



Pikler-Lóczy
Euskal Herriko elkartea

Pikler-Lóczy Eredua: Zaintzea denean hezkuntzaren abiapuntua



Elena Herrán Izagirre

Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila
Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

TANTAK aldizkarian argitaratuta: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak>
TANTAK, 26 (2), 2014, 77-100 orr.

El sistema educativo que Emmi Pikler y su equipo establecen en el Instituto Lóczy en Budapest demuestra durante más de 60 años que el desarrollo sano y armónico de bebés y niños pequeños privados de familia y criados en institución es posible. Crea un entorno óptimo, humano y físico, para promover el desarrollo integral de la primera infancia en situación de crianza colectiva, en base a dos ejes: el establecimiento de una relación vincular privilegiada con un adulto estable que dispensa a cada niño y en cada ocasión los cuidados de la mejor manera posible, hasta sus más pequeños detalles, por lo que resultan ser cuidados de gran calidad, y la promoción de la total autonomía en el movimiento y la actividad infantil, sin ninguna intervención adulta directa, pero sí indirecta, para proponer, construir y reconstruir permanentemente los sucesivos escenarios que semejante actividad precisa. Se trata de una propuesta dialéctica que integra al sujeto, bebé o niño pequeño, y a su contexto de desarrollo, en mutua y continua transformación, por lo que también resulta ser psicogenética. Empieza por cuidar el cuerpo y promover su bienestar y, sistemáticamente, vuelve a él a restaurarlo, para que en los ámbitos en los que el bebé o niño pequeño no necesita su colaboración, la función motriz y la actividad voluntaria, pueda descubrir, desplegar y desarrollar todas sus posibilidades, si así lo desea. Por todo ello en Lóczy, educar empieza por cuidar.

Sarrera

Gaur egun, hezkuntza goiztiar edo Haur Hezkuntzaren lehen zikloak (0-3 urte) inoiz baino arreta, prestakuntza eta baliabide gehiago hartzen ditu gure ingurunean. Gure Autonomia Erkidegoan, eskolatzeko goiztiararen tasa % 50etik gorakoa da, eta, lehen haurtzaroak gizakiaren bizitzan duen garrantzia eta transzendentzia kontuan hartuta, haren kalitateari buruzko **hausnarketa** serio eta sakona eskatu beharko litzateke. Gaur egun, baina, eskolatzeko horrek bere nortasun propioa erakitzea galarazten duten hezkuntza-tradizioen herentzia jaso du. Gaingiroki, alde batetik Haur Hezkuntza osoaren eta bereziki lehen zikloaren «lehen-mailaratzea» ikus daiteke; bestetik, berriaz, hezkuntza-eginkizunaren «infantilizazioa». Bi joera horiek (lehen funtsean zuzentzailea,

irakasgarria eta eskolatzekoa, eta bigarrena intuitiboa, afektiboa eta sasi-amatasunekoa), eskolatzearen hasiera-hasieratiko dialektikaren bi poloak dira azken batean, baina hezkuntza-ziklo horretan hurrengoetan baino askoz ere ageriagoan daude, ikasleen heldugabetasuna aitzaki. Pikler-Lóczy hezkuntza esperientziak bestelako jatorria du: gurasoei familia-ingurunean hazieraosasuntsua eta osasungarria optimizatzen laguntzea, bizitzako lehen urteetako haur-garapenaren ezagutza sakonari, zorrotzari eta abangoardistari esker. Ezagutza horrek, gainera, instituzioen testuinguruan ere —umezurtz-etxe batean— eraginkorra dela erakutsi du, umetxoak eta ume txikiak hartu, euren osasun mentala zaindu eta haziera osasungarria bermatzen duelako. Horri guztiari esker, 0-3 urte bitarteko Haur Hezkuntza berriz aztertu eta oinarri-oinarritik berriz eraikitzeko aukera eskaintzen digu. Lerro hauen azken xedea Pikler-Lóczy metodologia guregana hurbiltzea da.

Nor da Emmi Pikler ?

Lóczy 60ko urteetan egindakoak agerikoa dirudi: bizitzako lehen urteetan familia arrakastaz ordezkatzea, eskola-dimentsio hutsa baino askoz harago eramanez. Fundatzailearen biografiak (Falk, 1986) kontu asko argitzen dizkigu horren inguruan: unibertsitatean medikuntza ikasketak egin ondoren, Emmi Piklerrek pediatria ere ikasi zuen Vienan, Pirquet eta Salzer irakasleekin. Garai horretan fisiologiaren eta osasun-prebentzioaren alorreko ezagutza berritzaileak barneratu zituen haiengandik: fisiologia ikertzeak gorputz bizia bere ingurumen naturalean behatzea eskatzen du; prebenitzaileak lotura handiagoa du norbanakoak ingurunearekin duen harmoniarekin eta elkarrekintzarekin, gaixotasun zehatz bati loturiko neurri bereziekin baino. Haien ustez, medikuntzak umeen **bizitzarekiko interesa** ere eskatzen du: umei ez zitzaien koilarakada bat gehiago ematen, baldin eta euren onartzen ez bazuten; gaixorik egonez gero, derrigorrez oheratu beharrean, jolas-txoko egokitua prestatzen zitzaien; arropa eroso zen, ez zituen mugimenduak oztopatzen; eguneroko bizitzako zati handi bat aire zabalean egiten zen; eta arreta benetan handiz egiten ziren umetxo edo ume txiki guztien osasun-azterketak, gaixorik edo osasuntsu egon inporta gabe, negar egin ez zezan. Aldi berean, deigarria egin zitzaion istripu-estatistiketan familia aberatsetako umeen artean istripu ikustea langileen familietako umeen artean baino, azken horiek motrizitatearen alorrean muga gutxiago eta heziketa eskasagoa zutelarik. Horrek guztiak jaiotzaren unetik beretik mugimendu askea eta helduen esku-hartzerik gabekoaren egokitasunaren hipotesia garatzen lagundu zion, ikuspuntu fisikotik nahiz psikologikotik ikusita ere.

Pikler pedagogo progresista batekin ezkondu, eta bere familia-inguruko esperientziak haurtzaroarekiko zuen ikuskera berezia osatu zuen: hogeita hamarreko hamarkadan, bere alabarekin gauzatu zituen printzipio horiek. Hala, haren erritmoa, ekimenak, mugimendua eta jolas-askatasuna errespetatzea erabaki zuten, garapen harmonikoa izateko baldintzak eskainiz. Hungariara itzuli ondoren eta hurrengo hamar urteetan **familia-pediatra** moduan jardun zuen. 100 umetxo eta ume txiki baino gehiago artatu zituen etxeetan, eta aholkularitza berezia eta zehatza eskaini zien familiei. Eta, batez ere, seme-alabek euren kabuz garatzeko ahalmena zutelako konfiantza txertatu zien gurasoei. Alegia, ez zegoela umeen jardueran zuzeneko esku-hartzeen premiarik, zaintza-uneek kanpo: pixoihala aldatzea, janaria ematea eta arropak jantzi eta erantztea, eta ume bakoitzarekin era pertsonalean arituz, gainera. Aldi berean, ingurunea prestatu, zaindu eta aldatzen, eta seme-alabek gozatzeko irakatsi zien. Horri esker, elkarrekiko ongizatea eskuratzen zuten: amaren gogobetetasuna eta umeen lasaitasuna (Pikler, 1985a). Lehenengo «Pikler umeak» izan ziren: ume alaiak, kurioak, biziak eta aktiboak, gurasoei nahiz inguruneari egoki lotuak eta harmonian garatutak. Gurasoei dagokienez, Emmi Piklerrek proposatutako familiako hezkuntza-sistemak euren eginkizunari, bizitza-antolakuntzari, harreman moduei eta inguruneari buruz hausnartzera behartzen zituen. Haren aholkuak gauzatuz gero seme-alabek jarduera independenteen bidez esperientzia aberatsak eskuratzen zituztela konturatu ziren. Harro eta asebate sentitzen ziren horrekin. «Pikler ume» horiek bizitzaren, lanaren eta, bereziki, euren seme-alabei emandako heziketaren eta guraso moduan izandako portaeraren bidez frogatu dute beren gurasoek jasotako laguntza onuragarria izan dela (Falk, 1986).

Zer da Budapesteko Lóczy Institutua?

1946az geroztik, Emmi Piklerrek, familiekin egindako lanean ezarritako printzipio berberak erabili, eta Budapesteko Lóczy kaleko ume etxearen zuzendaritza hartu zuen, jakinez kontrako baldintzak eta zailtasun ugari izango zituela. Etapa berri horretan elkarri lotutako funtsezko hiru helburu ezarri zituen. Lehenik, instituzio batean umeek garapen fisikoa eta psikiko osasungarria izateko baldintzak ezartzea posible zela uste zuen. Bigarrena, instituzio horretan bere hezkuntza-sistema frogatzea. Eta hirugarrena, umetxoan eta eguneroko zirkunstantzien inguruko luzerako behaketa sistematiko, zorrotz eta kontrolatuak egitea. **Hezkuntza eredua** hori osatzera zetorren honako elementuen sustapena: zaintza ahalik eta pertsonalizatuena, bizi-esparru egonkorra, adin bakoitzaren beharrazanez egokitutako inguruneak eta, bereziki, mugimendu askatasun osoa. Umezurtz-etxearen barruan filosofian gauzatutako erabateko iraulketa horrek erresistentziak ere piztu zituen. Gauzak horrela, hiru hilabetez alferrikako lanean jardun ostean, zaintzaile guztiak kanporatu eta prestakuntza profesionalik ez, baina umeen hezkuntzan interesa zuten neska gazteak kontratatu zituen.

