



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR A TRAVÉS DEL MOVIMENT LLIURE

Acompanyant l'infant de 0-3 anys

Laura Margarit Tomàs

Grau d'Educació Infantil

Any acadèmic 2019-20

DNI de l'alumne:

Treball tutelat per José Antonio Pérez Castelló.
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:

Moviment lliure, desenvolupament psicomotor, primera infància, Pikler-Lóczy.

Resum:

El desenvolupament psicomotor dels infants, de 0 a 3 anys, ve determinat per l'herència i l'ambient. Els infants segueixen un calendari maduratiu que es pot veure influenciat per la intervenció adulta i el tipus d'acompanyament que aquest realitza.

A partir d'una revisió bibliogràfica, s'arriba a la conclusió que la intervenció directa de l'adult no és una condició per què l'infant desenvolupi les diferents fases psicomotors. De fet, accelerar moviments o imposar postures pot provocar efectes perjudicials, a nivell psíquic i motor. Endinsar-se dins el mètode educatiu Pikler-Lóczy permet conèixer les condicions necessàries per garantir la llibertat de moviment de l'infant i, en conseqüència, per afavorir el seu desenvolupament psicomotor.

El present treball, a més, descobreix la importància de dur a terme un acompanyament respectuós cobrint totes les necessitats dels infants, com la d'afecció, i repassa una sèrie d'aspectes a considerar, com poden ser la preparació de l'entorn, la importància dels moments de cures o la relació família-escola, per garantir-lo.

Paraules clau: moviment lliure, desenvolupament psicomotor, primera infància, Pikler-Lóczy.

Abstract:

The psychomotor development of infants, from 0 to 3 years old, is determined by inheritance and environment. Children follow a maturity schedule that can be influenced by the adult intervention and the type of accompanying that is carried out.

From a bibliographic review, it's concluded that direct adult intervention is not a condition for the child to develop the different psychomotor phases. In fact, accelerating movements or imposing postures can cause detrimental effects at the psychic and motor level. Getting into the Pikler-Lóczy educational method allows us to know the necessary conditions to guarantee the child's freedom of movement and, consequently, to promote their psychomotor development.

This work, in addition, discovers the importance of carrying out a respectful support covering all the children's needs, like the affection, and reviews aspects to consider, like preparing the environment, the importance of caregiving times or the family-school relationship, to guarantee it.

Key words: free movement, psychomotor development, early childhood, Pikler-Lóczy.

Índex

1.	Introducció	4
2.	Objectius.....	5
3.	Metodologia utilitzada per desenvolupar el treball	6
4.	Estructura i desenvolupament del contingut	7
4.1.	El desenvolupament psicomotor en infants de 0 a 3 anys	7
4.1.1.	Les lleis del desenvolupament.....	7
4.1.2.	El moviment: aspecte bàsic del desenvolupament	8
4.1.3.	Les etapes i les fases del desenvolupament.....	9
4.2.	Efectes de la intervenció de l'adult en el desenvolupament psicomotor.....	11
4.3.	El moviment lliure amb perspectiva Pikleriana.....	15
4.3.1.	Condicions necessàries per a garantir la llibertat de moviment	15
4.3.2.	Actitud no intervencionista de l'adult en el moviment lliure.....	17
4.3.3.	Desenvolupament de la motricitat dels infants "Pikler"	19
4.3.4.	Beneficis del moviment lliure per l'infant	20
4.4.	Aplicar el moviment lliure a 0-3 anys	22
4.4.1.	La pràctica a Lóczy	23
4.4.2.	Acompanyar l'infant de 0-3	25
4.4.3.	L'adult i el joc lliure de l'infant	29
4.4.4.	Elements que dificulten la llibertat de moviment.....	33
4.4.5.	La relació amb les famílies.....	37
5.	Conclusions	40
6.	Referències bibliogràfiques.....	45

1. Introducció

Al llarg d'aquests anys, la idea que els infants aprenen de manera activa i que cada infant té un ritme propi que cal ser respectat s'ha anat reforçant. Això no obstant, també ha pres força la idea que l'acompanyament que reben els infants determina el seu desenvolupament.

“Acompanyar és conèixer el desenvolupament per a poder donar resposta, parar esment, mirar, escoltar i acceptar; estar disponible, la major part del temps esperar, que no és menys important, i donar resposta a les seves demandes” (Estremera, 2018, p.119).

En tots els àmbits es pot observar si es respecta o no la llibertat de moviment dels infants. El cert és que moltes de les pràctiques que es realitzen habitualment a algunes escoles i a les mateixes llars (seure un nadó quan encara no pot fer-ho sol, posar-lo sota un “gimnàs”, ficar-lo dins un caminador, aixecar-li els braços per caminar abans i un llarg etcètera) no estan considerant la biologia del nadó ni satisfent les autèntiques necessitats d'aquest (Estremera, 2018).

Sovint es dona molta importància a que els infants assoleixin determinats estadis del seu desenvolupament, però no tanta a la qualitat i seqüència dels moviments que els precedeixen. Així, per exemple, alguns adults es preocupen perquè l'infant d'un any comenci a caminar, però pràcticament han evitat que es mogui amb anterioritat (Pikler, 1969).

D'aquesta manera, sabent que el desenvolupament a la primera infància és ple de períodes crítics, coneixent les necessitats del nadó i sabent la importància que tenen les primeres experiències (Chokler, 1988) no deixa de ser sorprenent que a la nostra cultura es doni poca importància a quina ha de ser l'actitud i el paper de l'adult referent. Per tant, seria interessant conèixer les diferents imatges d'infant que es tenen, per si té alguna connexió amb aquesta mancança de correlació, ja que la manera com eduquem és el reflex de la imatge d'infant que tenim (Estremera, 2018).

Descobrir el treball realitzat per Pikler marca un abans i un després respecte la manera d'entendre l'acompanyament dels infants, ja que transmet la idea que el tipus d'intervenció de l'adult determina el desenvolupament de l'infant; però, alhora, tal i com diu Pikler (1969), “la intervenció directa de l'adult durant els primers estadis del desenvolupament motor no és una condició prèvia per a l'adquisició d'aquests” (p.14).

Per tal de poder transmetre la idea anterior, és rellevant realitzar una recerca bibliogràfica sobre el desenvolupament psicomotor dels infants i les pràctiques de l'adult que l'afecten o beneficien. Per tant, és sobretot de la necessitat de demostrar el nexa entre l'acompanyament de l'adult i el desenvolupament de l'infant d'on neix aquest treball de fi de grau.

El meu interès per aquest tema prové de la idea que com a mestres o educadores tenim el deure de saber què necessita l'infant i com acompanyar-lo i, de fet, una de les necessitats principals pel desenvolupament psicomotor de l'infant és el moviment. Tal i com expressen des de l'EAP de Manacor-Campos (2006) "l'infant es mou per desplaçar-se, per agafar objectes o per expressar les seves emocions i, fonamentalment, es mou per SER i per aprendre a pensar" (p.5). Per això, veig justificable que aquest treball contengui també informació sobre la pràctica del moviment lliure i com aplicar-la a l'aula, partint de la hipòtesi que és respectuosa amb el desenvolupament de l'infant, per tal d'oferir a la lectora un model d'acompanyament.

2. Objectius

- Relacionar el tractament de la infància amb el desenvolupament psicomotor.
 - Descriure les característiques de les etapes del desenvolupament psicomotor en infants de 0 a 3 anys.
 - Identificar situacions en les que el desenvolupament psicomotor dels infants es veu perjudicat.
- Fonamentar la importància del respecte de la llibertat de moviment pel desenvolupament psicomotor.
 - Definir el concepte de moviment lliure.
 - Precisar les condicions necessàries per a garantir la llibertat de moviment.
 - Evidenciar la importància de l'actitud no intervencionista de l'adult respecte del desenvolupament motriu de l'infant.
 - Identificar els beneficis del moviment lliure.
- Sintetitzar les característiques de l'acompanyament en el moviment lliure a 0-3.
 - Resumir les qualitats i el rol de l'adult que acompanya.
 - Definir el paper de l'adult en el joc de l'infant.
 - Precisar condicions que dificulten el moviment lliure dels infants.
 - Assenyalar la importància de la relació família-escola.

3. Metodologia utilitzada per desenvolupar el treball

El present document és un treball de revisió i investigació bibliogràfica que s'ha realitzat mitjançant la lectura de llibres i articles d'interès per tal d'aprofundir en el desenvolupament psicomotor dels infants i descobrir quin efecte hi té l'acompanyament de l'adult.

Les bases de dades en línia que he utilitzat són Google Acadèmic, Dialnet, Catàleg Biblioteca UIB, Rosa Sensat i "Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte". Alhora, també he llegit llibres en paper de la meua propietat i d'altres de préstec extrets de la Biblioteca de la UIB.

La primera fase ha consistit en la lectura del llibre *Moverse en libertad* de Pikler (1969) a partir del qual nasqué l'interès del següent estudi i, posteriorment, en la de *Ser niños acompañados* de la psicomotricista Estremera (2018).

La segona fase ha consistit en la recerca d'articles i llibres que expliquen el desenvolupament psicomotor dels infants de 0 a 3 anys i, alhora, d'altres que parlen sobre la imatge d'infant, la cultura d'infància i el paper de l'adult. Així, els termes generals introduïts (en català, castellà i anglès) per a la realització de la recerca han estat diversos, però es poden sintetitzar en els següents:

- Moviment lliure*
- Desenvolupament infantil*
- Psicologia del desenvolupament*
- Desenvolupament psicomotor*

La tercera fase ha consistit en anar indagant més dins el moviment lliure i la seva aplicació a centres com Lóczy. En conseqüència, per a les recerques realitzades he utilitzat termes més concrets com Pikler*, Lóczy* i he realitzat recerques més específiques dins la base de dades de Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte. A més, he llegit els llibres *L'adult i el joc de l'infant* de Tardos (2011) i *Lóczy, educación infantil* de Falk (2008) d'entre d'altres.

Dels 58 articles descarregats i llegits, n'he seleccionat 36. En canvi, pel que fa als 12 llibres consultats, de tots he pogut emprar dades significatives. A més, he visualitzat la sèrie documental *Babies* de Netflix (2020) que, tot i no haver utilitzat a les referències bibliogràfiques, m'ha servit per endinsar-me dins la temàtica i entendre millor algunes característiques del desenvolupament dels infants.

4. Estructura i desenvolupament del contingut

4.1. El desenvolupament psicomotor en infants de 0 a 3 anys

El desenvolupament de cada infant és diferent degut a l'herència (les característiques innates o heretades biològicament) i a l'ambient (les influències no hereditàries com la cultura o les experiències de socialització). Tot i això, tots els infants es desenvolupen compartint una sèrie de canvis que venen determinats per un calendari maduratiu del cos i del cervell (Papalia, Olds i Feldman, 1988).

Per conèixer el desenvolupament infantil s'estudien els processos de canvis i d'estabilitat des de l'etapa prenatal a l'adolescència. Aquests processos succeeixen en els àmbits físic, cognitiu i psicosocial (Papalia, Olds i Feldman, 1988).

El desenvolupament no sols anticipa una dimensió concreta, com pugui ser la psicomotora, sinó que també s'encarrega d'estudiar quina relació i dependència hi ha entre les demés dimensions com la intel·lectual, l'afectiva o la social (Mir, 2011). Partint d'aquesta interrelació, conèixer el desenvolupament psicomotor en la primera infància permet entendre quina relació hi ha entre el moviment i la consecució de les distintes habilitats (Pérez, 2011).

El desenvolupament psicomotor, segons Mir (2011), "implica un component extern o pràctic (l'acció), però també un component intern o simbòlic (la representació del cos i les seves possibilitats d'acció)" (p.12).

4.1.1. Les lleis del desenvolupament

González (2011) explica que en el transcurs del primer any de vida es realitza un procediment de maduració dels nervis, els centres encefàlics, la musculatura i l'esquelet. Aquest, ve determinat per les següents lleis:

- La llei cefalocaudal: la maduració es produeix abans en les parts del cos imminents al cap i, de manera progressiva, s'estén cap a la resta de parts pròximes als peus.
- La llei proximodistal: la maduració es produeix abans en les parts del cos imminents al tronc.

Seguint aquestes lleis de maduració i influenciat per l'estimulació social que rep, l'infant que es mou assoleix sistemàticament una sèrie de fites controlant progressivament els diferents grups musculars. D'aquesta manera, gràcies a la psicomotricitat, l'infant es relaciona amb el medi a mesura que va dominant gradualment el seu cos (Pérez, 2011).

4.1.2. El moviment: aspecte bàsic del desenvolupament

El desenvolupament psicomotor té diferents components, interns i externs, que no es poden separar. Així, podríem parlar de vuit aspectes bàsics: la sensibilitat, que permet a l'infant rebre estímuls i informació; la postura, que es refereix a com col·loca el cos en l'espai; el to muscular, que es refereix a la consistència dels grups musculars i al grau de tensió; l'abast i la prensió, que permetrà que l'infant utilitzi instruments; l'esquema corporal, compost per les imatges (motores, afectives, cognitives...) i vivències tòniques; l'estructura espacial, que permetrà saber en quines coordenades ens movem o actuem; l'estructura temporal, estretament lligada a l'espacial i, finalment, el moviment (Mir, 2011).

