



El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano.

Coherencia entre Teoría y Práctica.



Dra. Myrtha Chokler

Publicado en
<http://www.eubios.net/index.php?page=5&topic=38>
Distribuido por Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkartea
por cortesía de la autora

Las estrategias que se despliegan en el abordaje del desarrollo y de sus trastornos en la protoinfancia - período en el que se concreta la práctica de la llamada Atención Temprana - están determinadas fundamentalmente por una concepción de sujeto, por una idea de qué es una persona, un niño y de su ontogénesis.

Desde ese lugar distintos marcos teóricos dan cuenta de los procesos de constitución subjetiva y especialmente de la función, del lugar, de la calidad y de la significación del Otro, de la sociedad, de las relaciones intersubjetivas – en las interacciones - para la construcción de lo intrasubjetivo.

A partir de ello se definen los objetivos, los instrumentos y los procedimientos que se proponen. Aunque alcanzar cada vez mayor autonomía está explícita o implícitamente reconocido siempre como uno de los objetivos prioritarios, también sabemos que las sociedades, y dentro de ellas las capas dominantes, van “modelando” con mayor o menor éxito sus “sujetos funcionales” a través de pautas de crianza, de programas de educación, de medios de información, de la formación académica de los profesionales, del auspicio a ciertos desarrollos considerados científicos, de la difusión de creencias, de mitos, de ciertos valores, que constituyen en su conjunto, de manera compleja y heterogénea lo que denominamos Representaciones sociales del Orden Simbólico y que ejercen una incidencia determinante en la constitución de la personalidad en su conjunto.

En cada práctica social de crianza o de educación formal o asistemática subyacen respuestas implícitas a estas dos cuestiones:

1 – ¿Qué hombre, y por lo tanto qué niño queremos ayudar a ser y a crecer? ¿Un sujeto autónomo, libre, con confianza en sí mismo y en su entorno, en sus propias competencias para pensar y elaborar estrategias a su nivel para la resolución de obstáculos, problemas y conflictos, un ser abierto y sensible, comunicado y solidario?, ¿O bien un ser obediente, dependiente de la “autoridad” y sometido al reconocimiento permanente del otro, temeroso al castigo y anhelante del premio, un ser competitivo, exitista, rivalizando para ser “el primero”? ¿Un ser que piensa que identificarse con otro es confundirse con otro?

2 – Entonces conscientes de nuestra elección ¿cuál es el rol del adulto, de la sociedad, de los profesionales para salvaguardar el respeto por la persona desde la niñez más temprana y su derecho a ser reconocida como quien es, tal como es, más allá de la diferencia o de la singularidad?

A nuestro criterio algunas propuestas de crianza y educación temprana, en particular en las situaciones de alto riesgo psicosocial que vive actualmente el conjunto de la población facilitan, por desconocimiento o por desborde emocional, la reiteración de prácticas no respetuosas de las características madurativas y psicológicas de cada niño en su originalidad como sujeto, fomentan la dependencia excesiva, o la pseudoautonomía, la masificación de los vínculos, la anomia, a veces la hostilidad, la humillación o el no reconocimiento elemental del niño que es, aquí y ahora, abrumado por el que debería ser, presente en el imaginario de los adultos.

Las dificultades a nivel de la motricidad y de la actividad en niños, en particular la hiperkinesia, el déficit atencional, la abulia, la falta de iniciativa, el abandono de sí y la agresividad son muchas veces gestados o facilitados desde modelos de crianza, de atención y de educación donde el permanente hacer y tener aparece como un valor sustitutivo del ser. La persistencia de esta modalidad va delineando personalidades del tipo “performante”, “exitoso”, en las cuales la actividad compulsiva, que brinda finalmente escasa satisfacción, es seguida de una sensación de vacío que se intenta colmar desde la hiperactividad frenética, la agresión, el aislamiento o las adicciones. (J.M. Hoffmann, 1994).

Los descubrimientos de la Dra. Emmi Pikler sobre la génesis de la motricidad en el niño pequeño y de sus implicancias en la personalidad en su conjunto, han ofrecido una contribución fundamental a la Psicología Genética, planteando una necesaria redefinición de la noción de “competencia” y del concepto de “autonomía” desde la primera edad. La motricidad y la sensorialidad constituyen la base de la estructura y a su vez, la condición esencial y tal vez única de existencia del bebé, de sus relaciones con el entorno y de sus representaciones de sí y del mundo.

