

Metodologies educatives en les pràctiques aquàtiques per a nadons: revisió i anàlisi de propostes suaus

Gil Pla Campàs*

Montserrat Benlloch Burrull**

Francesc Martínez-Olmo***

Resum

El present article reflexiona al voltant de les metodologies educatives suaus que trobem en les activitats aquàtiques per a nadons. Per fer-ho, el text descriu què entén per metodologia suau i n'analitza algunes propostes de referència que, tot i ser totes elles respectuoses amb el desenvolupament de l'infant, es mostren ben diferenciades en l'exercici professional. Aquest procés descriptiu de les diverses metodologies que concorren en l'enfocament suau permet plantejar els debats educatius de com ha de ser la metodologia suau i quin és el centre d'atenció de les activitats aquàtiques per a nadons. Aquest debat, ja en les conclusions, dóna peu a plantejar quins han de ser els reptes educatius que les entitats, clubs o institucions de caire no formal que endeguen projectes d'aquest tipus haurien de tenir en compte.

Paraules clau

natació, ensenyament, activitats aquàtiques, programes aquàtics, interacció infant-adult, aprenentatge motor

Recepció de l'original: 12 de setembre de 2012

Acceptació de l'article: 29 de novembre de 2012

Introducció

Els processos de desenvolupament personals formen part de la cultura en si mateixa i en són causa i conseqüència a la vegada. La presència d'aquests processos no es dóna tan sols en estructures formals i informals sinó que també són presents en projectes educatius d'entitats, clubs o institucions de caire no formal. En aquest sentit, les activitats aquàtiques per a nadons duen a terme una tasca educativa, no formal, que depassa la dimensió personal i s'acosta a la familiar; de fet, en elles hi participen no sols els infants sinó també l'adult, pare o mare, acompanyant. És per això que aquesta activitat educativa mobilitza aspectes socials i emocionals que van més enllà de l'activitat del nadó en si mateixa.

Per la seva banda, la diversitat de clubs i associacions esportives o entitats privades on s'ofereixen aquestes activitats representa una basta diversitat de projectes educa-

(*) Llicenciat en Educació Física i Doctor en Educació, professor del Departament de Ciències de l'Activitat Física a la Universitat de Vic. És especialista en el camp de la psicomotricitat així com de l'aprenentatge motor i del desenvolupament psicomotor, continguts dels quals n'és professor als graus de CAFE i de Mestre d'Educació Infantil. Adreça electrònica: gil.pla@uvic.cat

(**) Doctora en Psicologia, professora titular del Departament de Psicologia a la Universitat de Vic. Adreça electrònica: montse.benlloch@uvic.cat

(***) Doctor en Pedagogia, professor titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: fmartinezo@ub.edu

tius. En l'àmbit de les activitats aquàtiques ens trobem tant institucions que tenen un projecte educatiu clar i ben definit com institucions mancades de projecte o que, en el millor dels casos, és el professional que circumstancialment està contractat en aquella piscina o club qui, amb la seva feina, es posiciona per un model de projecte educatiu o un altre.

És així com el recorregut descriptiu de les propostes metodològiques en les pràctiques suaus que fa l'article vol fer notar la diversitat de formes educatives existents, i al seu torn la necessitat que les institucions de caire no formal es basteixin d'un projecte educatiu que doni forma, contingut i continuïtat a una tasca que implica processos de desenvolupament personals i socials. Ja al final de l'article, la discussió obre els debats essencials que les diverses metodologies plantegen i les conclusions pretenen ser una proposta sorgida del mateix article de finalitats i estratègies educatives bàsiques que haurien de bastir aquests projectes.

El propòsit de l'article es dirigeix doncs a dos objectius. El primer d'ells s'orienta a mostrar i a ordenar algunes de les característiques essencials de la diversitat de propostes i matisos educatius que trobem en la metodologia suau de les activitats aquàtiques per a nadons. I el segon, davant la diversitat d'aquests matisos, s'orienta a clarificar les consignes educatives bàsiques que hauria de respectar un programa aquàtic d'aquestes característiques.

Els orígens de les activitats aquàtiques per a nadons mostren el problema

Tot i que ja a inicis del segle xx es descriuen certes manifestacions d'activitats aquàtiques en què els nadons són els protagonistes (Moulin, 2006), no serà fins a la segona meitat del segle passat quan aquestes activitats s'orienten a l'infant amb uns propòsits ben delimitats. Observem que tant a Alemanya (Ahrendt, 2002), a França (Le Camus, Moulin i Navarro, 1994) com als Estats Units (Langendorfer, 1990) –que són els territoris on més s'ha publicat sobre aquest tema–, l'aparició de les activitats aquàtiques per a nadons se situa a les dècades dels 60 i dels 70. Pel que fa a l'Estat espanyol i a Catalunya, no serà fins a la dècada dels 80 que arribaran les activitats aquàtiques per a nadons de la mà de Pedro Franco i de Fernando Navarro (Conde, Mateo i Peral, 1997). En tota aquesta àmplia època hi ha una gran proliferació de propostes i mètodes diferents (Del Castillo, 1997) que dificultaran la delimitació d'uns objectius i unes estratègies educatives clares i comunes.

És per aquest naixement dispers que Le Camus sembla veure's empès a descriure les diferents metodologies que aparegueren en les primeres propostes educatives i a delimitar les següents: les *pràctiques fortes* i les *pràctiques suaus* (Le Camus, 1998). Aquestes dues pràctiques suposaven posicions educatives amb voluntats i resultats ben oposats que naixien en visions educatives ben allunyades entre si. Si per una banda les pràctiques fortes naixeren d'entorns mèdics i centrats en la problemàtica fisiològica, les suaus nasqueren de professionals lligats a la psicologia i a l'educació.

Les *pràctiques fortes* es caracteritzen pels trets següents:

- Separació dels nadons dels seus progenitors, traspasant la responsabilitat de l'adaptació dels infants als tècnics.
- Utilització d'estratègies educatives orientades a l'ensinistrament i que per tant partien de l'automatització dels aprenentatges i de la utilització dels reflexos arcaics com a vertebradors de l'activitat.
- Focalització de l'atenció de l'activitat al voltant de la supervivència, fet que els permetia assolir una autonomia aquàtica precoç¹.
- Orientació dels aprenentatges cap als estils natatoris.

En el pol oposat Le Camus descriu les *pràctiques suaus* que naixien dels acompanyaments educatius o terapèutics que aportaren psiquiatres, psicomotricistes o psicoanalistes. Es caracteritzen pels trets següents:

- No separació del nadó del seu progenitor a excepció dels espais d'ajuda terapèutica.
- Adopció per part dels tècnics d'un paper mediador en l'activitat, de guia o de foment de la transformació de l'infant.
- La consideració de l'aprendre a nedar o del sobreviure a l'aigua com a resultat d'un procés de desenvolupament de l'infant en aquest medi i no com a objectiu en si mateix d'aquestes pràctiques.
- Aposta pedagògica orientada a l'espontaneïtat i, per descomptat, amb el joc com a motor fonamental del desenvolupament de l'infant.

El posicionament entre un tipus i altre de pràctiques aquàtiques no descriu sols unes maneres d'actuar sinó també el posicionament pedagògic en certs aspectes de la pràctica educativa o del que entenem per desenvolupament. És per això que entre un i altre model, el mateix autor classifica d'altres orientacions que sense significar que es troben en un terme mig, ni que són la síntesi dels dos, mostren d'altres característiques que fluctuen entre una tendència i l'altra. Concretament cita les *pràctiques preesportives*, que s'acosten als mètodes forts i que tenen com a objectiu primordial l'accés a les competències natatòries i les *pràctiques lúdiques* i les *pràctiques de relació* que, amb una orientació cap a les pràctiques suaus, es vehiculen al voltant del plaer de l'infant en el medi aquàtic.