El moviment, al ser un aspecte bàsic del desenvolupament, és també una necessitat de l'infant. Aquest, permet a l'infant desplaçar-se, amb una part o amb tot el cos, per l'espai i pot realitzar-se com un reflex, voluntàriament o automàticament (Mir, 2011). Le Boulch (1997) expressa que "el moviment és el fil conductor del desenvolupament, al voltant del qual es forja la unitat corporal i mental de la persona" (p.65).

Quan l'infant encara es troba dins la panxa de la mare es mou per reflex perquè el moviment li proporciona plaer; al néixer, realitza reflexos funcionals per a la supervivència com el reflex de succió (Pérez, 2011). Als quatre o cinc mesos acaben desapareixent i apareixen els moviments intencionats (EAP Manacor-Campos, 2006). Aquests darrers, són voluntaris i es refereixen als moviments estàtics, locomotors i manipulables. D'aquesta manera, els moviments evolucionen fins a poder-se convertir en automatitzats, que s'assoleixen mitjançant la repetició dels moviments voluntaris fins a esdevenir hàbits (Mir, 2011).

Piaget descobrí que mentre l'infant es desenvolupa cognitivament va creuant, cronològicament, quatre estadis: sensoriomotor, preoperatori, operacions concretes i operacions formals. Els infants escolaritzats de 0-3 es troben a l'estadi sensoriomotor (0-2) o al preoperatori (2-6) (Estremera, 2018).

Anteriorment, s'han anomenat les diferents dimensions del desenvolupament i com s'interrelacionen. En aquest sentit, Piaget demostrà que si s'ofereixen als infants experiències adequades amb el medi i les persones, en les que aquestes siguin actives, desenvolupen la seva intel·ligència. Estremera (2018) expressa la necessitat que tenen els nadons de moure's per a poder desenvolupar la seva intel·ligència. Si no possibilitem el moviment afirma que "l'estam privant que conegui el seu propi cos, que actuï seguint el seu desig, i que descobreixi l'ambient i els objectes" (p.99).

Així, durant els tres primers anys de vida, el moviment és imprescindible per al desenvolupament de l'infant. Marion Esser a (Esser, Cohn, Hausch i Ladwein, 2013) parla del concepte de "pulsionalitat motriu", seguint a Aucouturier, i el descriu com "l'inesgotable desig de moure's i de desplaçar-se, constitueix la seva particular manera de ser i d'estar de l'infant, amb la qual pot conquerir el món a través de l'acció i pot desenvolupar la seva identitat" (p.52). De fet, no és fins als sis o set anys que l'energia de moure's, per simple goig de realitzar moviments i desplaçar-se, es transforma (amb l'acompanyament de l'adult) en el desig de comunicar-se, crear i pensar mitjançant el moviment; en aquest moment, l'infant pot començar a realitzar actes com escriure o llegir (Mir, 2011; Esser et al., 2013).

4.1.3. Les etapes i les fases del desenvolupament

Dels 0 als 3 anys, i seguint les lleis anteriors, Mir (2011) explica que els infants passen per dues etapes diferenciades del desenvolupament: la del primer any de vida i la d'un als tres anys. Aquestes, segons Mir (2011), tenen les següents característiques:

1. Durant el primer any de vida, l'infant necessita moure's per a comunicar la seva vida psíquica i les seves necessitats. Els seus moviments són descontrolats, degut a que es troba a l'estadi de la impulsivitat motriu, i el seu to muscular és hipertònic a les cames i als braços (fet que genera que els tinguin flexionats) i hipotònic al tronc. L'infant es vol moure per conèixer el seu entorn des del punt de vista cognitiu i afectiu i és d'aquesta manera com va desenvolupant-se de manera progressiva.
2. A partir del primer any de vida, aproximadament, l'infant comença a elaborar el seu propi esquema corporal (representació mental del cos) per a obtenir, més tard, la seva pròpia imatge corporal. L'infant segueix descobrint el seu entorn i el seu propi cos mitjançant el moviment (en major mesura) i la parla. El to muscular es va regulant i

aquest fet permet que l'infant sigui més precís manipulant objectes (pot fer la pinça polze-índex, obrir i tancar la mà, etc.) i en la seva locomoció.

S'ha demostrat que en el procés de desenvolupament psicomotor els infants comparteixen una sèrie de fases determinades per un calendari motor. L'Institut Pikler, centre d'acollida d'infants de 0-3 anys fundat l'any 1946, realitzà un estudi sobre el desenvolupament de la motricitat en el que observaren a 722 infants admesos al centre abans de l'edat de tres mesos i que hi romangueren, com a mínim, tres mesos més (Pikler, 1969).

Les fases del desenvolupament motor que s'observaren foren les següents:

1. Passar de posició dorsal a costat i tornar (de mitja a les 17 setmanes).
2. Girar-se panxa avall (de mitja a les 24 setmanes).
3. Passar de posició ventral a dorsal (de mitja a les 29 setmanes).
4. Reptar sobre la panxa (de mitja a les 39 setmanes).
5. Gatejar (de mitja a les 44 setmanes).
6. Asseure's des de la posició tombada panxa avall (de mitja a les 44 setmanes).
7. Sostenir-se sobre els genolls i tornar a col·locar-se de quatre grapes o assegut (de mitja a les 45 setmanes).
8. Posar-se dret i tornar a asseure's o de quatre grapes (de mitja a les 49 setmanes).
9. Començar a caminar sense subjecció (de mitja a les 66 setmanes).
10. Desplaçar-se mitjançant la marxa estable (de mitja a les 72 setmanes).

Analitzant les dades recollides, detectaren que les fases 1, 2, 3, 9 i 10 es donaven en l'ordre proposat però, en canvi, les 4, 5, 6, 7 i 8 podien variar d'ordre, això sí, totes es manifestaven després de la 3 i abans de la 4. L'infant sempre es sosté sobre els genolls (fase 7) abans de posar-se dret (fase 8). També notaren que les fases 5 i 6 (gatejar i asseure's) s'assolien, aproximadament, en el mateix moment. Un altre aspecte rellevant és que sols en el 10% dels casos els infants es posen drets abans d'asseure's o ho aprenen a la vegada (Pikler, 1969).

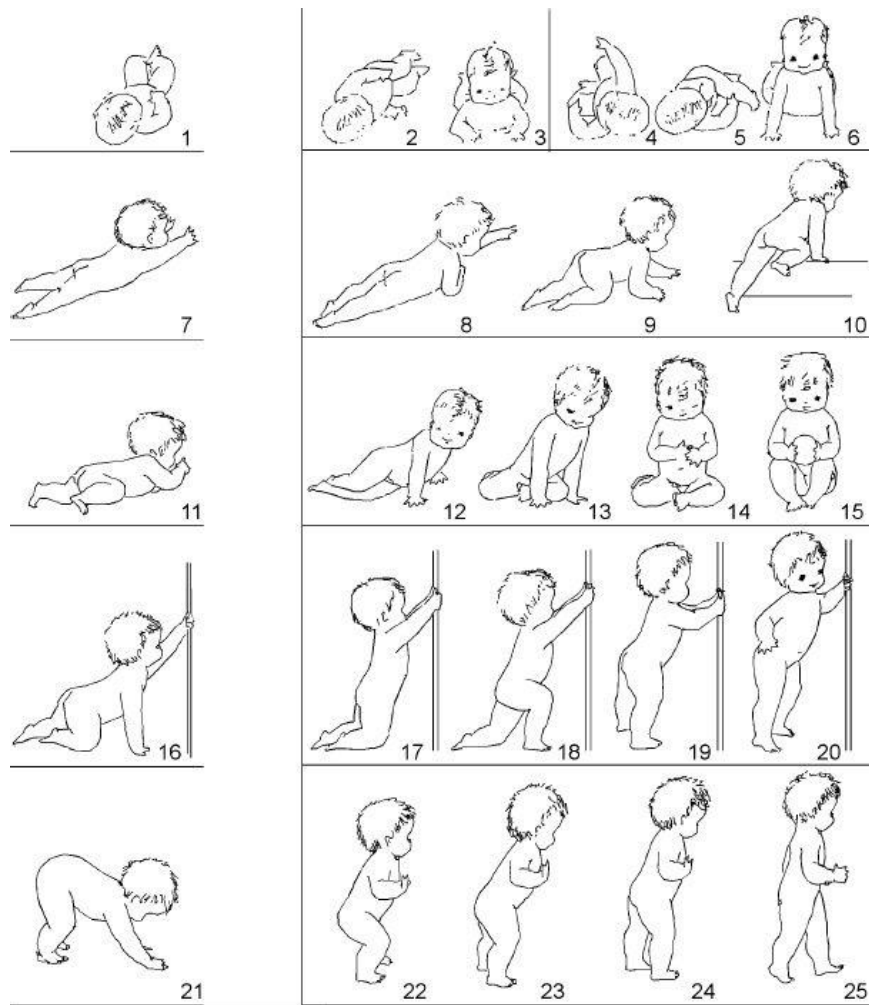


Figura 1. Desenvolupament dels grans moviments motors (Pikler, 1969).

Les anteriors fases demostren que l'infant és capaç de descobrir i aprendre postures i moviments sense l'ajuda de l'adult. A més, aquestes permeten a l'infant conèixer el món que l'envolta (Mir, 2011).

4.2. Efectes de la intervenció de l'adult en el desenvolupament psicomotor

Observant diferents manuals pediàtrics podem trobar diferències pel que fa al suposat ordre en el que l'infant va assolint diferents postures o moviments, l'edat que hauria de tenir l'infant o en el paper de l'adult. Pikler (1969) realitzà un estudi comparatiu de devuit manuals pediàtrics i anotà les diferències entre aquests. Així per exemple, s'adonà que les expressions utilitzades com "estar assegut" no eren prou específiques i podien tenir connotacions diferents segons l'autor. A més, discrepaven sovint en allò que determinava el moment del desenvolupament: per alguns autors, allò important era observar quant de temps podia mantenir una postura

l'infant o el grau de curvatura de l'esquena; en canvi, per altres, podia ser observar quant de suport necessitava l'infant o si tenia possibilitats d'activitat en aquella postura (Pikler, 1969).

Entre les causes de les divergències entre autors, hem de contemplar el fet que pertanyen a cultures diferents i que tenen concepcions desiguals respecte el paper de l'adult i les possibilitats de moviment que es donen als infants en la cultura d'aquests (Pikler, 1969). La cultura, entesa com les normes socials, els hàbits, els valors, etc., pot influenciar el desenvolupament psicomotor, atès que en funció de les creences l'adult intervé d'una manera determinada que pot avançar o retardar l'aparició d'algunes fases motores en l'infant (Venetsanou i Kambas, 2010).

La manera com els adults tracten els infants ve determinada per la imatge que tenen d'aquests. Tal i com expressa Hoyuelos (2015) "l'educació comença amb una imatge d'infància que revela la indeterminació de l'ésser humà" (p.117). Així doncs, hi ha adults que consideren que els infants no són capaços d'aprendre per ells mateixos i d'altres que, en canvi, troben que amb un entorn i acompanyament adequat l'infant aprendrà per ell mateix (Estremera, 2018). En funció d'això, podríem parlar, de manera senzilla, de dos corrents en els que es veu clarament quina imatge es té d'infant: el conductista i el constructivista.

El conductisme és un corrent de pensament que neix amb Watson entre els anys 1910 i 1920. Dins aquest, podem distingir diferents variants com el condicionament clàssic de Pavlov o l'operant de Skinner (Viñoles, 2013); tot i això, comparteixen una sèrie d'idees com considerar que l'infant és passiu i que el seu aprenentatge depèn sols de l'entorn. Els conductistes, per tant, defensen que l'adult ha d'estimular i reforçar l'infant fins a obtenir les respostes esperades. Així, l'aprenentatge esdevé memorístic, repetitiu i mecànic (Leiva, 2005).

Avui dia, a les aules, se segueixen observant pràctiques conductistes com l'economia de fitxes, els premis i càstigs, ignorar l'infant per eliminar conductes no desitjades, etc. (Estremera, 2018).

Pel que fa al desenvolupament psicomotor, els conductistes defensen que l'adult ha d'ensenyar a l'infant les diferents fases del desenvolupament: donant a conèixer la nova postura o moviment a l'infant per a què, més tard, el pugui realitzar i assolir per ell mateix (Pikler, 1969). Aquestes pràctiques poden generar, com a mostra, problemes de columna a

l'infant degut a la imposició d'una postura o moviment, per part de l'adult, abans que l'infant sigui prou madur per a realitzar-la (EAP Manacor-Campos, 2006).

Quan es fa adoptar a l'infant una postura que no pot assolir ni abandonar autònomament es genera una dependència de l'adult per a realitzar qualsevol activitat. En conseqüència, l'infant demanda amb més freqüència canvis de postura o que l'ajudin a moure's (a caminar, per exemple) per a poder satisfer la seva necessitat de moviment (Pikler, 1969).

Un exemple de postura que sovint s'intenta avançar és la de seure, degut al fet que predomina la falsa creença que s'ha de dominar als sis mesos. En realitat, els infants assoleixen aquesta postura més tard i forçar-la provoca que s'estigui amb la columna corbada en forma de "c". Aquest fet, pot generar futures escoliosis o hiperlordosis lumbar degudes a sobrecarregar l'esquena, dificultats respiratòries per la disminució de la capacitat respiratòria o desordres visuals i auditius deguts a la integració del pla vertical abans que l'horitzontal. A més, l'infant té més problemes a l'hora de gatejar, ja que no ha gaudit de les fases intermèdies que succeeixen al moure's lliurement pel terra (Estremera, 2018).

