

El rubicón como un fenómeno de desarrollo en la infancia media¹

(Primera parte)

Axel Föllner-Mancini¹, Bettina Berger²

¹ *Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Alanus, Alemania*

² *Facultad de Medicina, Universidad de Witten/Herdecke, Alemania*

En debates públicos sobre educación Waldorf se manejan por lo general ciertas ideas como formas de explicación. Hoy en día un número significativo de personas asocian la Pedagogía Waldorf con palabras centrales como “euritmia”, “enseñanza en bloques de asignaturas” o “aprendizaje sin calificaciones”. Sin duda, entre estos términos hay una idea más o menos difusa sobre el concepto “rubicón”, como la crisis que ocurre antes de la pubertad. Este tema se encuentra en debate incluso en foros de padres (Blass 2013).

Este artículo intenta establecer el concepto de “Rubicón” en su contexto histórico y luego identificarlo como una consecuencia del pensamiento antroposófico-espiritual sobre el desarrollo, tal como lo estableció Rudolf Steiner desde 1907 en adelante. La intención en explicarlo de este modo es poner en manifiesto las principales características de esta transición tan importante en la infancia, tal como fueron vistas por el fundador de la antroposofía. Luego entraremos en el ámbito de la teoría de la socialización actual con el fin de dar una explicación concisa sobre los ideales de Steiner acerca de cómo enseñarles a niños de ocho a once años de edad. Finalmente, queremos establecer el concepto de rubicón dentro del pensamiento actual en la psicología del desarrollo sobre el tema de la infancia media.

La historia del concepto “Rubicón”

En tiempos históricos el Rubicón era un río que marcó la frontera entre el corazón de Italia y la provincia romana de la Galia Cisalpina. En el 49 A.C. Julio César cruzó el río Rubicón con su ejército, en contra de los deseos del Senado Romano. Este acto fue efectivamente una declaración de guerra contra el Senado, el cual no pudo haber sido en retirada – a lo cual César reconoció con la famosa frase “alea iacta est” (“La suerte está echada”). Desde entonces, la expresión “cruzar el Rubicón” se ha consolidado como una metáfora de la acción o evento irreversible que puede traer consigo grandes cambios y un alto grado de riesgo. En la ciencia este concepto ha sido dos veces puesto en servicio dentro de un lugar destacado: en la cuenta del desarrollo humano propuesto por Rudolf Steiner a partir de 1919 en adelante, y en la teoría psicológica de acción de Heckhausen y Gollwitzer (1987).

1. Capítulo original: Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit, publicado en Jost Schieren (Ed.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven: Beltz/Juventa 2016

El modelo Rubicón de las fases de acción busca dar cuenta de los factores mentales involucrados en la transformación de una decisión, una vez tomada hasta su realización. La primera fase (predefinida) se caracteriza por una ponderación de los riesgos. Una vez que el sujeto se ha comprometido a llevar a cabo un objetivo en particular, la fase de evaluación del riesgo no puede ser prolongada indefinidamente, y su interrupción consiguiente es lo que lleva, entonces, a la realización de la acción, con los riesgos imprevistos que podrían acompañarlo (Achziger & Gollwitzer 2009, p.151).

Steiner también utiliza el concepto “Rubicón” por el potencial de asociaciones históricas que este término ofrece para construir un marco metafórico aplicado al evento de desarrollo en cuestión. En la fase intermedia de la infancia², alrededor del noveno o décimo año, según Steiner, hay un momento decisivo que conduce a un sentido más profundo de sí mismo. Una vez que los niños han pasado por esta fase tensa, pictóricamente hablando, no hay vuelta atrás de donde vinieron; es decir, de esa mentalidad infantil de identificación imitativa con el mundo adulto. En la estructura de su conciencia, como César, ellos han llegado a un punto de no retorno, desde el cual el camino conduce en una dirección: la dirección de etapas adicionales y secuenciales en el desarrollo de la identidad individual.