Zaintza-lanak eskaintzen erakutsi zien: pixoihala aldatzea, bainatzea, janzea, janaria eta lo kontuak, zehaztasunez eta koherentziaz, eta aldi berean errespetuz eta gozotasunez, ume bakoitzaren beharrazan eta keinuei arreta sistematikoa eskainiz, bakoitzaren erritmoari egokituz. Ondo ezagutzen duen heldu batekin egoteak alaitasuna, intimitatea eta segurtasuna eragiten du umearengan, bien arteko harreman pertsonal estu-estua, funtsezko lotura ehuntzen den bitartean. Ildo beretik, umetxo eta ume txiki bakoitzaren adierazpideak, jarduerak, keinuak eta jarrerak behatzen ere erakutsi zien. Zaintzen zituzten bitartean hitz eginez, berehala gertatuko litzaiekeena iragarri, umearekin egiten zuten jardueraren edo berarekin izandako elkarrekintzaren emaitzaz, umearen borondatezko lankidetzara bilatzen, eta taldeko gainerako zaintzaileekin elkarlanean, ume bakoitzaz eta talde osoaz arduratzen ere. **Ikaste zorrotz** horri esker, zaintzaileek umeen potentzialtasunarekiko konfiantza osoa, eskuratzen dute, bai eta lehen haurtzaroaren bilakaeraren, ezaugarrien eta garapen-baldintzen ezagutza zehatza ere. Horretaz gain, baina, eskainitako zaintzen kalitatearen eta umeen jarduera autonomoaren bilakaeraren arteko harreman estua frogatzeko aukera ere badute. Erreferentziako heldu batekin harreman egonkorra eta ziurra duen umea gustura sentitu, harmonian hazi eta autorregulatu egiten da. Beraren gaitasun, gustu eta interesetara zehatz-mehatz egokitutako ingurune fisiko eta humanoan (hau da, orotariko arropa eroso, egoera onean dauden material eta jostailu atseginak, altzari ziur eta lotua, giro abegitsua, eta abar) proaktiboa eta arretatsua da, jarduteko eta mugitzeko askatasun osoa ahalbidetzen zaiolarik. Ingurune fisikoan, etxeko bizitza-aretoa ez ezik, aire zabalean dauden lorategia, jolastokia eta terrazak ere badaude. Ahal dela, eguneroko jarduerak aire zabalean izaten dira eta, beraz, ekipamendua bikoitza da, barruan eta kanpoan: aldatzeko mahaiak, sehaskak, jolas guneak, jostailuak eta materialak.

Gauzak horrela, zaintzaileak konfiantza du umea autonomia osoan mugitu eta jostatu daitekeela, bere ahalmenak ezagutu eta etengabe gara ditzakeela, lagunak ezagutu eta eurekin bizikidetzan jardun dezakeela. Horregatik, dagokion umea zaintzeko lanean murgildu daiteke buru-belarri, badakielako gainerakoak ondo daudela. Hori gertatzeko, baina, **umeak ere gauza asko dakizki**: badaki zaintzailearentzat garrantzitsua dela, berearentzat nahiz taldekoarentzat; badaki berari zaintzea eskaintzeko umea heltzen zaionean denbora hori zaintzailearen eta beraren arteko denbora intimoa izango dela. Eta gainera, badaki, bien bitartean nahieza edo zailtasuna adieraziz gero, hitz batez, begirada batez edo keinu batez entzun, ulertu eta erantzungo diotela. Horri esker, zain egoteko edo bere aukera propioak bilatzeko prest egongo da. Lóczyko hezkuntza-taldean pediatriak, pedagogiak, psikologoak, erizainak eta abar daude. Ereduen bi ardatz horiek —kalitateko zaintzak eta jarduera autonomoak—, lau printzipio zuzentzaileak egituratzen dituzte (David eta Appel, 1986; Falk, 1997, 2008a):

1. Umetxoaren eta ume txikiaren jarduera autonomo proaktiboa oso baliotsua da.
2. Helduaren eta umearen arteko harremanen egonkortasunak eta, batez ere, ume bakoitzak beraz arduratuko den helduarekin duen lehentasunezko harremanak oinarri emozional sendoa eskaintzen diote.

3. Garapen-mailaren arabera, umeak etengabeko laguntza behar du, bere buruarekiko eta inguruarekiko kontzientzia —pixkanaka-pixkanaka— hartzen joan dadin.
4. Aipaturiko printzipioak ezartzearen ondorioz, umeak osasun-egoera fisiko ona izaten du eta, aldi berean, horren jatorria ere badela jo daiteke.

Lóczy kaleko umezurtz-etxeko lan-metodologia **hedatu** eta 1961ean Umezurtz Etxe Metodologikoa bihurtu zen; 1964an, berriz, «Umetxo eta ume txikia zaintzeko Metodo Pedagogikoen Institutu». Harrezkero, eguneroko lanaz gain, zaintzaileentzako esku-liburu garrantzitsuak argitaratu izan dituzte, lanbide-gaikuntzarako eta prestakuntzarako programak egin dituzte, eta pediatrik eta haurtzaindegietan arituko diren beste profesional batzuk formatu dituzte. 1971az geroztik, «Sehaska Etxeen Metodologiarako Institutu Nazionala» izena hartu eta Hungariako beste sehaska-etxe batzuk ikertu eta aholkuak eskaintzeko lana ere bereganatzen du. Etxe gehienetan hainbat mailatako ospitalismo kasuak aurkitzen dituzte. Saihesterik lortzen ez badute ere, epean eta intentsitatean arintzen laguntzen dute, hainbat aholku ezarri: ume-taldeen eta zaintzaileen arteko egonkortasuna; benetako harreman pertsonala ezarri eta aktibo mantentzeko benetako aukera. Hau da, ingurune ziur eta erakargarri batean mugitu, lekualdatu eta jolastea. Halere, Institutuaren zereginak bere horretan jarraitzen du harik eta, norbanakoaren egoeraren arabera, umeak jatorrizko familietara itzultzen diren arte (institutu horretara bideratzea eragin zuten zailtasunak gainditu ostean umea berreskuratzeko aukera dutelako), edo harik eta familia egokietan adoptatu arte, zentrori iritsi eta bertan eman zuten aldiaren erabilitako maitasun eta zaintza berberaz jasotzeko.

Azken urteetan Hungariako gizartean eta familietan **aldaketa** garrantzitsuak izan dira, baina Institutuak, lan sistematikoari eta zorrotzari esker, horren ondorio negatiboak arintzen jakin du. Hezkuntza-lan honek umei nortasun osasuntsu eta orekatuaosatzen laguntzen die, munduarekin (lehenik eta behin, familia-munduarekin, dela berezko familia, dela adopziokoa) harreman osasungarri, bero eta irekiak ezartzeko moduan; afektibotasunean, gizartean eta moralitatean pertsona helduak izateko moduan. Horri esker, helburuei tinko eusteko gai, euren buruaz arduratzeko gai, independentziaz hausnartu eta erabakitzeeko gai, eta gainerakoen interesetara eta bizi diren gizartearen eskakizunetara egokitzeko gai izango dira. Geroago aldatu egin zuten izena: «Emmi Pikler Institutua». Lehenengo, «Pikler-Lóczy Institutua» gero, 2011ko apirilean umezurtz-etxea itxi eta urte bereko urrian «Emmi Pikler Nazioarteko Fundazioa» desegin zen arte. Haren behin betiko ordezkoa hartu zuten 2006an irekitako «Pikler Haur Eskolak», 2011n berritutako «Hungariako Pikler-Lóczy Elkartea» (MPLT) eta 2011ko irailean sortutako «Umeentzako Lóczy Fundazioak» (LAGY).

Pikler-Lóczy hurbilpena, eredia, esperientzia edo hezkuntza?

Emmi Piklerrek eta haren taldeak egindako ekarpena izendatzeko erabili diren nomenklaturen ugaritasunak haren konplexutasuna eta aberastasuna adierazten ditu. Zalantzarik gabe, giza ezagutza osoari eta huraosatzen duten esparru guztiei egindako ekarpen baliotsua da (esaterako: pediatriari, psikologiari, pedagogiari, haur-hezkuntzari, arreta goiztiarrari, guraso eskolari edota seme-alaben hazieraren kalitatean interesatutako gurasoei). Baina ez da horretara mugatzen, ezta gutxiagorik ere. Giza garapenerako testuinguruaren **eraikuntza** paregabea da. Familiako haziera naturaleko baldintza humano eta fisikoen optimizaziotik abiatuta, lehen haurtzaroan, garaiko «ospitalismo» kasuek erakusten duten moduan hain hauskorra den adin horretan, familiako haziera funtzionalki ordeztea lortzen du. Arrakasta lortzeaz gain, jaiotzatik eta hiru urte bete arte —eta pixka bat geroagora ere— umetxoen eta ume txikien oinarritzko beharrian guztiak asetzeko balioko duen harreman-sistema zorrotz eta sakona ezartzen duelako: elikadura, loa, higiena, maitasuna... Eta hain oinarritzkoak ez diren beste beharrian batzuk ere bai: ezagutza, jakinmina, interesa, kontzientzia eta abarren abarra Hori guztia, haziera kolektiboko testuinguru instituzional egoki batean.

Pikler-Lóczy lehena haurtzarorako duen hezkuntzaren ideia bakarra da, funtsean, familia-ingurunerako nahiz ingurune instituzionalerako. Umetxo edo ume txiki bakoitzean eta haren idiosinkrasian (gustuak, gaitasunak, interesak, erritmoak, beharrianak eta abar) du **abiapuntua**.

