

El rubicón como un fenómeno de desarrollo en la infancia media¹

(Segunda parte)

Axel Föller-Mancini¹, Bettina Berger²

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

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

El Rubicón como momento decisivo en el segundo septenio

El ensayo de Steiner “La educación del niño...” se puede considerar con seguridad como el primer paso en su presentación del desarrollo humano en términos de ciencia espiritual, aunque sólo cubre el período desde el nacimiento hasta la adolescencia. Al mismo tiempo, no es un ejemplo de “investigación” en la ciencia espiritual, ni puede pretender ser de cualquier manera comprensiva. El ensayo se considera mejor como una representación de un conjunto de fenómenos que normalmente se interpretan de manera diferente, pero que producen ecos biográficos en la memoria del lector. En su enfoque para explicar el desarrollo humano, Steiner hace referencia a patrones de fuerzas que, aunque tienen efectos espacio-temporales, son de origen no material y muy sensible. Steiner no puede ofrecer ninguna “prueba”, sino razones para considerarlos como plausibles. Por ello, el método que él defiende no se basa en la gracia, sino en principio, defiende la posibilidad de una comprensión directa, lo cual también es empírico.

En el curso de las fases de desarrollo, con sus tres nacimientos “espirituales”, ocurre, en medio del segundo septenio, un momento que se destaca. Steiner estipula este tiempo de diferentes maneras. Principalmente, habla de lo que ocurre a la edad de nueve o diez años, pero hay muchos otros casos en los que parece estar pensando más en un período que puede extenderse fácilmente hasta la edad de once años (Selg 2011, p. 17). Tampoco él excluye la posibilidad de que el Rubicón pueda comenzar a la edad de ocho años².

Sobre el trasfondo del nacimiento del cuerpo etérico y la incipiente diferenciación de las funciones mentales que esto conlleva, el evento central del que se ocupa Steiner se puede caracterizar de tres maneras diferentes: 1) como el primer brote de la autoconciencia, que es también la recurrencia, en una forma más espiritual, de la primera expresión de la individualidad a la edad de dos o tres años (Steiner

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

2. “Muchos niños llegan a este punto antes de los nueve años, mientras que otros lo hacen más tarde, pero en promedio, lo que hoy les voy a contar comienza a los nueve años” (Steiner 1990, p. 96). La cita expresa claramente el hecho de que la edad más frecuentemente mencionada de nueve o diez años es un valor promedio, y por lo tanto no debe establecerse dogmáticamente.

1994, p. 128; Rued 2012, p. 16); 2) como una reestructuración de la relación con el mundo social y con el mundo de los objetos; y 3) fisiológicamente hablando, como la organización del llamado sistema rítmico (“madurez respiratoria”).

A continuación estas tres perspectivas fundamentales, a las que Steiner hace referencia continuamente, serán el enfoque principal. Steiner evidentemente concibe el Rubicón como una crisis normal del desarrollo³. El marco del evento es la experiencia personal del despertar de la individualidad. Müller-Wiedemann ha descrito esto como “la manifestación de la actividad del ser entre la infancia y la juventud – el momento en que, por primera vez, la vida y el sentir del niño se desarrollan como una fuente de experiencia auto-motivada” (Müller-Wiedemann 1999, p. 31). Adicional a ello, el niño toma conciencia de la forma en que la relación con el mundo fue experimentada en la primera fase de los siete años. Al mismo tiempo, a modo de contraste, ahora nace la conciencia de una forma mucho más desapegada de la existencia. Esta combinación de conciencia difusa del pasado y una sensación más clara del ser como un yo individual e independiente lleva al niño a cuestionar su propia existencia. Antes, ni el propio pasado del niño ni el futuro eran un problema. Según Müller-Wiedemann (1999), este proceso sucede aproximadamente entre las edades de nueve y doce años.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a la calidad de la relación del niño con el mundo, este evento se asocia con una disminución de la capacidad de identificación participativa (“imitación”) mediante la cual el niño estaba “vinculado” a procesos de aprendizaje no conceptuales en la primera fase de los siete años. Este instinto para la identificación participativa está, por lo tanto, incrustado en una especie de simbiosis entre el bebé y su cuidador. Con el debilitamiento de esta capacidad se produce un cambio inevitable en la estructura de las relaciones del niño. En lugar de identificarse con el mundo a través de un principio de participación y tener una relación simbiótica con los maestros y los padres, nuevas estructuras se deben construir. El resultado ideal aquí sería un aumento de la autonomía y una expansión concomitante de la esfera de la vida. En palabras de Steiner:

“Los efectos secundarios de la capacidad de identificación participativa desaparecen gradualmente, y entonces algo entra en juego que... se puede observar fácilmente: Allí surge para el niño una relación especial con su propio ser”. (Steiner 1998, p. 172)

Otro cambio que se produce es en la imagen que el niño tiene de sus padres o maestros –quienes ya no tienen un estado incuestionable. La autoridad natural que era una cualidad inherente de esta relación de vida se rompe ante este cambio en el mundo interior del niño. Si lo que contaba para el niño era: “... hay una figura de la autoridad que me revela el mundo. Miro el cosmos a través de esta persona” (Steiner 1979, p. 45), ahora lo que tenemos es: “¿Es esta figura de autoridad la correcta? ¿Esta persona me está dando una imagen real del mundo?” (Steiner, *ibíd.*) “un fortalecimiento considerable (...), una concentración del sentimiento de identidad” (Steiner 1980, p. 16), un nuevo “tipo de autoconciencia” (Steiner 1994, p. 128) o un “sentido de conciencia de sí mismo” (Selg 2011, p. 21). Todo esto, por supuesto, también reconfigura las relaciones en un sentido externo. El mundo del Tú: “el Otro como otro, en contraste con lo que es propio, comienza a ocupar al niño por primera vez”⁴. (Selg 2011, p. 27).

Naturalmente, esto también incluye un cambio fundamental en la relación del niño con el mundo de los objetos, como se describe aquí:

3. Steiner a menudo usa la expresión “crisis” o “momento de crisis” para caracterizar el Rubicón; por ejemplo, Steiner 1981, p. 41. En otro contexto, Steiner habla de “transición/transiciones biográfica/s, metamorfosis, que ocurren como resultado del cambio de dientes o un inicio tardío a la pubertad (véase Steiner 1981, p. 41, también Selg 2011, p. 35). Designamos la comprensión de Steiner de la crisis como “normal”, porque evidentemente la concibe como parte integral del proceso de ontogénesis. Lo que tenemos aquí son términos generales, que por lo tanto conservan su validez incluso cuando la experiencia subjetiva del niño está ausente o débil.