Todos los bebés utilizan su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse, para tomar los objetos o para expresar sus emociones sino, fundamentalmente, para ser y para aprender a pensar.

La vida del bebé es su sensoriomotricidad y la autonomía aunque pequeña, precaria, inestable, existe y se desarrolla desde el inicio de su vida.

Reconociendo para el bebé el indispensable e indelegable rol del adulto como envoltura continente, como sostén ineludible para la satisfacción de las múltiples necesidades, como instrumento de proyecciones e introyecciones, como mediador y como introductor en el mundo social de la ley, de la cultura y del lenguaje, parece oportuno reflexionar acerca del concepto de autonomía –diferenciándolo del de falsa o pseudoautonomía– sus condiciones subjetivas y objetivas y su relación con la práctica concreta durante la protoinfancia.

Hablar de actividad autónoma es reconocer que el bebé es un sujeto de acción y no sólo de reacción desde la más temprana edad. Acción que implica operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre sujeto y medio.

Dice D.W. Winnicott: "En un estadio primitivo de constitución del self, es la adaptación activa al medio, (a su medio, que no es cualquier ni todo medio) lo que permite al bebé 'existir' en lugar solamente de reaccionar."

Nuestra concepción dialéctica de los fenómenos permite señalar que las áreas y los procesos de autónomos sólo pueden desarrollarse partir de la previa existencia - aún embrionaria y potencial en cada estadio - de elementos de autonomía, que, al concretarse en el aquí y ahora, en interacción con el medio y por maduración funcional, se complejizan y diferencian progresivamente.

El reconocimiento puntual de la existencia real de elementos de autonomía, de cómo aparece, en qué condiciones y de cómo se expresa en cada momento es la base para su desarrollo ulterior.

Un bebé por ejemplo, que todavía no se sienta por sí mismo a los 7 meses es capaz, sin embargo, de pivotar, deslizarse, rolar, de reptar y de trasladarse activamente a la búsqueda de objetos que le interesan, que selecciona y compara, explorando, de manera autónoma, sus características físicas y / o sus relaciones lógico-topológicas - la proximidad, las inclusiones posibles de uno en otro etc. El mismo bebé coaccionado para mantenerse sentado con un equilibrio precario, aún apoyado o sujetado en una sillita, si no está aún maduro para hacerlo, se ve obligado a quedarse fijado, con el tronco crispado, rígido, en esa posición, en alerta por temor a desmoronarse, o, impotente, se cae, reforzando un íntimo sentimiento de inestabilidad e inseguridad y confirmándose su inevitable dependencia del adulto para cambiar de postura o para acceder a un objeto. Tenso para sostener su tronco, rigidiza la manipulación, limitando la disponibilidad corporal y sus posibilidades atencionales, exploratorias y prácticas.

Cuando se permite a un bebé emprender una actividad por su propia iniciativa y llevarla a cabo hasta su conclusión, el observador puede captar y comprender la direccionalidad de la acción, los esquemas sensoriomotores y mentales con los que opera revelando así su "sentido" y su significación.

El conocimiento fino y detallado de la actividad autónoma del protoinfante bajo todas sus formas, aporta una gran riqueza de datos acerca de la riqueza y variabilidad de las estrategias individuales y por lo tanto individuantes, en las que el bebé se compromete corporal y psíquicamente en cada momento y en cada estadio de su desarrollo. De esta manera se autoconstruye intelectual, práctica y socialmente, acompañado y sostenido por sus adultos significativos.

Autonomía supone que la persona, en este caso el bebé, durante su actividad espontánea,

- a) Es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa.
- b) Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro para el programa de acción que se ha propuesto, por lo cual éste se hace pertinente y adecuado.
- c) Manifiesta una actitud de cuestionamiento y de sorpresa ante el descubrimiento. Las preguntas que se va formulando – evidenciadas en el despliegue de sus actos - revelan su nivel de maduración global y el de sus intereses.
- d) Al mismo tiempo la disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción.
- e) Ello le permite una cierta dosis de decisión, de elección posible a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción. Esta concepción de autonomía considera que el niño vive y opera en cada momento de su vida con los instrumentos perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos que él ya posee, maduros no con los que va a adquirir ulteriormente, ya que la maduración precede al aprendizaje.

