

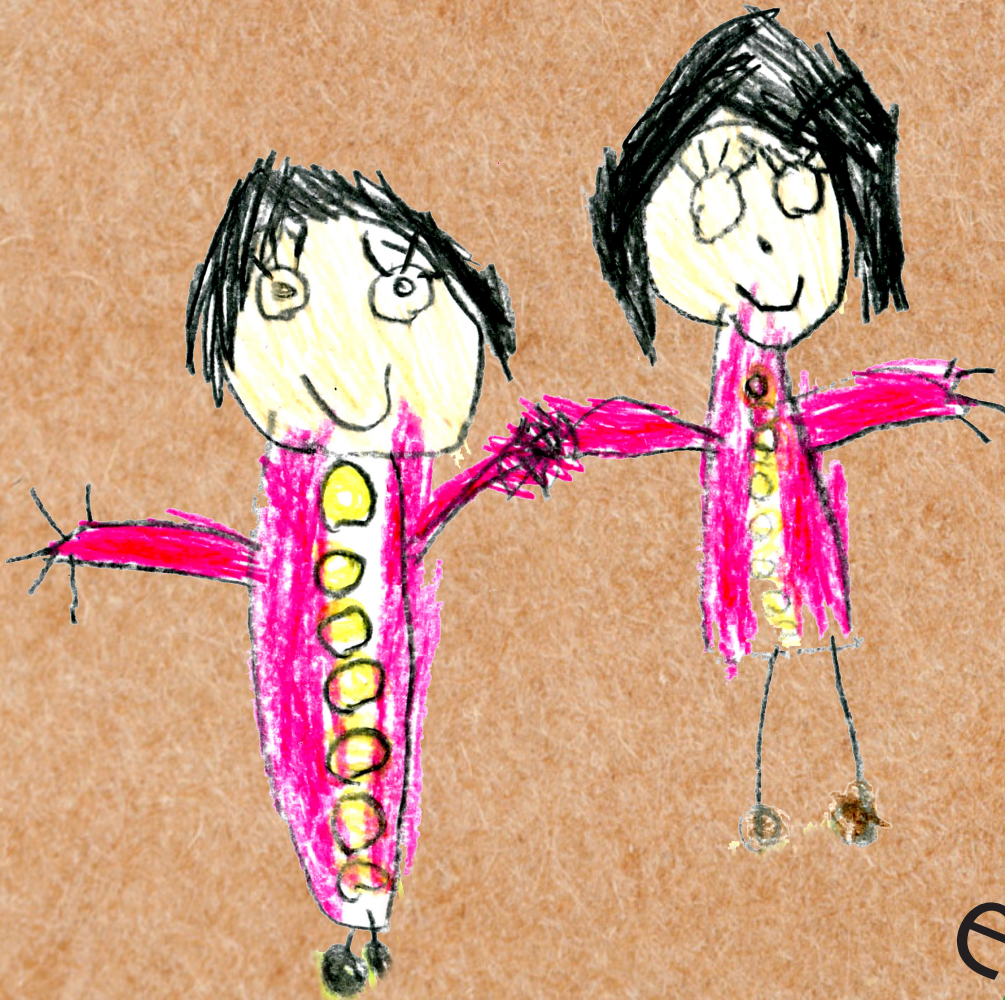
# CUADERNOS DE 5 EDUCACIÓN INICIAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles

---

## CORPOREIDAD Y ACCIÓN MOTRIZ

Elisa Araya Cortez



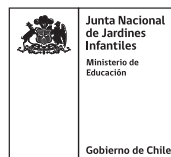






# CORPOREIDAD Y ACCIÓN MOTRIZ

Elisa Araya Cortez





**Araya Cortez, Elisa**

Corporeidad y Acción Motriz [texto impreso] / Elisa Araya Cortez.— 1ª ed. — Santiago: Ediciones de la Junji; 2015.

48 p.: 20x25 cm.

ISBN : 978-956-8347-68-0

1. Educación física para niños 2. Aprendizaje Perceptivo-Motor I. Título.

Dewey : 155.412 -- cdd 21

Cutter : A788e



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

## **CORPOREIDAD Y ACCIÓN MOTRIZ**

**Elisa Araya Cortez**

**Departamento Técnico-Pedagógico**

**Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)**

**Ministerio de Educación**



**Edición** Marcelo Mendoza y Rosario Ferrer

**Diseño y diagramación** Fernando Hermosilla

**Ilustraciones** Patricia Díaz

**Dibujo de portada** Tais Aburto, (4 años), del jardín *Capullito*, de Osorno

Primera edición: noviembre de 2015

Registro de Propiedad Intelectual N° 259.846

ISBN: 978-956-8347-68-0

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

**[www.junji.cl](http://www.junji.cl)**

Impreso en Chile por Andros Impresores

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

# ÍNDICE

## 7/ **Presentación**

### 11/ **Somos mente encarnada**

14/ Gestos y comunicación en la infancia temprana

20/ La exploración corporal del mundo

24/ El diálogo tónico-emocional

25/ Acción-transformación en el niño y en la niña

27/ La transformación de sí mismo y de los demás

28/ Acción y pensamiento: sensorio motricidad

28/ Los juegos pre simbólicos

### 30/ **El amor y el respeto humanizan**

32/ Pikler-Lóczy: una pedagogía del respeto profundo

### 34/ **Pilares de la pedagogía Pikler-Lóczy**

35/ Primer pilar: motricidad libre

37/ Segundo pilar: juego autónomo

39/ Tercer pilar: los cuidados cotidianos respetuosos

### 41/ **Conclusión: el futuro del niño es siempre hoy**

43/ ¿Qué nos compete hacer como adultos?

### 46/ **Bibliografía**





# PRESENTACIÓN

El fortalecimiento del diseño y de la práctica educativa es una ocupación constante para los equipos técnicos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), del que deriva el interés por contar con educadoras y técnicas en educación preparadas que sepan llevar al aula nuevos conocimientos que permitan un mejor desarrollo para los párvulos.

La serie **Cuadernos de Educación Inicial** se enfoca a este propósito y, a través de formatos interesantes y motivadores para la lectura, entrega y ahonda en distintas temáticas ligadas a la atención a niños y niñas, a la relación con sus familias y al fortalecimiento de toda comunidad educativa.

Esperamos que este material, así como otros elaborados por las **Ediciones de la Junji**, contribuya a fortalecer los principios pedagógicos que sustentan el quehacer institucional, que se halla enmarcado en el actual proceso de reforma que reconoce la educación inicial como un derecho constitucional legalmente protegido.

**Desirée López de Maturana Luna**

*Vicepresidenta Ejecutiva*

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



*Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy.*

**Gabriela Mistral**





## SOMOS MENTE ENCARNADA

Es importante decirlo de inmediato: somos mente-cuerpo-mundo. Pensamiento corpóreo, experiencia corpórea, mente encarnada. Esto implica, como sentencia Andy Clark, abandonar la idea común, desde los primeros racionalistas griegos pasando por Descartes, de lo mental como una esfera distinta de lo corporal, abandonar la idea de límites reales entre percepción, cognición y acción.

Considerar que somos mente encarnada, pensamiento corpóreo, es reconocer que nuestro ser en el mundo, lo que vivimos y aprendemos cotidianamente durante toda nuestra existencia, se constituye sobre la base de una experiencia corporizada. Las estructuras sensitivas y perceptivas, la manera en que nos orientamos en el espacio, la manera de interactuar con los objetos, los acontecimientos y las personas, es ante todo una experiencia que ocurre en, desde, para y por el cuerpo. Dicho de otra manera, ser mente encarnada significa que actuamos coherentemente en el mundo, no sólo y exclusivamente porque poseemos un cerebro, sino porque nuestro cuerpo actúa como una totalidad coherente con el entorno que es físico, cultural, emocional. En palabras del biólogo chileno Francisco Varela, abrazamos con nuestro cuerpo el mundo que emerge ante nosotros.

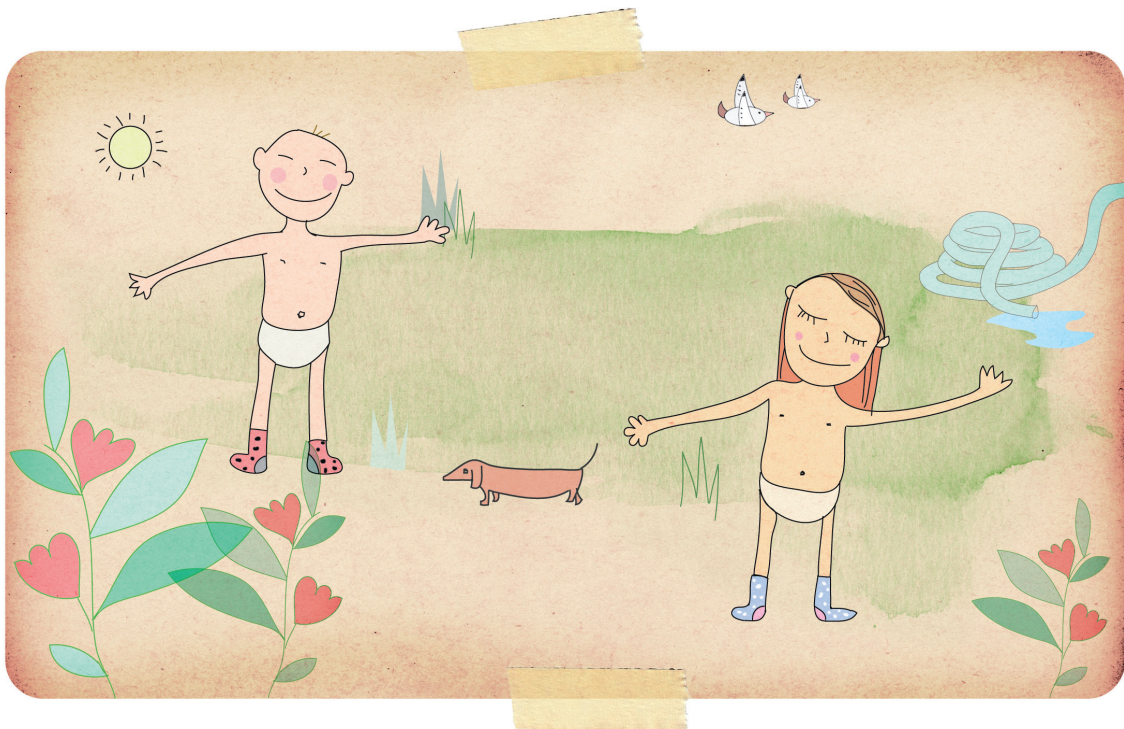
Entonces, decimos que la experiencia, esto que nos ocurre en el incesante respirar y el estar vivos, es corpórea y se da en un flujo de emociones, postura, tensión, tono emocional, que nos caracteriza como humanos. La presencia del otro, de las cosas, de los acontecimientos no está en la cabeza, sino más bien en la concurrencia de esos y otros flujos (postural, emocional, relacional) que van cambiando constantemente, y que se presentan ante nosotros como algo unificado, indivisible, nuestra experiencia cotidiana.

