

Una nueva propuesta para la infancia: surgimiento de la natación para bebés en Uruguay.

Ana Torrón Preobrayensky y Cecilia Ruegger Otermin.

Cita:

Ana Torrón Preobrayensky y Cecilia Ruegger Otermin (2024). *Una nueva propuesta para la infancia: surgimiento de la natación para bebés en Uruguay*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/ZQt>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UNA NUEVA PROPUESTA PARA LA INFANCIA: EL SURGIMIENTO DE LA NATACIÓN PARA BEBÉS EN URUGUAY

ANA TORRÓN PREOBRAYENSKY Y CECILIA RUEGGER OTERMIN

Presentación

Esta investigación surge de la experiencia de trabajo sostenida entre el Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU) y el grupo de investigación Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República desde 2017, con bebés y familias en el agua. Ese año se acercó al ISEF una docente del Departamento de Recreación Educativa y Deporte de INAU, con la inquietud de establecer vínculos para llevar adelante una propuesta de prácticas acuáticas con bebés que asistían a cuatro Centros de Atención a la Primera Infancia, donde se originó la demanda.

En ese marco, se crea el proyecto interinstitucional Arrullos de Tierra y Agua (2018), cuyo cometido es sensibilizar en lo referente al medio acuático, despertar el gusto y el placer desde las actividades cotidianas a la piscina y viceversa, trabajando con familias en situación de vulnerabilidad social. Esta experiencia instituyó un diálogo colectivo entre la academia, el campo profesional y el territorio en torno a prácticas de la educación física poco investigadas y de escasa presencia en la formación de grado. Es así como surgieron interrogantes acerca de la concepción de bebé en tanto objeto *estimulable* y de cuidado o como sujeto educable y de derecho; la relación madre-padre-comunidad; y los espacios de interferencia o incidencia cultural en esos vínculos primarios desde la sociedad, el Estado y el mercado. El interés por la infancia,¹ surgido en la modernidad, parece tomar a fines del siglo XX y en nuestra contemporaneidad al bebé como su objeto máspreciado. Esto se ve reflejado tanto en las políticas de cuidado y educación, como en todo un despliegue de bienes y consumos.

Es por lo anterior que nos propusimos realizar un rastreo sobre cómo comenzaron en la década del ochenta estas prácticas en nuestro país, desde la línea de investigación «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay de 1900 a la actualidad», dado que son las únicas propuestas para niños de cero a

¹ Sobre el surgimiento del niño como categoría de estudio, fundamentalmente desde la psicología, consultar Fernández Caraballo (2006, 2015).

dos años que se han consolidado en el marco de la educación física. Nos interesa particularmente identificar la noción de infancia y de educación del cuerpo que sostuvieron y sostienen su desarrollo.

Desde nuestro anclaje teórico resolvemos llamar *prácticas corporales acuáticas en la primera infancia* a todo el conjunto de actividades con las que fueron denominándose a lo largo de estos años: matronatación, estimulación temprana en agua, natación para bebés, entre otras. Entendemos que cada una de estas nomenclaturas aporta elementos significativos tanto para la educación física como para la noción de infancia que las atraviesa y se genera en ellas. Las prácticas corporales que se producen, investigan y enseñan en la educación física son producciones estandarizadas de la cultura corporal que se realizan sobre el cuerpo y conforman cuerpo. Son prácticas de carácter histórico, regular y sistemático que se inscriben y a su vez producen determinadas formas de racionalidad y subjetividad (Crisorio, 2021). Estas prácticas de gestión, cuidado, estimulación, educación ética y estética del cuerpo implican una serie de técnicas corporales que son efecto de la formación social en la que se inscriben y sus regularidades dan cuenta de su condición cultural económica y social.

La metodología de trabajo se basó en el análisis de diversos documentos: materiales didácticos de las primeras experiencias, cartas de las madres protagonistas, informes de especialistas, artículos sobre la temática en medios de difusión masiva, entre otros. Estos materiales se combinaron con la posibilidad de entrevistar al profesor Daniel Dibarrat² iniciador de esta propuesta en Uruguay.

Primeras experiencias con bebés al agua en Uruguay

En el contexto internacional, el comienzo de un desarrollo sistemático de estas propuestas para la primera infancia se da en la década del sesenta del siglo pasado. Con los años, adquirió cada vez mayor popularidad y se abrió diferentes campos profesionales. En la bibliografía específica se cita, como primera publicación de carácter científico sobre las posibilidades natatorias del bebé, el artículo de Myrtle B. McGraw «Swimming behaviour of the human infant», de

² Este trabajo, además de sus preocupaciones de carácter teórico y técnico, busca recuperar la figura de un profesor de educación física representante de un modo de concebir la profesión y la formación más cercano a un arte (una *techné* en sentido griego).

