimentos e de interação social, o que pode resultar em prejuízos para os bebês em seu desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

- *ALVES, K. M. B. et al. Comportamento sedentário em bebês: um estudo transversal. Instituto de Medicina Integral Prof.FernandoFigueira(IMIP) ,Recife, 2016.*
- *ANDRADE,et al. O impacto negativo do tempo de telas em crianças: uma revisão sistemática. Revista Contemporânea, v. 4, n. 6,p. 01-21, 2024. Disponível em https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4669/3553Acesso em 13 abr. 2026.*
- *ARAÚJO et al. O impacto da exposição a telas do desenvolvimento infantil: evidências e recomendações práticas. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 6, n. 11, p. 3938-3949, 2024. Disponível em http://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n11p3938-3949Acesso em13abr.2026.*
- *BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://planalto.gov.br. Acesso em 14 set. 2026.*
- *CAFFARI-VIALLON, R . Introdução. In: PIKLER,E.,TARDOS,A. Crescer Autônomo. São Paulo: Omniscência,2025,p.17-20.*
- *FALK, J. Loczy e sua história. In: FALK,J. Educar os Três Primeiros Anos: Experiência Pikler-Loczy. 3ed. São Carlos: Pedro e João, 2021, p.21-44.*
- *VALDANINI, R. G. B. M. Prefácio à terceira edição brasileira. In: FALK,J. Educar os Três Primeiros Anos: experiência Pikler-Loczy. 3 ed. São Carlos: Pedro e João, 2021, p.21-44.*
- *FALK, J. Cuidados Pessoais e Prevenção. In:FALK,J.(Organizadora) Abordagem Pìkler Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: Omniscência, 2010, p.20-28.*
- *FEDER, A. S. Una Mirada adulta sobre el nino en acción: el sentido del movimento en la protoinfancia. 2ed.Buenos Aires: EdicionesCinco,2014.*
- *FUNDAÇÃO MARIA CECILIA VIDIGAL;DATAFOLHA. Panorama da Primeira Infância: o que o Brasil sabe, vive e pensa sobre os primeiros seis anos de vida. Desenvolvimento Infantil, 2025. Disponível em https://fundacaomariacecilia.org.br/biblioteca/panorama-da-primeira-infancia-o-que-go-brasil-sabe-vive-e-pensa-sobre-os-primeiros-seis-anos-de-vida/Acesso em Mai 13, 2026.*
- *KÁLLÓ,E.;BALOG,G. As origens do brincar livre. São Paulo: Omniscência, 2017.*
- *HUTTON et al. Associations between screen-based media use and brain white matterintegrityinpreschool-agedchildren,JAMA Pediatr.2020;174(1): e193869. Disponivel em doi:10.1001/jamapediatrics.2019.3869. Acesso em 13 Abr. 2026.*

- *PIKLER, E. Nomenclatura das posturas e dos movimentos de base da Motricidade In: PIKLER, E.,TARDOS, A. Crescer Autônomo.São Paulo: Omniscência, 2025, p. 133-147.*
- *PIKLER, E.. Moverse en Libertad: Desarrollo de La Motricidad Global. 8ed. reimpressão. Madrid: Narcea, 1969.*
- *PIKLER ,E. Excerpts from EmmiPikler's First Book:Peaceful babies: Contented Mothers.Bulletin,MillValley,CA,USA,SensoryAwareness Foundation, n.14, p.5.*
- *PIKLER, E.. La Competencia del bebé. In: ASSOCIACIÓN Pikler-Lóczy de Hungria. Claves de la Educación Pikler-Lóczy. Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras. Budapest: Elena Herrán. 2018. p. 59-71.*
- *PINTO, C. Foreword. In: RESOURCES for Infant Educarers. Unfolding of Infants Natural Gross Motor Development. Los Angeles: Resources for Infant Educarers, 2006, p. IX-X.*
- *PUCCINELLI, M.F., MARQUES, F.M. LOPES, R.C.S. Telas na Infância: Postagens de Especialistas em Grupos de Cuidadores no Facebook. Psicologia: Ciência e Profissão, v.43, e253741, p.1-17,2023. Disponível em http://doi.org/10.1590/1982-3703003253741Acesso em 13 abr. 2023.*
- *SOARES, M.V.S.; SILVA, J.M.F.L., Impactos do tempo de tela no desenvolvimento motor infantil: uma revisão integrativa. Biomotriz, Cruz Alta, RS, v. 19, n. 1, p.108-121, 2025. Disponível em https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/1260Acesso em 28 mar. 2026.*
- *TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a Autonomia na Primeira Infância In: FALK, J. Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.m3ed.,São Carlos: Pedro e João, 2021, p.45-58.*
- *THONG,T. Presentación. In:PIKLER, Emmi. Moverse en Libertad. 8. ed.Madrid: Narcea, 1969.*
- *WANX,KANGX,CHENS,DUJ,YANF,BAIY Analysisoftheimpactofparents' electronic screen time habits, young children's screen exposure and parent-child interaction on language development delay in young children. Frontiers in Pediatrics, 2025. Disponível em file:///C:/Users/HP/Downloads/fped-13-1667048.pdf. Acesso em 04 Abr. 2026. DOI 10.3389/fped.2025.1667048.*

Los grandes desafíos de nuestro tiempo

Agnès Szanto-Feder (autora)*

*Silvana Vignale** (traducción)*

(*) Dra en Psicología Genética, Licenciada en Físico Matemática de la Sorbonna, Dra. Honoris Causa de la Universidad Nacional de Cuyo. Fundadora de la Asociación Pikler Lóczy de Francia y de la Red Pikler Nuestra América.

(**) Psicóloga, especializada en clínica y educación. Diplomada en "Clínica de la Perinatalidad y trastornos de los vínculos tempranos" Universidad de Aix-en Provence. Participante de la formación en L'Association Pikler-Lóczy de París. Docente del INAU del Uruguay. Integrante de la Comisión Directiva de la Red Pikler Uruguay.

Nuestra época es turbulenta en todos los rincones del mundo. Por eso, me parece que nos enfrentamos a desafíos importantes en relación con el futuro de la generación de quienes hoy son niños, aquellos de los que nos ocupamos actualmente.

Asistimos a una policrisis ecológica, económica, política, social y civilizatoria, una crisis que evoluciona y se agrava.

Estamos dominados por enormes poderes políticos y económicos. Estos poderes nos conducen hacia la hegemonía del beneficio sin control y, al mismo tiempo, hacia otras tragedias, porque niegan los efectos desastrosos del cambio climático. Se acumulan las amenazas de instauración de sociedades sometidas a la mentira, los dogmatismos, los fanatismos, la exclusión y el odio.

Nuestra tarea es afrontar estos desafíos en los ámbitos y al nivel de nuestras competencias: la primera infancia.

Por mi parte, quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones que pueden sostenernos en nuestro trabajo presente, para permitir que nuestros niños tengan un futuro que esperamos sea menos sombrío, (Krisztián Steigervald, editorial Partvonal Kiadó, Budapest –Hungría-, 2023).

En primer lugar, el problema de las generaciones

- Las generaciones que nos precedieron.
- Las generaciones que aquí representamos —¿dos?, ¿tres generaciones solamente entre quienes participan de este encuentro?
- Y las que vienen después de nosotros: las de los bebés actuales y las de quienes aún están por nacer…

Los factores biológicos y fisiológicos, pero también el entorno cultural, económico y social, son determinantes de lo que somos. Este último es el que nos sitúa dentro de nuestra generación.

Las generaciones

Con la aceleración de los cambios en nuestros medios de comunicación, las «rupturas» entre generaciones, imaginarias o reales, se vuelven cada vez más importantes, perceptibles y determinantes.

En la medida en que cada niño, adolescente o adulto vive como su «presente» la época que comienza el día de su nacimiento, todo lo anterior constituye «el pasado», del que no posee elementos que haya vivido personalmente. Solo llega a conocerlo por lo que le cuentan los adultos…

Aquello que el niño vivirá como natural será lo que encuentre durante sus primeros años y

etapas de desarrollo, esencialmente afectivas y emocionales. Wallon nos dice que ese mundo emocional es una «vasta superficie de ósmosis con el medio humano» (Wallon, La evolución psicológica del niño, p. 196, 1968).

La etapa sensoriomotriz —«la exploración mutua de las sensibilidades propioceptivas y sensoriales, que hacen confluir los campos perceptivos» (ibíd.)— establece así los primeros vínculos del niño con su entorno. Luego vienen las imitaciones, los primeros intentos de autonomía y la aparición de la «persona».

Esta etapa de la infancia es esencial para su socialización, que continúa a través de una evolución compleja. El niño está rodeado por un mundo adulto: están las actitudes, el conjunto de valores que debe percibir, los hábitos y los modelos de comportamiento que ha de asimilar. Y también están los conocimientos acumulados por las generaciones anteriores, de los que debe apropiarse.

Esto es lo que el niño intentará armonizar con las expectativas de la sociedad de su época. Expectativas diferentes según comience a comprender y aprender acerca de la vida en 1940, en 1960, en 2000 o en 2024.

Aquello que asimile como actitudes sociales con sus recursos todavía rudimentarios será lo que perciba desde su condición de recién nacido y de niño pequeño. Será lo que utilice a partir de sus primeras percepciones, durante el período en que comienzan a formarse sus primeras actitudes y se producen las primeras imitaciones.

Aunque las etapas del desarrollo, determinadas por la dotación genética propia de todo ser humano, sean las mismas de una generación a otra, aquello con lo que el niño se encontrará —la materia, el entorno en sentido amplio que abordará con los recursos de que dispone en cada momento— no será la misma materia ni el mismo entorno.

Por lo tanto, está todo aquello que aprende, ¡pero también aquello que no aprende!

Una generación está constituida, en términos generales, por quienes nacieron en una misma época. Por eso, sus integrantes compartirán numerosas características, valores y hábitos, así como una visión del mundo semejante.

El contenido o, mejor dicho, el significado de los valores morales cambia y se transforma: el respeto, el sentido de la humildad, la responsabilidad, las motivaciones, la eficacia en la vida cotidiana, las competencias, el proyecto de vida, el significado de la fidelidad… Incluso cambia la manera de saludarse.

Debido a la aceleración que vivimos, ¡el mundo en el que creció el padre o la madre de hoy es cada vez más diferente del mundo que le «propone» y transmite a su propio hijo!

El problema es este: ¿antes era mejor?, como suspira la generación «de antes», los mayores… ¿O simplemente ahora es diferente?

Quizás ni mejor ni peor, sino diferente… Las ventajas de los tiempos presentes no son las mismas que las de los tiempos pasados, del mismo modo que tampoco lo son sus inconvenientes.

La tarea de quienes —¿nosotros?— fuimos jóvenes en otra época es intentar comprender el mundo de los jóvenes actuales. ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿A través de qué prisma ven el mundo? Y tratar, a pesar de todas las dificultades, de compartir nuestros conocimientos y valores por medios actuales, por medios que les resulten adecuados.

¿Qué otras diferencias hay?

Los cambios más espectaculares de una generación a otra, en todas las sociedades, aparecen cuando observamos atentamente la evolución de los medios de comunicación y el lugar que ocupan en la sociedad. ¡El crecimiento de su influencia a lo largo de las décadas ha sido inmenso en la organización social!

Las diligencias y luego los primeros trenes; el automóvil y después el avión; y ahora, los viajes interplanetarios, con mayor o menor éxito…

Las primeras cartas, cuya respuesta podía tardar semanas; el telégrafo, el teléfono, los correos electrónicos y los SMS, que llegan

casi instantáneamente desde el otro extremo del mundo; las noticias a través de las imágenes de la televisión, los videos, ¡WhatsApp! (Con esta aceleración, ¡pronto las respuestas van a preceder a las preguntas!).

Las diferencias más evidentes entre las generaciones también se encuentran en nuestras capacidades y competencias: ¿cuántos oficios antiguos han desaparecido y qué nuevas prácticas han surgido y se han incorporado a nuestra vida cotidiana?

¿Cuál es la situación actual?

El problema se plantea de manera especialmente aguda en relación con nuestros «jóvenes» actuales: los de 8, 12 o 15 años, ¡o incluso mayores! Los efectos no son necesariamente positivos ni negativos, pero existen… Lo importante es tomar conciencia de ellos para poder actuar con conocimiento de causa.

En efecto, en este mundo digital, donde toda la información está inmediatamente disponible, ya no necesitamos, por ejemplo, recurrir tanto a la memoria. En cambio, resulta interesante saber dónde buscar esa información.

Incluso el resumen de la obra de «lectura obligatoria» en el liceo te lo ofrece la inteligencia artificial, otro recurso nuevo. ¡Ya no hace falta hacer el esfuerzo!

Por lo tanto, es evidente que, de ahora en adelante, habrá que enseñar de otra manera a las nuevas generaciones. Habrá que comunicarles de otro modo a estos jóvenes que adquirir conocimientos es un placer y que «el saber» es un medio para adaptarse a un futuro todavía desconocido…

Si el adulto gestiona mal el contacto con el joven, con el tiempo la comunicación se rompe.

Con las redes sociales, Facebook y otros Twitter, los jóvenes se encuentran en un entorno que conocen: es allí donde actualmente la mayoría se siente mucho más a gusto que en el mundo de los adultos. Es allí, en las redes, donde buscan, por ejemplo, el reconocimiento de su persona.

Mediante mensajes que circulan continuamente, intercambiando sin cesar comentarios sobre acontecimientos insignificantes, sienten que están «vivos». Otros jóvenes, en gran número, los «miran vivir» y, al mismo tiempo, expresan sus opiniones.

Para ser aceptados, quieren satisfacer las «normas» dictadas por los influencers. Si son rechazados, esto puede desembocar en una tragedia.

Entre paréntesis: estos influencers son marionetas generosamente remuneradas por el gran capital, que ganan millones a costa de los jóvenes. Con ejemplos como estos, ganar dinero —o mucho dinero— deja de estar asociado al ideal del trabajo bien hecho…

Por otra parte, una tendencia pedagógica actual consiste en felicitar al niño pequeño por todo y por cualquier cosa, pensando que eso es lo que lo hace feliz. De este modo, más adelante, en la vida, esa felicitación se convierte en una necesidad.

El joven adulto en el que se ha convertido solo se siente bien en el trabajo si le dicen constantemente que «está bien lo que hace»; necesita «ser mirado, ser visto». Si tiene la impresión de que no se lo valora, dejará su trabajo con mayor facilidad que las generaciones anteriores… Le resulta difícil aprender porque se resiste a aceptar las críticas.

Sin embargo, estos jóvenes también quieren encontrar sentido en su trabajo y dar sentido a sus actos.

A estos jóvenes de hoy hay que proponerles motivaciones y valores que aprecien. Hay que ofrecerles los medios para comprender, crear y dominar el futuro que vendrá; los medios para adaptarse a lo nuevo con confianza y seguridad.

Me refiero, en particular, a los jóvenes que se ocupan de nuestros niños. Es ese sentido el que debemos fortalecer, utilizando medios que les «hablen». Debemos ayudarlos a tomar conciencia de hasta qué punto sus acciones y su manera de ser y de actuar con la generación del futuro son esenciales. Hay que hacerles sentir el orgullo de asumir responsabilidades.

Además, me parece que debemos prestar atención al clima de los lugares de trabajo en los que conviven distintas generaciones. Es importante que puedan comprenderse y formar equipos solidarios; que las generaciones mayores puedan transmitir valores esenciales y, al mismo tiempo, comprender y, a menudo, aceptar los comportamientos más «contemporáneos» de sus colegas jóvenes.

En este momento, las adaptaciones y los compromisos forman parte de lo que ambas partes deben poner sobre la mesa.

Los adultos actuales

Parece que estoy hablando de los jóvenes de hoy. Sin embargo, nosotros, los adultos, los jóvenes de antes, también tenemos cosas sobre las que reflexionar.

¡Pues bien! Podemos observar que, en mayor o menor medida, según nuestra generación, nos hemos dejado invadir por este mundo digital de internet, las redes sociales y la inteligencia artificial.

El celular siempre a mano: si suena, lo atendemos; o llega un correo electrónico; o, ahora todavía más, un SMS. O somos nosotros quienes hemos enviado un mensaje: hay que responder, porque la otra persona lo está esperando…

Queda poco tiempo y, sobre todo, ¡ya no hay ningún lugar donde no estemos «localizables» a través de esta tecnología!

Con internet tenemos acceso a cada vez más cosas que amplían nuestras posibilidades en numerosos ámbitos y que, progresivamente, nos ocupan cada vez más tiempo: somos curiosos…

Pero es evidente que también desvían nuestra atención, que ya es limitada, de otras cosas… ¿Quizás de aquello que querríamos hacer?

Y así nos perdemos en la avalancha de correos electrónicos, SMS, mensajes y videos breves, o nos volvemos adictos a nuestras pantallas: la televisión, el teléfono inteligente o, más recientemente, el reloj inteligente.

Sin que nos demos cuenta, el uso de las redes sociales influye en nuestras ideas e ideologías, en el conjunto de los valores interpersonales e intergeneracionales y en nuestros comportamientos.

Basta con mencionar el efecto conocido como filter bubble o «burbuja de filtro» en el espacio digital, producido por los algoritmos que «quieren nuestro bien» y que nos «ayudan».

Esos algoritmos, esa es su función, seleccionan aquello que va en la misma dirección que nuestras preferencias. Cuando buscamos información, aparecen cada vez con mayor frecuencia temas y opiniones similares a los nuestros.

El efecto, más o menos involuntario, es que pasamos a formar parte de un grupo en el que compartimos las mismas opiniones. Tenemos la impresión de que todo el mundo piensa como nosotros, mientras que los matices y las opiniones diferentes van escaseando…

Una opinión, una noticia sin fundamento o una idea descabellada pueden convertirse, por efecto de su difusión «viral» en las redes, en la verdad de millones de personas: es el mundo paralelo de las fake news, de los conspiracioncitas y de quienes creen que la Tierra es plana…

Pero también debemos reconocer cuánto facilitan nuestras vidas estos «objetos de la técnica moderna». Entonces, ¿podemos utilizarlos de manera adecuada, allí donde nos resultan útiles? ¿Y disminuir nuestra dependencia de las aplicaciones que nos dispersan? ¿En qué medida somos capaces de adaptarnos y de dominar este mundo nuevo, en lugar de dejarnos invadir por él?

Do acolhimento à adoção: a observação como fio condutor.

Rede Pikler Nuestra América / Seminário de Aprofundamento 2026.

Taís Cesca *

(*) Psicóloga Clínica e Jurídica; Membro da equipe da SOS Casas de Acolhida; Membro da Rede Pikler Brasil.

Verônica Petersen Chaves **

(**) Psicóloga Clínica e Jurídica. Mestre em Psicologia. Psicóloga do Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. Membro da Rede Pikler Brasil.

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre o processo de transição do acolhimento institucional para a adoção a partir dos princípios da abordagem pikleriana, tomando a observação como fio condutor das práticas de cuidado e da construção de vínculos. Com base nas contribuições de Emmi Pikler, Judit Falk, Myriam David e Geneviève Appell, destaca-se a importância do movimento livre, da autonomia, da previsibilidade dos cuidados cotidianos e da presença atenta e não intrusiva do adulto para o desenvolvimento global da criança. A observação é compreendida não apenas como instrumento técnico, mas como postura de reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo, dotado de ritmos, competências, experiências e vínculos próprios. No contexto do acolhimento institucional, enfatiza-se o conhecimento construído pelas educadoras de referência e pelas equipes técnicas acerca das particularidades de cada criança e a importância de sua transmissão no processo de aproximação com a família adotiva. A adoção é apresentada, assim, não como um recomeço, mas como uma transição que deve reconhecer e preservar a história relacional da criança. Conclui-se que a continuidade, a previsibilidade e o respeito ao tempo infantil constituem elementos fundamentais para a construção de novos vínculos e para uma transição verdadeiramente protetiva entre o acolhimento e a família adotiva.

Palavras-chave: abordagem pikleriana; observação; acolhimento institucional; adoção; vínculos afetivos.