Estimularlo, incitarlo, seducirlo o forzarlo para que utilice funciones o recursos que todavía no posee, para los cuales aún no está maduro, no sólo no acelera su maduración sino que la obstaculiza, porque lo obliga a utilizar esquemas, patrones inapropiados o torpes, ejerciendo movimientos o acciones fragmentadas, a las cuales él no puede encontrarle sentido, pero que le son exigidas o propuestas por el adulto al cual está sometido afectivamente. Experiencias semejantes repetidas construyen lo que los cognitivistas llaman metacogniciones sobre la fragilidad de sí mismo con un fuerte sentimiento de incompetencia, de ineptitud más o menos generalizadas afectando la autoestima.

El niño autónomo, por el contrario, en contacto e interacción permanente con su ambiente, construye con los medios de que dispone aquí y ahora su programa de acción, basado en su nivel de conocimiento actual. De este modo también construye, sincrónicamente, las bases del conocimiento futuro, integrándolo ulteriormente en estructuras cada vez más complejas y más diferenciadas. Pero simultáneamente a la apropiación de los contenidos y los conocimientos construye y reconstruye, perfecciona, ratifica y rectifica los instrumentos, esquemas y modelos cognitivos, emocionales y actitudinales implicados en su personal proceso del conocer,

elaborando sus propias modalidades, estrategias, estilos de aproximación al conocimiento, es decir, aquello que Ana Quiroga denominó matrices de aprendizaje.

Con sus esfuerzos personales dosificados, autoregulados, dirigidos por su propia iniciativa, el niño aprende a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de su acción, a modificar sus movimientos y sus actos, a registrar y tener en cuenta sus propios límites, aprende la prudencia y el cuidado de sí, aprende a aprender. En una palabra, desarrolla su competencia ejerciendo y ejercitando sus competencias. Pero aprende al mismo tiempo la confianza en sí mismo, en sus propias percepciones, en sus propios intereses, en sus cuestionamientos, en sus conclusiones, en sus propios encadenamientos lógicos y en sus propias maneras de resolver sus situaciones problemáticas. Y sobre todo aprende el valor y el lugar que el adulto adjudica a esta autoconfianza en la constitución de su personalidad.

Hacerle hacer, conducirlo en su motricidad o en su búsqueda cognitiva refuerza su dependencia y el sentimiento íntimo de que él por sí mismo, sin el adulto, no sabe querer, ni puede saber, ni puede poder. En una palabra, aprende que es incompetente. Imagen reforzada por el espejo que le devuelve el adulto quien no lo reconoce como sujeto, y no confía en él como sujeto autónomo.

Si semióticamente el sujeto se define por sus competencias del querer, del saber y del poder, lo que incumbe al adulto, desde esta perspectiva, es asegurar al niño un entorno afectivo, social y material, para que pueda apropiárselo y dominarlo con los instrumentos que ya dispone y los procedimientos que vaya elaborando. Desde esta concepción, entonces, para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea sensibilidad, empatía y un profundo conocimiento de "este niño" en particular.

Estas consideraciones acerca de la importancia de la autonomía no son obvias en la mayoría de las personas que se ocupan de la crianza, de la atención temprana o de la terapia de los niños, familiares o no y aún de profesionales del ámbito de la protoinfancia. Prueba de esto es el escaso conocimiento que aún tienen muchos de ellos de las formas genéticas, fisiológicas del desarrollo postural y motor descubiertas por Pikler así como la insistencia en la bibliografía tradicional y en los programas de "estimulación temprana" de prácticas que fuerzan, distorsionan intentando adelantar la secuencia y los ritmos propios de adquisiciones y aprendizajes pertinentes a cada niño en su estadio.

¿Cuáles son las condiciones subjetivas para que un niño pueda sostener una actividad autónoma?

- 1.- Seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo de apego.
- 2.- Libertad de movimientos asegurada por el desarrollo postural autónomo, tal como ha sido definido y descrito por E. Pikler.

¿Cuáles son las condiciones objetivas para la actividad autónoma?

El espacio, la ropa, los objetos y los juguetes pertinentes, adecuados y seguros para este niño en particular en este momento y situación de su vida y de su actividad potencial. El tiempo y la continuidad de la actividad son fuente de experiencias esenciales y estructurantes. La alternancia entre los tiempos de juego autónomo y los tiempos de los cuidados, plenos de interacción y comunicación con el adulto, se nutren recíprocamente.