1939, en el *Journal of Pediatrics de Nueva York*. En nuestro país las primeras experiencias comienzan a finales de los años ochenta.

Es interesante la forma en que relata el profesor Daniel Dibarrat su acercamiento al tema cuando aún era estudiante del profesorado en Educación Física. Recuerda que descubre por casualidad un artículo periodístico en la revista argentina *Siete Días* en el cual se entrevista a Patricia Cirigliano (precursora de la temática en el ámbito regional y creadora del método *matronatación*).

A partir de allí se interesa en el tema y busca materiales en librerías, ferias, editoriales y embajadas. Entre ellos destaca una película que encontró en la embajada de Francia: *Bébés nageurs: la méthode Jean Fouace* (Fouace, 1973) y el libro *Bebés nadadores*, de Patricia Cirigliano. Este texto fue una de las referencias fundamentales en la región sobre bebés en el agua. La primera edición es de 1981, en Argentina, por lo que era una bibliografía disponible en nuestro país en ese momento.

Para incrementar su formación, Dibarrat viaja a Brasil en 1987 y realiza el Curso Técnico de Natação de Bebês de 0 a 6 anos, con Leonardo Damasceno, recopilando materiales y otras bibliografías; y, en 1989, asiste en Buenos Aires a un Congreso de Natación, en el que estaba la profesora Cirigliano y varios exponentes de distintos países.

A partir de la visita a la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) de una secretaria ejecutiva de la Young Men's Christian Association (YMCA) entra en contacto con dos publicaciones: el proyecto de la YMCA, *You & Me Baby* (1984), de Susan L. Regnier, una guía de rutinas de ejercicios para trabajar con madres y bebés en tierra, y *Ejercicios para antes del nacimiento y después del parto para el bebé y para mí* (1990) de la misma autora, producto de la revisión del programa de ejercicios anterior luego de su aplicación durante seis años en varias zonas de Estados Unidos.

La llegada de estos materiales colaboró en la obtención del apoyo institucional para desarrollar una experiencia piloto con bebés en agua. Dibarrat reformula el nombre propuesto por la YMCA, porque entiende que el centro del proyecto es la madre con su hijo, y resuelve llamarlo «Yo y mi bebé»:

Yo nunca jamás dejaba que me dejaran un bebé, jamás. Podía venir el padre, un tío, la abuela, el abuelo, no importaba, pero alguien de la familia

tenía que entrar, fundamentalmente la madre. A raíz de eso, cuando le planteé a Raggio, una de las devoluciones que me hizo fue «esto tendrían que hacerlo todas las madres porque esto está fortaleciendo la díada». Que la madre no sea solo un cambia pañales, que la madre tenga su tiempo de enseñanza, de relajación y enseñanza y que además ahí estás haciendo una prevención de enfermedades psiquiátricas, eso él lo vio. En los libros que yo leía no estaban tan expresadas todas esas situaciones. (Daniel Dibarrat, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023)

Asimismo, se aprecia su crítica hacia algunas experiencias de natación para bebés que se estaban popularizando y de las que no quería hacerse eco: «ya en ese tiempo había experiencias en Estados Unidos, aparecían en algún noticiero que a los gurises los dejaban en la piscina y yo ya ahí empecé a ver la cosa medio fea» (Daniel Dibarrat, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023).

Al analizar los documentos se observa claramente cómo fue buscando construir una propuesta singular, en vez de aplicar los programas que habían llegado a sus manos. Un ejemplo evidente es la inclusión del momento de *tribu* en la dinámica de las clases y la selección de materiales a ser utilizados, efecto de su interés por las costumbres de los grupos indígenas de nuestro territorio:

Yo venía con toda la ideología indigenista, en ese momento estaba muy indigenista y había estado buscando algún vínculo porque quería que el principio de vernaculidad entrara allí en el mundo [...] que hiciera su trabajo [...]. Lo busqué por el lado de los charrúas, que eran espartanos, [...] entonces el agua era un proceso, yo quería crear ese ambiente comunitario [...] Continué con el indigenismo en el sentido de buscar elementos naturales. O sea, hay una razón suficiente, el niño va captando lo que pasa alrededor y eso es transformable a un amor que genera en el ser humano sobre ese elemento. (Daniel Dibarrat, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023)