Que l'infant gategi no deixa de ser també una de les preocupacions de l'adult defensor de l'intervencionisme, ja que és conscient que assolir aquest moviment és important pel desenvolupament. Per això, després d'haver immobilitzat durant pràcticament nou mesos l'infant, pretén que aquest comenci a gatejar exercitant-lo i estimulant-lo (Estremera, 2018).

A la nostra societat és habitual intentar que l'infant comenci a caminar ajudant-lo a posar-se dret, sovint perquè es considera que assolir aquest moviment proporciona llibertat. En la mateixa línia, Comellas i Perpinyà (1984) expressen que "la marxa és el primer aspecte a considerar, ja que és allò que li permet una autonomia per a moure's dins l'espai" (p.18).

Ajudar l'infant a caminar, quan encara no està preparat, provoca que no executi la postura intermèdia que consisteix en aixecar un genoll i recolzar tota la planta del peu amb la que s'impulsarà. Per altra banda, donant-li les mans per a realitzar una marxa cap endavant, s'obvia el fet que en realitat aprenen a caminar realitzant una marxa lateral. Així, l'adult conductista es preocupa més per la realització dels moviments i les postures que no pas de la qualitat i seqüència d'aquestes (Estremera, 2018).

El fet d'imposar postures, a part d'afectar nocivament al desenvolupament psicomotor dels infants, "també influeix desfavorablement en el seu desenvolupament psíquic, o en el desenvolupament de la seva personalitat" (Pikler, 1969, p.15).

El corrent constructivista, en canvi, és una perspectiva psicològica i filosòfica del segle XX que considera l'infant com l'agent principal i actiu de l'aprenentatge a partir de la interacció entre les seves disposicions internes i l'ambient. Així, l'adult s'encarrega de dissenyar entorns d'aprenentatge emocionants i complexos des d'una relació horitzontal amb l'infant (Viñoles, 2013). Entre les influències d'aquesta perspectiva, podem destacar les perspectives de Piaget i Vygotsky envers el desenvolupament (Schunk, 2012).

Autores com Pikler prenen els anteriors autors com a referents i confien, per una part, en la importància de la biologia i, per l'altra part, en la rellevància de les relacions entre l'infant i el seu entorn (tipus de vincle, el respecte, consciència d'ell mateix, etc.) (Godall, 2016).

Els autors més constructivistes defensen que aprenem per descobriment i per això preparen entorns d'aprenentatge per tal que els infants puguin explorar i aprendre de manera activa (Schunk, 2012). L'adult acompanya i ajuda l'infant a seguir el seu propi camí, però no perd de vista que és l'alumne el protagonista del seu aprenentatge i el que mai no deixa de cercar de manera activa el seu rumb (Rancièrre, 1991).

A l'obra d'Houyelos (2015), l'autor descriu la imatge d'infant de Loris Malaguzzi i entre els termes que utilitza podem destacar que la considera ecològica, perquè es va formant mitjançant les relacions socioculturals; genètica, ja que l'infant té moltes potencialitats, però alhora necessita que es respecti el seu ritme de desenvolupament, i interaccionista (p.114).

Pel que fa al desenvolupament psicomotor, autors com Hohmann, Spitzky o Pikler, entre d'altres, són partidaris de no ensenyar als infants els moviments i deixar-los en llibertat. De fet, consideren que el fet d'imposar postures té una influència desfavorable en el desenvolupament de l'infant (Pikler, 1969).

Entre els autors que han defensat que l'infant és competent d'ençà que neix destaquem a Pikler. A més, l'autora ho lliga amb la importància de l'entorn òptim de desenvolupament. De fet, Godall (2016) considera que aquesta aportació "és la frontera que dibuixa el perfil de la seva mirada cap a la infància, del seu paradigma i, en definitiva, de la seva obra" (p. 5).

Per això, defensen la pràctica del moviment lliure i no intenten avançar etapes ni ensenyar postures als infants, ja que consideren que s'ha de respectar la seqüència natural que precedeix el fet de caminar (Estremera, 2018). Al seguir-la, l'infant pot tornar als anteriors moviments que ja domina perquè se sent segur i còmode al fer-ho. A més, “presenta a cada etapa del seu desenvolupament el mateix grau d'activitat, d'atenció i de destresa” (Falk, 2009, p.25).

4.3. El moviment lliure amb perspectiva Pikleriana

Emmi Pikler fou una pediatra que, a partir dels seus treballs a Viena, començà a investigar com afectava el paper de l'adult en el desenvolupament dels infants. L'any 1946 inaugurà un institut metodològic d'educació i cures de la primera infància anomenat Lóczy (Pikler, 1969). La teoria i pràctica de Pikler es fonamenta en els principis de respectar la llibertat, l'autonomia i la competència motriu dels infants; aquest darrer, és el més característic de l'autora i es lliga amb els anteriors (Godall, 2016).

El moviment lliure, segons Pikler (1969), parteix de la idea que l'adult no ensenya els moviments als infants i que, per tant, no ha d'intervenir en el seu desenvolupament motor. Per tal que això sigui possible, l'adult no avança cap postura ni moviment a l'infant provocant que l'infant segueixi un desenvolupament natural i al seu ritme i, alhora, assegura les condicions necessàries per tal que l'infant es pugui moure lliurement.

En essència, “la llibertat motriu significa permetre a l'infant, de qualsevol edat i dins un entorn segur, descobrir, provar, experimentar, practicar i després fer-se seva o abandonar qualsevol forma de moviment que desitgi” (Szanto, 2015, p.15).

4.3.1. Condicions necessàries per a garantir la llibertat de moviment

Per tal d'acompanyar en el moviment lliure és necessari, tal i com explica Pikler (1969), assegurar una sèrie de condicions: indumentària que faciliti els moviments dels infants, espai amb característiques adients, una superfície adequada i de qualitat i aparells i joguines especials i convenients per a l'estimulació (pp.59-62).

Pel que fa a la indumentària, al vestir l'infant és important utilitzar roba de teles flexibles i fines per tal que aquest es pugui moure lliurement amb tot el cos. És important protegir-lo de la temperatura i, alhora, seleccionar una vestimenta el més respectuosa possible amb la seva

necessitat de moviment; per exemple, és recomanable no emprar roba amb caputxa per tal de poder respectar la llibertat de moviment del cap de l'infant (Pikler, 1969).

Dins les sales es procura que la temperatura sigui agradable, d'uns 18°C, per tal que els infants puguin dur poca roba i no es vegin dificultats els seus moviments. De fet, si fa calor es recomana que l'infant vagi nu la major part del temps. A l'hora de dormir, no s'immobilitzen els infants amb el tapament: el sac de dormir és ample i llarg i la manta no s'enganxa al llit ni s'utilitza per a fer un bolic; així, l'infant pot moure les cames i el cos lliurement (Pikler, 1969; EAP Manacor-Campos, 2006).

L'espai que es proporciona a l'infant ha de respectar les seves necessitats de moviment. Al descriure'l a la seva obra, Pikler (1969) indica una sèrie de característiques mínimes que es sintetitzen a continuació (pp.60-61):

- Els llits durant els dos primers anys de vida són de 60 x 90cm. Els infants sols els empen quan tenen son o estan cansats.
- La superfície mínima per als més petits és de 1,20 m² per hom i de 2 m² quan es comencen a desplaçar. Els moments en els que aquests no estan amb l'educadora i es troben al terra.
- Quan els desplaçaments dels infants es perfeccionen s'habilita una part de l'habitació o de l'exterior més gran per tal que es puguin moure lliurement.

L'espai ha de garantir la seguretat de l'infant i, alhora, la total llibertat de circulació. Per això, és important evitar que l'infant tingui accés a endolls, mobles que es puguin trabucar a sobre, materials que es pugui empassar o puguin fer-li mal, etc. llevant-los del seu abast (Estremera, 2018).

La superfície ha de ser estable i s'ha d'evitar posar als infants sobre zones que s'enfonsin (com pot ser un sofà). Pel que fa al sòl, per protegir l'infant del fred, es pot posar parquet o vinil, encara que no és necessari un tipus concret vist que arriba un moment que l'infant es desplaça per tot arreu. Si escau es pot posar una manta o llençol de cotó al terra, però ha de ser molt fina per no dificultar els moviments de l'infant (Estremera, 2018; Pikler, 1969).

Les joguines (o materials) que es proporcionen als infants, a partir dels tres o quatre mesos (posant-los al seu abast, però no directament sobre les mans), s'adapten al seu moment de desenvolupament i als seus interessos. Tot seguit, és important que l'infant no tengui objectes sobre el cap fermats, ja que d'aquesta manera s'impedeix que l'infant els pugui explorar (Pikler, 1969, p.61).

En l'espai, es posicionen aparells, amb unes característiques molt concretes, que estimulen la psicomotricitat de l'infant que ja gateja o repta com escales triangulars de dues barres i de 75 cm d'alçada, plataformes de 22 cm d'alçada i de 80cm² de superfície, etc. (Pikler, 1969, p.62).

Pel que fa als espais exteriors, és important que hi hagi desnivells al sòl i que també hi hagi espais amb arena. A més, també hi ha escales de jardí de fins a quatre escalons d'entre 14,15 i 18 cm d'alçada i 24 cm de profunditat. Així, a mesura que els infants desenvolupen nous moviments, es van ajustant i proporcionant nous aparells i objectes que s'adapten a les seves necessitats de moviment (p.62).

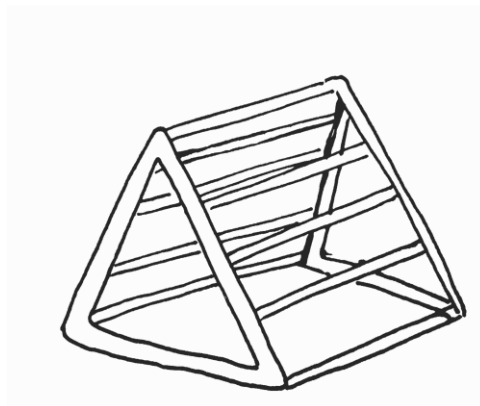


Figura 2. Triangle Pikler. Elaboració pròpia.

4.3.2. Actitud no intervencionista de l'adult en el moviment lliure

En el moviment lliure, el paper de l'adult és el de garantir les condicions necessàries per tal que els infants puguin gaudir en llibertat dels seus moviments. Aquest, a més, no intervé de manera directa en el moviment dels infants anticipant-lo ni els fa exercitar postures per les quals no estan preparats (Godall, 2016). Tot i això, el principi bàsic de l'institut de Pikler, i la condició necessària per a que es pugui a dur a terme aquest tipus d'acompanyament, és que es puguin establir relacions harmonioses entre l'infant i l'adult referent. En conseqüència, els moments de cures prenen molta importància i esdevenen respectuosos amb l'infant (Pikler, 1969).

Entre les característiques del rol de l'adult en el moviment lliure trobam la de dur a terme una atenció activa. Aquesta, consisteix en ser a prop de l'infant i, momentàniament, intercanviar mirades, paraules i sons amb aquest. En alguns moments també es tracta de reconèixer el seu èxit verbalment per tal que pugui ser conscient dels seus resultats i demostrar-li l'alegria que sent al poder-lo acompanyar i veure'l feliç. Així, l'infant sap que l'adult és a prop i, el més important, sent que està disponible i que l'accepta i l'aprecia per com és (Falk, 2009).

L'adult que respecta el moviment lliure dels infants està atent i es preocupa per conèixer l'infant per, d'aquesta manera, poder donar resposta a les seves necessitats. A partir d'aquí, l'adult prepara cada espai i proporciona allò necessari a cada infant per tal que pugui actuar (Falk, 2009). Segons Ferri (2015) “el mestre té actualment el deure de plantejar als infants propostes coherents que concordin amb el seu mode d'aprenentatge, que promoguin el desvetllament de la curiositat, que al seu torn pot suscitar noves descobertes cognitives” (p.24).

Pikler (1969) explica de quina manera acompanyen els infants a Lóczy per tal de no forçar cap postura o moviment mitjançant una sèrie d'indicacions que sintetitzaré a continuació (pp. 57-59):

1. Fins que l'infant no és capaç d'assolir alguna altra postura se'l col·loca sempre tombat panxa per amunt, fins i tot quan l'adult el du en braços, exceptuant el moment de menjar. En aquest darrer cas, l'adult col·loca l'infant en posició obliqua recolzant el cap i el tronc sobre el seu braç.
2. Mentre l'infant està tantejant nous moviments o postures l'adult no l'ajuda oferint-li la seva mà o altres mitjans. Si l'infant s'agafa a la roba de l'adult o li demana la mà per ajudar-se (quan encara no sap caminar), l'adult l'agafa en braços per atendre'l, però no li dona, ja que és conscient que l'estaria perjudicant.
3. L'adult mai prohibeix cap tempteig de l'infant i, de fet, prepara l'espai per a que pugui provar-se i intentar nous moviments i postures.

Rere aquestes premisses hi trobam el pensament que els infants neixen amb moltes capacitats que primer esdevenen potencialitats. D'aquesta manera, les educadores han d'acompanyar els infants i cuidar-los per tal que aquestes emergeixin i, perquè això sigui possible, han d'intuir

aquestes capacitats, conèixer-les i creure que existeixen. En definitiva, rere aquesta manera de fer s'hi troba una imatge d'infant capaç (Borbély, 2016).