Aquesta necessitat per ordenar les grans diferències metodològiques i per ordenar també els sentits i objectius educatius de les pràctiques per a nadons, també es presen-

(1) Aquest posicionament ha pres forma en el títol del llibre de Jean Fouace (1980) *Nadar antes que andar. Los bebés anfíbios*, editat per Paraninfo. El títol del llibre: nedar abans que caminar, es va convertir en l'aforisme que descrivia una visió educativa que tenia com a objectiu principal la supervivència del nadó en el medi aquàtic mitjançant un aprenentatge precoç i ràpid de les destreses aquàtiques. D'altres propostes pedagògiques que es varen convertir en referent d'aquest enfocament que arrelaria als inicis de les primeres pràctiques a l'Estat espanyol de la mà de Pedro Franco les trobem en Depelseneer (1987) *Les bebés nageurs et la préparation prénatale aquatique*, editada per Prodim, o les propostes d'autors com Jean Vallet o Régent La Coursière.

ta per part de Moulin (2006). En aquest cas però l'autor ordena els tipus de pràctiques en funció dels tipus d'objectius que les determinen. Són els següents:

- *L'objectiu de la seguretat*, que s'assembla al tipus d'activitats pròpies de les *pràctiques fortes*.
- *L'objectiu esportiu*, fonamentalment vinculat als objectius de supervivència i aprenentatge de la natació.
- *L'objectiu de la salut*, vinculat als autors que desenvolupen experiències de naixement en el medi aquàtic i que situen l'interès de l'activitat en els beneficis fisiològics.
- *L'objectiu del despertar²*, que se situa al mateix nivell que les pràctiques lúdiques i relacionals de Le Camus.

Ambdues classificacions mostren la distància que es pot donar en les pràctiques aquàtiques per a nadons i fan emergir la quantitat de matisos que es poden donar en propostes oposades. Ens trobem, doncs, davant uns inicis educatius de les activitats aquàtiques per a nadons que susciten dubtes educatius prou importants que seran el sosteniment implícit del text i que podem centrar-los al voltant d'aquestes dues preguntes:

- Quin ha de ser el centre d'atenció educativa de les activitats aquàtiques per a nadons: l'infant, amb les seves pròpies condicions personals, o bé l'aprenentatge natatori?
- Quina orientació metodològica cal donar a les activitats aquàtiques? Cal dirigir les activitats dels nadons cap a la direcció desitjada o per contra cal optar per estratègies educatives no directives?

Estudi de les metodologies actuals

La polarització i la diversitat metodològica que resumeixen Le Camus i Moulin, s'ha anat esvaint els últims anys en la mesura que la mateixa experiència professional ha anat mostrant les possibilitats d'aquest exercici professional (Del Castillo, 1997; Langendorfer, 1990).

Tanmateix la ciència, rebatent supòsits inicials de les pràctiques amb nadons (Moran i Stanley, 2006; Numminen i Sääkslahti, 1995), ha promogut un exercici professional suau en la mesura que ha perdut l'interès en investigar sobre els aspectes esportius d'aquesta pràctica, la supervivència o els reflexos arcaics; aspectes definitoris de pràctiques fortes.

(2) Traducció del francès *éveil*. Concepte que apareix en la que és probablement l'associació més potent de França d'activitats aquàtiques per a nadons, la FAAEL (Fédération des Activités Aquatiques d'Éveil et Loisir). En aquest sentit, cal esmentar l'important paper que ha desenvolupat aquesta federació en les activitats aquàtiques per a nadons tant a França com a la resta del món ja que el seu congrés és un dels esdeveniments més notables en la trobada d'experiències i investigacions. Es pot trobar més informació d'aquesta associació a la web: <http://faael.free.fr/> [consulta 9 de novembre de 2012].

En aquest sentit, les poques experiències investigadores vinculades a les activitats aquàtiques per a nadons que es troben en bases de dades científiques on apareix aquesta temàtica –PubMed, SAGE, ScienceDirect, Wiley Interscience, GoogleScholar– estan centrades en els aprenentatges motors de l'activitat aquàtica (Asher, 2003; Costa et al., 2012; Erbaugh, 1986; Sigmundsson i Hopkins, 2010; Yilmaz, Yanardag, Birkan, i Bumin, 2004); en els efectes de la pràctica aquàtica sobre el benestar dels infants amb dificultats (Brun, 2005; Hutzler, Chacham, Bergman, i Szeinber, 1998; Kelly i Darrah, 2005; McManus i Kopelchuck, 2007); en els efectes de la relació adult-infant en l'aprenentatge de les destreses natatòries (Alles-Jardel, 1994; Moulin, 2007; Pla, 2011) i de manera excepcional sobre l'autonomia de l'infant en el medi (Moulin, 1997).

Fet aquest apunt introductori, iniciem doncs el repàs d'algunes de les propostes metodològiques en què se sustenten les praxis educatives actuals. Les propostes seleccionades responen a tres criteris: que la proposta tingui un cert sosteniment conceptual, accessibilitat editorial i adequació a la majoria dels criteris que Lilli Ahrendt (Ahrendt, 2002) proposa com a essencials de tota pràctica aquàtica amb nadons i que descriuen escenaris clarament suaus:

- S'orienten a l'adult i a l'infant, simultàniament.
- S'orienten a l'activitat corporal.
- Es desenvolupen a l'aigua i en una temperatura que rondi els 32°C.
- S'organitzen en grups, en una atmosfera orientada al joc i agradable a la vegada.
- S'orienten a l'estimulació primerenca.
- Promouen que les accions de l'adult envers els infants siguin conscients i deliberades.

Les següents propostes seran descrites d'acord a tres variables d'anàlisi i que al seu torn seran l'objecte de discussió al final:

- Paradigmes conceptuals que mouen l'activitat professional.
- Objectius que mouen la praxi.
- Metodologies educatives utilitzades

Aportacions francòfones

Si bé els inicis de les pràctiques francòfones se situaven en els dos extrems de les pràctiques, tant *suaus* (Azémar, Mantilléri, Pansu, Potel o Vade pied a França) com *fortes* (Depelseneer a Bèlgica, Fouace a Suïssa, Vallet a França o La Coursière a Canadà), en l'actualitat sembla que sols les primeres han esdevingut l'orientació general que predomina en aquest territori.

Alain Vade pied

Alain Vade pied, un dels autors més importants, va iniciar a la dècada dels setanta un projecte extraordinàriament particular. Ho fou per ser inacabat abans del que fóra raonable³ i a la vegada pels efectes en les pràctiques per a nadons que es desenvolupaven aquella dècada a França i en el conjunt dels seus tècnics (Pansu, 2002). Vade pied va excel·lir no sols per la proposta del jardí aquàtic d'Evron sinó també per les seves dues obres, escrites amb gran sensibilitat i bellesa, que mostren la seva filosofia, concepció educativa i metodologies de la seva proposta. Aquest jardí fou el motor i l'origen ideològic de l'aparició de l'associació FAAEL que, donada la importància que prendria a França, acabaria integrant-se a la Federació Francesa de Natació (Pansu, 2002).

Ja des del primer moment Vade pied criticava l'afany dels tècnics que orientaven l'activitat des d'un punt de vista esportiu o d'entrenament i que promovien l'aprenentatge de les tècniques natatòries en si mateixes (Vade pied, 1976). *Nedar és tan sols l'estratègia per no enfonsar-se!* Considerava. També ho feia sobre la visió restrictiva de la iniciació aquàtica i en debatia que el valor més important fos la tècnica o el rendiment motor ja que aquest interès es recolza en la visió mecanicista de la persona.