Con estas particularidades, se llevó adelante la experiencia piloto que tuvo una duración de cinco meses y medio, y contó con el acompañamiento de la oficina médica de la ACJ y de profesores de educación física que se integraron al equipo, todos voluntarios. En la sistematización que se realiza a modo de informe se destacan las valoraciones positivas recibidas por importantes neuropediatras, como María Antonieta Rebollo, Leopoldo Peluffo y Lilian Colino, por el psicólogo Rodolfo Castro y, en especial, por el psicoanalista Víctor Raggio, quien realiza un breve informe, del cual transcribimos la siguiente cita:

Teniendo en cuenta que el contacto corporal «piel a piel» es decisivo en el desarrollo afectivo y por tanto en el desarrollo global del bebé, el trabajo que se efectúa en la clase de gimnasia, pero fundamentalmente durante la actividad acuática sensibiliza notablemente el contacto mencionado,

con gratificantes y enriquecedoras experiencias para el binomio madre-hijo. (Raggio, 1989, p. 1)

Además, se plantean otras repercusiones: la filmación y proyección de imágenes de una de las clases en el noticiero *Subrayado*, y se adjuntan cartas de madres solicitando la continuidad de las actividades, lo que, según se detalla, generó una importante lista de espera. De esta forma, al año siguiente, la ACJ decide la apertura de esta actividad como parte de la oferta institucional y el profesor Dibarrat reorganiza el proyecto, incluyendo el trabajo en tierra:

Hemos empezado por un trabajo solamente de agua (natación para bebés).

Sin embargo, viendo la ventaja, por otros trabajos, de que el bebé hiciera también ejercicios en tierra, es por ello que llegamos a que el bebé también fuera trabajado con su madre en tierra y agua. Dentro de la evolución de este sistema encontramos que la madre también tiene sus necesidades de mejorar su condición física y a la vez la necesidad de estar con su bebé. Por eso incluimos la matrogimnasia. Por lo antedicho fuimos incluyendo otra parte, que hace a la educación del bebé, como ser la estimulación temprana. Cuando terminaba la sesión vimos la necesidad de la alimentación del bebé y el intercambio entre todos de ideas y experiencias personales, y visitantes de la experiencia, por eso incluimos la vuelta a la calma, que valoramos en sumo grado.

Hemos ido diseñando el esquema que por ahora estamos utilizando: Matrogimnasia; Gimnasia del bebé; Estimulación temprana; Matronatación y Vuelta a la calma. (Dibarrat 1989, pp. 2-3)

Asimismo, amplía el trabajo con las futuras madres, en sus etapas de preembarazo y embarazo, y se conforma así el programa «Yo y mi bebé, educación física para una fase muy especial de la vida» (Dibarrat, s/d) con los siguientes grupos diferenciados en gimnasio y piscina: Futura mamá (Preembarazo y Embarazo), Madre y bebé (Posparto 0 a 9 meses, de 10 a 19 meses y de 20 a 27 meses).

En el material de difusión para las inscripciones formales se presenta una leyenda que entendemos refleja las particularidades y las confluencias contradictorias entre naturaleza y cultura que acompañan a estas prácticas: «Comienza una faz trascendental de la naturaleza humana, la vida de un nuevo ser, el milagro de la vida, la descendencia de la humanidad, queremos ayudarlos con este aporte» (Dibarrat, s/d, p. 1)

Esta doble mirada del niño y de la crianza continúa permeando las propuestas, hoy presentes en todos los clubes sociales y deportivos, y en centros públicos y privados de educación acuática.

Nociones de infancia que se construyen en estas prácticas

Consideramos oportuno comenzar este recorte de ideas por la pregunta sobre quién es el sujeto de estas prácticas. La primera respuesta suele ser el bebé o incluso el bebé y la madre. Como toda construcción moderna del sujeto, cada uno de estos actores son concebidos como sujetos psicológicos,³ y desde este lugar van a ser atendidos y responsabilizados. Pero lo que es interesante analizar es la emergencia de una serie de prácticas que toman al vínculo madre-hijo (y más recientemente triádico madre-padre-bebé) como objeto de educación y cuidado. Hay un tercero sobre el que se sostiene la necesidad y el valor de estas propuestas. En este sentido, parece necesario volver brevemente sobre algunos elementos que han generado toda una serie de dispositivos de atención a la primera infancia, dentro de los cuales ubicamos estas prácticas corporales acuáticas.

Como sostienen varios autores, la aparición del niño como entidad distinta del adulto tiene apenas unos pocos siglos. La preocupación por la infancia (y la sensibilidad hacia ella) es solidaria con la transformación de la familia, la vida colectiva, los cambios de producción y la creación de la escuela. La infancia es una categoría moderna y como tal es cada vez más moderna.

