



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“Los aportes de la pedagogía Waldorf a la psicopedagogía educativa institucional en el nivel primario”

Estudiante: Lucía Ma. Isola

Legajo: 16882

Director/es: Mgter. Viviana Scabone

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en psicopedagogía

A small rectangular box containing a handwritten signature in black ink, which appears to be 'Lucía Ma. Isola'.

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

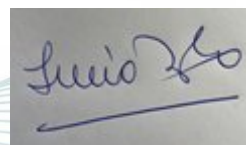
Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: 01/03/2026

Lugar y fecha: Salta, de noviembre

Firma y aclaración del autor: Lucía María Isola



Índice

Resumen	1
Palabras clave	1
Delimitación del Objeto de estudio	2
Planteo del problema	2
Objetivo General	3
Objetivos específicos	3
Hipótesis	3
Estado del Arte	4
Marco Teórico	10
Psicopedagogía Institucional	10
El proceso de aprendizaje	12
El rol del psicopedagogo Institucional	13
Las funciones del psicopedagogo institucional	13
La Antroposofía y Steiner. Un breve recorrido	17
Concepto de persona a la luz de la Antroposofía	20
La enseñanza en el nivel primario en las esc. Waldorf	22
El maestro en la escuela Waldorf	24
La organización de los contenidos	25
Los cuatro temperamentos	26
El ritmo	31

La importancia de la actividad artística	32
El claustro de maestros: Trabajo interdisciplinario	34
El Equipo terapéutico en las escuelas Waldorf	36
Método	39
Fuentes de acceso a la información	40
Criterios de selección y categorías de análisis	40
Términos clave	41
Resultados	42
Síntesis y conclusiones	49
Aportes y contribuciones de la investigación	50
Limitaciones de la investigación	51
Líneas de futura investigación	51
Referencias bibliográficas	51

Resumen

El presente trabajo de investigación se propuso explorar los aportes de la pedagogía Waldorf al campo de la psicopedagogía institucional en el nivel de educación primaria, a partir de una revisión sistemática de la bibliografía actual. La hipótesis planteada sostuvo que, dado que la pedagogía Waldorf se fundamenta en una concepción particular del ser humano, inspirada en la cosmovisión espiritual de la Antroposofía, el rol de la psicopedagogía en estas instituciones se configura a partir de dicha mirada, moldeando las características y sentidos de su intervención. El análisis bibliográfico permitió identificar cómo la pedagogía Waldorf amplía la concepción tradicional del desarrollo infantil mediante la atención a las etapas evolutivas denominadas septenios, la integración de los procesos artísticos en la enseñanza y el fortalecimiento de vínculos significativos entre docentes y estudiantes. Asimismo, se evidenció que la planificación institucional, el uso de los espacios y la organización de los tiempos escolares se orientan a favorecer un aprendizaje integral, creativo y participativo. Los Equipos Terapéuticos, conformados por profesionales de distintas áreas, junto con la participación activa de la comunidad educativa, permiten intervenir de manera colectiva, personalizada y sensible a las necesidades de cada niño, favoreciendo un abordaje integral de su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Los resultados obtenidos confirman que los principios de la pedagogía Waldorf pueden enriquecer la psicopedagogía institucional tradicional, ofreciendo herramientas y estrategias para transformar la intervención educativa. Este enfoque no sólo complementa las prácticas psicopedagógicas tradicionales, sino que también aporta nuevas perspectivas para la planificación curricular, la selección de materiales, la organización de los tiempos y la colaboración docente, fortaleciendo la efectividad de la psicopedagogía en contextos escolares innovadores.

Palabras clave: Psicopedagogía. Instituciones Educativas. Equipo de Orientación Escolar. Antroposofía. Pedagogía Waldorf.

Introducción:

Delimitación del Objeto de Estudio

La presente investigación se llevará a cabo a partir de una revisión bibliográfica de índole teórica desde el campo de la pedagogía Waldorf del nivel primario en articulación con la psicopedagogía institucional.

Planteo del problema o justificación

Tomando como referencia la definición de psicopedagogía de Filidoro (2006), se acuerda en que es "una práctica que se ocupa de los procesos de aprendizaje y sus dificultades, entendidos desde una perspectiva multidimensional que considera lo subjetivo, lo vincular, lo institucional y lo social." (p.64) En este sentido, la definición de Filidoro se inscribe en un enfoque clínico crítico y multidimensional, que integra aportes de distintos enfoques, evitando visiones simplificadas o unilaterales. Permite también pensar el aprendizaje como un fenómeno complejo, situado, atravesado por el deseo, la subjetividad y el contexto. Por último, invita a abordar la psicopedagogía como una disciplina que trabaja en la interfaz entre el sujeto, las instituciones y los discursos sociales.

Desde esta mirada, y desde un marco que contempla la multidimensionalidad, así como también la complejidad, este trabajo buscará ampliar esa interfaz a la que se refiere Filidoro, nutriendo a la disciplina con los aportes teóricos de la antroposofía; y la relación entre la psicopedagogía institucional y su aplicación específica en la pedagogía Waldorf.

A la hora de realizar esta investigación, se identifica como uno de los mayores desafíos encontrar antecedentes y bibliografía que realicen esta articulación entre la psicopedagogía (institucional) y Antroposofía y la pedagogía Waldorf. Si bien, desde la primera, existe una propuesta de intervención psicopedagógica específica para sus instituciones, con sus respectivas formaciones; no se da de la misma manera en el sentido

inverso. Es decir, que, desde la psicopedagogía institucional, son escasos los espacios de formación que aborden o profundicen las particularidades de la pedagogía Waldorf.

Es por ello, que este trabajo se propone profundizar en la bibliografía existente a fin de poder trazar un puente entre los aportes de una y otra mirada.

Objetivos

Objetivo General

Explorar, a partir de una revisión sistemática cuáles serían los aportes de la Pedagogía Waldorf al campo de la psicopedagogía institucional en nivel de escolaridad primaria.

Objetivos Específicos

- Indagar los aportes teóricos existentes con relación al rol de la psicopedagogía institucional.
- Investigar sobre la bibliografía disponible sobre la antroposofía y su fundador, Steiner.
- Explorar los aportes de la pedagogía Waldorf a la psicopedagogía institucional en el nivel de escolaridad primaria.
- Aportar a un estado del arte con relación a la psicopedagogía institucional con los aportes de la pedagogía Waldorf.

Hipótesis

Si la pedagogía Waldorf se fundamenta en una concepción particular del ser humano (y por ende del niño/a como sujeto del aprendizaje) enmarcada en una cosmovisión espiritual-esotérica como la Antroposofía, entonces el rol de la psicopedagogía en estas instituciones

se verá configurado por dicha mirada, moldeando las características y los sentidos de su intervención dentro de esta pedagogía.

Estado del Arte

La psicopedagogía, como campo de saber e intervención, lejos de concebirse exclusivamente como una práctica centrada en las dificultades escolares, se perfila hoy como un entramado complejo, relacional y abierto, donde convergen múltiples disciplinas, trayectorias y escenarios vitales. Esta ampliación de horizontes ha dado lugar a diversas investigaciones y producciones académicas que reflejan tanto el carácter caleidoscópico de su identidad como los desafíos de legitimación y consolidación.

La selección y análisis de las producciones que conforman este estado del arte, permiten realizar un recorrido teórico para abordar el objetivo general de la presente investigación: explorar los aportes teóricos desde el campo de la psicopedagogía institucional en articulación con la pedagogía Waldorf. En ese sentido, se comenzará con el estado del arte relacionado a la psicopedagogía y su rol en el ámbito institucional; para luego continuar con los antecedentes de la pedagogía Waldorf en relación con el punto anterior.

En la investigación “Abordajes e intervenciones del/la psicopedagogo/a en la elaboración de un dispositivo didáctico con fines alfabetizadores” (Velo y Vittorini, 2021), desarrollada en la Escuela Provincial Primaria N° 20 y el Centro Barrial de Infancia (CBI) de Villa Martelli, provincia de Buenos Aires, se planteó como objetivo principal caracterizar los criterios utilizados por psicopedagogas en el diseño de un dispositivo lúdico orientado a favorecer la alfabetización en niños y niñas del nivel primario. A través de una metodología de investigación-acción, las autoras participaron activamente en todas las etapas del proyecto, desde la elaboración hasta la implementación del recurso didáctico. La muestra se conformó por infancias escolarizadas en ambas instituciones, lo que permitió observar las intervenciones psicopedagógicas en contextos diversos. Los resultados evidenciaron la

capacidad de la psicopedagogía para asumir un rol interdisciplinario, articulando saberes y prácticas que enriquecieron tanto el dispositivo como los procesos implicados. En este sentido, las autoras concluyen que la disciplina tiene una alta pertinencia para liderar procesos vinculados al diseño e implementación de propuestas alfabetizadoras, sugiriendo además su expansión nacional mediante instancias de formación y asesoramiento.

En una línea de trabajo que también recupera la dimensión social del quehacer psicopedagógico, la tesis *Rol del psicopedagogo dentro del Servicio Jesuita a Migrantes* (Minuz et al., 2021), realizada en la Universidad Católica de Córdoba, se propuso incorporar la figura del psicopedagogo en el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) con el objetivo de acompañar e incluir escolarmente a niños y adolescentes migrantes, así como fortalecer a sus familias en su proceso de integración. Mediante una metodología de investigación-acción, se diseñaron cuatro acciones psicopedagógicas orientadas a la asistencia integral de estas familias, trabajando con una muestra compuesta por niños, jóvenes y adultos tutores que reciben asistencia del SJM en colegios y espacios comunitarios de la provincia de Córdoba. Como conclusión, las autoras destacan que la psicopedagogía, al intervenir en contextos de vulnerabilidad, favorece la inclusión socioeducativa, la construcción de redes entre familia, escuela e instituciones, y consolida el rol del psicopedagogo como facilitador de procesos colaborativos y reflexivos.

Por su parte, Ricci (2022), en una investigación centrada en el plano epistemológico, aborda el estatus del objeto de estudio de la Psicopedagogía en Iberoamérica. A través de un estudio cualitativo con triangulación metodológica —encuesta online, revisión sistemática y revisión de metasíntesis—, y basado en la Teoría Fundamentada y el Método Comparativo Constante, se analizó cómo el objeto de la Psicopedagogía atraviesa un proceso de reconfiguración. Los hallazgos revelan un desplazamiento desde el enfoque centrado en las dificultades de aprendizaje escolares hacia una comprensión más amplia del sujeto que aprende a lo largo del ciclo vital y en múltiples contextos. Se concluye que el núcleo del quehacer psicopedagógico en la región se redefine en torno a las subjetividades y los

procesos de aprendizaje, en consonancia con los nuevos paradigmas de las ciencias sociales, la salud y las humanidades, y como respuesta a una matriz educativa moderna que generó prácticas homogeneizadoras y patologizantes. Esta reconceptualización apunta a una visión más compleja, relacional y situada del objeto disciplinar, abriendo paso a prácticas más inclusivas y contextualmente relevantes.

Finalmente, en sintonía con la necesidad de comprender la práctica psicopedagógica en contextos específicos, Abello (2024) lleva adelante una investigación cualitativa de diseño descriptivo y corte empírico realizada en una escuela de educación especial de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio se propuso identificar las intervenciones que despliega el profesional de la psicopedagogía en el contexto escolar con alumnos con discapacidad intelectual. Los objetivos específicos incluyeron conocer las tareas que realizan los psicopedagogos, analizar sus prácticas profesionales, enunciar sus aportes, describir los obstáculos del ejercicio profesional y distinguir aquello que caracteriza su rol dentro de la organización escolar. La muestra estuvo conformada por siete psicopedagogas en ejercicio, y la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada. El análisis permitió identificar que los psicopedagogos ocupan múltiples cargos (aula, equipos de orientación y equipos de conducción), y que su desempeño trasciende el cumplimiento de funciones reglamentarias, integrando un hacer singular en el vínculo con el otro. Las conclusiones destacan que las intervenciones psicopedagógicas se entrelazan con la normativa, las incumbencias profesionales y el ideario institucional, pero además implican un posicionamiento ético y subjetivo. Se reconoce que cada psicopedagoga aporta un plus diferencial vinculado a su estilo de acompañamiento, disponibilidad, escucha y contención, configurando así un rol que se construye a partir de la práctica y la reflexión constante sobre la misma.