Vivimos en un modo en que el cuerpo y la experiencia se manifiestan como un estado emocional permanente, un flujo de experiencias, que de vez en cuando, y gracias a la reflexión, reconstruimos como contenidos intencionales, como si hubiésemos planificado muy conscientemente nuestra vida, como si la estuviéramos pensando. El conocer, y por lo tanto el saber dónde vivimos en la mente y en la experiencia, es funda-

mentalmente ese flujo en el que predomina la postura, la tensión, el tono emocional, la presencia del otro.

Esta característica corpórea de la existencia, explicaría que desde los primeros días de vida los bebés humanos, en su contacto con el mundo, producen recuerdos muy arcaicos que se inscriben en su tono muscular de manera inconsciente como sensaciones de placer y displacer. Según el pedagogo francés, y creador de la práctica psicomotriz, Bernard Aucouturier, los bebés “interiorizan las secuencias de transformación del cuerpo que resultan de sus acciones, van haciendo una reserva de acciones propias, confundidas con las de la madre, que se graban en el conjunto del sistema neurobiológico, según procesos bioquímicos, eléctricos y hormonales y se almacenan en el cerebro y en la musculatura”. Estas secuencias de acción interiorizadas son llamadas eneagramas de acción o eneagramas de inhibición, de placer o displacer según se trate de experiencias aseguradoras o amenazantes; no son representaciones mentales, ni imágenes como recuerdos, sino que sensaciones, posturas, tono, que circulan libremente y que se activan sin control de nuestra intención.

Según Aucouturier, el conjunto de eneagramas de acción formaría el estrato primitivo del afecto y de placer, de modo que quedaría explicado el carácter corporal del afecto y del placer y la apertura del niño y la niña a las experiencias e intercambios con el mundo exterior. Mientras que, los eneagramas de inhibición de afecto de displacer, dolorosos generan bloqueo neurobiológico que detiene los engramas de acción, vale decir,





inhiben la acción del niño y la niña en el mundo. Lo que equivale a decir que las experiencias de dolor o displacer impiden que los pequeños interactúen y se desenvuelvan.

Las experiencias de displacer como la violencia física, el maltrato a través de manipulaciones bruscas o cuidados irrespetuosos por parte de adulto hacia los bebés, son responsables de producciones biológicas nocivas para el organismo, fragilizando el itinerario madurativo, particularmente la función inmunitaria.

Esta interiorización en el tono muscular de las consecuencias de las acciones del niño en el mundo (engramas), forma la estructura tónico-afectiva básica de cada sujeto. Una estructura en el afecto de placer y displacer son, según Aucouturier, dependientes en una relación constante, en una estructura en la que también está presente la estructura tónico afectiva de la madre.

Todos los hábitos posturales y motores que persisten durante la vida, emergen de esta estructura tónico-afectiva. Al almacenar experiencias de placer y displacer en el tono muscular, registramos estados afectivos y emocionales en nuestros músculos, todo nuestro cuerpo se vuelve memoria.

Por otro lado, al pertenecer a un grupo, a una comunidad, aprendemos a interpretar y codificar el movimiento de nuestro cuerpo, nuestros gestos, sentimientos, acciones. Le damos significado y continuidad a nuestra experiencia, en el aquí y ahora construimos nuestro mundo. El entramado de significado socialmente construido y compartido con aquellos a quienes llamamos “nosotros”, nos permite muy pronto en la historia de nuestras vidas interpretar e interactuar a partir de los gestos y comportamientos de las personas con quienes vivimos. Incluso los bebés, lo veremos, son capaces de ricos intercambios con los adultos que se ocupan de ellos, sin incluso tener lenguaje verbal formal, de modo que una madre puede distinguir, a los pocos días de vida de su hijo, si el llanto se trata de hambre, de muda o de sueño. Si bien no podemos afirmar que el bebé produce intencionadamente cada tipo de llanto, pues no sabe el significado de signos específicos y diferenciados para solicitar la ayuda que necesita de su entorno, sí es capaz de generar una interacción que logra regular la conducta de la madre o del adulto que lo cuida y obtener su atención.

Pasarán varios meses antes de que el bebé sea capaz de comunicarse intencionadamente con las personas que le rodean a través del lenguaje. Ese periodo rico y complejo de comunicación, gestual y signos pre verbales, son para Silvia Español una bisagra

entre dos polos del desarrollo semiótico<sup>1</sup> o de construcción de significados, entre un momento no intencionado a un momento intencionado de comunicación.

Este recorrido, como lo veremos sintéticamente en los párrafos siguientes, entrega interesantes pistas para la comprensión de la etapa de 0 a 3 años, de los cuidados que requieren y la centralidad de la experiencia corpórea, la acción motriz y gestual en su desarrollo emocional y social.

## **Gestos y comunicación en la infancia temprana**

Silvia Español sostiene que, antes de que el niño y la niña comiencen a producir sus primeros gestos entre él y las personas que los rodean, se han establecido variedad de intercambios y, a través de ellos, han adquirido algunas habilidades que se encuentran implicadas en el uso y la comprensión de los gestos.

Lo anterior significa que en los primeros signos del bebé no subyace una intención comunicativa propiamente tal, como en el ejemplo del llanto que mencionamos más arriba, sino más bien esos gestos entran en un mundo de “seres interpretantes”, los adultos, padres y madres que les asignan un significado actuando en consecuencia a dicha interpretación, generando así la posibilidad que el niño y la niña desarrollen la capacidad de generar, ulteriormente, signos intencionados. De esta manera, las reiteradas experiencias donde sus gestos han sido “leídos” por el entorno lo vuelven cada vez más competente para generar signos, que con el tiempo serán remplazados o reforzados con otros gestos, y/o por palabras.

Para Silvia Español, uno de los legados más importantes de los estudios de comunicación preverbal para la comprensión de los gestos ha sido el concepto de “ritualización”, entendido como “un mecanismo a partir del cual se modelan, en la interacción, las acciones intencionadamente comunicativas”. La pregunta central de estas investigaciones tiene relación con comprender cómo los seres humanos compartimos un conocimiento en común que nos permite dar respuesta apropiada a una señal. Esto se de-

<sup>1</sup> El término semiótica es relativamente nuevo y dice relación con el estudio de los signos. Para Ferdinand de Saussure, el signo es una identidad de dos caras, significante-significado, donde el significado suele designar un concepto o una representación mental, mientras que el significante es el elemento material o casi material del signo lingüístico. Charles Peirce presenta una fórmula ternaria donde la única condición para la semiosis o producción de significado es que se establezca una relación entre un signo (todo aquello que está en lugar de algo), su objeto y su interpretante. Por ejemplo: miro el sol y el cielo despejado (objeto), pienso en calor (signo), me pongo un sombrero para evitar la insolación (interpretación).

bería a que las señales derivan de conductas directas en el mundo, es decir, los gestos serían una suerte de mímica estilizada de acciones concretas que los participantes en la interacción han realizado recurrentemente. Una y otra vez, por ejemplo, el adulto y el bebé han estado en la situación en que el primero toma en brazos al segundo. Esta acción ha implicado que los niños levanten los brazos cada vez que tomados por debajo de las axilas han sido cargados por el adulto. Se ha repetido tantas veces el gesto al punto que ningún adulto duda que cuando un niño o niña pequeños eleva los brazos está pidiendo que lo carguen.

Desde sus primeros días de vida, las acciones de niños y niñas son interpretadas por el entorno, aunque éstas no sean intencionadas o dirigidas con un objetivo comunicativo intencionado. Es el carácter repetitivo y la evolución de dichas acciones lo que les permitirá que lleguen a comunicarse con intención, porque sus acciones han sido consideradas como intencionadas y humanamente significativas.

Desde la pedagogía Pikler-Loczy, esta interacción intersubjetiva entre el bebé y la madre o el adulto cuidador se produciría particularmente en los momentos de cuidados cotidianos (muda, baño, alimentación). “Leyendo” sus gestos la madre o el adulto que lo cuida actúa en una cierta dirección, generando un sentimiento de competencia en el bebé, toda vez que su actuar modifica el actuar del otro y tiene efecto en el mundo. Para muchos estudiosos, como el psicólogo Paul Ekman<sup>2</sup>, el bebé viene al mundo dotado de sistemas expresivos que tienen significación para los adultos. Es decir, está equipado de una especie de dotación innata y bien diferenciada de recursos de expresión emocional que proyectan estados internos tales como la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa, el desagrado y el interés. De la misma manera se ha observado que prefieren la voz humana, en particular la de la madre, a otros sonidos y que después del nacimiento muestran claramente patrones de interés y atención por objetos y personas de su preferencia. Frente a sujetos que le son de su interés, se observan “protogestos” de abrir y cerrar la boca, así como movimientos faciales propios de la interacción humana.

En esta etapa de la coordinación intersubjetiva de la madre con su bebé, los estados emocionales internos se viven a través del gesto y la manipulación que ésta hace del

<sup>2</sup> Pionero en el estudio de las emociones y la expresión facial, Ekman es considerado uno de los psicólogos más destacados del siglo XX.





cuerpo del niño o niña. Al hablar de intersubjetividad se hace referencia al hecho de que el bebé vive la emoción a través de la expresión del otro.

En una clásica experiencia de Edward Tronick,<sup>3</sup> bautizada como “stills face” (cara quieta), se les solicitó a las madres de bebés de un año que mantuviesen una interacción social con los niños de modo de que sentadas frente a sus hijos, tuviesen intercambios visuales tanto para responderles como para mirar lo que ellos indicaran. En el experimento, los bebés demostraron interactuar a través de múltiples gestos, balbuceos y con miradas directas a la madre. Luego de unos minutos, la experiencia prosiguió, ahora solicitándoles a las madres mostrar a sus hijos un rostro inexpresivo, sin reaccionar a su comunicación. En ese momento el bebé inició también una transformación de sus gestos, desde intensificar la comunicación hasta evitar mirar a la madre, perder la compostura, chillar, contorsionarse y llorar. Para este investigador, el niño es capaz de expresar emociones y sentimientos, y también de comprenderlos, porque ha vivido en un mundo de comunicación y emoción.

El rostro de la madre en tanto precursor del espejo<sup>4</sup> que propone Winnicott, le devuelve al niño toda su belleza de ser, le devuelve su existencia, favoreciendo así del desarrollo emocional del bebé, de un sentimiento de self, de su capacidad creadora, al verse a sí mismo en él. En palabras de Spurling, lo que el bebé o niño verá cuando

<sup>3</sup> Para información, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>, visto en octubre de 2015.