El historiador cultural Philippe Ariès (2023) analiza cómo en el Antiguo Régimen pocas palabras calificaban al pequeño humano. Hoy tenemos múltiples nombres y clasificaciones etarias, pero en aquel entonces era tan solo la edad en que la vida estaba en duda. Donzelot (1998) sostiene que *a posteriori* la preocupación por la mortalidad infantil generó que la medicina (doméstica) comenzara a preocuparse por los niños pequeños y las madres, poniendo en cuestión las tradiciones acerca de la alimentación (fundamentalmente, modos de lactancia) y la vestimenta. Desde el último tercio del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX se suceden

[...] una serie de publicaciones sobre el arte de criar a los niños de primera edad, así como guías y diccionarios de higiene para usos de las familias. Los tratados médicos del siglo XVIII exponían simultáneamente una doctrina médica y consejos educativos. En el siglo XIX, los textos médicos dirigidos a las familias cambian de tono y se limitan a consejos imperativos. (Donzelot, 1998, p. 20)

³ Al respecto ver Behares (2016) y Fernández Caraballo (2014).

El crecimiento del poder médico y su injerencia en la crianza y educación de los niños más pequeños fue solidario con la idea de ignorancia o desconocimiento de las madres, especialmente de contexto desfavorecido. A modo de ilustración, traemos la referencia que Alejandro Lamas (1913) plantea en su libro *Maternología*. Este «catedrático de fisicultura»⁴ tuvo una importante incidencia en nuestro país sobre las políticas de educación del cuerpo estatales de comienzos del siglo XX.

En las sociedades modernas, la mujer llamada a una de las funciones más importantes de la vida entra de lleno a ser madre sin preparación de ningún género, para ser víctima después de las aprensiones y de los prejuicios, ó hacer sentir a su hijo los inconvenientes de su ignorancia. La profesora Ernesta dal Co, en el Congreso Italiano de Lactancia (1902), dijo al respecto: «Está preparada para todo, menos para una cosa: a la vida que le espera como mujer y como madre, donde la llama la Ley de la naturaleza, y por un falso pudor se presenta al gran paso, ignorante é inepta para su oficio». (p. 324)

Según estas concepciones, las madres son responsables del cuidado de sus hijos, pero se asume de antemano que son incapaces de lograrlo. Son fundamentalmente los médicos los que vienen a iluminar el camino y ordenan los cuidados de los bebés y las acciones a realizar. En este acotado recorrido, en 1946 se publica el libro del Dr. Spock en Estados Unidos, que se tradujo al español en 1954. Fue una obra revolucionaria, con innumerables reediciones, que, si bien continúa dirigido a las madres, comienza de un modo muy distinto a los discursos anteriores: «Confíe en sí misma. 1. Usted sabe más de lo que supone» (Spock, 1963, p. 21). Más adelante expresa:

No tome demasiado en serio cuanto oiga decir en torno suyo, ni se deje impresionar por lo que dicen los expertos; no sienta el menor temor en fiarse de su propio sentido común. La crianza de su hijo no será un asunto complicado si confía en su propio instinto materno y sigue las instrucciones del médico. (Spock, 1963, p. 21)

Observamos aquí un importante cambio en lo que refiere al rol de la mujer, aunque atado a su «instinto» y sentido común. El saber y el poder del médico se mantienen intactos, pero autoriza a la madre a creer en su instinto, a escuchar su condición animal. La mujer parece alcanzar otro estatus, otro reconocimiento, a la vez que el papel del saber popular, del que es parte, resulta descalificado. Sobre

⁴ Las comillas hacen referencia a que este es el título con el que él firmaba sus libros y documentos.

este proceso, Ana María Fernández Caraballo (2019) nos recuerda con suma claridad que:

Como bien ha planteado Foucault (2000 [1974-1975], pp. 215-240), se constituyó la familia celular «que toma a su cargo el cuerpo y la vida del niño»; de ahora en más «la relación padres-hijos debe ser homogénea a la relación médico-paciente». Incluso los padres deben convertirse en padres y madres diagnosticadores, «un padre y una madre terapeutas, un padre y una madre agentes de salud». Es más, la nueva familia sustancial, afectiva y sexual, «es al mismo tiempo una familia medicalizada». Esta familia será la encargada de discriminar lo anormal, funcionará como principio de normalización. (p. 93)

Podemos afirmar que estos discursos se encuentran ya naturalizados en nuestra contemporaneidad y constituyen una amplia oferta de prácticas para la madre y el bebé, en la que se inserta la propuesta que estamos analizando. El papel del médico continúa presente de manera concreta en la exigencia de autorización del ginecólogo y del pediatra para comenzar la actividad en agua, respaldando la validez de la experiencia e incluso en varios de los textos y rutinas asumiendo su revisión.