Hain zuzen, hortik abiatuta, instituzioetan garatzeko eraginkorrak direla frogatu diren garapen-baldintza zehatzak eskaintzen zaizkio, ahalik eta modu zehatzenean. Filigrana-lan hori printzipio araugileetan oinarrituz osatu den hezkuntza-taldearen zeregina da: zehaztasun txikienean ere, eginkizun guztiak mamiz eta itxuraz landu dituzte. Gertakizun edo ekintza bakar batek ere ez du zentzurik protagonista den umearengandik eta haren egoera espezifikoetatik, gertatzen den eguneroko errealitatetik bereizita. Nolabait, hori osatu egiten du, eta ez da inolaz ere ausazkoa. Arazoa edo zailtasuna ulertuz, hausnarketa bideratu egiten da, haren jatorriak, kausak, aukerak edo ñabardurak azaleratu eta azaldu egiten ditu. Hezkuntza-talde osoak kasu, une edo abagune horretarako aukerarik egokiena eztabaidatu, egiaztatu eta adosten du, eta behin erabakia hartuta, zentzu bakarrean gauzatzen da. Erabakitakoa bideragarria dela ikusiz gero, metatutako ezagutza teoriko-praktikoan gehitzen da, hura aberastu eta eguneratzeko; kontrako kasuan, berriz, baztertu eta beste aukera bat jorratzen da.

Laburbilduz, hezkuntza-sistema teoriko-praktiko zorrotza da; elementu guztiak elkarri lotuta daude, eta guztiak dira elkarrekiko ezinbestekoak. Nola pentsa daiteke halako tamainako **osotasuna**? Materialismo dialektikoak (Wallon, 1963, 1980; Zazzo, 2004) elkarrekiko kausalitatea esaten dio (Rigo, 1990, 2007): elkarrekiko menpekotasuna eta, aldi berean, elementu osagarri bakoitzaren berezitasuna. Kontu ideologiko edo paradigmaticoak alboratuta, giza psikologiaren edo bilakaera edo psikogenesia jaiotzaren unetik aurrera gertatzen da. Oinarritzko eraikuntza-prozesua da eta ezer ez da suntsitzen. Dena integratu eta gainditu egiten da, kanpoko eta barruko faktoreen elkarreaginaren ondorioz, garapenaren, alternantziaren, integrazioaren eta nagusitasun-segidaren legeen arabera, eta umearen gaur egungo aukeren eta bizi-baldintzen oreka gauzatzearen arabera (Wallon, 1980). Horren adibide bikainak aurki daitezke Lóczyn.

Umearen bilakaeraren une bakoitza osotasun bat da ingurune aparta horretako baldintza humano eta fisikoen artean, elkarrekiko zehazten den harreman-sistema bat, Institutuaren historian zehar hartutako umetxo eta ume txiki bakoitzaren bizitza fisikoa ez ezik bizitza psikikoa ere ernarazi eta dimentsio osoan zabaltzeko gaitasunarekin, betiere, jakina, ez badira aurretik psikikoki minduta iritsi. Izan ere, bere abiapuntua **gorputza** da, organismoa eta haren ongizatea, eta berarengana itzultzen da behin eta berriz, zaintzeko, haren beharrianak asetzeko, tentsioak baretu eta berriz orekatzeko, ingurunera itzuli eta berriz ere berarekin alaitz baldintza hoberenetan elkarreagiteko. Horrela ziurtatuko dira garapen bikaina eman ahal izateko baldintzak. Bizitza psikikoa izaki antolatu baten —adibidez, umetxoaren edo ume txikiaren— eta bizi behar duen ingurunearen —ingurune fisikoaren eta humanoaren— arteko harremanen ondorioa da. Lóczyk arreta berezia jarri du ingurumen horretan, pertsona ernaltu eta pixkanaka-pixkanaka ezin hobeto zabaltzeko prestatu eta antolatzeko. Harreman estu horiek norberaren antolaketa neurofisiologikoaren heldutasunari eta ingurunearekin dituen hartu-emanen esker egituratzen dira, baina hartu-eman horiek, aldi berean, heldutasun horren eta ingurunearen estimuluen ondorio ere badira.

Zehazki, erreferentziako zaintzaileak **kalitateko zaintzak** eskaintzen dizkio ume jaioberriari, egunero-egunero, betiere sekuentzia, ordutegi eta gauzatze prozesu berberaren arabera (biberoia, arropa aldatzea edo bainua), umearen jardura —edozein dela ere—, ahalik eta gutxien eteteko asmoz, eta horretarako berariaz eta une zehatz bakoitzerako zorrotz prestatutako ingurunean —aldatzeko mahaia, janzteko mahaia eta kuxina—. Umeari zuzentzen zaion keinu, mugimendu edo hitz ororen ostean erantzuteko tarte bat uzten zaio, hala nahi badu umeak parte-hartze aktiboa izan eta lagundu dezan (Hevesi, 1993). Hasiera batean erreflexuzko erantzunak izango dira, baina, apurka-apurka, apropos zuzendutako begiradak, borondatezko irribarreak eta mugimendu geroz eta kontrolatuagoak bihurtuko dira, eta, azken buruan, erantzun garatuagoak, bere borondateak bideratuak.

Pertsona **helduen esku-hartzea** funtsezkoa da hezkuntza-sistema konplexu horretan, fisikotik eta humanotik duen esku-hartzea. Ezinbestez, sinbolikoa eta morala ere bada. Lehenengoa esku-hartze zuzena da, hau da, umetxoaren edo ume txikiaren gorputzarekin kontaktu fisikoaren bitartez lantzen dena, baina betiere umea pertsona moduan hartuta, eta ez gauzatzen. Gizatasunerako funtsezko espazioa irekitzen du, eta umeak ez du inoiz aprobetxatzeko aukera galduko. Gainerako denboran lotan egoten da, sehaskan atsedenean, kanpoko estimuluetatik

babestuta. Horrela, esna geroz eta denbora gehiago ematen duen heinean, ingurunea ezagutuko du, pixkanaka-pixkanaka: zaintzailearekin dagoenean, haren ukitua eta ahoskera sentituz, haren keinuak antzemanaz, zaintzailea bera deskubrituz (Tardos, 1992); eta bakarrik dagoenean, bere gunetxoari arreta eginez, eskuaz begien aurrean ausaz egindako mugimendu bati erreparatuko dio, arreta egingo dio, begiradaz jarraituko dio eta ondoren eskuak zuzenduko du begia, horrela kanpoko mundurako borondatezko jarduera irekiko duelarik (Wallon, 1985; Kálló, 2013). Zeharkako esku-hartzearen unea da: umetxoak edo ume txikiak bere kabuz libre jardungo du, eta zaintzailea bigarren mailara igaroko da, dela beste ume bat zaintzeko, dela ingurune fisikoez arduratzeke (materiala bildu eta txukuntzea, oharrak hartzea, etab.).

Umetxoaren burmuinaren plastikotasunak psikogenesia ahalbidetzen du: ingurunearekin elkarreraginez heldu eta taxutzen da. Izan ere, inguruneak garapen-aukera etengabea eskaintzen dio, eta hari egokituz, ume bakoitzak garatu ahal izango duen jarduera-maila lortuko du. Jarduera horretan arituz eta eskura dituen modalitate guztiak praktikan jarritz, halabeharrez zabaldu, garatu eta dibertsifikatu egiten ditu eta, azkenean, jarduera menderatzeraino iristen da. Horri esker, hurrengo jarduerara iritsiko da, eta horrela hurrenez hurren (Wallon, 1980a). Zentzu dialektiko horretan, Pikler-Lóczyren esperientziak lehen haurtzaroko pedagogia ez ezik psikologia ere birkontzeptualizatu du (Falk, 1997, 2008a, 2008b; Pikler, 1985b, 1998; Tardos eta Szanto-Feder, 2000), Wallonek proposatutakoaren (1948) eta Rigok jasotakoaren (1990, 2007) oso antzera. Izan ere, horien arabera, psikologia eta pedagogia ezin dira inolaz bereizi, **jarrera enpiriko** berberaren bi une osagarri direlako. Subjektua —gure kasuan, umetxoa edo ume txikia— hezkuntzako esku-hartzearen muinean dago, eta gidatu eta zehaztu egiten du, berarengan eta beraren jardueran dituen ondorioak eta emaitzak egiaztatu ondoren, berriz hasteko. Labur esanda, Pikler-Lóczy hezkuntza-sistema aipatzeko terminoak ekarpena, hurbilpena, pedagogia edo esperientzia dira, interesa non finkatzen dugun kontuan hartuta. Gai indibidualak, psikologikoak, sistemikoak, pedagogikoak, familiakoak edo instituzionalak diren kontuan hartuta bata edo bestea izango da. Agerikoa denez, horretarako eta askoz gehiagotarako ematen du.

Nolakoa da umetxoa edo ume txikia pikLer-Lóczy-ren kontzepzioaren arabera?

Ezin bestela izan, eta Piklerrek umetxoaz eta ume txikiaz duen pentsaeran sakonduz gero, ezinbestekoa da umearen garapenaren testuinguru piklertarrean sakontzea, eta alderantziz. Pikler-Lóczyk aurkeztzen digun umetxoa edo ume txikia ohiko pentsaeratik guztiz **desberdina** da: mugimendu askean proaktiboa da; eguneroko jardueran autonomia; zuzentzen zaion hizkuntza ulertzeko gai eta, bereziki, zaintzetan mintzakide aktiboa da.