<sup>4</sup> Laurence Spurling, “¿Qué es lo que ve el bebé cuando mira la cara de su madre? Deseo sugerir que lo que comúnmente ve es a él mismo”, *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XVII, Nº 3, London, 1971, p. 131.

investigue en el espejo, habrá estado determinado por aquello que vio cuando fijó su mirada en el rostro de su madre. Algunas madres no devuelven al bebé el reflejo de él mismo. En un rostro rígido o colmado de ansiedad el bebé no logrará verse sino sólo ver a su madre, particularmente su estado emocional y sus defensas. Por su parte, el bebé no tendrá la impresión sensorial de haber sido visto por su madre. Si estas fallas en el reconocimiento quedan establecidas como un pattern (modelo) no se desarrollará la tendencia creativa del bebé para establecer relaciones con aquello que lo rodea. En la experiencia de la “cara quieta” es posible comprender, entre otras cosas, cómo la madre cuando comunica con el bebé, acompaña sus acciones e interacciones respetando permanentemente el tiempo de respuesta del niño. Éste puede, a su vez, desplegar sus propias competencias comunicativas de orden gestual. Cuando se rompe esto, no solo se acaba el acto comunicativo, es la propia imagen de sí mismo que posee el bebé, lo que se pone en juego.

Recientemente, la teoría de las neuronas espejo entrega una fundamentación biológica que explicaría esta sincronía de reacciones, en particular las referidas a las formas no verbales de comunicación que facilitan las neuronas espejo a través de la imitación. El elemento clave sería la interacción cara a cara.



Experiencias con padres sordomudos<sup>5</sup> muestran que sus hijos e hijas, con audición normal, son capaces de comunicarse a través del lenguaje de signos antes de aprender a hablar. Esto mostraría que el bebé humano es capaz de complejas interacciones comunicativas a través de los gestos y que el lenguaje oral social aparece luego del desarrollo del aparato laríngeo fonador y en la interacción con otros adultos hablantes.

Autores como Wood hablan del “lenguaje corporal” (*body language*) que incluyen los movimientos de una parte del cuerpo, como pueden ser levantar la cabeza o cejas, fruncir el ceño, etcetera., o de todo el cuerpo como, por ejemplo, correr o saltar. Al parecer todo movimiento, parcial o total, encierra un mensaje que el interlocutor (intérprete) es capaz de comprender sin necesidad de verbalizaciones, razón por la cual los especialistas del lenguaje y los psicólogos evolutivos consideran que la comunicación no verbal o comunicación gestual es una forma precoz de comunicación.

Julián de Ajuriaguerra, neurosiquiatra y psicoanalista, destaca la importancia comunicativa que tienen los movimientos del cuerpo tales como la mirada, la sonrisa, la risa fuerte, el llanto y variadas posturas corporales que son expresiones motoras de la estructuración progresiva de la identidad personal del bebé. Señala que, en un bebé de 6 a 7 meses de edad, por ejemplo, es posible reconocer una “reacción de seguridad” como una reacción emocional positiva cuando logra recobrar el equilibrio luego de haberlo perdido en un cambio de posición.

En sus trabajos, Henry Wallon destaca la importancia de las posturas y movimientos durante en el desarrollo psicológico del niño, postula una relación entre los fenómenos tónico-emocionales y posturales, los que considera un preludio del diálogo verbal ulterior que se denomina “diálogo tónico”. Este diálogo tónico-emocional del bebé con la madre o el adulto cuidador, constituye un espacio vital de reconocimiento mutuo, donde la calidad del intercambio le entregará al niño y niña información irremplazable con la que construirán la imagen de su propio cuerpo. Esta imagen se organizará a partir de la valoración que cada uno tiene de sí mismo y de las sensaciones que recibe de los otros sobre su cuerpo.

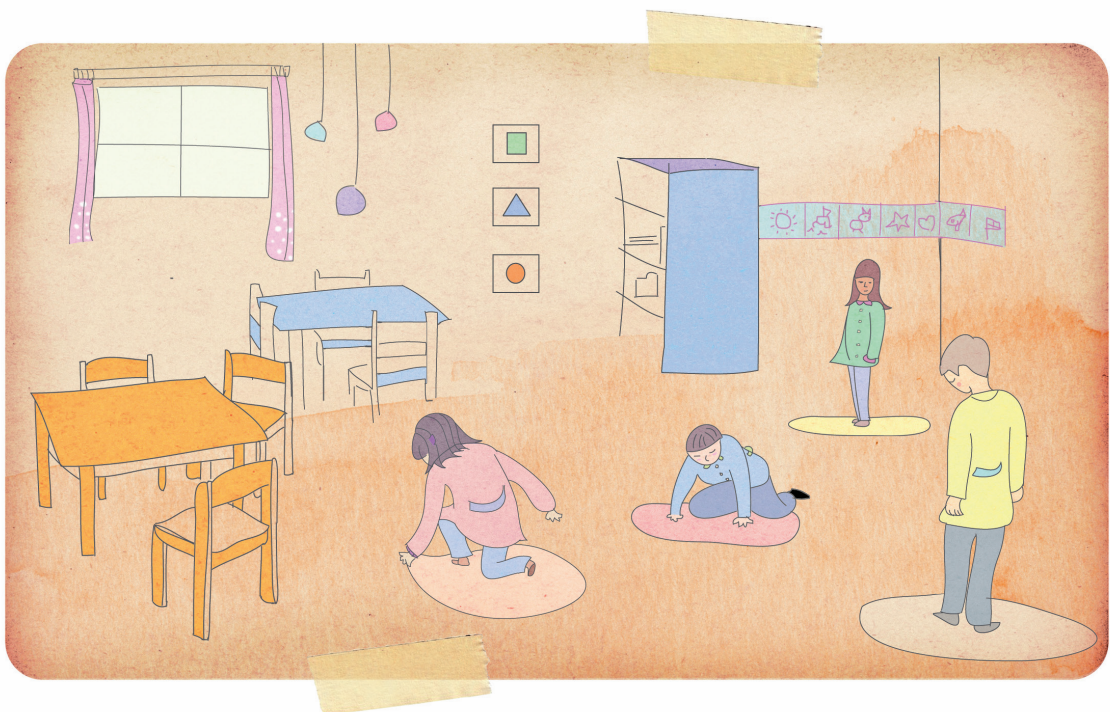
La experiencia del cuerpo se realiza fundamentalmente de un modo global. El cuerpo, mediador organizado entre el sujeto y el mundo, según palabras de Dolto, permite al

<sup>5</sup> Se sugiere ver el documental de la BBC titulado *Secret life of babies*.



niño establecer un esquema corporal que corresponde, en cierto modo, a nuestro vivir carnal, al contacto con el mundo físico. Nuestras experiencias de la realidad dependen de la integralidad del organismo, las sensaciones, las dolencias transitorias o permanentes, así como las sensaciones fisiológicas dejan una huella en él. Al inicio una autoimagen sensorial evolucionará hacia una noción más especializada del cuerpo. Para Dolto, la organización del esquema corporal, esquema *propioceptivo*, está en la base de la emergencia de la consciencia de sí mismo que incorpora una impresión sensorial sobre segmentos, límites corporales y posibilidades de acción. En palabras de Wallon, el niño ve de sí mismo lo que experimenta su *propioceptividad*. A partir de 2 años o más el niño y la niña sabrá reconocer su propia imagen, y el esquema corporal será la base indispensable de la actividad práctica y de la actividad consciente.

Una imagen adecuada de sí mismo permitirá, además, a niños y niñas establecer límites entre el yo y el no-yo, entre lo que Aucouturier señala como “aquí soy yo y ahí eres tú”. Estos límites, si son respetados por los padres y los cuidadores, protegen a niños y niñas de abusos y violencias, pues ellos aprenden que su cuerpo les pertenece y lo cuidan. De la misma manera, cuando aparezca el lenguaje, aprenderán que su “NO” tiene valor



en tanto adultos respeten esa palabra. Situaciones tales como “no quiero más cosquillas”, “no quiero saludar con besos a las personas que no conozco”, “no quiero que me tomen en brazos”, etcétera, pueden constituir un paraguas protector, a condición que, en el seno de las relaciones más íntimas del niño y la niña, esa palabra tenga valor para el adulto. En síntesis, a partir de las ideas expuestas hasta aquí, podemos destacar las siguientes:

- 1) Somos mente encarnada; un flujo de emociones, tono y posturas en un aquí y ahora.
- 2) Desde muy temprano el bebé humano interactúa a través de sus gestos y logra comunicarse sin palabras e intenciones comunicativas, a través del diálogo tónico emocional.
- 3) Las experiencias agradables y desagradables se graban en el tono muscular y generan un esquema propioceptivo que permite actuar en el mundo. Las experiencias desagradables inhiben, mientras que las agradables constituyen la confianza básica que permite la exploración.

Además de lo anterior, podemos señalar que el desarrollo del niño y la niña se despliega desde un indiferenciado nosotros (madre-bebé), hasta una identidad propia. En este recorrido se reconocen dos motivos básicos que regulan el comportamiento infantil:

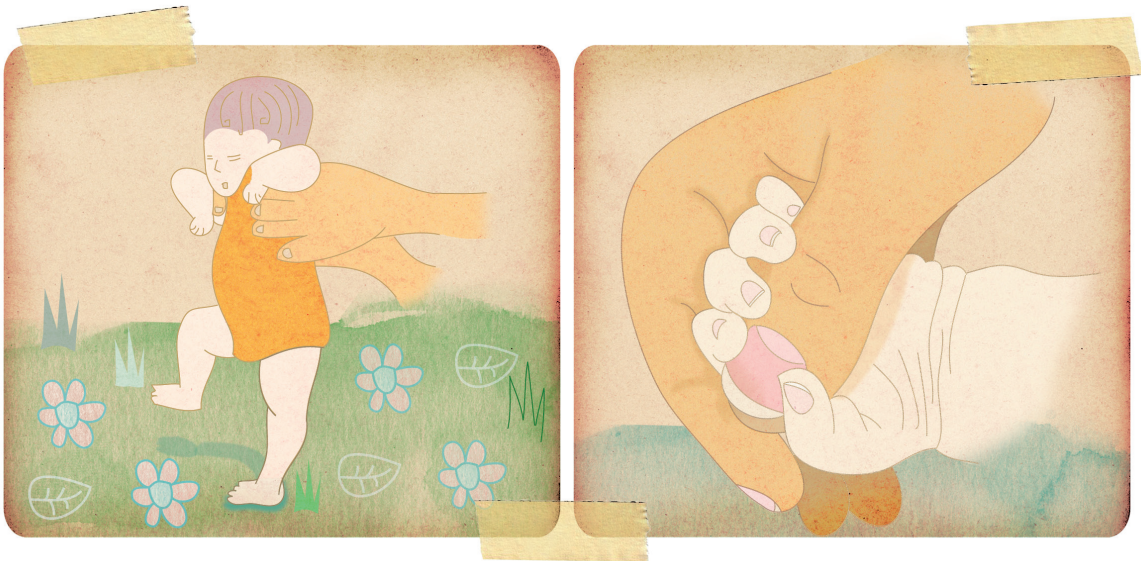
- 1) Conseguir mayor dominio sobre los objetos del entorno.
- 2) Conseguir una comunicación de motivos con los que le rodea.