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre el proceso de transición del acogimiento institucional a la adopción a partir de los principios del enfoque pikleriano, tomando la observación como hilo conductor de las prácticas de cuidado y de la construcción de vínculos. A partir de los aportes de Emmi Pikler, Judit Falk, Myriam David y Geneviève Appell, se destaca la importancia del movimiento libre, la autonomía, la previsibilidad de los cuidados cotidianos y la presencia atenta y no intrusiva del adulto para el desarrollo integral del niño. La observación se comprende no solamente como un instrumento técnico, sino como una actitud de reconocimiento del niño como sujeto activo, dotado de ritmos, competencias, experiencias y vínculos propios. En el contexto del acogimiento institucional, se enfatiza el conocimiento construido por las educadoras

de referencia y los equipos técnicos acerca de las particularidades de cada niño y la importancia de transmitirlo durante el proceso de acercamiento a la familia adoptiva. La adopción se presenta, por lo tanto, no como un nuevo comienzo, sino como una transición que debe reconocer y preservar la historia relacional del niño. Se concluye que la continuidad, la previsibilidad y el respeto por los tiempos de la infancia constituyen elementos fundamentales para la construcción de nuevos vínculos y para una transición verdaderamente protectora entre el acogimiento y la familia adoptiva.

Palabras clave: enfoque pikleriano; observación; acogimiento institucional; adopción; vínculos afectivos.

Introdução

Na abordagem pikleriana, observar não é uma técnica entre outras. É uma postura fundamental diante da criança — um modo de presença que pressupõe olhar, escuta e renúncia à intervenção prematura. Observar, nesse sentido, é reconhecer que a criança já é agente de seu próprio desenvolvimento; é criar as condições para que ela se revele, em vez de moldar o que se espera dela.

Neste trabalho propomos ampliar o alcance dessa postura observativa. Em vez de tomar como objeto uma criança em particular, propomos observar um processo: o arco que vai do acolhimento institucional à adoção. E propomos olhar não apenas para a criança, mas para todos os atores que compõem essa coreografia — educadoras, equipes técnicas do acolhimento e judiciário, pais adotivos.

Desenvolvimento

Quando observamos um grupo de bebês em um espaço preparado para o movimento livre, algo que à primeira vista pode parecer simples — dois bebês próximos, um olhando para o outro, um braço que se estende, um som que se repete — revela, a um olhar mais atento, uma das formas mais precoces e sofisticadas de aprendizagem humana.

A abordagem desenvolvida por Emmi Pikler no Instituto Lóczy parte de um princípio que a observação sistemática confirmou ao longo de décadas: o bebê, quando colocado em condições seguras e não dirigidas, move-se de forma autônoma, explorando seu corpo e o ambiente em um ritmo que lhe é próprio.

Bebês não apressados em seu desenvolvimento motor apresentam maior competência, maior capacidade de atenção, iniciativa e segurança na exploração[1].

Judit Falk aprofundou esse entendimento: o movimento livre não é apenas uma questão motora, mas condição para o desenvolvimento global da personalidade. É no movimento autônomo que o bebê constrói sua imagem corporal, sua iniciativa e sua capacidade de se relacionar. Myriam David e Geneviève Appell, ao documentarem rigorosamente a vida cotidiana em Lóczy, evidenciaram como a qualidade da atenção do adulto — presente, mas não intrusiva — criava um ambiente em que os bebês desenvolviam formas próprias de exploração e de contato entre si [2][3][4].

Mas essa disponibilidade para o movimento e para o encontro não nasce do nada. Ela é preparada, momento a momento, nos cuidados cotidianos que a criança recebe. A forma como a educadora olha para o bebê ao trocá-lo, o tom de voz com que anuncia o que vai fazer, a segurança com que o segura nos braços, a delicadeza com que higieniza seu corpo, a atenção com que percebe se ele está com fome ou com sono — tudo isso compõe uma linguagem que o bebê aprende a reconhecer antes de qualquer palavra.

---

[1] O chamado Instituto Lóczy teve origem em 1946, quando Emmi Pikler assumiu a direção do lar de bebês instalado na rua Lóczy Lajos, em Budapeste. Em 1961, tornou-se Módszertani Csecsemőotthon (Lar Metodológico de Bebês); em 1964, passou a funcionar como instituto metodológico do Ministério da Saúde; e, em 1970, recebeu a denominação de Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete (Instituto Metodológico Nacional dos Lares de Bebês). Em 1986, passou a levar o nome de sua fundadora, Emmi Pikler. Embora internacionalmente tenha permanecido conhecido como “Lóczy” ou “Instituto Pikler-Lóczy”, atualmente o espaço é denominado Pikler Ház (Casa Pikler), mantendo atividades de educação infantil, formação e difusão da abordagem pikleriana.

[2] Geneviève Appell, psicóloga francesa, estudiosa da primeira infância e uma das principais divulgadoras da abordagem pikleriana na França, realizou com Myriam David uma estadia de observação em Lóczy em 1971. Dessa experiência resultou a obra Lóczy ou le maternage insolite, publicada em 1973. Appell tornou-se posteriormente presidente de honra da Associação Pikler Lóczy-France.

[3] Myriam David (1917–2004), psiquiatra infantil e psicanalista francesa, dedicou-se especialmente ao estudo dos vínculos, das carências afetivas e do cuidado de crianças pequenas em contextos institucionais. Após uma estadia de estudos em Lóczy, em 1971, publicou com Geneviève Appell Lóczy ou le maternage insolite (1973), obra decisiva para a divulgação internacional da experiência do Instituto.

[4] Judit Falk (1922–2010), pediatra húngara e colaboradora de longa trajetória do Instituto Pikler, trabalhou no antigo Lóczy por 48 anos e dirigiu a instituição entre 1979 e 1991. Autora de numerosos estudos e publicações, teve papel central na sistematização, continuidade e difusão internacional da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler.

Nesses momentos de higiene, alimentação e aconchego, o bebê não é objeto de uma tarefa: é interlocutor de um encontro. E é precisamente porque esse encontro se repete com previsibilidade e presença que o bebê pode, depois, voltar-se para o espaço com confiança — explorar, arriscar, aproximar-se do outro. O cuidado bem vivido é, assim, a base silenciosa que sustenta o movimento livre.

É justamente nesse espaço — quando o bebê não está sendo manuseado, estimulado ou direcionado por um adulto — que as interações entre pares ganham visibilidade. Nos primeiros meses, essas interações têm uma qualidade particular: são predominantemente visuais, tônicas e vocais. Um bebê olha para o outro com uma atenção que difere daquela dirigida aos objetos — há uma expectativa de resposta, uma orientação para a reciprocidade que já se insinua. Ao longo dos meses, essa troca vai ficando cada vez mais sofisticada: gestos são repetidos, vocalizações são trocadas, objetos passam de mão em mão — ou são disputados — inaugurando as primeiras negociações sociais.

O espaço de acolhimento institucional é, ele próprio, um campo de constituição subjetiva. A criança que ali cresce não está à espera de começar a viver: ela já vive, já interage, já constrói vínculos — com as educadoras de referência, com os outros bebês, com o ambiente que a acolhe. A observação pikleriana nos ensina a enxergar essa vida que já existe, em vez de tratá-la como lacuna a preencher.

É a partir dessa compreensão que o processo de adoção pode ser pensado de forma verdadeiramente protetiva. Porque a adoção não é um recomeço do zero — é a entrada de novos adultos em uma coreografia que já tem seus ritmos, seus gestos, suas memórias corporais. Os pais adotivos não chegam a uma criança em branco: chegam a uma criança que já aprendeu certas formas de esperar, de responder, de se aproximar e de se afastar. Reconhecer isso é o primeiro ato de observação que se coloca aos novos pais.

Os atores da observação: uma presença compartilhada.

O processo que vai do acolhimento à adoção envolve múltiplos atores, e cada um deles ocupa um lugar diferente na cena observada. As educadoras do acolhimento são as primeiras observadoras privilegiadas. São elas que conhecem os ritmos da criança, seus sinais de conforto e de tensão, suas formas particulares de buscar contato. Esse saber não é abstrato: está inscrito nos gestos da interação diária. A educadora que sabe como aquele bebê prefere ser posicionado para dormir, que percebe o sinal sutil de que ele está saturado de estímulos, que aprendeu a esperar um instante antes de pegar — essa educadora acumulou um conhecimento sobre aquela criança que nenhum relatório consegue traduzir inteiramente. É ela quem sabe, antes de qualquer avaliação formal, o que sustenta a prontidão daquele bebê para o movimento, para a exploração, para o contato. Essa riqueza precisa ser transmitida na transição para a família.

As equipes técnicas acompanham o processo em sua dimensão mais ampla, identificando indicadores de vinculação, pontos de atenção, momentos de avanço e de recuo. Sua função é, em grande medida, traduzir o que observam: para os pretendentes, para a própria criança, educadoras, sistema de justiça. Ajudar a fazer uma costura entre todos estes atores para dar sequência a coreografia das interações.

Os pais adotivos chegam ao processo atravessados por expectativas, medos e a criança imaginada que carregam consigo. A observação, para eles, começa como exercício consciente — aprender a ver a criança real, com suas particularidades, em vez daquela que haviam imaginado. Com o tempo, e quando bem acompanhados, essa observação se torna postura: eles aprendem a aguardar os sinais da criança, a respeitar seus tempos. Aprendem que o vínculo não se constrói nos momentos extraordinários, mas nos gestos ordinários do cuidado — no banho

dado com atenção, na alimentação que respeita o ritmo do bebê, no colo oferecido sem pressa, na voz que anuncia antes de tocar. É nessa coreografia de cuidados que a criança começa a reconhecer os novos adultos como figuras confiáveis — e é dessa confiança que nasce, progressivamente, a abertura para se vincular.

A criança também observa. Observa os novos adultos com a mesma atenção aguçada com que aprendeu a observar a educadora e as outras crianças. Busca sinais de previsibilidade, de consistência, de que esse encontro é confiável. Sua prontidão para se vincular não é dada de antemão — é construída na repetição de experiências seguras, na percepção de que o mundo, dessa vez, pode ser antecipado.

Observar o tempo, nesse contexto, significa resistir à tentação de apressar o vínculo. Significa reconhecer que comportamentos regressivos são expressões legítimas de insegurança, e não retrocessos patológicos. Significa sustentar a ambivalência — da criança e dos adultos — sem resolvê-la prematuramente.

Conclusão

A incorporação dos princípios piklerianos ao arco que vai do acolhimento à adoção propõe um deslocamento fundamental: da lógica do cumprimento de etapas para a centralidade da experiência da criança. E no coração dessa experiência está a observação — não como instrumento de avaliação, mas como forma de reconhecimento e orientação.

Observar uma criança, no sentido pikleriano, é afirmar que ela já existe como sujeito, que seus ritmos têm valor, que sua forma de se mover no mundo merece atenção antes de qualquer intervenção. Quando essa postura atravessa todos os atores do processo cria uma continuidade de presença que a criança pode, progressivamente, interiorizar trazendo segurança afetiva.

O que a observação revela, portanto, é que o desenvolvimento nunca é solitário. Desde os primeiros meses, o outro já é espelho, parceiro e professor. E o adulto que observa aprende a reconhecer essa coreografia que existe entre ele e os bebês — sem precisar dirigi-la para que ela aconteça.

Referências Bibliográficas

- *CHAVES, V. P.; NABINGER, S. B. A Origem. In: Guia da Adoção: no jurídico, no social, no psicológico e na família. São Paulo: Roca, 2014.*
- *DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. Maternagem Insólita. São Paulo: Omnisciência, 2021.*
- *FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.*
- *PIKLER, Emmi. Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 1985.*

La observación como hilo conductor.

Del niño/a, de la familia, de la institución y de la formación de educadores/as.

Lorena Bermudes *

(*) Lic. en psicomotricidad. Especialista en Desarrollo Infantil Temprano (UNCuyo). Creadora de Espacio Kundala, Centro de Atención Temprana del Desarrollo. Docente de la Diplomatura en Primer Infancia de IULAM. Miembro activo de la Red Pikler Uruguay.

Vanessa Burgos **

(**) Lic. en psicomotricidad, especializada en evaluación de competencias parentales y técnicas de q-sort de apego y sensibilidad. Creadora de Cocriar un espacio dedicado a familias con niños/as pequeños. Miembro activo de la Red Pikler Uruguay.

Lorena Tabacchi ***

(***) Lic. en psicología especializada en psicoterapia psicoanalítica y en desarrollo psicomotor en la primera infancia en Bs. As., Universidad CAECE. Directora de Eureka. Miembro activo de la Red Pikler Uruguay.

Ana Cornalino ****

(****) Técnica en Educación Inicial. Pedagoga Pikler en formación. Gestora y coordinadora de Espacio Acuarela, centro educativo para la primera infancia. Miembro activo de Red Pikler Uruguay.

Resumen

Este trabajo, se centra en la observación, como eje fundamental para comprender el desarrollo desde una perspectiva pikleriana. El texto organiza esta práctica en cuatro dimensiones interconectadas: la autonomía del niño, la sensibilidad de la mirada parental, el rol de la institución educativa y la formación de nuevos educadores. A través del análisis de casos específicos y fundamentos teóricos, se argumenta, que observar de manera rigurosa permite a los adultos referentes, ajustar sus intervenciones, sin interferir en la iniciativa del niño. Transformando la labor de cuidado y pedagógica, en un acompañamiento respetuoso de los tiempos y ritmos de cada uno y su familia. Consolidando así a la observación como una técnica que respeta el vínculo, potencia el aprendizaje autónomo y el bienestar familiar.

Palabras claves: Observación, vínculo afectivo, familia, institución educativa, formación de educadores/as.

Resumo

Este trabalho concentra-se na observação como eixo fundamental para compreender o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva pikleriana. O texto organiza essa prática em quatro dimensões interconectadas: a autonomia da criança, a sensibilidade do olhar dos adultos de referência, o papel da instituição educativa e a formação de novos educadores. Por meio da análise de casos específicos e de fundamentos teóricos, argumenta-se que a observação rigorosa permite aos adultos de referência ajustar suas intervenções sem interferir na iniciativa da criança, transformando o trabalho de cuidado e a prática pedagógica em um acompanhamento respeitoso dos tempos e ritmos de cada criança e de sua família. Consolida-se, assim, a observação como uma técnica que respeita o vínculo e potencializa a aprendizagem autônoma e o bem-estar familiar.

Palavras Chaves: Observação, vínculo afetivo, família, instituição educativa, formação de educadores/as.

La observación como hilo conductor

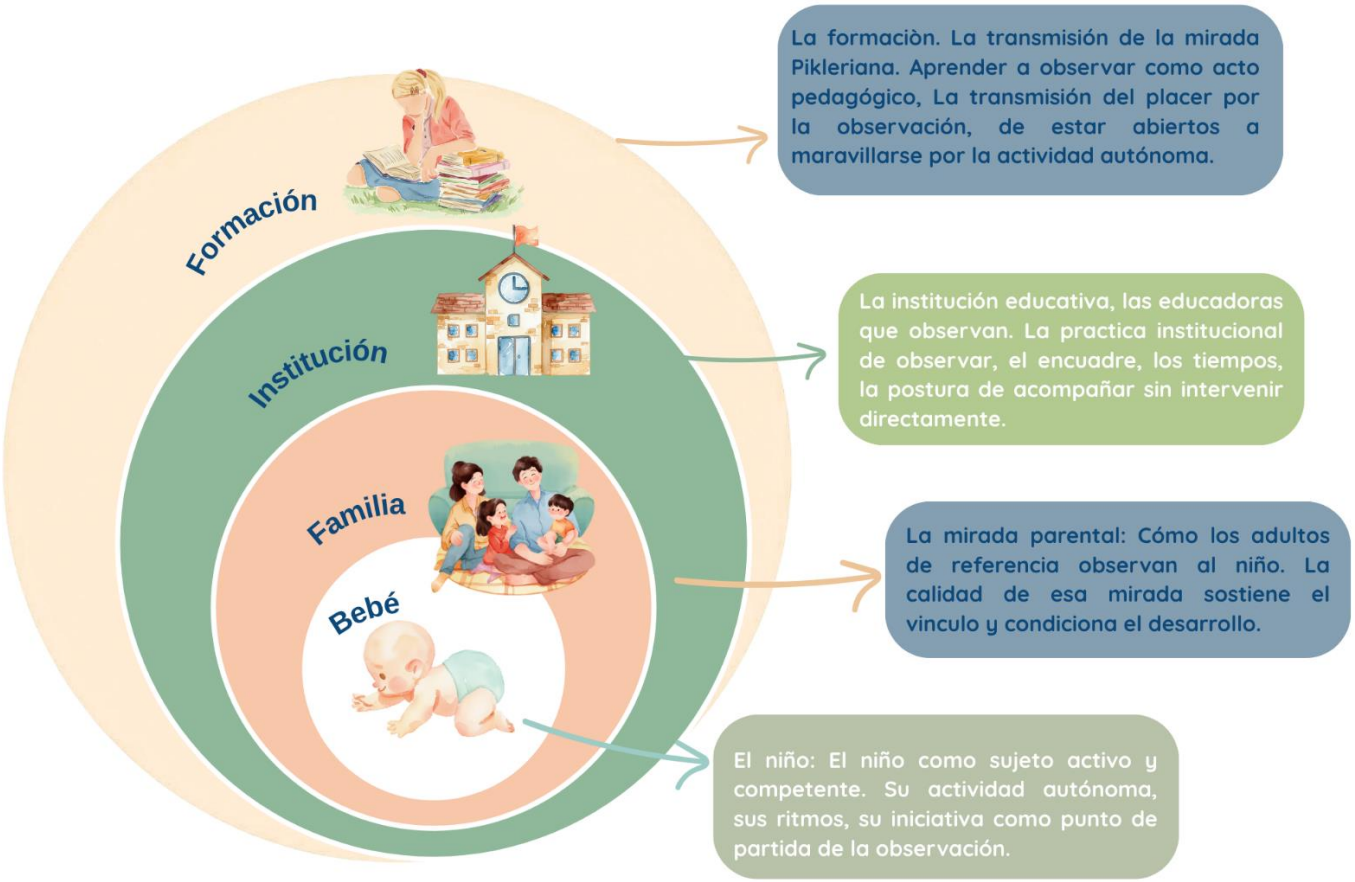
En el marco del proceso de reflexión grupal desarrollado durante los encuentros de profundización previos al encuentro presencial de la red Pikler Nuestra América sucedido en Porto Alegre, surgió la necesidad de unificar los trabajos presentados individualmente en una única producción que colocara a la observación como eje transversal de las perspectivas emergentes.

Este artículo reúne las miradas de dos psicomotricistas, una psicóloga y una educadora de primera infancia, que trabajamos en ámbitos de salud y educación. Las observaciones que guiaron el desarrollo de este trabajo fueron realizadas en dos escenarios: en dispositivos de juego con las familias presentes y en instituciones educativas, donde además de observar a los niños/as, también observamos a las propias educadoras y acompañamos su formación.

El propósito es que los adultos referentes aprendan a observar y, así, puedan acompañar un desarrollo armónico respetando los ritmos de cada niño/a del grupo.

La perspectiva Pikler (1985) ofrece una valiosa comprensión de cómo los bebés logran alcanzar diversas posturas, movimientos y niveles de desarrollo sin la intervención directa de los adultos en su cuerpo. Su enfoque destaca la capacidad innata de los bebés para explorar y desafiarse a sí mismos, siempre que se respeten sus ritmos y se les brinden las condiciones óptimas para su desarrollo. Sin embargo, todo esto sería impensable si la observación no estuviera en la base de todo acompañamiento.

Es así que partimos de la observación como hilo conductor, abordada desde cuatro miradas diferentes y complementarias, representadas en el siguiente diagrama que guiará esta presentación: el niño, la mirada parental, la institución educativa y la formación de educadores/as en la línea pikleriana:



En el centro del esquema se ubica el niño/a como sujeto activo y competente, cuya actividad autónoma, ritmos e iniciativa constituyen el punto de partida de toda observación. Siendo esta última una herramienta fundamental a la hora de tomar esas decisiones que se juegan en la inmediatez de la acción, en un delicado equilibrio entre el hacer, el esperar y el sostener. De allí surgen cuestionamientos tales como: ¿Cómo intervenir respetando los tiempos de desarrollo del niño?, ¿Cómo incide la intervención del adulto en el aprendizaje del niño? ¿Qué logra el niño aprehender a partir de su propia experiencia?

Un segundo eje, refiere a la mirada parental, a la forma en que los adultos de referencia observan al niño y a la calidad de esa mirada que sostiene el vínculo y que creemos que puede incluso condicionar el curso del desarrollo. En este eje nos preguntamos acerca de ¿Cómo transmitir a las familias el placer por observar la actividad de sus hijos? ¿Cómo se aprende a observar?