Hasieran, jaioberriarengan antzeman daitezkeen adierazpen psikologiko bakarrak **mugimenduak** dira; alabaina mugimenduak orotarikoak dira eta funtzio eta esangura ugariak izan ditzakete (Tran Thong, 1985). xurgatze-, arnaste- eta errailetako mugimenduak muskulatura leuneko funtzio **begetatiboari** dagozkie; umea inguratzen duen munduari zuzendutako mugimenduak, aldiz, muskulatura ildaskatuko funtzio motorrarekin lotuta daude (Wallon, 1980b). Lóczyk era guztiz abangoardistan tratatzen ditu bi funtzioak: garatzeko baldintzarik hoberenak bilatzen ditu. Ahalik eta ingurunerik hoberenean, fisikoki hazi, neurologikoki heldu, gaitasunak eskuratu ahala erabili eta psikologikoki ikas dezatela. Horregatik, funtzio begetatiboaren bilakaerarik hoberena bultzatu asmoz, jaioberria soil-soilik arropaz aldatzeko, bainua emateko edo jaten emateko esnatzen da, bere loaren erritmoaren arabera eta taldean dagokion ordenan (David eta Appell, 2010). Elikadurari eta loari esker, lehen hilabeteetan natura arduratzen da gorputzaren hazkundeaz (Majoros, Tardos eta Falk, 2002). Jaioberri batzuek lo sakona izaten dute, edota xurgatzeaz nekatu eta aldian-aldian lo gelditzen dira. Ume horiekin are gehiago zainduko da unea, bai eta esnatzeko eta biberioia emateko modurik egokiena (Vincze, 2002).

Ahorakinak ere bereziki zainduko dira, dela jaioberria berehala asetzen delako, dela, kontrara, asetzeko zaila delako. Lehenengo kasuan, tetina askatzeko keinuak egin, esnea irensteari utzi edo burua alde batera eta bestera mugitzen duenean, ez da horretarako indar gehiagorik egingo, baina zorrotz idatziko da, ume jakin horrengan jokamolde ohikoa edo noizean behinekoea den

jakiteko, eta aurrerantzean berarekin nola jokatu aztertzeke. Kontrako kasuan, umeak dagokiona baino esne gehiago hartu, eta are gehiago eskatzen badu, gehiago eskainiko zaio, adibidez arkakarats-infusioa, ase eta erraietako muskulatura erlaxatzeko. Bi mutur horien artean ohitura eta gustuen kasuistika zabala da, baina kasu guztietan ere, lehenengo hartualditik hasi, eta elikadura autonomora iritsi arte, ez da haurra nahi ez duena jatera behartuko, eta ez da gose ere utziko. Guztiz bestela, elikadura osasungarri, orekatu eta autonomoa ematea zainduko da.

Heltze-prozesu fisiologikoa eta «ni»-aren heltze-prozesua paraleloak dira. Izan ere, digestio-aparatuaren erraietako muskulaturaren heltze-prozesua **esfinterren** kontrol autonomo eta borondatezkoa eskuratzen denean amaitzen da. Łóczyko ikerketak (Falk eta Vincze, 1996) frogatu du kontrol horrek garapen-maila berri bat dakarrela. Umeak premia bat berehala ase beharrean, ez asetzeak dakarren tentsioaren deserosotasunari eusteko erabakia dago garapen-maila berriaren oinarrian, helduen arau bat barneratzeko helburudun erabakia alegia. Ohiko esfinter-kontrola ez bezala, hiru urte ingururekin eskuratzen da; normalean, hori iritsi aurretik singularraren lehen pertsona eta «ni» izenordea erabiltzen hasi da, txiza kaka baino lehen kontrolatzen da, eta umeen artean alde handiak egon daitezke erritmoan eta iraupenean. Ez dago sexuen arteko desberdintasunik, ordea, hile bat baino laburragoa ohi baita. Umeak txiza eta kaka hitzak ezagutzen ditu; izan ere, zaintzaileak pixoihala aldatzen dionean haren edukia erakutsi eta adierazten dio, egunero-egunero, gutxienez eguneko lau aldiz, bera ere komunera joaten dela esateaz gain. Pixontziaren erabilera ere guztiz desberdina da: umea ez da eseriko baldin eta eskatzen ez badu, edo berak erabakitzen ez badu. Ildo beretik, nahi duenean jaikitzen da (David eta Appell, 2010). Gorputzak agintzen du.

Arnasketari dagokionez, arropa zabal eta eroso erabiltzeaz gain, umetxoak eta ume txikiak giro lasaian eta bat-bateko emozio-beroaldirik gabe (ez positiborik, ez negatiborik) egon daitezen kezkatzen dira Łóczyn. Are gehiago, behar-beharrezko negar-malkoak baino ez izateko ahalegina ere egiten dute (David eta Appell, 2010), nahiz eta egoeraren edo abagunearen arabera, negar egitea arnasketa-ariketa osasungarria izan (Wallon, 1985). Arnasketak, pixkanaka-pixkanaka, gorputz-enborraren muskulaturaren funtzio tonikoaren integrazioa dakar, nahiz eta berez beste funtzio baten (funtzio motorraren), eta beste muskulatura mota baten (ildaskatuaren), zeregina izan. Funtzio motorra organo batek —muskulatura ildaskatuak—, bi funtzioak —tonikoak eta klonikoak— eta hiru mugimendu motak —pasiboak, aktiboak eta jarrerakoak— osatzen dute. Hirurak ere elkarri lotuta daude eta elkar baldintzatzen dute.

Muskulatura ildaskatuak bi jarduera osagarri burutzen ditu: funtzio klonikoa eta **funtzio tonikoa** (Wallon, 1985). Azken horrek muskulua tentsio-maila desberdinean mantentzen du, subjektuaren baldintza fisiologikoen arabera edo egiten ari den ekintzaren arabera. Tonua jarrerak osatzen dituen bilbea da; jarrerak, alde batetik, moldatzea edo hautemate-itxarotearekin lotuta daude, eta bestaldetik bizitza afektiboarekin (Wallon, 1939). Bi gaiak —pertzepzioaren eta afektuaren esparruak—, era berezian jarriko dira kontrolpean Łóczyn. Izan ere, zaintzaileek zaintza-txanda egonkorrak dituzte, eta bazkari bakoitzean, egunean lau bider errepikatzen dira. Horren barruan da. Besteak beste, une jakin batean esku artean duen umearen txanda amaitzen denean hurrengo umeari berea izango dela jakinaraztea. Horri esker, umeak errazago kokatzen dira denboran eta espazioan, gero gozatuko dena aurreratu dezakete, eta segurtasunez itxarongo dute. Era berean, umetxo eta ume txikiak zaintzen dituztenean edota euren jarduera autonomoan lagun egiten dietenean, emozio-adierazpen bizirik ez egiteko kontu egingo dute. Guztiz bestela. Helduaren eta umearen arteko harremana kalitatekoa da. Izan ere, zaintzailearen eta umearen aurretiko elkar ezagutzari esker, umeak errazago ikasiko du bere beharrian espezifikoak nahiz gustuei loturiko eskakizunak ñabarduraz jakinarazten eta, azkenean, adierazten. Ildo beretik, gorputzaren beharrianak asebetetzen dituztenean bere ongizatearen sentimendua jakinarazi eta adierazten ere ikasiko du (Falk, 1990; Tardos, 1992, 2008).

Hartara, zaintzaileak ez du umearekiko senti dezakeen emozioaren intentsitatea areagotzen, nahiz eta umeak berak bai egin, eta zaintzaileari zuzendu. Zaintzaileak gustura hartzen eta onartzen ditu haurraren keinu eta adierazpenak. Ispilua balitz bezala, hitzez ere adieraziko dio, umeak bere kontzientzia hartzen eta bizi duen egoeran kokatzen laguntzeko moduan. Deigarria da zer **gatazka** gutxi egoten den Łóczyn. Lau eta zortzi hilabete dituztenean, haurtxoak elkarren

«jostailu» atseginak direla dirudi, eta plazer garrantzitsua da elkar behatzea, ukitzea, xurgatzea eta abar. Zortzi hilabetetik aurrera, noiz edo noiz elkarri traba egiten diote eta, beraz, plazera pixka bat murriztu egiten da. Ondorioz, noizbehinka zaintzailearen esku-hartzea behar izaten da umeetakoren bat babesteko, gainerakoek jolasteko aukera izaten jarraitzen dutelako. Orain, gainera, jarduera berri bat sortzen da: imitazioa. Bigarren urtean zehar tirabira handi edo txikiak agertzen dira, normalean objektuak edo eraikuntzak direla eta, eta hiru urterekin —nortasuna azaleratu eta esfinterrak kontrolatzen dituzten garaiarekin batera— harreman esanguratsuak eta argi eta garbi lehentasunezkoak diren harremanak ikus daitezke (David eta Appel, 2010).

Gatazkak **sozializazio**-prozesuaren berezko elementuak dira, bizikidetzarako ezinbestekoak diren arauak barneratzeko prozesuaren parte direlako, baldin eta elkarrekiko harremana jokoan jartzen ez bada. Arau horiek guztiak ez daude maila berean, denek ez dute garrantzi bera bizikidetzan. Horren arabera jokatu behar da umearekin, aurre egiten duenean edota barneratzeko zaila den muga zehatzen batekin topo egiten duenean. Arau batzuk «gorriak» izango dira, eztabidaezinak; beste batzuk «arrosak», sendoak baina negoziagarriak, eta beste batzuk «urdinak», helduaren gustuei edo egiteko moldeei lotuak. Nolanahi ere, helduaren jokabidean laguntza, babesa eta ulermena nagusitu behar dira, aldarte negoziatzailea eskainiz, eta denbora emanez, ahal den neurrian —gehienetan gertatzen da horrela—, umeak berak har dezan azken erabakia (Tardos eta Vasseur-Paumelle, 1991).