En los párrafos que siguen veremos parte del desarrollo de este comportamiento, muy particularmente lo que implica para el niño y la niña conseguir el mayor dominio del mundo que lo rodea.

## **La exploración corporal del mundo**

Antes que el niño o la niña logren ponerse de pie para alcanzar por sí mismo sus juguetes y pueda comunicar con palabras sus intenciones y sus estados de ánimo, han desplegado una vasta gama de movimientos y gestos que les han permitido alcanzar sus objetivos y entrar interacciones con las personas con las que vive.

Vale la pena recordar que el bebé viene dotado de una serie de reflejos, como la succión, la prensión de la mano, la marcha, etc., que desaparecen o evolucionan en otros movimientos, donde la ejercitación y el uso juegan un papel decisivo. Para Piaget estos reflejos representan los primeros esquemas de acción del bebé, mediante los cuales éste organiza una clase específica de acciones sensorio-motoras como respuesta a cierta clase de objetos (atrapar en la mano el dedo de una persona, succionar el pezón de



la madre cuando lo amamanta, etc.). Estos esquemas que evolucionaran de manera visible en los primeros cuatro meses de vida harán posible el desarrollo de coordinaciones óculo-manuales que le permitirán más tarde coger voluntariamente objetos cercanos y llevárselos a la boca para explorarlos. Luego, vendrán nuevas adquisiciones motrices que harán ganar al niño cada vez más soltura y control corporal, más autonomía e independencia del adulto. Manipulará objetos, se moverá por el entorno cercano, reaccionará al comportamiento de los adultos que lo cuidan. Desplegará su actividad motriz en el mundo transformándolo y transformándose.

La acción motriz<sup>6</sup> es el mecanismo evolutivo que posee el ser humano para favorecer su capacidad de desarrollo y transformación. En niños y niñas la acción motriz es el medio privilegiado para conocer el entorno y expresar su mundo interno, sensaciones, representaciones, conocer el mundo, relacionarse con los demás.

Corporeidad y motricidad son para niños y niñas lo que el lenguaje verbal es para los adultos: la manera de decir su voz. Aucouturier llama expresividad motriz a la manera original de expresarse. La expresividad motriz tiene dimensiones conscientes e inconscientes y es el modo tónico-emocional de ser, estar y hacer en el espacio, con los objetos y con los otros.

<sup>6</sup> Preferimos usar el concepto de *acción motriz* sobre la noción mecánica de *movimiento*, pues éste deja ver al sujeto que la realiza en tanto acto intrínseco. La acción motriz implica un sujeto que se mueve por su propia motivación y proyecto de acción.



La expresividad motriz es nuestro sello, nuestros gestos, movimientos y actitudes. Esta expresividad está inscrita en nosotros y ha sido desarrollada en el devenir de las múltiples interacciones que hemos tenido primero con nuestros padres, especialmente con la madre (como lo vimos en los acápites anteriores), pero también con los otros adultos y objetos. Pero ¿cuál es la acción motriz específica de los bebés y qué papel desempeña en su desarrollo?

Los bebés, los niños y niñas pequeñas, como venimos planteando, se dicen y se expresan a través de su motricidad. Esta motricidad tiene un aspecto funcional instrumental y un aspecto relacional. En el aspecto instrumental, la acción motriz dice relación con el actuar del sujeto sobre el mundo de los objetos. Y en lo relacional, con la afectividad, la interrelación y comunicación entre los humanos. Cada acción del niño nos informará de su manera de ver y sentir el mundo y sus relaciones con el otro. En estas primeras interacciones el cuerpo del niño muestra a la vez sus afectos y su capacidad de emprender una actividad, organizarla, sostenerla y realizarla. Más allá de su ejecución mecánica, la acción posee un sentido síquico que puede ocultarse a la observación del adulto, quien puede llegar a considerar el juego y la exploración motriz del niño como



una actividad secundaria frente al desarrollo de supuestas “actividades cognitivas” de mayor importancia. Sin embargo, como ya lo estableciera en sus estudios, Piaget da cuenta hasta qué punto la experiencia corpórea del mundo funda las bases del pensamiento. “El niño y la niña afianzan las experiencias cotidianas en su cuerpo prioritariamente, y sobre esta estructuración del cuerpo se apoyarán las estructuras síquicas, imaginarias, simbólicas, emocionales, cognitivas, etcétera, pues con la estructuración del componente corporal se estructuran los demás componentes”. Piaget dirá que en los primeros años el desarrollo del niño va “del acto al pensamiento” y que “la acción es pensamiento y el pensamiento es acción”.

Podemos entender, entonces, que el desarrollo es ante todo un proceso de orden cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo en tanto se trata del aumento de una serie de capacidades físicas generadas por la evolución del sistema neuromuscular, y la articulación madurativa de estructuras óseas y musculares que resultan evidentes en el gran cambio que ocurre en los 24 primeros meses en que el bebé de una posición de espalda y de movimientos reflejos pasa a la posición bípeda y la marcha activa, la postura y los grandes movimientos<sup>7</sup>, sin dejar afuera la manipulación de objetos que se lleva a cabo. Mientras que, el punto de vista cualitativo, se refiere a la lectura del gesto, la expresión tónico emocional de la acción, postural, motriz y contextual del comportamiento.

El desarrollo y evolución del niño y la niña atraviesa por lógicas diferenciadas de una etapa a otra en la adquisición del dominio y control de su motricidad. Durante el primer año, clave para el desarrollo y maduración, la interacción que establecerán con los

<sup>7</sup> Según Emmi Pikler, el niño tiene un desarrollo motor que sigue los principios céfalo caudal (de la cabeza a las extremidades inferiores) y próximo distal (y del centro a la periferia), que *grosso* modo se realiza en la siguiente secuencia:

1. Pasa de la posición dorsal a la de costado (y vuelve a la posición inicial).
2. Se vuelve tumbado hacia abajo.
3. Pasa de la posición ventral a la dorsal (con vueltas alternadas).
4. Repta sobre el vientre.
5. Gatea.
6. Se sienta (está sentado y vuelve a tumbarse).
7. Se arrodilla erguido (se sostiene sobre las rodillas, vuelve a colocarse a gatas o se sienta).
8. Se pone de pie (se sostiene de pie y se pone de nuevo a gatas o se sienta).
9. Comienza a andar sin sujetarse.
10. Marcha estable: el niño o niña la utiliza diariamente para desplazarse.

Si bien las fases de posición de cubito dorsal (1), el volverse (2), pasar de posición ventral a la dorsal (3), andar sin sujetarse (9) y usar la marcha para desplazarse (10) fueron reportadas como fases que se manifiestan regularmente en el orden cronológico mencionado, mientras las otras fases no siempre se dan después que el bebé se vuelva de la espalda al vientre, algunas de ellas se manifiestan paralelamente. En el 90% de los niños observados, la posición sedente es anterior a “ponerse de pie”.

otros, y los objetos que lo rodean, va a producir una serie de transformaciones que no sólo los afectaran a ellos, sino también a su entorno.

## El diálogo tónico–emocional

Como ya fue mencionado, los primeros meses del bebé son tiempos de maduración neuromuscular, donde aún él no maneja su motricidad voluntaria. Sin embargo, el tono será la vía de comunicación con la madre o el adulto cuidador que cumpla la función maternante. A través de variaciones, crispaciones o relajaciones será capaz de informar su estado interno. Los adultos responden a esas señales, satisfaciendo las necesidades del niño. De este diálogo tónico nacerá una armonía o desarmonía según haya sido la capacidad de intercambiar a partir de un lenguaje corporal, tan primario como los cambios de tono muscular. Es por ello que no siempre los primeros contactos del bebé con el adulto resultan aseguradores para él.

Estos contactos envolventes tienen que ver con la manera de tomarlos en brazos, alimentarlo, acariciarlo, hacerle masajes, tocar o presionar su piel, etcétera. Cuando esto se realiza de manera adecuada, respetuosa, con tiempo y tranquilidad esperando las reacciones del niño y la niña, estos intercambios resultan aseguradores. Así, según Winnicot, el bebé “se llena de la madre”, lo que le permitirá posteriormente permanecer tranquilo y jugar, en ausencia del adulto, superando satisfactoriamente la etapa de fusión madre-bebé que se genera en los primeros meses.

La acción motriz en una primera etapa está estructurada fundamentalmente por la sensación. Las acciones están centradas en el propio cuerpo y se refieren al eje corporal (columna). Los objetos ubicados cerca de él serán una gran motivación para la acción, empujándolo a moverse, para atraparlos y explorarlos. Alrededor de las 8 semanas los bebés descubren por casualidad sus manos, a las que le dedicarán mucho tiempo. Incluso a los 5 meses, cuando ya manipulan objetos, pasan mucho tiempo mirando sus manos. Esta actividad es muy importante en el desarrollo óculo manual y en la manipulación. El bebé realiza movimientos con la mano primero que luego realizará con los objetos. Desde un punto de vista pedagógico podemos decir que necesita este tiempo para ejercitar estos movimientos, mirar sus manos y desarrollar esta capacidad.

Pero si este vínculo con el adulto no es satisfactorio, los contactos más cercanos son bruscos o descuidados, y la madre no entrega cuidados cotidianos respetuosos y amo-

rosos, el bebé se crispará, se volverá irritable y temeroso. Le costará permanecer solo, concentrado en su actividad de exploración, la que quedará inhibida al punto de necesitar al adulto constantemente para sentirse seguro.

### **Acción-transformación en el niño y en la niña**

A los 4, 5 meses los bebés tienen mayor control de su motricidad. Esto les permitirá separarse, romper la simbiosis con sus padres o adultos cuidadores. Se trata de la salida de ese primer estado de fusión que se mencionó más arriba, donde el bebé y su madre establecen una relación de mucha cercanía e indiferenciación. Un vínculo de apego seguro le entregará al niño y a la niña la confianza y seguridad para explorar el mundo que les rodea. Si el vínculo no es seguro se generará dependencia e se inhibirá la exploración. Esta dialéctica entre apego seguro y separación permite al niño diferenciarse, separarse sin angustia del adulto y conocer el mundo por sus medios.

La primera transformación que ocurre en el cuerpo del bebé sucede cuando de estar en posición de espalda gira y queda sobre el vientre boca abajo. A este movimiento le seguirá una serie de acciones que le harán cada vez más autónomo, si el adulto le permite ejercer su capacidad motriz, acompañándolo y no como interventor. Esto significa no manipular el cuerpo del niño, ejercitándolo para que realice o adopte posturas que no puede lograr ni mantener por sí mismo.