Les buts poursuivis: autonomie natatoire précoce, contribution capitale au développement psychomoteur de l'enfant, sécurité face aux dangers de la généralisation des baignades de vacances, présentés de la sorte, ne semblent guère attaquables. Ils sont relativement nobles. Affirmés par des spécialistes de réputation (pédiatres, psychologues, médecins, moniteurs), comment souffriraient-ils la contestation? Et si cette précocité de l'apprentissage pouvait redorer notre blason olympique, ne serait-ce pas une raison supplémentaire d'y investir louablement son temps et son argent (son enfant?)? (Vade pied, 1976, p. 19)

El seu treball s'orientava a oferir als infants experiències que col·laboressin en el seu procés de desenvolupament general, amb una concepció del material facilitadora i no determinista on la llibertat d'actuació, aspecte que considerava fonamental de la seva metodologia, fos l'eix de l'activitat de l'infant. La seva proposta s'articulava a partir de quatre eixos primordials (Vade pied, 1976):

- *El joc lliure*. La tendència no directiva no es caracteritza per la falta d'intervenció, aspecte que rebat aquella por al *laisse faire* sovintment criticada⁴.
- *La individualització dels problemes*, els quals apareixeran per la llibertat d'acció i d'expressió dels infants, així com per l'adequació de les accions del tècnic en funció de cada subjecte.
- *La simbolització*. L'autor afavoreix l'aparició de la representació mitjançant la conversa, el mateix joc o el dibuix ja que *el medi esdevé familiar en tant que aquest pren sentit*.
- *La materialització de l'espai*, que significa l'oferiment de material múltiple i divers. Una piscina està pensada solament per nedar. Per tant, per canviar l'ordre d'inte-

(3) Alain Vade pied va morir el 1976 als 34 anys i no va poder veure publicada la seva segona obra, *Les eaux troublées*, que trobarem referenciada a la bibliografia.

(4) Notarem que una de les seves obres es titula *Laisser l'eau faire*, la qual cosa mostra clarament la vocació de la seva proposta. Com es pot observar, aquest joc de paraules parla del «deixar fer educatiu» i el fet de deixar fer-ho en l'aigua.

ressos cal modificar també l'ordre de l'espai i oferir material divers per oferir tant descobriment del medi, com d'un mateix.

Catherine Potel

Seguint amb la mateixa línia educativa trobem Catherine Potel (Potel, 1999a; Potel, 1999b) que ens apropa a una visió de la pràctica educativa sustentada en una visió dinàmica i simbòlica del context de l'activitat no sols de la relació sinó també de l'aigua en si mateixa com mostra aquest fragment de la seva obra:

En cualquier caso, tanto si la pretensión del proyecto es educativa, reeducativa, recreativa o terapéutica, el cuidador siempre se ve confrontado a su vivencia personal en el agua. Su capacidad para acoger la angustia, el displacer, el placer o la excitación, y su disponibilidad para acompañar y decodificar lo que algunas veces es indecible, dependerán de su propio reconocimiento entre lo que se ventila entre el agua y él mismo. La utilidad de la relación entre cuerpo y agua es tal que escapa a la evidencia (Potel, 1999a, p. 20)

L'autora és psicomotricista de formació i això l'aproxima conceptualment a una visió dinàmica de la psique humana. És per aquesta raó que partint d'objectius terapèutics l'autora situa el medi aquàtic com un simple intermediari de la seva intervenció amb les consideracions següents (Potel, 1999b):

- És un *espai transicional*⁵ de desenvolupament que facilita la relació.
- És un *espai de joc* orientat a explorar situacions psicomotores estructurants.
- És un *espai proper i íntim*, per al tractament de patologies com l'autisme⁶.
- És un medi que fomenta un nou *compromís funcional* del subjecte en relació el seu propi cos.

Aquestes característiques expliquen la idoneïtat de l'aigua com a medi especialment adient per al tractament de trastorns arcaics. La funció de recobriment o «embolcall corporal»⁷ que l'aigua desenvolupa, en el marc del que significa les funcions de la pell en la construcció del jo, són els eixos sobre els que gira l'acció terapèutica de

(5) La noció d'espai transicional sorgeix de la idea d'objectes de transició que descriu D.W. Winnicott a *Realidad y juego* (1979), editat per Gedisa. Segons l'autor, la ruptura de la simbiosi mare-nadó es produeix gràcies a objectes, fenòmens i espais que prenen un caràcter substitutiu de la mare. Aquests elements, simbolitzats en la figura del ninot de peluix o la manta que l'infant sempre duu a sobre, es converteixen en l'ajuda que permet a l'infant adquirir autonomia i sentir-se autosuficient en l'entorn social.

(6) En aquest sentit caldria afegir que l'experiència aquàtica confirma que el tractament de l'autisme en el medi aquàtic sembla ideal ja que permet el desplegament de situacions comunicatives excepcionals en aquests infants descrites en les experiències de diversos autors (Cirigliano, 1998; Potel, 1999b). I també com ho mostren alguns estudis científics recents (Brun, 2005; Latour, 2009). Tanmateix val a dir que no fóra possible interpretar els efectes de l'aigua sobre l'activitat en autisme sense considerar la noció d'«embolcall corporal» i d'espai transicional que evoquen a sensacions i moments arcaics del desenvolupament de l'espècie humana.

(7) Didier Anzieu descriu el paper nuclear de la pell, entesa com a estructura física del cos humà, en la construcció psicològica de l'ésser. Ho fa a *El yo-piel* (2003) de Biblioteca Nueva i editat a Madrid, on descriu aquesta estructura com l'embolcall del cos que el delimita i li dóna consciència, en la mesura que també dóna forma i consciència a l'aparell psíquic. La importància d'aquest element que planteja Potel, rau en considerar els efectes sensorials de l'aigua i la seva temperatura sobre el tacte de la pell. El tipus d'activitat corporal, el tipus de relació física corporal amb l'adult i les condicions pròpies de l'aigua afavoreixen unes sensacions corporals determinades que, al seu torn, afavoreixen uns estats psicològics favorables a la vivència de globalitat corporal per mitjà del tacte de tota la pell sobre l'aigua i per tant del reconeixement del propi cos.

l'autora. D'aquí doncs que partint d'aquesta visió dinàmica de la psique, l'autora es basi en les contradiccions de l'aigua: vida i mort (Bachelard, 1978), superfície i volum, continent i contingut, sosteniment i caiguda (Pla, 2005). L'autora ens aproxima a una manera d'intervenir en el medi aquàtic que emfasitza en dimensions emocionals lligades a l'experiència, a la seguretat amb l'entorn i la consciència corporal del cos en aquest medi.

Claudie Pansu

Coneixem Claudie Pansu (Pansu, 1994; Pansu, 2002) per la seva proposta suau però, com bé ella mateixa exposa, el seu punt de partida era un altre. Pansu va iniciar-se en el món dels nadons a l'aigua centrant l'interès de l'activitat en afavorir la supervivència precoç del nadó a l'aigua. Però la descoberta de les propostes de Vade pied, principalment, i de Guy Azémar van motivar-li un trànsit professional cap a una visió suau (Pansu, 2002).

L'interès d'aquest trànsit professional rau en les similituds que expressen l'essència del procés que han viscut les activitats aquàtiques per a nadons en la seva curta vida i que aquí volem debatre.

De la base conceptual que sustenta Pansu en destaquen dos elements, el paper del vincle afectiu⁸ i el paper del desenvolupament de l'infant en llibertat⁹. Doncs bé, Pansu parteix d'aquests marcs conceptuals per convertir l'aigua en un espai de desenvolupament, lliure de pors i adaptat a les condicions individuals de cada subjecte.

La seva proposta no s'articula en base a cap progressió, ni en cap ordenació de tasques. És un recull d'idees sobre quin ha de ser el paper de l'educador –l'ànima de l'activitat–, sobre el paper de l'adult –la base segura sobre la qual gira la possibilitat de l'accés a l'autonomia de l'infant–, i el paper del material –un espai de descoberta d'un mateix i de les possibilitats d'aquest–. En resum, proposa una manera d'entendre les activitats aquàtiques per a nadons on l'infant s'adapta i s'apropia del medi a partir d'unes condicions de seguretat i autonomia i en funció de les seves pròpies necessitats i plaer (Pansu, 2002).