Emmi Piklerrek (1969, 1985b, 2001) beste funtsezko mugimendu mota bat ere aztertu du sakontasunez: muskulua **funtzio klonikotik** datozenak, alegia. Muskulua bera uzkuritu eta luzatzea dakar mugimendu horrek eta, ondorioz, gorputz-adar hori lekualdatu eta mugimenduan hasten da. Estimuluaren arabera, mugimendua pasiboa, aktiboa edo jarrerakoa izango da (Wallon, 1980b). Mugimendu **pasiboa** edo exogenoa kanpo-estimuluaren ondorioz dator, eta horien artean grabitatea nabarmentzen da. Muskuluen tetanizazioa erreflexu labirintiko eta zerbikalek erregulatutako intentsitate desberdineko konpentsazioko eta berrorkatzeko bigarren mailako erreakzioarekin batera doa (Magnus eta Kleijn, 1920). Fetuan ere ikus daitezkeen erreflexu horiek arduratzen dira burua zuzentzeaz. Normalean jaiotza ostean desagertu eta jarraian etorriko diren hainbat etapetatik lehenengoak bihurtuko dira. Etapa horien bidez, beharrezko jarrera eta euskarri egokiak bilatuz, umea etzanda egotetik zutik egotera igaroko da (Pikler, 1969, 1985b; Tardos, 1966). Lóczyko esku hezitzaileek (Tardos, 1992) trebetasun eta ziurtasun berezia dute jaioberriak altxatu, eutsi eta berriz lagatzeko, hasiera-hasieratik haiengan gorputz-esperientzia positiboak eragiteko moduan (Falk eta Tardos, 2002; Falk, 2013). Horrela, burua kontrolik gabe erortzea eta bat-bateko mugimendu zakarrak saihesten dituzte, horrek muskuluen tonuaren bat-bateko hazkunde bizia eragin eta lehen aipaturiko erreflexuak esnaraziko lituzkeelako, horrekin batera datozen bertigo, beldur eta nahiez sentsazioekin batera.

Gorputz osoaren eta haren zatiek kanpo-esparruan egiten duten mugimendu autogenoa edo **aktiboa** da lokomozioaren jatorria. Hori da espazioan egindako lekualdatze proaktiboa, modalitate desberdinetan, bi oinetan umearen borondatezko ibilian burutzen dena. Hirugarren eta azken mugimendu mota, aurrekoak osatu eta aurrekoekin hertsiki lotzen dena, propiozeptiboa edo **jarrerakoa** da. Horren ondorioz sortzen dira mugimendu mimikoak eta ahozkoak, adierazpen-izaerakoak eta funtzio afektiboari lotutakoak. Funtzio afektiboa batez ere tonikoa da, ingurunearekin trukatu eta komunikatzekoa. Halako mugimendu mota masiboa da gorputz-zaintzako denboran; izan ere, une horiek funtsezkoak dira Lóczy helduaren eta haurraren arteko elkarrekintzan. Helduaren keinuak leunak eta maitasunez beteak badira, jaioberria prozesuan eta beharrianak asetzeko moduan kontuan hartzen bada, kontzientzia duela eta gertatzen dena sentitzeko aukera eskaintzen bazaio, umeagan eraginkortasun-sentimendua indartzeaz gain, bien arteko koordinazioaren, trukaketaren protagonista eta eragile bihurtuko da, eta parte-hartzera eta kooperatza animatuko da (Falk, 1990; Tardos, 1992; David eta Appel, 2010; Vincze, 2013). Aldi berean, ahozko mugimenduak bizi-bizi trebatzen dira, pixkanaka-pixkanaka ingurune koetara mugatu (Wallon, 1980), eta berehala hizkuntza-funtzioaren tresnatzat barneratzeko.

Emmi Piklerrek (1969, 1985b), «Lóczy» erako edo helduaren parte-hartzerik gabeko garapen motorra ikertu eta aztertzen du, Institutuko bertako ohiko bizitzaren testuinguruan luzetarako

behaketa sistematikoa eginez. Bizitza-testuinguru horretan, umetxo eta ume txikiei mugimendu-askatasun osoa bermatzen zaie, helduarekin harreman atseginak izateko modukoa. Mugimendua umearen ekimenez sortzeko baldintza fisiko egokiak eskaintzen dira: arropa egokia, zabal eta malgua, espazio nahikoa eta ziurra duen «jolas-gunea», adinaren arabera geroz eta handiagoa. Une jakin batean «bizitza-espazio» osoan jolastu ahal izango da, altzariak behegainari tinko lotuta daudelako, arriskurik gabe heltzeko moduan. Era berean, baldintza horietan frogatzen da ahoz gora etzanda hasi eta ibili egonkor eta erregularrera arte doan mugimenduaren garapenak ez duela atzerapen nabarmenik, helduaren irakaskuntza edo trebatze motorrik edo laguntza zuzen edo zeharkakorik (aldeko agindurik edo debekurik) ez dagoenean.

Bi une horien artean, **tarteko mugimendu eta jarrerak** agertzen dira. Norbanakoaren erritmoaren, gaitasun propioen, egiteko aukeren eta lortutako mailaren arabera, bai eta gorputzaren eta nerbio-sistemaren heldutasunaren arabera ere, horiek baitira garapen motorraren sarea osatzen dutenak, eta organismoa gero beste mugimendu konplexuagoak egiteko prestatzen dutenak (David eta Appell, 2010). Hain zuzen ere, honako hauek dira: bizkarrez etzanda egotetik albotz etzanda egotera igarotzea, eta berriz ere ahoz gora etzanda egotera igarotzea; ahoz gora etzanda egotetik ahozpezt jartzea eta berriro ere ahoz gora kokatzea; sabelaren gainean etzanda jolastea; itzuliak egitea; biraka aritzea; herrestaka ibiltzea; katuka ibiltzea; esertzeko maila guztiak; gorputz-enborra zuzen belauinatzea; jarrera horietako bakoitzetik zutitu eta berriz ere makurtzea. Prozesu horretan zehar, umetxo eta ume txikiak bereziki aktiboak izaten dira: jarrera sarritan aldatu eta lekualdatzeen arintasuna eta abiadura areagotzen dute. Gainera, motilitatearen garapenaren egonkortasuna eta proaktibitatea bilduta, mugitzeko gogo finkatzen dute; garapen afektibo, intelektual eta psikiko egokia izateko ezinbesteko jokabidea da eta, aldi berean, umearen eta helduaren arteko harremanak lasaitu eta orekatu egiten ditu.

«Łóczy» garapen motorrean —hau da, helduen parte-hartzerik gabeko garapen motorrean— erregularri agertzen diren mugimendu horiek inhibititu egin daitezke, baldin eta helduen portaerak puntualki nahiz sistematikoki aurka egiten badie. Oro har, halako mugimendua aberatsagoa, anitzagoa eta kalitate handiagokoa da helduen esku-hartzeak lagundutakoa baino. Zergatik hori? Umeak bere borondatez eta ekimenez egiten dituen jarrerak eta mugimenduak nerbio- eta muskulu-sistemaren heldutasunarekin bat datozeelako, pixkanaka datorren orekarekin eta grabitatearen kontrolarekin bat, eta segida baten ondorioz datorren gorputz osoaren koordinazioarekin bat. Horri esker, zurruntasunak, tentsioak eta desorekak eta beraien ondoriozko konpentsazioak eta baldarkeria saihesten dira, bai eta —alderdi psikologikoari dagokionez— gaitasun motorraren eta aurreikuspenen arteko nahasketa, eta espazio-denboraren pertzepzioaren eta auto-ezagutzaren hutsegiteak ere.

Laburbilduz, mugimendua da ekintzaren euskarria, eta muskulu-tonuaren adierazpenetatik eta eragin vestibularren —grabitatearen ekintzaren— ondorioz eta organismoaren barne- eta kanpo-ekintzari lotutako aldaketa barnetzeptiboen, propiozeptiboen eta esterozeptiboen ondorioz, muskulu-tonuak dituen aldaketetatik segidan datozen jarreraren etengabeko konbinazioa eta katea izaten da. Tonua da mugimendua gelditzen denean mugimenduak muskuluari emandako forma mantentzen duena eta, era berean, aurkitutako erresistentzien arabera, mugimenduaren ahaleginari eusten laguntzen duena. Halere, mugimendutik bereizi eta jarrera egonkorra bihur daiteke, hau da, gelditasun ez pasiboa, eta bai, aldiz, guztiz aktiboa (Wallon, 1985). **Bategite tonikoa eta jarrerakoa** oso konplexua da eta nerbio-sistema zentrolean zehar, sistema erretikularrean, estrapiramidalean eta zerebelarrean kokatutako zentro kopuru handi baten parte hartzearen bidez ziurtatzen da, batez ere umetxoaren eta ume txikiaren kasuan. Bategite hori funtzio motorraren jatorria ez ezik, gainerako funtzio psikiko guztien jatorria ere bada. Tonuak, jokabideek eta jarrerak elkartasun eta elkarreragingarritasun harremanak ezartzen dituzten gainerako funtzio psikiko guztien jatorria, hain zuzen (Tran Thong, 1985). Ikus ditzagun une batez Łóczyko umetxoen eta ume txikien bideo edo argazkiak. Ezin ederragoak dira.