Una vez adquirida una mayor movilidad, la lógica de la acción se centra fundamentalmente en el objeto y la acción motriz se realiza de forma más bien lineal y en un solo plano. Las primeras formas de desplazamientos, roladas, reptaciones, gateos le permitirá al niño alcanzar los objetos que llaman su atención y deseo de explorar.

Para apuntalar este proceso es importante que los adultos que están al cuidado del niño y la niña les den el espacio y el tiempo para que estos mantengan su interés inherente por el mundo que les rodea, proponiendo continuamente condiciones para que el movimiento y el juego libre puedan prosperar, lo que tendrá repercusiones importantes en el desarrollo general y la construcción de sí mismo. Emmi Pikler propone las siguientes diferencias en las primeras etapas de desarrollo según si el adulto interviene o no en la actividad del niño o niña:

Naturaleza de la actividad	Intervención	No intervención
El ejercicio de uno mismo y la adquisición de esquemas cada vez más diferenciados.	<p>Problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sustituye el deseo del niño por el suyo.</li> <li>● La iniciativa del adulto no coincide necesariamente con las capacidades actuales del niño.</li> <li>● Las actividades se desarrollan en determinados momentos.</li> </ul>	<p>Interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Los gestos se ejecutan sin crispación, con una buena coordinación muscular y en las posturas adecuadas.</li> <li>● Se integran en la acción general del niño.</li> </ul>
La postura boca abajo como base de movimientos y desplazamientos.	<p>La intervención del adulto se manifiesta a través de dos tendencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ponerlo antes de tiempo cuando el bebé es incapaz de sostener la cabeza levantada por tanto tiempo en una actividad construida.</li> <li>● Quitarle antes de tiempo para ejercer lo antes posible la capacidad de sentarse y ponerse de pie.</li> </ul>	<p>Acostarse boca abajo es una postura natural que interviene cuando el bebé es capaz de darse vuelta. Se trata de un periodo largo de 6 meses a un año, que permite el desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Las capacidades que permiten las posturas, sentado de rodillas y de pie.</li> <li>● Las capacidades de autonomía de hacerse cargo de uno mismo.</li> <li>● La exploración del espacio próximo.</li> </ul>
Las posturas que tienden a favorecer el conocimiento del mundo exterior.	<p>Se adoptan por iniciativa del adulto que tiende a imponerlas precozmente. Si el niño no domina la postura (reacciones de abandono o defensa), la situación se vuelve negativa tanto para la manipulación como para la exploración activa.</p>	<p>Se sigue el ritmo del niño. La duración, la cantidad y la calidad de las manipulaciones o de las actividades no dependen de la naturaleza de la postura.</p> <p>Para ser “operativo” (conocimiento activo, manipulaciones), se requiere una postura equilibrada. Pero el niño y la niña son los únicos que pueden encontrar su propio equilibrio.</p>
Desplazamientos.	<p>Las posturas que se imponen demasiado pronto o que se prolongan en exceso frenan el desarrollo de las capacidades de desplazamiento autónomo y, por tanto, de exploración activa.</p>	<p>A partir de los 3 a 4 meses los niños y niñas ya son capaces de desplazarse y, por lo tanto, de experimentar su propia persona y el mundo que los rodea.</p>
Relaciones adulto–niño o niña	<p>El adulto considera su intervención como una respuesta a la demanda del niño.</p> <p>En realidad el placer que expresa el niño tiene relación con la presencia del adulto mucho más que con la actividad y su realización.</p>	<p>Los niños que están acostumbrados a no recibir la ayuda del adulto, no suelen pedirla. Las relaciones privilegiadas adulto – niño, niña se establecen a pesar de todo, aunque no se expresen en el mismo momento.</p> <p>El placer del niño se manifiesta a través de la actividad y se expresa a través del éxito. El adulto comparte la alegría del niño.</p>





Ilustración basada en el trabajo de investigación de Emmi Pikler.

El movimiento libre le permitirá al bebé adquirir distintas posturas cuando su musculatura esté preparada para sostenerla, y salir de ella de manera relajada, sin crispaciones y con creciente dominio corporal y un sentimiento de competencia que reafirmará al sujeto actuante.

### **La transformación de sí mismo y de los demás**

La condición para que niños y niñas sean seres de acción, no es sólo un entorno favorable, con objetos y juguetes pertinentes a su etapa de desarrollo, sino sobre todo, como lo señala Pikler, con un adulto mediador que permita esa acción.

Este ambiente favorable que permite las modificaciones (transformaciones) posturales del niño debe ser también un entorno transformable. Por ejemplo, entre los 7 y 9 meses un bebé con un objeto en la mano hace movimientos de frotar o soltar haciéndolo sonar contra la superficie. Con estos movimientos ocurrirá lo mismo que sucedió antes al mirarse la mano: en un inicio el bebé los realizará casualmente y, luego, los hará intencionalmente. Iniciará así la actividad una y otra vez sólo por el placer de volver a sentir lo mismo, para continuar ejecutándolos con distintos objetos, probando si a la misma acción se generan los mismos efectos. Desde un punto de vista cognitivo, estos ejercicios consisten en procesos muy importantes que no pueden ser almacenados de otra manera que no sea en el cuerpo a través del cuerpo.

Estás transformaciones ocurren en el cuerpo, pues al moverse el bebé experimenta cambios en el tono y la postura. Como señala Ruiz Velasco, estos cambios ocurren siempre en el mismo cuerpo, pues ningún cambio puede hacerse si no hay algo que permanece (apego).

### **Acción y pensamiento: sensorio motricidad**

Para Wallon, el niño y la niña están preparados desde su nacimiento para estructurar una relación social básica con su entorno, donde el soporte biológico y social se confunde en un solo flujo. Esto significa que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Dicha transición tiene lugar gracias a la presencia del otro. Wallon afirma que el desarrollo sicomotriz constituye el cimiento sobre el cual se estructura la personalidad y que esta etapa está marcada primero por la manipulación y, luego, por la imitación. Por tanto, es una etapa orientada hacia los objetos y hacia los otros.

Por su parte, Piaget describió la etapa de 0 a 2 años como sensorio-motriz para explicar hasta qué punto la “acción es pensamiento y el pensamiento acción”. Esto significa que de manera más inequívoca se hace patente el componente cognitivo de la acción motriz del niño y la niña.

Manipular un recipiente con una mano, luego con otra, intentar encajar un cubo dentro de otro, golpearlo sobre el suelo, ubicar dos juguetes con las mismas características, no puede sino mostrarnos la intensa exploración que niños y niñas realizan sobre los objetos de su interés. El juego libre permite a los niños y niñas actuar concretamente en el mundo material y transformarlo (acción-pensamiento), hasta un punto en que será el pensamiento sin necesidad de acción concreta lo que les permitirá transformar el mundo (pensamiento-acción). Esa actividad simbólica y representacional que vendrá más adelante será tanto más rica, cuanto mayor haya sido la posibilidad de obtener información corpórea y sensorio motriz del mundo.

### **Los juegos pre-simbólicos**

Los juegos pre-simbólicos surgen previo a la aparición de la función simbólica y, por lo tanto, al juego simbólico propiamente tal. El control del cuerpo permite al niño y a la niña actuar de manera más desenvuelta en el espacio y sobre los objetos.

Las sensaciones corporales y el placer de la ejecución de acciones nuevas se constitu-

yen en una fuente permanente de motivación para la repetición y la exploración de nuevos movimientos con el propio cuerpo y con los objetos.

Entre otros, los juegos de esta etapa son:

- **Jugar a destruir.** En la perspectiva que Aucouturier desarrolla en su práctica sicomotriz, la destrucción no necesariamente implica romper, sino que conlleva la transformación, reorganización de los elementos que luego se vuelven a construir según las propias ideas de juego.
- **Juegos de placer sensorio-motrices.** Estos juegos son experimentados preferentemente con el cuerpo, donde el placer de la acción motriz que produce las nuevas conquistas posturales y de movimiento. Por ejemplo, jugar a desequilibrarse y equilibrarse.
- **Juegos de envolturas.** Cuando niños y niñas en la actividad lúdica generan movimientos bruscos que les genera inseguridad, suelen buscar una posición baja de protección o búsqueda de bienestar. De la misma manera pueden buscar espacios reducidos donde esconderse o telas con que cubrirse.





- **Jugar a esconderse.** Este es un juego muy arcaico, que inicia el bebé con su madre cuando juegan a ocultar la cara con las manos o con el pañal. Es un juego de presencia-ausencia, estar y no estar, unión y separación. Cuando el niño se esconde espera ser buscado y de esta manera experimentar la sensación de ser amado, que es importante, pues sólo se busca lo que nos interesa. Al ser descubierto, la emoción y alegría de ser encontrado, se manifiesta en una explosión de risa.
- **Jugar a ser perseguido.** Cuando un niño o niña es perseguido, la ocupación del espacio deja ver su capacidad de exploración y su seguridad en la conquista de su entorno. Es importante señalar que cuando un adulto juegue a atrapa al niño, lo haga de manera re-aseguradora y placentera, dejando escapar si el pequeño siente temor o señala que “no quiere”, de modo que se sienta victorioso frente al adulto.
- **Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar, coleccionar.** Son juegos que favorecen estructuras cognitivas relacionadas con el orden, la seriación, la clasificación. Es muy importante para ello proporcionar gran cantidad de elementos de una misma clase, para que puedan ser agrupados.

En síntesis, toda exploración del mundo es realizada desde y con el cuerpo. A medida que los niños van adquiriendo más control de su motricidad son capaces de transformarse a sí mismos y su entorno.

A través del juego y de la motricidad autónoma no sólo se conoce el entorno, sino que también, se construye el mundo interno, el siquismo, la manera de ser y estar en el mundo.

## EL AMOR Y EL RESPETO HUMANIZAN

Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöllner, en su hermoso libro *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, plantean que la existencia humana tiene lugar en un espacio relacional cuya emoción de base es el amor, entendido como la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Es decir, nosotros y los otros en una relación de respeto, de validación de nuestras singularidades, generamos relaciones de confianza mutua que nos permiten ser quienes somos.

Nos advierten, sin embargo, que esta emoción amorosa se aprende de generación en generación en el seno de la familia y, muy particularmente, una vez más, en la intimi-

dad del contacto corporal con la madre “como simple resultado del convivir en total aceptación mutua en ese contacto corporal, y no porque le sea enseñado”.