Además de esto, el rubicón puede interpretarse como una repetición de una fase anterior conocida como “los terribles dos”, un término que hizo su debut en las primeras etapas empíricas de la psicología del desarrollo a principios del siglo XX. En su libro “*Erziehung zur Anthroposophie*” (Educación hacia la Antroposofía), Klaus Prange sostiene que Steiner se apropió de este concepto y lo “transmitió como parte integral de la antroposofía” (Prange 1985, p.109). Helmut Zander, citando a Prange, repite esta afirmación (Zander 2007, Vol. II, p. 1405). Aunque ninguno de estos autores proporciona prueba de ello, creemos que dichas observaciones están en orden.

Existe una clara evidencia de que desde la década de 1880 hasta la primera década del siglo XX, Steiner se interesó profundamente por la nueva ciencia de la psicología que estaba tomando forma, absorbiendo gran parte de su literatura. Esto se puede ver en su propio trabajo publicado. Ya en “una teoría del conocimiento implícita en la cosmovisión de Goethe”, Steiner esboza los esfuerzos que se realizan en toda dirección para comprender el funcionamiento de la mente humana en términos empíricos y con el fin de explicarlos sistemáticamente. A través de todo esto, según Steiner, la psicología fracasó consistentemente en desarrollar un concepto unificado de la vida mental. Además, la distinción entre los aspectos “psíquicos” y los aspectos noéticos de la función mental ya no se podía mantener, lo que significaba que se estaba erosionando la apreciación de la identidad humana como inherente a la individualidad. Con el auge del darwinismo, entonces, el desarrollo se consideraba cada vez más en términos de biología evolutiva. Dentro de este contexto general, Steiner siguió las publicaciones de psicólogos particulares, como Wilhelm Preyer (1841-1897), quien aunque abrazó la teoría darwinista, rechazó con vehemencia algunas de sus consecuencias materialistas. Preyer se mantuvo firme en su convicción de que el alma no podía ser considerada como un epifenómeno de procesos puramente biológicos. Sus observaciones sistemáticas de los niños en la primera infancia lo llevaron a postular que en la filogenia la razón genera lenguaje y que, por consiguiente, en la ontogenia humana el recién nacido “viene al mundo mucho más dotado de comprensión que con talento para el lenguaje” (Preyer citado por Eckardt 1989, p. 37). Preyer sostenía que la razón es un poder formativo innato que, en interacción con su base corporal y con el medio ambiente, se precipita en habilidades particulares (Preyer 1989, p. 271; Eckardt 1989, p. 37). En su obituario sobre Preyer, Steiner elogió este enfoque como una contribución significativa a la psicología (Steiner 1989, p. 346). El libro de Preyer “*Die Seele des Kindes*” (El alma del niño), publicado por primera vez en 1882, aún es considerado el trabajo fundador de la psicología infantil empírica.

Después del cambio de siglo, Steiner en su ensayo “*Moderne Seelenforschung*” (Investigación moderna del alma, 1989) intenta delinear algunas de las principales corrientes de la psicología empírica. Incluido,

2. La infancia media, también conocida en el mundo de habla inglesa como “niñez media”, es una fase de desarrollo que atrae cada vez más a los investigadores. El llamado período de latencia, bien conocido en la literatura psicoanalítica, que significa una pausa en el desarrollo psicosexual entre las edades de 6 y 12 años, ahora se ve de una manera más compleja. En la “mitad de la infancia” surgen desafíos de naturaleza tanto intrínseca como extrínseca, que son altamente significativos para el desarrollo de la personalidad del niño. Los límites temporales para la infancia media de ninguna manera son fijos puesto que fluctúan entre las edades de 6 y 8 (comienzo) y 11 y 12 (final, comienzo de la pre-pubertad) (Ahrend 2002, p. 17).

por supuesto, el campo de la psicología experimental y su principal representante en Alemania: *Wilhelm Wundt*. Aquí Steiner hace un comentario que muestra cuán profundamente consciente estaba de la amplia reputación de esta nueva ciencia, que tuvo lugar en el instituto en Leipzig fundado por Wundt:

“De todas partes del mundo civilizado, los estudiantes encontraron su camino a Leipzig para aprender los nuevos métodos bajo la guía de Wundt. Y estos métodos modernos de investigación psicológica se han diseminado ampliamente. En Copenhague y Jassy, en Italia y América, la psicología experimental se enseña en el espíritu de Leipzig” (Steiner 1989, p. 468).