(8) Aquesta noció de vincle afectiu es basa en els estudis inicials de John Bowlby amb *El vínculo afectivo* (1993), editat per Paidós i que posteriorment desenvoluparia Mary Ainsworth amb l'article «Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development» publicat al número 6 del 9è volum de *The Bulletin of the New York Academy of Medicine* de 1985 i que descriu la força amb què el nadó i les figures parentals que l'envolten mantenen una relació càlida, íntima i continuada per tal que el primer pugui desenvolupar-se de manera òptima. Posteriorment, estudis d'Alles-Jardel i d'Azémar constatarien explícitament com la forma com està construït el vincle afectiu determina el potencial d'aprenentatge de les habilitats natatòries del nadó.

(9) La importància del principi de llibertat en les activitats que proposa Potel sorgeix dels estudis d'Emmi Pikler a l'Institut Lóczy de Budapest. Des de la seva funció de directora, Pikler va promoure un mode d'intervenció educativa basada en la llibertat a l'infant. Aquesta relació educativa i l'atenta observació de l'educadora, que gestiona l'espai físic en què es desenvolupa l'infant, propicia la iniciativa de l'infant per descobrir l'espai, moure's i descobrir els seus límits i, en definitiva, per desenvolupar-se corporalment. Els resultats d'aquesta activitat a l'institut foren investigats per la mateixa Pikler i publicats en el seu llibre *Mo-verse en libertad* (1985) de Narcea Ediciones.

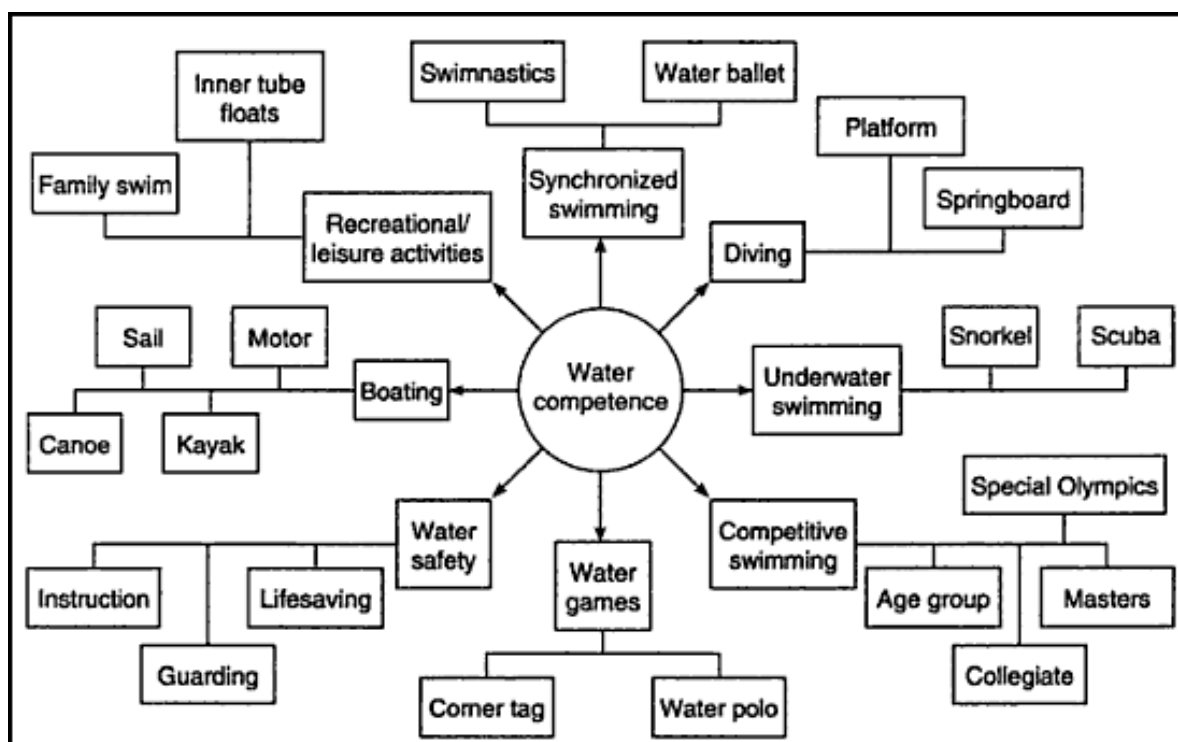
Les aportacions anglosaxones

L'estudi de les publicacions de les influències francòfones sobre les pràctiques suaus ens ha permès observar que aquestes propostes estan obertes a una visió dinàmica de la psique humana i tendeixen a focalitzar l'atenció de manera molt potent vers l'infant i els seus desitjos. Per contra, la visió anglosaxona no integra ni la perspectiva dinàmica en l'activitat de l'infant ni es posiciona amb la mateixa claredat vers la centralitat de l'infant com a eix de l'activitat. En aquest sentit diferenciarem entre les aportacions nord-americanes de les que tenen origen a Alemanya i a Austràlia. El posicionament nord-americà s'expressa fonamentalment per mitjà de diverses investigacions centrades en l'aprenentatge de les habilitats aquàtiques (Erbaugh, 1986, 1978; Langendorfer i Bruya, 1995; Plimpton, 1986) i tant l'australià com l'alemany sorgeixen d'interessos distints que també exposarem.

Stephen J. Langendorfer

Iniciarem aquest repàs de les aportacions anglosaxones amb dues propostes nord-americanes. La primera d'elles sorgeix de Stephen J. Langendorfer (Langendorfer, 1987; Langendorfer, 1990; Langendorfer i Bruya, 1995). És interessant constatar que la proposta d'aquest autor té com a objectiu essencial el desenvolupament de les habilitats aquàtiques –*aquatic readiness*– per part de l'infant. A part de l'especificitat del títol del llibre, Langendorfer es singularitza per l'anàlisi profunda que fa del medi aquàtic i per les diferències en les condicions corporals en relació al medi terrestre com mostra la següent il·lustració:

Il·lustració 1: les competències a l'aigua



Font: Langendorfer i Bruya, 1995, p. 3.

Tot i que ens adverteix que les competències vinculades a l'aigua són més que les tradicionals braçades (Langendorfer i Bruya, 1995), no podem evitar considerar que aquesta tendència expressada en la il·lustració anterior prioritza l'objectiu per sobre del subjecte. De fet, l'anàlisi de la seva obra així ho mostra quan ensenya tot un reguitzell d'estratègies de gestió de l'activitat i de progressions metodològiques –entrada a l'aigua, moviments dels braços, control de la respiració, etc.– que faciliten de nou l'assoliment de la competència aquàtica.

To say that qualitative, ordered change in aquatic behaviours are hierarchically integrate means that we build upon previously acquired skills that are interwoven with and fundamental to other, more advanced skills. the whole notion of aquatic readiness implies hierarchical integration because we are suggesting that certain fundamental aquatic skills such as balance, buoyancy, and breath holding are crucial to subsequent aquatic skills such as forma advanced strokes and more other aquatic safety skills. (Langendorfer i Bruya, 1995, p. 6)

Per tant l'autor orienta l'atenció de les activitats aquàtiques per a nadons cap a la problemàtica específicament motriu de l'adquisició ordenada de les habilitats que finalment han de contribuir a la competència aquàtica.