Parfraseando al libanés Khalil Gibran, decimos que el niño (y la niña) aprende lo que vive. El respeto por sí mismo y el respeto por el otro “surgen en relaciones de aceptación mutua en el encuentro corporal en el ámbito de una confianza mutua total. El abuso (uso forzado) y la mutilación del cuerpo de una persona por otra violando esta confianza mutua, fundamental, destruye en la persona abusada el respeto por sí misma y su posibilidad de participar en la dinámica del respeto mutuo que constituye a la coexistencia social”.<sup>8</sup>

Un ejemplo de lo anterior es lo que sucede cuando niños y niñas son maltratados o abusados corporalmente. Es la persona toda la que es herida, desintegrada, anulada, en ese maltrato. Otro ejemplo, menos dramático, lo vemos cuando niños y niñas juegan. Muchas veces pensamos que el niño o la niña aprenderán en el juego las reglas, el respeto a los demás y a sí mismos y la verdad es que los niños viven y juegan en el respeto cuando ellos han sido respetados. Cuando su vivir es un vivir en el respeto. Las reglas son respetadas por los niños al jugar porque es la legítima manera de estar con otros en el juego, es la posibilidad de que el juego se siga jugando, es el consenso donde todos encontramos placer y satisfacción.

El respeto se aprende en toda circunstancia de existencia donde aparecemos como legítimos frente al otro (el adulto, los padres, las educadoras, los maestros). Por eso, el espacio que nuestras sociedades modernas, nuestras familias modernas, nuestras instituciones modernas “ceden” para que los niños y niñas jueguen, dancen, canten, exploren, se muevan, se ríen es fundamental en la constitución de este sujeto de respeto. Sin embargo, esos espacios son cada vez más reducidos: la ambición desmedida de control del medio y la naturaleza, han hecho que los espacios vitales, los tiempos vitales, las vidas, sean cada vez más tediosas y sin sentido.

No obstante que el panorama resulte amenazante, existen experiencias que muestran que es posible brindar a niños y niñas ese espacio nicho ecológico amoroso y humanizante. La experiencia del Instituto Pikler-Loczy de Budapest muestra hasta qué punto, orientados por el profundo respeto y valoración al niño y niña pequeños, es posible

<sup>8</sup> Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöller, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Instituto de Terapia Cognitiva, 1994.

ofrecer una experiencia que apoye una manera de crecer y desarrollarse en la autonomía y el respeto profundo.

### **Pikler-Lóczy: una pedagogía del respeto profundo**

La destacada pediatra Emmi Pikler (Viena, 1902-Budapest 1984) se formó como médico en Viena, donde recibió la influencia de los trabajos del Dr. Pikler, quien consideraba que los niños, en la consulta pediátrica, debían ser tratados de tal manera que no se sintieran en una situación de examen de salud. En un trato cariñoso y un espacio organizado para los niños y niñas, los hacían sentirse bien para que ellos actuaran naturalmente y hubiese espacio para observarlos de manera más natural. Una de las cuestiones que en la época llamó poderosamente la atención fue el hecho de que los niños pobres sufrían menos lesiones que los niños y niñas de familias acomodadas que eran criados por institutrices que coartaban sus movimientos por temor a accidentes que pudieran costarles el trabajo.

Sin duda, estas ideas y vivencias calaron tan hondo en Pikler, que durante su trabajo en el instituto que posteriormente llevó su nombre, implementó la visita diaria del pediatra, de modo de que los niños y niñas lo conocieran y se facilitara el encuentro durante la sesión de control pediátrico cuando correspondía. Sin embargo, estas no fueron las únicas diferencias que organizó para el cuidado de los bebés que estuvieron a su cargo. En 1935, en Hungría, Emmi Pikler ejerció como pediatra de familias de clase acomodada, pero también atendió gratis a niños y niñas de sectores pobres. Ese trabajo le permitió poner en ejercicio una serie de ideas que tenían que ver con una medicina bastante avanzada para la época, pues ella pensaba que más que curar una enfermedad su deber como pediatra era evitar que los niños y niñas se enfermaran. Esto significaba ayudar a las madres a cuidar a sus hijos para que crecieran sanos y felices. En este sentido, su mirada era eminentemente preventiva: visitaba regularmente a las familias para mantener a los niños y niñas sanos y orientaba a las madres en la manera de cómo proceder. Detalles como la ropa, el orden del día y los cuidados que necesitaban eran parte de sus prescripciones. A favor de la lactancia materna y las siestas al aire libre, recibió un sinnúmero de críticas, que fueron rechazadas por las familias que se enorgullecían en decir de sus hijos “eran bebés Pikler”.

En 1940 se presenta públicamente su libro *Qué sabe hacer su bebé* y más de la mitad

de éste consiste en imágenes de la fotógrafa Miriam Reismann. En ellas no aparecen adultos, más bien se opta por mostrar la competencia del niño en la acción concreta. Esta manera de escribir y describir el desarrollo infantil es una anticipación de la metodología que ocuparía posteriormente en sus investigaciones y registros que darán cuenta de una fecunda actividad intelectual de más de 40 años.

En 1946, finalizada la Segunda Guerra Mundial que devastara Europa, Pikler crea y dirige el Instituto Metodológico de Educación y Cuidados de la Primera Infancia, ubicado en la calle Lòczy N° 3, en Budapest, Hungría. En esa época aparecen las primeras publicaciones de René Spitz sobre el síndrome de hospitalismo.<sup>9</sup> Pikler entonces toma la decisión de organizar cuidados que eviten la aparición de este síndrome en los bebés que recibe en el instituto.

En 1968 la Organización Mundial de la Salud subvencionó un estudio sobre el desarrollo posterior a la estancia en Lòczy de 100 niños y niñas. Los resultados confirmaron las hipótesis de la doctora Pikler, pues ninguno de ellos presentó el síndrome de hospitalismo y todos desarrollaron una vida adulta integrada en su sociedad.

En 1970 el Lòczy se convirtió en el Instituto Nacional de Metodología de los Hogares Infantiles de Hungría, lo que implicó convertirse en un centro piloto y de formación para otros centros de acogida y cuidado infantil. Se impartió formación para médicos, enfermeras, psicólogos, pedagogos, maestros y cuidadores.

Si bien el Instituto Pikler-Lòczy fue cerrado en 2011 por el gobierno húngaro (en concordancias con las actuales políticas de la comunidad europea), hoy sigue siendo un referente mundial en atención educativa y cuidados para los profesionales que trabajan en la atención a la infancia y un referente ineludible para la educación infantil de entre 0 a 3 años. Profesionales de todas partes del mundo continúan formándose en sus salas, donde Emmi Pikler tuvo la visión y la valentía de poner a prueba sus ideas de respeto y amor hacia los niños y niñas.

<sup>9</sup> El síndrome de hospitalismo se produce en los bebés cuando son separados de una madre amorosa por un periodo de más de 3 meses. El hospitalismo se ocasionaba porque los niños y niñas no eran atendidos en sus necesidades emocionales (abrazos, caricias, habla, sonrisas), aunque se les brindaba cuidados satisfactorios a sus necesidades físicas (alimentación, cuidados médicos, vestimenta adecuada).

# PILARES DE LA PEDAGOGÍA PIKLER-LÓCZY

El trabajo que realizó Emmi Pikler se organizó en base a tres pilares o ámbitos de actividad fundamentales, a saber:



En estos tres ámbitos se ponen en juego los principios educativos de la pedagogía Pikler que, entre otros, son:

- **Valor de la autonomía, a través de la motricidad, juego y actividad auto-inducida por el niño o niña.** Implica favorecer el desarrollo de actividades de manera totalmente autónoma por parte del niño por el solo placer de la actividad y el descubrimiento. Los espacios son seguros y se previene así el peligro. La intervención adulta se realiza de forma indirecta de tres formas: 1) en la progresión de situaciones; 2) en el respeto por el ritmo de las adquisiciones motrices, y 3) en la verbalización de comentarios para ayudar a la toma de conciencia de sus logros.
- **Valor de la relación afectiva privilegiada, a través de los cuidados cotidianos respetuosos en la satisfacción de las necesidades fisiológicas del bebé.** La relación maternal no puede ser reproducida; la educadora o cuidadora está comprometida en la relación, pero conscientemente controlada. El adulto debe hacer un trabajo sobre sí mismo para evitar hacer pesar sus afectos y expectativas particulares sobre el niño o niña. Se propicia una atención individualizada, atenta a las necesidades particulares de los niños y niñas, en una dialéctica de vínculo y exploración del que se dio cuenta en el acápite anterior.
- **Valor de la estabilidad y continuidad de los cuidados entregados a los niños y niñas a través de la figura de una educadora referente.** Los acontecimientos diarios son regulares, (es decir, ocurren siempre en el mismo orden), y son brindados por

la misma educadora, lo que le permite al bebé considerar que el mundo es un lugar seguro, que lo puede conocer y puede actuar en él. Los cuidados (muda, alimentación, aseo) son lentos, respetuosos, esperando las reacciones del bebé, de manera que esto le permita entender “quién es él”. En la medida de sus capacidades se lo hace participar activamente en esos cuidados.

- **Importancia de un buen estado de salud físico, base de la aplicación de los principios anteriores, pero también es su resultado.** Una vida natural donde se propician juegos, paseos e incluso siestas al aire libre. Con una alimentación adecuada a cada niño y niña, sin forzarlo a comer más de lo que él mismo determine que es adecuado “ni una cucharada más”. Chequeos médicos permanentes y acompañamiento en hospitalizaciones si fuere necesario.

Poniendo en acción estos principios educativos, Pikler organizó una pedagogía desde la práctica, intentando responder constantemente a ¿cómo hay que tratar bien al bebé? o ¿qué es lo que debemos hacer para que los niños y niñas se sientan en paz y estén bien en su piel?

Tres ámbitos o pilares, como los hemos llamado, fueron organizados con gran detalle. Sobre la base del movimiento autónomo, cuidados respetuosos y juego libre, Pikler sentó las bases de una pedagogía que sintetiza y pone en práctica una serie de actos de buen juicio y sensatez en el cuidado de la niñez de 0 a 3 años. Respetar sus ritmos, estar atento a sus gestos y necesidades, no reemplazar la actividad del niño, respetar que los niños nos pongan límites, considerarlos sujetos y no objetos, etcétera... Repasemos estos pilares con más detalles.

### **Primer pilar: motricidad libre**

Según las observaciones realizadas por el original y riguroso trabajo de Emmi Pikler, el niño y la niña, desde su nacimiento hasta la independencia que le da la marcha, van buscando estrategias para comunicarse y desarrollarse en forma autónoma acorde a su nivel madurativo. Son capaces de gran soltura de movimientos, de iniciativa, curiosidad y acción en el mundo, si los adultos que los rodean generan las condiciones para que puedan desplegar sus capacidades.