Entre estos estudiantes estaba el psicólogo estadounidense y teórico de la educación Granville Stanley Hall (1844-1924). Hall pasó cuatro años de estudio e investigación en el laboratorio de Wundt, y después de su regreso a los Estados Unidos trató de aplicar los frutos de este trabajo. Por lo tanto, se propuso desarrollar un método adecuado para recolectar grandes muestras de datos basados en la observación psicológica para procesarlos sistemáticamente. Con la invención del cuestionario tuvo éxito en este objetivo. Hall es correctamente considerado como el fundador de la indagación con cuestionario (Kreppner 1998, p. 130). Con este instrumento creado, llevó a cabo la primera gran investigación de aspectos del desarrollo infantil. Sus estudios principalmente analizaron los pasos que el niño toma en el camino hacia el desarrollo de la individualidad. Las descripciones detalladas de los fenómenos se procesaron sistemáticamente y se agruparon tipológicamente, y gradualmente surgió un modelo de desarrollo infantil basado en fases.

La teoría de Hall distinguió cuatro fases (Cizek et al. 2005, p. 8), llevando al niño desde la infancia hasta la autonomía del joven adulto. Estas fases son: infancia (0 - 4), niñez (4 - 8), juventud (8 - 12) y adolescencia (11/13 - 22/25). Las fases de la juventud y la adolescencia son períodos que implican cambios importantes que pueden hacer sentir su presencia en tensiones internas considerables. Además, Hall había llegado a ver que el lapso de este proceso de desarrollo se repite inconscientemente en capítulos significativos de la historia humana. Esta concepción ya era conocida como la “teoría de la recapitulación biogenética” (Cizek et al., 2005), una versión espiritual que fue presentada por Steiner.

Las investigaciones de Hall fueron muy influyentes y, a su vez, estimularon la psicología empírica en Alemania. Esto vino a través de la traducción y publicación en 1903 de su libro “Algunos aspectos del primer sentido del yo”, que apareció en los Estados Unidos en 1898.

Fue el trabajo de Oswald Kroh (1887-1955) que obtuvo una recepción excelente para el libro de Hall. Como psicólogo, estaba ansioso por descubrir formas fructíferas de implementar los nuevos hallazgos en la educación. En esto, su preocupación particular fueron las fases de desarrollo, y cómo la metodología de enseñanza podía beneficiarse del conocimiento de ellas. También fue Kroh quien buscó identificar el momento decisivo en la recapitulación postulada por Hall: la primera conmoción del sentido del yo en el niño de dos a tres años que se caracteriza, por una parte, por la primera referencia del niño a él mismo como “yo” y, por otro, con la “fase obstinada” asociada con el primer distanciamiento del niño de su entorno. Según Kroh, este evento se repite en forma modificada en la transición de la segunda a la tercera fase de la edad escolar (Kroh 1928, p. 93). El niño de siete años, recién ingresado a la escuela, expresa en la primera fase un realismo coloreado por la fantasía y una disponibilidad para la analogía. Alrededor de los 10 años -la segunda fase- el niño llega a una actitud más plenamente consciente (ingenuo realismo), fase que se caracteriza por el desarrollo de una actitud crítica, combinada con todos los signos de un segundo “período obstinado”. Kroh designa este punto en desarrollo con el término “realismo crítico inmaduro” (Kroh 1928, p. 100, Bergius 1959, p. 138, Trautner 1997, p. 34). Al mismo tiempo, en el transcurso de este segundo período obstinado, el niño de 10 a 12 años (la edad exacta depende del individuo) “se vuelve hacia adentro” (Bergius 1959, p. 138).