Además, era común en la bibliografía que acompañaba el desarrollo de las prácticas corporales acuáticas y de la gimnasia para bebés una organización en secuencias de ejercicios divididos por edades, siguiendo un criterio evolutivo, a la que se le sumaban, a modo informativo, consejos de puericultura e informaciones anatómicas fisiológicas y psicológicas. En este sentido, la organización del proyecto «Yo y mi bebé» sigue una organización cronológica: embarazadas, bebés de 0 a 9 meses, de 10 a 19 y de 20 a 27, unida a cuestiones de crecimiento y maduración relacionadas con la noción hegemónica de desarrollo. Observamos aquí la presencia de la tríada tan solidaria y consistente en la estructura de la educación: sujeto psicológico, desarrollo lineal, infancia cronológica. Esta naturalización inhibe otras posibilidades de pensar la intervención en educación física. Nos referimos a concebir un sujeto autónomo, unificado (egoico), que se desarrolla en forma progresiva (de menos a más), y la infancia es una etapa caracterizada por la relación entre crecimiento, desarrollo y maduración en función de un ambiente que otorgue los estímulos suficientes.⁵ Sobre estos preceptos surge el concepto de estimulación temprana o su referencia a actuar lo

⁵ Al respecto ver Fernández Caraballo (2014), Fernández Caraballo y Venturini Corbellini (2019), Behares (2016) y Ruegger Otermin (2018).

más tempranamente posible para incidir en un desarrollo que es predecible. Este discurso está presente al inicio de los distintos documentos elaborados por Dibarrat (s/d; 1990) con la frase: «Cada vez se demuestra con mayor claridad, que la acción educativa tiene más profundas consecuencias, cuanto más temprano haya comenzado» (p. 2 y p. 1). La caracterización de un tiempo lineal y el valor innegable de la intervención sobre la vida para optimizarla constituyen preceptos científicos desde los comienzos de la neurofisiología y de la psicología experimental hasta los desarrollos actuales de las neurociencias y de las ciencias biomédicas. Más allá de las múltiples utilidades que ha aportado la estimulación temprana, la naturalización de este discurso ha recibido importantes críticas. Sin adentrarnos específicamente en este complejo tema, es importante plantear que las diferencias entre la idea de estimulación y la de aprendizaje del bebé humano remiten a la tensión entre naturaleza y cultura. Si por estimulación suponemos un proceso identificable *a priori* que universaliza a la especie humana, nos encontramos con toda una antropología que supone áreas de desarrollo con logros estandarizados, desfases y normalidades. Esta perspectiva se contrapone con la del sujeto como efecto del lenguaje. La distancia teórica no inhibe de considerar etapas, pero estas no organizan ni determinan la mirada del niño y de la intervención.

Si bien el programa «Yo y mi bebé» está matizado por estas representaciones, parece a la vez dar cuenta de algunas particularidades que pueden ser entendidas como virajes interesantes para indagar. La referencia permanente a lo pedagógico, propio de la educación física, y el modo particular de intervención definen un espacio esencialmente educativo que dista de las prácticas médico-clínicas hegemónicas. Esta intención también la observamos cuando plantea que «aprovechamos la oportunidad para hacer un aprendizaje mutuo, en resumen, una comunidad educativa en marcha» (Dibarrat, 1990, pp. 14-15). Entendemos que esta actividad que se ofrece desde la educación física muestra un fuerte vínculo con la educación del tiempo libre que ha caracterizado a esta disciplina desde sus comienzos y presenta la potencialidad de constituirse en un tiempo de ocio en el seno de las familias. Provoca algo del orden del acontecimiento que quiebra con el tiempo cotidiano (rutinario y lineal en el que las tareas de la madre están referidas al cuidado y la estimulación) y produce un

encuentro lúdico. Esto se refleja en la cita siguiente del psicoanalista Raggio (1989), especialmente cuando remarca que es esencial en sí misma:

Debo enfatizar, además, que esta no es «una experiencia más» al respecto, sino que puede considerársela como uno de los pilares básicos en la educación física y psicológica del binomio antes mencionado. En efecto, conjuntamente con la educación que debería proporcionársele a la madre acerca de su interacción con el bebé desde que nace (trato durante la lactancia, formas de calmarlo y estimularlo), la actividad que tuvo el agrado de presenciar es esencial en sí misma, a la vez que facilita, alimenta y enriquece la interacción aludida en todas sus facetas. (s/n).