4.3.3. Desenvolupament de la motricitat dels infants "Pikler"

Els infants que tenen la possibilitat de moure's lliurement segueixen unes mateixes fases de desenvolupament motor ([veure figura 1](#)). A partir dels estudis de Pikler, es demostra que les úniques fases que no compleixen aquests infants, en comparació amb els infants "ensenyats", són les que requereixen una intervenció directa de l'adult com pot ser asseure's o caminar amb ajuda. Tot i que no hi ha diferències d'edat significatives a l'hora de realitzar cada moviment o postura (Pikler, 1969), cal destacar que, al respectar els ritmes de desenvolupament dels infants, es fixen més en la qualitat dels moviments que realitza l'infant i en la manera (Kliass, 2010).

L'infant que acaba de néixer es troba a la fase neonatal; aquesta, "va des del moment del naixement fins que el bebè domina el to d'extensió corporal i la vista pot enfocar objectes dins d'un radi de tres metres" (p.17). En aquesta etapa, l'esquena de l'infant es va estenent i, de la mateixa manera, arriba a no necessitar tenir les cames flexionades (EAP Manacor-Campos, 2006).

Durant aquesta etapa, és especialment important que es col·loqui l'infant sobre la seva esquena panxa per amunt per tal que pugui desenvolupar el seu to i postura, ja que des d'aquesta posició, "canvia els punts de suport, cerca el centre de gravetat de cada segment corporal, sobre tot el del cap, de la cintura escapular i pelviana, i això sols pot fer-ho si se li permet estar en decúbit dorsal" (Beneito, 2007, p.5).

L'infant descobreix tira-tira les parts del seu cos començant per les seves mans i, a mesura que va realitzant moviments amb aquestes, se n'adona que és capaç de controlar parts del seu cos. El nouat aprèn a coordinar la vista amb les mans; aquest aprenentatge és imprescindible a l'hora de descobrir l'entorn (Falk, 2009).

El nadó es passa la major part del temps panxa per amunt mentre descobreix noves parts del seu cos. D'aquesta manera, amb el temps, tal i com explica Falk (2009) arriba a "girar la pelvis, l'esquena s'eleva i, a poc a poc, gira tot el tronc i el cap. El dors forma un angle agut amb la superfície" (p.25). Per equilibrar-se i aconseguir fer mitja volta estira el braç cap a la direcció que vol anar (EAP Manacor-Campos, 2006).

A partir d'aquí, si es pot moure sobre una superfície sòlida, es gira fins posar-se panxa cap avall. Des d'aquesta posició, aixeca el cap i progressivament va necessitant menys superfície de suport (Falk, 2009). Amb el temps, també aconsegueix passar de la postura panxa cap avall a la de panxa cap amunt, girant-se. A la vegada, anirà desenvolupant la seva lateralitat i realitzarà moviments més coordinats (EAP Manacor-Campos, 2006).

Aviat comença a reptar i a arrossegar-se de diferents maneres, aquests són els seus primers desplaçaments. També comença a agafar objectes amb els dits i a explorar-los amb els sentits. Aquests moviments l'ajuden a desenvolupar la seva lateralitat, ja que segons les observacions realitzades des de l'EAP Manacor-Campos (2006), avancen la cama dreta amb el braç esquerre i viceversa (realitzant moviments contra-laterals). Des d'aquí arriben a "l'anar de grapes" (EAP Manacor-Campos, 2006).

Estremera (2018) i l'EAP Manacor-Campos (2006) expressen els múltiples beneficis que té per l'infant el fet d'anar de grapes: possibilita el desplaçament, afavoreix el desenvolupament de la lateralitat, desenvolupa el sistema visual i auditiu, augmenta el to muscular en braços i cames, ajuda a adquirir reflexos de caiguda, descobreix el seu cos i afavoreix l'equilibri. A més, també ajuda a l'infant a asseure's i, a partir d'aquí, a agenollar-se per a passar a la postura de cavaller, fins arribar a posar-se dret.

Més endavant, Falk (2009) explica que "quan ja sap posar-se dret, sense aferrar-se a res, aprèn a fer les primeres passes lliures. Avança transportant el pes total del seu cos d'un peu cap a l'altra a cada passa, dominant i reconstruint, a cada instant, el seu equilibri" (p.25).

D'aquesta manera, l'infant que ha pogut moure's lliurement arriba a caminar de forma segura, però també realitza un ampli ventall de moviments anteriors i posteriors que afavoreixen el seu desenvolupament psicomotor. A més, "els infants que es desenvolupen al propi ritme són segurs, independents i molt rars vegades es fan mal, perquè coneixen els seus límits i les seves possibilitats" (EAP Manacor-Campos, 2006, p.32).

4.3.4. Beneficis del moviment lliure per l'infant

El moviment lliure i autònom provoca que l'infant senti que és competent. Aquest, se sent còmode i segur perquè va dominant nous moviments i postures progressivament amb la possibilitat de retornar a les anteriors sense l'ajuda de l'adult (Falk, 2009).

“L’infant no passa de la malaptesa a la destresa o de la passivitat a l’activitat. Manté una activitat i unes aptituds que li permeten complir tasques cada vegada més complexes” (p.25). Així, els moviments i les postures que realitza sempre s’adapten al seu moment de desenvolupament i, per tant, el seu to i la seva postura s’integren de manera exitosa (Falk, 2009).

El fet que els infants es moguin lliurement permet que executin els moviments i les postures intermèdies (com poden ser girar-se de la posició dorsal a la ventral, rodar, reptar...) i aquest fet afavoreix el desenvolupament psicomotor de l’infant (Pikler, 1969). A més, comencen a desplaçar-se molt abans que la resta (als tres o quatre mesos) i tenen la possibilitat d’evolucionar de manera progressiva. En canvi, “els infants educats conforme als mètodes habituals, es troben relativament immobilitzats al llarg del seu desenvolupament” (Pikler, 1969, p.119).

Pikler dedicà més de deu anys a aconsellar a famílies sobre l’educació motora dels seus fills i filles. D’aquesta manera, com a pediatra, observà el comportament de més de cent infants i descobrí que, entre els beneficis del moviment lliure, aquests compartien una sèrie de característiques (Pikler, 1969):

1. Els infants, per norma general, es relacionen de manera satisfactòria amb els seus familiars i l’entorn i es mostren alegres, satisfets i actius.
2. Els seus moviments segueixen un desenvolupament constant i progressiu.
3. Mentre l’infant experimenta les seves possibilitats podem observar-lo estant vigilant, concentrat i interessat. Amb la consecució de cada nova fase podem observar, amb les seves expressions, la seva alegria.
4. A cada fase del seu desenvolupament podem observar que els seus moviments són harmoniosos, estan coordinats i equilibrats. A més, l’infant se sent segur realitzant-los.

Beneito (2007) apunta una sèrie de característiques comunes que troba en les infants que es poden moure lliurement: augment de la capacitat d’atenció i continuïtat d’acció, major capacitat comunicativa, manipulacions d’objectes més desenvolupades, disminució del baveig i de la protrusió lingual, absència de bruxisme, manco problemes de son o motricitat intestinal i, finalment, afavoriment de la capacitat de coordinació mans-ulls (p.2).

Szanto (2015) explica que l'infant autònom “aprèn també a aprendre; i alhora, elabora i cultiva la confiança en els seus propis mitjans. L'autonomia ofereix a l'infant el plaer de sentir-se eficaç” (p.14).

Mitjançant la llibertat de moviments, els infants assoleixen una favorable integració tònica i postural per a la constitució de les funcions psicomotores. L'infant que es mou lliurement i de manera activa coneix el seu cos. Tal i com expressa Falk (2009), aquest “viu en diàleg i harmonia amb ell i amb les seves senyals. Coneix, compren, accepta els límits de les seves capacitats corporals. No es posa en situació de fracàs; per tant, no experimenta sentiments d'insuficiència” (p.28).

4.4. Aplicar el moviment lliure a 0-3 anys

A la teoria de Pikler es considera imprescindible que es respectin els moviments lliures de l'infant sense intervenir directament i, alhora, que es garanteixin les condicions per tal que l'infant pugui moure's lliurement. Amb els anys, l'autora donà més importància a la segona premissa, ja que dins aquestes “condicions necessàries” hi trobam, implícit, el paper de l'adult (Godall, 2006).

Per tal d'aplicar el moviment lliure dins l'aula, és necessari vetllar per un entorn òptim que requereix, segons Godall (2016) que s'organitzin i es cuidin els següents factors (p.82):

- Les activitats quotidianes.
- L'ambient: ha de ser càlid, segur i acollidor (posant esment en la llum, l'espai i el temps).
- La presència de l'adult.
- El material: s'ha d'adaptar al moment de desenvolupament i als interessos de l'infant.

És imprescindible que hi hagi una relació adequada entre l'adult i l'infant, ja que els infants, per a poder ser actius, no sols s'han de trobar bé físicament, sinó també emocionalment (Pikler, 1969).

La teoria de Pikler ha anat lligada a la pràctica de Lóczy. Tal i com explica Intxausti (2014) “és necessari establir un nexa entre el saber teòric i la realitat pràctica, de manera que es pugui assolir un enriquiment de tots dos aspectes” (p.15).

4.4.1. La pràctica a Lóczy

L'institut Pikler-Lóczy de Budapest començà a acollir infants a partir de l'any 1946. Molts d'aquests, després de la Segona Guerra Mundial, segons Golse (2015) “estaven literalment privats d'història, sense nom i sense relat possible d'allò viscut fins llavors” (p.9). Des del centre, vetllaren per oferir als infants moments de cures individuals i de qualitat dins la vida col·lectiva. La seva manera de fer, es pot considerar pionera en la “prevenció de l'impacte de les violències col·lectives” (Golse, 2015, p.10). Així, aconseguiren evitar que els infants desenvolupessin el síndrome de l'hospitalisme que Pikler (1969) defineix com “un fenomen mundialment conegut del que són víctimes els nadons i els infants petits criats a les institucions: es tornen apàtics, indiferents, sense interès pel món exterior. Es mostren retardats en nombrosos aspectes del seu desenvolupament” (p.20).

El dia a dia a Lóczy, centre on duen a la pràctica la teoria de Pikler, es regeix per vetllar pel respecte de l'autonomia de l'infant, l'establiment de relacions afectives, el desenvolupament de la seva consciència i entorn i, finalment, per la seva salut (Falk, 2008).

Els infants de Lóczy es troben a l'etapa pre-simbòlica fins aproximadament els dos anys; en aquesta, tal i com expressa Mir (2011), “la presència de l'adult és necessària perquè l'infant pugui prendre consciència d'ell mateix” (p.18). Al centre es cerca un equilibri entre els moments de cures i de joc lliure. D'aquesta manera, tal i com expressa Golse (2015), “s'afavoreix, de fet, una dialèctica molt constructiva entre els processos de simbolització de l'objecte en la seva presència i els processos de simbolització de l'objecte en la seva absència” (p.10). L'autor remarca, en aquest sentit, que per a assolir el procés de simbolització de l'infant calen moments d'absència i de presència (Golse, 2015).

Així com expressa Mir (2011), “l'alternança entre presència/absència de l'adult permet que es vagi produint el procés de separació i progressiva consciència d'una identitat corporal diferenciada” (p.18).

El joc individual i lliure no implica l'absència de l'adult. De fet, en aquests moments de joc (que esdevenen durant l'etapa pre-simbòlica) també és necessària la presència de l'adult, ja que, seguint a Winnicott, “arribar a ser capaç d'estar sol passa inexorablement, en el cas de l'infant, per una etapa intermèdia, la situació d'estar-sol-al costat (de la mare)” (Golse, 2015, p.11).

L'adult de Lóczy vetlla per l'establiment d'un vincle afectiu segur i estable, per a aconseguir que l'infant se senti competent; cuida el llenguatge i la manera d'expressar-se amb l'infant i, finalment, respecta el ritme de desenvolupament d'aquest sense forçar-lo a adquirir noves postures motrius o avançar-les (Falk, 2008). De fet, "l'adult sols estimula les activitats d'una forma indirecta, creant les condicions de l'equilibri del desenvolupament emocional i afectiu i desenvolupament psicomotor i intel·lectual" (Falk, 2008, p.14).

Mitjançant el moviment lliure se satisfà el desig de l'infant de desplaçar-se i es respecta la seva impulsivitat motriu. D'aquesta manera, l'infant arriba a desenvolupar la capacitat d'aturar-se per descansar o concentrar-se. Per tal que aquest procés s'acompleixi, és necessària la figura de suport i d'afecte de l'adult (Esser et al., 2013). És per això que cal destacar que entre els principis que inspiren la vida a Lóczy hi trobam la importància que atribueixen al fet que l'adult estableixi relacions personals estables i regulars amb l'infant i el valor que donen a la quotidianitat (EAP Manacor-Campos, 2006).

Els moments de cures corporals són molt valuosos per la relació entre l'adult i l'infant. El primer és conscient que el segon és una persona que, com a tal, té unes necessitats que s'han de satisfer i el dret de decidir activament sobre el seu procés de cures (com la quantitat de menjar, si té son o no, la velocitat de l'adult...) (Falk, 2009).