YMCA

Paral·lelament a Langendorfer, un dels referents importants en les activitats aquàtiques per a nadons de Nord Amèrica és l'organització internacional YMCA¹⁰, que té com a punt de referència especial a Langendorfer i Bruya (1995). Aquesta organització promou la creació de vincle entre subjectes i la creació de comunitat. La seva proposta metodològica (YMCA of the USA, 1999) pretén «desenvolupar les habilitats i la confiança dels infants; aspecte que enforteix el vincle entre l'adult i l'infant; i no només proveeix d'habilitats de supervivència en el medi aquàtic als membres de la comunitat, sinó també que ajuda a promoure valors positius» (YMCA of the USA, 1999, p. VI). En aquesta declaració d'intencions hi destaquen els valors de comunitat, de vinculació, de seguretat i de confiança amb un mateix intrínseques a la condició de moviment religiós que evangelitza per mitjà de l'activitat corporal (Vilanou i de Bolòs, 2004)

Al llarg del capítols, el llibre mostra el camí a seguir per tal de fer participar l'adult de les activitats, quin ha de ser el seu rol i quines habilitats han de desenvolupar tots els subjectes d'aquest programa. També ens mostra quins problemes podem trobar-nos en les pràctiques i les solucions que hi hem d'aplicar. En definitiva, ens mostra les progressions metodològiques que hem de seguir i en quins elements de les habilitats cal parar més atenció. És un programa metodològicament estructurat que manté l'objectiu de les habilitats motrius com a fi tot procurant no desatendre les particulars característiques dels infants d'aquestes edats:

The YMCA teaches swimming and water safety for several reasons. First, swim lessons serve as an avenue for building character. (...) Second, learning to swim and being safe around the water are proven long term drowning preventing strategies. (...) Third, learning to swim can help build self-confidence and self-esteem and contributes to overall child development. (...) Last, swimming programs provide people with avenues for social contacts and opportunities to strengthen family bonds. (YMCA of the USA, 1999, p. 5-6)

(10) Young Men's Christian Association. Trobarem més informació de la institució a: <http://www.ymca.int/> [consulta 9 de novembre de 2012].

Austswim

Una altra proposta interessant que reuneix gran part de les condicions suaus és aquella que sorgeix del *Consell per l'ensenyança de la natació i la seguretat en l'aigua d' Austràlia (Austswim)*¹¹. D'aquest posicionament, que s'allunya lleugerament dels anteriors, destaca en primera instància l'afany per descriure els requisits que haurien de complir aquestes pràctiques (Austswim, 2000). Alguns dels reptes més interessants són:

- Respectar els drets i la dignitat dels infants a partir de la *Convenció sobre els drets dels infants*¹².
- Satisfer l'ampli rang de diferències individuals que mostren els infants.
- Ajudar l'infant a familiaritzar-se amb l'aigua.
- Promoure la confiança de l'infant envers l'aigua.
- Introduir activitats que amb la maduració, la pràctica i el temps, puguin afavorir el desenvolupament de destreses aquàtiques en l'infant.
- Utilitzar mètodes que promoguin el desenvolupament global i adequat de l'infant.

Per tant, en aquests indicadors ja hi trobem les peces clau on s'articula la seva proposta: l'infant és el centre d'atenció de l'activitat –aspecte que es diferencia clarament del posicionament nord-americà– i la voluntat d'oferir unes bones condicions tant contextuals com emocionals que li afavoreixin l'activitat. La seva aposta filosòfica insisteix que «els programes per als infants estan dissenyats per familiaritzar-se en el medi aquàtic així com desenvolupar la confiança en l'aigua a través de la participació en un conjunt d'activitats aquàtiques saludables i divertides» (Austswim, 2000, p. 2).

Seguidament, la proposta transita al voltant de tres eixos: les característiques de l'infant de 6 a 36 mesos –aspecte que difereix també de la proposta nord-americana en la qual no hi fa èmfasi–, les funcions de tots els subjectes de l'activitat i les estratègies d'actuació en les condicions donades. Hem de fer notar que, a diferència de la proposta anterior, aquest programa pràcticament no para atenció sobre les habilitats aquàtiques ni tampoc ho fa sobre les estratègies d'intervenció o a les progressions metodològiques fet pel qual mostra una orientació més centrada en l'infant que no en la didàctica de la intervenció educativa.

Lilli Ahrendt

Per acabar aquest repàs d'algunes de les propostes més consistents que hem pogut trobar en la bibliografia aquàtica, esmentem les aportacions de Ahrendt¹³ (Ahrendt, 2002; Ahrendt, 2005). Aquesta tercera via germànica sembla prendre elements de les propostes anteriors. Per una banda, el seu treball mostra un gran interès en exposar-nos

(11) *Australia's national organisation for the teaching of swimming and water safety*. Trobarem més informació de la institució a: <http://www.austswim.com.au/> [consulta 1 de setembre de 2012].

(12) Convenció sobre els drets dels infants a <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> [consulta 2 de maig de 2012]. La seva relectura fa repensar-se si no haurien de ser aquests els requisits mínims que haurien de tenir totes les pràctiques aquàtiques dels nadons, sigui quin sigui el seu plantejament metodològic.

(13) Trobarem més informació de l'autora i de les seves publicacions a <http://www.eltern-kind-schwimmen.de/index.htm> [consulta 22 de setembre de 2012].

el desenvolupament del nadó i per tant a ser-ne respectuosos; i per l'altra l'autora para especial atenció a l'organització de la classe i a les activitats. Igualment a la proposta de l'Austswim, Ahrendt no exposa estratègies concretes i progressions ja que tan sols exposa les condicions que el material, l'adult i el tècnic han de promoure. En aquest sentit és una proposta que parla de rituals d'actuació, de música i alhora de maneres d'aprendre. Aspectes nous que tenen un caire clarament educatiu i propi de la primera infantesa:

For a child in a discover phase, water is a creative and exciting area of adventure and experience. Water binds together by enclosing both child and parent, allowing them to act and react very close to another. Its distinctive permeable characteristic means that a child must be continuously supervised and supported. A child needs this assistance due to his inability to swim. (Ahrendt, 2005, p. 13)

Aquesta mirada empàtica cap a la primera infantesa sembla contradictòria amb l'interès de l'autora per mostrar les diverses metodologies d'intervenció (Ahrendt, 2005) expressades en *l'aprenentatge de model*, *l'aprenentatge per reforçament* positiu –condicionament operant–, *l'aprenentatge per senyals* –estímul/aprenentatge per reacció–, *l'aprenentatge per evitació* i *l'aprenentatge per assaig-error*; determinen concepcions i resultats educatius diferenciats.

És pertinent o educatiu considerar metodologies pròpies de l'ensinistrament en un context empàtic com el que ha volgut mostrar anteriorment? És coherent l'ús d'alguns d'aquests mètodes si tenim a l'infant com a centre d'atenció de les activitats aquàtiques per a nadons? Tot i aquests dubtes que formulem a l'eclecticisme metodològic de l'autora, podem dir que el treball mostra l'infant com el centre d'atenció, considerant que cal actuar segons el seu estat maduratiu i que les maneres de fer desenvolupar aquest infant resten subjectes a les condicions generals que el context promou.

Les aportacions llatines

Finalment seguint amb el repàs de les propostes més rellevants de les pràctiques aquàtiques en la primera infància farem un últim repàs a algunes propostes que han sorgit tant de l'Argentina com de l'Estat espanyol i que, d'alguna manera, ens aproximem als models que trobem a les nostres piscines.

Patricia Cirigliano

Probablement, la proposta llatina més sòlida, en quant a sosteniment teòric i pràctic i que ha obtingut més ressò internacional, és la que fa Patricia Cirigliano des de l'Argentina (Cirigliano, 1989; Cirigliano, 1998). L'autora ha exercit una forta influència en els formadors actuals de l'Estat espanyol arran de les seves ponències i activitats formatives en congressos i jornades. Els seus llibres, a diferència de la resta d'autors, mostren constantment les bases conceptuals del seu treball, fet que afavoreix la comprensió dels fonaments de la seva metodologia. Una base que transita per molts paradigmes i que presta atenció a l'infant en si mateix, al seu desenvolupament i a l'estudi de la seva motricitat; a la relació diàdica amb l'adult, mediada per les relacions amb l'objecte i també a les qüestions pedagògiques, ja que analitza diversos aspectes del procés d'aprenentatge.