En lo que respecta a las actividades en gimnasio, más allá de que no son el objeto de este trabajo, nos parece importante destacar ciertas originalidades vinculadas por un lado, con la matrogimnasia y, por otro, con la gimnasia para el bebé. Sobre la mujer-madre, el programa enumera una serie de objetivos y orientaciones metodológicas que incluyen desde el momento previo a dar a luz, los primeros tiempos con su bebé hasta el comienzo de la segunda fase, en la cual se considera que «la madre ya puede participar de clases normales de educación física con grupos acordes a su edad» (Dibarrat, s/d, p. 7). En cuanto a la gimnasia del bebé, llama la atención que en el marco de un lenguaje en el que el saber del cuerpo es el anatomo-fisiológico, la metodología sugerida proviene de bibliografía de corte antropológico (Shantala): «atenderemos a las grandes masas musculares, grandes articulaciones, masajes en las pequeñas articulaciones, en los miembros y en el tronco, utilizando la metodología de Shantala» (Dibarrat, s/d, p. 6). Esta elección no es inocente, hay entre los manuales de la YMCA y el texto de Leboyer una distancia teórica y práctica notable. En un caso, los masajes son ejercicios numerados y organizados por edad, objetivo, posición inicial y descripción. En el otro, el masaje es un arte:

El masaje de bebés es un arte
tan antiguo como profundo.
Simple pero difícil
Difícil porque es simple.
Como todo lo que es profundo
en todo arte hay una técnica.
Que es necesario aprender
y dominar.
El arte en sí mismo no aparecerá,
sino después.
De hecho, existía todo el tiempo.
Justamente porque está más allá

de la duración. (Leboyer, 1978, p. 29)⁶

Con relación al trabajo en agua, un elemento distintivo de esta propuesta es el formato técnico y metodológico elaborado. La película encontrada por el profesor Dibarrat en la embajada francesa da cuenta del modo en que estas prácticas se desarrollaban en ese país en la década del setenta. Fue realizada por Jean Fouace (1973), quien creó un método de enseñanza para lograr la flotación dorsal en bebés, buscando que pudieran sobrevivir si caían al agua por accidente. En la película se muestra cómo tiran al aire una bebé totalmente vestida de aproximadamente un año, que logra subir a la superficie y permanecer en flotación. También se muestra cómo el docente hunde a dos bebés que están en flotación dorsal hasta el fondo de la piscina y cómo suben por sí solos. Estas prácticas se realizaban sin los padres, mientras que el programa «Yo y mi bebé» busca que la clase fortalezca la díada, proponiendo objetivos y metodologías muy distintas.

Así como algunas prácticas, como la de Fouace, tienen como objetivo la supervivencia, en otras, como en el programa «Yo y mi bebé», el objetivo principal es vincular. En el primer caso la enseñanza está basada en el miedo al ahogamiento, mientras que, en la de Dibarrat, el agua es habilitadora de experiencias. El eje en un caso es utilitario, al punto de sacar a las madres y padres del agua; en otros, la propuesta no se realiza sin ellos.

En este sentido, es destacable que, a pesar de haber visto la película de Fouace y de verse influenciado por ella, su programa buscó otro encuentro con el agua, más cercano a lo que propone Pansu (2002, p. 22): «El agua, que hace de mediadora, importante por su simbología y privilegiada por sus propiedades, permite reforzar y renovar el lazo de apego que se construye a lo largo de la primera infancia entre el niño y sus padres».

Otro de los elementos diferenciales de la propuesta analizada es el tipo de materiales que utiliza. Dibarrat insiste en la preocupación por sensibilizar con materiales naturales a los bebés, con despertar su curiosidad por ellos: «Llegué a meter un pescado en el agua dentro de una bolsita de nylon. [...] Llevaba conchillas de mar, caracolas, [...]. Los sentimientos del bebé se arraigan con lo

⁶ Resolvimos respetar el formato original de las citas del texto de Leboyer (1978) porque es una estrategia de uso del lenguaje poético por parte del autor como forma de representar la experiencia singular.

que tocan, la madre, la piel» (Daniel Dibarrat, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023). Además, tanto en piscina como en gimnasio se hace referencia a materiales tales como instrumentos musicales (cascabel pequeño, cajita china, acordeón a piano, guitarra, flauta), figuras de madera pintadas (pájaros) mezcladas con elementos táctiles como ser plumas, objetos preferentemente naturales, de texturas y formas diversas y algunos juguetes (Dibarrat, 1990, p. 6).