4. Aquí debe señalarse que Steiner sólo considera el cambio de relación Yo-Tú en términos de niño-adulto. Esto, sin embargo, es una vista demasiado limitada. Los estudios actuales sobre la infancia media también tienen en cuenta las relaciones entre compañeros de 6 a 12 años como un elemento relevante de la socialización por encima de sus aspectos asimétricos. “Porque los compañeros no son como los padres, quienes simplemente están ahí de manera natural. Lo que vemos entre compañeros son relaciones elegidas libremente por ambas partes y abandonadas en cualquier momento en que haya insatisfacción o conflicto. Por lo tanto, estas relaciones constituyen un desafío. Los niños deben negociar independientemente las reglas de la interacción interpersonal, representar sus propios intereses, y también deben percibir y hacer concesiones a los deseos de sus compañeros” (Traub 2006, p.198).

“En este momento, alrededor de la edad de nueve años, cuando el yo despierta, el ser humano se separa de su entorno natural, y ahora está en camino de poder hacer comparaciones objetivas entre los fenómenos naturales”. (Steiner 1998, p. 173)

Para Steiner, este es el punto de partida para una amplia gama de ideas de enseñanza, que a su vez encontraron su camino hacia la práctica de la escuela Waldorf. Aquí podríamos decir que esto representa un experimento que implica tomar un momento de desarrollo concebido en términos de ciencia espiritual e implementar sus implicaciones en un contexto educativo práctico – un motivo clásico de la psicología educativa (véase Krapp, Prenzel & Weidenmann 2006, p. 5). Así, el concepto Rubicón de Steiner marca un límite o umbral: El método de enseñanza antes de que el Rubicón esté en sintonía con la experiencia de unidad del niño (identificación participativa con los mundos, tanto social y natural). La narrativa pictórica emitida por el profesor en una voz impregnada de sentimientos será propicia para esto. Después del cambio, se abre la posibilidad de abordar los mundos animal y vegetal, las matemáticas, los idiomas, etc., utilizando nuevos conceptos y métodos de presentación en el proceso.

Por lo tanto, la práctica en el aula encaja con las facultades cognitivas que emergen en el niño, y entre ellas destaca la capacidad, en asociación con la orientación pedagógica, para formar conceptos. Esto se puede ver de manera similar a la teoría genética del conocimiento de Piaget y a su teorema de las fases operativas concretas en la infancia media (desde los 8 a los 12 años de edad): La consistencia, la capacidad de comparar objetos y comprender su apariencia variable ya no están, a partir de esta edad, tan fuertemente ligadas a los fenómenos sensoriales concretos. Más bien, el niño ahora es capaz de relacionarse más directamente con criterios conceptuales (incluso si a menudo es incapaz de expresar esto en lenguaje) (Piaget 1973, p. 38). En el contexto social, esta mayor flexibilidad interna afecta notablemente el grado en que el niño es capaz de distinguir diferentes perspectivas. Al comenzar la escuela, el niño está en posición de imaginar lo que las personas piensan de cada uno o del otro. También es capaz de “relacionar la perspectiva de una persona con la de otra en coordinación secuencial; por ejemplo, al padre le gustaría ir a caminar con el niño, porque el niño lo disfruta” (Bischof-Köhler 2011, p. 346). Sin embargo, antes de la edad de diez años la percepción simultánea de perspectivas interactivas no es posible. Esto significa que luego el niño puede percibir lo que alguien piensa sobre algo y, a partir de eso, extrapolar y, cuando sea necesario, evaluar, las opiniones de los demás involucrados (Selman 1984; Bischof-Köhler 2011).

Los cambios por los que pasa el niño con el Rubicón, según lo presentado por Steiner, se dividen en dos categorías principales de observación: a) El comportamiento del niño en relación con el mundo social, y b) en relación con el mundo de los objetos, este último, por supuesto, incluye tanto la relación concreta actual como la representación mental del objeto. Los niños darán nuevos significados a los objetos que durante mucho tiempo han tenido un papel establecido en su imagen del mundo; por ejemplo, liberándolos de contextos mágicos⁵. Y para Steiner, por supuesto, la nueva relación con el Ser debe ser reconocida como el agente de este proceso de reestructuración. El sentimiento profundo del Ser es el iniciador de estos cambios. Steiner coloca este proceso en relación con los cambios en la estructura fisiológica.

Según la descripción del desarrollo de Steiner, los primeros siete años están dominados por la escultura interna del organismo. Los movimientos formativos de lo etérico (en esta etapa todavía unidos al cuerpo físico) provocan la maduración de la organización sensorial. El niño se desarrolla a través de experiencias sensoriales de todo tipo junto con los contextos emocionales en los que están involucrados (relación niño-padre). Para Piaget, esta es la fase del desarrollo sensoriomotriz (Piaget 1973, p. 102). Con el inicio del segundo septenio y la liberación del cuerpo etérico, el desarrollo formativo y la sincronización de los procesos rítmicos entran ahora cada vez más en juego en el organismo. Selg, quien es médico, resume la perspectiva de Steiner de la siguiente manera:

“Para tomar su lugar legítimo en el centro de todos los procesos de la vida orgánica, el sistema rítmico; es decir, la interacción mutua entre la respiración y la circulación sanguínea mediada por el corazón, debe estar en equilibrio entre sí. Debido al predominio general de la organización de la cabeza (en otras palabras, el sistema

5. La mentalidad animista (mágica) atribuye motivos o intenciones a objetos no vivos en una secuencia de eventos. Esta tendencia puede persistir hasta la edad escolar, pero luego es reemplazada relativamente rápidamente por un concepto de causalidad (véase Bischof-Köhler 2011, p. 348).

neuro-sensorial), hasta la mitad de los procesos respiratorios infantiles (...) se superan los ritmos de la circulación sanguínea en su importancia funcional y fuerza. Sin embargo, eventualmente, se acomodan a la circulación sanguínea (...), y esto conduce a encontrar un equilibrio individual” (Selg 2011, p. 40).