Sembla que donada la seva condició de psicòloga, Cirigliano fa un repàs exhaustiu de les aportacions de Piaget i el sentit que tenen en les activitats primerenques. Per ella,

doncs, el desenvolupament i les condicions pedagògiques s'orienten vers l'aforisme piagetian d'allò sensoriomotor a allò concret. De fet, aquest és el centre de la comprensió de l'infant fins que inicia l'anàlisi de les condicions pràctiques on canvia de paradigma tot mostrant-se d'orientació psicoanalítica. En aquest punt inicia l'interès per les relacions amb l'objecte, per les fantasies de l'infant i per les vinculacions diàdiques, qüestions que semblen poc complementàries a la visió piagetiana del desenvolupament sobre la que estructurava inicialment la proposta. Aquest és un dels punts, al nostre entendre, contradictoris. És possible desenvolupar una metodologia sustentada en elements constructivistes i psicoanalítics a la vegada?

Més enllà d'aquesta dificultat, l'autora proposa una sèrie de principis que basats en el pòsit conceptual, l'ajuden a delimitar la seva metodologia i que són prou interessants de considerar (Cirigliano, 1989):

- *Principi de mutualitat*: essent la socialització, amb la primera relació mutual al capdavant, un dels temes clau.
- *Principi d'organització*: l'educació d'aquests nadons ha de ser estructurant. Tant afectiva com física, mental i social.
- *Principi de singularitat*: l'atenció que ha de rebre l'infant ha de ser personalitzada tant en l'ordre psicològic com en el pedagògic.
- *Principi de selecció*: ha d'haver-hi un bon context estimulador, tant en quantitat com en qualitat que afavoreixi la disponibilitat de l'infant i el respecte cap al seu procés.
- *Principi de sincronisme*: cal ajustar la planificació pedagògica a les condicions de desenvolupament de l'infant –aspecte que sustenta en Piaget i que, per tant, s'allunya de la visió vygotskiana del fer amb ajuda allò que encara no puc fer sol–.
- *Principi de prospectiva*: cal pensar que la proposta pedagògica està orientada al devenir del nadó i, per tant, cal contemplar el rang d'obertura que aquesta proposta té.
- *Principi de ressonància*: que obliga a concebre l'infant com un ésser global tot respectant-lo i tot comprnent la implicació que té en ell les accions pedagògiques.

Altres aportacions de l'Estat espanyol

Més autors de l'Estat espanyol han estat rellevants en el procés de desenvolupament de les activitats aquàtiques per a nadons. Entre ells destaquen Juan Antonio Moreno Murcia i María del Castillo pel ressò de caràcter més científic que han tingut i per haver escrit sobre les metodologies d'acció educativa.

Destaquen les aportacions de Maria del Castillo (Del Castillo, 1991, 1992, 1997, 2001), la qual du una llarga trajectòria en les activitats aquàtiques per a nadons des de la seva posició de professora i investigadora a la Universitat de La Corunya. Inicialment l'autora mostra un fort interès en la definició i estudi de les habilitats motrius aquàtiques (Del Castillo, 1991, 1997), fet que la du a pensar unes activitats aquàtiques per a nadons orientades a l'objectiu: «no es pot perdre el temps» (Del Castillo, 1991, p. 24) tot i que «hem d'anar pas a pas» (Del Castillo, 1991, p. 25); bo i mostrant aquest interès per

l'organització de les tasques i els aprenentatges en l'assoliment d'una autonomia vehiculada a través del control de les habilitats motrius.

Moreno també ha desenvolupat una gran tasca de divulgació científica des de la seva condició de professor de la Universitat de Múrcia, (Moreno i Gutiérrez, 1998; Moreno, 1998; Moreno, 2003a i b; Moreno, Pena, i Del Castillo, 2004; Moreno i De Paula, 2009) alternant propostes concretes amb estudis de caràcter científic. Del seu treball ressaltarem l'especial atenció que ha posat en dos elements:

- L'atenció a les habilitats motrius com a element clau de l'autonomia en el medi aquàtic (Moreno i Gutiérrez, 1998), en aquesta línia, i referint-se a les etapes més primerenques de les activitats aquàtiques, l'autor proposa parar molta atenció als reflexos com a manifestació arcaica de les habilitats motrius (Moreno i De Paula, 2009).
- I el segon element ha estat l'atenció sobre el joc i la necessitat de la forma jugada com a estratègia d'intervenció en l'aigua (Moreno, 1998).

Sembla que les propostes que sorgeixen de l'autor estan fonamentalment orientades a l'adquisició d'habilitats motrius específiques aquàtiques que permetin l'accés a l'autonomia de l'infant. Així, la praxi s'articula al voltant d'uns eixos molt clars: familiarització, equilibris, desplaçaments, girs i manipulacions (Moreno et al., 2004), que el du a plantejar una manera d'actuar basada en cadenes d'aprenentatge (Moreno i De Paula, 2009). Aquestes cadenes són progressions metodològiques *correctes*, afirma, que «faciliten l'ordre d'aplicació de cada grup de tasques en funció del nivell –evolutiu i d'aprenentatge– de l'alumne» (Moreno i De Paula, 2009, p. 134).

A mode de discussió

Abans d'iniciar el debat creiem necessari introduir unes consideracions que van més enllà d'aquest tipus de pràctiques i que determinaran el debat educatiu. En primer terme no podem oblidar que es treballarà amb estructures diàdiques (adult-infant) i que per tant es mobilitzaran històries de vida emocionals i afectives prou profundes i particulars. Per la seva banda, la presència d'un espai educatiu amb nadons, amb el seu pare o mare i amb les dificultats i novetats pròpies del medi aquàtic, determinarà un grau d'obertura i complexitat també important. I finalment no podem obviar fer referència explícita als drets dels infants que es posen en joc en un escenari d'aquest tipus i a la condició dels nadons de subjectes actius en el seu moment i entorn vital.

Aquest treball ha examinat diverses metodologies d'activitats aquàtiques per a nadons suaus i les propostes descrites mostren com la diversitat de matisos dels paradigmes conceptuals, els objectius i la metodologia, poden determinar l'exercici professional. Donat aquest context, les següents línies volen debatre al voltant de les implicacions que aquesta quantitat de matisos implica en l'acció educativa i volen guiar, en les conclusions, les consideracions educatives concretes que ordenin l'elaboració de projectes o l'acció educativa dels professionals d'aquest àmbit. Notarem que el discurs s'ha articulad en base als pols oposats que es mostren en la descripció de les propostes.

Dit això, notarem que els paradigmes d'intervenció de les propostes fluctuen des d'un posicionament teòric dinàmic de la psique representat per Vade pied o Potel a

posicionaments de caràcter quasi positivista en Langendorfer i YMCA. Els primers emmarquen un escenari educatiu quasi terapèutic i el segon implica una visió de l'infant centrada en la dimensió motriu de la seva condició vital. El primer posicionament no s'adequa a la potencialitat professional de qui ofereix aquestes pràctiques ni als objectius intrínsecs dels clubs o associacions que les ofereixen. Efectivament, treballar amb nadons i un adult, mobilitza afectes profunds lligats a històries de vida, però s'escapen de l'abast de la formació que ha pogut tenir el/la tècnic/a en activitats aquàtiques. Igualment, no podem perdre de vista que el nadó no és només un cos físic, que l'adult que l'acompanya no és un educador ni que l'escenari no és terapèutic. Per tant, l'infant es comporta en la seva condició de subjecte que es mou, es relaciona, pensa i sent; i l'adult com a pare o mare, no com educador i el/la tècnic/a com a acompanyant d'un procés tan sols educatiu.

Aquests pols oposats es manifesten també en les metodologies d'intervenció. És així com les propostes fluctuen entre els entorns educatius no directius de joc i experimentació lliure (aportacions francòfones, Austswim, Ahrendt i Cirigliano), i les experiències pràctiques organitzades amb detall on les tasques o progressions apareixen de forma concatenada per guiar el camí cap a l'aprenentatge (Langendorfer, YMCA, Moreno). Partint de les mateixes consideracions posades en joc en l'anàlisi dels paradigmes, pensem que cal dirigir la pràctica cap a metodologies obertes, centrades en el descobriment i en el nadó. Una aposta metodològica positivista, centrada en la progressió d'exercicis i que pressuposi aprenentatges o recorreguts d'aprenentatge no s'adequa a la complexitat inherent de l'escenari educatiu. Ara bé, davant de la dificultat que pot suposar una proposta oberta i no dirigida, trobarem suports que guien l'escenari educatiu com les consignes que descriu Austswim, les condicions generals que proposa Ahrendt o els principis d'acció de Cirigliano.