A continuación, se presentará el estado del arte referente a la pedagogía Waldorf ya que ha sido objeto de diversas investigaciones que han abordado su aplicabilidad y beneficios en el nivel primario, tanto desde perspectivas cualitativas como cuantitativas, y en contextos educativos convencionales y alternativos. Los estudios que se expondrán

coinciden en destacar el enfoque integral, artístico, espiritual y humanista que caracteriza a este modelo pedagógico fundado por Rudolf Steiner, sustentado en la Antroposofía

En la investigación cualitativa realizada por Morales Maraví (2021) en la Universidad Católica del Perú, se analizó la relación entre la pedagogía Waldorf y el desarrollo de la inteligencia espiritual en estudiantes de nivel primario, con el objetivo de comprender cómo este enfoque educativo propicia una formación holística. La metodología consistió en una revisión bibliográfica centrada en la antroposofía, donde se distingue la inteligencia espiritual como una capacidad que integra el pensamiento crítico, el discernimiento ético y emociones como compasión y gratitud, desarrolladas a través del trabajo transversal con el arte y la cooperación entre docentes, estudiantes y familias. La muestra se focalizó en la educación primaria, considerando las etapas de desarrollo infantil y las prácticas pedagógicas propias de Waldorf. Como conclusión, se estableció que la pedagogía Waldorf favorece el desarrollo de la inteligencia espiritual mediante un proceso educativo que articula cuerpo, alma y espíritu, promoviendo en los estudiantes una capacidad para cuestionar asuntos existenciales y desarrollar una paz interior que enriquece su crecimiento personal y social.

Por su parte, Chisbert Climén (2022), en una investigación aplicada en las Unidades Pedagógicas Hospitalarias (UPH) de Valencia, España, propuso una intervención basada en el teatro desde la metodología Waldorf con el objetivo general de fomentar el autoconocimiento, la comunicación y la socialización en niños hospitalizados. Los objetivos específicos incluyeron el análisis de literatura relevante, la construcción de un marco teórico, el diseño de actividades didácticas para estudiantes de educación primaria y la evaluación de la idoneidad de la propuesta. La metodología elegida fue la de investigación-acción, y consistió en el desarrollo de una secuencia de actividades fundamentadas en la pedagogía Waldorf, priorizando materiales manipulativos y contenidos teatrales, con un énfasis en la educación inclusiva y el conocimiento de la realidad del alumnado hospitalizado. Como conclusión, se determinó que la pedagogía Waldorf es un método viable, innovador y adaptable para las UPH, que promueve la integración social y educativa de los estudiantes

a pesar de limitaciones como la no utilización de tecnologías digitales, en pos de fomentar la creatividad y el contacto con la naturaleza.

En línea con estos aportes, la investigación cualitativa realizada por Belio (2023) en una escuela Waldorf de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se centró en el análisis del uso del arte como herramienta pedagógica. A través de entrevistas a tres docentes de nivel primario, con entre 5 y 20 años de experiencia en escuelas Waldorf y tradicionales, se buscó comparar ambas propuestas educativas. Los resultados mostraron que el arte constituye el eje central de la pedagogía Waldorf, fundamentada en la antroposofía y orientada al desarrollo integral y armónico del ser humano en sus dimensiones corporal, anímica y espiritual a lo largo de los septenios del desarrollo infantil. En contraste, la educación tradicional suele relegar el arte a una materia independiente, priorizando el desarrollo intelectual. También se evidenciaron diferencias en los espacios educativos, ya que la escuela Waldorf se concibe como una prolongación del hogar, promoviendo un ambiente acogedor y continuo desde el jardín hasta la primaria, mientras que las escuelas tradicionales se ajustan a normativas y estructuras formales. En conclusión, el arte se considera la base fundamental de la pedagogía Waldorf, siendo la fuente principal de técnicas, estrategias y métodos que facilitan el desarrollo pleno y armónico del niño, postura sólidamente sostenida por los docentes entrevistados.

Desde otro enfoque, Gascón Miguel (2023), en una revisión bibliográfica y estudio de caso desarrollado en la Universidad de Valladolid, España, analiza el abordaje de la dislexia dentro de una escuela Waldorf. La investigación cualitativa, basada en la presentación y análisis de un caso concreto de posible dislexia que recibe tratamiento fonoaudiológico, tiene como objetivos revisar la bibliografía existente sobre pedagogía Waldorf y dislexia, conocer la repercusión de este enfoque en dicho trastorno, dar a conocer a los fonoaudiólogos la metodología utilizada para la enseñanza de la lectoescritura y reflejar el caso práctico aplicado. Los resultados muestran que la pedagogía Waldorf, con sus adaptaciones metodológicas basadas en el ritmo individual y el aprendizaje multisensorial, resulta

altamente beneficiosa y terapéutica para niños con dificultades en la lectoescritura. En particular, para aquellos con dislexia, al eliminar las barreras que supone el uso exclusivo de textos escritos y priorizar la comprensión oral y el contacto con la realidad. Aunque se reconocen limitaciones como el elevado costo económico y el compromiso moral que implica para las familias, el enfoque Waldorf promueve la motivación, integración social y progreso en el desarrollo general del niño. La investigación también resalta la necesidad de profundizar en el rol que pueden desempeñar los fonoaudiólogos en centros Waldorf, a fin de adaptar mejor las estrategias de intervención. En síntesis, se concluye que la pedagogía Waldorf puede considerarse una alternativa educativa terapéutica que favorece el desarrollo integral y la inclusión de niños con dislexia, evidenciando avances significativos en el caso presentado.

Asimismo, Rodríguez Rivas (2024), en un estudio cuantitativo descriptivo realizado en el Centro de Educación Inicial “Gabriela Mistral”, Perú, analiza el impacto del uso de tecnologías en el desarrollo infantil y propone la pedagogía Waldorf como alternativa metodológica. La investigación se basa en encuestas aplicadas a ocho docentes de educación inicial y 26 representantes legales, con el fin de explorar la influencia de la tecnología en la socialización, el comportamiento y el lenguaje de los niños, así como la percepción sobre métodos educativos alternativos. Los resultados indican que el uso excesivo de dispositivos electrónicos afecta negativamente el desarrollo sensorial, motor y social de los niños, limitando su creatividad e imaginación. Por el contrario, la pedagogía Waldorf se presenta como una metodología que promueve un aprendizaje activo, respetando los ritmos individuales y utilizando materiales sensoriales y motrices alejados de la tecnología, favoreciendo así un desarrollo integral y significativo. Se destaca la importancia de la participación conjunta de la triada educativa (representantes, docentes y niños) para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar cualidades como el pensamiento crítico y la autonomía. El estudio concluye que sustituir el uso tecnológico por métodos Waldorf en la etapa infantil puede favorecer mejores niveles de socialización y desarrollo,

proponiendo esta pedagogía como una herramienta viable para el aprendizaje activo y el crecimiento integral de los niños.

Por último, Zárate Ceballos (2024), en su tesis titulada “Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena”, desarrolla un estudio mixto que combina entrevistas a formadores en Brasil con un análisis contextual del currículo oficial ecuatoriano. Su objetivo principal es estudiar los fundamentos técnicos y pedagógicos del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf y proponer la incorporación de la iconografía indígena colombiana para enriquecer esta práctica artística. La metodología incluye la recolección de datos cualitativos a través de entrevistas y el análisis contextual de la integración curricular, permitiendo identificar la viabilidad y las adaptaciones necesarias para su implementación. Las conclusiones resaltan que la propuesta es viable, pero requiere ajustes culturales, religiosos y económicos para su adecuada aplicación en el contexto ecuatoriano, destacando la importancia de respetar las particularidades locales para garantizar la efectividad del enfoque Waldorf en la enseñanza del dibujo de formas.

Marco Teórico

Para el desarrollo de esta revisión bibliográfica, resulta fundamental realizar un recorrido por diversos conceptos clave que permitirán construir el encuadre teórico necesario para esta investigación. El abordaje de estos ejes temáticos desde diferentes perspectivas teóricas posibilitará una comprensión más profunda del quehacer psicopedagógico institucional, tanto de forma general como en el contexto específico de instituciones educativas que adoptan la pedagogía Waldorf.

PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

Qué se entiende por psicopedagogía institucional

El primer eje a desarrollar se centra en la psicopedagogía institucional, entendida como un campo que, más allá de la intervención individual, considera la dimensión institucional como constitutiva de los procesos de aprendizaje. Según Filidoro (2004), la psicopedagogía institucional no se limita a la atención clínica o diagnóstica del sujeto que aprende, sino que se orienta a la lectura y acompañamiento de las dinámicas institucionales, incluyendo sus tramas vinculares, normativas, simbólicas y organizacionales. En este sentido, este trabajo centrará su importancia en la institución como escenario principal para el desarrollo de la disciplina, ya que se toma el nivel primario para su análisis, poniendo énfasis en las escuelas Waldorf.

De acuerdo con Lavigne y Leiva (2023), la psicopedagogía actual tiene como propósito generar condiciones óptimas que garanticen oportunidades de aprendizaje para todos, poniendo especial atención en quienes requieren apoyos educativos específicos. En este sentido, su campo de acción abarca tanto el acompañamiento personalizado a estudiantes con dificultades como el diseño de estrategias institucionales y comunitarias que favorezcan aprendizajes inclusivos y con sentido en contextos diversos. Desde esta perspectiva, la figura del/la psicopedagogo/a institucional se configura como un agente que promueve procesos de análisis, reflexión y transformación al interior de las instituciones educativas. Su tarea implica tanto la observación de los obstáculos que interfieren en los aprendizajes como la construcción de estrategias colectivas para abordarlos.

Una de las dimensiones presentes en las dinámicas institucionales, principalmente en las escuelas de nivel primario (tanto las Waldorf como las “tradicionales”), es la interdisciplina, donde se inserta el/la profesional de psicopedagogía. Feld (2017) en su análisis sobre esta dimensión la interdisciplina, refiere, desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, a la psicopedagogía como una “mirada transdisciplinaria” para integrar las partes en las que muchas veces las distintas teorías desintegran el objeto de estudio no pudiendo luego reorganizar lo desintegrado, teniendo como único objeto de estudio al niño que se desarrolla con particularidades en un contexto determinado.

El proceso de aprendizaje

Un segundo eje teórico relevante para esta investigación es el concepto de aprendizaje, entendido no como un proceso meramente técnico o mecánico, sino como un fenómeno complejo que integra dimensiones subjetivas, vinculares, corporales y simbólicas. Desde los inicios de la psicopedagogía, Paín (1973) planteaba que el aprendizaje debe considerarse inscrito en la transmisión de la cultura e integrado al proceso educativo, distinguiendo sus múltiples funciones: conservadora, socializante, represiva y transformadora. Para Paín, la función educativa podía presentarse tanto como instancia enajenante como posibilidad liberadora, lo que subraya la importancia de comprender el aprendizaje en toda su complejidad.

Posteriormente, Fernández (2001) concibe el aprendizaje como un proceso dinámico que se desarrolla desde la corporalidad y en el marco de los vínculos y el juego. Retomando la psicogénesis piagetiana, la autora destaca la relevancia de la creatividad y del deseo en la relación entre inteligencia, asimilación y acomodación, considerando el aprendizaje como un equilibrio constante entre estas funciones. De manera complementaria, Müller (2010) sostiene que aprender implica la activación de diversos sistemas del sujeto, enmarcado en una red de relaciones y códigos culturales y lingüísticos previos al nacimiento, que posibilitan su inserción en la sociedad. El aprendizaje se configura así a partir de la historia, el espacio y la estructura psíquica, familiar y ecológica del sujeto, sosteniendo representaciones inconscientes ligadas al conocimiento.

Desde una perspectiva más contemporánea, Baquero (2017), retomando los trabajos de Gallardo y Sebastián (2016) y de Baquero y Lucas (2015), enfatiza la necesidad de generar experiencias educativas que involucren activamente a los estudiantes, otorgando sentido y significado personal a los procesos de aprendizaje. De manera complementaria, Furman (2022) destaca la importancia de promover un aprendizaje transferible, que permita a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos nuevos y significativos, conectando el

conocimiento con la autonomía, la resolución de problemas y la dimensión emocional. Según Furman (2022), aprender en profundidad genera satisfacción, orgullo, seguridad, placer y pasión, integrando el conocimiento a la identidad del sujeto y a su capacidad de acción en el mundo.