A través de sus observaciones directas con más de 700 bebés constató que, puestos de espaldas, pueden mover con más libertad su tronco, sus brazos y piernas, ejercitando y

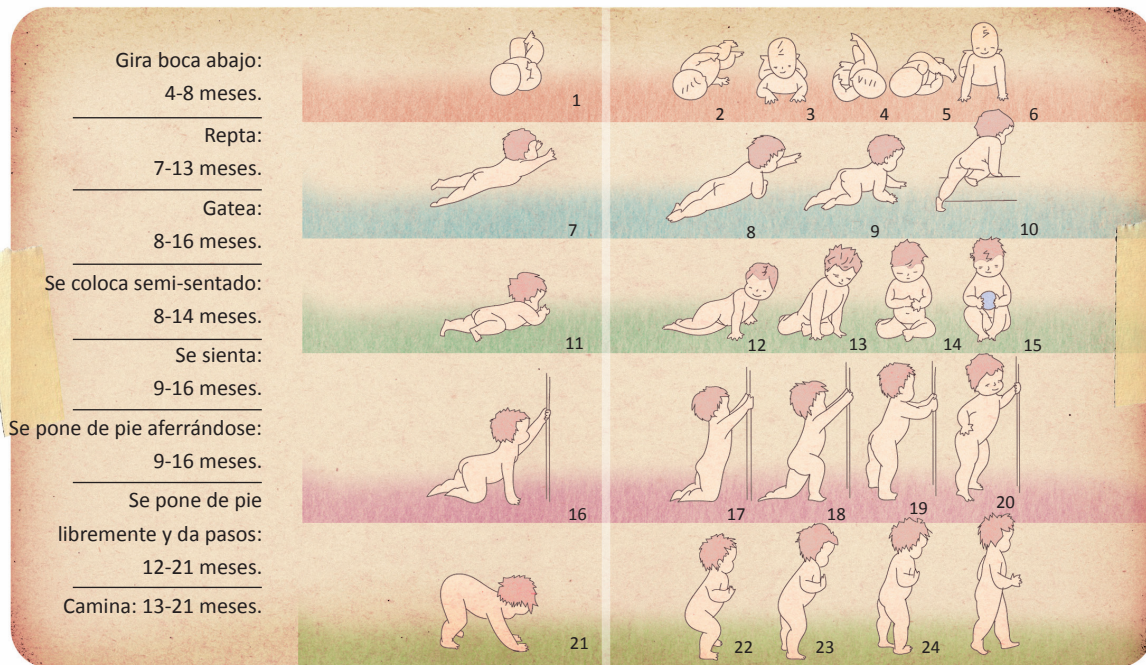


Ilustración basada en el trabajo de investigación de Emmi Pikler.

fortaleciendo su musculatura. En esta posición pueden mirar su figura de apego y girar libremente su cabeza hacia lo que llama su atención. Además de esto describió una serie de posturas intermedias que los niños practican y que son previas a las frecuentemente descritas como los hitos motrices importantes.

Pikler señaló que existe en el desarrollo humano una génesis fisiológica, autónoma, de las posturas, los movimientos y desplazamientos del bebé y que, por tanto, no requieren ser enseñados sino, más bien, el ejercicio motor por iniciativa propia permite a niños y niñas vivenciar el propio cuerpo desde los ritmos individuales, explorando diferentes posturas. En esta ejercitación autónoma pueden volver a posturas más arcaicas, para explorar un objeto con tranquilidad y de esta manera se facilita la construcción de la seguridad postural.

Pikler comprendió que la seguridad postural es la base de una seguridad afectiva que concierne a la función constructiva y elaborativa del self (sí mismo) que el bebé lleva a cabo en el ejercicio de su actividad autónoma.

Los principales hallazgos en este orden de ideas fueron:

- En una relación satisfactoria con el adulto, y aseguradas las condiciones para el ejercicio libre de movimientos, el desarrollo motor se da regularmente y sin retraso notable.



- Ni la enseñanza o ayuda adulta ni la incitación a través de objetos diversos, son condiciones indispensables para el desarrollo motor.
- Diversos movimientos transitorios y la posibilidad de ejercerlos libremente, en paralelo a la maduración del sistema nervioso central, preparan al organismo para movimientos más evolucionados.
- En el curso del desarrollo de tipo Lóczy, los bebés son especialmente activos, cambian frecuentemente de posiciones y se desplazan cada vez más a menudo y por más tiempo.
- Los bebés de Lóczy llegan por sí mismos, por su propia iniciativa, a cada una de las nuevas etapas, con una coordinación correcta de movimientos cada vez más evolucionados.
- El desarrollo motor de tipo Lóczy favorece la relación entre el niño y el adulto, mayor autonomía infantil, adultos menos agobiados, relaciones serenas y calmas.

*“Cuando se permite a un bebé emprender una actividad por su propia iniciativa y llevarla a cabo hasta su conclusión, se puede percibir, captar y comprender su direccionalidad, su sentido y su significación, al mismo tiempo que pone de manifiesto los esquemas sensoriomotores y mentales con los que opera” (Myrtha Chokler)*

## Segundo pilar: juego autónomo

Entendemos por juego la actividad autoinducida por el niño y la niña que no tiene otro motor que el placer que produce la actividad en sí misma. El juego es gratuito y se realiza libremente. El juego es el producto de la función del jugar, que es propia de todos los seres humanos. El juego es interpretable desde el punto de vista cultural y también profesional y es en esta perspectiva que el juego es una herramienta de observación de la actividad autónoma del bebé, así como del niño y la niña.

La actividad principal de un niño y niña entre los 0 y 6 años es el juego, pues “la necesidad infantil de jugar nace de una necesidad fundamental”, según la húngara Éva Kálló.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Éva Kálló ha trabajado por más de cuatro décadas en el Instituto Pikler Lóczy. Asimismo, es coautora del libro *Los orígenes del juego libre*.



De este modo, si se está síquica y emocionalmente ajustado, el juego tendrá infinitas ideas, mientras que si el niño o niña presenta dificultades perderá el interés y estará limitado en su deseo de experimentar, descubrir y también de aprender. A menudo es posible identificar a los niños que sufren por la superficialidad de su juego.

Para jugar los niños deben haber construido una relación de confianza profunda con la madre (“estar lleno de la madre”, según Winnicott) o los adultos que lo cuidan deben permitirles sentirse suficientemente seguros para poder desear jugar solos. Es importante además que los propios adultos superen la necesidad que siente de intervenir constantemente en la actividad del bebé, por ejemplo, acercándole los juguetes que se le escapan de la mano o, incluso, poniéndoselos en la mano, como si trataran de enseñarles lo que debe hacer con los objetos.

El rol que la pedagogía Pikler propone al adulto es el de mediador, es decir, el de encargado de las condiciones para que el juego libre e independiente pueda prosperar.

Preparar el ambiente significa, entre otras cosas, asegurar:

- Espacios seguros, que eviten poner restricciones a los movimientos de los niños y niñas.
- Separar espacios según niveles de desarrollo. Espacios y material suficientes, de modo que los bebés que no se desplazan aún estén en un corral con material adecuado cerca de ellos, mientras que los que ya marchan cuenten con espacio para sus desplazamientos.
- Separar espacios de juego de los espacios de cuidados. Los niños comprenden rápidamente si los adultos son rigurosos en eso: dónde pueden jugar, dónde deben comer y dónde pueden descansar y dormir.
- Ordenar los objetos en estantes y armarios para que los niños y niñas tengan fácil acceso a ellos. Además, proveer distintos materiales que puedan usar cuando los niños lo requieran y estar atentos de sacar aquellos objetos a los que nadie parece prestar atención.
- Suficientes juguetes y tiempo. El orden del día se organiza para dar el máximo de tiempo para el juego libre de niños y niñas, junto con ello juguetes y objetos en abundancia para satisfacer la necesidad de exploración, colección, orden, etc.

### Tercer pilar: los cuidados cotidianos respetuosos

Emmi Pikler generó un sistema de cuidados propios que hoy llamamos comúnmente “cuidados cotidianos respetuosos”. Ella comprendió que, si bien es importante dar tiempo y espacio para la actividad autónoma del niño cuando está con adultos en situaciones cotidianas, ésta debe de ser de mucha calidad para construir la relación, pues la primera experiencia que tiene el bebé con el mundo consiste en tocar las manos del adulto que lo cuida.

Uno de los mayores logros que obtuvo esta manera de cuidar a los bebés fue la figura de la “cuidadora referente” que, como ya se señaló, fue la estrategia que elaboró Pikler para evitar la aparición del síndrome de hospitalismo. Esta figura, que puede ser asimilada por la educadora que se encarga de los niños todos los días en la sala cuna o en el jardín infantil, resulta clave en el desarrollo del sentimiento de competencia y de un yo sano, cuando en los cuidados se toca el cuerpo del otro con respeto y dedicación. Sin sustituir a la madre y brindando cuidados amorosos, la tarea de la educadora consiste acomodar sus expectativas al niño o niña que tiene a cargo, de modo de ocuparse con tranquilidad de satisfacer sus necesidades físicas.



En esta relación, que puede ser definida como un microcosmos, el adulto cuidador puede dar el tiempo para que el niño participe, estando abierta a las interacciones que se le proponen, sin apurar, siendo agradable y verbalizando las acciones y manipulaciones que ella realizará sobre los cuerpos.

Hay tres grandes orientaciones que surgen en este ámbito:

- No apurarse con los niños, especialmente en los cuidados cotidianos. Que el adulto no se apure y que no apure al niño.
- Hablar con el niño para prepararlo para lo que se va a hacer con él e informarle lo que va a pasar.
- Hacer posible que el niño pueda colaborar. Por ejemplo, en pequeños gestos, pedirles que pasen un pie y esperar sus respuestas. Comentarios con respecto a lo que se le está haciendo, dejando espacios de silencio para que el bebé pueda responder y colaborar.

De esta manera, queda definida la organización del día en la pedagogía Pikler. La alternancia entre el tiempo de juego autónomo y el de cuidados cotidianos, se nutre recíprocamente. Gracias a los periodos de actividad libre y juego autónomo, que constituyen la tarea principal y regular de la jornada, el niño y niña acceden al reconocimiento de la sucesión de gestos y actividades repetidas en la cotidianidad. Esta ritualización permite al bebé la anticipación progresiva de los hechos, por lo tanto a una ubicación témporo-espacial; se prepara corporal y síquicamente para el devenir de la situación en que está implicado. Esta estructuración somato-síquica o corporal-emocional (postural-tónica), donde tiene lugar la continuidad del movimiento libre, autorregulado, en relación al entorno y a un proyecto autoconstruido, contribuye a la constitución de la continuidad síquica de la experiencia y el pensamiento.

## CONCLUSIÓN:

### El futuro del niño es siempre hoy\*

Cuando Gabriela Mistral, nuestra Premio Nobel de Literatura, escribió “el futuro de nuestros niños es hoy, mañana será tarde”, quiso interpelarnos a actuar urgentemente por el bienestar de niños y niñas en el aquí y ahora. Esas mismas palabras pueden también hoy interpretarse como un llamado perentorio a devolverles a los más pequeños su categoría de sujetos.