Para finalizar este análisis, queremos llamar la atención sobre el espacio de *vuelta a la calma*, que proponía: «Estimular a la participación social comparativa antropológicamente a una situación de *tribu*» (Dibarrat, 1990, p. 13). Como sostuvimos anteriormente, este momento de la propuesta tiene fuertes raíces en las inquietudes del docente sobre las culturas indígenas y busca: «Satisfacer el deseo de comentar experiencias de las madres y familiares» (Dibarrat, 1990, pp. 13-14). El lugar dado a la palabra constituye una originalidad de la propuesta:

Luego que madres y bebés se han secado y vestido nos reunimos en vestuario, en forma de círculo, en el cual las madres se disponen para dar de comer a sus bebés, según la edad y las posibilidades del momento: pecho, mamaderas, papillas, agua, jugos, etc. Este momento de reunión es muy especial. Allí tratamos de que la tranquilidad esté presente y aprovechamos el momento para ir vertiendo los fundamentos del programa, contando con la presencia de las madres, padres, ocasionalmente abuelos y tíos. Esto da lugar a diversas interrogantes, experiencias vividas, anécdotas familiares. (Dibarrat, 1990, pp. 14-15)

Hay un espacio y un tiempo para el decir que posibilita que la actividad cree lazos y construya una memoria colectiva y singular.

El relato de la experiencia piloto termina planteando una serie de expectativas sobre la puesta en marcha del programa, entre las que destacamos la intención de «llegar a la categoría de investigación» (Dibarrat, 1990, p. 19) una vez se hayan cumplido dos años de su implementación. Este planteo también propone «la creación de cursos sobre el tema, mesas de trabajo, ateneos, etc.» (Dibarrat, 1990, p. 20). Este ambiente de corte experimental dialoga con una bibliografía variada y ecléctica que cierra el documento.

Reflexiones finales

Hemos recorrido en estas páginas cómo se gestó e implementó la primera propuesta de prácticas corporales acuáticas para bebés en Uruguay, en el marco

de un proceso sostenido de cambio en lo que refiere a la infancia y el rol de las madres y familias. El interés por investigarlas radica en que se han mantenido y consolidado como prácticas de la educación física, demandando conocimiento teórico y práctico del profesional; pero también porque constituyen un gran aporte a la investigación de lo social y lo contemporáneo.

En el primer sentido, consideramos importante recuperar los rastros de esta primera experiencia uruguaya, identificar sus características singulares, como forma de habilitar nuevas preguntas. Destacamos:

- la insistencia del profesor Dibarrat sobre el valor del agua para acompañar este momento singular de la vida, ofreciendo un espacio y un tiempo cuyo interés radica en ese estar compartido;
- la necesidad del profesor de educación física para que ese estar sea eminentemente educativo;
- la oportunidad por descubrir y vivenciar el placer de dominio de un ambiente distinto como habilitador de otras experiencias culturales posteriores;
- la importancia de dar espacios de protagonismo tanto al vínculo como a la mujer-madre y al bebé. A partir de reconocer los cambios y desafíos a los que se enfrentan, dar lugar al acontecimiento, caminando hacia la independencia de cada uno de los miembros de la tríada;
- los momentos de *tribu* poco presentes en las propuestas contemporáneas. Hay un tiempo para el decir que acompaña la alimentación y que permite hablar de lo recientemente vivido, pero también actualizar vivencias pasadas;
- la preocupación por ofrecer al niño materiales «ecológicamente viables», tanto para la estimulación temprana como para la actividad en agua, interrogando sobre el sentido del juguete en la infancia;
- la metodología tomada de Shantala como forma de ejercitación de distintas partes corporales nombradas anatómicamente, parece reeditar las tensiones que la educación física ha tenido entre una formación física y una formación corporal.

A partir de este primer punteo surgen nuevas preguntas sobre estas prácticas para trabajos futuros: ¿qué es lo que hace eminentemente educativo

este espacio?, ¿qué tiempo es el que ocupan y generan estas prácticas en el seno de las familias?, ¿se ubican en un tiempo de trabajo, cuidado, estimulación, en un tiempo libre, o se convierten en momentos de ocio?, ¿qué lugar tienen la ejercitación y la técnica en la educación del cuerpo de la primera infancia?, ¿qué educación de la sensibilidad portan los objetos con los que las díadas interactúan y juegan?