En este marco, la figura del psicopedagogo/a institucional se configura como un agente que favorece la reflexión, el análisis y la transformación dentro de las instituciones educativas. Su labor implica observar los obstáculos que interfieren en los aprendizajes y construir estrategias colectivas para abordarlos, promoviendo experiencias educativas significativas, inclusivas y sensibles a la complejidad de los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO

Las funciones del psicopedagogo institucional

En cuanto a las funciones específicas que puede asumir el/la psicopedagogo/a dentro de una institución educativa, Müller (2008) identifica un conjunto de incumbencias que abarcan distintos niveles de intervención:

- Asesorar respecto al aprendizaje y favorecer sus condiciones óptimas en todas las etapas evolutivas, de forma individual, grupal y organizacional.
- Explorar las características psicoevolutivas y atender a la diversidad en los espacios donde se desarrolla el aprendizaje.
- Detectar perturbaciones en los aprendizajes y diseñar estrategias pertinentes.
- Implementar acciones de tratamiento, orientación, interconsulta o derivación cuando sea necesario.
- Brindar orientaciones pedagógicas y acompañar procesos de orientación educacional.
- Integrarse activamente a equipos interdisciplinarios.
- Realizar estudios e investigaciones sobre los aprendizajes en sus distintos contextos.

- Participar en la promoción de normas jurídicas vinculadas al campo psicopedagógico.

Este enfoque muestra que la intervención psicopedagógica en la escuela no se restringe a lo clínico-individual, sino que abarca dimensiones organizacionales, legales, pedagógicas y sociales.

Desde una mirada más subjetivante, Fernández (2000) plantea que toda intervención psicopedagógica debería apuntar, en última instancia, a la construcción de espacios tanto objetivos como subjetivos donde la autoría del pensamiento sea posible. En sus palabras, esta intervención es del orden de “una inclusión de otra versión, sin ahogar las otras posibles” (p. 34), lo que pone en valor una lógica de apertura y pluralidad dentro de la práctica profesional.

En esta misma línea de reflexión crítica sobre el rol del psicopedagogo en el sistema educativo actual, García (2025) retoma el documento elaborado por Greco et al. (2014) desde el Ministerio de Educación de la Nación: *“Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención.”* En él, se sostiene que el psicopedagogo institucional (como parte del Equipo de Orientación Escolar) forma parte de un trabajo colectivo que busca garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. Algunas de sus funciones clave son:

- Diseñar estrategias dirigidas al aprendizaje y bienestar de los alumnos.
- Asesorar a docentes y directivos.
- Establecer puentes entre las familias y las escuelas.
- Identificar y orientar sobre las barreras que afectan a los estudiantes.
- Mediar entre los adultos de la institución para facilitar acuerdos y resoluciones.
- Generar condiciones institucionales que favorezcan el acto de enseñar.
- Abrir espacios de reflexión con docentes y directivos, y articular entre diferentes niveles o instancias educativas.

- Potenciar las capacidades de aprendizaje de todos los alumnos.
- Promover una convivencia escolar democrática.
- Establecer redes con otras instituciones del campo de la salud, justicia y acción social, cuando la situación lo amerite.

Vinocur (2017) en su artículo "Las prácticas psicopedagógicas en la escuela" invita a reflexionar justamente sobre los modos de intervención psicopedagógica en la escuela y sus implicancias propone distinguir entre una modalidad "hacia adentro" de otra "hacia afuera". La primera supone un trabajo puertas adentro de la institución educativa a saber: observación de clases, trabajo con los docentes, pensar con distintos agentes institucionales nuevas propuestas o estrategias, acompañar y sostener al equipo docente frente al desánimo que muchas veces genera el enfrentarse a desafíos dentro del aula. La segunda modalidad de intervención es que se realiza puertas afuera con las familias de cada uno de los alumnos como así también el que implica el trabajo con los profesionales que externamente acompañan a nuestros alumnos.

En el marco de la Primera Jornada de Educación y Psicopedagogía, Castorina (2017), en su artículo Obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía, 25 años después, subraya la importancia de situar el quehacer psicopedagógico dentro de un marco epistémico que le otorgue consistencia y orientación. Este marco es entendido como un entramado de principios interrelacionados que sustentan tanto la investigación científica como la práctica profesional, permitiendo evaluar qué se considera significativo, aceptable y central, tanto desde el plano teórico como metodológico en una disciplina. Desde esta perspectiva, el autor identifica dos grandes marcos epistémicos de referencia. Por un lado, el Marco Epistémico de la Escisión, caracterizado por la fragmentación de los elementos constitutivos del conocimiento, separando, por ejemplo, al individuo de la sociedad, al sujeto del objeto, o a la cultura de la naturaleza. Este enfoque, según Castorina (2002), ha predominado en la formación de la psicología del desarrollo y de la educación, ya sea a través de la idea de un paralelismo sustancial entre cuerpo y mente, o mediante concepciones

naturalistas que reducen lo psicológico a lo biológico. En contraposición, el autor propone el Marco Epistémico Relacional, el cual se sustenta en una ontología dialéctica y reconoce que los fenómenos psicológicos y educativos emergen de un entramado complejo de relaciones entre sujeto y objeto, entre individuo y sociedad, entre lo biológico y lo cultural, entre otros. De acuerdo con este autor, el marco epistemológico desde el cual se posicione la psicopedagogía influirá de manera directa sobre la concepción de aprendizaje, de dificultad de aprendizaje, así como sobre las estrategias de intervención y las modalidades de abordaje que se consideren pertinentes.

En línea con este marco epistémico relacional, Filidoro (2018) sostiene que la práctica psicopedagógica no puede ser concebida como una mera aplicación de teorías preexistentes ni como una repetición de fórmulas fijas. Por el contrario, plantea que cada intervención surge del encuentro dinámico entre las conceptualizaciones teóricas y la singularidad de cada situación clínica o institucional. En este sentido, “cada práctica psicopedagógica es única, ya que no puede ser anticipada ni reproducida de manera idéntica” (p. 43).

A su vez, esta mirada se articula con el planteo de Butelman (2006), quien enfatiza que cada institución educativa está conformada por sujetos singulares, cuyas particularidades inciden directamente en las formas de relación que se establecen dentro de ese espacio. Así, tanto las modalidades vinculares como las condiciones en que estas emergen varían entre instituciones. Estas diferencias, junto con las experiencias que se generan, no solo enriquecen la vivencia institucional, sino que también resignifican los conceptos de institución y de educación, entendida esta última como el resultado activo y dinámico de una construcción colectiva. De este modo, las experiencias singulares de cada institución pueden incorporar nuevos enfoques (metodológicos, ideológicos, relacionales) que incluso influyen en la transformación de ciertas normas dentro de dicha organización.

Esta misma autora refiere al surgimiento de nuevas pedagogías aludiendo que, si bien buscan dar respuesta a la emergencia de pluralidades con sus propias necesidades

ideológicas, también surgen como un cuestionamiento al sistema oficial. Es aquí donde se puede ubicar a las escuelas Waldorf como una de estas experiencias singulares, que vienen a resignificar ciertas prácticas institucionales y educativas, a la luz de la Antroposofía, como filosofía que le da sustento.

ANTROPOSOFÍA

Este trabajo continuará profundizando sobre los fundamentos de la pedagogía Waldorf y de la Antroposofía como filosofía que le da sustento, para luego revisar las particularidades de acción que tendrá la psicopedagogía en este contexto educativo institucional. De esta manera, cuando se investiga sobre los sustentos más profundos de la pedagogía Waldorf y se llega al corazón de la misma, aparece su identidad enraizada en una filosofía: la Antroposofía. Si se escinde de este encuadre, queda despojada de sentido y se la reduce a una mera didáctica más. Es por eso que, este trabajo de investigación comenzará haciendo referencia a algunos conceptos vertebrales que propone la Antroposofía sin intentar abordarlos en su totalidad (ya que esto quedará para futuras líneas de investigación), pero que permitirá dar el marco para comprender la pedagogía Waldorf desde su raíz.

Steiner: Un breve recorrido

Carlgrén (1989) realiza en su obra un recorrido bibliográfico sobre Steiner. Se recupera, a modo de introducción, dicho recorrido hasta la fundación de la primera escuela Waldorf.

Steiner nació en 1861, en la frontera entre Austria y Hungría. Luego de completar sus estudios básicos y el bachillerato, comenzó a dar clases particulares a los 13 años para financiar su formación. Posteriormente, asistió a la Escuela Técnica Superior de Viena, donde estudió matemáticas y ciencias naturales. Además, concurría como oyente a las facultades de Filosofía, Literatura, Psicología y Medicina, lo que da cuenta de su innata curiosidad y su afán por el saber. Una vez finalizados sus estudios, se hizo cargo de la educación de un niño

con hidrocefalia, a quien los médicos de la época habían catalogado como “no susceptible de ser educado”. Sin embargo, tras dos años de trabajo, logró una mejora tan significativa mediante estrategias pedagógicas propias, y así el niño pudo reintegrarse a una escuela común y cursar el nivel correspondiente a su edad.

A los 21 años, detalla Carlgrén (1989) a Steiner se le encomendó la publicación y el comentario de los escritos científicos de Goethe. Tiempo después, tras su paso por la Sociedad Teosófica, fundó la Sociedad Antroposófica, nombre que eligió teniendo en cuenta que su investigación apuntaba al conocimiento del verdadero ser humano palabra que proviene del griego *ánthropos* que significa hombre, y *sophía* que significa sabiduría.

En relación con la Antroposofía, Días (2018) señala:

En ella encontramos una visión del hombre que no es una mera secuencia de palabras ni un mero juego de frases bonitas y de doble sentido. A través del estudio del hombre desde el punto de vista de la Antroposofía, se llega a conocer también el Universo, del cual él es imagen. (p. 9).

Luego agrega:

...nos señala la responsabilidad individual para con el propio autodesarrollo, y nos da la fundamentación necesaria para establecer con ella, no una relación de fanatismo religioso ni de subyugación mística, sino científico-espiritual responsable, ejercida con conciencia y libertad. (p.10)

Por su parte, el mismo Steiner (2021) expresa:

La antroposofía tiene el valor de admitir que, mediante el conocimiento natural-intelectualista, efectivamente, no se alcanza lo suprasensible; pero también tiene el valor de preguntar por qué medios es posible elevarse al mundo suprasensible, con el mismo vigor con que los medios natural-intelectualistas introducen al sensible (p. 43).

En esa misma línea, Hartmann (2020) describe la Antroposofía como “un modo de cognición científico-espiritual, cognición que en la época actual tiene necesariamente que venir a completar la ciencia natural” (p. 10).

Tras la Primera Guerra Mundial y como consecuencia de la crisis económica generada, en parte, por las indemnizaciones impuestas a Alemania, Steiner funda en 1919 la primera escuela Waldorf en Stuttgart. En esta ciudad se encontraba la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, la más importante del país en ese momento. Su director, Molt, convocó a su amigo Rudolf Steiner (representante del movimiento antroposófico, al cual Molt adhería) con el objetivo de ofrecer educación a los hijos de los trabajadores de la fábrica.

La intención era crear una institución educativa mixta y abierta a todas las clases sociales, donde todos participaran por igual en la vida escolar (hijos de obreros e hijos de directivos y capataces), algo poco común en la sociedad alemana de la época. Aunque en un primer momento podría considerarse una escuela privada debido a su origen, su enfoque y propósito trascendía esa definición tradicional.

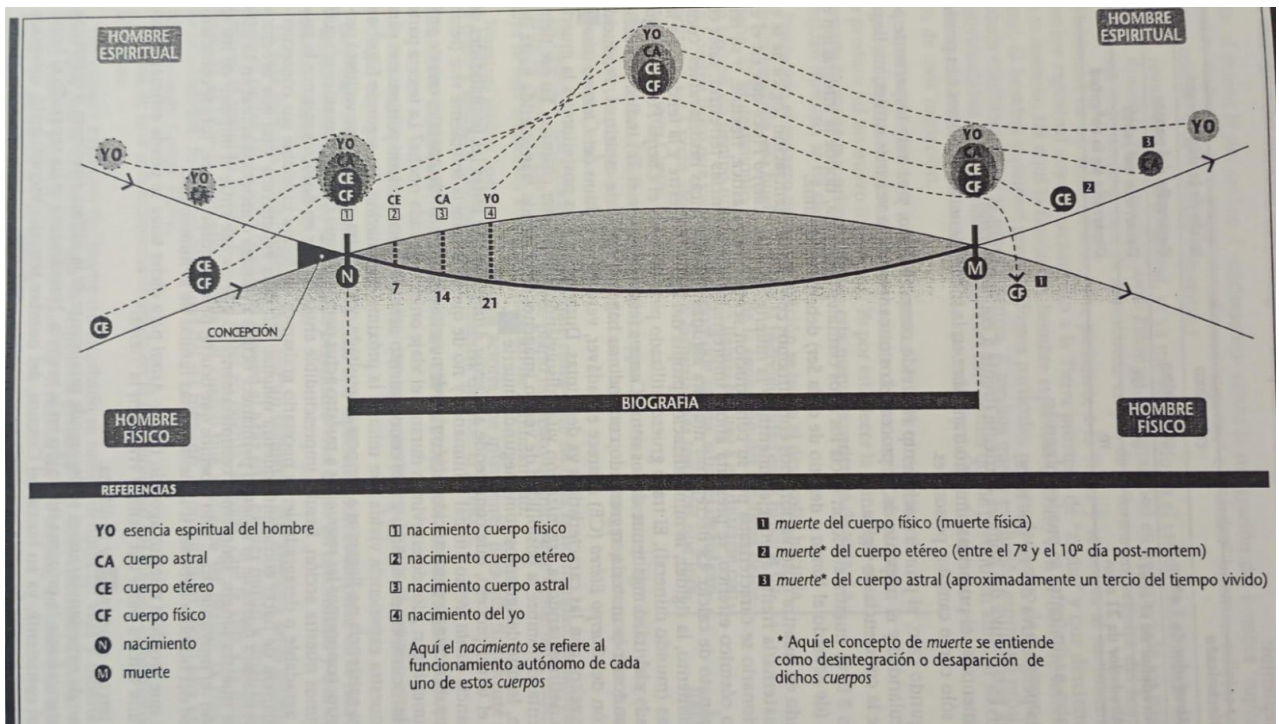
Este modelo educativo contenía en su seno los principios de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad) ya que la idea de la división ternaria del organismo social que propuso Steiner desde la Antroposofía se podrían intentar resumir en la fórmula: libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica y fraternidad social en la vida económica.