Nuestro tercer eje, el de la institución educativa, problematiza en relación a ¿Cómo manejar la ansiedad del adulto que cuida ante su propia necesidad de que el niño vaya logrando nuevas adquisiciones?, ¿cómo sostener la espera cuando la acción de un niño impacta en otro que aún no dispone de los mismos recursos?, y, en definitiva, ¿de qué modo evitar tanto la sobre intervención como la desatención?. Este eje remite a las educadoras que observan, a la práctica institucional de la observación, al encuadre, a los tiempos y a la función de acompañar sin intervenir directamente.

Finalmente, el cuarto y último eje, el de la formación, aborda la transmisión de la mirada pikleriana, aprender a observar cómo acto pedagógico, y la transmisión del placer por la observación y la apertura a maravillarse ante la actividad autónoma del niño, pero…¿Cómo acompañar a los adultos en formación?, ¿Deberían limitarse a observar en un primer momento?, ¿Qué deberían observar? y ¿Hasta cuándo?, ¿Cómo sabemos cuándo están preparadas para interactuar con los niños?

EJE 1. LA OBSERVACIÓN Y EL NIÑO/A

Partimos de un caso particular, el de Juana, una niña de 13 meses que se desplaza sentada, arrastrando la cola, sin intentar la cuadrupedia ni la verticalización. Esta situación nos dejó - después de interesantes reflexiones - una certeza: la postura que ella adoptó y que disfruta genuinamente, es la que encontró para desplazarse con destreza y confianza por el espacio. Es posible que se trate de una adquisición forzada en su origen, pero lo cierto es que ella la incorporó como propia y hoy se siente satisfecha con lo alcanzado, moviéndose con soltura hacia los objetos o materiales que le interesan.

Esto nos lleva a pensar en la importancia de manejar nuestras propias ansiedades como adultos que acompañamos su desarrollo, dando lugar a que Juana explore, a su propio ritmo y que puedan aparecer incluso otras posturas intermedias. Esto dependerá en gran medida de cómo dispongamos el entorno y de su maduración neurológica: a medida que ella necesite moverse o buscar nuevos puntos de apoyo, irá acercándose, con el tiempo, a la verticalidad.

En este sentido, la intervención pertinente del adulto no pasa por guiar directamente el movimiento, sino por preparar cuidadosamente el mobiliario y los materiales disponibles: seleccionar objetos que despierten su interés y ubicarlos sobre almohadones rígidos o rampas intermedias de alturas variadas, superficies que la inviten a apoyar manos y rodillas. Será ella, finalmente, quien conduzca su propio proceso de desarrollo y la conquista de nuevas posturas y modos de desplazarse.

Nada de esto, sin embargo, sería posible sin una observación rigurosa de la actividad autónoma de la niña, de sus intereses particulares y del análisis cuidadoso de sus manifestaciones corporales.

Si el primer eje nos permitió pensar la observación y el respeto por los tiempos del niño, el segundo eje nos invita a correr la mirada hacia otro actor central del proceso: el adulto referente y la calidad de su observación hacia el bebé.

EJE 2. LA OBSERVACIÓN Y LA MIRADA PARENTAL

El registro de diferentes situaciones en el marco de dispositivos grupales de juego con los padres presentes, nos permitió reflexionar sobre el sentido profundo de la observación conjunta entre el adulto referente y el profesional. En este tipo de dispositivos, el foco no recae únicamente en el niño que juega, sino también en el adulto que observa. Se genera así una oportunidad de acompañamiento doble: hacia la actividad autónoma del niño y hacia la mirada de quien lo cuida, habilitando la posibilidad de descubrir juntos un universo que, en soledad, posiblemente no lograba ser visto o comprendido.

Esta interpretación compartida promueve el interés y el disfrute a la distancia, y repercute tanto en la seguridad del niño que explora sostenido por una mirada atenta, como en la seguridad del adulto que, al reconocer el disfrute de su hijo en la propia actividad, reafirma la importancia de contener sus impulsos para dar lugar a las iniciativas del niño. Esto nos lleva a reflexionar sobre la relevancia de estos espacios de acompañamiento a la crianza como factor de protección para bebés que crecen en contextos atravesados por múltiples carencias y vulnerabilidades, en los que muchas veces ocupan lugares invisibles. La construcción de un vínculo con los adultos que cuidan habilita la observación conjunta, en la que emerge el lugar de ese “otro” —el bebé— como sujeto de acción, con iniciativas y necesidades propias.

Esta experiencia nos aproxima a una pregunta más amplia: ¿qué hace posible ese cambio en la mirada del adulto? En el trabajo con las familias, el desarrollo de la capacidad de observación por parte de los padres es un elemento que nos desafía como profesionales, no solo porque resulta esencial para adecuar nuestras propuestas, sino también por los efectos que ella misma genera en quienes están implicados, y por su potencial para mitigar el impacto adverso de determinadas prácticas de crianza y de ciertas presiones impuestas por el entorno.

El desarrollo del bebé ocurre, en efecto, en el marco de una interacción. Como expresa Beneito (2011, p. 29-30), es el bebé quien informa al adulto la manera en que desea y necesita ser cuidado, y el adulto sensible no solo se adapta a él, sino que además le hace sentir que es amado. Se trata de un sistema de ajuste mutuo que no puede pensarse de manera idéntica para todas las familias ni para todos los niños. Nuestra tarea como profesionales es, justamente, acompañar ese sistema de ajuste mutuo, y es ahí donde la observación se vuelve un elemento clave del acompañamiento.

Esta capacidad de ajuste no es innata en todos los adultos por igual, pero sí puede desarrollarse. El acto de detenerse a observar a los hijos permite ir transformando progresivamente la manera de comprenderlos y de entender su actividad autónoma. En este abordaje se juega algo de lo que Szanto menciona (2016, p. 194) como la esencia de la enseñanza de Pikler: el placer y la alegría del adulto de estar con el niño en un sentimiento de reciprocidad, descubrir la complicidad de comprenderse mutuamente a través de gestos, miradas y palabras, y adaptarse el uno al otro.

Sin una observación atenta no hay adaptación genuina, no hay respeto por el ritmo personal del desarrollo, ni hay un acompañamiento real. En infinidad de casos, no es el cambio en los recursos materiales lo que transforma el desarrollo de los niños, sino el cambio en la mirada de sus padres. En palabras de Szanto (2016, p.210), el efecto de la observación alcanza tanto al observador como al observado, lo cual nos interpela directamente como profesionales: nuestra tarea no consiste solamente en ofrecer condiciones óptimas de movimiento, seleccionar objetos adecuados o ajustar posturas, sino también en ayudar a los padres a desarrollar esta capacidad de mirar, de observar.

EJE 3. LA OBSERVACIÓN Y LA INSTITUCIÓN

Partiendo de la reflexión en torno al caso de Juana, pensamos en el lugar que ocupa la institución educativa en el acompañamiento del desarrollo infantil, y en cómo esta puede constituirse en un puente entre lo que allí se observa y lo que sucede en el hogar. Nos propusimos preparar el espacio con mobiliario, objetos y dispositivos que

generen nuevos desafíos, e invitar a las familias a la sala para observar juntos, permite construir una mirada compartida entre educadoras y adultos referentes. Apostando a valorar la importancia de que cada niño vaya adquiriendo nuevas posturas por sus propios medios, se vayan despertando nuevos intereses y promoviendo su desarrollo cognitivo, emocional y afectivo al sostener ese acompañamiento también desde la casa.

Pero esta tarea institucional nos llevó, sobre todo, a pensar en nosotras mismas como referentes del Centro Educativo, y en la propia ansiedad que nos atraviesa frente a estos procesos. Aprender a esperar no es un ejercicio sencillo: implica sostener la incertidumbre, resistir el impulso de alarmar innecesariamente a la familia, y confiar en que el niño encontrará su propio camino si su ambiente está preparado para acompañarlo. Esa espera activa exige, a su vez, ir adaptando permanentemente el entorno, revisando una y otra vez las actitudes de los adultos y si los dispositivos materiales siguen siendo pertinentes para el momento del desarrollo en que se encuentra cada niño.

En ese ejercicio cotidiano, son los microsegundos de observación y análisis los que nos permiten ir ajustando nuestra intervención: decidir si acompañamos desde la distancia o si el momento requiere algo diferente, casi siempre en fracciones de segundo y a partir de gestos mínimos. Esto nos confronta con la necesidad de una observación rigurosa, que no se conforme con lecturas superficiales ni con análisis apresurados, sino que busque comprender el sentido profundo del desarrollo de cada niño. Implica también reconocer y valorar la diversidad de conductas posibles, sin jerarquizarlas, atendiendo más bien a la calidad y a la seguridad con que cada niño las despliega.

Así como la institución nos interpela sobre el manejo de la propia ansiedad, la formación de nuevas educadoras nos confronta con una pregunta diferente: ¿Cómo transmitir esta mirada a quien recién se inicia?

EJE 4. LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS

Indudablemente, el acercamiento, al enfoque Pikleriano, nos predispone a una forma de ver, de pensar y de sentir diferentes. Y desde allí, es que surge la necesidad imperiosa de generar cambios duraderos y consistentes en los equipos de primera infancia, con la finalidad de brindar atención de calidad, a nuestros niños y sus familias.

Este eje surge de aquellas situaciones que enfrentamos cuando estamos a cargo de la formación de equipos que trabajan con primera infancia. Desde la necesidad de reflexionar, respecto a desde qué lugar, acompañar los procesos de formación de las educadoras, cuando los centros educativos forman parte de los centros de práctica de formaciones, brindadas por el estado, en donde los lineamientos muchas veces se contraponen a los principios piklerianos. En donde aún se ve, la atención de niños pequeños, como una forma de escolarización temprana, y más aún, donde el valor del educador pasa por planificar y ejecutar actividades con los niños, donde, en definitiva, su valor recae en la cantidad de actividades que realiza junto a los niños.

La responsabilidad de ser formador de formadores, es una tarea tan novedosa como desafiante, ya que surgen constantemente cuestionamientos, tales como: ¿Cómo transmitir la mirada Pikleriana, de forma tal de no caer en interpretaciones erróneas? ¿Cómo acompañar a los adultos en formación? ¿Deberían limitarse a observar en un primer momento? ¿Qué deberían observar y hasta cuando? ¿Cómo sabremos cuándo están preparados para interactuar con los niños? ¿Cómo enseñar a observar?

Una experiencia concreta, llevada a cabo en un centro educativo privado, con enfoque Pikleriano, en Uruguay, nos permitió reflexionar y analizar el camino que han recorrido. Como plantea Beneito (2011, p. 2) se trata de intentar en todo momento comprender para sostener el proceso de desarrollo. Ya que comprender nos exige observar qué hace el niño. En realidad, qué quiere el niño y cuáles son los medios con los que cuenta.

Por lo tanto, en nuestro trabajo, como profesionales de la primera infancia, el punto de partida fundante es observar: mirar, escuchar y aprender a sostener ese niño. Es así, que, en este Centro, el equipo de trabajo, genera un dispositivo de observación de la tarea diaria, donde se filmaban una a las otras, para luego, darse un tiempo para reflexionar, y analizar el trabajo realizado, con una mirada crítica, constructiva y transformadora de las prácticas.

Un segundo recurso que elaboraron fue una guía de observación, con el objetivo de facilitar el análisis de la reflexión, y así enriquecer y transformar la tarea, ya que con esta, partían de un lenguaje común, de una práctica compartida. La guía invita a observar, educado de las que ya tienen experiencia y focaliza en aspectos puntuales en diferentes momentos de la jornada: el juego, la alimentación, la higiene y el descanso.

Observar sin interpretar, los movimientos, los gestos, los desplazamientos, las acciones y las interacciones, dejando de lado de los prejuicios o hipótesis previas, simplemente dejándonos sorprender por el niño. Esa es la consigna dada.

En dicha guía de observación, se destacan los tiempos de espera de la Educadora. El lenguaje que se utiliza, cuando y para qué . el tono de voz en general de su variaciones. El uso de lenguaje gestual. La forma en que se presentan los materiales, qué aprendizaje favorece en estos, en qué momentos conviene ordenarlos o reordenarlos. La preparación y anticipación en los espacios de cuidado.

Tanto la guía, como el registro y el posterior análisis, fueron en cierta medida elementos claves para responder a las preguntas iniciales y se van ajustando a su vez cada educadora que se encuentra en fase de práctica, son recursos que ayudan a sostener esa espera, ese tiempo que necesita cada persona información, sin apurar el pasaje a la acción. Pasaje que seguramente esté marcado por este cambio en la mirada del adulto que observa.

Pero, como ya lo hemos mencionado, cuando observamos no sólo cambia lo observado, sino también el observador (Szanto, 2016, p. 210) y la calidad de la mirada de la educadora es el principal indicador para saber cuándo comenzará a intervenir directamente con los niños.

Conclusiones

Al recorrer estos cuatro ejes: el niño, la mirada parental, la institución educativa y la formación de educadores/as, encontramos un denominador común que los atraviesa. En todos ellos, la observación aparece no como un gesto pasivo, sino como una herramienta activa que habilita el ajuste permanente de nuestras intervenciones. Ya sea frente al niño que conquista una nueva postura, frente al adulto que aprende a mirar a su hijo de otro modo, frente a la institución que sostiene la espera, o frente a quienes se inician en esta práctica. Las preguntas de fondo fueron siempre las mismas: ¿Cómo saber cuándo y cómo intervenir sin invadir?, ¿Cómo sostener la espera sin desatender?, ¿Cómo dejar de lado hipótesis previas, diferenciar resonancias personales e interpretaciones para encontrarnos con el niño real y su familia?.

Partimos de la observación como hilo conductor, como un elemento que nos permitió problematizar y reflexionar en torno al niño, a la familia, a la institución y a la formación.

Pero, a la vez, llegamos a ella obteniendo respuestas a buena parte de nuestras interrogantes iniciales. Sin observación rigurosa y sostenida en el tiempo no hay ajuste posible de la intervención; y sin ese ajuste, no hay acompañamiento genuino, capaz de adaptarse a cada familia, a cada niño, a cada situación particular. La observación, entonces, no es solo el punto de partida de este trabajo colectivo, es también aquello que, en la práctica cotidiana, nos permite conocer, comprender y sostener a quienes acompañamos.

Bibliografía

- BENEITO, Noemí. El acompañamiento del desarrollo: las ideas de Emmi Pikler. 2.ed. [S.I.: s.n.], 2011.
- PIKLER, Emmi. Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 1985.

- SZANTO, Ágnes**.** L'enfant qui vit, adulte qui réfléchit. [S. l.]: Presses Universitaires de France, 2016.

Percursos formativos inspirados na abordagem pikleriana

Ana Paula Lopes Dos Santos Oliveira *

(*) Pedagoga e especialista em Neuropsicopedagogia. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).
p.lopes@sme.prefeitura.sp.gov.br

Carla Soares Mota **

(**) Pedagoga, especialista em Gestão de Projetos. Professora e formadora da DIPED-FB - Diretoria Pedagógica de Educação/PMSP.
carla.mota@sme.prefeitura.sp.gov.br

Cíntia Manieri Marciano ***

(***) Pedagoga, especialista em Educação Infantil e em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana. Diretora de um Centro de Educação Infantil parceiro da Prefeitura do Município de São Paulo.

Resumo

Este texto apresenta a relação entre a Abordagem Pikleriana e a formação continuada em serviço a partir dos estudos, escuta, reflexão sobre a prática, ação-reflexão-ação, apresentando os instrumentos de formação, seus desafios e as mudanças das práticas em dois Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo; com a intenção de dar visibilidade da abordagem no trabalho pedagógico de qualidade com os bebês no município de São Paulo. Compartilhamos algumas etapas do processo, ainda em construção, levando em conta que a abordagem proporciona condições para observar os bebês e as crianças bem pequenas nos espaços de educação e cuidado coletivos.

Palavras-chave: Formação; docência; observação; bebês; cuidados.

Resumen

Este texto presenta la relación entre el Enfoque Pikleriano y la formación continua en servicio, a partir de los estudios, la escucha, la reflexión sobre la práctica y el proceso de acción-reflexión-acción. Se presentan los instrumentos de formación, sus desafíos y las transformaciones de las prácticas en dos Centros de Educación Infantil del Municipio de São Paulo, con la intención de visibilizar el enfoque en el desarrollo de un trabajo pedagógico de calidad con bebés en el municipio de São Paulo. Compartimos algunas etapas de este proceso, aún en construcción, teniendo en cuenta que el enfoque proporciona condiciones para observar a los bebés y a los niños pequeños en los espacios colectivos de educación y cuidado.

Palabras clave: Formación; docencia; observación; bebés; cuidados.

Introdução

Nas últimas décadas, o município de São Paulo vem apresentando avanços nas práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas, processo que tem sido impulsionado, entre outras iniciativas, por ações formativas inspiradas nos princípios da abordagem pikleriana. Essas ações têm contribuído para ampliar o conhecimento e a reflexão dos profissionais da Rede Municipal de Educação acerca das especificidades da educação e dos cuidados aos bebês e crianças, ressignificando práticas e construindo novas possibilidades de organização dos tempos, espaços, materialidades e interações.

Entre as iniciativas que contribuíram para esse movimento destacam-se a realização, em 2016 de um curso com o tema "Reflexões sobre o exercício da docência com os bebês", promovido pela Secretaria Municipal de São Paulo em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A formação foi ministrada pelas consultoras Anita Viudes C. de Freitas[1], Maria Helena Pelizon[2] e Marina Célia Moraes Dias[3], e contemplou mil e trezentas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal.

No entanto, até 2019, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo ainda não contava com um documento curricular que apresentasse, de forma mais sistematizada, aportes teóricos capazes de subsidiar as práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. Em 2015, com a publicação do documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: Orientação Normativa nº 01/2015[4], o bebê passa a ser mencionado de maneira mais explícita no âmbito das orientações municipais. Entretanto, o documento ainda não apresentava um aprofundamento teórico acerca de quem é esse bebê, de suas especificidades, potencialidades e formas próprias de estar, agir e se relacionar com o mundo.

É com a publicação do Currículo da Cidade: Educação Infantil[5], em 2019, que se observa um avanço significativo nessa perspectiva. O documento amplia a compreensão sobre os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos de direitos, reconhecendo suas capacidades, iniciativas e formas singulares de participação nas experiências cotidianas, em diálogo com princípios da abordagem pikleriana.

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) contratou Leila de Oliveira para atuar como assessora pedagógica em um processo formativo voltado à Educação Infantil. Contou também com uma equipe de formadores contratados, que desenvolveram ações formativas nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), destinadas a Coordenadores Pedagógicos e professores da Rede Municipal de Educação.

Embora essas iniciativas tenham contribuído significativamente para a disseminação e o aprofundamento de princípios da abordagem pikleriana na Rede Municipal de Ensino, é importante destacar que esse movimento de estudos não se constituiu como uma política pública municipal permanente e específica de formação em relação à abordagem. Sua continuidade e seu aprofundamento vêm sendo sustentados, em grande medida, pelo interesse e pelo investimento dos próprios profissionais da educação em processos de formação continuada e de pesquisa.

---

[1] Mestre em Educação: História, Política e Sociedade, Especialista em Educação Infantil e Currículos e Práticas Educativas. Especialización en Desarrrollo Infantil Temprano. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, formação de professores, educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. Estudiosa da abordagem Pikler.

[2] Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia com Licenciatura Plena. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com Educação Infantil e formação de professores.

[3] Doutora em Educação. Mestre em Educação. Bacharel em História.

[4] Link do documento no Acervo Digital de SME/PMSP: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/padroes-basicos-de-qualidade-na-educacao-infantil-paulistana-orientacao-normativa-no-01-2015/

[5] Link do documento no Acervo Digital de SME/PMSP: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/

Nesse percurso, diferentes buscas individuais e coletivas têm contribuído para manter vivo o movimento de estudo e reflexão sobre a abordagem, como a participação em grupos de estudos, cursos de aprofundamento, assessorias pedagógicas, congressos, seminários, jornadas formativas e a realização de leituras, entre outras ações. Somam-se a essas iniciativas as formações promovidas pelas Divisões Pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação e os processos formativos desenvolvidos nas próprias unidades educacionais, conduzidos pelas equipes gestoras, por formadores ou por profissionais que vêm se dedicando ao estudo da abordagem. Esses movimentos têm contribuído para a permanência e a ampliação dos estudos e para a incorporação de princípios da abordagem nas práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas.

Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo

O Município de São Paulo tem atualmente mais de 2.300 unidades de educação infantil, sendo 376 Centros de Educação Infantil Diretos, administrados pela Prefeitura Municipal e com *servidores públicos atuando na equipe docente e 1.928 Centros de Educação Infantil Indiretos ou Parceiros, administrados por uma mantenedora, que é uma Organização Não Governamental, através de verba pública da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) com um valor per capita de acordo com o número de bebês e crianças atendidas e com docentes contratados em regime de CLT.*

No total são mais de 370 mil bebês e crianças de 0 a 3 anos atendidos, em todas as regiões de São Paulo em um período de dez horas diárias. Os docentes da Rede Direta atuam seis horas e os da Rede Indireta ou Parceira atuam oito horas diariamente.

Neste texto apresentaremos as experiências de duas unidades da Rede Municipal de São Paulo, o CEI Direto Elísio Teixeira Leite, localizado na zona noroeste que atende 119 bebês e crianças de 0 a 4 anos e o CEI Indireto Professora Eunice Pinheiro Machado Padovan, localizado na zona leste, que atende 443 bebês e crianças de 0 a 5 anos (417 menores de 4 anos).

O Processo de Formação Continuada em Serviço

Atuar na educação infantil pública é assumir um compromisso político voltado à garantia de direitos, especialmente em uma sociedade que historicamente invisibiliza bebês e crianças. No entanto, atualmente, observamos um movimento crescente de pessoas interessadas no tema das infâncias em São Paulo, em particular, o cuidado e educação dos bebês em espaços coletivos, como se apenas agora suas potencialidades começassem a se tornar foco de interesse para a produção de conhecimentos no campo da educação. Pesquisadores e educadores vêm reconhecendo, cada vez mais, a importância de sistematizar práticas educativas com orientações mais precisas para uma pedagogia voltada aos bebês e às crianças pequenas.

As publicações do Município de São Paulo mais recentes, que convergem com a abordagem pikleriana, destaca-se o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), a Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil (2020), Normativa de registros na Educação Infantil (2020), Comunicado DIEI / CODAE: Atenção e cuidado aos momentos de alimentação e sono dos bebês e crianças nas Unidades Educacionais (2026).

Para além das publicações, a SME/SP investiu na aquisição de livros com uma diversidade de pesquisa que tem como princípio a pedagogia participativa, o que inclui livros inspirados na Abordagem Pikler para subsidiar a formação das equipes. Entre os títulos enviados às Unidades Educacionais constam: Educar os três Primeiros Anos - A experiência Pikler-Lóczy (Falk, 2022), As Origens do Brincar Livre (Kálló; Balog, 2017), Vínculo, Movimento e Autonomia (Macedo, 2017), Maternagem Insólita (Appel; David, 2021), Abordagem Pikler Educação Infantil (Falk, 2016) e Olhares em diálogo na Educação Infantil (Freitas, Pelizon, Chaves, 2018).

Sabe-se que somente os documentos não garantem práticas qualificadas com bebês e crianças, por isso, nas duas unidades aqui citadas, há um grande e profundo processo formativo, envolvendo todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com os bebês e crianças. As formações iniciaram com as professoras e auxiliares e aos poucos foi se expandindo para a equipe de apoio.

Essa formação acontece em serviço. Na rede direta as(os) professoras(es) têm cinco horas semanais (sendo 2 horas em local de livre escolha), e na rede parceira e indireta são quatro horas semanais, dentro do horário de trabalho docente. Em todas as unidades, a formação é realizada pela(o) coordenadora(or) pedagógica(o) com pequenos grupos de professoras(es) ao longo da semana, dentro da unidade. Há a formação continuada de toda a equipe de profissionais, que acontece em quatro encontros anuais de oito horas cada, em um dia sem atendimento aos bebês e crianças.

Mudanças significativas nos momentos de alimentação através da formação continuada e da observação

A qualificação dos momentos de alimentação no CEI emerge, nas duas experiências, como um processo de transformação das práticas pedagógicas, fundamentado na abordagem pikleriana e na compreensão de que cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis da experiência dos bebês. Mais do que oferecer alimento, alimentar passa a ser entendido como um momento privilegiado de encontro, construção de vínculos, segurança afetiva e desenvolvimento integral.

O percurso formativo constituiu-se como um movimento de problematização de práticas historicamente naturalizadas no cotidiano de muitas unidades de educação infantil. Essas práticas, construídas ao longo de anos de experiência, expressavam o compromisso das professoras e dos professores com o cuidado, a proteção e o bem-estar das crianças. Entretanto, a formação propôs deslocar o olhar da simples manutenção de rotinas para a análise dos sentidos pedagógicos que sustentam essas ações e das possibilidades de construir formas de cuidado ainda mais respeitosas aos direitos, aos tempos e às necessidades das crianças.

Esse movimento não ocorreu sem desconfortos. Revisitar concepções profundamente enraizadas implica questionar saberes legitimados pela experiência, enfrentar inseguranças e abrir espaço para novas interpretações sobre o cotidiano. Em muitos momentos, emergiram dúvidas, resistências e inquietações, não como expressão de falta de compromisso com os bebês e crianças, mas como parte constitutiva de qualquer processo de desenvolvimento profissional que desafia práticas consolidadas.

A formação reconheceu que transformar modos de fazer requer tempo para estudar, observar, experimentar, dialogar e reconstruir coletivamente as práticas. Contudo, também evidenciou uma tensão importante: enquanto os adultos necessitam de tempo para reelaborar suas concepções, as crianças vivem a infância no presente. Cada dia em que permanecem submetidas a práticas pouco sensíveis às suas necessidades representa uma oportunidade de aprendizagem, autonomia e participação que não pode ser adiada. Assim, respeitar o tempo formativo dos profissionais não significa postergar a garantia dos direitos das crianças, mas assumir o compromisso de produzir mudanças progressivas e intencionais no cotidiano, reconhecendo que a infância acontece agora e que cada experiência vivida é única e irrepetível.

Esse movimento de mudança foi sustentado por processos contínuos de observação, escuta, registro, estudo e formação. A análise coletiva dos momentos de alimentação permitiu deslocar o olhar dos adultos para os ritmos, gestos, interesses e formas de comunicação dos bebês, compreendendo-os como sujeitos ativos da relação de cuidado. Inspiradas nos estudos de Emmi Pikler e Judit Falk (2016; 2022) em diálogo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), as equipes passaram a reconhecer a alimentação como um conteúdo pedagógico e um momento de atenção individualizada, no qual a qualidade da presença adulta torna-se tão importante quanto o próprio alimento.

As transformações não ocorrem de forma imediata; elas se constroem processualmente e exigem consciência nas escolhas/posturas pedagógicas. Quando a ação se distancia de seu sentido, tende a se tornar uma prática mecanizada — e nosso objetivo sempre foi a compreensão da teoria articulada à prática. Também foi fundamental explicitar coletivamente aquilo que não desejávamos, estabelecendo princípios inegociáveis, como a não adesão à estimulação precoce. Gradativamente, as mudanças foram se consolidando e se naturalizando, a ponto de ouvirmos das próprias professoras que já não conseguiam atuar de outra forma.

O espaço físico foi reorganizado para viabilizar o trabalho. As diretoras sempre acompanharam os processos formativos e priorizaram a aquisição de mobiliários e materiais coerentes com a proposta pedagógica. Nesse percurso, reconhecemos avanços significativos, reafirmando, na prática, a indissociabilidade entre cuidar e educar.

A rotina foi ressignificada, envolvendo toda a equipe na construção de um ambiente mais acolhedor, organizado e intencional. As salas de referência dos berçários foram organizadas com divisórias baixas, assegurando que os bebês que ainda não se locomovem tenham um espaço seguro. À medida que desenvolvem maior autonomia motora, passam a acessar outros ambientes de brincar. Também estruturamos um espaço específico para alimentação, possibilitando uma "janela de alimentação" (refeições oferecidas com o tempo necessário para alimentar um bebê de cada vez) organizada de forma flexível, respeitando os ritmos individuais, bem como oportunizando o sono dos bebês sempre que desejarem.

As famílias acompanharam de perto as transformações implementadas nas propostas pedagógicas. Além de serem convidadas a participar da rotina das Unidades, também foram envolvidas em encontros formativos com temáticas inspiradas na abordagem pikleriana, fortalecendo a parceria entre a instituição e as famílias e ampliando a compreensão sobre os princípios que orientam o trabalho desenvolvido.

As estratégias formativas foram desenvolvidas a partir de um planejamento cuidadoso e respeitoso da equipe gestora, considerando os saberes, as necessidades e os tempos de aprendizagem dos educadores do CEI. Como metodologia, foram utilizados diferentes recursos formativos, tais como: apreciação e análise de cenas previamente selecionadas em consonância com a pauta de estudo, leituras de referenciais teóricos, exibição de vídeos das próprias unidades e do Instituto Lòczy, Casa Pikler e Fundação AMI, momentos de reflexão individual e coletiva, planejamento colaborativo, escuta atenta dos receios, dúvidas, conquistas e avanços da equipe, além de visitas a unidades educacionais que já haviam consolidado práticas inspiradoras.

As formações foram pautadas nos princípios da abordagem pikleriana, com isso foram perceptíveis mudanças qualitativas nas condições atitudinais, materiais e organizacionais de toda a equipe e do trabalho pedagógico das unidades. Ao longo desse processo, buscou-se garantir que cada ação formativa tivesse significado para os participantes, estabelecendo relações entre os estudos realizados e os desafios da prática cotidiana. Dessa forma, a formação foi compreendida como um percurso de construção coletiva, no qual teoria e prática dialogam continuamente, favorecendo processos de reflexão, ressignificação e transformação das práticas pedagógicas.

No processo de qualificação das unidades, não nos preocupamos somente com os bebês e crianças, mas também com os adultos que compõem a equipe e que são fundamentais para que o cotidiano seja respeitoso e as ações sejam humanizadas. Atualmente o desafio é manter um ambiente saudável e cuidar de toda a equipe de profissionais, dando condições materiais e organizacionais para que o trabalho possa ser realizado.

Considerações finais

Vemos essa trajetória de formação de modo promissor, pois torna evidente que a abordagem pikleriana pode ter espaço nas políticas públicas e dar visibilidade a esse processo é um passo importante para esse reconhecimento.

Outra questão é pensar que as estratégias formativas implementadas pelas equipes gestoras dos CEIs revelaram-se fundamentais para a consolidação de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Ao articular de forma indissociável o educar e o cuidar tanto quanto a teoria e a prática cotidiana o percurso formativo evidencia a importância de um espaço de construção coletiva e escuta atenta.

Como resultado desse processo contínuo, observa-se que as mudanças não apenas se sistematizaram na rotina institucional, tornando as novas práticas pedagógicas habituais e permanentes, mas também repercutiram positivamente no bem-estar geral da comunidade escolar. Assim, o aprofundamento nos aportes da abordagem pikleriana, promovido pelos CEIs, reafirma que investir na formação continuada e contextualizada é caminho e percurso para ressignificar o atendimento integral aos bebês e às crianças, consolidando avanços que desejamos que sejam estruturais e irreversíveis.

Referências Bibliográficas

- *APPEL, Geneviève, DAVID, Myriam.* ***Maternagem Insólita.*** *São Paulo: Omnisciência, 2021.*
- *FALK, Judit.* ***Abordagem Pikler Educação Infantil.*** *São Paulo: Omnisciência, 2016.*
- *FALK, Judit.* ***Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.*** *São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.*
- *FREITAS, Anita Viudes C de et al.* ***Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a Abordagem de Emmi Pikler.*** *São Paulo: Sá Editora, 2018.*
- *HERRÁN, Elena (Editora).* ***Claves de La Educación Pikler-Lóczy*** *– Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras. Budapeste: Asociación Pikler- Lóczy de Hungria, 2018.*
- *KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi****. As origens do brincar livre.*** *São Paulo: Omnisciência, 2017.*
- *LIMA, Gabriele Cavalcante de. O* ***papel do adulto de referência na construção da autonomia de bebês e de crianças bem pequenas: contribuições da Abordagem Pikler****. 2023. 48 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.*
- *SÃO PAULO.* ***Comunicado DIEI / CODAE****: Atenção e cuidado aos momentos de alimentação e sono dos bebês e crianças nas Unidades Educacionais – 2026. https://pt.scribd.com/document/1002640069/Comunicado-Atencao-e-Cuidado-Aos-Momentos-de-Alimentacao-e-Sono-Dos-Bebes- e-Criancas-Nas-Unidades-Educacionais-1-1-1. Acesso em: 04/09/2026.*
- *SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria de Alimentação Escolar.* ***Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a educação infantil.*** *São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2020. https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao- normativa-da-educacao- alimentar-e-nutricional- para-educacao-infantil/. Acesso em: 04/09/2026.*
- *SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.* ***Currículo da Cidade: Educação Infantil****. São Paulo: SME / COPED, 2019. https://acervodigital.sme. prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 04/09/2026.*
- *SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.* ***Orientação normativa de registros na Educação Infantil****. São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2020. https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa- de-registros-na-educacao-infantil/. Acesso em: 04/09/26.*

• *SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.* ***Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana****: orientação normativa nº 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015. https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/padroes-basicos-de- qualidade-na-educacao-infantil- paulistana-orientacao-normativa-no-01-2015/. Acesso em: 04/09/2026.*

• *SOARES, Suzana Macedo.* ***Vínculo, Movimento e Autonomia*** *– educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2020.*

Crítica a las políticas públicas y a la gestión para transformar la educación inicial en América Latina. El caso peruano.

Giana Celeste Rosas Muñoz [*]

(*) Economista (PUCP). Magíster en Desarrollo y Ayuda Internacional (UCM). Especialista en Desarrollo Infantil Temprano (UNCuyo). Doctoranda en Estudios Sociales América Latina (UNC).

Resumen

Este artículo examina, desde una mirada situada en la diversidad de América Latina, los efectos que las políticas neoliberales de gestión educativa han tenido sobre la educación inicial. Sostengo que, desde el Consenso de Washington, la gestión dejó de ser un instrumento al servicio del desarrollo humano para convertirse en un fin en sí misma, centrada en indicadores, evaluaciones estandarizadas y eficiencia presupuestal. Frente a ese modelo, propongo la gestión de condiciones como alternativa: un enfoque que sitúa al niño en su propia trama de vida y prioriza la continuidad, el sostén y la contención afectiva por encima del cumplimiento técnico de metas. Analizo el caso peruano, los Programas No Escolarizados de Educación Inicial y los saberes ancestrales amazónicos y andinos como fuentes legítimas de innovación pedagógica. Concluyo proponiendo un modelo de articulación intersectorial que exige al Estado asumir su responsabilidad financiera sin renunciar a la pertinencia cultural.

Palabras clave: gestión de condiciones; educación inicial; políticas públicas; interculturalidad; América Latina.

Resumo

Este artigo examina, a partir de um olhar situado na diversidade da América Latina, os efeitos que as políticas neoliberais de gestão educacional tiveram sobre a educação infantil. Sustento que, desde o Consenso de Washington, a gestão deixou de ser um instrumento a serviço do desenvolvimento humano para se converter em um fim em si mesma, centrada em indicadores, avaliações padronizadas e eficiência orçamentária. Diante desse modelo, proponho a gestão de condições como alternativa: uma abordagem que situa a criança em sua própria trama de vida e prioriza a continuidade, o suporte e a contenção afetiva acima do cumprimento técnico de metas. Analiso o caso peruano, os Programas Não Escolariazados de Educação Infantil e os saberes ancestrais amazônicos e andinos como fontes legítimas de inovação pedagógica. Concluo propondo um modelo de articulação intersetorial que exige que o Estado assuma sua responsabilidade financeira sem renunciar à pertinência cultural.

Palavras-chave: gestão de condições; educação infantil; políticas públicas; interculturalidade; América Latina.

1. INTRODUCCIÓN

Quiero invitar a quien me lee a un ejercicio de honestidad radical: despojémonos, por un momento, de nuestros cargos, roles y normas técnicas como educadores, madres, padres, abuelas, abuelos o profesionales de la infancia, e intentemos mirar a las niñas y a los niños desde el lugar donde ellos respiran, juegan y crecen, en su propia trama de vida.

Considero que las políticas educativas, las políticas de infancia y la gestión educativa han caído en una dicotomía peligrosa: miramos desde el indicador o miramos desde el territorio. Gestionamos aquello que reconocemos como valioso, pero cabe preguntarnos qué estamos valorando hoy. Propongo mirar la gestión y las políticas no como un fin en sí mismas, sino como un instrumento sensible para sostener la vida situada de las infancias. Si un indicador mejora en una hoja de cálculo mientras el niño pierde su lengua, su identidad o la confianza en su mundo y en sí mismo, no podemos decir con honestidad que hemos gestionado bien. ¿Qué ocurre cuando aquello que podemos medir comienza a importar más que aquello que sostiene el desarrollo humano?

Este artículo reflexiona sobre la gestión de las políticas de infancia y de educación inicial que priman hoy en el Perú y en América Latina, e intenta ponerlas en contexto en el aula, en la subjetividad de quienes conviven con la infancia y en el discurso predominante en los medios y en quienes formulan políticas públicas. Las políticas no son hechos aislados de cada realidad: son decisiones que han respondido, sobre todo, a procesos transnacionales, globales e históricos que fueron agudizando nuestras contradicciones, desigualdades e impertinencia cultural.

2. UNA GENEALOGÍA DE LA GESTIÓN SIN INFANCIA

Un primer momento de esta genealogía puede situarse en la Colonia, seguido de la llegada de la modernidad[1], coincidente con nuestras independencias y con la formación de los Estados-nación copiados del modelo europeo. Como explican Fehér y Heller (1983) la dinámica de la modernidad se encuentra signada por una constante tensión entre las exigencias de acumulación del capitalismo y las promesas de igualdad de la democracia. Un segundo momento se dio tras la Segunda Guerra Mundial, con el Plan Marshall y la consolidación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, antes Organización Europea para la Cooperación Económica, creada en 1948), el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, instituciones bajo cuya órbita pasamos a depender de Estados Unidos. Desde entonces se exigió a nuestros gobiernos la aplicación de estas políticas y gestión liberales, luego llamadas neoliberales, se organizaron con mayor fuerza en torno al Consenso de Washington[2]. También se les exigió la aplicación de estas políticas y gestión sin infancia cada vez que un país de América Latina recibía un préstamo. Estas orientaciones enmarcan nuestras políticas económicas y sociales hasta hoy[3], y alteraron profundamente el financiamiento, la estructura y el enfoque de las políticas de infancia y educación inicial: pasó a primar una lógica de eficiencia por encima de los derechos universales y de la justicia social, lo que impregnó también a los ministerios de educación, a los fundamentos con que solicitan sus presupuestos y a nuestras propias subjetividades.

---

[1] Existen distintas lecturas sobre la modernidad; aquí me refiero al período y la región en que capitalismo, industrialización y democracia aparecen simultáneamente, reforzándose y restringiéndose mutuamente (FEHER; HELLER, 1983, p. 211).

[2] El Consenso de Washington fue una reunión estratégica realizada en Washington en noviembre de 1989, con representantes del FMI, el Banco Mundial y el Tesoro de Estados Unidos, que planteó un paquete de diez reformas de política económica de corte neoliberal, acuñadas por el economista John Williamson.

[3] El Plan Marshall, al final de la Segunda Guerra Mundial, y el Consenso de Washington, cuatro décadas después, fueron ambas estrategias de Estados Unidos para estructurar su influencia sobre el resto del mundo: el primero sentó las bases de la reconstrucción de posguerra en Europa; el segundo, las de la recuperación de América Latina tras la crisis de la década de 1980, mediante acuerdos ideológicos e institucionales de reforma de mercado.