Gorputz-atalen mugimendua ere aktiboa da. Bereiziki oratzea eta horren ondoriozko hainbat eta hainbat mugimendu eragiten dituen eskuaren eta atzamarren mugimendua: manipulazioaren modalitate guztiak, hurbil dauden objektuak lekualdatzea, eta eskema sentensorimotoreen hainbat

eta hainbat eskema ezartzea. Horien bidez barneratuko ditu inguruko jostailuen eta objektuen ezaugarriak eta elkarrekin harremanetan jarriko ditu, konbinazio, eraketa edo eraikin desberdinak egin arte. Jarduera horrek, adimen-garapena sustatzeaz gain, garapen fisikoa eta norberaren ezagutza ere hobetzen ditu (Tardos, 1966; Kálló eta Balog, 2013). Oratzea eta lokomozioa gizakiaren jarduerak dira, soil-soilik: espezie bereizitzat ezaugarritzen gaituzte; halatan, bada, eboluzioaren alderdi psikologikoan nahiz pedagogikoan garrantzi erantsia hartzen dute.

Lehenago ere esan dugu eskua deskubritzeak umetxoaren garapen psikologikoaren funtsezko etapa bat irekitzen duela, eskuak behatzea (txandaka eta batera), itzultzea, biak elkartzea eta horien bidez egin dezakeen jolas guztiak direlako manipulazioaren aurrekaria eta prestakuntza. Horregatik, Lóczy ez zaio umetxoari inolako objekturik eskaintzen, bere eskuei **erregulartasunez begiratu** edo inguruarekiko interesa adierazten ez duen bitartean; eskuarki, hiruzpalau hilabeterekin gertatzen da hori. Jolasteko eskaintzen zaien lehen objektua arreta egingo dion kolore biziko kotoizko zapi bat izaten da (35x35 cm) eta, ondoren, oratzeko errazak diren pisu gutxiko objektuak: zumezko pilota, gomazko edo oihalezko panpina edo animalia. Umetxoak sei hilabete dituenean objektu pisutsuagoekin jolasten hasi ahal da: lazo edo kate batez lotutako eraztuna, zarata egin, igurtzi, kolpatu eta abar egiteko aukera ematen duela deskubritzeko katilu edo objektuak, hainbat materialetakoak, etab. Pixkanaka-pixkanaka, ekintza gelditu eta eskuan duen objektuari barrezka begiratzen dio, berehala berriro ekintzari ekiteko, borondatez edo kasualitatez aldaketak eginez, jarrera berean eta beste batean, jarduera zirkularra abiatuz (Baldwin, 1985). Hori urrats itzela da zefalizazio-prozesuan eta hari loturiko gorputz-alboratze prozesuan: esku batek zuzendu eta besteak lagundu egiten du, hasieran uzkur-uzkur egiten badu ere. Ikasitako eskema eta mugimenduak ezarriko ditu objektuak euren ezaugarrien arabera alderatu, sailkatu eta bereizteko, eta geroz eta trebetasun handiagoz eta ahalegin txikiagoz erabiliko ditu.

Bizitzako bigarren seihilekotik aurrera, mugimendu globalek manipulazioa errazten dute, eta manipulazioa desberdinduz joango da objektuaren ezaugarrien arabera. Aldi berean, atzamarrak geroz eta **fintasun eta zorroztasun** handiagoz mugitzen dira. Umetxoak gozatu egiten du objektuak eroraraziz edo jaurtiz, gero berreskuratzeke. Gero ikertzen hasten da: zuzenean hartu beharrean, artez edo beste objektu batzuen bitartez bultzatzen ditu, bildu, sakabanatu egiten ditu, etab. Aldi berean, bururatzen zaizkion aukera guztiak gauzatzen saiatzen ditu. Pixkanaka-pixkanaka, urtebete inguru duenean, objektu txikiagoak erabiliko ditu, fintasun eta trebetasun handiagoa eskatzen dutenak, eta bi eskuez ere egingo du. Beste funtsezko une bat objektu txikiagoa objektu handiagoan sartu eta ateratzen duenekoa da, eta ekintza hori nahi bestetan egiteko gai denekoa. Ontzi horiei esker, jarduera garrantzitsu berriak egin ahal izango ditu: biltzea (normalean lokomozioari lotutako jarduera da, eta umeak urtebete inguru duenean bildumak egitea bihurtzen da), eta eraikuntzaren hastapenak arakatzea. Antzekotasunaren arabera biltzeaz gain, objektuak metatu, lerrokatu, taldekatu eta bata bestean sartu ere egiten ditu. Jarduera konplexu horiek ikus daitezke, baldin eta umetxoaren mailari, jarduera motari eta interesari egokitutako piezak eta objektuak eman, eta erabiltzen ez dituenak erretiratzen bazaizkio.

Nolakoa da Pikler-Lóczy hezkuntza?

Pikler-Lóczy garapen-testuingurua hezkuntza-sistema dialektikoa da, lehen haurtzaroaren ideia berritzaile batetik eta familian nahiz instituzioan ideia horri lotutako bizitza-baldintza humano eta fisikoak ezinbestez ezartzetik abiatuta sortu dena. Artikulu honetan funtsean instituzioaren testuingurua aztertzen dugunez, ikusiko dugu kalitatezko hezkuntza goiztiarra etengabe optimizatzea dela horren abiapuntua eta aldi berean helmuga. Sistema bereziki konplexua, integrala eta autoarautua da; ezinbestekoak ditu elementu osagarri guztiak, bere horretan nahiz gainerako bakoitzarekin eta guztiekin ezartzen dituzten harremanetan. Ez da ezer falta eta ez dago ezer soberan. Are gehiago, edozein aldaketa isolatuk osotasuna kaltetzen du, eta alderantziz (David eta Appell, 2010). Lóczyko «**urrezko arauak**» ematen digute horren dimentsio zuzen eta integratuaren lehen ideia. «Deabrua xehetasun txikietan bizi da», «ez inoiz ipini umea berak bakarrik menperatzen ez duen postura batean», «soberako koilarakadarik ez!», «umearen ahalmenean konfiantza, konfiantza eta konfiantza», «autonomia ez da betebeharra, eskubidea

baino», «ez agindu gero bete ezin izango den ezer». Aurrekoekin batera, ez da falta Hungariako esaera zahar bat: «gosea gizon handia da» edo eta etxeko esaldi bat: «Lóczyko hormek hitz egiten dute».

Izan ere, arauok hezkuntza-eredu horren **hezkuntza-jarrera** funtsezko batzuen ondorioen isla dira. Argi dago deabrua beti egongo dela hezkuntzan, eta bereziki umetxoek eta ume txikiak hezkuntzan. Egunerokoan ez da ezer bat-batean antolatzen, eta ez da ezer ausaz edo egoki lotu gabe uzten, osotasuna hankaz gora jarriko lukeelako. Are gehiago, gainera, sistemaren muinean dauden zaintzen inguruan. Zoritxarrez, baina argitasun handiz, ospitalismoan erakusten duenaren arabera, burmuinaren plastikotasunaren gainetik ere, hauskortasun handia dago. Umea onartu eta errespetatzeaz gain, umearen ahalmenaren ezagutza sakona eta horrekiko konfiantza adierazten du zenbait jarrerak, esaterako, umetxoa berak menderatzen ez duen postura batean ez kokatzeak; beste koilarakada bat ez emateak umeak nahi ez badu; edo gehiago eskatuta, gehiago emateak. Elkarrizketa toniko arina bai eusten jakitea ez da inprobisatu daitekeen ezer: elkar ezagutza eskatzen du eta horrek, bere aldetik, taldeko zaintzaileen tratuan eta zaintzan egonkortasuna eta homogeneousutasuna, prestatzeko denbora eta umea pertsonatzat tratatzen jakitea eta nahi izatea eskatzen ditu (Falk, 1968). Horrez gain, baina, umetxoa eta ume txikia arretaren eta zereginaren erdigunean kokatzearekin batera, urrezko arau eder horiek zaintzailea frustrazioetatik eta hutsegiteetatik babestu eta eginkizun profesionalean kokatzen dute, eta ez sasi-amatasuneko eginkizunean.

Pikler hezkuntzan gehixeago sakonduko dugu David eta Appellen eskutik (2010); egile horiek Lóczyko esperientziaren **arrakastaren faktoreak** aztertu zituzten, eta hezkuntza-ekintza batzuk dagozkien ondorioekin agerrarazi zituzten. Lehenik eta behin, bizitzan eta umetxoek eta ume txikiak harremanetan **egonkortasuna** sustatzen da. Instituzioan sartzen diren unetik beretik, ume hori beti zaintzaile berberaren zaindaritzapean izan dadin ahalegintzen da, taldez —eta are gehiago, bizitza-aretoz— aldatu ez dadin. Eta ezinbestez zaintzailez aldatu behar bada, garaiz jakinarazi eta egoera berri horretarako prestatuko da umea. Izan ere, antolakuntza eta plangintza zorrotz eta konplexua dute, baita xehetasunik txikienean, estres erantsia ekarri diezaiokeen faktore oro saihesteko. Bigarrenik, umea **pertsona** gisa tratatzen da. Ohiko egoera kolektiboetan eginkizunak mekanizatzeke joera dago, denbora aurrezteko; gainera, zaintzaile bakoitzak bere izaera eta egiteko modu bereziak ditu eta, ondorioz, testuinguru horretan umeak ezin du bere izaeraren eta nortasunaren jarraikortasuna sentitu eta osatu. Lóczyk, aldiz, «zaintzaren artea» proposatzen du (Falk, 2013; Pikler, 2013; Vincze, 2013), eta «koreografia» bat ezartzen du, gorputz-arreta egonkorra izan dadin eta zaintzaile guztiek era homogeneousoan joka dezaten. Gainera, funtzionamendu pedagogikoaren sistema osoa banakako behaketan oinarritzen da. Gauzak horrela, umea kontuan hartu eta esku-hartzeak ume zehatzaren eta une zehatzaren arabera egokitzen dira. Agerikoa denez, umetxoarekin eta ume txikiarekin harremanak izateko modu horrek balio erantsia dakar: nortasun pertsonala ezartzeko ezinbesteko laguntza.