Aun así, este logro de la coordinación, el equilibrio fisiológico entre las frecuencias de la respiración y los latidos del corazón (en el adulto, esta relación se asienta más o menos a las dieciocho respiraciones por cada setenta y dos latidos del corazón), no sólo sucede armoniosamente por sí mismo. Para Steiner, esto representa una crisis fisiológica, una “lucha dentro del organismo” (Steiner 1989, p. 110) “que debe considerarse como la “correlación física” del período de transición espiritual y, como tal, que requiere atención pedagógica especial (Steiner 1989, p. 110). En general, sin embargo, él considera el “sistema rítmico”, durante la fase de siete a catorce, como una unidad funcional de desarrollo, que brinda al niño nuevas posibilidades de expresión, y que debería abordarse pedagógicamente, en particular mediante la música, el movimiento y la oralidad (Steiner 1987, p. 159).

Además de las sugerencias sobre el método y el contenido de la enseñanza, Steiner señala la necesidad primordial de que los adultos en puestos de responsabilidad examinen su actitud hacia el niño de nueve o diez años. La naturaleza de la autoridad del adulto debe ajustarse de manera que corresponda al cambio de conciencia que se produce en el niño. Esta es una cuestión de la disolución gradual de la relación unilateral que ha existido desde el nacimiento del niño. En este estado de asimetría (en la relación de padre a hijo), la capacidad del niño para la identificación participativa le permitió aceptabilidad. Experimentó un orden universalmente válido como autoridad inherente a la calidad de la relación en sí. La emancipación de este orden también hace que las figuras de autoridad aparezcan bajo una luz diferente. Los impulsos internos liberados del alma del niño lo obligan a cuestionarse si el orden representado por la autoridad paternal está auténticamente a la altura o no. En este estado crítico, el niño puede encontrar un apoyo interno si los responsables de su bienestar son capaces de hacerle consciente de un orden superior a través de su propio comportamiento. La manera en que el adulto se comunica con el niño puede adoptar más el tono de un representante. En forma, contenido y autenticidad personal, este nuevo estilo, a su vez, apuntará a algo más allá de sí mismo: Un mundo de nobleza, de cimientos firmes. Steiner ha expresado esta noción cuasi-religiosa tan concretamente como podría desearse:

“(...) en la fase de la vida entre las edades de nueve y diez años, cuando el niño adquiere la capacidad de distinguirse claramente del mundo, es esencial, en el interés de toda la vida moral futura de la humanidad, que tenga alguien a quien puede admirar con el mayor respeto, alguien en el papel de maestro, a quien él venere como una autoridad.” (Steiner 1998, p. 264)

Y luego un poco más adelante:

“La educación moral y religiosa se basa completamente en la experiencia de veneración del niño, en el punto clave de la vida alrededor de los nueve o diez años de edad.” (Steiner *ibíd.* p. 264)

Aquí no se trata de quién es el modelo a seguir, y menos aún, como podría objetarse, de suprimir los derechos del niño estableciendo un espíritu de obediencia no crítica. Todo lo que pretende Steiner es que

6. En un estudio realizado por Breithaupt, Bestehorn, Zerm y Hildebrandt (1980), se determinó la proporción de respiración entre los latidos del corazón en 47 niños internados de seis a trece años de edad y se comparó con la de un grupo de 50 adultos. Los resultados se pueden resumir de la siguiente manera: “En los niños también se encontró un buen grado de coordinación de frecuencias, como se observó en los adultos. Sin embargo, no mostraron una norma supraindividual. Lo que fue especialmente notable fue la ausencia de la proporción adulta normalmente esperada de 4:1. Los hallazgos apuntan mucho más a un amplio espectro de proporciones de números enteros preferidos, aunque ciertas diferencias parecen estar asociadas con diferentes momentos del día y diferentes grupos de edad. Particularmente llamativo aquí son los valores medios más altos obtenidos durante la fase de sueño (trofotrópico) en oposición a la fase de vigilia (ergotrófico). Debido a la falta de cualquier proporción supraindividual que pueda describirse como la norma dentro de este rango de edades, no existe la posibilidad de aplicar un concepto unificado de lo que es normal para este grupo de edad, aunque en ciertas edades una intensificación de la coordinación durante la fase de sueño (trofotrópica) fue observable” (*ibíd.* p. 405). Un estudio realizado por Cysarz et al. (2011) logró mostrar los factores que afectan la frecuencia cardíaca promedio a lo largo del desarrollo del niño: “En niños pequeños, se encuentra alrededor de 100 latidos por minuto, a la edad de 10 años aproximadamente 90 latidos por minuto. El ritmo cardíaco cambia de manera correspondiente. En niños pequeños, el ritmo es más estático, ya que la frecuencia más alta restringe el ritmo. A partir de los 10 años, las cualidades de los ritmos de los latidos del corazón son comparables a las de un adulto” (Cysarz 2008, p. 3; para obtener más detalles consulte Cysarz et al. 2011).

la autoridad pedagógica del maestro deba incluir una cualidad trascendente y presente⁷, que se ilumina en la conciencia interna del niño. Sólo después de la adolescencia, él podrá someter el principio involucrado al reconocimiento intelectual⁸. La experiencia del niño debe ser que “lo divino viva en la naturaleza, al igual que en todo el desarrollo humano...”, como un factor estabilizador y punto de orientación durante esta crisis de identidad para que la “figura de autoridad” se convierta en el mediador entre la subjetividad del niño y un nivel superior de la realidad. Más adelante en la vida, cuando el niño haya alcanzado la mayoría de edad, podrá determinar su propia acción a este nivel superior⁹.

Aquí, por supuesto, queda claro hasta dónde llega la definición de Steiner con respecto a la tarea del maestro, ya que abarca tanto la impartición de valores en general como la provisión de una red de seguridad para la crisis de desarrollo de la infancia media. Esta gran demanda y la idea de autoridad carismática que se desprende de ella ha sido destacada por el comentario crítico de Helsper (2007). Él siente que la tradición ininterrumpida de autoridad pedagógica (que aún es fuerte dentro de la educación de Waldorf) va en contra de las tendencias sociales modernas, reduciéndose a lo que es básicamente un “reflejo de la de-modernización” (Helsper 2007, p. 74).