Señalo algunos efectos de ese giro en la primera infancia y la educación inicial que siguen vigentes. El primero es la focalización del gasto hacia la población en extrema pobreza: en lugar de un sistema universal de protección a la infancia, se estructuró una lógica asistencialista en la que el Estado interviene solo donde el mercado falla. De ahí programas como Bolsa Família en Brasil, desde 2003; Juntos para los Más Pobres en el Perú, desde 2005; o la Asignación Universal por Hijo en Argentina, desde 2009, que pese a llamarse "universal" está focalizada en hogares desocupados o informales. En los tres casos las transferencias condicionadas nacen con una contradicción, aunque se justifican en el lenguaje de los derechos universales, “la protección social basada en derechos”, en la realidad operan mediante instrumentos de focalización asistencial, no corrigen situaciones de fondo, estructurales, la regresividad de los sistemas tributarios[4], la estructura del empleo. Cuando se mantiene intactas las brechas de desigualdad, la intervención pública, aun discursivamente orientada a la equidad, protección y derechos universales, terminan solo gestionando la escasez y conteniendo la conflictividad social en lugar de llevar adelante un verdadero Estado de bienestar universal con justicia social. LO VUOLO (2013) al respecto menciona que estos programas son mecanismos de contención focalizada y mitigación de la exclusión extrema.

El problema no fue solo el recorte de derechos universales, presupuestos y del propio sistema de educación inicial, sino el efecto que esta lógica asistencial y “compensatoria” causa en las subjetividades individuales y colectivas[5] (GONZÁLEZ REY, 2014; PICHON-RIVIÈRE, 1978; QUIROGA, 1998) de quienes reciben esta "dádiva": y están en el rol de “beneficiarios” el sentirse mendigo o incapaz de sostener a los suyos, el desprecio de otros que los señalan como ociosos, y el despliegue de la aporofobia, tan común en nuestros países, donde amplios sectores sociales siguen afirmando que "los pobres son pobres porque quieren". Estas políticas profundizan las distancias y complejizan las tramas sociales de cada territorio, y producen de forma colectiva una subjetividad de inferioridad, dependencia y desprecio social que fractura las tramas comunitarias (GUATTARI; ROLNIK, 2006). Cabe entonces preguntarnos qué siente un niño cuando ve a su familia recibir "caridad" en lugar de un derecho, y cómo crece su autoestima bajo la mirada de quienes lo juzgan a él o a su cuidador. Si es en los tres primeros años de vida donde se fundan las bases de la personalidad y de los primeros modelos vinculares, -como mostraron, desde ángulos distintos, la pedagogía (MONTESSORI, 1949) y la teoría del apego (BOWLBY, 1969)-, cabe cuestionar qué matrices de aprendizaje se imprimen en la infancia bajo contextos de exclusión material y simbólica (QUIROGA, 1990). La evidencia actual del desarrollo confirma que la autonomía y la subjetividad solo se despliegan saludablemente a través de un diálogo tónico y afectivo con un cuidador validado en su propio entorno social (WALLON, 1987; CHOKLER, 1988; SZANTÓ-FÉDER, 2011). Cuando el Estado sustituye los derechos universales por una lógica de beneficencia, a través de políticas compensatorias y alimentarias de transferencia condicionadas focalizadas no solo fragiliza la subsistencia económica de una familia:

[4] Actualmente los sistemas impositivos extraen un mayor porcentaje relativo de ingresos de los hogares pobres que de las grandes fortunas debido a que los países tienen una matriz fiscal fuertemente sesgada hacia los impuestos al consumo- IVA- IGV.

[5] En la línea de Pichon-Rivière, las subjetividades se construyen no solo desde el mundo interno, sino desde las interacciones cotidianas. Fernando González Rey, desde una perspectiva histórico-cultural, define la subjetividad social o colectiva como un sistema de significaciones y sentidos subjetivos que configura la vida de un grupo, una comunidad o una sociedad, y que se reproduce a través de sus prácticas institucionales y relacionales.

lesiona su matriz afectiva y fractura las tramas vinculares de nuestras sociedades.

Esta focalización, basada en criterios de retorno de la inversión, generó además una paradoja específica para el Ciclo I en el Perú, cuya precariedad se inició o se profundizó por la falta de presupuesto. La Ley General de Educación (Ley N.º 28044, de 2003) reconoce y divide la educación inicial en Ciclo I -de cero a dos años- y Ciclo II -de tres a cinco años-; sin embargo, el Estado aplicó allí una estrategia típicamente neoliberal de focalización y contención del gasto público. Al no declarar obligatorio el Ciclo I, se liberó al Estado de la obligación de construir cunas públicas de manera masiva o de contratar docentes especializadas para ese tramo. Así, las cunas maternales y los PRONOEI del Ciclo I quedaron desfinanciados, y buena parte de sus docentes, auxiliares y promotoras comunitarias educativas, que percibían una propina, no un sueldo docente; terminaron reasignados a los jardines formales del Ciclo II, que sí formaban parte de la agenda de ampliación de cobertura. Situaciones similares ocurrieron en otros países de la región.

Puedo hablar de esta paradoja desde una experiencia propia. Entre 2008 y 2011, en el marco del programa Juntos, el Estado peruano intentó escalar a nivel nacional una propuesta de atención para niños menores de tres años. En ese periodo dirigí el diseño, la implementación y la validación de un modelo de acompañamiento a familias con niñas y niños menores de tres años en zonas rurales andinas: las ludotecas itinerantes, una estrategia flexible, comunitaria, con enfoque territorial y de derechos, basada en el juego libre y la libertad de movimiento, que llegamos a implementar en cuatro regiones andinas del país. Se buscó escalarla allí donde resultara pertinente, pero no se logró ampliarla: terminó reducida a una variante más de los PRONOEI y, con los años, bajo la lógica homogeneizante del sistema, perdió justamente lo que la hacía valiosa, su capacidad de gestión territorial comunitaria.

El programa no escaló porque las políticas educativas priorizan a la población de tres a cinco años, dejando la de cero a dos años bajo la órbita del sector salud, y privilegiaban, como hasta hoy, además, lo formal e institucionalizado por encima de lo territorial.

Esta división institucional de la primera infancia en América Latina, Educación para los tres a cinco años, Salud para los cero a dos, no es casual: responde a una reconfiguración de las políticas sociales iniciada con fuerza en los años noventa y consolidada desde el año 2000, en la confluencia entre los marcos internacionales de infancia y la lógica de las reformas neoliberales que vengo describiendo. Esta lógica no fue exclusiva del Perú, sino una constante regional: el Ciclo I tiende a leerse, hasta hoy, en clave asistencial, atendido por el sector salud o focalizado en zonas de pobreza extrema, nutrición, control de anemia, mientras el Ciclo II se incorpora a las estrategias universales de ampliación de cobertura bajo modelos estandarizados.

En Argentina ocurrió algo semejante: al volverse obligatorias las salas de cuatro y cinco años, las provincias, responsables del financiamiento escolar, debieron destinar todo su presupuesto a construir aulas y contratar docentes para ese tramo (BATIUK, 2021), mientras el Jardín Maternal, de los cuarenta y cinco días a los dos años, quedó relegado a los Centros de Desarrollo Infantil, gestionados por el Ministerio de Desarrollo Social o por los municipios (RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ; MARZONETTO; ALONSO, 2019). En Chile y Colombia, la expansión del Ciclo II dependió de programas focalizados que derivaron la crianza temprana a la buena voluntad comunitaria, apoyada en figuras precarizadas como las "madres comunitarias" o "promotoras", sin salarios equivalentes al escalafón docente ni estabilidad laboral (SOLER MARTÍN; CÁRDENAS PALERMO; SILVA, 2021). Al privilegiar la cobertura visible y escolarizada del Ciclo II antes que un sistema público universal desde el nacimiento, América Latina postergó la

atención integral de la primera infancia (HERRERA VEGAS, 2022), desatendiendo el sostén afectivo básico mucho antes del ingreso a la escuela formal.

El segundo efecto es que la educación inicial pasó a valorarse como inversión de capital humano, por su rentabilidad, y no como derecho del niño ni como parte de ese bien común de la sociedad que ya proponía la tradición aristotélica y que retoma la UNESCO (2015), En esta línea, Locatelli (2018) propone una gobernanza de la educación entendida como bien común, contrarrestando las corrientes de privatización mediante la participación democrática de las comunidades. Del mismo modo del Buen Vivir, entendido como reciprocidad y convivencia con la naturaleza, como describe Bellotti (2014) —y profundiza Hidalgo Jiménez (2022) al analizar el Sumak Kawsay presente en la ley de educación del Ecuador.

El tercer efecto fue la privatización de los cuidados y la desregulación estatal del sector[6], primero mediante la apertura a la inversión extranjera y la venta de empresas públicas, y luego a través de la Responsabilidad Social Empresarial, las Obras por Impuestos y la influencia de redes como Enseña Perú, Enseña Chile o Ensina Brasil, filiales locales de Teach For All[7] (FRIEDRICH, 2016; SAURA, 2016; MOURA; OLIVEIRA, 2024), junto con think tanks y "puertas giratorias" que colocan asesores y gestores en los ministerios. Como analizan Verger, Fontdevila y Zancajo (2017), estas dinámicas responden a patrones globales de privatización educativa que debilitan el rol garante del Estado e introducen lógicas de mercado en los sistemas escolares.

Diversos estudios documentan el peso de discursos sobre el "alto retorno económico" del cerebro infantil, el uso de la neurociencia para estandarizar currículos y las alianzas público-privadas para subcontratar servicios y evaluaciones (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011; SAFORCADA et al., 2019; RODRIGO; FELDFEBER, 2014; OXFAM; CLACSO, 2018; RODRIGUES MOYANO; RODRIGO, 2020), una dinámica que operó también en ambos ciclos de educación inicial y que, en el contexto peruano, Balarin (2016) conceptualiza como una privatización por defecto generada por el desabastecimiento deliberado de los servicios públicos.

Se promovió, en suma, una visión tecnocrática de lo público y de la primera infancia. Bajo esa lógica, el BM comenzó a financiar la educación inicial desde los años noventa, ya no por el bien común o el derecho del niño a jugar, sino por su rentabilidad. Estas políticas, en general, no miraron hacia adentro de nuestros territorios: fueron copia del modelo europeo o estadounidense, o simple obediencia a "recomendaciones" con poco análisis de nuestras propias estructuras y saberes. No es casual que la OCDE gestione las pruebas PISA, ejecutadas y financiadas por nuestros países desde el año 2000, con datos bajo su control; ni que muchas de nuestras leyes de educación hayan relativizado la formación integral en favor de la competitividad y el "emprendedurismo" (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011). Algo semejante ocurre con las culturas del cuidado: desde las directrices macroeconómicas de la OCDE (1996) orientadas a la flexibilidad y la competitividad en la era global, se impulsa la ampliación de guarderías para facilitar la inserción laboral femenina sin pérdida de productividad, y para ampliar la base tributaria. Es un tema central para la primera infancia, porque necesitamos cuidadores bien cuidados, capaces de ofrecer entornos seguros y afectivos (CHOKLER, 2017): necesitamos cuidar a quien cuida. Pero ese cuidado del

[6] Dos de las diez medidas de ajuste estructural promovidas por el Consenso de Washington fueron la apertura a la inversión extranjera directa, eliminando restricciones al ingreso de capital, y la privatización de empresas estatales.

[7] Teach For All es una red global que opera bajo distintos nombres en cada país, con un mismo modelo: recluta profesionales de diversas carreras, no necesariamente pedagogos, los capacita brevemente y los inserta a enseñar por dos años en escuelas públicas vulnerables, promoviendo la figura del "liderazgo" individual e insertando después a estos perfiles en la gestión pública o privada.

cuidador no puede oscurecer el interés superior del niño, consagrado ya en el segundo principio de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y retomado en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989[8].

Un criterio que predominó fue homogeneizar para poder gobernar, como se aprecia desde el origen mismo de nuestros Estados-nación, construidos a imagen europea, aun cuando América Latina conserva una enorme diversidad de prácticas culturales precoloniales que persisten, resisten, se hibridan y se transforman, sobre una escasa acumulación de capital tras el saqueo de al menos tres siglos de período colonial. No pretendo agotar aquí esa discusión más amplia; me interesa detenerme en alguna de sus consecuencias concretas para las políticas de primera infancia y de educación inicial vigentes.

3. EL NIÑO COMO SUJETO SITUADO Y SU TRAMA DE VIDA

El niño no es un usuario de un servicio ni una cifra en un padrón: es un ser histórico y cultural inmerso en una trama viva. No existe el niño aislado; su vida está situada en un territorio que late, con espacios, personas, tensiones y relaciones de poder que forman parte de las condiciones que debemos gestionar para él.

Pienso en la identidad. Recuerdo la historia de una mujer shipiba que me contaba, con dolor, cómo al inscribirla en el registro civil le cambiaron el nombre porque el suyo era "muy complicado". Ese nombre ancestral no era solo un sonido: señalaba su linaje de mujeres pintoras y tejedoras.

Hoy ella distingue, en su documento de identidad, su "verdadero nombre" del nombre impuesto. Cuando la gestión estandariza, invisibiliza saberes bajo la etiqueta cómoda de lo "mestizo" o lo "criollo", del mismo modo en que hablar de promedios e índices invisibiliza las historias específicas de cada realidad.

En territorios como la región San Martín, en Perú, esta trama es particularmente vibrante y obliga a gestionar reconociendo las formas familiares realmente existentes, que no siempre corresponden al modelo nuclear: la comunidad que cría, donde abuelas y abuelos son custodios de la identidad; las redes vecinales, que cuidan mientras las madres trabajan; los hermanos cuidadores, niños de siete u ocho años que sostienen la vida de los más pequeños; y la migración de saberes, como la que trajeron los migrantes ayacuchanos de los años ochenta, que no solo desplazó personas, sino formas de cuidar que hoy conviven con las del pueblo kichwa lamista. En la ruralidad amazónica y andina, la familia extensa -abuelos, tíos y primos bajo el mismo techo- sigue siendo la forma predominante de organización del cuidado.

Estas prácticas no deben estigmatizarse como ignorancia, dejadez o maltrato solo porque no coinciden con lo que consideramos "adecuado", aunque tampoco conviene asumirlas de manera esencialista o acrítica: es necesario comprender su sentido antes de valorarlas o incluirlas. Por eso insisto en que no es lo mismo equidad que igualdad: lo que proponemos debe adecuarse a lo que cada niño requiere en su propio contexto, y no al revés.

En las competencias de comunicación, la lengua de cada niño es particular dentro de esta diversidad; conocer y observar es indispensable. Valorar su expresión implica no estigmatizar, no cosificar ni corregir de entrada giros que responden a otra matriz cultural y a una historia específica. Desde este enfoque, la identidad lingüística y la autoría de la

[8] El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que los Estados Partes respetarán los derechos allí enunciados y asegurarán su aplicación a cada niño sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social, posición económica o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales, y que se les protegerá contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades o las creencias de sus padres, tutores o familiares.

palabra no son simples capacidades gramaticales, sino construcciones de carácter político, vincular y subjetivo (REQUEJO, 2009). En esta etapa temprana, cuando ayudamos a un niño a construirse como sujeto, es nuestra responsabilidad ética cuidar su entorno y su subjetividad, y reconocer su derecho a expresarse con lo que tiene y sabe, sin apagar su interés por comunicarse ni afectar su autoestima.

Cabe entonces preguntarse: ¿qué ocurre con nuestras infancias cuando son sometidas a correcciones constantes desde la educación inicial, cuando se les impone un idioma ajeno a su contexto, como el inglés en el Perú, o variantes del castellano alejadas de su habla cotidiana? ¿No terminamos, con reglas gramaticales meramente teóricas, reprimiendo el placer y la emoción de expresarse? Como advierte Hoffmann (2013)[9] y Golse (2005, 2020, 2023) y Chokler[10] (2005, 2020, 2023) y Chokler[11] (2008), para quienes el placer de comunicar precede a la norma externa y las exigencias que superan la maduración real fuerzan un adiestramiento que distorsiona el psiquismo, forzar el desarrollo lingüístico mediante la corrección constante sofoca ese motor afectivo, interrumpe el ritmo natural del psiquismo y bloquea el deseo del niño de manifestar su propio ser para quien el placer de comunicar precede a la norma externa y nace del encuentro afectivo, interactivo forzar el desarrollo lingüístico mediante la corrección constante sofoca ese motor afectivo, interrumpe el ritmo natural del psiquismo y bloquea el deseo del niño de manifestar su propio ser.

La palabra y la lengua materna constituyen el refugio de la dignidad de las comunidades; no existe una "pobreza de vocabulario" natural, sino una estructura identitaria que se moldea, desde los primeros años, a través de las tramas vinculares que preceden al sujeto (REQUEJO, 2009). En este período, la oralidad y el diálogo configuran el soporte del psiquismo: el niño conquista la palabra cuando logra manifestar sus propias necesidades, afectos e identidad histórica, y no cuando simplemente repite vocablos.

La cultura, además, no es solo la lengua: son también las prácticas del ser, del vivir y del comunicar; los roles que asignamos a niños, adultos y personas mayores; y la concepción misma de lo que es, y de lo que puede, un niño. La identidad, el origen y la espiritualidad son fundamentales en los primeros años de vida. El nombre otorgado suele estar ligado al linaje, y en muchos pueblos existen prácticas específicas de cuidado durante los primeros meses, vínculos con la naturaleza, protecciones simbólicas, cuidados alimentarios, que conviene primero conocer y comprender.

He sido testigo de estos saberes en comunidades quechuas de las alturas de Cusco, Apurímac, Huánuco, y en contextos quechuas y aymaras de Puno, particularmente en Ayaviri. En muchos de estos lugares observé cómo las madres, durante una larga caminata o mientras trabajan la chacra, cobijan a sus bebés en pequeños refugios armados con troncos, paja y mantas, llamados localmente chullpitas, tal vez en alusión al parecido que tienen estas pequeñas chozas de paja (chujllas) con las tradicionales torres funerarias andinas (chullpas).

---

[9] Juan Miguel Hoffmann, respecto a la sobreexigencia y el error de corregir mecánicamente los aprendizajes, sostiene textualmente: "Forzar los tiempos de aprendizaje bajo el imperativo de la competencia adulta solo produce un vaciamiento de la subjetividad. El rol fundamental en la crianza no es el de moldear o corregir de manera constante, sino el de reconocer, respetar y disfrutar de las iniciativas innatas del infante" (HOFFMANN, 2013, p. 42).

[10] Bernard Golse, sobre el proceso de aprender a hablar, explica textualmente: "En este sentido, hay siempre en el acceso al lenguaje una cierta dimensión de violencia, una violencia ciertamente necesaria y estructurante, pero violencia al fin y al cabo" (GOLSE, 2005, p. 68).

[11] Myrtha Hebe Chokler, con respecto al daño que causa exigirle a un niño cosas para las que aún no está listo señala textualmente: "Las exigencias del adulto que superan la maduración real del niño forzándolo a cumplir funciones para las que no está preparado, solo generan una falsa autonomía, fragmentando su comportamiento, provocándole sufrimiento y distorsionando la estructuración de su psiquismo" (CHOKLER, 2008, p. 12).

Recuerdo un taller en una pampa abierta de las alturas de Quispicanchi, en Cusco, a varias horas de camino del pueblo más cercano, con un frío intenso y un sol penetrante. Yo llevaba a mi propio bebé de tres meses en un portabebés. Apenas me vieron, las mujeres que llegaban de otras comunidades armaron, de manera espontánea, una de estas estructuras con sus mantas y ramas, y me pidieron que colocara allí a mi hijo: un espacio de apenas 0,80 por 1 metro, techado y abrigado, que lo protegía del sol, del frío y de los cambios bruscos de temperatura, mientras permanecía lo bastante cerca como para escuchar mi voz durante todo el taller. Mientras ellas participaban de las dinámicas, sus propios bebés permanecían igual de cerca, sostenidos en un ambiente tibio y seguro. Prácticas como esta muestran que los saberes ancestrales de crianza suelen anticiparse a los hallazgos de la investigación contemporánea sobre el vínculo de apego, la contención afectiva y el diálogo tónico. Los cinco organizadores del desarrollo que plantea Myrtha Chokler (1998; 2017); el orden simbólico, la comunicación, la exploración y el descubrimiento del mundo, y la seguridad y disponibilidad postural; se entretejen en esta trama e inciden en el desarrollo integral de cada niño y en su aprendizaje.

Solo a partir de este entendimiento mutuo con las familias, conociendo lo que hacen y comprendiendo el sentido de sus lógicas, podremos rescatar saberes locales que merecen ser valorados e incorporados formalmente en la gestión pedagógica y en el diseño de las políticas educativas.