Así a comienzos del siglo XX, la psicología del desarrollo ya había producido un modelo de fases detallado basado firmemente en evidencia empírica y no, como era tradicionalmente el caso, en descripciones idealizadas de pasos fijos. Ahora se habla de momentos sutiles de desapego incipiente, que ocurren antes del inicio de la pubertad, que pueden describirse como fenómenos transicionales. Repetidamente, Kroh hace una mención especial con respecto a los niños de diez años: “De la mano con la actitud crítica de este grupo

de edad, que no se inmuta ante lo que un maestro puede hacer o decir en clase, está el hecho de que el niño de diez años cada vez más se aleja de lo que está inmediatamente delante de él, prestando más atención a las relaciones detrás de los fenómenos dados. Entonces se puede decir que ahora no son tanto las cosas mismas, sino las relaciones entre ellas las que tienen su interés” (Kroh 1928, p. 100). Y en la misma página, Kroh afirma, “Consciente de su propio valor, el niño de 10 a 12 años muestra una capacidad bien desarrollada para evaluar no sólo dónde se ubican él y sus compañeros en la escala de valores, sino también las deficiencias ajustadas o reales de los adultos” (Kroh 1928).

El concepto de la “segunda fase obstinada” debe ser visto dentro de la historia del concepto “rubicón”. Aquí de hecho hay una conexión factual y estructural. Sin embargo, en lo que respecta a la segunda fase obstinada, la literatura científica le asigna autoría exclusiva a Kroh (véase Oerter & Montada 2008; Cizek et al., 2005; Steinebach 2000; Trautner 1997; Bergius 1959). La carrera científica de Kroh comenzó en 1926 con su primera publicación, “Las fases del desarrollo en la infancia media” (Kroh 1926). En este momento temprano de su carrera ya tenía la intención de aplicar el modelo de fase para el beneficio de la educación. La primera gran monografía sobre el tema – “Psychologie des Grundschulalters” (La psicología de los niños en edad de escuela primaria - el trabajo citado aquí) no apareció hasta 1928. Steiner murió en 1925 y no pudo haber tenido la oportunidad para absorber el contenido de esta teoría psicológica recién formada, cuyos comienzos probablemente conocía a través de Hall. Por lo tanto, contrariamente a los supuestos especulativos de Prange y Zander, podemos excluir la posibilidad de que Steiner derive el concepto de rubicón de la segunda fase obstinada.

El desarrollo del niño de acuerdo con la ciencia espiritual

Implícitamente, el término Rubicón de Steiner ya pertenecía a su teoría del desarrollo que incluía la concepción por fases. En 1907 Steiner dio una clara indicación de que la ciencia espiritual sería capaz de generar un sistema de práctica educativa (véase Loebell, 2016). Al hacerlo, tendría por un lado que responder a las preguntas planteadas por el impulso de renovación que emana de la ciencia moderna. Por otro lado, Steiner sostuvo que muchas de las sugerencias de reforma que se estaban difundiendo en el extranjero en relación con una amplia variedad de áreas de la vida y el conocimiento seguían siendo superficiales, debido, entre otras cosas, al predominio de los modos de pensar materialistas. Esto fue igualmente cierto sobre los esfuerzos de reforma en todo el ámbito de la educación. Los orígenes de este modo de interpretación materialista se basan, según Steiner, en el principio de que la observación por medio de los sentidos es la única fuente de conocimiento confiable y verificable (Steiner 1992, p. 10). Dentro del contexto de esta crítica podemos acomodar fácilmente todas las formas posibles de extender la percepción humana por medio de instrumentos de medición y observación. El objetivo de Steiner, sin embargo, no es principalmente los métodos de observación y los datos que entregan, ya que estos sin duda revelan aspectos del objeto de estudio (en este caso, el ser humano). Por el contrario, la característica clave del estilo de interpretación materialista es, según él, el veredicto de que todas las propiedades estructurales de un organismo vivo son, en principio, explicables como componentes materiales. En otras palabras, la apariencia, la estructura, el acceso y la explicación permanecen en el mismo nivel ontológico (material)³. También los cambios en el curso de la ontogenia de un organismo son, en consecuencia, los efectos que surgen de la interacción de las fuerzas puramente perceptibles por los sentidos. En contraposición a esto, Steiner, al describir el desarrollo humano, habla de una entidad cuádruple que se manifiesta gradualmente en el tiempo, cambiando en el proceso y adquiriendo así la posibilidad de desarrollar individualidad (identidad personal centrada en un “yo” individual).