El Rubicón y la tipología de crisis de Oevermann

Hay una rama de la investigación sociológica moderna que parece ser adecuada para llevar nuestro examen del Rubicón a una etapa superior. En particular, proporciona un nuevo marco conceptual para el enfoque pedagógico-terapéutico de Steiner que resuelve el problema de autoridad asociado con el Rubicón. Con este fin, presentaremos a continuación un bosquejo de la teoría de los tipos de crisis según Oevermann, que incluye formulaciones de estrategias que las personas utilizan para superar crisis de varios tipos. Una presentación detallada del enfoque teórico de Oevermann está contenida en Wagner (2004a, 2004b, 2001). Para tal fin, tomamos nuestro liderazgo en esto.

Oevermann identifica tres tipos de crisis estructurales que los individuos pueden encontrar en sí mismos. Los métodos para aliviar, mejorar o superar completamente cada tipo son igualmente distintos entre sí. La tipología es la siguiente:

1. La crisis como una confrontación con hechos inesperados (brute facts). La crisis traumática (Wagner 2004b, p. 38)
2. La crisis de decisión
3. La crisis no forzada

7. Esta forma de pensar, que establece ciertas formas de acción humana en relación con los niveles trascendentes de la realidad y formula sus implicaciones pedagógicas mutuas, existe en otras culturas, por ejemplo en la cultura china: “A través de lo que es verdadero y auténtico [en la acción humana] lo Divino, lo trascendente se antropomorfiza. A través de esta manifestación ontológica, el cielo se acerca a la tierra y, por un lado, otorga una forma antropomórfica a la inmanente manifestación de la trascendencia, que otorga al ser humano conciencia de sus sentimientos y experiencia de vida, y por el otro, ofrece un modelo comprensible para las insinuaciones cotidianas de la trascendencia del ser humano, de las cuales surge una base implícita para la moralidad...” (Yang 2004 p. 114).

8. Las declaraciones de Steiner sobre la autoridad en un contexto educativo indican claramente que utiliza el concepto en un sentido dinámico. Un punto de partida para una actitud apropiadamente equilibrada hacia la autoridad la obtiene de su análisis de la relación niño-adulto. Este proceso está sujeto a cambios cualitativos porque el niño está en camino de convertirse en un individuo auto-determinante. Por lo tanto, la relación con la autoridad está sujeta a cambios. Un enfoque autoritario de la educación no tomaría en cuenta estas dinámicas. El concepto de autoridad explícitamente no estático de Steiner tiene un parentesco con un teorema actualmente defendido por algunos académicos de la educación. Este es el teorema de la autoridad de interacción (también conocido como autoridad pedagógica), que presupone un principio de reconocimiento. Este reconocimiento de la figura de autoridad está directamente relacionado con la competencia percibida de esa figura en una variedad de situaciones de la vida (“autoridad epistémica” según Bochenski 1974). Esto significa que “(...) la autoridad real dura sólo mientras subsista una relación de este tipo entre el reconocedor y el reconocido. Tan pronto como uno de los miembros disuelve este acuerdo interactivo, la relación de autoridad también llega a su fin” (Latzko 2012, p. 578).

9. Para Hegel, también esta relación culmina en un concepto de autoridad: “La contingencia de la cual surge una necesidad, lo efímero del ser humano y la conciencia de lo eterno, la relación entre el sentimiento, pensamiento y acción, desde una perspectiva general, se llama autoridad.” (Hegel 1983, p. 223)

Tipo 1: *La crisis traumática*. De acuerdo con este tipo de crisis, una persona encuentra su forma de vida de repente confrontada por algún evento externo o interno de tal manera que su rutina normal no se puede mantener. Es imposible no reaccionar a esta clase de eventos (Wagner *ibíd.* p. 38). La intensidad de una crisis como esta, que conlleva estrés mental y corporal, es o puede ser traumática en su efecto. La persona afectada sólo podrá contrarrestar este efecto mediante un esfuerzo interno considerable y/o mediante el apoyo de otros.

Tipo 2: *La crisis de decisión*. Este tipo de crisis surge a través del intento del individuo de lidiar con una variedad de opciones, las cuales tienen implicaciones prácticas inevitables. Dado que la conducta de la vida diaria involucra nuestra razón al cuestionamiento de la ejecución, la evaluación o la evitación de cursos de acción que compitan objetivamente, el individuo está constantemente bajo presión para tomar decisiones. Entre estos se encuentran algunos con implicaciones desconocidas para el futuro. Estas son decisiones de gran trascendencia, porque establecen un punto de no retorno con consecuencias a largo plazo, como, por ejemplo, la decisión de casarse o tener un hijo. Aquí también se aplica el principio de que uno puede llegar a no decidir (Wagner *ibíd.* p. 39).

Tipo 3: *La crisis no forzada*. Esto surge dentro del alcance individual de la libertad de acción y, según Oevermann, puede considerarse análogo a la experiencia estética. Este tipo de crisis implica, por ejemplo, asumir un nuevo desafío de algún tipo, independientemente de sus consecuencias imprevisibles. Un ejemplo de esto podría ser renunciar a un trabajo seguro para asumir una nueva tarea profesional que, aunque difícil, está llena de potencial. Sólo en retrospectiva, la persona que toma tal acción puede evaluar si la decisión no forzada de aceptar el desafío valió o no la pena. Aquí lo que está en juego es la conciencia intensa de una posibilidad recientemente encontrada, que uno decide seguir, a pesar del alto riesgo involucrado. Debido a la inusual intensidad perceptiva involucrada aquí, tal momento de apertura puede considerarse como comparable a una experiencia estética (Oevermann 1996a, p. 46; Wagner 2004b, p. 40).