El modelo educativo iniciado en Stuttgart se expandió por Alemania y los países vecinos mediante las numerosas conferencias que los maestros brindaron en muchas ciudades y a través de las grandes Jornadas Pedagógicas que Steiner realizó a partir de 1923 con el objetivo de formar maestros bajo la impronta de la Escuela Libre Waldorf y de la Antroposofía.

Concepto de persona a la luz de la Antroposofía: El cuádruple organismo humano.

Steiner en muchas de sus conferencias tales como: Teosofía (1904), La ciencia oculta (1910), El estudio del hombre como base de la pedagogía entre otras, propone una visión de hombre que vive, muere y vuelve a encarnar en distintas biografías con el fin de la evolución de su alma. Crottogini (2023) explica que, desde la perspectiva de la medicina antroposófica, el recién nacido no es solo un ser nuevo, sino portador de una historia espiritual profunda. Se lo concibe como un alma antigua, con una trayectoria tan extensa como la humanidad misma, que asume la responsabilidad de esta nueva existencia en continuidad con las anteriores. Este ser encarna un destino construido a partir del aprendizaje derivado de sus experiencias pasadas. En su esencia se halla el misterio de sí mismo, del universo y de lo divino, sintetizado en una nueva conformación corporal —compuesta por los cuerpos físico, etéreo y astral—, a los que deberá conocer, junto con el recuerdo y la reactivación de su "Yo", su identidad espiritual más profunda. En relación a esto Carlgren (1989) comparte el sentir de muchos maestros:

..a veces tendrá la impresión de que en su clase se manifiestan individualismos notoriamente “viejas” y “sabias” que, además de las cualidades evidentemente determinadas por la edad, el entorno y la herencia, poseen una especie de madurez interior en el tono de su voz, en sus ademanes, propia de hombres experimentados. (p.45)



Fuente: Tomada de *La Tierra como escuela*. p. 35. Crottogini (2023) Ed. Antroposófica

Esta imagen de hombre que propone está conformado por cuerpo, alma y espíritu: el cuerpo, a su vez conformado por el cuerpo físico, cuerpo etérico y cuerpo sensible; el alma constituida por el alma sensible, alma racional y el alma consciente, y a su vez el espíritu entendido como hombre espíritu, espíritu vital y yo espiritual. Cada uno de estos cuerpos o envolturas va naciendo en el ser humano a lo largo de su desarrollo, van encarnando suavemente y habilitando así nuevas funciones y posibilidades físicas, anímicas y espirituales.

Nacimiento	CUERPO FÍSICO	Inicio de la vida terrena
Alrededor de 7 años	CUERPO ETÉRICO	Desarrollo del pensar
Alrededor de 14 años	CUERPO ASTRAL	Desarrollo del sentir
Alrededor de 21 años	YO	Desarrollo de la voluntad

Fuente: Tomada de *La tierra como escuela* p. 36. Crottogini (2023). Ed. Antroposófica

Steiner (2020) propuso también que las funciones psicológicas (anímicas) de pensar, sentir y voluntad se hacen realidad y surten efecto en el mundo y en el ser humano por medio de tres instrumentos corporales: el sistema neurosensorial (incluidos los órganos de los sentidos) el cual sería la base física del pensar, el sistema rítmico o cardiopulmonar que se

relaciona con la vida del sentir y el sistema metabólico motor y de los miembros que se relacionaría con la voluntad.

Por este motivo es que en la pedagogía Waldorf el pensar, el sentir y el hacer (voluntad) están presentes en todos los espacios y actividades áulicas y busca acompañar cada una de estas etapas que Steiner (2021) divide en septenios (grupos de siete años) procurando que el niño pueda desarrollarse saludablemente en todos los aspectos de su vida y así ser hombres verdaderamente libres de elegir realizar su propósito de vida.

PEDAGOGÍA WALDORF

La enseñanza en el nivel primario en las Escuelas Waldorf.

Teniendo en cuenta la importancia de considerar las particularidades de los contextos escolares donde desarrolla su función el psicopedagogo escolar, es que se continuará el presente trabajo puntualizando en alguno de los métodos, estrategias y didácticas implementadas por estas escuelas intentando ahondar en los fundamentos de cada uno de ellos.

Steiner (2021) plantea que la organización y el funcionamiento de la escuela están profundamente vinculados con las dimensiones físicas, anímicas y espirituales del ser humano, las cuales se despliegan progresivamente a lo largo de su desarrollo vital. Desde esta perspectiva, la institución escolar no puede pensarse de forma aislada, sino como una expresión estructurada en función de las características y necesidades evolutivas del sujeto en crecimiento.

Primeramente se expondrán los objetivos que se buscan alcanzar durante el primer septenio (hasta los 7 años) que corresponde a la escolaridad inicial o jardín de infancias.

Sobre esto Langhammer (2006) en su artículo Educación salutogénica en la época infantil y preescolar expresa en referencia a los aprendizajes en esta primera que antes de la edad escolar, lo que los niños quieren y necesitan aprender está relacionado con el desarrollo de capacidades fundamentales, conocidas como aptitudes básicas, que servirán de base

para una futura enseñanza escolar de carácter más explicativo. Estas capacidades a las que Lang (2006) hace referencia son:

1. Capacidad corporal y de movimientos.
2. Capacidad sensorial y perceptiva
3. Capacidad para dominar el habla
4. Capacidad para la fantasía y la creatividad
5. Capacidad social
6. Capacidad para estar motivado y concentrado.
7. Capacidad para desarrollar valores éticos y morales. (p.39)

Cabe aclarar que en esta primera etapa de jardín de infancias (nivel inicial) no se alfabetiza a niños ni se les acercan las nociones numéricas ya que se considera que la energía vital del niño debe estar orientada a su desarrollo físico y que, si se la dirige al intelecto, le quita fuerzas vitales al niño y lo expone a la posible conformación inadecuada de sus órganos. El acceso a la lecto escritura y al cálculo son propuestas que están reservadas para el niño del segundo septenio cuando, en la escuela Waldorf, comienzan la escolaridad primaria. Sobre esto encontramos en la séptima conferencia de Steiner (2021)

Así, tal por un proceso material puede liberarse calor previamente latente, asimismo, alrededor de los siete años se independizan en el niño poderes del pensar, sentir y querer que, previamente, ya existían en su organismo pero sin manifestar actividad anímica por separado; cumplidos los siete años asumen una actividad anímica independiente. Anteriormente, sí estaban activos a nivel orgánico, vinculados a los procesos de crecimiento y de alimentación; después se liberan de esos procesos y se convierten en atributos del alma. (p. 114)

Como se mencionó anteriormente entonces, el ingreso a la primaria se verá postergado (si se tiene en cuenta los criterios escolares propuestos para las escuelas tradicionales por

la normativa oficial vigente) hasta los siete años de edad o hasta que el niño alcance lo que se entiende en las escuelas Waldorf como madurez escolar. Para poder determinar cuándo un alumno está “maduro” para su ingreso a la escuela primaria los docentes del jardín de infancias y en conjunto con el Equipo terapéutico (Equipo de Orientación Escolar) se valen de la observación de niños como herramienta pedagógica fundamental.

Fundamentando científicamente esta modalidad de trabajo Carlgren (1989), alude a los estudios de la psicogénesis expresando que, en sus investigaciones, Piaget señala que hacia los siete años (edad que generalmente coincide con la etapa de madurez escolar para la pedagogía Waldorf) se inicia un nuevo período en el desarrollo psíquico del niño. A partir de este momento, es posible observar la emergencia de formas más complejas de organización en distintas dimensiones de su vida mental, como la inteligencia, la afectividad, las relaciones sociales y la conducta individual. Este cambio estructural permite al niño reorganizar su pensamiento y su accionar en función de nuevas adquisiciones cognitivas y vinculares.

Asimismo, explica también que Piaget sostiene que la dificultad del niño para realizar operaciones abstractas no se debe a una falta de capacidad intelectual, sino a una disposición interna característica de esta etapa. El pensamiento infantil se basa, en gran medida, en esquemas sensoriomotores que son interiorizados y transformados en representaciones mentales. Dichas representaciones, en forma de imágenes o imitaciones de la realidad, configuran la base desde la cual el niño comienza a construir nociones más elaboradas.

El maestro en la escuela Waldorf

Se considera importante aclarar que, si bien los maestros y profesionales que acompañan el proceso educativo de los niños y jóvenes en las escuelas Waldorf son convocados a formarse en la Antroposofía, dentro del marco de las Escuelas los fundamentos de la misma no se les transmite a los alumnos desde ninguno de los espacios curriculares. En palabras de Carlgren (1989) “ El maestro no recurre a la Antroposofía para transmitirla a

través de sus lecciones sino para su propia formación” (p. 45) y agrega luego que cuando surgen en el aula de cursos superiores preguntas con temas propios de la misma, el maestro/adulto referente contesta con la mayor objetividad como cualquier otra consulta sobre cualquier otro contenido ajeno a la Antroposofía ya que “ no es su misión conducir a los alumnos en una u otra dirección, hacia un camino determinado, sino poner a su disposición el material que les capacite para formarse por sí mismos una opinión propia” (p.45)

La misión del maestro dentro de este contexto educativo particular como lo es la Escuela Waldorf consiste, según Carlgren, en no tocar el “yo” del alumno, pero sí contribuir a que su instrumento (tanto el cuerpo como el alma) se forme de manera tal que, a su debido tiempo, la individualidad (el espíritu) pueda disponer libremente de él.

Se considera que el niño asume muchas características de su docente por lo que Steiner (2023) invita a cada maestro a realizar un trabajo interno y espiritual que les permita convertirse para sus alumnos en “adultos dignos de ser imitados”. El niño no va a aprender solamente lo que el maestro le enseñe con sus palabras sino con lo que hace, siente: con todo lo que el maestro es. Así, en sus conferencias de “El estudio de la pedagogía como base de la pedagogía” Steiner (2023) invita al docente a hacer el camino de desarrollo interior. Wiechert (2006) hace referencia a esta Conferencia de Steiner mencionada anteriormente y en esas virtudes que debían estar presentes en la profesión del maestro citando:

Demanda fantasía, sentido de verdad, sentimiento de responsabilidad, esas son las tres fuerzas que conforman los nervios de la pedagogía. Y quien quiere interiorizar la pedagogía delante de esa pedagogía deberá anotar esta divisa: compenetrarse de capacidad de fantasía, ten valentía para la verdad, agudiza tu sentido de la responsabilidad anímica. (p.141)

La organización de los contenidos

La planificación docente, en el marco de la pedagogía Waldorf, se estructura a partir de una organización de contenidos que contempla tanto aspectos fijos como flexibles. Existen

ciertos elementos que, por su relevancia formativa, permanecen estables; sin embargo, se deja espacio para la adaptación en el momento de su implementación en el aula. Esta flexibilidad permite al docente ajustar su propuesta pedagógica al nivel madurativo del grupo de alumnos. En este sentido, el maestro, junto con el acompañamiento del equipo terapéutico de la institución, evalúa desde qué área es más adecuado abordar un contenido y de qué manera es posible llevarlo a cabo pedagógicamente en el aula. Respecto de esta capacidad de discernimiento y autonomía del docente, Steiner (2021) señala:

Hasta se puede afirmar paradójicamente; cada uno, en el caso particular puede hacer lo que quiera —cada educador lo hará según lo que haya aprendido en la vida— cada educador puede disponer, pues, las cosas a su gusto; siempre que aporte lo que se deposite en su corazón por la certera intuición de la naturaleza humana acertará, de una u otra manera, en hacer lo oportuno (p. 115).

