



Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler

Body care in accordance with the principles of Pikler

Inge Fomasi, SUIZA

Paulette Jaquet Travaglini, SUIZA

RESUMEN

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

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

PALABRAS CLAVE: Cuidados, vida cotidiana, atención y cuidado, Emmi Pikler, diálogo corporal, lenguaje.

RÉSUMÉ

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

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

MOTS CLÉS: Soins, vie quotidienne, soins et attention, Emmi Pikler, dialogue corporel, langue.

ABSTRACT

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

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

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

KEY WORDS: Care, daily life, care and attention, Emmi Pikler, body dialogue, language.

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

DEFINICIÓN DE LOS CUIDADOS

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

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

LOS COMPONENTES DE LOS CUIDADOS PIKLERIANOS

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

IR AL ENCUENTRO DEL BEBÉ

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

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

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

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

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

ENCONTRARSE, ESTAR JUNTOS

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

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

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

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

LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS DURANTE LOS CUIDADOS

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

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

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

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

- a) La experiencia de la relación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA ACTITUD PROFESIONAL DE LA EDUCADORA

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

LA MANO DE LA EDUCADORA

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

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

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

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

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

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

LO QUE SE ESPERA DE LA EDUCADORA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONVERTIRSE EN UN ADULTO

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

del niño (Falk, 1986).

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

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

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

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

LA SITUACIÓN DE LA COMIDA. UN EJEMPLO DE CUIDADO COTIDIANO

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

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

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

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

LA COMIDA DEBE REPRESENTAR PARA EL NIÑO UNA FUENTE DE ALEGRÍA

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

y esto según una estructura convencional.

MATERIALES Y EVOLUCIÓN DE LA COMIDA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UN COMIENZO, UNA HISTORIA DE TRES

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

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

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

UNA INTIMIDAD PARA PRESERVAR

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

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

EL CAMBIO DE PAÑAL, UN COMPARTIR ENTRE DOS

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

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

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

LA EDUCADORA OFRECE CONTENCIÓN, EL NIÑO APORTA LA ACCIÓN

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

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

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

TRANSICIÓN Y CONTINUIDAD

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

EL CUIDADO, FUENTE DE SEGURIDAD, UN ASUNTO DE TODOS

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

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

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

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

EN CONCLUSIÓN

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



NOTAS

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS > 2

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

Inge Chardon Formasi

Directora Esucela Infantil, Suiza
Inge.formasi@bluewin.ch

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