Hirugarrenik, **lehentasunezko harremana**, harreman benetan esanguratsua, sortzen da talde bakoitzeko lau zaintzaile finko eta egonkorrez osatutako lantaldeetik zaintzaile nagusiarekin edo erreferentziakoarekin. Kalitateko zaintzak jasoko ditu egunero umetxo eta ume txikiak erreferentziako zaintzailearengandik: ahalik eta arreta, interes eta maitasun handiena eskainiko dizkio zaintzaileak ume horri, egin dezakeen eta egin nahi duen guztia benetan aintzat hartuta. Hasieran bakarriketa dirudiena elkarrizketa toniko bihurtuko da berehala, eta gero ahozko elkarrizketa, benetakoa, umetxoak bospasei hilabete dituen zaintzailea berezi eta berarekin desberdin jokatzeko duelako. Laugarrenik, **helduen esku-hartzerik gabeko** garapen psikomotorra eta intelektuala zaintzen da, baina aldi berean harreman afektiboan, umearekiko lotura emozional estu eta asegarrian, eta beraren ezagutza sakonean oinarrituta (Tardos, 2006, 2008b). Zailtzarrik gabe, harrigarria da Lóczyko umeek euren jardura autonomoan duten inplikazioaren kalitatea: atsegina izateaz gain, garatzen laguntzen die, batetik euren ahaleginarengatik eta *motu proprio* lortutakoarekiko arreta, kontzentrazioa, ekina eta gustua; eta bestetik garapen psikomotorra harmoniatu eta orekatua, eta gorputz-segurtasun eta -trebetasuna. Oso-oso istripu gutxi izaten dira. Hona helduta, azpimarratu egin behar da instituzio horretan dauden espazioen (aire zabalekoen nahiz bizitza-aretoaren), ekipamenduaren,

materialen eta jostailuen egituraketa, horixe izango delako jarduera autonomoaren euskarria, eboluzioa baldintzatuko duena (Falk, 2009). Bosgarrenik, **instituzioaren beraren mugak** gainditzeko ahalegina egiten da, inguruari **ireki** eta sozializazioa zabaltzeaz gain, gizarte-harremanak ere aberasteko. Instituzioko langile guztiak dira ezagunak, baina bakoitza dagokion zereginaren eta eginkizunaren arabera. Izan ere, noiz edo noiz, umeek zaintzaileekin egin ohi ez dituzten jarduerak egiten dituzte langileekin. Horrela, jardueraz gozatzeaz gain, esparrua, harremanak eta ezagutzak ere zabaltzen dituzte.

Lóczyko umeen artean hain gatazka gutxi egotearen arrazoia, hein garrantzitsu batean, giza faktoreen ondorioz dela suposatzen da, hau da, batetik umeek zaintzaileekin zaintzan zehar duten harreman estuari eta zaintzatik kanpo duten harreman lasai eta urrunari esker, eta bestetik espazioa egoki kudeatzen delako, eta jostailu eta material berdinak erabili eta kudeatzen dituztelako, umeen artean bata dela bestea dela, lehiakortasuna saihesteko moduan. Hezkuntza-zeregina bete eta sentitzeko moduz gain, oso kontuan hartzen dituzte **jarrera** propioa eta besterenak; esaterako, umearen jokaera desiragarria gidatzen dute, keinu txiki eta komunikazio-helmugarako ekintzen bitartez (Tran Thong, 1979; Dehelan, Szeredi eta Tardos, 1986). Horrenbestez, eta nahiz eta hezteko Pikler ereduak ohiko ereduetakoa helburuekin bat egin dezakeen, desberdindu egiten du funtsez profesionalak direlako, eta kolektibotasunean egindako hazierak berariazko dituenak (Falk, 1979). Halatan, elkarrekintzak hiru faktoreen arabera arautzen dira: giza jarduera autonomoaren balioa eta esanahia; zaintzailearen eta umearen arteko tarte afektiboa; eta afektibotasun-eskariak, azken hau elkarrekiko nahigabeen iturri izan daitekeelarik.

Horregatik, jarduera motaren arabera (zaintza-jarduera den ala jarduera autonomoa den) **elkarrekintzen** kopurua etengabea eta eskusiboa izatetik noizbehinkakoa eta laburra izatera estrapolatzen da. Elkarrekintzen modua ere jarduera motara egokitzen da (zaintza-jarduera edo jarduera autonomoa), eta zuzena edo zeharkakoa izango da. Zaintza-jardueran zaintzaileak umeari zer egingo dion adierazten dio, justu egin aurretik; halatan, epealdi motz samarrean, eta helduaren mugimendu, keinu eta ekintza maitekor eta laztangarrietatik abiatuta, umea laguntzen hasiko da. Heldua ez da inoiz umeak eteten duen unetik aurrera elkarrekintza luzatzen saiatuko. Esku-hartze zuzenean, oso garrantzitsua da elkarriketa tonikoaren kalitatea, helduaren keinuen eta umearen keinu espontaneoaren eta bere egoera tonikoaren arteko harmonia. Gatazkarik gertatuz gero, zuzeneko esku-hartze sotilak balia daitezke, hala nola umetxoari zertxobait esatea, lekuz aldatzea, edota oheratzea. Begirada eta ahotsa erabiltzeak garapena eta kontzientzia hartzea bultzatzen du, esanahi zehatzaz harago, tarte bat gordetzen laguntzen baitu. Helduaren elkarrekintzaren tonua bereziki lasaia, leuna eta gozoa izan behar da, hartara umeen berezko hunkiberatasunari eutsi eta lasai erantzun ahal izango diolako. Umeen alaitasunari eta oldarkortasunari erantzuteko, normalean tonu desdramatizatzaile eta lasaigarria —eta aldi berean maitekorra— erabiltzen da.

Lóczyn, familiako lehen mailako **sozializazioari** lotutako haziera instituzionalaren eguneroko jardueretako guztiak azaleratzen dira (Falk, 1979; Vincze, 2002). Ondoren, banan-banan jorratu dituzte horiek osatzen dituzten elementu humanoak nahiz fisikoak, gerora protokolo zehatzen arabera ordenatzeko, umetxo eta ume txiki bakoitzarekin jardungo duten zaintzaile guztiek modu homogeen, konpartitu eta antzekoan jardun ahal dezan, eta lehen haurtzaroak berezko dituen funtsezko ikaskuntza guztietan giza faktorea sotiltasunez ehundu ahal dadin. Pikler ereduak esku-hartze zuzena gorputzez gorputzeko zaintzetan zentratzen da. Haren behaketa sotilen bidez genesi sakonak aurkituko ditugu, ikastearen joera, garapen zehatz horren ibilbidea eta une gorenak ere adierazten dituzten tresnak, materialak, ekipamenduak, keinuak, hitzak erritmoak eta abar harilkatzen dituztenak, nahiz etenaldi, atzeraldi eta holako eta halako kasuistikak ere badiren (Falk, 1997, 2013). Helburua umea zeregin horretan autonomoa izan dadin lortzea da —ezin bestela izan—, baina betiere umeak berak nahi eta gozatzen badu (Eross, 1975; Falk, 2009). Azken une horretan esku-hartzea zeharkakoa bihurtuko da, nahiz eta batzuetan atzera egin behar izan, eta , egoerak hala eskatzen badu —dela berehala, dela epe laburrean, dela ertainean— berriro ere kontaktu fisikoa erabili behar.

Zeharkako esku-hartzea bi alderdi desberdin baina harremanetan dau- denen bitartez gauzatzen da: batetik jarduera autonomoaren eta haren baldintzen kanpotiko arreta, eta bestetik baldintza horien kudeaketa: materiala bildu eta hornitzea, informazioa partekatzea, etab. Oharkabekoa izan arren, ezinbestekoa den jarduera multzo handia da. Tartean kontaktu fisiko puntual edo estrategikoren bat edo beste ere izan daiteke, baina hori ez da helburua, nahiz eta ohiko eran ere joka daitekeen.

Hala, une batzuetan esku-hartze zuzena zeharkakoa bihur daiteke; hori ere zaintzaileak ikuskatuko du, baina era arautuagoan, zuzenduagoan. Adibidez, komuna erabili ondoren kateari eragin al dioten, edo gosaldutako ondoren ahozapiatzat ahoa garbitu al duten gogoraraztea.

Lehen mailako sozializazio horren alderdi zuzenenak hainbat gaitasunen garapena hartzen du baita: autonomiaz, txukun eta egoki elikatzeko gaitasuna (Vincze, 2002), zaintzetan parte hartu eta laguntzekoa (Hevesi, 1993), higie- eta garbitasun-ohiturak autonomiaz hartzekoa (Falk eta Vincze, 1996; Falk, 2013), eta gainerakoekin harremanetan sartzeko gizarte-ikasketa ere, gizarte-arauak eta norberaren historia ezagutzea barne (Balog eta Tardos, 1983; Tardos A., Dehelan E. eta Szeredi L., 2010; Vincze, 1971; Kálló, 1991; Tardos eta Vasseur-Paumelle, 1991). Zeharkako alderdian, mugimendu autonomo eta proaktiboa barneratzea (Tardos eta Szanto, 2000), jolas librearen jatorria eta bilakaera (Kálló eta Balog, 2013), bai eta interes, ekimen eta autonomia pertsonala ere. Beste lan batzuek ere dinamizatu, aberastu eta eguneratzen dute hori guztia, hala nola behaketak, prestakuntzak, hausnarketak (Tardos, 1998), txostenak egiteak (Equipe de l'Institut Emmi Pikler, 1972), eta dinamizazio-taldeko gainerako profesionalen koordinazioak.