Durant els moments de cures corporals, és indispensable que l'adult s'apropi al petit amb atenció i delicadesa, li comuniqui sempre per avançat allò que farà i allò que li passarà, s'esforci sempre per comprendre els signes i les manifestacions amb les quals expressa els seus desitjos i les seves ànsies (Falk, 2009, p.29).

Falk (2009) expressa que "gràcies a aquest diàleg, el nadó aprèn quan més abans, més mitjans per a emetre missatges susceptibles d'influir sobre els fets que l'afecten. En compensació, l'adult descobreix cada vegada més mitjans per a comunicar al petit les seves intencions" (pp.29-30). Mitjançant aquests moments encisadors, l'adult "desenvolupa amb ell, des de ben petit, una comunicació a través de la mirada, el tacte, els gests i la paraula, en la que l'adult no és l'únic iniciador de la interacció" (Falk, 2009, p.29).

La teoria de Pikler i la seva pràctica a Lóczy, tal i com comenten Marco, Coca, Roca i Jansà (2019), ha de servir per revisar i reflexionar sobre el nostre acompanyament tant en els moments quotidians com en els de joc o moviment lliure de l'infant de 0-3.

4.4.2. Acompanyar l'infant de 0-3

A partir de les experiències pràctiques de Lóczy es transmet la idea que aplicar el moviment lliure és més complex del que sembla a primera vista, sobretot pel que fa al paper de l'adult. Aquest, ha de preparar l'entorn (amb les condicions esmentades anteriorment), permetre que l'infant pugui jugar durant el temps que necessita i acompanyar-lo amb la seva presència activa i actitud d'empatia. A més, transversalment, ha de cuidar les relacions amb l'infant, sobretot en els moments de cures, per tal d'establir vincles segurs que permetin que el joc i el moviment lliure pugui esdevenir-se (Szöke, 2016).

Els aspectes clau de l'etapa de 0-3, segons Intxausti (2014), són “el cos, la relació i la seguretat interna” (p.13); aquest fet permet justificar que des dels centres s'ocupin d'aquests aspectes tot i que no sigui fàcil (Intxausti, 2014).

Acompanyar en aquests aspectes és essencial per a afavorir el desenvolupament integral de l'infant. Pikler defensa que l'infant necessita que l'adult li proporcioni seguretat i establir vincles afectius segurs. Així, la necessitat d'afecció s'ha de cobrir, com la resta de necessitats bàsiques de l'infant (Borbély, 2016) i una de les maneres és garantir que els moments de cures siguin de qualitat, ja que quan l'adult satisfà les necessitats corporals de l'infant també li està proporcionant seguretat emocional (Falk, 2009).

És interessant conèixer el que deia Bowlby (autor de la teoria del vincle), ja que considerava que el sistema d'aferrament té tres components que sintetitza Intxausti (2014): “conductes d'aferrament, model mental i sentiments” (p.41). Segons el tipus d'acompanyament de l'infant que es realitzi durant els primers anys de vida, es crearà un determinat tipus d'aferrament i de vincle (Estremera, 2018).

L'acompanyament és imprescindible pel desenvolupament dels infants, ja que, tal i com expressa Intxausti (2014), és “impossible que es pugui concebre el progrés (...) en soledat, aïllament o desatenció” (p.33).

Acompanyar, per Estremera (2018), “és conèixer el desenvolupament per a poder donar-li resposta, prestar atenció, mirar, escoltar i acceptar; estar disponible, la major part del temps esperar, que no és menys important, i donar resposta a les seves demandes” (p. 119).

Tremoleda (2019), a més, afegeix que “l’infant que està construint la pròpia imatge s’ha de sentir competent, ha de sentir que la persona que té davant, la que té cura d’ell, l’entén i li dona importància” (par.12).

Així, per entendre el rol de l’adult, és important comprendre que darrere s’hi troba una imatge d’infant específica que es troba reflectida a les paraules de Malaguzzi (2001) “un infant que, des del naixement, desitja sentir-se part del món, usar activament una complexa (i no encara valorada) xarxa de capacitats i aprenentatges” (p.20) o a les de Tremoleda (2019) quan expressa que té una concepció d’infant que “és capaç, competent, ric en iniciatives, amb interès pel seu entorn, capaç d’establir relacions eficaces, protagonista dels seus processos de desenvolupament i aprenentatge, en camí cap a l’autonomia, des que neix” (par 15).

L’autonomia, des d’una mirada constructivista, es comença a desenvolupar des del moment del naixement, perquè el nadó té la necessitat d’experimentar mitjançant el moviment. Falk (2009) explica que “no existeix un aprenentatge de l’autonomia: no es fa a l’infant autònom, sinó que se l’acompanya durant la seva evolució cap a l’autonomia” (p.10).

Chokler (2015) considera que hi ha dues condicions necessàries per a l’activitat autònoma de l’infant: la seguretat afectiva, que requereix un vincle afectiu estable i segur, i la pràctica del moviment lliure. Estremera (2018), referint-se al vincle, afegeix que “si l’afavorim i respectam, els aprenentatges es conquistaran i seran autèntics” (p.43).

A partir de les indicacions de Falk (2009), l’adult que vetlli per a proporcionar a l’infant el dret a l’autonomia haurà de respectar les decisions i gusts de l’infant, oferir-li protecció per tal d’evitar que pugui inhibir-se i proporcionar-li allò necessari per afavorir el seu desenvolupament. D’aquesta manera, l’infant se sent eficaç i va desenvolupant les seves capacitats adultes. A més, Szanto (2015) expressa que “qualsevol acte desitjat pel subjecte i realitzat de manera activa resulta més enriquidor per a ell, tant per les conseqüències immediates com llunyanes, que els actes imposats o seguits” (p.14).

Szöke (2016) explica que “l’acompanyament de l’activitat autònoma és una tasca complexa. Si l’adult compren com ha d’estar present i donar suport als infants en el seu joc, aquests sentiran a la vegada la seva atenció i la llibertat que això els dona” (p.42).

L'adult s'encarrega d'organitzar el context, però no ha de controlar allò que succeirà. Ha de planificar i cuidar l'estètica dels espais interiors i els exteriors (per tal de cobrir les necessitats dels infants, que transmetin escalfor, permetin les relacions i afavoreixin la convivència) i el temps (Cols, Sargatal i Fernández, 2012).

L'adult ha d'organitzar, transformar i tenir cura dels espais. Rere aquesta organització hi trobam la imatge d'infància que té l'adult, la pedagogia que segueix i la concepció educativa del centre. Els espais tenen influència sobre les persones i la seva manera d'actuar i relacionar-se (Silveira, 2013; Paniagua, 2015); En conseqüència, l'adult ha de reflexionar sobre aquests i transformar-los, tal i com expressen Cabanellas i Eslava (2005), “mitjançant les relacions creades entre els seus ocupants, o per les connexions que establím entre els objectes” (p.6) és a dir, “a partir de l'acció dels infants” (p.7).

Partint de les possibilitats de cada centre, l'adult ha de procurar observar quin ús es fa dels espais en el dia a dia i posar-se en el lloc dels infants (fins i tot literalment agenollant-se per saber què veuen) i, en funció d'això, modificar els espais per tal de poder proporcionar un acompanyament adequat als infants, cobrir les seves necessitats i que hi hagi coherència entre els espais i la concepció educativa del centre (Paniagua, 2015).

Pel que fa a l'organització del temps, Hurtado (2020) fa veure que, per tal de saber acompanyar, també és imprescindible “creure, de veritat, en el que està passant i reconèixer el valor d'allò que diuen els infants” (par.18). Per tal que això sigui possible, hem de viure el temps “a pas de caragol” de deixant que passi el temps sense pressa, gaudint del que succeeix i deixant gaudir, amb tranquil·litat i calma (Hurtado, 2020).

Cols et al. (2012) expressen que “el temps i els ritmes de la naturalesa són pausats, cada procés necessita el temps necessari i les condicions adequades. De la mateixa manera, els processos educatius requereixen un temps i unes condicions pròpies” (p.19). Les persones formam part de la naturalesa i, per tant, els nostres temps s'haurien de semblar més als d'aquesta. Així, és important remarcar que el temps s'ha de viure al ritme dels infants i, en conseqüència, aquest ha de ser “tranquil, serè, de gaudi i relacions” (Cols et al. p.22).

Ferri (2015) considera que l'adult que acompanya l'infant autònom i lliure ha de “dotar-se d'estratègies de pensament adequades basades en instruments operatius vàlids” (p.24) i, entre aquestes, l'autor destaca la importància de la observació (Ferri, 2015). És necessari, tal i com

expressen Cols et al. (2012) tenir “temps per observar els seus gestos, les seves accions, els seus silencis. Temps per observar i mostrar interès i atenció a tot el que fa” (p.22). Szanto (2015) també recomana a l’adult que observi l’infant quan es mou perquè “a més de la riquesa de l’acció, en el seu rostre hi veiem la varietat de les emocions que acompanyen (o que motiven) aquests moments” (p.14).

El fet que l’adult no intervingui de manera directa en el desenvolupament psicomotor de l’infant, no significa que mostri indiferència. De fet, mostra la seva alegria quan l’infant assoleix nous moviments i, sobretot, aprecia el fet que sigui el mateix infant el que vagi explorant les seves possibilitats. Així, podríem dir que l’adult transmet un missatge positiu davant el fet que sigui ell mateix el que indagui en les noves postures i moviments de manera lliure i autònoma (Pikler, 1960). D’aquesta manera, l’adult se n’adona tal i com expressa Falk (2008) que “l’infant és capaç de realitzar accions competents utilitzant el repertori de comportaments dels que disposa a un determinat nivell del seu desenvolupament” (p.50) i permet la seva autonomia.

Szöke (2016) expressa que l’observació és important “perquè nos ajuda a saber el següent esglaió del desenvolupament de cada infant i també a veure què li interessa, què li preocupa, i així, a preparar joguines apropiades per ell” (p.44). D’aquesta manera, l’educadora descriu allò que observa i, posteriorment, ho comparteix amb les demés. Aquesta segona passa és important per a generar processos de reflexió (Godall,2016).

El joc també és essencial pel desenvolupament integral de l’infant; per això, observar el joc de l’infant pot ajudar a conèixer en quin moment es troba (Mir, 2011). Per a Pikler, segons Godall (2016), “s’ha de saber mirar l’infant en la distància adequada i també en la proximitat de la relació participativa” (p.82). D’aquesta manera, podríem dir que l’observació és el pont entre la teoria i la pràctica (Godall,2016).

Pel que fa a la manera d’entendre i valorar el joc dels infants, segons Kálló i Balog (2016) el paper de l’adult, en essència, és el “d’observar els petits detalls de l’activitat espontània i reconèixer en ells l’essència del joc lliure en la infància” (p.140). Així, seguint la metodologia de Pikler, en el joc de l’infant l’adult s’encarrega de “l’observació directa, l’organització d’espais i la reflexió compartida entre professionals de diferents disciplines” (Kálló i Balog, 2016, p.140).

Mir (2011) expressa que “s’ha de conèixer a què juguen els infants, com i per què ho fan” (p.33). A més, l’autora remarca que “a fi que un infant pugui créixer tot jugant, necessita la presència de l’adult” (p.34).

4.4.3. L’adult i el joc lliure de l’infant

Tardos (2011) explica que l’infant juga “perquè a través del joc realitza els propis desitjos i aspiracions. El joc és una activitat que surt d’un estímul interior” (p.10). Des de la perspectiva Pikler-Lóczy creuen que no es pot ensenyar a jugar als nadons, de la mateixa manera que no se’ls ensenya a moure’s, degut a que les capacitats d’imitació o comprensió d’explicacions verbals no es desenvolupen fins, aproximadament, a partir de l’any de vida. Així i tot, l’infant comença a imitar els sons i els moviments d’allò que observa en el seu entorn o les activitats que realitzen els adults, però no perquè l’adult li ensenyi. L’autora afegeix que “en l’àmbit del joc, ensenyar l’infant comporta el perill de disminuir la seva activitat, de fer-la monòtona” (Tardos, 2011, p.34).

Segons Marion Esser, els infants tenen “tota l’energia a l’abast per arribar a conèixer-se un mateix, els altres i l’entorn, i per desenvolupar la capacitat de conquerir la identitat pròpia. Els infants són curiosos i, a través del joc i del moviment, descobreixen el món” (Esser et al., 2013, p.51). D’aquesta manera, Falk (2009) indica que “conjuntament amb els grans moviments, el petit realitza jocs manuals que esdevenen cada vegada més variats i complexos en el decurs del desenvolupament” (p.27). En conseqüència, necessiten espais per poder experimentar de manera autònoma i lliure (Esser et al., 2013; Falk, 2009).

Szöke (2016) explica que l’adult “no inicia l’activitat de joc, no el posa en marxa, ni tan sols anima l’infant a jugar, però assegura un entorn òptim, cert requisits materials i constantment acompanya, dona suport a l’infant en la seva activitat” (p.42). Allò que ha de fer l’adult, en essència, és “fer tot el possible per tal que els infants puguin passar el seu temps jugant en calma, tranquil·lament” (Tardos, 2011, p.11).

A continuació trobam una síntesi de les condicions del joc tranquil explicades per Tardos (2011): l’ambient ha de transmetre seguretat i tranquil·litat, l’infant ha de poder moure’s lliurement, jugar durant molt de temps i, finalment, ha de tenir a la seva disposició joguines, objectes o diversos materials (p.13). A més, Szöke (2016) expressa que “per a que puguin jugar tranquil·lament, els infants necessiten suficient espai i un entorn segur” (p.42).