Finalment, els objectius de la pràctica també es mostren en pols oposats. Si per una banda trobem les propostes anglosaxones americanes i alguna de llatina (Langendorfer, YMCA, Moreno, Del Castillo) que s'orienten clarament a l'accés a les habilitats motrius, a l'altra banda hi ha les que s'orienten cap a l'amplitud que designa el desenvolupament general del nadó (Vadepied, Potel, Pansu, Austswim, Ahrendt, Cirigliano). Les primeres propostes, partint d'aquest paradigma més positivista, tendeixen a considerar que l'accés a les destreses implica potenciar el desenvolupament del nadó. Les segones tendeixen a considerar que una bona experiència aquàtica és un motor prou potent per afavorir les experiències vitals del subjecte i per ajudar-lo a desenvolupar-se. Des del nostre punt de vista, centrar els objectius en les habilitats pot ser reduccionista en la mesura que l'infant es mostra en plena globalitat en aquest context i en la mesura que el context d'aprenentatge és familiar per la presència d'un adult molt proper. Per altra banda hi ha múltiples variables emocionals i afectives (Alles-Jardel, 1988; Moulin, 1997; Moulin, 2007) que concorren en l'accés a les competències aquàtiques i per tant l'accés a aquestes destreses no és una qüestió purament motora. És pertinent doncs enfocar els objectius cap a una mirada àmplia que no restringeixi l'atenció sobre els aspectes motors de l'activitat perquè la qualitat de l'experiència d'una pràctica corporal de relació en el medi aquàtic centrada en el desenvolupament global de l'infant, també poden garantir l'accés a aquestes destreses aquàtiques que poden interessar.

Conclusions

Conclourem aquest treball clarificant algunes de les consideracions educatives que hauria de tenir qualsevol programa aquàtic per a la primera infància. Aquestes consideracions que plantejarem sorgeixen del treball de descripció i classificació de les diferents propostes de programes aquàtics i del debat que sorgeix dels diferents posicionaments de la discussió. La seva voluntat és concretar una primera proposta d'estratègies i finalitats educatives, respectuoses amb l'essència de la primera infància i que puguin ser preses en consideració per qualsevol club o associació que vulgui desenvolupar projectes educatius en activitats aquàtiques per a nadons.

Així doncs, partint en tot moment d'una metodologia suau i centrada en l'infant, considerem que el punt de partida educatiu podria ser el següent:

- L'infant ha de ser el centre d'atenció educativa de l'adult i del tècnic/a. Això implica que les decisions educatives estaran subjectes a les seves necessitats i no als objectius externs de l'adult.
- Tota acció educativa ha de respectar els drets dels infants orientant-se cap a un aprenentatge autònom i amb ús de la seva pròpia llibertat, tot allunyant-nos de models instructius o prejudicis educatius.
- El respecte a les relacions afectives de l'infant amb l'adult serà una condició necessària per al desenvolupament de les activitats.
- La parella adult-infant serà el nexa assegurador emocional de l'infant al nou entorn de la piscina i el motor de l'activitat de relació de l'infant.
- Les habilitats natatòries arribaran com a resultat d'una acció educativa que fomentarà el desenvolupament global del nadó en l'entorn aquàtic.
- I per tant, l'objectiu de les pràctiques aquàtiques per a nadons s'orientarà al desenvolupament global del nadó, evitant que els objectius estiguin centrats en el moviment i que es desenvolupin mitjançant metodologies centrades en la instrucció com pugui ser l'aprenentatge de les habilitats natatòries.

Aquestes consideracions educatives caldrà que siguin vertebrades per mitjà d'estratègies i accions educatives concretes, com ara:

- El/la tècnic/a utilitzarà de manera exclusiva el joc i l'activitat lúdica en les activitats diàries, on la creativitat i l'experimentació seran el motor de l'activitat.
- El/la tècnic/a acompanyarà les activitats de l'infant i de la parella amb respecte i confiança.
- El/la tècnic/a respectarà i acceptarà les potencialitats de l'infant que es mostren en el templeig, l'experimentació, l'assaig-error, la repetició, l'observació i la creativitat.
- El respecte als ritmes i els temps tant de l'infant com de la parella adult-infant seran propis del/la tècnic/a.
- Facilitarem la implicació de la parella en l'activitat mitjançant la utilització de centres d'interès, els ambients d'aprenentatge i l'atenció focalitzada dels continguts.

Els continguts natatoris seran abordats de manera indirecta de tal forma que el seu assoliment arribarà pel foment de la llibertat, el lliure accés als aprenentatges i el plaer per la pràctica.

Referències

- Ahrendt, L. (2002) *Baby swimming*. Oxford, Meyer & Meyer Sport.
- (2005) *Toddler swimming*. Oxford, Meyer & Meyer Sport.
- Alles-Jardel, M. (1988) «Communication et interaction parents/enfants au cours d'activités aquatiques: Point de vue méthodologique et éthologique». *Bulletin d'Ecologie et Ethologie Humaines*, 7 (2), p. 2-18.
- (1994) «Les interactions parents-jeune enfant dans le milieu aquatique: Observation et analyse», a Le Camus, J. P.; Moulin, J. P.; Navarro, C. (ed.) *L'enfant et l'eau*. Paris, L'Harmattan (p. 67-108).
- Asher, D. (2003) «The influence of directed aquatic activities for infants upon motor ability, parental attitude, self-image and adaptation in kindergarten aged children», a FAAEL (Ed.) *Compte rendu: 6ème congrès international de l'éducation aquatique, du 8 au 10 mai 2003 (Nantes, France)*. Paris, Federation des activités aquatiques d'éveil et loisir.
- Austswim. (2000) *Teaching infants and preschool aquatics*. Champaign, Human Kinetics.
- Bachelard, G. (1978) *El agua y los sueños*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Brun, A. (2005) «Médiation de l'eau dans l'autisme: Joachim ou la construction d'une première peau psychique». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53 (4), p. 200-205.
- Cirigliano, P. (1989) *Iniciación acuática para bebés: Fundamentos y metodología*. Buenos Aires, Paidós.
- (1998) *Matronatación terapéutica para bebés*. Buenos Aires, Médica Panamericana.
- Conde, E.; Mateo, L.; Peral, F.L. (1997). *Educación infantil en el medio acuático*. Madrid, Gymnos.
- Costa, A.; Marinho, D.; Rocha, H.; Silva, A.; Barbosa, T.; Ferreira, S.; Martins, M. (2012). «Deep and shallow water effects on developing preschoolers' aquatic skills». *Journal of Human Kinetics*, 32 (1), p. 211-219.
- Del Castillo, M. (1991) «El desenvolupament de les habilitats motrius aquàtiques». *Apunts: Educació Física i Esport*, 26, p. 23-28.
- (1992) «Los bebés y el agua: Una experiencia real». *Comunicaciones Técnicas*, (1), p. 15-21.
- (1997) «Reflexions al voltant de l'activitat aquàtica en educació infantil». *Apunts: Educació Física i Esport*, (48), p. 34-46.
- (2001) *La experiencia acuática en la primera infancia como aprendizaje motor enriquecedor del desarrollo humano: Un estudio en la escuela acuática infantil del Inef de Galicia*. Tesis doctoral no publicada, INEF Galicia, La Corunya.
- Erbaugh, S. J. (1978) «Assessment of swimming performance of preschool children». *Perceptual and Motor Skills*, 47, p. 1179-1182.
- (1986) «Effects of aquatic training on swimming skill development of preschool children». *Perceptual and Motor Skills*, 62, p. 439-446.
- Hutzler, Y.; Chacham, A., Bergman, U. i Szeinber, A. (1998) «Effects of a movement and swimming program on vital capacity and water orientation skills of children with cerebral palsy». *Developmental Medicine & Child Neurology*, 40 (3), p. 176-181.