- A. El cuerpo físico existe completamente en armonía con las leyes físicas y bioquímicas en la medida en que estos componentes materiales están presentes en él. Esta dimensión de su existencia se comparte con los grandes reinos de la naturaleza inorgánica.

3. Tal concepción de la ciencia puede designarse como “naturalismo ontológico” (Ziegler 2014, p. 9). En su apelación rígidamente exclusiva a la materialidad, este se distingue del “naturalismo metodológico” (Ziegler 2014, p. 10) que aunque favorece el método empírico, no excluye en principio ninguna dimensión de la realidad. El naturalismo metodológico generalmente procede sobre la base de un realismo hipotético y la asunción de un mundo legalmente estructurado (ibíd.).

- B. De acuerdo con Steiner, sin embargo, los efectos mutuos coherentes, la organización viviente de las sustancias del cuerpo, no pueden explicarse sólo por su fisicalidad, en otras palabras, “desde abajo”. A este principio de forma que funciona como un poder moldeador, Steiner le asigna una dinámica ontológica propia, denominándolo “etérico”. El cuerpo etérico o cuerpo de vida es la influencia formativa que armoniza los procesos físicos y asegura la unidad de la función orgánica. Este nivel que el ser humano tiene en común con las plantas y los animales, también tiene cuerpos vivos que se desarrollan en el tiempo y el espacio.
- C. Como tercer miembro de la totalidad que es el ser humano, Steiner habla del cuerpo afectivo o astral como la esencia del sentimiento-vida. Funcionalmente, éste es también el territorio de origen de los animales. En esta área de conciencia aparecen los fenómenos de sensación, placer, alegría, dolor, deseo e impulso (Steiner, p. 13, citado por Heusser 2007, p. 169). Esta lista señala cuáles son principalmente las necesidades, los estados y los objetivos implícitos que conducen a la supervivencia (Wandschneider 2014, p. 178). Es un reino de sentimientos cualitativamente descriptible que todavía no es capaz de aprehenderse. Se agota en los contenidos de sus propios estados mentales.
- D. Finalmente, con el “yo” Steiner designa una característica integral a la naturaleza humana que no compartimos con ninguna otra forma de vida. El “yo” o “yo mismo”, como asiento del pensamiento consciente, es espíritu o “el aspecto espiritual del alma” (Tomás de Aquino, véase Beck, p. 138) y crea la unidad de la conciencia. En esta área, sin embargo, los seres humanos difieren significativamente unos de otros. Si bien cualquier adulto sano puede usar la denominación “yo”, el funcionamiento de éste “yo” es muy individualizado. Los poderes del pensamiento y de la transformación personal dependen por completo de la iniciativa individual. Es preeminente en la forma en que se desarrolla a través del pensamiento que revela la estructura del ser consciente (Steiner, p. 16). En el proceso de pensar, el ser humano construye el orden conceptual a la luz del cual interpreta los fenómenos del mundo y de su propia existencia.

Cada uno de estos cuatro niveles estructurales del ser humano requiere su propia forma de descripción. Una implicación principal de esto es que un modo de conciencia “superior” sólo puede expresarse en virtud de su descanso en un nivel “inferior”. Por ejemplo, si alguien es capaz de distinguir los gustos de los diferentes tipos de café, entonces tiene la posibilidad de hacer una elección, y luego de convertir una intención en acción (un acto volitivo). Aquí la percepción precede al acto de la voluntad, pero esta última no es causada por la percepción (es posible percibir cualquier cantidad de objetos subjetivamente interesantes sin que esto lleve a ninguna acción posterior). El acto de voluntad es, por lo tanto, un proceso interno único en sí mismo, y debe investigarse en los términos específicos y particulares (Heusser 2007, p. 170). Lo mismo ocurre con los otros niveles: El organismo vivo (físico-etérico), la organización psíquica (astral) y el “yo” (noético) dependen cada uno de algo “por debajo” de ellos, pero sobre esta base determinan la forma de su propio ser.