Mentre els infants juguen és imprescindible que l'adult hi sigui present vetllant per la seguretat física i emocional dels infants; per això, ha d'estar a una distància des d'on vegi i escolti els infants. Des d'aquesta posició, l'adult pot observar els infants i estar pendent d'allò que expressen i actuar en conseqüència. Per exemple, si observa que un infant està cansat el du al llit o a l'espai habilitat per al descans (Tardos, 2011).

Cuidar l'entorn és imprescindible, ja que condiciona el tipus d'acció que pugui dur a terme l'infant (Pikler, 1969). Godall (2016) explica els factors que es consideren imprescindibles a Lóczy per a vetllar pel benestar dels infants: l'estructura de les activitats quotidianes (han d'aportar llibertat i seguretat alhora), l'ambient (ha de ser acollidor i transmetre seguretat), la presència de l'adult (amb la seva mirada atenta), cuidar els moments de cures i, finalment, proporcionar un material adequat.

L'entorn de l'aula s'ha d'organitzar a nivell espacial, temporal i material; d'aquesta manera s'eviten situacions que afecten a l'ambient i podem vetllar per tal que aquest sigui afable i calmat (Vila, 2005). L'educadora, tal i com expressa Chokler (2015), ha de vetllar per aconseguir "l'alternança entre els temps de joc autònom i els temps de les cures, plena d'interacció i comunicació amb l'adult" (p.9).

És important que s'organitzi l'espai de joc per tal que no sigui necessari que l'adult intervingui constantment en el joc de l'infant. Cal cuidar la manera com es distribueix l'espai on els infants juguen i els materials que els oferim; per tant, l'educadora ha de fer una tasca prèvia de dissenyar aquest espai i, alhora, l'ha d'anar modificant en funció de les necessitats de moviment dels infants (Szöke, 2016).

De fet, Kalló i Balog (2016) expliquen que si l'entorn ho permet i l'adult s'encarrega de preparar-lo per tal d'oferir seguretat i la possibilitat que s'esdevingui un joc lliure de qualitat, els infants "manifesten formes universals en el desenvolupament espontani del joc i l'activitat amb objectes" (p.141).

Els infants necessiten molt de temps de joc. Així doncs, Tardos (2011) recorda que "gràcies a l'elaboració d'un bon horari i d'una bona organització de les tasques quotidianes, és possible aconseguir que els infants puguin passar una gran part del dia jugant" (p.23). Els infants han de poder jugar durant tota l'estona que no estiguin descansant, dormint o participant en algun

moment de cures. També és important que es tengui present que no tots els infants de l'aula han de fer les mateixes activitats al mateix temps (Tardos, 2011).

Pel que fa a l'organització del material, és important que l'educadora s'encarregui de cuidar l'estètica de l'espai, ja que el fet que els objectes i les joguines estiguin ordenades, netes, visibles...permet que els infants tinguin més ganes de jugar i alhora que sàpiguen on trobar cada joguina o material (Szöke, 2016; Tardos, 2011).

Szöke (2016) explica, a partir de la seva pràctica, que: “amb els lactants procurem que les joguines estiguin homogèniament distribuïdes a una distància accessible. Als majors ja els hi oferim les joguines agrupant-les, en baldes, cestes o estants baixos procurant que hi hagi espai disponible per als grans moviments” (p.43).

Tardos (2011) explica que no és necessari que els infants tinguin moltes joguines diferents. De fet, no és fins l'any o any i mig quan es comencen a diversificar les joguines que s'ofereixen als infants segons el moment del dia; de totes maneres, allò que demana l'autora és que “no deixem els infants sense joguines, ja sigui a la sala de joc o al jardí ni que sigui per una estona” (p.28).

Godall (2016) expressa que “l'activitat del bebè s'organitza en funció de la seva capacitat d'atenció, del seu nivell d'interès, del seu equilibri afectiu i del seu humor del moment” (p.84). A part de moviments grossos, l'infant també realitza jocs d'exploració amb les mans; d'aquesta manera, capta les característiques sensorials dels diferents objectes i, alhora, dels seus propis moviments. L'infant es fa preguntes i, per tal d'obtenir respostes, explora i, posteriorment, experimenta (Godall, 2016).

És important oferir joguines i materials oberts s'adaptin al moment de desenvolupament dels infants. “L'objectiu de la joguina no és despertar l'interès de l'infant; l'infant ja s'interessa per ell mateix” (Szöke, 2016, p.44). A més, és preferible oferir materials naturals ja que, a diferència del plàstic, “el material que ens ofereix la naturalesa és un material molt ric, viu, de diferents textures, canviant...” (Izaguirre, 2013, p.9).

Les persones tenen cinc sentits: la vista, l'oïda, l'olfacte, el gust i el tacte; mitjançant aquests, descobreixen el món i comencen a esdevenir part d'aquest obtenint informació de l'entorn i d'ells mateixos. Cada estímul proporciona sensacions que s'aprenen a analitzar (a mesura que es viuen diferents experiències) fins que esdevenen percepcions. L'infant comença a explorar

les diferents sensacions que li ofereix el seu entorn i, d'aquesta manera, es desenvolupen les seves percepcions. En conseqüència, és important proporcionar a l'infant un entorn amb materials rics (Vila, 2005).

Mitjançant el joc els infants aprenen les normes de comportament social. Per això, és important que a l'aula hi hagi una sèrie de normes que vetllen pel benestar físic i emocional de l'infant i els seus iguals (Tardos, 2011, p.17).

L'adult ajuda l'infant a desenvolupar les habilitats necessàries per resoldre els conflictes que es produeixen dins l'aula. Per intervenir, es parteix de la idea que són infants els qui han de resoldre els seus propis conflictes. L'adult dona espai (sempre assegurant el benestar dels infants) perquè creu que aquests poden resoldre els seus i intervé per evitar la violència o ajudar (Tardos, 2011).

L'ajuda que proporciona l'adult, en els moments de conflicte, consisteix en fer recomanacions (com manifestar al company amb paraules allò que pensen o senten) o recordant la norma. A més, aquest també s'encarrega d'evitar que alguns conflictes esdevinguin (com els que es produeixen per manca d'espai o de joguines) mitjançant l'observació del joc dels infants (Tardos, 2011).

Finalment, l'adult no ensenya a l'infant a jugar, però afavoreix les condicions perquè l'infant pugui jugar. L'adult pot oferir objectes o joguines a l'infant que es relacionin amb el tipus de joc que ja ha iniciat aquest (per tal de demostrar interès i fer-li veure que valora el seu joc) o que consideri s'adapten als seus interessos. Per altra banda, davant l'absència de joc d'algun infant, l'adult pot iniciar activitats útils (escombrar, ordenar la cuineta, col·locar alguns materials...) i convidar l'infant que s'uneixi (Tardos, 2011).

4.4.4. Elements que dificulten la llibertat de moviment

Anteriorment s'ha esmentat que el fet d'avançar postures perjudica el desenvolupament psicomotor dels infants. De la mateixa manera, Estremera (2018) ens explica com a la nostra cultura hi ha una sèrie d'elements socialment acceptats que també es poden considerar obstacles pel desenvolupament psicomotor com els caminadors, saltadors, el gimnàs, etc.

El gimnàs per a nadons és un aparell que serveix per col·locar els nadons tombats panxa amunt sota un arc del que hi pengen joguines. Aquest, tot i que permet el moviment de l'infant, fa que el nadó fixi la mirada en un mateix punt enlloc de girar el cap a partir dels estímuls que rep de manera natural com poden ser la llum, els adults, els sons, etc. (Estremera, 2018).

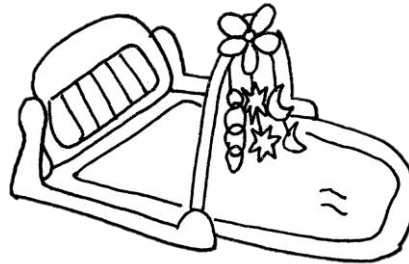


Figura 2. Gimnàs per a nadons. Elaboració pròpia.

El caminador provoca que l'infant estigui dret abans d'estar preparat per fer-ho. Aquest fet, pot generar que l'infant es faci mal, ja que prèviament no ha pogut experimentar ni conèixer les seves possibilitats en aquesta postura (EAP Manacor-Campos, 2006).



Figura 4. Caminador. Elaboració pròpia.

Avançar la postura vertical i, a més, oferir un element amb rodes, provocant que vagi més ràpid, distorsiona el desenvolupament de la vista de l'infant. A més, els peus de l'infant encara són dúctils i no poden aguantar el cos i els genolls i, sense força suficient, poden rotar-se cap a l'interior. Tal i com explica Estremera (2018), amb el caminador, l'infant col·loca el peu per tal d'impulsar-se, sovint de puntes i no de la manera que necessitarà per caminar. A més, començarà a fer marxa endavant i no lateral com es requereix.

De la mateixa manera, els saltadors (i segons quines motxilles porta-nadons) fan que l'infant romangui amb les cames estirades abans d'estar preparats. Les seves articulacions encara no estan preparades pel rebot que proporciona el saltador ni per aguantar el seu propi pes. En els tres casos l'infant aguanta tot el pes amb els seus genitals, ja que està penjat (Estremera, 2018). Per això, es recomana que els infants estiguin al terra la major part del temps menys quan necessitin estar en braços. En cas que no sigui possible cap de les dues situacions anteriors, es recomana l'ús d'uns mocadors porta nadons o motxilla ergonòmica que permeti que l'infant estigui flexionat i no estirat (EAP Manacor-Campos, 2006).

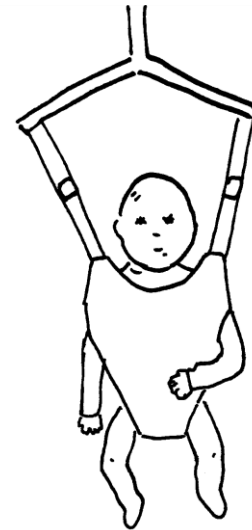


Figura 5. Saltador. Elaboració pròpia.

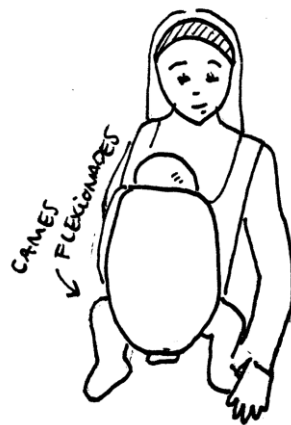


Figura 6. Motxilla ergonòmica. Elaboració pròpia.

Les hamaques per a nadons no permeten a l'infant moure's lliurement. Sovint s'utilitzen perquè l'infant s'adormi però, tot i que per als adults sigui una postura còmoda, és preferible que l'infant s'adormi sobre la seva esquena i panxa per amunt (Estremera, 2018).

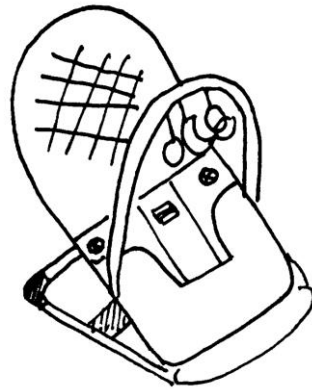


Figura 7. Hamaca per a nadons. Elaboració pròpia.

Des de la perspectiva Pikleriana s'utilitzen “parcs”, però tenen unes característiques diferents a les dels que ens referim aquí. Els parcs, com els de la figura 8, mesuren aproximadament un metre quadrat i estan envoltats per barrots i xarxa (que dificulten la visió de l'exterior). Sovint es fica els infants dins el parc amb l'objectiu que puguin jugar amb diversos materials. La problemàtica d'aquest element és que al ser tan petit no permet que l'infant es pugui desplaçar lliurement (Estremera, 2018).

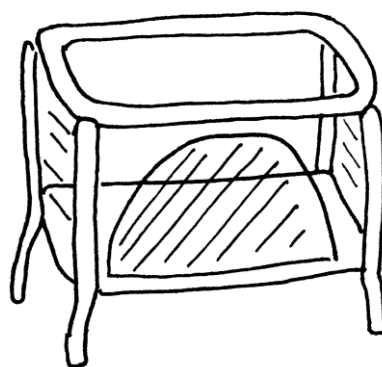


Figura 8. Parc infantil. Elaboració pròpia

Tots aquests elements tenen diferents característiques i alguns tenen qualitats que afavoreixen més o menys al desenvolupament de l'infant, però essencialment podem observar com, en tots aquests, l'infant no és actiu en el control del seu propi cos (Estremera, 2018).

Finalment, en referència a la indumentària, es tracta la temàtica de l'ús i els tipus de sabates. A la nostra cultura, és habitual que es posin sabates als nadons i als infants, però la realitat és que aquest fet dificulta el seu desenvolupament psicomotor. Per tal de propiciar que l'infant explori el seu cos i experimenti la seva motricitat és pertinent deixar que vagi descalç (Iglesias, 2017).

El reflex dels infants de llevar-se les sabates és, realment, un moviment auto-defensiu. El fet de posar a un infant que encara no camina unes sabates fortes modifica el desenvolupament del peu deformant-lo i debilitant-lo (Iglesias, 2017; Reyes-Cadena, 2018).