4. CRÍTICA AL MODELO DE GESTIÓN BASADO EN INDICADORES

La gestión es, en su origen, el conjunto de acciones y procesos coordinados para dirigir, administrar y controlar una institución con el fin de alcanzar objetivos específicos: una herramienta operativa orientada a la eficacia y a la optimización de recursos. Sin embargo, desde 1989, con la expansión de las políticas neoliberales en la educación, la gestión pasó de ser un instrumento de apoyo a convertirse en el fin prácticamente supremo del sistema escolar. Se redujo la responsabilidad pedagógica a la figura del docente-gestor o del director-gestor, bajo una lógica conductista de premios condicionados, buenas prácticas, estímulos al desempeño, que hizo perder de vista el propósito mismo de educar y la importancia del contexto de cada niño y de cada institución.

Desde entonces se otorgó también una importancia desmedida a la evaluación, por encima de la igualdad, la equidad, la justicia o nuestros valores de solidaridad y reciprocidad. Esta trampa de la evaluación; impulsada por rankings como las pruebas PISA; que, aunque están dirigidas a secundaria se vinculan también a evaluaciones desde el nivel inicial, como la prueba MELQO; se financia con recursos escasos que nuestros países deben priorizar para esta labor. Ello ha generado un encogimiento del currículo y una mirada fragmentada del aprendizaje: para mejorar los indicadores de matemática, ciencias y comprensión lectora se desfinancian las artes, las ciencias aplicadas y la educación cívica; y en el propio nivel inicial, donde debería primar el juego, a pesar de esfuerzos de algunos especialistas entro del sector educación, se tiende a plantear actividades estructuradas y dirigidas, e incluso a someter a los niños a pruebas de ingreso a cunas y jardines, presionándolos para adelantar aprendizajes y generar "evidencias" de logro. Se instala así una dinámica de adiestramiento que deja de lado la motivación, los intereses y el nivel de maduración de cada niño. La caída de los resultados de PISA en la última década, no solo en América Latina sino también en países del llamado primer mundo, muestra el agotamiento de un modelo que prioriza la estandarización por encima de un desarrollo humano integral y situado.

El caso peruano ilustra con crudeza esta lógica presupuestal. De acuerdo con datos del Ministerio de Economía y Finanzas, el sistema educativo opera bajo una severa rigidez estructural en la que aproximadamente el 65% del

presupuesto sectorial se consume exclusivamente en planillas de personal y obligaciones sociales ((PERÚ, 2024; USMP, 2025), una cifra que al sumársele el gasto corriente operativo e institucional absorbe entre 80 y 85% de los recursos disponibles. Aproximadamente un 15%, el remanente presupuestal, teóricamente orientado a la “Innovación” es decir inversión en calidad y modernización pedagógica, termina mayoritariamente centralizado y capturado por la burocracia de las evaluaciones estandarizadas a gran escala y metas de rendimiento técnico diseñadas desde Lima, aunque “validadas” con las diferentes regiones. Como consecuencia, las transferencias a las regiones quedan desprovistas de autonomía real, dejando partidas marginales para financiar propuestas pedagógicas territoriales que nazcan de la propia geografía y realidad de cada región. Tratar como iguales a quienes viven realidades distintas no es justicia: es producir nuevas desigualdades. La equidad exige que el servicio incluya la lengua materna de cada niño, es decir una entre las cerca de cuarenta y ocho que se hablan en el Perú; y con ella la gran diversidad de formas de criar y vivir y no que el niño deba rendirse ante la rigidez de un sistema que prioriza medir promedios o logros o plantear modelos estandarizados.

Esta restricción presupuestal a las propuestas locales y a la diversidad cultural es un patrón estructural en la región, vinculado a las directrices de optimización fiscal promovidas por el BM y el BID. La literatura especializada demuestra que estas agendas supeditaron el financiamiento de la primera infancia como derecho universal a la aplicación de tecnologías de control contable (MARTÍNEZ; CORREA, 2021). Los análisis de la CEPAL confirman que el gasto dirigido a la niñez sufre de una alta rigidez inercial; el gasto corriente de funcionamiento absorbe la casi totalidad de los fondos, lo que restringe la inversión pedagógica con pertinencia territorial (CEPAL, 2018).

En Colombia, los fondos para la educación inicial operan condicionados a planificaciones centrales y metas de costo-efectividad (OCHOA-FLÓREZ, 2022). Por su parte, el modelo de Brasil ilustra cómo las transferencias complementarias del Estado para la educación infantil de los municipios (Fundeb) quedan sujetas obligatoriamente a condicionalidades burocráticas y metas de eficiencia contable bajo el mecanismo del Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) (BRASIL, 2024; SILVA; BARBOSA, 2022). En estos escenarios, la gobernanza neoliberal regula el espacio fiscal bajo procesos de auditoría que uniformizan la inversión, limitando el soporte real de las diversas formas de vivir, criar y aprender propias de cada territorio.

5. EL CORAZÓN DE LA PROPUESTA: LA GESTIÓN DE CONDICIONES Y LA OBSERVACIÓN

Propongo que el objeto de nuestra gestión no sea el "servicio", sino las condiciones. No me refiero a recursos materiales, sino a procesos sociales y afectivos fundamentales. Gestionar condiciones significa garantizar la tríada vital del entorno de cada niño: continuidad, sostén y contención (CHOKLER, 2017). Estas condiciones están ligadas a todos los espacios y personas por donde transita su vida cotidiana: familia, comunidad, escuela, territorio. Por eso, aunque cada niño es único, no podemos perder de vista el contexto político en el que se enmarcan nuestras decisiones como cuidadores, profesionales o hacedores de políticas, ni las macroestructuras socioeconómicas y culturales que también inciden en el entorno protector que cada niño requiere para crecer con confianza, autonomía e iniciativa.

Esta manera de entender la gestión supone un cambio de eje respecto del modelo dominante que, aunque se presenta al servicio del ciudadano en el marco de la "modernidad del Estado", en realidad está centrado en el sistema: es el servicio el que organiza las decisiones, la evidencia sirve para controlar y vigilar,

la innovación se entiende como tecnología externa, y el éxito se mide por el cumplimiento de la meta técnica. En la gestión centrada en la niñez, en cambio, es la vida del niño la que orienta las decisiones, la evidencia sirve para comprender y cuidar en cada contexto particular, la innovación se entiende como aprendizaje del territorio, y el éxito se mide por un desarrollo humano situado, digno y colectivo.

El andamiaje epistemológico y el punto de partida absoluto de esta gestión transformadora es la observación científica del niño, concebida bajo las bases del pensamiento de Emmi Pikler. Observar no constituye un mero acto contemplativo ni un registro mecánico de conductas aisladas para llenar escalas estandarizadas de desarrollo. Por el contrario, tal como puntualizan Judith Falk y Ana Tardos (2002), la observación pikleriana es una práctica rigurosa que exige del adulto una postura de descentración, una rigurosa distancia óptima y una disponibilidad tónico-afectiva que le permita captar la globalidad del niño en acción sin interferir de manera intrusiva en su actividad autónoma. Es a través de esta mirada atenta y sistemática que el adulto puede descifrar la elocuencia de las manifestaciones sutiles de la infancia: la armonía o tensión de su tono muscular, las variaciones en la fluidez de sus movimientos, la persistencia y dirección de sus miradas, y los micro-indicios de bienestar o distrés que revelan la cualidad de su vivencia psíquica inconsciente.

La necesidad de estructurar la práctica pedagógica en torno a este registro minucioso se apoya fundamentalmente en la psicología del desarrollo de Henri Wallon. Para Wallon (1987), el psiquismo temprano es de naturaleza eminentemente dialéctico y se estructura a partir de una simbiosis afectiva inicial con el entorno social, donde las emociones se expresan directamente como manifestaciones tónico-posturales. El tono muscular constituye la urdimbre, la raíz misma de la afectividad y de la comunicación primigenia.

En consecuencia, la observación del comportamiento motor y tónico del bebé no es el examen de una dimensión meramente biológica, sino el acceso directo al núcleo de su subjetividad y de su vida emocional en gestación. Un niño cuyo tono muscular denota rigidez o desorganización está manifestando una falla en las condiciones de sostenimiento y seguridad afectiva de su entorno. Por ende, la gestión de condiciones no puede operar a ciegas; requiere la mediación de un observador capaz de decodificar este lenguaje corporal para ajustar la disponibilidad institucional y comunitaria a las necesidades bio-psico-sociales reales y singulares de la infancia.

Este imperativo metodológico es desarrollado por Agnès Szanto-Feder (2011) en su obra esencial 'Mirar al niño'. Szanto-Feder sostiene que el movimiento libre y la actividad autónoma solo adquieren su verdadero sentido pedagógico y clínico cuando son respaldados por una mirada adulta que, valida, significa y sostiene la iniciativa del niño. Mirar al niño implica renunciar a la pulsión de dirigir, apurar o corregir externamente sus posturas intermedias o sus procesos de exploración. La observación sistemática revela que el bebé es un sujeto de iniciativa, capaz de construir de manera autónoma sus coordinaciones motrices y sus estructuras cognitivas, siempre y cuando disponga de un entorno previsible, seguro y provisto de una continuidad relacional. Cuando el gestor o el educador se adiestran en esta mirada, abandonan de inmediato la urgencia por alcanzar metas, indicadores estandarizados y pasan a centrar sus esfuerzos en el diseño y preservación de espacios y tiempos respetuosos, donde la libertad de movimiento sea la regla y no la excepción.

Finalmente, considero que es Myrtha Chokler (2017) quien articula conceptualmente la observación con la praxis política y de gestión en América Latina a través de la teoría de los Organizadores del Desarrollo. Chokler demuestra que la observación regular y participante de las interacciones cotidianas, especialmente durante los

momentos de cuidados de crianza como la alimentación, la higiene y el sueño, constituye el único instrumento legítimo para evaluar la pertinencia y la calidad intrínseca de los entornos protectores. La observación permite ponderar si el orden simbólico, la comunicación, la exploración libre y la seguridad postural están operando de manera integrada para sostener el psiquismo del niño.

En la propuesta de la gestión de condiciones, la observación deja de ser una tarea periférica confinada al aula y se instituye como el corazón mismo del sistema de monitoreo: la evidencia científica recolectada en el territorio no sirve para vigilar o clasificar a los sujetos, sino para interpelar críticamente a las instituciones, ajustar los presupuestos y garantizar que la tríada vital de continuidad, sostén y contención afectiva sea una realidad material para cada niña y niño en su diversidad histórica y cultural.

Gestionar condiciones, entonces, no es aplicar una receta uniforme, sino sostener, en cada decisión, la pregunta por lo que ese niño, en ese territorio, necesita para desarrollarse con dignidad.

6. ARTICULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN: EL MODELO DE TEJIDO VIVO

Hablamos regularmente de la necesidad de articular y también de adecuar las políticas nacionales a los territorios o localidades para llevar adelante una gestión por el desarrollo del infante, sin embargo, articular no es llenar actas de reuniones entre los sectores de salud, desarrollo, educación y sociedad civil: articular es construir un sentido compartido en un territorio específico, con tramas particulares. No se trata entonces de compartir espacios para convencer o involucrar al otro en decisiones o políticas ya definidas: propongo, en esta línea, un modelo de tejido vivo, inspirado en los patrones textiles amazónicos, en el que el Estado, las familias en sus distintas formas, la naturaleza y las culturas se entrelazan sin jerarquías fijas entre sí. Los entornos protectores que requiere cada niño tienen muchos niveles, y no podemos mirar uno sin mirar los otros, porque todo está relacionado en un mismo entretejido. Por ello, temas estructurales como el acceso a agua, desagüe, electricidad y seguridad en cada hogar y territorio no pueden pasarse por alto, del mismo modo que se requieren estrategias flexibles de acompañamiento a quienes cuidan, que partan de conocer primero sus propias lógicas.

Antes de tomar cualquier decisión de gestión, propongo que todo especialista se formule, como mínimo, las siguientes preguntas, en lugar de actuar de forma automática o siguiendo un formulario: ¿desde dónde estoy mirando a este niño?; ¿comprendo el sentido de las prácticas de crianza y educativas que observo?; ¿qué condiciones de continuidad, sostén y contención estoy fortaleciendo?; ¿qué estoy aprendiendo hoy del territorio?; y, finalmente, ¿esta decisión favorece el desarrollo del niño en su diversidad, o solo maquilla un indicador técnico y responde a la necesidad de la institución de rendir cuentas y mostrar logros?

7. LOS PRONOEI: INNOVACIÓN Y SABERES ANCESTRALES

Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), y sus equivalentes en otros países de la región, llamados también programas no formales, nacieron de la propia organización comunal, de familias que sostienen estrategias, muchas de ellas ancestrales, para cuidar a los niños y niñas de su comunidad. No deberían mirarse como una "alternativa de bajo costo" (BALARIN, 2016) para la población pobre; son, en realidad, el patrimonio pedagógico más disruptivo con el que cuentan países como el Perú, una suerte de neurociencia ancestral aplicada. En 2026 cumplieron cincuenta y tres años desde su oficialización por el sector educación, aunque sus raíces comunitarias son mucho más antiguas: antes se los conoció como Wawa Uta, Wawa Wasi, PIET, PIETBAF, Paigrumas, Wawa Pukllana, ludotecas itinerantes o SET. La simplificación administrativa de

su nombre buscó ordenarlos y estandarizarlos; sin embargo, los PRONOEI persisten con su flexibilidad y su vínculo directo con la población, a través de promotoras comunitarias y docentes coordinadoras que conocen la idiosincrasia y las prácticas de crianza de las familias, garantizando así la continuidad de su identidad social y cultural.

En su funcionamiento cotidiano, sobre todo en la ruralidad andina y amazónica, los PRONOEI expresan valores de gobernanza ancestral que el mercado ha intentado desplazar: el ayni o reciprocidad, entendido como apoyo mutuo; la minka o trabajo colectivo, donde el bienestar del niño es tarea de toda la comunidad; y el sumak kawsay o buen vivir, equilibrio con la naturaleza que valora tener lo necesario y suficiente antes que el consumo ilimitado. Innovar, desde esta perspectiva, es mirar hacia adentro: validar una pedagogía del hacer con el otro, en la que el niño de San Martín, por ejemplo, aprende nociones de tiempo, espacio, cantidad y geometría primero con su propio cuerpo, en interacción con su medio -contando semillas, cuidando ovejas, desgranando maíz o moldeando arcilla para un objeto que luego usará-, y construye su lenguaje con identidad a través de los cantos de cuna, los cantos que sanan y los relatos de sus abuelos, en la chacra, en la comunidad, en el centro de salud o en el mercado del pueblo: un lenguaje situado y cargado de historia y significados.

Estos valores no están exentos de tensión: la competitividad y el individualismo que promueve buena parte de la política educativa pública, centrada en la nota más alta y en el logro individual, se filtran también en las asambleas comunales donde se ubican algunos PRONOEI y son, con frecuencia, motivo de debate interno. Rescatar el bienestar colectivo por encima de la competencia individual que impone el modelo de mercado actual es, en ese sentido, una tarea permanente y no un estado ya conquistado.

8. CONCLUSIÓN: EL DESAFÍO ÉTICO Y LA INVITACIÓN FINAL

La participación de la comunidad en los PRONOEI y en otros programas no formales es una fortaleza real, pero nunca debe convertirse en excusa para que el Estado abandone su responsabilidad financiera. El derecho a una educación con pertinencia cultural es universal e irrenunciable. Precisamente porque los PRONOEI trabajan tan cerca de la comunidad, pueden conocer, rescatar y valorar sus saberes, favoreciendo su inclusión efectiva en las políticas educativas: eso es innovar para transformar nuestra educación desde el inicio mismo de la vida.

Se requiere que los presupuestos prioricen el gasto pedagógico y la innovación desde cada territorio, cada región, cada UGEL y cada distrito, rescatando los principios y valores ancestrales que aún persisten. Esa es, a mi juicio, la verdadera transformación de la educación inicial: una educación que coloca en el centro de su acción al ser humano en comunidad, a sus derechos, con pertinencia cultural.

Invito a transformar nuestra mirada para transformar las condiciones de vida de la infancia. No llevemos solo respuestas prefabricadas: vayamos a los ríos, a las chacras, a las malocas, a recuperar la capacidad institucional de aprender. Innovar es permitir que el barro, las hojas y el canto del abuelo entren al aula con la misma dignidad que un libro de texto. Transformemos la gestión para que cada niño kichwa, shipibo-konibo, mapuche, migrante o urbano pueda florecer desde su propia identidad. La infancia no espera: cada decisión de gestión también educa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALARIN, María. La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 9, n. 2, p. 181-196, 2016.

- BATIUK, Verona. **Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina:** aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: OEI; UNICEF Argentina, 2021.

- BELLOTTI, Francesca. Entre bien común y buen vivir. **Revista de Ciencias Sociales,** Quito, n. 48, p. 41-54, ene. 2014.
- BOWLBY, John. **El vínculo afectivo.** Buenos Aires: Paidós, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Financiamento da Educação Infantil:** Fundeb e as condicionalidades do VAAR. Brasília: MEC, 2024. Disponible en: www.gov.br.
- CHOKLER, Myrtha. **Los organizadores del desarrollo psicomotor:** del mecanismo a la psicomotricidad operativa. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1988.
- CHOKLER, Myrtha Hebe. **El concepto de autonomía en el desarrollo infantil.** Buenos Aires: Fundari; Ediciones Cinco, 2008.
- CHOKLER, Myrtha. **La aventura dialógica de la infancia.** Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2017.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL**). Gasto público dirigido a la infancia en América Latina y el Caribe:** un análisis de su eficiencia y equidad. Santiago: Naciones Unidas, 2018. Disponible en: cepal.org.
- FALK, Judit; TARDOS, Anna. **Comer y dormir.** Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat; Editorial Octaedro, 2002.
- FEHER, Ferenc; HELLER, Agnes. Class, democracy, modernity. **Theory and Society,** n. 12, p. 211-244, 1983.
- FRIEDRICH, Daniel. Teach for All, public-private partnerships, and the erosion of the public in education. In: VERGER, Antoni; LUBIENSKI, Christopher; STEINER-KHAMSI, Gita (org.). **World Yearbook of Education 2016:** the global education industry. London: Routledge, 2016. p. 160-174.
- GOLSE, Bernard. El bebé, el niño y la violencia de acceso al lenguaje. **Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente,** Barcelona, n. 5, p. 67-82, 2005.
- GOLSE, Bernard. **Le développement de l'enfant:** rythmes, étapes et liens précoces. Paris: Dunod, 2020.
- GOLSE, Bernard. **Parlera, parlera pas?:** autismes et langage. Toulouse: Érès, 2023.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Las categorías de sentido subjetivo y configuración subjetiva en la psicología histórico-cultural. **Revista de Psicología,** Santiago, v. 23, n. 2, p. 115-128, 2014.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.
- HIDALGO JIMÉNEZ, Vianney. **Los cuidados y el Sumak Kawsay.** Practicamos, Transformamos, publicado en nov. 2022, actualizado 17 dic. 2025. Disponible en: https://participamostransformamos.org/los-cuidados-y-el-sumak-kawsay/.
- HOFFMANN, Miguel. **Primera infancia:** la construcción psicosocial de un ser humano. Buenos Aires: Editorial Hoffmann; CIAD, 2013.
- LOCATELLI, Rita. La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. **Perfiles Educativos,** v. 40, n. 162, p. 178-196, 2018.
- LO VUOLO, Rubén M. **Citizen's Income and Welfare Regimes in Latin America:** from cash transfers to rights. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- MARTÍNEZ, Silvia; CORREA, Néstor. Políticas públicas para la infancia en América Latina: de la concepción del derecho a la racionalización gerencial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** Manizales, v. 19, n. 2, p. 1-22, mayo/ago. 2021. Disponible en: cinde.org.co.
- MONTESSORI, Maria. **La mente absorbente del niño.** Barcelona: Araluce, 1949.
- MOURA, Silvia Aparecida de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Think tanks, neoliberalismo e a privatização da educação no Brasil. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 18, n. 41, 2024.

• OCHOA-FLÓREZ, Johanna. Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en Colombia: entre el derecho universal y el capital humano. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 84, p. 115-136, ene./abr. 2022. Disponible en: pedagogica.edu.co.

• ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Pushing ahead with the strategy:** the OECD jobs strategy. Paris: OECD Publications, 1996. Disponível em: oecd.org. Acesso em: 26 out. 2026

• ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración de los Derechos del Niño.** Nueva York: ONU, 1959.

• ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos del Niño.** Nueva York: ONU, 1989.