- Kelly, M.; Darrah, J. (2005) «Aquatic exercise for children with cerebral palsy». *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(12), p. 838-842.
- Langendorfer, S. J. (1987) «Children's movement in the water: A developmental and environmental perspective». *Children's Environment Quarterly*, 4 (2), p. 25-32.
- (1990) «Contemporary trends in Infant/Preschool aquatics-into the 1900 and beyond». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(5), p. 36-39.
- Langendorfer, S. J.; Bruya, L. D. (1995) *Aquatic readiness: Developing water competence in young children*. Champaign, Human Kinetics.
- Latour, A. M. (2009) «Du moi-ressenti au moi-psychomoteur: Une hypothèse à propos des troubles archaïques». *Neuropsychiatrie De l'Enfance Et De l'Adolescence*, 57(4), p. 255-259.
- Le Camus, J. P. (1998) *Las prácticas acuáticas del bebé*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Camus, J. P., Moulin, J. P.; Navarro, C. (1994) *L'enfant et l'eau*. Paris, L'Harmattan.
- McManus, B.; Kotelchuck, M. (2007) «The effect of aquatic therapy on functional mobility of infants and toddlers in early intervention». *Pediatric Physical Therapy*, 19(4), p. 275-282.
- Moran, K.; Stanley, T. (2006) «Parental perceptions of toddler water safety, swimming ability and swimming lessons». *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13(3), p. 139-143.
- Moreno, J. A. (1998) «¿Hacia dónde vamos en la metodología de las actividades acuáticas?» *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 11.
- (2003a) «Influencia de la utilización de los manguitos en la adquisición de las habilidades motrices acuáticas y en la competencia percibida». *NSW*, XXV(1), p. 17-22.
- (2003b) «El descubrimiento del medio acuático de 0 a 6 años». *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 67.
- Moreno, J. A.; De Paula, L. (2009) *Estimulación acuática para bebés: Actividades acuáticas para el primer año de vida*. Barcelona, Inde.
- Moreno, J. A.; Gutiérrez, M. (1998) *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona, Inde.
- Moreno, J. A.; Pena, L.; Del Castillo, M. (2004) *Manual de actividades acuáticas en la infancia: Para bebés y niños de hasta seis años*. Barcelona, Paidós.
- Moulin, J. P. (1997) «Influences de la pratique de activités aquatiques sur le développement de l'autonomie chez le jeune». *Thérapie Psycho-Motrice Et Recherches*, 109, p. 38-46.
- (2006) *Les bébés et les jeunes enfants à la piscine: Vers une théorie de la pratique*. Ramonville Saint-Agne, Éres.
- (2007) «Bébés-nageurs: Effets des séances de piscine sur le développement du jeune enfant». *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 20, p. 25-28.
- Numminen, P.; Sääkslahti, A. (1995) «Realidad y ficción sobre la natación para bebés, un estudio experimental sobre los efectos de la natación organizada en el desarrollo motor de los bebés», a COE (ed.), *Actas Congreso Olímpico 1992*. Barcelona, COE (p. 278-285).

- Pansu, C. (1994) «L'intégration des bébés et des enfants porteurs de handicaps dans les séances d'adaptation et de familiarisation du jeune enfant au milieu aquatique», a Le Camus, J.P.; Moulin, J.P.; Navarro, C. (ed.), *L'enfant et l'eau*. Paris, L'Harmattan (p. 199-224).
- (2002) *El agua y el niño. un espacio de libertad*. Barcelona, Inde.
- Pla, G. (2005) «El agua: Un espacio de sensaciones y emociones», a Moreno, J.A. (ed.), *2º congreso internacional de actividades acuáticas* (p. 72-80). Murcia, Instituto de Ciencias del Deporte.
- (2011) *Les interaccions dels nadons en les activitats aquàtiques: conseqüències educatives*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Vic, Vic.
- Plimpton, C. E. (1986) «Effects of water and land in early experience programs on the motor development and movement comfortableness of infants aged 6 to 18 mo». *Perceptual and Motor Skills*, 62(3), p. 719-728.
- Potel, C. (1999a) *Bébés et parents dans l'eau*. Ramonville, Editions Éres.
- (1999b) *El cuerpo y el agua: La mediación en psicomotricidad*. Madrid, Akal.
- Sigmundsson, H.; Hopkins, B. (2010) «Baby swimming: Exploring the effects of early intervention on subsequent motor abilities». *Child: Care, Health and Development*, 36(3), p. 428-430.
- Vadepied, A. (1976) *Laisser l'eau faire*. París, Éditions du Scarabée.
- (1978) *Les eaux troublées*. París, Editions du Scarabée.
- Vilanou, C.; de Bolòs, O. (2004) «Joventut, esport i religió: el moviment Muscular Christianity». *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 7, p. 63-92.
- Yilmaz, I.; Yanardag, M.; Birkan, B.; Bumin, G. (2004) «Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism». *Pediatrics International*, 46(5), p. 624-626.
- YMCA of the USA. (1999) *The Parent/child and preschool aquatic program manual*. Champaign, IL, Human Kinetics.

Metodologías educativas en las prácticas acuáticas para bebés: revisión y análisis de propuestas suaves

Resumen: El presente artículo reflexiona en torno a las metodologías educativas suaves que encontramos en las actividades acuáticas para bebés. Para ello, el texto describe qué entiende por metodología suave y analiza algunas propuestas de referencia que, a pesar de ser todas ellas respetuosas con el desarrollo del niño, se muestran bien diferenciadas en el ejercicio profesional. Este proceso descriptivo de las diversas metodologías que concurren en el enfoque suave permite plantear los debates educativos de cómo debe ser la metodología suave y cuál es el centro de atención de las actividades acuáticas para bebés. Este debate, ya en las conclusiones, da pie a plantear cuáles deben ser los retos educativos que las entidades, clubes o instituciones de carácter no formal que inician proyectos de este tipo deberían tener en cuenta.

Palabras clave: natación, enseñanza, actividades acuáticas, vínculo afectivo, interacción niño-adulto, aprendizaje motor

Méthodologies éducatives dans les pratiques aquatiques pour les nouveau-nés: révision et analyse de propositions douces

Résumé: Le présent article nous permet de réfléchir autour des méthodologies éducatives douces que l'on trouve dans les activités aquatiques pour les nouveau-nés. Pour ce faire, le texte décrit ce que l'on entend par méthodologie douce et en analyse quelques propositions de référence qui, bien qu'elles soient toutes respectueuses du développement de l'enfant, sont bien différenciées dans l'exercice professionnel. Ce processus descriptif des diverses méthodologies qui concourent dans la vision douce permet d'envisager les débats éducatifs quant à la nature de la méthodologie douce et l'existence du centre d'attention des activités aquatiques pour les nouveau-nés. Ce débat, déjà dans ses conclusions, permet d'envisager les défis éducatifs que les organismes, les clubs ou les institutions de type non formel qui entreprennent des projets de ce type devraient prendre en compte.

Mots clés: natation, enseignement, activités aquatiques, programmes aquatiques, interaction enfant-adulte, apprentissage moteur

Educational methods in aquatic activities for infants: review and analysis of gentle teaching proposals

Abstract: In this paper, we consider the gentle teaching methods that are implemented in aquatic activities for infants. First, we define gentle teaching methods and analyse some key proposals that are implemented in different ways in professional practice, but all respect the child's development. This description of the different methods used in the gentle approach leads us to consider the educational debate on what gentle teaching methods should involve and on the focus of aquatic activities for infants. We conclude by discussing which educational goals should be taken into account by entities, clubs and informal institutions offering this kind of activity.

Key words: swimming, teaching, aquatic activities, aquatic programmes, adult-infant interaction, motor learning