Los períodos de actividad libre concretados en un tiempo regular y habitual en el que el bebé va reconociendo rápidamente la sucesión de gestos y actividades repetidas cotidianamente, verbalizadas por el adulto, se inscriben en un ritual que permite al bebé su anticipación progresiva y una orientación témporo-espacial, que lo prepara corporal y psíquicamente en el devenir de la situación en la que se está viendo implicado.

Estos son tiempos importantes de estructuración somatopsíquica para el bebé sano y mucho más aun para el que sufre alguna dificultad o padece alguna patología. El bebé tiene necesidad de su tiempo, con su ritmo personal para construir sus puntos de referencia y de orientación en

el espacio y en la situación, para captar el sentido, para elaborar un proyecto de acción, para iniciarlo, desarrollarlo, reajustarlo y culminarlo sin interferencias del adulto.

La continuidad del movimiento libre, autorregulado en relación al entorno y a un proyecto autoconstruido, le permite al bebé la construcción de una continuidad psíquica en el pensamiento. Mientras experimenta una vivencia global en la acción, con una sensación profunda de competencia, consolida el sentimiento de continuidad de sí y por lo tanto el proceso de individuación. Este es requisito para la construcción de todas las representaciones mentales, entre ellas, las de su esquema corporal y las de su unidad de sí. Las emociones vividas durante la actividad autónoma crean las mejores condiciones para el continuum entre la experiencia motriz y psíquica en el transcurso de un verdadero pensamiento motor arcaico del cual emerge el sentido, la direccionalidad y la significación de la acción.

Falsa autonomía o pseudoautonomía es un concepto propuesto por Judit Falk para determinar aquello que el niño realiza solo sintiéndose obligado a responder o a obedecer frente a las expectativas del adulto, acciones que no surgen de su propia iniciativa y para las que no se siente íntimamente maduro y competente. El niño al que se le exige una "autonomía" que supera su maduración global, que no remite sólo al aspecto motor o cognitivo, vive esa exigencia como una sobreexigencia. Se siente inseguro, lo recibe como un abandono o una negación del adulto, no sólo a "apoyarlo en la tarea", cuando en realidad siente que lo necesita profundamente, sino como un rechazo a su persona entera. Se autopercebe como incapaz de ser "amado" y reconocido si no cumple con las expectativas del otro. Este sentimiento es totalmente opuesto al que se expresa por el Yo solo presente en la alegría del autodesafío. Este significa yo quiero hacerlo solo porque me siento competente y eficaz, quiero probarme y eso estimula mi autoestima, reforzada por el reconocimiento del otro. Sentimiento distinto al que subyace en el Yo solo que implica me siento solo, abandonado y sin apoyatura de un adulto que me exige que posea una competencia y una eficacia de las que carezco todavía y que supuestamente debería poseer; lo cual estimula el sentimiento de incapacidad, de inseguridad, de dependencia y de descalificación para ser merecedor del afecto y el reconocimiento del otro.

Esta pseudoautonomía por coacción, incitada o empujada, no tiene nada que ver con el proceso de socialización. Por el contrario, es una de las causas de los mecanismos de sobreadaptación y de la constitución de personalidades frágiles descritas por D. Winnicott como "falso self".

Sin duda la concepción filosófica y ética respecto del hombre, de la sociedad y en particular del niño como sujeto orienta toda investigación científica, la elección del marco teórico y toda praxis. Desde allí planteamos los valores que, en interrelación dialéctica, presiden nuestra acción:

Respeto - Autonomía – Seguridad

Respeto esencial por la persona, en este caso el niño, por su maduración neuropsicológica, por su singularidad y por su derecho inalienable a ser protagonista de su propio desarrollo, como ser activo, actor y no solamente actuado por otro.

Autonomía en desarrollo pero que existe y puede concretarse desde ya para ciertas acciones en ciertas condiciones, que le permiten vivirse como sujeto competente a su nivel, con iniciativas, deseos, aptitudes y proyectos.

Seguridad afectiva, seguridad postural, confianza en sí mismo y en su entorno humano y material.

Existe una oposición antagónica entre la concepción de desarrollo y de autonomía que aquí se sostienen –basadas en la seguridad afectiva, en la dinámica del vínculo de apego y su evolución progresiva, en el respeto por la maduración, la propia iniciativa y la motricidad libre– y otras concepciones que, con el pretexto del descubrimiento de exquisitas y tempranas competencias justifican la hiperestimulación, la manipulación del niño como objeto entrenable y/o reparable.