El curso del crecimiento y desarrollo está marcado por una serie de eventos que se originan en el cuerpo, a la vez que están estrechamente vinculados con la experiencia acumulada individual de aquellos responsables de su bienestar. Vivir estas experiencias en última instancia produce un cambio tanto en la relación con uno mismo como con el mundo en general, y esto a su vez abre nuevas vías de acción. Sin embargo, como regla general, tales posibilidades sólo se abren cuando el individuo abandona las estructuras de apoyo a las que solía estar acostumbrado. Junto con esta disolución gradual de los lazos antiguos, se presenta la oportunidad de dar ciertos pasos en el camino hacia la identidad personal. En la medida en que estas experiencias críticas representan estaciones esenciales en el desarrollo individual, en otras palabras, son parte integral de todo el proceso de ontogénesis física y mental, podemos hablar razonablemente de “crisis emancipadoras ontogénicas” (Wagner 2004b, p. 368). Las diversas escuelas de psicología difieren en su interpretación de estos fenómenos, pero el hecho de que tenga sentido hablar de tales procesos de separación que ocurren en el curso del desarrollo no está en discusión. Más o menos en todos los ámbitos hay consenso sobre este punto. Desde una perspectiva psicoanalítica, Oevermann define las siguientes crisis de separación: De gestación a nacimiento, la liberación de la relación simbiótica temprana entre la madre y el bebé, la crisis de Edipo, el período de latencia (escuela, infancia media) y la adolescencia. Dado que el individuo no está en posición de decidir si atraviesa estas crisis, porque surgen en la dinámica inevitable del desarrollo endógeno, éstas pertenecen al encabezamiento de la crisis traumática. El individuo no puede decidir evitar las demandas de estos procesos de emancipación gradual. Tal intento, si resultara en el fracaso de un paso emancipatorio, comprometería el desarrollo del ego. Por esta razón, la teoría de la socialización no busca formas de evitar las crisis, sino que analiza los requisitos psicológicos para hacer frente a su inevitable aparición.

Al realizar este análisis, Oevermann formula una tríada de condiciones para llegar a un acuerdo con las crisis de emancipación. En su opinión, los primeros dos factores están estrechamente relacionados con la experiencia primaria de ontogénesis y forman la base para las disposiciones mentales a largo plazo. La tríada comprende: a) *convicciones*, b) *creencia*, y c) *conocimiento*.

Las convicciones, en el sentido utilizado aquí, son hábitos profundamente anclados a nuestra experiencia de vida. Se forman a partir de la fase simbiótica temprana, es decir, están íntimamente asociadas con las

estructuras de enlace de la primera infancia, como las que existen en la díada madre-hijo. Más adelante, se trata de aspectos del “proceso de formación de la comunidad en el contexto familiar” (Wagner 2004b, p. 31) y de las experiencias que generan convicciones dentro de los grupos de características similares:

“Todos estos lugares sucesivos en los que el desarrollo pone fin a algo, correspondiente a una etapa específica del proceso, ofrece posibilidades de experimentación y garantiza la protección. Cualquiera que haya tenido suficiente experiencia incuestionable y directa de tales transiciones tendrá convicciones internalizadas correspondientes a ellas. Estas permanecen en la historia de vida de una persona como sedimentos, que no estará dispuesta a modificar más adelante, y mucho menos a renunciar, excepto en el caso de alguna crisis extrema de cambio” (Oevermann 2000, citado en Wagner, *ibíd.*).

De esta manera, lo que se manifiesta en las convicciones son patrones afectivos y cognitivos, que se han originado en la experiencia primaria de las relaciones. Son viscerales y difíciles de acceder conscientemente; por lo tanto, eluden la objetivación completa. Por ejemplo, según este punto de vista, una persona que ha sido parte de una simbiosis madre-hijo exitosa (conocida en la teoría de la vinculación como “el vínculo seguro” (Grossmann & Grossmann 2009) cuando se enfrente a una crisis más adelante en la vida, se verá impulsada por la convicción de que puede recurrir a otras personas para obtener apoyo. Para que esto sea un patrón de comportamiento fácilmente repetible, debe estar profundamente anclado en la experiencia pasada de poder confiar en otras personas (Kissgen 2009, p. 98).

Mientras que las convicciones surgen de las estructuras de unión, *la creencia* es el resultado de procesos de emancipación. Es en sí mismo una crisis, y al mismo tiempo una parte importante de la solución. Así, Oevermann propone un concepto de creencia funcional, que puede interpretarse en términos específicamente religiosos, pero también en términos más generales. Después de haber pasado por una simbiosis exitosa con su madre, el niño entra en una serie de pasos emancipadores. La investigación sobre la unión muestra que la emancipación es más probable que tenga éxito cuando más confianza haya tenido la experiencia primaria (Faix 2004, p. 278). Aun así, sin embargo, es probable que el proceso esté cargado de conflictos, en parte porque el niño, al aflojarse de la esfera protectora de los padres, acumula sentimientos de culpa. Los signos de tales sentimientos de culpa pueden manifestarse a veces en un comportamiento obviamente ambivalente. Por ejemplo, en la aparición de un patrón que implica gestos de rechazo y aferramiento. *Tras disfrutar de la simbiosis temprana*, el niño experimenta las dinámicas paradójicas del enredo de la culpa como el precio de la emancipación. No es capaz de captarlo mentalmente en términos racionales, ni de controlarlo. Por eso exige resolución a través de algún tercer medio de reconciliación. Pero debido a que esto no se encuentra en su mundo, con la paradoja insoluble de dejar y conservar lo amado, lo busca en otra parte. La estructura que aquí, según Oevermann, entra en juego es la “creencia en una autoridad de orden superior, que podría ser designada como un poder espiritual supremo. Cualquiera que sea su forma y contenido concreto, la lealtad a ella trae consigo la esperanza de reconciliación y reivindicación. Esa creencia es, por lo tanto, la contraparte para la convicción, e igualmente es esencial para superar la crisis” (Oevermann 2000, citado en Wagner 2001, p. 199). Este vistazo a la sociología de la religión nos da un enfoque para ver los momentos críticos de desarrollo como fuente de transformación, y en el proceso trata a la religión en su sentido de “reencuadración” de algo que parece perdido. Aquí es significativo que Oevermann formule el concepto de creencia de una manera neutral, es decir, sin explicarlo exclusivamente en términos de contenido religioso o de función secular¹⁰. Esto significa que la interpretación concreta de “espíritu”, “poder” o “autoridad” es un asunto del sujeto, y seguramente también está matizada de manera decisiva por cualquier influencia biográfica que haya estado operando en el proceso de socialización.