• OXFAM; CLACSO. **Democracias capturadas:** el gobierno de unos pocos. Informe Oxfam, 2018. Disponible en: https://policy-practice.oxfam.org/resources/democracias-capturadas-el-gobierno-de-unos-pocos-620600/.

• PERÚ. **Congreso de la República. Ley N.º 28044,** Ley General de Educación. Lima, 29 jul. 2003.

• PERÚ. Ministerio de Educación. Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto. **Análisis de la estructura del gasto público en el sector educación y asignación presupuestal por genérica.** Lima: MINEDU, 2024. Disponible en: www.gob.pe. Acceso en: 4 nov. 2026.

• PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **El proceso grupal:** del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.

• QUIROGA, Ana P. de. **Matrices de aprendizaje:** constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1990.

• QUIROGA, Ana P. de. **Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo:** desarrollos en psicología social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1998.

• REQUEJO, María Isabel. **Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento:** temas de debate en psicología social y educación. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2009.

• RODRIGO, Laura; FELDFEBER, Myriam. Globalised, commodified and privatised: current international trends in education and education policy. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas,** Tempe, v. 22, n. 41, 2014.

• RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina; MARZONETTO, Gabriela; ALONSO, Virginia. **Organización social del cuidado en la Argentina. Estudios del Trabajo.** Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, n. 58, dic. 2019.

• RODRIGUES MOYANO, Ivana; RODRIGO, Laura. La evaluación de la calidad de la educación en Argentina en el escenario de la restauración conservadora (2015-2019). **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2278-2297, 2020.

• SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educação & Sociedade,** v. 32, n. 115, p. 287-304, 2011.

• SAFORCADA, Fernanda et al. **Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina:** los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana. Buenos Aires: IEC-CONADU, 2019.

• SAURA, Geo. Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: la red global Teach For All en España. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,** Valencia, v. 9, n. 2, p. 254-268, 2016.

- SOLER MARTÍN, Jaime; CÁRDENAS PALERMO, Nidia; SILVA, Juan. La precarización laboral del cuidado comunitario: análisis comparado de las promotoras y madres comunitarias en Chile y Colombia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,** Bogotá, v. 51, n. 2, p. 145-172, 2021.
- SZANTÓ-FÉDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño en acción:** el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.
- UNESCO. **Repensar la educación:** ¿hacia un bien común mundial? París: UNESCO, 2015.
- UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES (USMP). Observatorio Educativo. **Presupuesto nacional de educación 2025:** estructura del gasto y rigidez institucional. Lima: USMP, 2025. Disponible en: https://usmp.edu.pe/observatorio_educativo/gobernanza_estrategica/economia_educativa/presupuesto_nacional_de_educacion_2025/. Acceso en: 4 nov. 2026.
- VEGAS, Emiliana; HERRERA VEGAS, María. **Políticas de primera infancia en América Latina:** avances y desafíos estructurales en la cobertura universal. Washington, D.C.: BID/Banco Mundial, 2022.
- VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; ZANCAJO, Adrián. **Manual para el estudio de la privatización de la educación.** Bruselas: Internacional de la Educación, 2017. Disponível em: ei-ie.org. Acesso em: 26 out. 2026.
- WALLON, Henri. **La evolución psicológica del niño.** Barcelona: Crítica, 1987.

Alimentar(-se): o cuidado como prática estruturante

Fernanda Magalhães Leitão *

(*) Fonoaudióloga (UNIFOR). Sócia-diretora da escola de educação infantil Ateliê Aquarela Espaço Infantil. Especialização em Voz e Atendimento Fonoaudiológico. Formação Pedagogo Pikler (em andamento). Formação Continuada em Red Pikler Brasil.

Resumo

O presente artigo se propõe a descrever as observações e intervenções propostas no processo de alimentação de uma bebê de 11 meses de vida, no interior da creche-escola Ateliê Aquarela. Apesar da segurança física e afetiva vivenciada no ambiente familiar, bem como no ambiente coletivo no qual encontrava-se inserida, os processos de alimentação da criança encontravam-se bastante conturbados e insatisfatórios para todos os envolvidos. A partir dos aportes teóricos e práticos da abordagem Pikler e dos registros coletados durante a adaptação da referida criança, a equipe de professoras da turma buscou, por meio de uma observação minuciosa, encontrar alternativas para que a alimentação da bebê acontecesse de modo eficiente, funcional, segura e prazerosa. Levando em consideração o cuidado e a relação afetiva estável e segura com uma das cuidadoras, a equipe interviu retroagindo em alguns aspectos do processo e dos momentos de alimentação, em busca de fornecer segurança física, alimentar e afetivo-emocional para a bebê.

Palavras-chave: alimentação, segurança alimentar, relação estável, pedagogia Pikler, observação.

Resumen

El presente artículo se propone describir las observaciones e intervenciones propuestas en el proceso de alimentación de una bebé de 11 meses de vida, en el interior de la guardería-escuela Ateliê Aquarela. A pesar de la seguridad física y afectiva vivida en el entorno familiar, así como en el ambiente colectivo en el que se encontraba, los procesos de alimentación de la niña estaban bastante desordenados e insatisfactorios para todos los involucrados. A partir de los aportes teóricos y prácticos del enfoque Pikler y de los registros recogidos durante la adaptación de la mencionada niña, el equipo de profesoras de la clase buscó, mediante una observación minuciosa, encontrar alternativas para que la alimentación de la bebé se diera de manera eficiente, funcional, segura y placentera. Teniendo en cuenta el cuidado y la relación afectiva estable y segura con una de las cuidadoras, el equipo intervino retrocediendo en algunos aspectos del proceso y de los momentos de alimentación, en busca de proporcionar seguridad física, alimentaria y afectivo emocional para el bebé.

Palabras clave: alimentación, seguridad alimentaria, relación estable, pedagogía Pikler, observación.

> *"A privação dos cuidados iniciais torna todas as conquistas futuras de um indivíduo muito mais difíceis de serem alcançadas." (Patrício, 2023).*

O fornecimento de múltiplos cuidados nos primórdios da vida é base fundamental para todos os processos envolvidos no crescimento de um ser pequeno. O cuidar de uma criança pressupõe um olhar cuidadoso e sensível daqueles que dela cuidam para tudo o que está envolvido no processo neurofisiológico do crescer e desenvolver-se. Em uma perspectiva ampla, entendemos os cuidados como toda e qualquer ação que envolve aspectos físicos, materiais e imateriais. Para Almeida, 'cuidado',

> *[...] é o termo winnicottiano usado para se referir à provisão ambiental, imprescindível à integração do ser que, nos primeiros períodos da vida, necessita de uma presença ativa, devotada e confiável, desempenhada pela figura da cuidadora." (Almeida, 2023, p.55).*

O ambiente humano e imaterial que propiciará a segurança física e afetiva do pequeno ser será, sem sombra de dúvidas, primordial e indispensável para a sobrevivência dele.

A Abordagem Pikler nos ensina que os momentos de cuidados, e aqui irei explicitar os obseváveis dos períodos de alimentação de uma criança cujo histórico será relatado em seguida, são, por excelência, momentos de estabelecimento de vínculos afetivos e relações interpessoais estáveis, de apego seguro entre a criança e o adulto cuidador. De acordo com Falk,

> *"A boa qualidade dos cuidados fornece a garantia de que as necessidades essenciais da criança sejam satisfeitas e de que ela conheça o sentimento de segurança e confiança ligados às experiências positivas nos diversos momentos da sua vida cotidiana." (Falk, 2016, p.26).*

Esse ensinamento corrobora com a afirmação de Bowlby (2002), um dos maiores estudiosos do tema, quando diz que a criança elege como sua figura de apego primordial aquela que cuida dela, bem como se ligará a tantas outras que assim o fizerem. Assim, podemos afirmar que os bebês e crianças irão estabelecer uma relação vincular com adultos sensíveis e responsívos àquela relação social interativa.

Considerando "que o ser humano depende, antes de tudo, de um vínculo para se desenvolver" (Fensterseifer, 2024, p.36), e a alimentação, do ponto de vista orgânico, físico e afetivo-emocional, será o sustentáculo para a sobrevida de qualquer vivente, a presença constante e genuína do outro é pedra angular durante os momentos de cuidados, e aqui, em específico, durante os processos de alimentação, afinal,

> *"Segurar e dar colo fisiológico e psíquico é a pedra fundamental da função de quem exerce a maternagem nos primórdios do desenvolvimento emocional, seja no âmbito familiar, seja no âmbito coletivo." (Leitão, 2026, p.28).*

O relato da observação que aqui se desenrolará, aconteceu no ambiente coletivo da creche escola Ateliê Aquarela, situada na cidade de Fortaleza (CE), primeira instituição educacional a se inspirar nos aportes da Abordagem Pikler, que iniciou suas atividades no ano de 2018. Dessa forma, no Ateliê Aquarela os cuidados se estabelecem como práticas pedagógicas norteadas pelos princípios piklerianos, sabedores que somos de que elas são estruturantes na formação dos sujeitos ali presentes.

H.M.M.F., nasceu de parto normal no dia 20/03/2025, sendo a sétima filha de sua progenitora, a qual somente descobriu que estava grávida na 30ª semana de gravidez [SIC]. Após o nascimento, H. foi disponibilizada para adoção e levada para o abrigo, perdendo de forma abrupta o envoltório maternal que experimentou ao longo da gestação. No abrigo, permaneceu por 5 meses até a entrega para os pais adotivos, os quais a acolheram de forma permanente e definitiva. H. nunca mamou no peito, tendo sido alimentada sempre na mamadeira, cujo bico era extremamente inadequado pelas característica anti-anatômicas que apresentava.

Depois de passar pelo protocolo de adoção, os pais, e a partir de agora chamaremos de 'pai' e 'mãe' o casal que adotou H., passaram a visitá-la no abrigo, então no início do 5º mês de vida, para o período de convivência. Eles a visitavam pela manhã, diariamente durante os dias úteis da semana, permanecendo na companhia dela por aproximadamente 3 horas de convívio. Das vezes que foram estar com ela no abrigo, após os momentos de

integração, era possível que a mãe a alimentasse no colo. Pela rotina de horários dessas visitas, logo após ser alimentada, H. dormia nos braços da mãe, que a colocava em seu berço, e os pais se retiravam para retornar no dia seguinte. Vale ressaltar que o período de convivência foi bem curto, não chegando a duas semanas. Nos demais momentos em que os pais não estavam presentes, H. era alimentada conforme os padrões de rotina estabelecidos no abrigo, o que comumente nos abrigos da cidade de Fortaleza acontecem com a criança no interior do berço. A mãe relata, no protocolo de anamnese escolar, que chegou algumas vezes para visitá-la e se deparou exatamente com a cena descrita anteriormente: H. deitada no interior do berço, com um lençol em volta do pescoço servindo de apoio para a mamadeira que encontrava-se em sua boca [SIC]. A alimentação exclusiva no colo somente aconteceu de forma definitiva quando H. foi para sua nova casa.

Durante os primeiros dias em casa os pais descreveram que a criança ficou bem, se alimentando como de costume, sem chorar, dormindo a noite toda e com uma rotina tranquila. Essa 'tranquilidade' chamou a atenção deles. O pai relatou inquietação com essa aparente tranquilidade, chegando a pensar que talvez aquele fosse uma mecanismo de defesa que a criança adquiriu durante seus 5 meses de vida no abrigo, salvando-se da realidade em que vivia [SIC]. Me deparei com esse relato e pensei no sentimento de ser e o sentimento de existir dessa criança, um conceito de Donald Winnicott, tão bem esboçado e diferenciado por Bernard Golse (2023), que em seus escritos nos diz que para um indivíduo sentir-se 'existir', ele depende do olhar do outro, do encontro com o outro, da existência do outro, afinal a capacidade de sentir-se 'existir' está atrelada ao reconhecimento do outro. H., de agora em diante, passaria a 'existir' para outrem e não somente a 'ser'.

H. chegou em nosso espaço coletivo em fevereiro do presente ano, então com 11 meses, e atualmente encontra-se com 1ano e 1mês. Os pais chegaram relatando muitas dificuldades no processo de alimentação, alegando que a transição alimentar, que teve início logo após a chegada definitiva de H. em seu novo lar, não aconteceu de forma efetiva e que foram momentos muito tensos e estressantes, pois H. colocava para fora o alimento oferecido, independente da consistência ou textura, chegando muitas vezes a desencadear o reflexo de vômito. Essa condição fez com que os pais ficassem temerosos com a possibilidade de engasgo e assim desistissem e cedessem à oferta da mamadeira com a fórmula.

Os dias de adaptação de H. na creche foram acompanhados por sua mãe, a qual procedeu com todos os cuidados corporais (banho, trocas, alimentação e sono). Observando os instantes de alimentação, percebemos exatamente o que foi relatado por ela durante a anamnese inicial. H. foi alimentada como já estava acostumada, na mesa, sentada na cadeira, levando em consideração o que já estava sendo feito e ofertado em casa. Ao proceder com a alimentação de H., a mãe relatou novamente suas inquietações, seu temor por alguma situação de engasgo e, ao mesmo tempo, a criança não conseguiu ingerir nem uma colherada do que estava sendo ofertado. Em determinado momento a mãe de H. chorou. Em conversa comigo, relatou que se sentia insegura e que tudo ainda era muito novo para ela, que era uma relação que se constituía com muito afeto, mas que muitas coisas ainda precisavam ser aprendidas. Acolhi seu sentimento e suas angústias e, tranquilizando-a, relatei para ela um pensamento de Winnicott (2020, p. 29): "existem muitas coisas que uma jovem mãe precisa aprender". É um processo que necessita de tempo, resiliência e a construção de um saber próprio a partir daquela nova relação.

Juntamente com a equipe de cuidadoras, passamos a estudar o caso de H. perguntando-nos inicialmente: o que afeta a capacidade de H. para alimentar-se de modo eficiente, funcional, segura e prazerosa? Inicialmente ponderamos uma carência relacional e sensorial nos primeiros meses de vida, já que os aspectos anátomo-fisiológicos aparentemente não justificavam o que na medicina e na fonoaudiologia se

denomina por disfagia, ou seja, qualquer dificuldade no processo alimentar, seja de origem estrutural, anátomo-fisiológica, neurológica, sensorial ou afetivo-emocional (Marchesan, 1999).

Na semana seguinte, já com a mãe e a filha mais confiantes e adaptadas ao contexto e rotina da creche, convidamos H. a sentar-se no colo da cuidadora de referência para alimentar-se e ela aceitou. Ofertamos a fruta amassadinha na colher, voltando para um padrão de textura anterior, já que percebemos um reflexo de vômito muito intenso quando pedaços tocavam em determinados pontos de sua língua. Embora ainda com um padrão de ântero-posteriorização da língua e um vedamento labial frouxo, a ingestão do alimento foi mais efetiva e prazerosa para H. Para complementar a alimentação, o leite foi ofertado no copo de vidro, com boa aceitação. A mãe sempre presente e observadora, passou a exercer essa forma de alimentar em casa também, juntamente com o pai da criança ao lado, dando-lhe apoio. Orientamos aos pais que organizassem a rotina alimentar de H. em todos os aspectos que a estruturam: lugar, horário, utensílios, tempo de dedicação e ambiente, para que a previsibilidade, a sensação de continuidade e confiança pudessem estar sempre presentes, afinal,

> *"A noção de previsibilidade é uma das mais importantes para a vida de um bebê. É uma construção que lhe permite compreender a fluência de seus ritmos e dos ritmos do mundo. É uma noção que lhe possibilita esperar sem entrar em um estado de desespero ou sofrimento." (Costa, 2020, p.30).*

Passado o primeiro mês, o relato dos pais em relação aos momentos de alimentação de H. em casa é sempre muito positivo. Com uma rotina alimentar bem organizada e referências já bem estabelecidas, H. passou a frequentar a creche em tempo integral a partir do mês de abril do presente ano. Aos poucos foi sendo introduzido no cardápio dela novas consistências, texturas e sabores, bem como novos utensílios. Ainda hoje H. é alimentada no colo, o que favoreceu, fortaleceu e fortalece a cada dia, esse encontro adulto-criança numa relação de reciprocidade, tão primordial para a constituição do apego seguro em ambos os contextos, familiar e coletivo.

Referências

- *ALMEIDA, Alexandre Patrício de. Por uma ética do cuidado – Winnicott para educadores e psicanalistas. Volume 2, São Paulo: Blucher, 2023.*
- *APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. Maternagem insólita. São Paulo: Omnisciência, 2021.*
- *BOWLBY, John. Apego – A natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 379.*
- *COSTA, Leila Oliveira. Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. São Paulo: Senac, 2020.*
- *FENSTERSEIFER, Jacqueline M. Cultivar cuidados – orientações para cuidar de bebês em situação de acolhimento. Santa Cruz do Sul: Coralina, 2024.*
- *GOLSE, Bernard. Modernité des théories d"Emmi Pikler. Le Coq-Erón, Paris, nº 246, p. 13 – 28, 03/2021. Disponível em: https://cairn.info/revue-le-coq-heron-2021-3-page-13.htm .Do sentimento de ser ao sentimento de existir no bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2023, p. 32-45.*
- *LEITÃO, Fernanda Magalhães. O cuidado como prática pedagógica na educação infantil – o Ateliê Aquarela (CE). In: BRANDÃO, Tetê (org.). Cuidar, Educar, Brincar – Experiências com inspirações piklerianas na educação infantil brasileira. São Paulo: Phorte Editora, 2026.*
- *MARIOTTO, Rosa Maria M. Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.*
- *MARCHESAN, Irene Queiroz. Deglutição – Normalidade. In: FURKIM, Ana Maria & SANTINI, Célia Salviano (orgs.). Disfagias Orofaríngeas. Carapicuiba/SP: Pró-fono, 1999.*
- *MAUVAIS, Patrick. Penser les soins aux tout-petits avec Emmi Pikler et Donald Winnicott. France: Éditions érès, 2022.*
- *VINCZE, Maria. Relation maternelle – relation professionnelle. In : FEDER, Agnès Szanto (org). Loczy : un nouveau paradigme ? L'Institut Pikler dans un miroir à facettes multiples. Paris : Puf, 2012.*

- *WINNICOTT, Donald W. Bebês e suas mães. São Paulo: Ubu Editora, 2020, p. 29 e 98.*

Apoiando o desenvolvimento em liberdade: reflexões sobre o papel da relação adulto-bebê para a motricidade livre.

Júlia Leitão Fontenele *

(*) *Psicóloga, psicanalista, pedagoga Pikler em formação pelo Instituto Pikler-Lóczy Budapeste.*
julialeitaopsi@gmail.com

Resumo

O escrito reflete sobre a relação entre motricidade livre, atividade autônoma e vínculo afetivo no desenvolvimento de bebês, a partir da observação de Miguel, aos 11 meses e 20 dias, no contexto da creche-escola Ateliê Aquarela. Fundamentada nos princípios de Emmi Pikler e nas contribuições de Donald Winnicott , a reflexão compreende o movimento espontâneo como dimensão fundamental da integração psicossomática e da constituição subjetiva. Discute-se ainda a importância da observação compartilhada entre escola e família como recurso para deslocar o olhar do desempenho para a experiência da criança, favorecendo a confiança em seu ritmo singular e reafirmando o compromisso ético com seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Pikler; Observação; Relação; Movimento Livre.

Resumen

El escrito reflexiona sobre la relación entre motricidad libre, actividad autónoma y vínculo afectivo en el desarrollo de los bebés, a partir de la observación de Miguel —de 11 meses y 20 días de edad— en el contexto de la escuela infantil Ateliê Aquarela. Fundamentada en los principios de Emmi Pikler y en las aportaciones de Donald Winnicott, la reflexión concibe el movimiento espontáneo como una dimensión fundamental de la integración psicosomática y de la constitución subjetiva. Asimismo, se aborda la importancia de la observación compartida entre la escuela y la familia como recurso para desplazar la mirada del desempeño hacia la experiencia del niño, favoreciendo la confianza en su ritmo singular y reafirmando el compromiso ético con su desarrollo.

Palabras clave: Pikler; Observación, Relación; Movimiento Libre.

Neste escrito, reflito sobre o desenvolvimento de um infante em motricidade livre no âmbito da creche-escola e sua intrínseca relação com o estabelecimento de vínculos emocionais estáveis com um adulto de referência a partir da observação e reflexão das práticas cotidianas no interior da creche-escola Ateliê Aquarela. Trago recortes de observação de um bebê de 11 meses e 20 dias como mote para a reflexão teórica e prática que tem sustentado o nosso fazer no seio da escola.