Es conocida la afirmación que niños y niñas no son adultos en miniatura, pues la verdad es que no son adultos inconclusos. Son personas, sujetos de derecho, con necesidades y capacidades propias que debemos conocer, respetar y apoyar. Además de ello, que el futuro sea hoy para un niño o niña significa también que los adultos no tenemos derecho a usar nuestra posición para apurar su desarrollo, forzarlos a crecer rápido, presionarlos a realizar acciones, movimientos, aprendizajes o conductas que no corresponden a su nivel de desarrollo y a sus capacidades actuales.

Cuando forzamos a los niños a crecer a toda prisa y, por ejemplo, vestimos a bebés con ropas que, estando a la moda, inhiben sus movimientos, o a niñas pequeñas les ponemos vestidos de jovencitas, las maquillamos, les pintamos las uñas, lo que hacemos en definitiva es no atender sus necesidades, sino mirarlos como cosas, como nuestros muñecos y muñecas. Estamos cosificando la niñez.

Apurarlos en sus aprendizajes escolares es otra gran presión que los adultos hemos impuesto a los niños, como si temiéramos llegar tarde, como si el desarrollo y el aprendizaje fueran una “carrera de caballos” y no un proceso cuyo ritmo y modalidad varía de sujeto en sujeto. Los padres y madres de hoy desean que sus hijos e hijas estén bien y en ese afán también se ven envueltos en este deseo de competitividad, promocionado en los medios de comunicación y por profesionales con escasa comprensión de lo que está en juego en la primera etapa de la vida y sin saber que al iniciar tempranamente la instrucción formal están podando la exploración y la niñez.

“Cuando instruimos a los niños en materias académicas o les enseñamos natación,

\*Agradezco a Katherine Quintana, quien me facilitó algunos textos suyos que me permitieron dar forma al último capítulo de este libro.

gimnasia o ballet a una edad demasiado temprana, los educamos mal; los exponemos, a corto plazo, a sufrir estrés y, a largo plazo, a problemas de personalidad sin ningún propósito útil. No hay ninguna prueba de que tan temprana instrucción produzca beneficios duraderos y, en cambio, sí hay considerables testimonios de que puede causar daño perenne”, ha dicho el estadounidense David Elkind.

Por qué nos apuramos tanto? El futuro es hoy. Ese niño o niña que hoy tiene 2 ó 3 años es al que debemos atender, son sus necesidades actuales las que debemos conocer y satisfacer.

Para niños y niñas, la principal actividad consiste en moverse: jugar. Descubren el mundo que les rodea, las personas y a ellos mismos a través del movimiento, del juego. Es mediante la experiencia corpórea y de su acción en el mundo que ellos se desarrollan y aprenden, el mundo deviene un lugar de interacción y de significación para ellos. La niñez es una etapa de la vida en que todo es exploración, observación, admiración por los objetos, los otros y por la experiencia que emerge de la propia acción en ese mundo.

Los primeros años, que son de gran descubrimiento, están marcados por el tocar, mirar, chupar, gatear, caminar, lanzar, etcétera. Sabemos que los niños y niñas pequeñas (de menos de 2 años) están en una vorágine de actividad neuromuscular, cognitiva, social y emocional, donde cada experiencia y sensación es registrada en la intrincada red de sinapsis que construyen nuestros primeros aprendizajes. Estas experiencias y su riqueza (o pobreza) son la base de las primeras conexiones entre nuestro cerebro y el aparato osteomuscular. Ellas tejen, por así decirlo, las hebras que unirán sus piernas, brazos, dedos, con las intenciones (control central), deseos, gestos, proyectos. Mientras más variadas y ricas hayan sido las posibilidades de moverse y explorar el mundo cercano, más ricos y complejos serán estos primeros esquemas de movimientos, los que a su vez, constituirán la base sólida sobre la que se construirán en lo sucesivo nuevas experiencias y aprendizajes que les permitirán “asir” el entorno.

Más tarde, cuando la motricidad se haya desarrollado, los juegos y la manera de “ser y estar en el mundo” se volverán más dinámicos y seguros, y los niños sentirán gran necesidad de descargar la energía. Mientras más corran, salten y se muevan, más felices, vigorosos y seguros se sentirán. Ese sentimiento de competencia, de capacidad son fuente de autonomía y curiosidad base de toda exploración y aprendizaje.

Los años transcurren y el cuerpo del niño y la niña va cambiando (tamaño, peso, capacidad de movimiento...), hay puertas que se les abren y les ofrecen nuevas posibilidades; el aprendizaje de nuevos movimientos y gestos nos permiten interactuar con los otros. A través de la acción motriz, conocen sus habilidades, sus límites, repitiendo un gesto una y otra vez con el objetivo de lograr mayor eficiencia, para hacerlo mejor y, sin ninguna duda, para superarse a sí mismos.

De esta manera, el desarrollo de niños y niñas está estrechamente ligado a las posibilidades de exploración corporal que les brindemos. Más allá de las características físicas de cada niño o niña, es a través del dominio del propio cuerpo y del espacio próximo que se construyen parte importante de las experiencias que nos permitirán seguir avanzado. Eso requerirá a un adulto concentrado en el ahora del niño y no angustiado por la duda o la vergüenza surgida de la comparación con otros, o pensándolos como seres incompletos, demandándoles comportamientos que no les corresponden y los benefician.

Las oportunidades que se brinden a niños y niñas para poder desarrollar, ampliar, enriquecer y complejizar sus conductas y su expresividad motriz, a través del movimiento libre y del juego autónomo, resulta clave sobre todo en los primeros años de vida. La exploración de las propias posibilidades de acción en edades más tempranas contribuye como ninguna otra experiencia a satisfacer las necesidades que el ser humano tiene desde el punto de vista de lo que somos: biológica, cognitiva, afectiva y socialmente.

Somos mente encarnada que vivimos sólo en el presente.

### **¿Qué nos compete hacer como adultos?**

El rol del adulto que atiende a los niños es sumamente importante, toda vez que para ejercer la autonomía entre los 0 y 3 años, los pequeños requieren de cuidados amorosos que van desde mantener un ambiente preparado, sin peligros, hasta una actitud de espera, relajada, sin presiones para que estos puedan llevar a cabo la actividad propia y las experiencias sensorio motriz, que los volverán cada vez más seguros de sí mismos, más activos y curiosos.

Los adultos que atienden a niños y niñas pequeños pueden ofrecerles la oportunidad de hacerse a sí mismos, expresarse como son, comprenderlos en sus manifestaciones, velar por su salud. Observar su desarrollo, sus intereses, sus juegos, llevar un informe

de esas actividades y trabajarlas colegiadamente para escoger los objetos, juguetes y espacios que necesita ese niño o niña.

El orden del día, las rutinas que toman en cuenta las necesidades del niño, juegan un papel importante en su estabilidad y seguridad. Un ambiente relajado y predecible es producto de un espacio organizado, sin peligros y equipado con objetos adecuados y pertinentes a cada nivel de desarrollo, pensados en los niños y niñas, no en los deseos de los adultos. Los niños y niñas pequeños necesitan pocas reglas, pero claras y sencillas como, por ejemplo, no agredir a otros, guardar el material una vez que lo terminan de usar, lavarse las manos antes de comer, entre otras cosas. La violencia verbal y física fragiliza y rompe a los niños. La calma, el respeto, la autoregulación del adulto son factores clave para que los niños vivan y crezcan en la armonía y aprendan a vivir en el respeto.

El juego como tarea principal, vital entre los 0 y 6 años, no requiere ser enseñada. La directiva del adulto puede ser un peligro para el desarrollo del niño. Por ello resulta importante que quienes trabajen con niños pequeños aprendan a respetar las señales, los gustos, los ritmos, los sentimientos y las necesidades en cada etapa de su crecimiento. El adulto deberá ayudar a los niños a apropiarse de la experiencia corporal, de su existencia corporal, valorarlos desde lo que son corporalmente y servir con gratitud cada singularidad.

Por tanto, el principal rol del adulto que cuida a los niños será organizar un espacio donde lo central esté en generar una relación, donde lo que suceda sea el encuentro de dos personas, de diferentes edades, de diferentes experiencias, pero de igual dignidad. Un espacio amoroso donde el juego, no la inmovilidad, sea la tarea central de niños y niñas, pues el juego y el movimiento es el placer de estar ahí en el presente, haciendo lo que se hace.





## BIBLIOGRAFÍA

Ana María Pandolfi y María Olivia Herrera, “Comunicación no verbal en niños menores de 3 años”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 24, N° 3, Colombia, 2013, pp. 357-372.

Andy Clark, *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, Paidós, Barcelona, 1999.

A. Ruiz de Velasco, “La unión-separación, base del proceso de desarrollo sicomotor del niño”, *Boletín de Estudios e Investigación*, N° 2, Madrid, 2013, p. 131.

Bernard Aucouturier, *Los fantasmas de acción y la práctica sicomotriz*, Graó, Barcelona, 2007.

Bernard Aucouturier y Gerard Mendel, *¿Por qué los niños y niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo sicomotor y la maduración psicológica de la infancia*, Graó, Barcelona, 2004.

David Elkind, *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Emmi Pikler, *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Narcea, Madrid, 1969.

Éva Kálló y Balog Györyi, *Los orígenes del juego libre*, Magyarországi Pikler-Lóczy, Budapest, 2013.

Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa, Barcelona, 1997.

Francoise Dolto, *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

Henry Wallon, *Del acto al pensamiento*, Psiqué, Buenos Aires, 1978.

Henry Wallon, *Los orígenes del carácter en los niños*, Lautaro, Buenos Aires, 1949.

Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöllner, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, 1994.

Julián Ajuriaguerra, *Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements: des mouvements spontanés au dialogue tonico-postural et aux rnodes précoces de*

communication, En Enface, París, 1985.

Khalil Gibran, *El profeta*, Editorial Folio, 1992.

Myrtha Chokler, *Los organizadores del desarrollo sicomotor. Del mecanicismo a la sicomotricidad operativa*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2005.

Silvia Español, *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*, Antonio Machado Libros, Madrid, 2004.

Soledad Ballesteros, *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo sicomotor y educativo*, TEA Ediciones, Madrid, 1982.

Laurence Spurling, “¿Qué es lo que ve el bebé cuando mira la cara de su madre? Deseo sugerir que lo que comúnmente ve es a él mismo”, *Sicoanálisis APdeBA*, Vol. XVII, Nº 3, Londres, 1971, p. 131.

Este libro fue editado por **Ediciones de la Junji**  
y se terminó de imprimir en noviembre de 2015  
en los talleres de Andros Impresores.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos  
y títulos. En el interior se utilizó papel bond  
ahuesado de 80 grs., impreso a 4 tintas, y para las  
tapas, papel kraft de 300 grs. impreso a 4 tintas.



**Dirección editorial** Marcelo Mendoza  
**Edición** Rosario Ferrer  
**Diseño** Fernando Hermosilla  
**Producción** Pilar Araya

**Ediciones de la Junji** es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.