Finalmente, llegar a un acuerdo con una crisis nunca puede tener éxito sin un depósito de *conocimiento* al que la persona pueda recurrir. Sin embargo, Oevermann no asocia el concepto de conocimiento directamente con la aparición de una crisis, como lo hace en el caso de la convicción y la creencia. Más bien, lo cambia a la esfera de la rutina (Oevermann 2000; Wagner 2001, p. 200). El conocimiento surge de la experiencia, en la medida en que, con el tiempo, produce “supuestos probados”, que se establecen como dictados sociales

10. Siguiendo las ideas de Max Weber, el enfoque de Oevermann sobre la sociología de la religión vuelve a enfatizar la noción de dinámicas probatorias que conlleva toda experiencia de vida. Biográficamente los tres tipos de crisis son de enorme e inevitable importancia. El sentimiento de ser probado es el modo a través del cual un individuo trabaja en una crisis. Wohlrab-Sahr 2002, p. 20.

generalmente confiables. Ante la crisis, los individuos recurren a tal conocimiento; en otras palabras, sin recurrir a rutinas confiables, ellos no lograrían dominar la crisis, ya que cuando todos los patrones de comportamiento normalmente válidos se vuelven críticos, llega el momento de la ruptura. Aquí vale la pena señalar que la posibilidad de recurrir a la esfera del conocimiento a través de las rutinas depende en gran medida de la etapa de desarrollo de la persona, y es específica por lo tanto de la edad.

Esto hace que sea aún más significativo el hecho de que los adultos que ocupan puestos de responsabilidad con respecto a los niños pueden hacer que se sientan seguros al proporcionar “preceptos sustitutos”¹¹ para su orientación. Tales preceptos sustitutos representan una forma de conocimiento que no proviene de la propia experiencia del niño, sino que se deriva de otros contextos y es, por así decirlo, una autoridad pedagógica fácilmente disponible.

Si observamos la crisis en la infancia media desde estos dos enfoques interpretativos, los siguientes elementos estructurales salen a la luz:

La teoría de la estructura de socialización describe las crisis de emancipación como ontogenéticamente esencial, ya que solo la dinámica dialéctica de la simbiosis y la emancipación pueden generar la autonomía de la personalidad en desarrollo. Así, en relación con el desarrollo, todas las crisis son igualmente relevantes. La dinámica de la confiabilidad, en la que el individuo está indisolublemente ligado, es lo que permite que el desarrollo avance hacia un yo autónomo. Para la capacidad de sobrellevar las crisis, Oevermann atribuye gran importancia a la experiencia primaria de las relaciones. Si esta fue positiva durante suficiente tiempo, resulta en la convicción de que, en principio, las crisis se pueden superar. Sin embargo, el aspecto traumático estructuralmente inevitable de la crisis de identidad exige que haya algo más en juego, una autoridad que debe actuar como una fuente adicional de confianza. La creencia en algún poder trascendente puede ser mediada en forma de preceptos sustitutos por “otros significativos” o padres/figuras de responsabilidad.

Steiner, en contraste, concibe el Rubicón con todas las características enumeradas aquí, como una fase del desarrollo ontogenético, y le asigna un significado preeminente en la formación de la identidad personal. Se destaca de esta manera, en parte porque su tratamiento de la pubertad y la adolescencia fue mucho menos demarcada. Esto es algo por lo que, desde el punto de vista de la investigación moderna, él está abierto a la crítica. En cualquier caso, él considera los primeros años de vida como un período muy importante en el desarrollo del niño. Desde la experiencia de estar “envuelto” en la relación diádica, si va bien, el niño se lleva consigo la sensación de que el mundo en el que nació es verdadero, bueno y bello¹². La tarea de criar a un niño consiste, por lo tanto, en darle una experiencia pura sin adulteraciones que lo haga sentir como en casa. La sensación de seguridad que el niño experimenta es el requisito previo para toda adquisición de conocimiento en el futuro. Para Steiner, el Rubicón es un momento pedagógico desafiante que requiere habilidades especiales. Aquí el maestro es una vez más el representante de un “orden superior”. A través de la integridad de su presencia y su comportamiento, él puede ser el vehículo de una realidad trascendente que da seguridad y dirección. En contraste con Oevermann, Steiner, por supuesto, ve el aspecto religioso de esta situación en términos de realidades espirituales, en lugar de puramente funcional.

Rubicón/Infancia Media: Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo

En lo que se ha dicho hasta ahora, hemos tratado de dejar claro que, en el desarrollo infantil, el Rubicón se destaca como un hito con características tanto mentales como, en el sentido más amplio, orgánicas. De la forma en que Steiner lo presenta, todo el proceso se lleva a cabo entre la edad de los 8 y 11 años, y es la expresión de un proceso dinámico que impulsa el desarrollo del yo del niño. A pesar de que el concepto de Steiner del “Rubicón” no se usa como tal en la psicología moderna del desarrollo, todavía es posible

11. El concepto de “precepto sustituto” se deriva del ámbito de las profesiones terapéuticas y se ha modificado para su uso en el ámbito de la práctica educativa.

12. El maestro no está allí sólo para presentarle al niño lo verdadero, lo bueno y lo bello, sino en cierto sentido, ser parte de ello. Todo el contenido de la enseñanza debe ser colocado ante el niño en una manera ejemplar. La enseñanza debe ser una obra de arte, no un contenido teórico” (Steiner 1979, p. 221). Expresado en el lenguaje de la teoría estructural de la socialización, esto podría leerse: A través de experiencias sensoriales objetivas, ilustradas de acuerdo con la teoría artística y de..., el niño aprende...

establecer paralelos, tanto en el contenido como en la estructura, entre los dos estilos de enfoque. Esto lo haremos brevemente a continuación.

Aplicando términos de la psicología del desarrollo a los fenómenos relacionados con el Rubicón enumerados aquí, podríamos hablar, como Erikson lo expresa, del inicio de un sentimiento de identidad personal, que se percibe y se somete a escrutinio. Erikson, sin embargo, coloca la formación de la identidad personal firmemente en medio de la adolescencia (Erikson 2000; Marcia 1980).

Sin embargo, en el campo de la psicología del desarrollo está la idea relacionada del auto-concepto, que incorpora fácilmente las fases de la primera infancia (Unzner 2009, p. 13) y, en esta conexión habla de “los pensamientos, sentimientos y juicios de un individuo sobre sí mismo” (Unzner *ibíd.*; Roebers 2007). Existe evidencia empírica que muestra que la primera infancia es el período en el que comienza el desarrollo del auto-concepto. En consecuencia, los niños de dos años entienden los límites y limitaciones de su propio cuerpo. Un poco más tarde, pueden reconocerse en el espejo o en videos e imágenes, y comprender los signos de los sentimientos e intenciones de los demás. “El auto-concepto se diferencia cada vez más con el crecimiento de las capacidades cognitivas en el transcurso de la infancia, alcanzando un estado de estabilidad relativa alrededor de los diez años” (Unzner *ibíd.*, p. 13).