Este enfoque se ve favorecido por dos características fundamentales de la pedagogía Waldorf: por un lado, la continuidad del docente a lo largo de todo el ciclo primario con el mismo grupo de estudiantes, y por otro, el trabajo articulado con el conjunto del equipo docente y terapéutico de la escuela. De este modo, el maestro se propone percibir al grupo como una unidad orgánica compuesta por individualidades diversas, con distintos niveles de capacidades, intereses y disposiciones. Para ello, ejercita de manera constante su sentido de la observación, con el fin de lograr un conocimiento profundo de cada uno de los alumnos. En ese proceso, una de las estrategias que utiliza el maestro es el de buscar identificar son los distintos temperamentos que se manifiestan en los niños, entendidos como parte de su singularidad

Los cuatro temperamentos

Según Calgren (1989), la Teoría de los Temperamentos tiene sus raíces en la antigüedad, siendo una concepción que ha atravesado distintas épocas del pensamiento. Aunque en tiempos más modernos fue retomada por autores como Kant y Wundt (quienes,

entre otros, llegaron a considerarla superada), Steiner la rescata y la revaloriza dentro del ámbito educativo. Desde su enfoque, invita a los docentes a desarrollar un conocimiento profundo de cada alumno a partir de esta perspectiva, articulándola con las fuerzas vitales y los procesos pedagógicos que atraviesan a cada niño durante su formación.

Desde esta mirada, se reconocen cuatro temperamentos fundamentales de los que se vale Von Heydebrand (2021) para presentarlos y explicitar sus necesidades específicas en el aula.

- **El temperamento sanguíneo:** se caracteriza por una marcada expresividad, dinamismo, creatividad y simpatía. Estas cualidades, tan presentes durante la infancia, pueden dificultar su identificación precisa en los primeros años escolares.

Los niños con predominio de este temperamento necesitan un ritmo constante tanto en su vida cotidiana como en el juego, lo cual también debe contemplarse en la dinámica de enseñanza. Para ellos, mantener la concentración durante períodos prolongados representa un gran desafío; se asemeja, en términos vivenciales, a sostener la respiración por demasiado tiempo. Por este motivo, no es conveniente forzar al niño sanguíneo a reprimir su espontaneidad y energía natural.

Será fundamental el establecimiento de un vínculo afectivo, auténtico y respetuoso con el docente, para que pueda, gradualmente, prolongar su participación en las actividades propuestas.

Como recursos pedagógicos recomendables, se sugieren materiales visuales, libros ilustrados y juegos que incorporen variedad y cambio, elementos esenciales para sostener su atención e interés.

- **El temperamento colérico:** se expresa en niños con personalidades decididas, enérgicas y con una voluntad firme. Son naturalmente orientados a la acción, valoran la justicia y la generosidad, y poseen una fuerte inclinación por asumir riesgos y

desafíos. Suelen sentirse atraídos por relatos protagonizados por héroes y heroínas de carácter fuerte, con quienes se identifican fácilmente.

Estos niños, cuando cometen errores o actúan de forma inadecuada hacia otros, no suelen quedarse en el remordimiento. Por el contrario, tienden a actuar rápidamente para reparar el daño, demostrando una capacidad de resolución que va de la mano con su impulso vital.

Sin embargo, la intensidad de su temperamento puede llevarlos a manifestar su fuerza de manera impulsiva o desorganizada, especialmente en situaciones de frustración o conflicto. En esos momentos, pueden surgir estallidos de ira difíciles de contener. Frente a estos episodios, es fundamental que el docente mantenga la calma, ejerza el autocontrol y evite intervenir de forma inmediata con razonamientos, ya que el niño colérico, en medio de su enojo, no está en condiciones de procesar argumentos ni reflexiones.

Se sugiere, en estos casos, esperar al menos 24 horas antes de abordar la situación, dando tiempo para que el niño haya atravesado su estado emocional y pueda realizar una reflexión personal. Este lapso favorece una conversación más receptiva y constructiva, donde el diálogo con el adulto pueda ser valorado.

Además, resulta clave ofrecerle oportunidades cotidianas para canalizar su energía de forma positiva. Actividades físicas, tareas que impliquen esfuerzo o desafíos motrices, así como propuestas que le permitan asumir responsabilidades, son especialmente beneficiosas. Estas instancias no solo favorecen su autorregulación, sino que también fortalecen su autoestima y su sentido de propósito dentro del grupo.

- **El temperamento flemático** se manifiesta en niños tranquilos, reservados, pacientes y prudentes. Su ritmo de vida tiende a ser pausado, y sus reacciones frente a los estímulos del entorno son generalmente moderadas y reflexivas. Suelen evitar el conflicto y mostrar una marcada estabilidad emocional.

Cuando se encuentran en equilibrio, estos niños pueden convertirse en cimientos de algunas de las cualidades humanas más nobles, como la constancia, la serenidad y la fidelidad. No obstante, su búsqueda de confort y gratificación física requiere una orientación consciente por parte del adulto. En este sentido, es clave brindarles una educación corporal intencionada, que estimule su vitalidad y los invite al movimiento, evitando así la pasividad o el letargo. Asimismo, se debe prestar especial atención a sus hábitos alimenticios, procurando que estos contribuyan a un desarrollo sano y equilibrado.

Uno de los aspectos más valiosos del niño flemático es su capacidad de establecer vínculos afectivos profundos y duraderos. Cuando es acompañado con calidez y sensibilidad, puede despertar un amor genuino y fiel hacia su maestro, desde el cual se abre también a nuevas experiencias y aprendizajes, ampliando su visión del mundo.

En el plano pedagógico, resulta fundamental promover su interés por los distintos aspectos de la realidad, ya que tienden a mantenerse en su zona de confort. Para ello, se sugiere comenzar desde situaciones cotidianas, proponiendo desafíos concretos y problemas por resolver que conecten con su experiencia directa. Este tipo de abordaje contribuye a activar su motivación y a extender su participación en el proceso educativo de manera progresiva y significativa.

- **Melancólico:** Los niños con temperamento melancólico se caracterizan por una sensibilidad profunda, una marcada introspección y una percepción detallista de su entorno. Poseen una intensa vida interior y una gran capacidad para experimentar emociones con profundidad, incluso ante situaciones que no los afectan directamente. Con frecuencia, se identifican con el dolor ajeno y pueden involucrarse emocionalmente en relatos o historias, llegando a confundir la ficción con su propia vivencia, al sentirse fuertemente conectados con ciertos personajes.

Sus emociones se reflejan con claridad en sus gestos y actitudes: pueden llorar conmovidos por una historia, mostrar tristeza sin una causa aparente o manifestar una alegría tan serena como genuina, que brota desde lo más profundo de su ser. Su autoestima suele ser frágil y, al sentirse observados, tienden a adoptar actitudes que no siempre reflejan su verdadera naturaleza, lo que puede provocarles incomodidad o inhibición.

Para acompañar a estos niños de manera adecuada, es esencial que el docente se muestre cálido, amable y cercano. El afecto sincero y la construcción de un vínculo basado en la confianza son claves para evitar que se retraigan o rigidicen en su expresión. Su mundo emocional requiere un acompañamiento que nutra no solo su intelecto, sino también su espíritu.

Son especialmente receptivos a las narraciones: los cuentos de hadas, las historias de vida y las biografías pueden ofrecerles momentos de conexión profunda y alivio de su natural tendencia a la melancolía. Además, suelen destacar por su disposición a ayudar a otros, mostrando empatía, comprensión y un fuerte sentido del servicio, lo que los convierte en excelentes compañeros y tutores dentro del grupo escolar.

Steiner (2004) considera que el reconocimiento de estos temperamentos no solo permite una mejor comprensión del alumno, sino que orienta la labor docente hacia un acompañamiento más respetuoso y eficaz, que considera la individualidad del niño en su proceso de desarrollo integral.

El ritmo

La pedagogía Waldorf otorga un valor central al ritmo como principio organizador del proceso educativo. Tanto la planificación anual como la diaria buscan estructurarse de forma rítmica, con el objetivo de facilitar un aprendizaje más armónico y conectado con las necesidades vitales del niño. Tal como señala Steiner (2021), este ritmo debe reflejarse incluso en la respiración, entendida en sentido amplio como un equilibrio constante entre

actividades opuestas: dentro y fuera del aula, trabajo individual y colectivo, actividades creativas y tareas más intelectuales. Esta dinámica de alternancia (de inhalar y exhalar) promueve un desarrollo sano y equilibrado.

En función de este principio explica Carlgren (1989) que se implementa en las escuelas Waldorf el trabajo por épocas, donde una misma materia (como lengua o matemáticas) se aborda de forma intensiva durante un período de 3 a 6 semanas en el bloque denominado "hora principal", correspondiente a las primeras horas del día escolar. Finalizada esa etapa, la materia entra en una fase de reposo hasta que sea retomada en una época posterior. Este sistema permite que los conocimientos se asimilen, se decanten y se profundicen a lo largo del tiempo, articulando momentos de actividad y reposo, recuerdo y olvido. Luego de la hora principal, el horario escolar continúa con las materias especiales, que se mantienen estables durante el año y están organizadas para reforzar y enriquecer los contenidos de la clase principal desde otros enfoques. Esto requiere una planificación conjunta entre docentes y una propuesta interdisciplinaria coherente.

El ritmo también está presente dentro de la clase, particularmente al inicio de la jornada, con lo que se denomina la "parte rítmica". Esta consiste en actividades kinestésicas (rondas, recitados, ejercicios musicales y corporales) que armonizan al grupo, estimulan la concentración y predisponen al aprendizaje. Estas actividades están relacionadas temáticamente con la materia central de la época: por ejemplo, en una época de lengua, se recitan versos o se realizan ejercicios lingüísticos; en una de matemáticas, se trabajan secuencias rítmicas o cálculos mentales acompañados de movimiento.

La planificación de las épocas se realiza antes del inicio del año escolar, y se basa en criterios de ritmo, contenidos fundamentales, y el respeto por la etapa evolutiva y el nivel madurativo del grupo. Cada época sigue una estructura interna: comienza con una presentación global y motivadora del tema, continúa con el desarrollo y ejercitación de contenidos, y culmina con una evaluación retrospectiva del proceso.

Este enfoque no sólo considera el ritmo como una herramienta didáctica, sino como un medio para religar al niño con los ritmos de la naturaleza y de su propio desarrollo, favoreciendo un aprendizaje vivencial, orgánico y profundo.

La importancia de la actividad artística

Para la pedagogía Waldorf, todo el quehacer educativo debe tender a una conjunción armónica y equilibrada, para promover el mismo equilibrio y armonía en el desarrollo del niño en su totalidad (pensar, sentir y hacer). Por consiguiente, el arte sería en esta escuela más que una materia curricular: el arte es considerado el lenguaje y alimento del alma y está inmersa en todas las otras áreas permitiéndole al docente valerse de ellas para darle vida y sentido a los contenidos que aborda.

Glöckler (2021) sostiene que, en el marco de la pedagogía Waldorf, la práctica artística ocupa un lugar central dentro del currículo escolar, siendo cuidadosamente adaptada a la etapa evolutiva del niño. Esta actividad no solo promueve el desarrollo integral del educando, sino que también puede adquirir un carácter terapéutico según las necesidades particulares. Retomando el pensamiento de Steiner, la autora explica que, en el ámbito artístico, las leyes naturales del desarrollo pueden ser utilizadas de forma libre y consciente, como medio para desplegar las capacidades creativas del ser humano. En este sentido, el arte se convierte en un canal a través del cual se revelan lo que Goethe denominaba “leyes naturales secretas”, es decir, aquellas leyes que rigen la dimensión anímico-espiritual del ser humano y que están profundamente enraizadas en su voluntad de libertad.

Desde esta perspectiva, la creatividad artística no solo permite representar elementos del mundo natural o técnico, sino también expresar vivencias personales, emocionales y espirituales, haciendo visible lo suprasensible. La forma en que estas experiencias internas se manifiestan depende del medio artístico utilizado, ya que cada uno posibilita distintas formas de proyección y expresión, reflejando así la diversidad de las facultades creativas humanas.

El arte, en el contexto de la pedagogía Waldorf, se convierte en un recurso esencial para dotar a la enseñanza de vitalidad y sentido. Actúa como un puente entre el niño y el mundo, facilitando una comprensión más profunda de la realidad. Por su capacidad de evocar lo sensible y lo espiritual, el arte constituye un vehículo privilegiado para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que permite abordar los contenidos desde una perspectiva integradora, que trasciende lo meramente intelectual. A través de esta vía, el niño se conecta con el entorno mediante canales vinculados al sentir, al pensar y al hacer, favoreciendo una visión integral del conocimiento.