El enfoque didáctico de la obra pedagógica de Steiner “La educación del niño desde el punto de vista de la ciencia espiritual” publicado en 1907 se deriva de los procesos de desarrollo a los que están sujetos los cuatro niveles descritos anteriormente (Steiner 1992). Aquí se encuentran dos factores: el despliegue endógeno del individuo y la influencia formativa de cuidadores y educadores que trabajan desde el exterior (influencia exógena). Las dinámicas endógenas están organizadas, según Steiner, en un ritmo de siete años, aunque esto es descrito como un ideal esquemático que está sujeto a una considerable variación individual. Dentro del período de desarrollo hasta la edad adulta, se dice que el tejido espiritual interior del ser humano experimenta tres “nacimientos” en intervalos de siete años: el período desde el nacimiento físico hasta la preparación para la escuela está dedicado a la estructuración del organismo, incluyendo sistema sensorial, desarrollo cerebral, coordinación del movimiento. En esta etapa, el cuerpo etérico todavía está estrechamente ligado al cuerpo físico y, por lo tanto, es el motor principal de este proceso de transformación. Alrededor de los siete años de edad, la organización del cuerpo etérico experimenta un cambio importante, el signo exterior visible es el cambio de dientes. El cuerpo etérico ya no está tan estrechamente ligado al cuerpo físico; se vuelve libre, y se dice que está a disposición del poder de cognición del despertar del niño. Hasta la edad escolar los niños aprenden principalmente mediante un proceso de identificación participativa (“imitación”), y posteriormente, en el siguiente nivel, ellos tienen la necesidad de encontrar en el mundo adulto a alguien que sea una auténtica representación del orden. La autoridad de los adultos ya no es simplemente aceptada.

Los niños de escuela primaria cada vez juzgan más a sus compañeros más grandes y amplían los límites en consecuencia. Alrededor de los 14 años, según este modelo, el joven entra en la pubertad. Steiner coloca en la agitación interna de esta fase la puerta del cuerpo astral, que se vuelve libre (“nace”) en este momento y es el vehículo de la conciencia emocional. Y finalmente, alrededor de los 21 años, nace la plena individualidad (el “yo”). Con las capacidades de pensamiento y voluntad que ahora se han desarrollado, el joven tiene la capacidad de navegar su propia biografía.

El segundo factor de enfoque para Steiner es el efecto modulador sobre los procesos de desarrollo endógenos por parte de los encargados de cuidar y educar a los niños. En consecuencia, el papel pedagógico del educador se describe como complementario: Los enormes cambios que tienen lugar en el comportamiento general de los niños pequeños desde la infancia hasta la edad de la escuela primaria deben ser tratados por cuidadores-educadores de tal manera que los impulsos biofísicos emergentes que ellos representan puedan llegar a una expresión completa. Por supuesto, el otro aspecto es proteger a los niños de estímulos e influencias que aún no podrían enfrentar:

“Así como las influencias del mundo externo no deben ejercerse sobre el niño que aún no ha nacido, tampoco el cuerpo etérico debería exponerse a esas influencias que son equivalentes para el cuerpo físico antes del cambio de dientes. No se debe permitir que las influencias correspondientes entren en juego sólo hasta después de la pubertad.” (Steiner 1992, p. 202)

Además de éstos dos principios pedagógicos de la actitud de apoyo hacia todo lo que surge en el desarrollo mental y físico del niño y la protección contra influencias inapropiadas, Steiner produjo una gran cantidad de ideas educativas a partir de 1919 (véase Selg 2011; Ruef 2012). Si esta función protectora prevista se transpone al contexto de la teoría educativa moderna, puede decirse que la persona responsable de este proceso tiene “una tarea tanto terapéutica como profiláctica” (Oevermann 1996b, p. 158). De acuerdo con esta visión de la educación, las crisis que inevitablemente surgen durante los procesos de desarrollo y socialización deben satisfacerse con una comprensión bien informada y, cuando sea necesario, deben ser solucionadas.