La invasión y la sobrexigencia enmascaran, en realidad, a nuestro criterio, formas sutiles de coacción y/o de abandono del niño, a partir de negarlo como sujeto o ubicándolo en una relación de dependencia absoluta, sin valorar las condiciones para que exprese su potencial autonomía. Reflexión particularmente importante cuando nos encontramos frente a niños en riesgo o con serias perturbaciones que afectan su desarrollo.

Inspirados en estos principios, para la elaboración de estrategias que aseguren las mejores condiciones para el desarrollo de los niños, tenemos en cuenta que, como dice Agnès Szanto, el tiempo de los bebés es infinito, el instante de malestar o de sufrimiento es infinito como así también el de bienestar y el de alegría, vivencias que dejan huellas, abren o cierran al mundo. Esto implica para los adultos, la familia, los profesionales y la sociedad una gran responsabilidad y un extraordinario desafío porque es en los más pequeños detalles de la vida cotidiana que se concretan o naufragan las más bellas teorías.

Bibliografía

- AJURIAGUERRA, Julián de. "Seminarios de la cátedra de Neuropsicología del Desarrollo" en el College de France (1975-1981) en Bulletin de Psychologie de la Université de Paris. Nº 391, tomo XLII, 1989. Versión castellana publicada en La Hamaca, Nº 3-4. Buenos Aires, FUNDARI.
- APPELL, Geneviève.; TARDOS, Anna. AAVV Prendre soin d'un jeune enfant. Ramonville, Editions Érès. 1998.
- AUCOUTURIER, Bernard. "La Acción como transformación". La Hamaca, Nº 10. Buenos Aires, FUNDARI. 1999.
- BICK, Esther. "Remarques sur l'observation de bébés dans la formation des analystes". Journal de la Psychanalyse de l'enfant, Nº 12. Pág. 14-35. 1992.
- BION, W. "El aparato de pensar pensamientos". Buenos Aires, Publicación de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 1974.
- BLEGER, José. Simbiosis y ambigüedad. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- BOWLBY, John. El vínculo afectivo. (Trad. I. Pardo). Buenos Aires, Paidós, 1976.
- BRUNER, Jerome. Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris, PUF 1983.
- BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. (Trad. y comp. J. Linaza). Madrid, Alianza 1984.
- COHEN-SOLAL, J.; GOLSE, B. (Dir. AAVV) Au début de la vie psychique. Paris, Editions Odile Jacob. 1999.
- CHOKLER, Myrtha. Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, del mecanicismo a la psicomotricidad operativa. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1988.
- CHOKLER, Myrtha. "Neuropsicosociología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana". La Hamaca, Nº 9. Buenos Aires, FUNDARI, 1998.
- CHOKLER, Myrtha. Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier. Buenos Aires, Ediciones Ariana. 1999.
- CHOKLER, Myrtha.; BENEITO, Noemí "El bebé Hipotónico que estimulación y para que?". La Hamaca, Nº 2. Buenos Aires, FUNDARI. Pág. 16-22. 1992.
- FALK, Judit. Mirar al Niño. Buenos Aires, Ediciones Ariana, 1997.
- GIBELLO, Bernard. La pensée décontenancée. Paris, Bayard Editions. 1995.
- GOLSE, Bernard (Dir.AAVV) El desarrollo afectivo e intelectual del niño. Barcelona, Masson. 1987.
- GOLSE, Bernard "Les origines de la pensée chez l'enfant". Psychiatrie Française, Nº 1. Pág. 94-103. 1993.
- GOLSE, Bernard "La psychiatrie du bébé: de la place du corps comme "voie royale"de l'accès à la semiotisation". L'information psychiatrique, 71, I. Pág. 18-23. 1995.

GOLSE, Bernard AAVVPensar, hablar, representar. El emerger del lenguaje. Barcelona, Masson. 1992.

GOZLAN, Anne. AAVV "El bebé activo, más que un juego". Jornadas Científicas "De lo corporal al psiquismo" organizada por la Association Pikler-Loczy de France. 19-20 de marzo de 1994.

HOFFMANN, JUAN MIGUEL, Le rôle de l'initiative dans le développement émotionnel précoce. Organisation du deuxième semestre. La Psychiatrie de l'enfant, XXXVII, 1, 1994, p.179-213.