Además de su integración transversal en todas las áreas curriculares como estrategia de enseñanza y aprendizaje, el arte también posee un espacio específico en las áreas especiales, guiados por profesores específicos. En estos ámbitos, se estimulan todas las dimensiones del ser humano: el pensar, a través del estudio de los materiales y sus leyes internas; el sentir, mediante la percepción estética y el encuentro sensible con la forma y el color; y la voluntad (el hacer), por medio del dominio técnico y la concreción de la tarea.

Howard (2014) al respecto de la importancia de educar la voluntad en el desarrollo del niño en la etapa escolar, expresa que a través del arte el niño se desafía a sí mismo frente a los distintos materiales que se le proponen en las tareas ayudando a regular sus emociones y también a modelar su intelecto. Y reconoce como un gran regalo que le hacen los padres y maestros a los niños que acompañan cuando les ofrecen la posibilidad de realizar trabajos manuales y artísticos en forma habitual. Se genera entonces, dice Howard, un clima sagrado alrededor de toda auténtica actividad artística permitiendo que lo extraordinario entre en la vida ordinaria de todos los días. (p.73)

Así, el quehacer artístico no se limita a una experiencia estética, sino que se convierte en un proceso formativo integral y parte fundamental del ritmo diario de los niños en la escuela. Esto se evidencia también cuando se aprecia la carga horaria extra de estos espacios artísticos dentro del horario semanal de la primaria Waldorf. Las actividades,

materiales e incluso las cualidades atribuidas en la Antroposofía a los colores tal y como lo expone Mc. Allen (2017) serán minuciosamente elegidos por los maestros y con la tutoría de los Equipos Terapéuticos función de las particularidades de cada grupo y de cada niño atendiendo a las distintas etapas de desarrollo.

A continuación, se brindarán ejemplos de actividades artísticas propuestas, pero ellas varían dependiendo los recursos de la zona donde se encuentra cada escuela.

- ❖ Dibujo con crayones, carbonilla, tizas
- ❖ Pintura con acuarelas y tizas pasteles
- ❖ Tallado en madera o piedra
- ❖ Ejecución de instrumentos musicales y participación en orquestas escolares
- ❖ Ensamble coral
- ❖ Modelado con cera de abejas, arcilla, entre otros materiales
- ❖ Labores: costura, bordado, tejido, cestería.

El Claustro de maestros: Trabajo interdisciplinario

Cada semana se designa un día (generalmente los días jueves) para llevar a cabo la reunión del equipo docente. Esta instancia, de carácter obligatorio, se realiza en contraturno y cuenta con la participación de todo el equipo docente y terapéutico que acompaña a los alumnos de la escuela.

Uno de los puntos centrales de estas reuniones es la presentación de alumnos, práctica que suele denominarse *ateneos* y que Steiner (2021) refería como “claustros”. Glöckler (2006), médica escolar, describe la dinámica de estos encuentros, en los que el maestro de grado expone de forma sintética (pero procurando ofrecer una imagen integral) la situación del niño, abordando su desarrollo en el tiempo y en los distintos espacios que habita. El relato suele comenzar por las características físicas del alumno y se extiende a su dimensión socio afectiva, intelectual y familiar.

Luego de esta presentación inicial, el coordinador de la reunión da la palabra a los profesionales de las áreas especiales y de cuidado que acompañan al niño, con el fin de que compartan sus propias observaciones. Una característica fundamental de estos ateneos es que los docentes son invitados a cultivar una actitud interna de escucha libre de juicios, evitando manifestaciones de simpatía o antipatía.

Posteriormente, el médico escolar (u otro integrante del Equipo Terapéutico) puede aportar información relevante relacionada con el diagnóstico o la historia clínica del alumno, si la hubiera. Este aporte permite al equipo docente que acompaña al niño desde los distintos espacios ampliar su comprensión sobre las particularidades de su condición, diagnóstico o desafío, ya sea de carácter constitutivo o transitorio.

A continuación, el coordinador da paso a la segunda etapa del ateneo, formulando la pregunta orientadora: “¿Qué dice lo descrito? ¿Qué estamos observando aquí del niño?”. Esta instancia busca propiciar que el cuerpo docente pueda acercarse a una comprensión más profunda del ser del niño tal como se manifiesta en ese momento. En algunos casos, este proceso abre la posibilidad de continuar una indagación más extensa, que requiera una nueva semana de observación y un ateneo posterior para alcanzar una mirada más completa que permita definir estrategias de acompañamiento.

La descripción del niño se enriquece con los aportes de todos los docentes desde sus perspectivas particulares, generando una reflexión colectiva que intenta captar la individualidad del alumno. Según la especificidad de cada caso, se elaboran estrategias de acción de forma conjunta durante la misma reunión y se define un plazo para su implementación. Si se considera necesario, se acuerda también una instancia posterior para revisar la eficacia de las estrategias implementadas y realizar los ajustes correspondientes.

El equipo terapéutico

Siendo que el presente trabajo busca ahondar en los aspectos y particularidades del quehacer psicopedagógico en el ámbito de la Escuela Waldorf y por tanto de la Antroposofía es que a

continuación se brindará información respecto al encuadre bibliográfico del mismo.

En Dornach, Suiza, en 1924, Steiner ofreció doce conferencias sobre educación especial, conocidas posteriormente como “Conferencias Curativas o Curso de Pedagogía Curativa”. Estas conferencias estaban dirigidas a maestros y médicos interesados en trabajar con niños con necesidades anímicas especiales. Años más tarde, entre 1963 y 1965, estas enseñanzas fueron retomadas y ampliadas por König, cuyas reflexiones se encuentran recopiladas en su libro “Aportes al curso de Educación Especial de Steiner” (2012).

En su contexto original, el término “necesidades anímicas especiales” hacía referencia a niños y adolescentes que presentaban "anomalías" en su desarrollo, generalmente asociadas a diagnósticos de discapacidad. Sin embargo, con el paso del tiempo, este concepto se ha ampliado para incluir a alumnos que, sin necesariamente tener una discapacidad ni un cuadro crónico, requieren una atención particular por situaciones específicas como duelos, depresión, ataques de pánico, trastornos de ansiedad, trastornos alimentarios, entre otros.

En este curso, Steiner abordó aspectos fundamentales de la educación terapéutica desde la perspectiva antroposófica, integrando dimensiones espirituales, psicológicas y prácticas, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral del niño. En este marco surge la formación en “Pedagogía curativa y terapia social” como un espacio donde se estudian las conferencias anteriormente mencionadas y se conjugan con estrategias terapéuticas ligadas con el arte-terapia. Al respecto Steiner dio sus conferencias sobre “El arte de la palabra y la formación escénica” donde dio las directrices sobre cómo trabajar con la voz, el habla y la dicción, no sólo como una técnica artística, sino también como una herramienta espiritual y terapéutica. Sobre esto Chubarovsky (2015) explica que en el ámbito pedagógico artístico, el Arte de la palabra nos aporta las bases, así como en el ámbito del Arte de la palabra clínico los usos terapéutico- medicinales.

Según Chubarovsky (2015), la terapia conocida como Arte de la palabra terapéutico aborda

los trastornos del lenguaje y de la voz (como las dislalias, disfonías o la disfemia) de manera similar a la logopedia (así se nombra en España a la fonoaudiología), pero desde una perspectiva integral. Esta disciplina considera y activa dimensiones físicas, anímicas y psíquicas vinculadas a la dolencia. Por ello, su aplicación no se limita únicamente a dificultades del habla, sino que también se extiende a diversas afecciones físicas y psicológicas. En estos casos, el lenguaje se convierte en una herramienta terapéutica para restablecer el equilibrio emocional cuando se ha identificado que dicho desequilibrio influye en el origen de la enfermedad.

Otra de las formaciones sugeridas para los integrantes del Equipo Terapéutico (o del Centro de Orientación Escolar) en las escuelas Waldorf es la especialización en la denominada “Clase Extra”. Esta formación se basa en la propuesta terapéutica antroposófica desarrollada por McAllen (2017) y expuesta en su obra homónima. En ella se brindan herramientas tanto para el diagnóstico como para la intervención (dentro y fuera del aula) con alumnos que presentan dificultades en la lectura, la escritura y el cálculo.

Si bien la especialización en medicina antroposófica está orientada a médicos de profesión, no es excluyente. O sea, que el terapeuta de cualquier disciplina (entre ellos el psicopedagogo) pueden acceder a esta formación para valerse de instrumentos de diagnóstico y tratamiento específicos para el acompañamiento de los alumnos y sus familias dentro y fuera del espacio escolar (desde lo institucional y desde la clínica psicopedagógica). Pero por sobre todo el poder hacerse de la mirada que la Antroposofía ofrece sobre la educación- dificultades de aprendizaje en relación a la díada salud-enfermedad.

Al respecto Weihs (1970) propone una analogía del niño “deficiente” con un artista que debe tocar un instrumento defectuoso que se haya estropeado o desafinado cuya interpretación será deficiente por hábil que sea el artista planteando que si bien muchos espectadores encontrarán en su presentación disgusto o desagrado, seguramente habrá en el auditorio personas con sensibilidad musical que podrán percatarse de su interpretación e

intención mostrándose satisfechos y el artista a su vez, al ver sus expresiones de satisfacción y muestras de aprecio y comprensión se sentirá animado a dar lo mejor de sí mismo. De esta manera explicaría la analogía propuesta: *“Pero si, por el contrario, tratamos de considerar en el niño lo positivo y perfecto, como las cualidades espirituales, esto fomentará en él su desarrollo y su capacidad de expresión personal”* (p.46)

La invitación que hace el autor es a aprender a hallar en nosotros (padres, médicos, maestros) las flaquezas del niño “subnormal” para que se abra ante nosotros una nueva comprensión y aprecio hacia él generando en su interior nuevas posibilidades de evolución o de curación.

Los médicos antroposóficos (Médicos pediatras antroposóficos escolares) no solamente acompañan en los procesos de enfermedad (a través de la medicina homeopática, antroposófica y tradicional) sino que trabajan en conjunto con los docentes y el resto del equipo terapéutico para generar espacios equilibrados y saludables que fomenten un buen desarrollo de cada alumno con sus particularidades siempre alineado a los principios antroposóficos propuestos por Steiner (1925).

Al respecto de la pregunta sobre cómo trabaja un médico antroposófico Glökler (1999) explica que, cuando no hay una urgencia, el médico antroposófico evalúa medicamentos homeopáticos o antroposóficos para ayudar al paciente a regular los procesos hacia la salud. Valiéndose muchas veces de tratamientos brindados por las Terapias Artísticas, o trabajo corporal ya que las mismas estimulan las fuerzas propias de la regeneración y de la autocuración.

Dentro de sus funciones específicas del Equipo Terapéutico de las escuelas Waldorf están las de: participar en las decisiones pedagógicas respecto a la madurez escolar del alumnado para el inicio a la escolaridad primaria, identificación de posibles desequilibrios o dificultades en el desarrollo con la correspondiente orientación a padres y docentes de las terapias a las que pueden recurrir (arteterapia, el Arte de la palabra, etc.), brindar consejos sobre

alimentación saludable, entre otras especificidades que se dan en las particularidades de cada espacio institucional.

Método

Para dar respuesta a los interrogantes planteados respecto del aporte de la pedagogía Waldorf al campo de la psicopedagogía institucional en el nivel primario, se desarrolló una investigación de tipo teórica, basada en la revisión bibliográfica. Este enfoque metodológico se fundamenta en el análisis, organización y evaluación crítica de diversas fuentes teóricas y empíricas vinculadas con el tema de estudio, con el propósito de construir una comprensión integrada de los aportes existentes.

El trabajo de revisión bibliográfica constituye una etapa esencial dentro del proceso de investigación científica, ya que permite identificar, comparar y sistematizar los conocimientos previos sobre un objeto determinado. En este sentido, Sautu et al. (2005) sostienen que “el análisis bibliográfico no es sólo una recopilación de antecedentes, sino un proceso de organización, comparación y evaluación crítica de los aportes previos que permite al investigador definir su propio problema y orientar la estrategia metodológica” (p. 25). De manera complementaria, Samaja (2005) enfatiza que “toda investigación científica comienza con una revisión sistemática de los conocimientos disponibles, que permite formular hipótesis coherentes con el estado actual del saber” (p. 63).