Em nosso espaço, consideramos o valor da motricidade livre e da atividade autônoma como essenciais para o pleno desenvolvimento de uma criança pequena. Afinal, antes que a linguagem oral se estabeleça "o movimento é tudo que pode dar prova da vida psíquica e traduzi-la por completo, pelo menos até o momento em que a palavra aconteça" (Wallon, 1975, p. 75).

A partir dos ensinamentos da médica e pediatra húngara Emmi Pikler, que, através da observação sistemática de bebês e crianças bem pequenas, constatou que um bebê saudável não precisa ser ensinado a andar, nem a assumir posições que ainda não conquistou sozinho; mas que, através de suas experiências individuais - de sua própria iniciativa - é capaz de desenvolvê-las de forma harmoniosa, desde a posição deitada de costas, adquirindo a capacidade de pronar, em seguida tornando-se capaz de sentar-se, até enfim atingir a verticalidade e a consequente capacidade de marcha firme.

Assim, compreendidos como processos profundos, que remetem não apenas ao desenvolvimento fisiológico, mas à fundação psicossomática e subjetiva do pequeno sujeito em desenvolvimento, entendemos que a atividade autônoma é uma necessidade desde os primórdios da vida. Como bem coloca Agnés Szanto-Feder: "Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar, constitui o centro da vida cotidiana de um bebê. A motricidade livre oferece os meios para isso." (2017, p. 46).

Em janeiro deste ano, uma família buscou a instituição para matricular Miguel, o filho mais novo do casal Luana e Renato; a família havia recém chegado à cidade de Fortaleza, antes moravam em São Paulo. Durante a entrevista inicial, o casal nos comunica sobre suas observações quanto ao desenvolvimento do filho e crenças quanto ao processo de cuidados e educação. Relatam que o primeiro ano de vida do bebê havia sido vivido praticamente em casa junto à mãe e o irmão mais velho (que frequentava uma escola em meio período) e que, com a mudança de cidade vivida ao longo dos últimos meses, sentiam que não conseguiram dar a Miguel os estímulos necessários ao seu desenvolvimento.

A adaptação ao ambiente da creche foi feita pela mãe, de modo gradual e seguro, Miguel se familiarizou com sua educadora referência, com o espaço que seu grupo ocupava, assim como com os seus pares. Nos primeiros dias de adaptação, Luana nos fala um pouco mais sobre suas preocupações: observava que Miguel ainda não ficava de pé sozinho, enquanto alguns de seus colegas de sala já haviam atingido a marcha firme. Quando questionada o porquê dessa colocação, a mãe afirma: "ah, nessa idade o irmão dele já caminhava" (SIC) e "sinto que o desenvolvimento motor dele ficou muito atrasado por conta da mudança, não consegui dar muita atenção para ele, acabava que ele passava muito tempo no carrinho ou no meu colo" (SIC). A mãe ainda explicou que atravessou um período de grande rotatividade com as cuidadoras de Miguel, reiterando o sentimento de sobrecarga e falha na estimulação do desenvolvimento do filho.

Ao observarmos seu primeiro mês no ambiente da escola, percebemos que havia muita qualidade na movimentação de Miguel: o bebê engatinhava com destreza, deslocava-se com intenção pelos contextos organizados pela educadora, sentava-se com segurança e redistribuía seu peso com precisão ao pegar objetos ou mudar de direção. Suas mãos e pés encontravam apoio firme no chão e sua atenção ao ambiente era viva e curiosa. Miguel transitava entre diversas posturas com confiança e presença, a observação de seus movimentos no contexto de livre motricidade nos mostrou que ele já havia chegado ao ambiente coletivo com uma boa imagem de si, o que nos deu confiança de que sua adaptação seria vivida com tranquilidade.

Ademais, o bebê demonstrava ter equilíbrio sobre as posturas que já dominava, e, embora tivesse aprendido a sentar sendo colocado nesta posição pelos adultos de sua família, não apresentava graves compensações posturais. Sabendo que o equilíbrio, na abordagem Pikler, é construído de forma natural e respeitosa, a partir da liberdade de movimento da criança - e que, quando o bebê é livre para se mover no seu próprio ritmo, ele desenvolve habilidades motoras com segurança, autonomia e confiança - compreendemos que à nós, enquanto escola, caberia aguardar o tempo de Miguel, apoiando o desenvolvimento em liberdade que ali se inscrevia diante do nosso olhar. Sem ser colocado em posições que ainda não dominava, o bebê pôde experimentar, tentar, cair e levantar, conquistando gradualmente mais controle do corpo e estabilidade.

Também durante o primeiro mês de adaptação do bebê, um momento importante se deu a partir da introdução do quintal da escola na sua rotina. Diante da superfície irregular do solo no espaço externo, Miguel adaptou por iniciativa própria seu modo de locomoção, transitando do engatinhar apoiado nos joelhos para a "marcha do urso", apoiando-se nas plantas dos pés e nas mãos.

Entendemos que a adaptação do movimento de Miguel emerge de sua experiência direta com o novo ambiente, como expressão daquilo que Pikler observou ao longo de suas décadas de trabalho: um bebê saudável, dado o tempo e espaço adequados, encontra suas próprias soluções, adquirindo uma classe de conhecimentos muito superior àquele que recebe a solução pronta (Falk, 2011).

Assim, também é importante ressaltar que este momento compreende um valor em si mesmo, pois implica uma nova relação do infante com com a gravidade, com o próprio corpo e com o espaço que o circunda. Apenas para nós adultos, que observamos de forma externa, dotamos de sentido os sinais de uma progressão para movimentos cada vez mais complexos; de acordo com Anna Tardos e Agnes Szanto Feder:

> *A criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas funções e todas as suas emoções em cada ato (...) para a criança não se trata de 'preparar o futuro', mas de esgotar suas possibilidades atuais (2011, p. 42).*

Penso que Winnicott (2019) também nos ajuda a pensar o que está em jogo nessas conquistas posturais. O conceito de personalização, "Indwelling", ou alocação da psique ao corpo, aponta para a integração entre o eu e o corpo como tarefa central do desenvolvimento precoce. Para o autor inglês, o processo de integração entre o somático e o psíquico não é dado, pelo contrário, exige o desenvolvimento de tarefas fundamentais que darão contornos temporais, físicos e psíquicos ao sujeito que acaba de chegar ao mundo. Essas tarefas seguirão ao longo da primeira infância e serão vividas enquanto conquistas para a criança. A alocação da psique ao corpo envolve processos tanto ambientais, como pessoais, nesse sentido, os gestos espontâneos do bebê (seus movimentos, sensações, balbucios) vão de encontro à mãe-ambiente, que o acolhe e dele cuida. A sensação de gratificação provinda dessas experiências dá ao bebê a sensação de Ser e de continuar sendo, possibilitando a constituição de uma unidade - Eu.

Donald Winnicott frisa que nesse estágio do desenvolvimento, os movimentos do bebê têm grande importância, especialmente quando são livres e espontâneos. Em sua obra "Natureza Humana" o autor diz:

> *"A experiência pessoal de impulsos e sensações da pele, de erotismo muscular e instintos envolvendo a excitação da pessoa total (...) podemos dar neste ponto especial ênfase ao exercício físico, especialmente àquele realizado de forma espontânea" (2024, p. 178).*

Diante disso, pensamos que cada nova postura que Miguel conquistava por iniciativa própria não diz respeito apenas a um feito motor, mas implica um momento de integração psicossomática, um instante em que o pequeno sujeito em formação afirma sua presença no próprio corpo. Compreendemos, assim, que apoiar a motricidade livre é condição de possibilidade para que essa integração aconteça de dentro para fora, sem que o adulto interrompa com sua pressa, um processo que tem seu próprio tempo.

É também aqui que a dimensão do vínculo se articula, de modo incontornável, com a atividade autônoma. Emmi Pikler, assim como Bowlby (1969) demonstraram que a exploração do ambiente depende da existência de uma base segura: é a segurança afetiva oferecida pelo adulto de referência que permite à criança explorar novas possibilidades de movimento. Miguel, em seu processo de adaptação à creche-escola, foi construindo essa base com sua educadora de referência — nos momentos de cuidado individual, nas trocas, na constância de uma presença que aprendia a reconhecer. E foi a partir dessa segurança, ainda que em construção, que sua exploração motora foi ganhando a riqueza que, semana a semana, nos era dado observar.

No terceiro mês de Miguel na escola, Luana e Renato procuraram a equipe pedagógica para uma conversa individual. Trouxeram suas preocupações com o desenvolvimento motor do filho e revelaram que cogitaram buscar a indicação de um fisioterapeuta que pudesse estimulá-lo a caminhar. Era uma demanda compreensível, enraizada em meses difíceis: a mudança de cidade, a rotatividade de cuidadoras e a sobrecarga de uma reorganização familiar intensa.

Nesse momento, penso que é preciso nos determos na palavra que estruturava a preocupação da família: estimulação. Ao afirmar que não havia conseguido "dar os estímulos necessários" ao filho, Luana revelava uma concepção amplamente difundida sobre o desenvolvimento infantil, que compreende o bebê como organismo passivo, dependente da ação externa de um adulto ensinante para seu próprio desenvolvimento.

Acredito ser significativo ressaltar os princípios Piklerianos sobre a ideia de estimulação ou "ensinamento" da motricidade aos bebês: na abordagem pikler evita-se ensinar ou fazer com que os pequenos executem movimentos a partir de repetitivas chamadas de atenção do adulto; não os colocamos em posturas que ainda não dominam, seja com a nossa ajuda ou pelo uso de acessórios; assim como não fazemos uma criança repetir movimentos que ainda não é capaz de executar sem ajuda (Pikler, 1969). Especialmente, não "ludibriamos" um bebê a andar: "não lhe coloca um brinquedo muito alto para incitá-la a se levantar; também não 'tenta' com chamadas ou com a ajuda de brinquedos para fazer com que ele dê seus primeiros passos" (Pikler, 1969, p.59).

Pelo contrário, em nossa escola, seguindo os princípios que nos são transmitidos por Lóczy, não proibimos ou impedimos qualquer movimento espontâneo do bebê. Para que isso aconteça, pensamos num entorno material que garanta a liberdade de movimento: roupas leves, um espaço adequado, superfícies de qualidade, brinquedos e materiais coerentes com o momento do desenvolvimento de cada criança. Ademais, no território cultural em que se encontra o nosso espaço, buscamos dar especial importância aos objetos confeccionados artesanalmente - brinquedos que contam a histórias da nossa região e transmitem os saberes e experiências do nosso povo. Quando substituímos a uniformidade do plástico industrializado pela heterogeneidade do artesanato nordestino, propiciamos uma experiência sensível e enriquecedora, capaz de reforçar os vínculos identitários com a cultura local.

Assim, na abordagem Pikleriana, aquilo que "estimula" o desenvolvimento não é a ação direta sobre o corpo do bebê, mas a oferta constante de um ambiente seguro, de materiais adequados ao seu momento e, sobretudo, de uma relação vincular estável - é essa combinação que abre ao bebê a oportunidade de desenvolver-se por iniciativa própria.

Dando continuidade, diante de uma preocupação como essa, o primeiro movimento da escola não é o de responder ou tranquilizar de imediato a ansiedade adulta, mas o de observar. A observação sistemática e detalhada do bebê em sua atividade autônoma constitui, ela mesma, uma ferramenta de trabalho: é a partir do que se vê, semana após semana, que se torna possível construir um diálogo consistente com a família, ancorada no percurso real da criança. Foi esse exercício de observação atenta, sustentado no tempo que Miguel esteve conosco, que nos permitiu ir além de uma resposta genérica às

preocupações de Luana e Renato, oferecendo-lhes, no lugar disso, um relato pormenorizado do que o filho já havia conquistado.

Neste encontro com a família, partilhamos as observações que havíamos colhido ao longo das doze semanas de Miguel no espaço coletivo. Apresentamos, com cuidado, o percurso que o bebê havia feito: a qualidade do engatinhar, a segurança no sentar, a transição espontânea para a marcha do urso no quintal. Ressaltamos que cada uma dessas posturas intermediárias era tão significativa quanto a marcha, Lembrando o que Pikler pontuou em seu escrito fundamental Mover-se em liberdade:

> *"Quando se fala em desenvolvimento motor, os livros didáticos de pediatria tratam principalmente dos movimentos "chave", movimentos básicos como sentar, ficar em pé e andar, ou seja, movimentos que mais tarde desempenharão um papel fundamental. O aparecimento desses movimentos é aguardado com ansiedade pelos pais e seu atraso os preocupa… Portanto, eles negligenciam o tratamento dos "outros" movimentos que são característicos da primeira infância e que são importantes como fases de transição do desenvolvimento, antes da aquisição de uma marcha estável". (Pikler, 1969, p. 48)*

Com isso em mente, convidamos os pais a um exercício que, embora simples, apresentou implicações significativas na relação da família com seu bebê: olhar para o que Miguel já sabia fazer, em vez de olhar para o que ainda não sabia. Esse convite reproduzia, em outra escala, o movimento que a própria escola já havia realizado: primeiro observamos Miguel, depois convidamos a família a observá-lo também. Segundo Agnes Szanto Feder (2017), incentivar a observação dos pais sobre o seu bebê não é apenas um instrumento para a descoberta de uma realidade, mas a própria experiência desse relacionamento. O que os pais observam é a qualidade da experiência de sua criança, não o seu desempenho. Essa passagem nos parece central, pois é a partir dela que a confiança pôde se estabelecer como efeito direto de um novo modo de olhar. Ao observarem, junto conosco, o que Miguel já era capaz de fazer, Luana e Renato puderam construir a confiança de que ele alcançaria, em seu próprio tempo, as etapas seguintes do seu desenvolvimento.

Penso novamente em Winnicott quando, em seu artigo O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil, nos leva a pensar a função especular a partir de um rosto humano — inicialmente, o rosto da mãe. Em algum momento, o lactente desvia seu olhar do seio que o alimenta e passa a buscar outras coisas. Mas o que ele vê ali? Para o autor, nesse instante, o bebê vê a si mesmo — ou melhor, vê o que a mãe (ou seu substituto) reflete ao olhar para ele. Assim, convidar Luana e Renato a uma outra qualidade de atenção era, portanto, uma reflexão que ultrapassava a dimensão motora, pois visava a experiência de Miguel de ser visto e de ver-se visto como sujeito capaz.

Diante disso, também entendemos que o valor concedido aos momentos de cuidados individualizados na creche foram fundamentais para o estabelecimento de um vínculo seguro com Miguel e sua família. Durante os momentos de banho, sono, alimentação e troca, a educadora de referência reforça o vínculo estabelecido com cada infante, exercendo o que aqui tomamos por condição subjetivante de sua função. Como bem coloca Anna Tardos, a educadora "há de garantir uma relação pessoal-afetiva com os pequenos, capaz de potencializar o necessário desenvolvimento harmônico de sua personalidade" (1990, p. 19). No momento do diálogo com a família, foi possível tornar visível que a qualidade do vínculo que ali foi criado era o que possibilitava o desenvolvimento do filho.

Luana e Renato saíram dispostos a aguardar. Não porque a escola houvesse prometido que Miguel andaria logo, mas, porque, diante das observações partilhadas, puderam reconhecer que o filho estava bem; que seu processo era legítimo e singular. Arrisco dizer, a partir dessa experiência, que o próprio ato de observar, quando compartilhado entre escola e família, tornou-se um vínculo em si: não apenas a escola comunicando um saber à família, mas ambas voltando-se, juntas, para a mesma criança, sustentadas por um propósito comum.

Atualmente, cerca de um mês após o diálogo com a familiar, com dezesseis meses, Miguel põe-se de pé sozinho e mantém essa posição

sem necessidade de apoio, dá alguns passos sem auxílio e caminha lateralmente apoiando-se nas barras e no mobiliário da sala. O percurso que o trouxe até aqui foi gradual, feito de iniciativas pequenas, de adaptações espontâneas de um corpo que foi, pouco a pouco, encontrando sua verticalidade.

Afinal, a premissa da não intervenção do bebê nos momentos de motricidade livre não implica em ausentar-se, pelo contrário, diz de uma forma de presença tão mais exigente quanto a ação: no olhar que acompanha sem antecipar, o corpo permanece disponível para acolher e nomear quando convocado; ao mesmo tempo, a educadora permanece atenta e reflexiva em sua prática, "compartilhando da alegria do bebê quando consegue dominar um novo movimento" (Pikler, 1969, p. 59).

Acredito que seria tentador encerrar este escrito tomando essa evolução como prova da pertinência de nossa prática. Porém, a confiança no processo que sustentou nosso fazer com Miguel não encontra sua justificativa no desfecho, mas no radical compromisso ético que a abordagem nos pede para assumir diante do ritmo singular de cada criança.

Referências Bibliográficas:

- *APPEL, Geneviève; DAVID, Myriam. Maternagem Insólita. São Paulo: Omnisciência, 2021.*
- *BOWLBY, John. Apego e perda: Apego - A natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, vol. 1, 1969.*
- *FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.*
- *MAUVAIS, Patrick. Penser les soins aux tout-petits avec Emmi Pikler et Donald Winnicott. Toulouse: Éditions érès, 2022.*
- *PIKLER, Emmi. Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea ediciones, 1969.*
- *SZANTO-FEDER, Agnes. Una mirada adulta sobre el niño en acción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2017.*
- *TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: TARDOS, Anna. Da Loczy, bambini attivi e autonomi. Firenze: Cocever, 1990, p. 10-22.*
- *WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.*
- *WINNICOTT, Donald Woods. O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil (1967). In: WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu Editora, 2019. p. 177-188.*

Leímos para vos

*Myrtha Chokler**

(*) Prof. Emérita de la Universidad Nacional de Cuyo. Prof. Honoraria de la Universidad Provincial de Córdoba. Fundadora y Presidente Honoraria de la Asociación Argentina de Psicomotricidad y miembro la RPNA.

De Siri Hustvedt LOS ESPEJISMOS DE LA CERTEZA, Reflexiones sobre la relación entre el cuerpo y la mente, traducido del inglés por Aurora Echevarría y publicado en el 2021 por Seix Barral en Buenos Aires.

Se trata de un texto notable de esta autora nacida en Minessota en 1955, Licenciada en Filología Inglesa y de una cultura y curiosidad extraordinaria que la ha llevado a publicar numerosas novelas y ensayos, algunos de los cuales recibieron premios de la Crítica Internacional de Cine por la adaptación cinematográfica.

Desde las primeras páginas, con el título de Entrando y saliendo, nos arroja de lleno a una problemática central de nuestra RPNA.: ¿Cuándo comienza la vida y las conexiones del feto con su madre?, que, dice Siri, ha desempeñado un papel relativamente pequeño en la corriente dominante del pensamiento filosófico y científico entorno a qué somos los seres humanos. Y a partir de allí comienza a trazar un camino fascinante que me atrapó y acompañó en mis frecuentes noches de insomnio.

Tomo, en parte, palabras de Vittorio Gallese refiriéndose a este libro, cuando reflexiono que *sólo una gran novelista y ensayista puede abordar con tanta pertinencia y profundidad lo* que los neurocientíficos y los filósofos no alcanzan a ver ni a cuestionar.

Rita Charon reconoce por otra parte que Siri Hustvedt hace preguntas sobre imaginación, identidad, epistemología, poder de género y mortalidad que otros no pueden ni plantearse…Su conocimiento y su coraje para desafiar el statu quo guían al lector a nuevas epifanías sobre lo que se considera la naturaleza humana.

Y el reconocido Antonio Damasio el neurocientífico que, después de Henri Wallon, ha transformado nuestra comprensión de las emociones y la conciencia, señala: Los espejismos de las certezas es un libro memorable que demuestra no sólo la posibilidad, sino también las ventajas de combinar los enfoques de las artes, las humanidades y las ciencias para iluminar un aspecto clave de la condición humana: el problema mente-cuerpo.

Desde los títulos de cada capítulo se abre un sendero exquisito de humor, interés, reflexión, saberes, preguntas, informaciones, diálogos y autores que piensan, entrecruzan sus caminos mientras nos cuestionan y nos abren mundos desafiantes.

Parece que se los estoy recomendando con la alegría de estar despiertas, despiertos, para compartir el sentirnos vivos y deambulando por sus imágenes, ocurrencias y discusiones.
– Myrtha Chokler

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.