KARMILOFF-SMITH, A. Más allá de la Modularidad. Madrid, Alianza. 1994.

LECUYER, R. AAVV Le développement cognitif du nourrisson. Tours Natha Université. 1994.

MENDEL, Gérard. L'acte est une aventure. Paris, Editions de la Découverte. 1998.

PIKLER, Emmi. "El desarrollo de los grandes movimientos motores y la estructura del entorno". Publicación de la Asociación Pikler-Loczy de Francia. (Trad. M. Chokler). La Hamaca, Nº 8. Buenos Aires, FUNDARI. 1970.

PIKLER, Emmi. Moverse en libertad. (Trad. G. Solanas). Madrid, Narcea. 1985.

PIKLER, Emmi. "Iniciativa y competencia. Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona". (Trad. M. Chokler). La Hamaca, Nº 2. Buenos Aires, FUNDARI. 1992.

PINOL-DOURIEZ, Monique. Bébé agi-Bébé actif. Paris, PUF, 1984.

QUIROGA, Ana. P. de Proceso de Constitución del Mundo Interno. Buenos Aires, Ed. Cinco, 1985.

QUIROGA, Ana. P. de Matrices de Aprendizaje. Buenos Aires, Ed. Cinco, 1991.

QUIROGA, Ana. P. de Apuntes para una teoría de la conducta. Buenos Aires, Ed. Cinco, 1994.

STERN, Daniel. El mundo interpersonal del infante. Buenos Aires, Paidós. 1991.

SZANTO, Agnès. "El interés pedagógico de moverse en libertad en la vida cotidiana del niño pequeño: Reflexiones sobre la práctica prolongada de las concepciones de la Dra. Pikler". Introducción a la traducción francesa de Pikler, E. Moverse en libertad. Paris, Presses Universitaires de France, 1970.

SZANTO, Agnès Le roulement (motricité du première âge). Investigación para la Maîtrise en Psicología Genética. Universidad Paris VIII, bajo la dirección del Pr. Tran Thong. 1977.

SZANTO, Agnès Développement psychomoteur de la première enfance. Etude de quelques grands mouvements moteurs chez le nourrisson en fonction des lois de l'équilibre. Tesis doctoral. Université Paris VIII. 1980.

SZANTO, Agnès "Afectos y manifestaciones tónico-motrices". La Hamaca Nº 2. Buenos Aires, FUNDARI. 1992.

SZANTO, Agnès "Acerca de un cierta utilización de la observación". (Trad. M. Chokler). La Hamaca, Nº 8. Buenos Aires, FUNDARI. 1997.

TARDOS, Anna. "El rol de la observación en el trabajo educativo". Publicación de la A. Pikler-Loczy de Francia. La Hamaca, Nº 9. Buenos Aires, FUNDARI 1969.

TARDOS, Anna. "Une vie active". Vers l'éducation nouvelle, Paris, Revue CEMEA Nº 311. 1977.

TARDOS, Anna.; DAVID, Myriam."Quelques résultats de recherches sur le contenu et la structuration de l'activité spontanée de l'enfant au cours des dix-huit premiers mois". Extraits des Journées Scientifiques organisées en 1986/1987 et publiés par l'Association Pikler-Loczy de France. 1987.

WALLON, Henri. Del acto al pensamiento. (Trad. E. Dukelsky). Buenos Aires, Editorial Lautaro. 1964 (Primera edición en francés Paris, Flammarion, 1942).

WALLON, Henri. Los orígenes del carácter en el niño. (Trad. M. Arruñada). Buenos Aires, Nueva Visión. 1979 (Primera edición en francés Boivin, 1934).

WALLON, Henri. "La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad". Psicología y Educación. Madrid, Pablo del Río Editor, 1981.

WALLON, Henri. La evolución psicológica del niño. (Trad. M. Miranda Pacheco). 7ma. edición. Barcelona, Crítica, Grupo editorial Grijalbo. 1984.

WINNICOTT, Donald W. Escritos de pediatría y psicoanálisis. (Trad. J. Beltrán). Barcelona, Laia, 1958.

WINNICOTT, Donald W. Realidad y juego. (Trad. F. Magía). Buenos Aires, Gedisa. 1972.

WINNICOTT, Donald W. El proceso de maduración en el niño. (Trad. J. Beltrán). Barcelona, Laia. 1975.