Desde esta perspectiva, la revisión teórica realizada en el presente trabajo no se limita a describir antecedentes, sino que busca ampliar la mirada sobre el quehacer psicopedagógico en el ámbito institucional, analizando las posibles articulaciones entre los principios de la pedagogía Waldorf y las prácticas psicopedagógicas en las escuelas de nivel primario de orientación tradicional. Este procedimiento metodológico permitió delinear un marco conceptual sólido para la reflexión y la interpretación de los hallazgos teóricos, orientando así la construcción del análisis final.

Fuentes de acceso a la información

La información recolectada provino de fuentes secundarias y terciarias:

- Las fuentes secundarias incluyeron libros académicos, tesis, tesinas y documentos especializados en psicopedagogía, educación, antroposofía, medicina antroposófica y pedagogía Waldorf.
- Las fuentes terciarias consistieron en bases de datos y catálogos académicos (como Google Académico, repositorios universitarios y bibliotecas digitales), que se utilizaron para localizar y acceder al material bibliográfico pertinente.

Criterios de selección y categorías de análisis

Para la delimitación del estado del arte y del marco teórico, se definieron criterios específicos de selección según las características particulares de cada uno de estos apartados:

- Zona geográfica:

En el estado del arte se priorizaron producciones de autores de Argentina, así como también de otras regiones de Latinoamérica y España.

En el marco teórico, se organizaron dos grandes apartados:

1. Para el abordaje de conceptos como *aprendizaje*, *psicopedagogía* y *rol del psicopedagogo*, se recurrió mayormente a autores argentinos (o radicados en Argentina), considerando que la psicopedagogía, como disciplina, se origina en este país.
2. En la caracterización y análisis de las estrategias pedagógicas propias de la educación Waldorf, se trabajó con autores vinculados a la antroposofía,

principalmente de origen alemán, cuna de esta corriente.

- **Área lingüística:**

Se trabajó exclusivamente con fuentes en español, ya sea originales o traducidas a este idioma. Para el abordaje teórico vinculado a la antroposofía y la pedagogía Waldorf, se priorizó a autores que, mediante sus aportes y análisis, facilitan la comprensión de las conferencias dictadas por Rudolf Steiner.

- **Período histórico:**

La selección de materiales respondió a una estrategia flexible, adaptada a las particularidades del trabajo.

Para el estado del arte sobre pedagogía Waldorf, se dio prioridad a producciones publicadas en los últimos cinco años, alineado con los requerimientos metodológicos establecidos.

En cuanto a la psicopedagogía institucional, además de contemplarse la actualidad de los textos, se priorizó la relevancia temática y el tipo de producción.

Términos clave

En el desarrollo del marco teórico, se identificaron los siguientes términos como conceptos clave que guían la presente revisión bibliográfica: "Psicopedagogía institucional", "aprendizaje", "antroposofía", "pedagogía Waldorf", "ritmo", "arte" y "temperamentos".

La elección de este enfoque metodológico permitió realizar un recorrido profundo por las particularidades de la enseñanza en las escuelas Waldorf, así como explorar los aportes que dicha propuesta puede ofrecer a la práctica psicopedagógica institucional en contextos educativos tradicionales.

Resultados

A partir de la búsqueda, lectura y análisis del material bibliográfico referido a la temática propuesta en el presente trabajo final de investigación, se puede concluir que la pedagogía Waldorf puede realizar aportes significativos a la psicopedagogía institucional tradicional en el nivel primario.

En el recorrido bibliográfico realizado, se han identificado múltiples puntos de convergencia entre diversos autores, especialmente en lo que respecta a la implementación de estrategias didácticas innovadoras que buscan, entre otros objetivos, estimular la motivación y la creatividad, así como transformar las aulas en espacios donde se recupere el gusto por aprender.

En relación con esto, Martínez Boom (2004) alude a “la necesidad de introducir nuevas teorías pedagógicas que permitan reemplazar y desplazar el esquema de la denominada ‘educación tradicional’” (p. 103). Es decir, se trata de repensar la escuela como un “dispositivo articulado a un proyecto inscrito en la lógica de la modernización de la sociedad y del Estado” (Martínez Boom, 2004, p. 103).

Si bien autores de orientación más tradicional, como Öfele (2002), destacan la importancia de respetar las etapas evolutivas de los estudiantes y subrayan el valor de lo lúdico en el aprendizaje como elemento central de la tarea psicopedagógica, su enfoque se centra principalmente en la adecuación de las propuestas educativas a la edad y a la realidad cultural del niño. De lo contrario, advierte el autor, las intervenciones difícilmente podrán responder a los parámetros reales de dicho sujeto.

En este punto, la pedagogía Waldorf ofrece un aporte innovador al ampliar esta concepción del desarrollo infantil mediante el concepto de septenios (grupos de siete años).

Desde la propuesta de Steiner (2021), cada septenio se caracteriza por necesidades específicas que deben ser atendidas para favorecer un desarrollo armónico de los cuerpos físico, anímico y espiritual. Esta mirada integral no solo considera las etapas evolutivas, sino que también propone una participación consciente de los adultos en la selección de contenidos y experiencias educativas, ajustadas a las características propias de cada momento vital.

Desde esta perspectiva, el profesional de la psicopedagogía, como adulto referente dentro del marco institucional, se ve enriquecido en su comprensión de las etapas evolutivas del niño, pudiendo así transformar su espacio de intervención en uno que promueva propuestas respetuosas e integrales, orientadas a favorecer el desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones. Si bien la pedagogía Waldorf, desde la visión de Steiner (2021), distingue entre los cuerpos físico, anímico y espiritual, la psicopedagogía institucional tradicional puede retomar estos aportes desde una mirada complementaria, valorando la importancia del ambiente educativo, la selección consciente de materiales, y la observación atenta del desarrollo de la voluntad y de los sentidos (Howard 2014). De este modo, el acompañamiento psicopedagógico se fortalece al considerar al niño en su totalidad, promoviendo experiencias educativas que atiendan tanto a los procesos cognitivos como a los aspectos sensibles y vinculares que intervienen en el aprendizaje.

Tal como menciona Belio (2023) en su trabajo de investigación el lugar que ocupa el arte en la pedagogía Waldorf se distingue de la educación tradicional por integrar de manera continua las actividades artísticas en el proceso educativo, utilizándose como un recurso para desarrollar los contenidos de distintas áreas y fomentar aprendizajes significativos mientras que la pedagogía tradicional prioriza principalmente el desarrollo intelectual, tal como lo establece la currícula, y el arte suele tratarse como una materia independiente, sin conexión explícita con otros aprendizajes.

En la etapa de educación primaria, los niños desarrollan gradualmente la autoconciencia, junto con otros procesos cognitivos y de interacción social, lo que les permite reconocer y comprender tanto sus propios sentimientos y emociones como los de los demás (Salguero, 2011). La integración del arte en los contenidos, tal como propone la pedagogía Waldorf, permite enriquecer estos aprendizajes y potenciar el desarrollo integral del niño, promoviendo una comprensión más profunda y vinculada de los distintos saberes.

En este sentido, resulta pertinente considerar la posibilidad de otorgar un mayor protagonismo de los recursos artísticos dentro del espacio psicopedagógico institucional y clínico. Esto permitiría al profesional realizar aportes y sugerencias de intervención tanto en el aula como en el espacio del Equipo de Orientación Escolar, considerando no sólo los contenidos a trabajar, sino también la selección de materiales y la cualidad de los colores Mc. Allen (2017), aspectos que, desde la perspectiva de la pedagogía Waldorf y la arteterapia con enfoque antroposófico, resultan fundamentales para favorecer el desarrollo integral del niño. De esta manera, los recursos artísticos dejan de ser elementos auxiliares y se convierten en herramientas activas para promover aprendizajes significativos, fortalecer la creatividad, estimular la expresión emocional y enriquecer la experiencia educativa en todos los niveles.

Otro de los aspectos abordados en el presente trabajo refiere al rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar. Al respecto, Bisquerra Alzina y Pérez (2012) enfatizan la relevancia del maestro como modelo a seguir y adulto de referencia, capaz de transmitir y contagiar su estado emocional a los estudiantes, especialmente en la primera etapa de la infancia, proporcionando ejemplos de comportamiento que influyen significativamente en el desarrollo de sus habilidades emocionales para el futuro. Complementando esta perspectiva, Lewin (2025), desde un enfoque neuro-cientificista, sostiene que el respeto mutuo entre docente y estudiante es fundamental para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo, y que los docentes poseen la capacidad de despertar en sus estudiantes el deseo de aprender. En la misma línea, Lewin (2016) afirma que “cuando un alumno no se siente seguro con su docente, no puede dar lo mejor de sí. Si

no hay conexión entre ambos, el aprendizaje se resistirá. La personalización en la enseñanza es muy importante” (p. 17).

Desde la pedagogía Waldorf, el aporte principal a este aspecto se encuentra en la propuesta de Steiner (2023) de que el mismo maestro acompañe al grupo de alumnos a lo largo de toda la primaria. Esto permite que, mediante un profundo conocimiento de las particularidades y desafíos de cada estudiante, el docente pueda adoptar medidas específicas para acompañar su desarrollo y superar obstáculos, detectando además los temperamentos que se manifiestan en cada alumno. De esta manera, el maestro se convierte en una autoridad amada, siguiendo el camino interior propuesto por Steiner (2021), para que cada adulto sea una figura digna de ser imitada por los niños.

En el ámbito psicopedagógico institucional, esta perspectiva resalta la importancia de establecer y observar el vínculo entre el docente y cada alumno. Permite al profesional psicopedagogo intervenir desde el espacio institucional, ofreciendo sugerencias y acompañamiento que faciliten la atención a las necesidades individuales de los niños, tanto en el área conductual como en la cognitiva, a partir de la observación del estilo y la relación del maestro con sus estudiantes.

Furman (2024) invita a repensar los contenidos y las secuencias didácticas, y destaca que es necesario cuestionar aspectos cotidianos del quehacer institucional tales como el uso de los espacios, la organización del tiempo y los modos de agrupar a los alumnos. La mencionada investigadora, citando a Lila Pinto, Loris Malaguzzi y Rosan Bosch, propone considerar la implementación de aulas temáticas, la extensión del plazo para la planificación de contenidos (de modo que estos puedan desarrollarse durante varias semanas), y nuevas formas de agrupar a los estudiantes, así como estrategias para fortalecer la vinculación con la comunidad y las familias. En consonancia con estas ideas, Lewin (2025) sostiene que “el concepto de espaciar el aprendizaje es una estrategia pedagógica que ha demostrado ser altamente efectiva para la consolidación del conocimiento a largo plazo. Este enfoque se

basa en la idea de que, al distribuir el estudio de un tema en el tiempo, se facilita la transferencia de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y duradero” (p. 95).

Estas propuestas refuerzan la importancia de la enseñanza epocal de los contenidos, tal como lo plantea Carlgrén (1989), y destacan cómo las actividades en la escuela Waldorf facilitan la interacción y el trabajo colaborativo tanto entre alumnos de distintos grados como entre estudiantes y familias. Desde la perspectiva institucional, y en línea con los objetivos educativos mencionados en el primer apartado de los resultados, las decisiones institucionales acompañan y respaldan la implementación de estas medidas, promoviendo un entorno de aprendizaje más flexible, participativo y centrado en el desarrollo integral de los alumnos.

Desde el campo de la psicopedagogía institucional, este planteo invita a ampliar la mirada sobre las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje, reconociendo que los espacios, los tiempos y los modos de organización escolar no son meros aspectos administrativos, sino factores que inciden directamente en el desarrollo subjetivo y cognitivo de los alumnos. La propuesta de repensar estos elementos habilita al profesional psicopedagogo a realizar aportes concretos en la planificación institucional, promoviendo la creación de entornos educativos más flexibles, inclusivos y acordes a las necesidades de los distintos grupos y sujetos que conforman la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, el rol del psicopedagogo se fortalece como agente de cambio dentro de la institución, colaborando activamente en la construcción de experiencias escolares que integren el aprendizaje, la creatividad y el vínculo social.