La facultad de modificación del auto-concepto a menudo se considera en la literatura como el principal indicador de que el niño ha alcanzado la fase de la infancia media. Kathleen Dwyer, por ejemplo, asegura lo siguiente:

“También durante la infancia media, los auto-conceptos de los niños y sus concepciones de los demás se vuelven más comprensibles, de modo que se centran cada vez más en los rasgos internos y abarcan generalidades a través de los comportamientos. Con un sentido más sólido de sí mismo, los niños son cada vez más capaces de regular sus propios comportamientos” (Dwyer 2005, p. 3).

Fegert (2011), quien ubica la infancia media entre las edades de 7 y 11 a 12 años, detecta la modificación del auto-concepto en la expansión de la actividad interna y externa del niño. Las “múltiples experiencias nuevas en una variedad de contextos de vida que involucran interacciones con un gran número de personas – en la escuela, en clubes deportivos, etc.” son consideradas, según el autor, como factores que determinan este proceso de cambio (Fegert 2011, p. 11). Fegert subraya aquí la primera aparición de discriminación entre un yo ideal y un yo real. Mientras que el bebé aún tiene la experiencia de la unidad, el niño en edad escolar se vuelve capaz de hacer distinciones, en gran medida comparándose con los de su entorno social. Entre las habilidades motoras (auto-concepto físico), el aprendizaje académico y la vida social, una autoimagen heterogénea comienza a cristalizarse. Sobre esta base, Fegert diagnostica, desde la edad escolar, una caída típica de la autoestima que puede durar hasta la pubertad (Fegert *ibíd.*). Este autor ve una tendencia interior más hacia la crisis en la infancia media en la aparición de “sentimientos encontrados”. El niño experimenta la aparición simultánea de sentimientos contradictorios, que muy bien pueden surgir de la tensión entre un sentimiento interno genuino y una expectativa social contrastante (Fegert *ibíd.*, p. 12). Además, Fegert también enfatiza la edad de 10 años como una especie de mitad de la infancia media: A partir de los 10 en adelante, las estrategias de regulación emocional mejoran notablemente. El niño coloca mayor esfuerzo en:

- Estrategias de apoyo social
- Estrategias concretas de resolución de problemas
- Estrategias para evitar problemas

Un objetivo general es lograr la seguridad emocional en sí mismo (Fegert *ibíd.*).

Si hasta ahora la infancia media era incluida como una fase de desarrollo, como tema de investigación, recientemente se ha prestado mayor atención. En 2011 se dedicó una edición especial de la revista *Human Nature* a este tema, presentando artículos interculturales que abordaron la teoría de cómo evolucionó esta fase, así como sus correlatos fisiológicos y su variabilidad cultural y ecológica (Campbell 2011).

En los últimos estudios, se considera que la infancia media tiene una influencia prominente en el desarrollo biográfico. En su relato de este período, Marco Del Giudice¹³ y sus colaboradores consideran no sólo el conjunto de factores mentales, motores y sociales que aparecen entre los 6 y 12 años (como se mencionó anteriormente), sino también biológicos, o más precisamente, procesos endocrinológicos. Por ejemplo, es un hecho bien fundado que los niveles de cortisol alcanzan un pico dramático en los recién nacidos y posteriormente se mantienen estables, mientras que entre las edades de 6 y 9 hay un fuerte aumento en los andrógenos suprarrenales (Stolecke 1997, p. 103).

“Este hito de maduración fisiológica y puramente biológica se designa como adrenergia, y persiste en términos cuantitativos en la pubertad” (Stolecke *ibíd.*).

Del Giudice atribuye una función reguladora durante este período de la infancia a la adrenergia. Este autor lo ve como mediador entre la historia de vida individual y la disposición genética (Del Giudice 2014, p. 5; West-Eberhard 2003). La responsabilidad de esto se asigna a una hormona suprarrenal que se forma sólo en seres humanos y primates superiores. En las niñas, la maduración de la glándula suprarrenal comienza a partir de los nueve años de edad con un aumento en la producción de la hormona 17-cetosteroides. En este momento, en la sangre se producen aumentos en la prohormona dehidroepiandrosterona (DHEA) y su forma sulfurada (DHEAS) (Del Giudice 2014, p. 4). Después de seis a doce meses, los signos de la pubarquia (inicios del crecimiento secundario del vello) se vuelven detectables como resultado de la transformación de la DHEA en la hormona sexual masculina testosterona. Esta hormona está presente al nacer, pero luego disminuye bruscamente sólo para reanudar la síntesis durante la infancia media. Su función aquí todavía es levemente definida.

La infancia media es el momento, antropológicamente hablando, en el que los niños pasan por un proceso sucesivo de emancipación con respecto a aquellos con quienes han tenido relación de vinculación primaria. Sin embargo, en contraste con los mamíferos en general, en esta etapa aún no se ha alcanzado la madurez sexual, y por lo tanto, tienen a su disposición un período adicional de tiempo para el desarrollo de la personalidad, durante el cual pueden expresarse los impulsos de su floreciente expresión. Aparte de todo esto, en numerosas culturas, los niños en esta edad tienen la función de compartir la responsabilidad de la producción y preparación de alimentos y de cuidar a sus hermanos menores. En general, no se puede asumir una edad legal específica en la cual tales responsabilidades se pueden otorgar a un niño, como se ha convertido en la norma en las culturas occidentales tecnológicamente desarrolladas.

A través de la investigación sobre la vinculación, también resulta cada vez más claro que la forma en que “se establecen los puntos” en este momento es de vital importancia para el futuro estado de salud de la persona afectada. Svenja Zellmer (2007), por ejemplo, llama la atención sobre la relación mutua entre resiliencia y vinculación en el período preescolar hasta la infancia media (Zellmer, 2007).