Por otro lado, creemos que estas prácticas corporales acuáticas reflejan las transformaciones sociales y los modos contemporáneos de concebir la infancia y la crianza. Evidencian la gran centralidad que ha tomado el niño como figura de afecto, cuidado y apego, pero también como objeto científico, político y de consumo.

La ciencia y la política han colocado en el centro de su agenda a la primera infancia, incrementando de forma exponencial las investigaciones y las estrategias desarrolladas. Es así que no llama la atención que desde el INAU — organismo estatal que elabora e implementa políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia, a la vez que busca promover, proteger o restituir los derechos de los niños y adolescentes— surja la demanda por incluir estas prácticas como parte de su propuesta educativa. Hasta hace relativamente poco tiempo, las prácticas corporales acuáticas estaban limitadas a quienes podían pagar una actividad superflua y placentera con sus hijos. Desde una agenda de derechos y desde los actores políticos, parece pertinente la incorporación en el ámbito público. Pero es también evidente, y otro ángulo necesario de análisis, que estas prácticas se originan y consolidan en el marco de un proceso intenso, progresivo y permanente de creación de necesidades que ubican a la primera infancia y a la maternidad como objetos de consumo y consumidores. Lentamente hay un nuevo descubrimiento, en el que el bebé se convierte en sujeto consumidor.

Si bien algunas de estas dimensiones de análisis no aparecen en forma expresa en la experiencia analizada, entendemos que la posibilidad de trabajar con las preguntas formuladas requiere de estos distintos abordajes.

Referencias bibliográficas

Ariès, Ph. (1975). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. El Cuenco de Plata, 2023.

- Behares, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Revista Educação*, 41(3), 617-629.
- Crisorio, R. (2021). Prácticas corporales en educación corporal. En R. Crisorio, A. L. Rocha Bidegain y L. Lescano (Coord.), *Enseñanza y educación del cuerpo*. Edulp (Libros de Cátedra). Memoria Académica. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4870/pm.4870.pdf>
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Editorial Pre-Textos.
- Fernández, A. M. (2006). «Lo niño» y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital*, Campinas, 8, n.º esp., 20-48.
- Fernández Caraballo, A. M. (Dir.) (2014). *El aprendizaje en cuestión*. Ediciones de La Fuga.
- Fernández Caraballo, A. M. (2019). De la entidad *niño* para el psicoanálisis y los efectos en la educación y en la psicopedagogía. En A. M. Fernández Caraballo y J. Venturini Corbellini (Dir.), *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis* (pp. 91-108). Departamento Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (1974). Nacimiento de la medicina social. *Estrategias de poder. Obras esenciales, vol. II*, pp.363-384. Paidós, 2000.
- Lamas, A. (1913). *Maternología*. Barreiro y Ramos.
- Leboyer, F. (1978). *Shantala, un arte tradicional el masaje de los niños*. Edicial.
- McGraw, M. B. (1939). Swimming behavior of the human infant. *Journal of Pediatrics*.
- Pansu, C. (2002). *El agua y el niño. Un espacio de libertad*. Inde.
- Spock, B. (1963). *Tu hijo*. Daimon.

Fuentes documentales

- Damasceno, L. (1987). *A psicomotricidade aquática* [Material del curso dictado en 1987 en Florianópolis]. Archivo personal del profesor Dibarrat.
- Dibarrat, D. (1990). *Experiencia Proyecto de Educación Física para bebés de 0 a 30 meses y sus madres*. [Documento que describe y fundamenta la experiencia piloto llevada a cabo entre el 10 de setiembre de 1989 y el 28 de febrero de 1990 en la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo]. Archivo personal del profesor Dibarrat.
- Dibarrat, D. (s/d) Educación Física para una fase de la vida muy especial. Programa «Yo y mi bebé» [Documento que describe y fundamenta el Programa «Yo y mi bebé». Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo]. Archivo personal del profesor Dibarrat.
- Fouace, J. (Director) (1973). *Bébés nageurs: la méthode Jean Fouace* [Película en Youtube]. https://www.youtube.com/watch?v=pHE1Yj_UQN8&t=62s
- Regnier, S. L. (1990). *Ejercicios para antes del nacimiento y después del parto para el bebé y para mí*. [Basado en «Tú y yo, bebé» de la YMCA, Programa para madres y bebés, aprobado médicamente].
- Regnier, S. L. (1984). *You & Me Baby. Leaders Guide*. YMCA
- Raggio, V. (1989). *Informe del psicoanalista Víctor Raggio sobre la experiencia piloto*. Manuscrito inédito. Archivo personal del profesor Dibarrat.