Frente al ítem investigado referido al trabajo interdisciplinario, autores como Greco (2014) definen a los Equipos de Orientación Escolar como grupos de profesionales que desempeñan su labor en el ámbito educativo. Señala que estos equipos están conformados por especialistas de distintas disciplinas, como psicología, psicopedagogía, trabajo social,

sociología y pedagogía, entre otras, y que su intervención se realiza, en general, a partir de la demanda de docentes y directivos de instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades. Greco (2021) agrega que las intervenciones institucionales de los Equipos de Orientación Escolar deben habilitar nuevas formas de mirar, aprender, hacer, estar y, especialmente, pensar. Estas acciones no se realizan de manera individual, sino de forma colectiva, construida de manera continua y conjunta. Asimismo, el autor enfatiza que lo que se interroga y problematiza en las intervenciones no son los saberes de otros profesionales, sino la situación concreta en la que se desea intervenir, considerando todos los elementos en juego: relaciones, posicionamientos, sentidos, significados, voces y silencios. Toda intervención supone un modo particular de comprender a los sujetos, los tiempos, los procesos y sus conflictividades, y conlleva disidencias, tensiones e interrupciones. Además, estas intervenciones se configuran en distintos ejes de tensión, como las diversas concepciones sobre los sujetos, la diferencia entre los tiempos propios de cada persona y los tiempos del aprendizaje escolar, y las expectativas de resolución de las demandas dirigidas a los equipos, lo que se vincula estrechamente con las concepciones docentes sobre su labor.

En las escuelas Waldorf, los Equipos Terapéuticos están conformados por profesionales de psicopedagogía, psicología, educación especial, fonoaudiología y trabajo social, y en algunos casos también participan médicos escolares, quienes suelen contar con formación en medicina antroposófica. A todos los miembros de estos equipos se les solicita haber realizado, o estar dispuestos a realizar, formaciones específicas en pedagogía antroposófica, como pedagogía curativa, terapia social, arte terapia, clase extra o formación del habla, o al menos contar con la formación básica en pedagogía Waldorf.

Entre las funciones del Equipo Terapéutico se incluyen: participar en decisiones pedagógicas sobre la inclusión de alumnos con discapacidad; evaluar la madurez escolar de los estudiantes al iniciar la educación primaria; identificar posibles desequilibrios o dificultades en el desarrollo y orientar a padres y docentes sobre terapias y estrategias complementarias, como arteterapia o el arte de la palabra; y brindar recomendaciones sobre alimentación

saludable, entre otras, adaptadas a las particularidades de cada institución. Estas acciones requieren que cada miembro del equipo esté alineado con la concepción antropológica propuesta por Steiner (2021).

A diferencia de las escuelas tradicionales, en las escuelas Waldorf el trabajo interdisciplinario para abordar los desafíos del alumnado se realiza de manera conjunta con toda la comunidad educativa, a través de espacios de reflexión y coordinación como los ateneos o claustros de maestros, en los cuales se observa y discute de manera colaborativa la situación de cada estudiante, tal como lo describe Glöckler (2006).

Desde la perspectiva de la psicopedagogía institucional tradicional, el trabajo interdisciplinario desarrollado en las escuelas Waldorf constituye un aporte significativo. La conformación de equipos terapéuticos integrados por profesionales de diversas áreas, junto con la participación activa de la comunidad educativa en espacios de observación y planificación conjunta, permite abordar las necesidades de los alumnos de manera más integral y personalizada. Esta práctica favorece la identificación de dificultades, ritmos de aprendizaje y temperamentos de cada estudiante, así como la selección de estrategias de intervención adaptadas a sus particularidades. Asimismo, la incorporación de conocimientos específicos provenientes de la pedagogía Waldorf, la arte terapia y otras terapias complementarias enriquece el repertorio de recursos disponibles, contribuyendo a un abordaje más creativo y sensible al desarrollo integral de los alumnos. Finalmente, la toma de decisiones institucionales alineada con este enfoque colaborativo (buscando que todo el plantel docente pueda encontrarse por lo menos una vez por semana a contra-turno) promueve un entorno de aprendizaje participativo, donde la planificación, seguimiento y evaluación de las intervenciones se construye de manera colectiva, fortaleciendo tanto el vínculo entre los profesionales como la interacción con los estudiantes y sus familias.

Síntesis y conclusiones

A partir de la revisión sistemática de la bibliografía disponible y del análisis de las diversas perspectivas abordadas, se puede afirmar que la pedagogía Waldorf ofrece aportes significativos al campo de la psicopedagogía institucional en el nivel de educación primaria, cumpliendo así con el objetivo general del trabajo.

En relación con los objetivos específicos, el estudio permitió indagar sobre el rol de la psicopedagogía institucional, evidenciando que el acompañamiento psicopedagógico se fortalece cuando se consideran las dimensiones afectivas, cognitivas y sociales del alumnado, tal como lo proponen tanto los enfoques tradicionales como las perspectivas innovadoras de la pedagogía Waldorf. Asimismo, la investigación sobre la obra de Rudolf Steiner y la antroposofía permitió contextualizar la pedagogía Waldorf, identificando principios fundamentales como el respeto por los septenios del desarrollo infantil, la integración de los procesos artísticos en la enseñanza y la construcción de vínculos significativos entre docentes y estudiantes. Ampliando también al aspecto cognitivo el anímico espiritual y la relevancia de atender estos aspectos para el sano desarrollo del niño.

El análisis de los aportes de la pedagogía Waldorf a la psicopedagogía institucional reveló que esta perspectiva amplía la mirada tradicional sobre los espacios, tiempos y modos de organización escolar, proponiendo entornos de aprendizaje más flexibles, participativos y centrados en el desarrollo integral de los alumnos. Además, el trabajo interdisciplinario y colaborativo en las escuelas Waldorf, junto con la participación activa de los equipos terapéuticos y de la comunidad educativa, evidencia la importancia de decisiones institucionales alineadas con un enfoque integral, promoviendo intervenciones más personalizadas y sensibles a las necesidades de cada estudiante buscando a través de instrumentos relevantes (como la observación del niño y el trabajo interdisciplinario) encontrarnos con su individualidad (su temperamento, su biografía) y así acompañar sus necesidades y brindar propuestas acordes a sus desafíos.

Finalmente, este trabajo contribuye a un estado del arte sobre la psicopedagogía institucional al integrar los aportes de la pedagogía Waldorf, mostrando cómo estas prácticas pueden complementar y enriquecer los enfoques tradicionales. Se destaca así la relevancia de considerar no sólo los contenidos académicos, sino aquellos que involucran lo anímico espiritual (vinculado íntimamente con el lugar del arte en las escuelas) integrando aspectos afectivos, sociales y creativos del aprendizaje, promoviendo experiencias educativas más completas, significativas y coherentes con las necesidades evolutivas de los niños en la educación primaria.

Aportes y contribuciones de la investigación

La investigación muestra que la pedagogía Waldorf ofrece aportes significativos a la psicopedagogía institucional tradicional, al enriquecer y ampliar la mirada sobre el desarrollo infantil y la organización del aprendizaje. Entre los principales aportes identificados se encuentran: la concepción del niño como un sujeto integral, considerando sus dimensiones física, anímica y espiritual; la importancia de la continuidad del docente y la construcción de vínculos afectivos sólidos, que permiten intervenciones psicopedagógicas más personalizadas; la integración del arte y los recursos creativos como herramientas centrales para promover aprendizajes significativos; y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como la enseñanza epocal y el espaciado del aprendizaje, que facilitan la consolidación del conocimiento y la motivación.

Asimismo, el enfoque Waldorf fortalece la práctica interdisciplinaria, promoviendo la colaboración entre psicopedagogos, docentes y otros profesionales de la institución, así como la participación activa de la comunidad educativa. Esto permite que la intervención psicopedagógica no se limite a la adecuación de contenidos, sino que considere los tiempos, espacios, relaciones y contextos institucionales como factores centrales del aprendizaje. En conjunto, estos aportes permiten que la psicopedagogía institucional se transforme en un campo más flexible, creativo y sensible al desarrollo integral de los

estudiantes, ofreciendo herramientas concretas para planificar, acompañar y evaluar procesos educativos desde una perspectiva más holística y colaborativa.

Limitaciones de la investigación

Temática innovadora que dificulta la búsqueda de antecedentes en la línea de investigación propuesta en el presente trabajo.

Falta de bibliografía específica sobre la Escuela Waldorf y la Antroposofía en las Bibliotecas provinciales de Salta.

Escaso material bibliográfico en formato digital en las plataformas digitales consultadas.

Líneas de investigación futuras

- Fundamentación desde la neuroeducación de los fundamentos didácticos de la pedagogía Waldorf.
- Rol del médico escolar en los equipos de orientación escolar de las escuelas Waldorf. Medicina Antroposófica.
- Disciplina positiva y pedagogía Waldorf
- Aportes de la Antroposofía a la clínica psicopedagógica

Referencias

Baquero, R (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales.

- Bisquerra Alzina, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16), 111. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Butelman, I (2006). *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica*. Ed. Paidós
- Calegren, F. (1989). *Pedagogía Una educación hacia la libertad..* Ed. Rudolf Steiner
- Castonina, J. (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*
- Crottogini, R, (2023). *La tierra como escuela. La biografía humana: Proyección terrena de un acontecer cósmico*. Ed. Antroposófica
- Chubarovsky, T. (2017). *La fuerza curativa de la voz y la Palabra*. Terapia holística de la voz y el lenguaje.
- Chubarovsky, T. (2018). Rimas con movimiento Tamara Chubarovsky | TEDxLucena <https://youtu.be/n8ShuXzQo64?si=veMohvqEtWOFDtw>
- Dias, L (2018). *Problemas de. Procedimientos pedagógico-terapéuticos en problemas de encarnación*. Ed. Dorothea.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Ed. Nueva visión
- Fernández, A (2000). *Poner en juego el saber*. Ed. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2006). *Intervenciones psicopedagógicas. Aportes para pensar la clínica en la escuela-*
- Filidoro, N. (2018). *Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional*. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 43–50. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1916>

- Furrman, M. (2022). *Enseñar distinto*. Ed. Siglo 21 Editores Argentina
- Glökler, M., Langhammer, S., Wiechert, Ch. (2006) *Salud a través de la Educación. Un reto para pedagogos, médicos y padres*. Ed. Antroposòfica
- Glöckler, M. (2021). *¿Qué es la medicina antroposòfica?* Ed. antroposòfica
- Greco, Alegre y Levaggi (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Documento emitido por el Ministerio de Educación
- Hartmann, G. (2020). *Educación Waldorf, una pedagogía integral*. Ed. Antroposòfica
- Howard, M. (2014). *Educar la voluntad en el desarrollo del niño*. Ed. Antroposòfica
- Hernández, C., & Bermekjo, S. (2020). *Los temperamentos* [Programa de radio]. En *palabras de Rudolf Steiner*. YouTube. <https://youtu.be/n-ha93tdl28?si=qF1laSVRkC9YBICo>
- Hernández, C., & Villegas, C. (2020). *Los desafíos de la pedagogía Waldorf* [Programa de radio]. En *palabras de Rudolf Steiner*. YouTube. <https://youtu.be/9mhaquY3DBo?si=eG0PNpNaaGgpwfv3>
- Hernández, C., & Verbrugge, V. (2024). *¿Qué es la pedagogía Waldorf?* [Programa de radio]. En *palabras de Rudolf Steiner*. YouTube. https://youtu.be/e67shvKHmxo?si=uCsMjBDw3_IZSrKK
- König, K.(2012). *Aportes al curso de Educación especial de Rudolf Steiner*. Ed. Antroposòfica
- Lavigne Cerván, R., & Leiva Olivencia, J. J. (Coords.). (2023). *Psicopedagogía: Procesos, avances y propuestas para la inclusión educativa*. Málaga: Universidad de Málaga – Editorial Octaedro
- Lewin, L. (2025). *¿Cómo aprende el cerebro (y cómo deberíamos enseñar)* Ed. Bonum
- Lewin, L. (2016). *El aula afectiva. Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo*. Ed. Santillana

- Martínez Bomm, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Edit Anthropos
- Müller, M. (2010.) *Aprender para Ser*. Ed. Bonum.
- Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica*. Ed. Bonum
- Mc Allen, A (2017). *Interpretando el dibujo de los niños. Significado de la persona, la casa y el árbol*. Ed. Antropófica.
- Öfele, M. (2017). *Lo lúdico- expresivo en el marco de las intervenciones*. Congreso Profesional de Psicopedagogos de Córdoba. https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/Publicaci%C3%B3n-Congreso-2017_Cordoba.pdf
- Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Ed. Nueva Visión
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629180.pdf>
- Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica* (3.ª ed.). Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14733>
- Steiner, R. (2021). *El segundo septenio. Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano*. Ed. Antroposófica
- Steiner, R. (2004). *El misterio de los temperamentos*. Ed Antroposófica.

Steiner, R. (2020). Los enigmas del alma. Ed. Antroposófica

Steiner, R. (2023). El estudio del hombre como base de la pedagogía. El arte de educar tomo 1” Ed. Antroposófica.

Vinocur, S. (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Las prácticas psicopedagógicas en la escuela

Von Heydebrand (2021). *Los cuatro temperamentos, cómo conocerlos y educarlos. Un estudio de la naturaleza anímica del niño*”. Editorial Antroposófica