Des del naixement fins als vuit mesos, aproximadament, els peus dels nadons són més sensibles que les seves mans. A més, l'estructura d'aquest està formada per cartilag i el procés d'ossificació acaba entre els quinze i vint-i-un anys. D'aquesta manera, el peu del nadó és molt flexible, sobre tot fins els tres anys, i pla (el pont es va desenvolupant de manera natural) (Reyes-Cadena, 2018).

Dels sis als divuit mesos no es recomana posar sabates als nadons; de fet, basta amb posar-los calcetins (sense costures) que el protegeixin de les condicions externes. És important que l'infant gategi sense sabates per tal d'enfortir el seu peu i afavorir el seu desenvolupament psicomotor (Reyes-Cadena, 2018); de fet, l'ús de sabates no permet que aquest experimenti les sensacions que l'exterior li proporciona i el desequilibra, ja que ha de suportar més pes als peus (Iglesias, 2017).

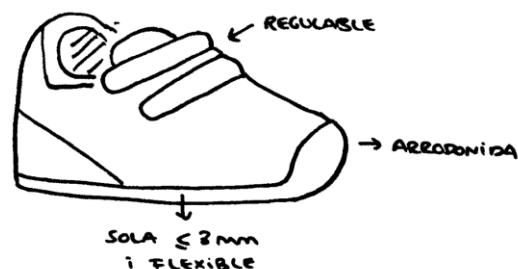


Figura 9. Exemple de sabata recomanable 1-3 anys. Elaboració pròpia.

Quan l'infant comença a practicar la marxa és recomable que vagi descalç per beneficiar la musculatura del peu. Tot i així, les sabates que comenci a utilitzar (i fins als tres anys) han de ser amb la punta rodona o quadrada, tancades protegint els dits, transpirables, arradonides pels laterals, amb soles planes (de 3mm de màxim) i flexibles, sense costures internes i amb el tancament ajustable i sobre l'empenya del peu (i la llengüeta) (Reyes-Cadena, 2018).

Les característiques anteriors, permeten a l'infant no rebre més amortiguació de la que necessita, moure els dits del peu, percebre les diferents característiques del sòl i reforçar els músculs dels peus. Així, el calçat que es recomana és aquell que s'adapti més a l'anatomia del peu de l'infant (Iglesias, 2017).

Pel que fa a evitar l'ús de sabates dins l'aula, Singla (2010) explica que al seu centre demanen a les famílies que portin calcetins antirelliscants pels infants. L'autora, al explicar l'experiència de l'aplicació del moviment lliure dins l'aula, destaca el fet que es coordinen amb les famílies fent-les partícipes del per què de respectar els moviments dels infants i orientant-les recomanant que evitin l'ús d'hamaques o caminadors (entre d'altres).

4.4.5. La relació amb les famílies

Un aspecte a destacar de Pikler és la col·laboració amb les famílies. L'autora orientà diverses famílies recomanant, en essència, que respectessin la llibertat de moviment dels infants sense forçar postures ni moviments i, alhora, que preparassin l'entorn per cobrir les condicions necessàries per respectar-lo (Pikler, 1969).

Ajudar les famílies “a optimitzar la criança sana i saludable en el context familiar” és una característica essencial de Pikler (Herrán, 2013, p.38). Però, allò encara més rellevant, és la confiança que tenen cap a l'amor que senten les famílies cap als seus fills i filles. Consideren que seran capaces de “contenir la seva reactivitat per no posar al nadó en situacions i posicions que no li són pròpies” (Godall, 2016, p.84) i per això proposen a les famílies realitzar una atenció activa per a poder ser més conscients d'allò que necessita l'infant (Godall, 2016).

En l'actualitat, en l'àmbit educatiu, la mirada de l'adult sovint s'enfoca cap a la importància de les relacions afectives. D'aquesta manera, les famílies es preocupen per afavorir el vincle afectiu amb els seus infants i, alhora, tenen por de perjudicar-lo. Al mateix temps, les famílies viuen dins un món que cada cop esdevé, a partir de les noves tecnologies, més visual i en el

que la base és la comunicació constant i, aquest fet, en alguns casos, es trasllada en la necessitat de comunicar-se constantment amb els seus infants i en la necessitat de descobrir rere cada gest de l'infant la seva estima cap a ells. Aquestes situacions, generen inseguretats tant en els infants com als familiars (Borbély, 2016, pp. 56-57).

En canvi, Borbély (2016) explica que les famílies que comparteixen la perspectiva Pikleriana són capaces de tallar amb l'exterior quan és necessari i de trobar un equilibri entre els moments que l'infant actua de manera lliure i els moments d'activitat conjunta. A més, l'autora afegeix que les famílies “no se sotmeten a les necessitats d'aquests, sinó que volen i satisfan les necessitats del recent nat per tal que la seva relació pugui desenvolupar-se sense obstacles” (p.57).

Les famílies que segueixen, de manera conscient o inconscient, a Pikler creuen en les capacitats dels seus infants i les acompanyen. Tot i tenir les mateixes inseguretats que la resta de famílies, les seguidores de Pikler vetllen per la felicitat de l'infant i respecten el seu ritme de desenvolupament (Borbély, 2016).

Seguint la perspectiva Pikler-Lóczy, “l'adult (referint-se també a les famílies) emprendre amb il·lusió, l'adequació de condicions i d'actituds que milloren l'entorn on es troba l'infant” (Godall, 2016, p.85).

El benestar emocional de les famílies és un requisit pel dels infants. Per això, és essencial que hi hagi una bona relació entre les famílies i les escoles (Godall, 2016). Tal i com expressen Marco et al. (2019), “establir el vincle amb la família és el primer pas que hem de fer les mestres i educadores. Això ens permetrà poder vincular-nos també amb l'infant” (par.9).

Majoral (2011) indica que “família i escola comparteixen la responsabilitat d'educar els infants i per tant uns i altres han de conèixer i valorar les activitats en què aquests participen tant a casa com a l'escola” (p.19). A més, és imprescindible recordar que “ni l'escola ha de substituir la família, ni la família ha de ser una extensió de l'àmbit escolar, però totes dues es poden complementar des dels seus trets diferencials” (Intxausti, 2014, p.33).

“La col·laboració entre la família i l'escola és essencial en l'educació infantil” (Paniagua, 2005, p.5). Per això, tal i com expressen Ferrer i Riera (2015), “és fonamental incorporar una perspectiva de col·laboració basada en la confiança i el coneixement que assegurin que els

dos contextos més importants en els primers anys de vida puguin contribuir al desenvolupament òptim dels nins i nines” (p.28).

Els centres han d’obrir les portes a les famílies i deixar-les entrar, ja que formen part de la comunitat educativa. A més, cal pensar quin paper tendran aquestes dins el centre (Majoral, 2011) i quin model de relació professional es seguirà (Paniagua, 2005).

Als centres hi ha d’haver diferents escenaris de relació (com poden ser els moments d’entrades i sortides o l’ús d’un àlbum-història) ja que, “és tant o més important cuidar els escenaris on es construeix la relació com el contingut mateix, ja que contingut i continent són elements indissociables” (Ferrer i Riera, 2015, p.34).

A més, s’ha de propiciar que la comunicació sigui bidireccional. Així, ha de complir les següents característiques: circularitat (cuidar la informació que es dona i l’actitud que es té sabent que les accions afecten els altres i viceversa), complementarietat (fer servir la interdependència entre l’escola i les famílies per donar resposta a les necessitats dels infants) i, finalment, el reconeixement (és important que la relació escola-famílies es basi en el respecte mutu, l’absència de prejudicis i la gratitud) (Ferrer i Riera, 2015).

Cuidar i valorar les converses amb les famílies, evitant el to d’entrevista, és imprescindible per propiciar la col·laboració, la comunicació efectiva, el contacte i la creació d’un bon clima; i afavorir l’aparició de moments de trobada, oferint espais grupals per intercanviar experiències, establir lligams entre famílies, conèixer-se i compartir (Ferrer i Riera, 2015).

Els escenaris de relació s’han d’adaptar a les característiques de cada comunitat educativa. Paniagua (2005) explica els tres models de relació de Cunningham: el d’expert, és el més tradicional i la mestra té tot el poder; el del transplament, la mestra té intenció de compartir allò que sap amb les famílies, però sovint es pretén que les famílies facin el mateix que a l’escola obviant que tenen un rol distint i, finalment, el de l’usuari, les famílies i les mestres tenen una relació igualitària i ambdues comparteixen coneixements per tal de beneficiar l’infant. El darrer “és el que més respecte transmet a les mares i als pares i l’estil al qual hem de tendir si pretenem establir una autèntica col·laboració” (Paniagua, 2005, p.7).

Des de la perspectiva d’usuari, s’entén que hi ha una gran diversitat de famílies, es vetlla per aconseguir que totes “se sentin informades, però també reconegudes” (p.7) i s’ofereixen diferents nivells i vies de participació (Paniagua, 2005).

Les relacions amb les famílies, imprescindibles i necessàries, han de ser de qualitat i respectuoses. Hi ha molts tipus de famílies i, en conseqüència, de demandes; per això, “és important poder reconèixer les diversitats familiars, identificar-les, escoltar-les atentament i vigilar que no alimentin comparacions o serveixin per avaluar a les famílies” (Martin, 2016, p.58).

Per tal d’acollir les famílies és important que aquestes tinguin accés previ al projecte pedagògic del centre. D’aquesta manera, és notable que abans de començar el curs puguin visitar-lo i observar quines metodologies segueixen (Martin, 2016).

Pel que fa al període d’acollida dels infants, les famílies hi tenen un paper imprescindible. Per això, és recomanable reunir-se amb les famílies (sense infants) per tal de començar a establir vincles de coneixença. És important transmetre a les famílies quina mirada tenen les educadores del centre, explicar la pedagogia que es segueix, la importància dels moments de cures i la manera de fer a l’hora d’acompanyar els infants en el desenvolupament psicomotor mitjançant el moviment lliure (Martin, 2016).

En suma, per tal d’aconseguir una continuïtat entre l’acompanyament en el moviment lliure de l’infant entre el centre i les famílies, és important que aquestes se sentin respectades i escoltades. En síntesi, és imprescindible crear i cuidar espais de comunicació i relació entre les famílies i el centre (Martin, 2016).

5. Conclusions

A partir del present treball de recerca bibliogràfica es pot observar que, mentre els infants es desenvolupen, creuen una sèrie d’estadis cognitius i, alhora, una sèrie d’etapes i fases psicomotores. D’aquesta manera, observem que el desenvolupament dels infants ve determinat per l’herència, ja que tots els infants segueixen un calendari maduratiu molt similar, i per l’ambient, ja que les diferents intervencions de l’adult poden modificar el desenvolupament de l’infant (Papalia et al., 1988; Estremera, 2018).

Les creences i actituds de l’adult venen determinades, en part, per la seva cultura (Angulo-Barroso et al., 2011). De fet, a l’estudi de Van Schaik, Oudgenoeg-Paz i Atun-Einy (2018), en el que es compararen les creences parentals sobre el desenvolupament motor de famílies d’Holanda i Israel, es demostra que existeix una influència significativa del model cultural sobre la intervenció, directa o indirecta, en el desenvolupament psicomotor de l’infant

(p.999). D'aquesta manera, podem afirmar que la cultura determina hàbits, normes socials i creences sobre la criança dels infants i, en conseqüència, influeix en el seu desenvolupament (Angulo-Barroso et al., 2011).

Després de conèixer les diferents etapes i fases psicomotores dels infants, i advertir que l'espècie humana es desenvolupa seguint uns mateixos patrons i lleis, pren força la visió constructivista respecte que els infants neixen amb una sèrie de potencialitats innates que, amb l'acompanyament adequat, esdevindran en capacitats (González, 2011; Borbély, 2016).

Des de la visió conductista, en canvi, sovint es defensa la idea que l'adult ha d'ensenyar l'infant a moure's, d'aquesta manera no és estrany observar adults accelerant el ritme de l'infant: avançant-li postures i moviments per les que encara no estan preparats des d'una mirada adulta i des de la preocupació que sols puguin aprendre imitant.

Però l'existència del reflex primitiu de marxa automàtica demostra que l'infant neix amb una habilitat innata per caminar, ja que l'infant utilitza els mateixos dos patrons d'activació muscular (que serveixen per suportar el seu pes i realitzar el moviment de balanceig) que més tard conservarà en aprendre a caminar, combinant-los amb dos més per poder suportar-se, propulsar-se i controlar la seva força i la velocitat (Dominici et al., 2011).

L'estudi realitzat per Pikler demostra que els infants que poden gaudir d'una total llibertat de moviment, als que no se'ls avança cap postura, passen per totes les fases de desenvolupament psicomotor i, a més, ho fan amb seguretat i major coordinació que la resta (Pikler, 1969; Leiva, 2005). Per tant, el nadó neix preparat per assolir una sèrie de fites en el seu desenvolupament; però, per assolir-les, l'ambient i l'acompanyament de l'adult hi juguen un paper important (Estremera, 2018).

D'aquesta manera, és important conèixer com funciona el desenvolupament de l'infant per tal d'adaptar les condicions de l'ambient a les seves necessitats.