En la misma línea, podemos referirnos a la obra de Mary Jane West-Eberhard (2003), quien describe los eventos determinantes de la infancia media como relevantes para el desarrollo. Para esta autora, tales cambios del desarrollo pertenecen a una categoría de eventos que generan información del mundo circundante en una medida suficiente para ofrecer al individuo afectado una variedad de vías de desarrollo. En estas fases sensibles al cambio, los individuos afectados son particularmente vulnerables y, por lo tanto, necesitan orientación, porque los cambios emergentes pueden tener un efecto fundamental sobre su desarrollo posterior.

Teniendo en cuenta lo anteriormente presentado, parecería que el concepto de Steiner sobre el Rubicón está teniendo claros contornos modernos dentro del contexto de la investigación actual. Si bien con diferentes acentuaciones, las características principales atribuidas a este proceso de transformación pre-pública (ajuste de la dirección biográfica, desarrollo de la identidad y expresión fisiológica) pueden muy bien contribuir como puntos de orientación para la investigación de la infancia media. Las nuevas implicaciones, tanto teóricas como empíricas, del concepto de Rubicón de Steiner siguen demostrando prácticas terapéuticas y métodos que hacen frente a las crisis.

13. Ver Del Giudice, Angeleri & Mnaera 2009; Colle & Del Giudice 2011 y Del Giudice 2014. La infancia media se describe aquí como un “punto de cambio en el desarrollo de la historia de la vida humana” (Colle & Del Giudice 2009).

Bibliografía

- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bochenski, J. M. (1980). *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: Herder.
- Breithaupt, H., Zerm, F.-J., Bestehorn, H.-P., & Hildebrandt G. (1980). *Über die Frequenzbeziehung von Puls und Atmung im Kindesalter*. *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 128, 405-411.
- Campbell, B. C. (2011). An Introduction to the special issue on middle childhood. *Human Nature*, 22, 247–248.
- Colle, L. & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20(1), 51-72.
- Cysarz, D., Linhard M., Edelhäuser, F., Längler, A., Van Leeuwen, P., Henze, G, Seifert, G. (2013). Symbolic patterns of heart rate dynamics reflect cardiac autonomic changes during childhood and adolescence. *Autonomic neuroscience*, 178(1), 37-43.
- Del Giudice, M., Angeleri, R., & Manera, V. (2009). The juvenile transition: A developmental switch point in human life history. *Developmental Review*, 29(1), 1-31.
- Del Giudice, M. (2014). Middle childhood: An evolutionary developmental synthesis, *Child Development Perspectives*, 8, 193–200.
- Dwyer, K. M. (2005). The meaning and measurement of attachment in early and late childhood. *Human Development*, 48 (3), 155–182.
- Erikson, E. H. (2000). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Faix, W. (2004). Bindung als anthropologisches Merkmal. Die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung also Prävention für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung aus biblischer und entwicklungspsychologischer Sicht und gemeindepädagogische Folgerungen. En R. Hille & H. Klement (Eds.), *Ein Mensch – was ist das? Zur theologischen Anthropologie* (pp. 260-289). Wuppertal: Brockhaus.
- Fegert, J. M. (2011). Das Selbstkonzept als Leitbild der Therapie? Conferencia ADHS Gipfel en Hamburg 06.02.2010.
- Grossman, K. & Grossmann, K. (2009). Die Erfassung psychischer Sicherheit und Unsicherheit in der mittleren Kindheit. Unterschiede in der 'Konstruktiven Internalen Kohärenz' als ein Merkmal sicherer und unsicherer Bindungsqualitäten. En H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kissgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (pp. 139-174). Göttingen: Hogrefe.
- Hegel, G. W. F. (1983). Entwürfe über Religion und Liebe. *En Frühe Schriften. Theorie Werkausgabe*, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp Verlag AG.
- Kissgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremden Situation. En H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kissgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (pp. 92-105). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A., Prenzel, M., & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. En A. Krapp & B. Weidenmann (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 1-32). Weinheim: BeltzPVU.
- Latzko, B. (2012). „Autorität“. En U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Eds.), *Handbuch Erziehung* (pp. 577-581). Stuttgart: UTB GmbH.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Müller-Wiedemann, H. (1999). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr*. Conferencia sobre anthroposophischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart.
- Oevermann, U. (2000). *Wissen, Glaube, Überzeugung – Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive*. Konstanz: UVK.
- Oevermann, U. (1996). *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Frankfurt a.M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

- Piaget, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Roebbers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzepts. En M. Hasselhorn & W. Schneider (Eds.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (pp. 381-39). Göttingen: Hogrefe.
- Selg, P. (2011). „*Ich bin anders als du*“. *Vom Selbst- und Welterleben des Kindes in der Mitte der Kindheit*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steiner, R. (1998). *Erziehung zum Leben*. (Conferencia presentada el 27.11. 1919). Colección 297, p. 172. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1994). *Die Sendung Michaels*. (Conferencia presentada el 6.12. 1919). Colección 194, p. 128. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. (Conferencia presentada 31.12.1921). Colección 303, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. (Conferencia presentada el 15.4.1924), Colección 309. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1980). *Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein*. (Conferencia presentada el 14.3.1913). Colección 150. 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.
- Stolecke, H. (1997). „Androgene“ En H. Stolecke (Ed.), *Endokrinologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin: Springer.
- Traub, A. (2006). Kontinuität und Kompensation. Die Bedeutung von Familie und Gleichaltrigen (Peers) für Persönlichkeit und Problemverhalten in der mittleren Kindheit. *En Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2*, (pp. 197-216).
- Unzner, L. (2009). Identitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der Bindungsforschung. En G. Dobslaw & T. Klauß (Eds.), *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit*, Banda 19 (pp. 13-22). DGSGB.
- Wagner, H. (2001). *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wagner, H. (2004a). *Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Wagner, H. (2004b). *Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- West-Eberhard, M. J. (2003). *Development plasticity and evolution*. New York: Oxford University Press.
- Wohlrab-Sahr, M. (2002). Religion und Religionslosigkeit. Was sieht man durch die soziologische Brille? En M. Heimbach-Steins (Ed.), *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen* (pp. 11-26) Münster: LIT-Verlag.
- Yang, X. (2004). *Immanente Transzendenz. Eine Untersuchung der Transzendenzerfahrung in der antiken chinesischen Religiosität mit Berücksichtigung des Konfuzianismus* (Tesis doctoral en filosofía). Universität Tübingen.