Alderdi horietako bakoitzean sakonduz gero, konturatuko gara elementu sorta benetan txikia eskaini dugula, hastapena baino ez, Institutuak dituen dokumentazio, artikulu, argitalpen, ikerlan, txosten, komunikazio, argazki, grabazio eta bideo kopurua kontuan hartuta. Guztiak ere, Institutuan bertan metatutako ezagutza handiaren lagin txikia baino ez dira. Horretaz gain, baina, hausnarketa hau bereziki Institutuan, kolektibotasunean egindako hazieran zentratu da. Hezkuntza horrek zenbait gai partekatzen ditu familian egindakoarekin, esaterako helduen jokabideak, umearen eta bere ahalmena, umearen zailtasun, gustu eta lehentasunak ulertzea, baina ez dira bere horretan aztertu. Pikler Ereduko familia-hezkuntzan interesa duten irakurleentzat eta oraindik ere euskarara edota gaztelaniara itzultitako jatorrizko testurik ez dagoenez —horrela luzaro ez jarraitzea espero dugu—, Chantal de Truchisen *L'éveil de votre bébé/El despertar al mundo de tu bebé* (2003) liburua lagungarria izan daiteke. Horren ondoren ere ez genuke inoiz amaituko, Emmi Piklerrek eta Lóczyko taldeak bere hezkuntza-sistemaz haziera-baldintzen —edo hezkuntza goiztiarraren, hala nahiago bada— hausnarketa etengabea planteatzen baitute; eta horrek, behin eta berriro, uneoro, abiapuntura itzuli eta berriz hastera eramaten gaitu.

Amaitzeko

2006an Pikler-Lóczy 0-3 Haur Eskola jarri zen abian, Hungariako ad- ministrazioak umezurtzetxea itxiko zuela aurreikusita (2011ko apirilaren 30ean gauzatu zen itxiera). Harrezkero, eta baldintza eskasetan jardun behar izan badu ere, Lóczyko profesionalak Institutua sortu zuen Emmi Piklerrek jatorritik bertatik bideratu zituen printzipioei eutsi diete, zaintzaileek bereziki, eta haur-garapenerako testuinguru aparta bihurtu zuten, noraino, eta haurrei «bizitza bera arnasteko» aukera emateraino. Gaur egun, Pikler Ereduko hezkuntzak aurrera darrai Haur Eskolan eta Ume eta Guraso Taldeen bitartez, «umea behatzea» eta ahalik eta garapen-baldintza hoberekin eskaintzeko xedearekin, baina beste lan bat ere hartu du bere gain: mundu osoko haur-hezkuntza alorreko profesionalen ikuspegiaren partekatzea eta, horri esker, balio hezitzaile, kliniko, zientifiko eta, jakina, humanoak duen herentziak bizirik iraunaraztea.

ERREFERENTZIAK

- Baldwin, J. M. (1895) *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
- Balog, G. eta Tardos, A. (1983). Réalités difficiles à accepter. Les possibilités d'aide. 1. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy France.
- David, M. eta Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madril: Narcea.
- David, M. eta Appel, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Bartzelona: Octaedro.
- Dehelan, E., Szeredi, L. eta Tardos, A. (1986). L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs. *Vers l'éducation nouvelle*, 52-56.
- Equipe de l'Institut Emmi Pikler, (1972). Guide pour la rédaction du journal tenu par les nurses. 29. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy France.
- Eross, M. (1975). Initiative, indépendance, volonté. *Le Coq Héron* 53, 34-35.
- Falk, J. (1968). *Le problème de la continuité dans l'éducation des enfants vivant en pouponnière*. Óvodai nevelés, 21: 7-8, pp. 285-290.
- Falk, J. (1979). *Le fait conscient au lieu de l'instinctivité : Remplacement efficace de la relation Mère-enfant dans la pouponnière*. 12. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy France.
- Falk, J. (1986). Lóczy y su historia. *La Hamaca*, 8, 4-15.
- Falk, J., (1990) Cuidado personal y prevención. *Infancia*, 4, 34-42.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: ARIANA edizioak.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31. Falk, J., (2008a) Cuidado personal y prevención. in Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil (11-20 or.)* Bartzelona: Octaedro.
- Falk, J. (2008b). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil (21-34 or.)*. Bartzelona: Octaedro.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé... in J. Falk (ed.) *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (7-16 or.). Budapest: Hungariako Pikler-Lóczy Elkarteak.
- Falk, J. eta Tardos, A. (2002). *Movimientos libres. Actividades autónomas*. Bartzelona: Octaedro.
- Falk, J. eta Vincze, M. (1996). Sobre el control de esfínteres. *La Hamaca*, 8, 36-48.
- Hevesi, K. (1978). *Relation à travers le langage entre l'auxiliaire et les enfants du group*. 19. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Hevesi, K. (1993). La participación del pequeño en la atención personal. *Infancia*, 20, 14-18.
- Kálló, E. (1991). Raconter aux enfants les évènements de leur histoire. 71. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy France.
- Kálló, E. eta Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.
- Magnus, R. eta de Klejin, A. (1920). Ueber die Unabhängigkeit der Labyrinthreflex vom Kleinhirn und über die Lage der Zentren für die Labyrinthreflexe im Hirnstamm. *Pflügers Arch.*, 178, 124-178.
- Majoros, M., Tardos, A. eta Falk, J. (2002). *Comer y dormir*. Bartzelona: Octaedro.
- Pikler, E. (1969). Adatok a csecsemő mozgásának fejlődéséhez. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pikler, E. (1985a). *Friedliche Babys - zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. Herder: Freiburg.
- Pikler, E. (1985b). *Moverse en libertad*. Madril: Narcea.
- Pikler, E. (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad. Iniciativa-competencia. *La Hamaca*, 9, 31-42.
- Pikler, E. (2001). *Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. Berlin: Pflaum.
- Pikler, E. (2013). El baño del niño. Guía práctica. En J. Falk (Ed), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (37-84 or.). Hungariako Pikler-Lóczy Elkarteak. Budapest.
- Rigo, E. (1990). *La psicopedagogía de Henri Wallon*. Palma (Mallorca): Universitat de les Illes Balears.

- Rigo, E. (2007). *Wallon. Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica*. Sevilla: MAD S. L. argitaletxea.
- Tardos, A. (1966) *The general development and individual formation of the visual, motor and tactilmotor exploratory behavior of 3 to 12 months old infants*. XVIII Internat. Congr. of Psychology, Moscow, Abstracts III 128. or.
- Tardos, A. (1992). Autonomía y/o dependencia. *Infancia*, 1, 4-9.
- Tardos, A. (1998). El rol de la observación en el trabajo educativo. *La Hamaca*, 9, 73-80.
- Tardos, A. (2006). Las actividades dirigidas. *Infancia*, 98, 8-12.
- Tardos, A. (2008). Autonomía y/o dependencia. En Falk (ed.), Lóczy, educación infantil (47-58 or.) Bartzelona: Octaedro.
- Tardos A., Dehelan E. y Szeredi L., (2010). La formación de los hábitos de los pequeños mediante las actitudes de los educadores. *Infancia*, 123, 19-23.
- Tardos, A. eta Vasseur-Paumelle, A. (1991). *Règles et limites en crèche : acquisitions des attitudes sociales*. 55. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy France.
- Tardos, A. eta Szanto-Feder A. (2000). ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? *Infancia*, 62, 5-11.
- Tran Thong (1979). La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, zenbaki berezia, 237- 275.
- Tran Thong (1985). Aurkezpena. E. Pikler, *Moverse en libertad* (11-13 or.). Madril: Narcea.
- Truchis de, Ch. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé. En niño como protagonista de su propio desarrollo*. Bartzelona: Oniro.
- Vincze, M. (1971). Les contacts sociaux des bébés et des jeunes enfants élèves ensemble. 70. zenb. Paris: Association Pikler-Lóczy France.
- Vincze, M. (2002). La comida del bebé. Del biberón a la autonomía. *La Hamaca*, 12, 67-82.
- Vincze, M. (2013). Sobre la cooperación. Vestir sobre el cambiador, vestidor, cojín. En J. Falk (Ed), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (17-35 or.). Budapest: Hungariako Pikler-Lóczy Elkarte.
- Wallon, H. (1939). *La psychologie de l'enfant de la naissance a 7 ans*. Paris: Bourreiner.
- Wallon, H. (1948). Réforme de l'enseignement et psychologie. *Enfance* 1, 49-53.
- Wallon, H. (1963). L'évolution dialectique de la personnalité. *Enfance* 1-2, 43-50.
- Wallon, (1980a). La psicología genética. In Palacios (ed.) *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (92-102 or.). Madril: Pablo del Río.
- Wallon, (1980b). El papel del movimiento. La importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. In Palacios (ed.) *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (128-132 or.). Madril: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Bartzelona: Crítica.
- Zazzo, R. (2004). *El yo social. La psicología de Henri Wallon*. Madril: Fundación Infancia y Aprendizaje.