Bibliografia

- Achziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. En V. Brandstätter & J. Otto (Eds.) *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (pp. 150-156). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Ahrend, C. (2002). *Mobilitätsstrategien zehnjähriger Jungen und Mädchen als Grundlage städtischer Verkehrsplanung*. Berlin: Waxmann.
- Beck, M. (2014). Das Geistkonzept des Thomas von Aquin – Seine Rezeption in moderner Theologie und seine Relevanz für Medizin und Genetik. En J. Weinzirl & P. Heusser (Eds.). *Was ist Geist? Wittener Kolloquium Humanismus, Medizin und Philosophie*, Bd. II (pp. 137-174). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bergius, R. (1959). Entwicklung als Stufenfolge. En H. Thomae, H. (Ed.), *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Vol. III: Entwicklungspsychologie (pp. 105.151). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Cizek, B.; Kapella, O., & Steck, M. (2005). Entwicklungstheorie II. Adoleszenz. Österreichisches Institut für Familienforschung, Nr. 49.
- Hall, G. S. (1903). *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. Altenburg: Bonde.
- Hall, G. S. (1989). Some aspects of the early sense of self. *The American Journal of Psychology*, Vol. IX, 351-395.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states and mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Heusser, P. (2011). *Anthroposophische Medizin. Beiträge zu einer integrativen medizinischen Anthropologie* (Trabajo monográfico). Stuttgart.
- Kreppner, K. (1998). Vorstellungen zur Entwicklung der Kinder: Zur Geschichte von Entwicklungstheorien in der Psychologie. En H. Keller (Ed.). *Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie* (pp. 212-146). Bern: Huber.
- Kroh, O. (1928). *Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung*. Hermann Beyer & Söhne Langensalza: Hennwack.
- Loebell, P. (2016). Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebte in der Waldorfpädagogik. En J. Schieren (Ed.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft* (pp. 228-253). Weinheim: Beltz Verlag.
- Montada, L. & Oerter, R. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Oevermann, U. (2000a). Wissen, Glaube, Überzeugung – Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. Konstanz.
- Oevermann, U. (2000). Überlegungen zur Integration und Synthesis der begrifflichen und methodischen Instrumentarien der Forschungen im SFB/FK 435, Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt.
- Oevermann, U. (1996a). Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Frankfurt.
- Oevermann, U. (1996b) Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 70-182). Frankfurt.
- Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Preyer, W. Th. (1882). *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig: Leipzig Th. Grieben.
- Ruef, M. (Ed.) (2012). *Rubikon. Entwicklungsschritte im 9./10 Lebensjahr. Eine Sammlung aus Werken von Rudolf Steiner*. Dornach: Verlag Förderstiftung Anthroposophische Medizin im Verlag am Goetheanum.
- Selg, P. (2011). „Ich bin anders als du“. *Vom Selbst- und Welterleben des Kindes in der Mitte der Kindheit*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steinebach, C. (2000). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steiner, R. (1998). *Erziehung zum Leben*. (Conferencia presentada el 27.11. 1919). Colección 297, p. 172. Dornach: Verlag am Goetheanum.

- Steiner, R. (1992). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1989). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (Conferencia presentada el 19.8.1924) Colección 301. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1989). *Methodische Grundlagen der Anthroposophie*. Colección 30, pp. 346-359. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. (Conferencia presentada el 20.4.1923). Colección 306. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. (Conferencia presentada el 26.3.1923). Colección 304a, Colección 297a. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Trautner, H. M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Vol. II. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wandschneider, D. (2014). Geist als Höchstform und Überschreitung materiellen Seins. En J. Weinzierl y P. Heusser (Eds.). *Was ist Geist? Wittener Kolloquium Humanismus, Medizin und Philosophie* (pp. 175-191). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. Vol. II, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziegler, R. (2014). Wissenschaftsphilosophie, Naturalismus und übersinnliche Erkenntnis. Teil I: Analyse und Konsequenzen. *RoSE – Research on Steiner Education*. 5(1), 1-25.