Per exemple, quan naixem, l'espècie humana passa per un procés de "gestació externa", ja que pel fet de ser bípedes i tenir la pelvis més estreta, les dones han de parir quan el nadó encara no s'ha acabat de gestar. Per això, les condicions externes han de ser molt similars a les de dins l'úter, justificant que el nadó necessiti passar molta estona sobre la mare o persona vinculant (per la necessitat de contacte pell amb pell) i, alhora, que sigui convenient col·locarlo en l'única postura que pot realitzar pel seu moment de desenvolupament: panxa per amunt,

permetent que flexioni les cames i que mogui els braços (tal i com es trobava dins l'úter) (Estremera, 2018).

Observar com el desenvolupament psicomotor ve determinat per una sèrie de components o aspectes que s'interrelacionen (entre els quals hi trobam el moviment) ens ajuda a comprendre la importància de realitzar un acompanyament respectuós valorant la pràctica del moviment lliure com la millor manera per donar resposta a la seva necessitat d'activitat. Així, els infants poden adaptar les seves capacitats al seu moment del desenvolupament, adquirint de manera progressiva la seva motricitat i demés funcions psíquiques (Mir, 2011; Falk, 2009). S'ha demostrat que es pot percebre “la bona qualitat de la coordinació, l'economia en els moviments i en l'equilibri” (Falk, 2009, p.26).

El sistema educatiu Pikler-Lóczy “consisteix en proposar unes cures personalitzades al màxim, un marc de vida estable, un entorn adaptat a les necessitats funcionals de cada edat i, en especial, en promoure la completa llibertat de moviments” (Herrán, 2013, p.39). Per tant, a Lóczy, l'adult vetlla per la salut física, emocional i afectiva de l'infant; acompanya l'infant perquè desenvolupi un concepte i una imatge positiva d'ell mateix i respecta el ritme de desenvolupament i la seva activitat lliure. (Falk, 2008, p.23).

La defensa de l'actitud no intervencionista de l'adult a l'obra de Pikler ha estat un fet repetidament criticat, ja que sovint s'ha relacionat amb la desatenció de l'infant. Però, a partir del treball realitzat podem comprovar que res més lluny de la realitat, ja que l'autora defensa la importància de cuidar les relacions adult-infant, però considerant que “no s'estableixen a través de l'ajuda directa proporcionada als infants en el transcurs dels seus exercicis de motricitat, sinó sobre tot durant les cures” (p.119).

Respectar la llibertat de moviment dels infants sols és possible si es té una imatge d'infant “capaç, competent, ric en iniciatives, amb interès pel seu entorn, capaç d'establir relacions eficaces, protagonista dels seus processos de desenvolupament i aprenentatge, (en) camí cap a l'autonomia, des de que neix” (Tremoleda, 2019, par.15).

Hoyuelos (2015) considera que és important ser conscient de quina imatge d'infant tenim, ja que aquesta imatge determinarà la nostra pràctica educativa. Literalment, cal “fer-la explícita, dialogada i conscient” (p.117) perquè només d'aquesta manera podrem entendre la nostra manera de fer i analitzar-la.

Al llarg de la formació rebuda realitzant el grau d'Educació Infantil i de les experiències viscudes com a practicant (i fins i tot com a monitora de temps de lleure) he anat construint una pròpia imatge d'infant capaç de fer i que necessita un acompanyament que s'allunyi del fet de dirigir, respectant les seves decisions perquè “el prejudici causat per les postures imposades no es limita al desenvolupament de la seva motricitat, sinó que també influeix desfavorablement al seu desenvolupament psíquic o al desenvolupament de la seva personalitat” (Pikler, 1969, p.15).

Conèixer el desenvolupament dels infants i les diferents etapes ha suposat que sigui partidària de no intervenir, com adulta, de manera directa en el desenvolupament psicomotor de l'infant. Ha fet que tenguí una mirada diferent respecte a l'acompanyament de l'adult i que, per tant entengui, com Falk (2008), que la nostra intervenció ha de consistir en conèixer els infants, donar resposta a les seves necessitats i preparar l'entorn perquè “és l'adult qui crea i qui varia les possibilitats materials del comportament competent de l'infant petit, un entorn sense perills, i l'ocasió d'actuar” (p.55).

La pràctica del moviment lliure “assegura la completa llibertat de moviments dels nadons i infants petits gràcies a unes relacions satisfactòries amb l'adult i unes condicions físiques favorables perquè el moviment es produeixi per pròpia iniciativa” (Herrán, 2013, p.48). També implica respectar els moviments necessaris per la funció vegetativa (succió, respiració i moviments viscerals), respectant els ritmes de son i alimentació; els moviments passius, sostenint els infants i col·locant-los en postures segures i respectuoses amb el moment de desenvolupament; els moviments actius, permetent el desplaçament proactiu dins l'espai i no immobilitzant-lo; i, finalment, el moviment postural, mitjançant la utilització de gests suaus i tendres en els moments de cures (Herrán, 2013, p.48).

Garantir la llibertat de moviment dels infants de 0-3, sobretot dins les aules, va més enllà de prescindir d'algunes condicions que dificulten el desenvolupament psicomotor òptim de l'infant. Implica conèixer el desenvolupament dels infants, cobrir les seves necessitats mitjançant un acompanyament respectuós, creure en les seves capacitats (Herrán, 2013) i, tal i com expressa Ferri (2015), “recordar que els infants sempre ens poden sorprendre, i que la responsabilitat principal de qui educa és posar-los en condicions perquè ens puguin sorprendre” (p.26).

L'educadora ha de reflexionar sobre la importància que “observem els infants, aprenem a col·locar-nos amb humilitat davant seu, sabent que, tot i la poca experiència de vida en el temps, ja tenen moltes coses a dir, a aportar, a expressar. Aprenem a escoltar-los valorant qui són” (Tremoleda, 2019, par.24).

Cuidar com es realitza l'acompanyament en els moments de joc i activitat lliure i en els moments de cures (Marco et al., 2019) és imprescindible per donar resposta a les necessitats dels infants. De la mateixa manera, Herrán (2013) expressa que acordar el seguiment d'una sèrie d'actituds educatives que parteixin del respecte, coneixement i confiança en les capacitats dels infants ajudarà a evitar la improvisació, a aconseguir que l'infant sigui el veritable protagonista i, no menys important, a evitar errades i frustracions de l'educadora (p.50).

Per acabar, també s'hauria de mencionar, la importància d'establir relacions de qualitat entre les famílies i el centre. És imprescindible treballar de manera conjunta per tal de garantir un acompanyament respectuós de l'infant (Intxausti, 2014).

En realitat, l'origen de l'experiència Pikler-Lóczy és el d'ajudar les famílies “a optimitzar la criança sana i saludable en el context familiar” (Herrán, 2013, p.38).

La millor manera de forjar relacions de qualitat família-escola és des del respecte i la valoració mútua. Des de la confiança amb les famílies i en l'estima cap als seus fills i filles es demostra que es poden establir relacions de qualitat i, alhora, entenent la diversitat familiar com una riquesa, es poden adaptar diferents escenaris de relació que s'acomodin a cada model familiar (Ferrer i Riera, 2015).

Quan les relacions de l'infant amb l'adult són satisfactòries i es troben assegurades totes les condicions perquè l'exercici lliure dels moviments respongui a la iniciativa pròpia de l'infant, el desenvolupament dels moviments (...) apareixen regularment (...) en absència de tota intervenció directa, modificadora, “docent” o prohibitiva de l'adult (Pikler, 1969, p.127).

6. Referències bibliogràfiques

- Angulo-Barroso, R. M., Schapiro, L., Liang, W., Rodrigues, O., Shafir, T., Kaciroti, N., ... i Lozoff, B. (2011). Motor development in 9-month-old infants in relation to cultural differences and iron status. *Developmental psychobiology*, 53(2), 196-210.
- Beneito, N. (2007). Todo empieza por la espalda. *Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte*. Recuperat de <https://www.piklerloczy.org/es/documentacion/articulo/todo-empieza-por-la-espalda>
- Boden, M. (2016). La acogida del niño y de su familia. Herstal, una escuela infantil municipal. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (3), 57-65.
- Cabanellas, I. i Eslava, C. (2005). Espais per a la infància. *Revista infància*, 147, 4-10.
- Chokler, M. (1988). *La organización del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Ediciones 5.
- Chokler, M. (2015). El concepte d'autonomia en la primera infància, coherència entre teoria i pràctica. *Infància a Europa*. 15(28), 7-9.
- Cols, C., Sargatal, E. i Fernández, J. (2012). Els temps i els ritmes de la naturalesa. *Revista infància*, (188), 18-22.
- Comellas, M.J. i Perpinyà, A. (1984). *La Psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: Ceac.
- Dominici, N., Ivanenko, Y. P., Cappellini, G., d'Avella, A., Mondì, V., Cicchese, M., ... i Poppele, R. E. (2011). Locomotor primitives in newborn babies and their development. *Science*, 334(6058), 997-999.
- EAP Manacor-Campos (2006). *Infància i prejudici*. Manacor: Planissi.
- Esser, M., Cohn, S., Hausch, C., & Ladwein, U. (2013). Infants sota pressió. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 4(1), 47-59.
- Estremera, L. (2008). *Ser niños acompañados. Crianza y escuela*. Universo de letras.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Revista infancia*, (116), 22-31.
- Falk, J. (Ed.). (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Ferrer, M. i Riera, M.A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 27-42.
- Ferri, G. (2015). El paper de l'adult en els processos educatius. *Infància a Europa*. 15(28), 24-26.
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 79-90.

- Golse, B. (2015). ¿Qué cuidados para los niños «privados de historia»? la experiencia del instituto Pikler-Lóczy. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. (59), 9-14.
- González, E. (Coord.) (2012). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS.
- Herrán, E. (2016). Metodología Observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest. *RELAdEI -Revista Latinoamericana de Educación Infantil. Monográfico Pikler-Lóczy*. 5(3), 91-98.
- Herrán, E. (2018). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 2 (3), 37-56.
- Hoyuelos, A. (2015). Cultura de la infancia y ámbitos de juego. A Hoyuelos, A. i Riera, M.A, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 113-130). Barcelona: Octaedro.
- Hurtado, M. (11 de març de 2020). Escola 3-6. El moviment dels caragols. *Revista Infància*. 233. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-233/escola-3-6-el-moviment-dels-caragols/>
- Iglesias, M. (2017). *Calzado infantil. Guía para la elección adecuándose al desarrollo psicomotor*. (Treball de grau). Universitat Miguel Hernández, Elche.
- Intxausti, M.J. (2014). *L'entrevista: construir la relació amb les famílies (0-6)*. Barcelona: GRAÓ
- Izaguirre, K. (2013). Material natural. *Revista infància*. (141), 9-13.
- Kliass, S. (2010). El movimiento del niño. *Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte*. 4 (11). Recuperat de <https://www.piklerloczy.org/es/documentacion/articulo/el-movimiento-del-ni%C3%B1o>
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología En Marcha*, 18(1). Recuperado a partir de https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442
- Majoral, S. (2011). Família i escola comparteixen: l'arribada a l'escola. *Revista infància*. (178), 19-21.
- Marco, L., Coca, A., Roca, C. i Jansà, E. (14 de febrer de 2019). Vincle i autonomia en l'estona dels àpats. La importància de l'acompanyament de l'adult. *Infància a Europa avui*. 1. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-a-europa-avui/vincle-i-autonomia-en-lestona-dels-apats-la-importancia-de-lacompanyament-de-ladult-2/>
- Mir, M. (2011). *Bloc temàtic 2. El desenvolupament psicomotor*. Palma: Campus Extens – UIB Virtual.
- Mir, M. (2011). *Bloc temàtic 4. Un model d'intervenció en la pràctica psicomotriu educativa*. Palma: Campus Extens – UIB Virtual.
- Paniagua, G. (2005). Models de relació professional amb les famílies. *Guix d'Infantil*, 25, 4-8.

- Paniagua, G. (2015). La coherencia en el uso de los espacios. *Revista infancia*, (152), 4-9.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., i Feldman, R.D. (1988). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
- Pérez, N.P. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rancièrè, J. (1987). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reyes-Cadena, A. (2018). Calzado en la edad pediàtrica. *Acta Pediatr Mex*, 39(2), 202-207.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Education.
- Silveira, M.C. (2013). L'espai de l'escola infantil, potent i plural. *Revista infància*, (195), 7-12.
- Singla, M. (2010). Llibertat de moviment. *Guix d'infantil*, (53), 14-16.
- Szanto, A. (2015). L'activitat autònoma com a forma de vida. *Infància a Europa*. 15(28), 14-15.
- Szöke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELAdEI -Revista Latinoamericana de Educación. Infantil Monográfico Pikler-Lóczy*. 5(3), 41-46.
- Tremoleda, A. (28 de gener de 2019). Escola 0-3. L'infant capaç. *Revista Infància*. (225). Recuperat de <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-225/escola-0-3linfant-capac/>
- Van Schaik, S. D., Oudgenoeg-Paz, O., & Atun-Einy, O. (2018). Cross-cultural differences in parental beliefs about infant motor development: A quantitative and qualitative report of middle-class Israeli and Dutch parents. *Developmental psychology*, 54(6), 999.
- Venetsanou, F. i Kambas, A. (2010). Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Educ J*. 37, 319–327. doi: 10.1007/s10643-009-0350-z
- Vila, B. (2005). *Material sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*. Barcelona: GRAÓ.
- Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *HumanArtes*, 2(3), 7-20.