



Teoría de la Educación. Educación y Cultura

en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca

España

Igelmó Zaldívar, Jon; Quiroga Uceda, Patricia

"Las palabras son también hechos": quentin skinner, el giro contextual y la teoría de la educación

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 15, núm. 4,

diciembre, 2014, pp. 184-211

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032973009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

“LAS PALABRAS SON TAMBIÉN HECHOS”: QUENTIN SKINNER, EL GIRO CONTEXTUAL Y LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN¹

“WORDS ARE ALSO DEEDS”: QUENTIN SKINNER, THE CONTEXTUAL TURN, AND EDUCATIONAL THEORY

Jon IGELMO ZALDÍVAR

Queen’s University/ Universidad de Deusto

jigelmoza@deusto.es

Patricia QUIROGA UCEDA

Universidad Complutense de Madrid

pquiroga@edu.ucm.es

Resumen:

Este artículo aborda la posibilidad de aplicar en la Teoría de la Educación el método para el estudio de las ideas de fundamento analítico propuesto por Quentin Skinner. La metodología del giro contextual es presentada como una herramienta hermenéutica apropiada para el esclarecimiento de las ideas desarrolladas por autores relevantes para el pensamiento educativo. Tomamos como referencia que profesar la Teoría de la Educación conlleva conocer para hacer; sin descartar la posibilidad de que conocer sea una forma de hacer. El objetivo que nos proponemos es incorporar un método riguroso para el estudio de las ideas que permita conocer la intencionalidad con la que fueron escritos algunos de los textos que hoy forman parte del debate de la educación en el contexto español. El texto incluye la aplicación del método del giro contextual de Skinner para el estudio teórico del pensamiento de Ivan Illich y Rudolf Steiner.

Palabras clave: Giro contextual; Quentin Skinner; Historia Intelectual; Teoría de la Educación; Ivan Illich; Rudolf Steiner.

¹ Los autores queremos agradecer especialmente a la profesora Rosa Bruno-Jofré de la Queen’s University el acercamiento que nos ha proporcionado a la obra de Quentin Skinner. Sin su ofrecimiento y disposición para discutir las principales ideas en relación con el giro contextual este artículo hubiera sido imposible. Muchas de las ideas debatidas con ella están presentes en el texto. Asimismo, este trabajo pretende ser también un pequeño homenaje al historiador Kevin Brehony, a quien los autores tuvimos la suerte de conocer personalmente y de quien aprendimos en animadas conversaciones.

Abstract:

The paper analyzes the way in which it is possible to apply the Quentin Skinner's analytical method to study the ideas in the academic discipline of Educational Theory. The methodology of the contextual turn is presented as a useful and appropriate hermeneutic tool for the rigorous clarification of the ideas developed by relevant authors for the educational thought. To undertake this endeavor, we assume that Educational Theory involves knowing to do; without ruling out that knowing is a way of doing. Therefore, we aim at incorporating a rigorous methodology to study the ideas, which leads to explore the intentionality of some of relevant texts for the educational debate in the Spanish academic context of pedagogy. We include the application of the Skinner's method based on contextual turn for the theoretical study of the thought of Ivan Illich and Rudolf Steiner.

Key words: Contextual Turn, Quentin Skinner, Intellectual History, Educational Theory, Ivan Illich, Rudolf Steiner.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del valor que tiene para la pedagogía las ideas de autores representativos de una determinada corriente de pensamiento es una temática marginal entre quienes desarrollan en la actualidad investigaciones sobre educación en el contexto académico español. Un elemento que explica esta circunstancia es que precisamente fue éste el tema por excelencia que predominó para la Pedagogía racional especulativa durante buena parte de la primera mitad siglo XX. Bajo la influencia de este marco de estudio de la educación de inspiración teleológica, en el contexto académico español “la teoría de la educación se generaba cuando el filósofo o científico convertían la educación en objeto de sus consideraciones” (García Carrasco y García del Dujo, 2001, 22). No es de extrañar, por tanto, que en los trabajos que se llevaron a cabo en el ámbito de la Pedagogía General predominaran los estudios de destacados filósofos, teólogos, psicólogos, historiadores o sociólogos.

En los años 30 y 40 del siglo XX inició, como es conocido, un proceso de desarrollo disciplinario del área de conocimiento de la pedagogía (Jover Olmeda, 2006, 89-93). Ya en los años setenta las diferentes disciplinas que hoy configuran el campo académico de la pedagogía en España empezaron a mostrar un perfil con rasgos similares a los que conocemos entrado el siglo XXI. Para el interés que nos ocupa, ambos procesos de despliegue y restructuración del conocimiento pedagógico pueden explicar el peso relativo que el estudio de las ideas de destacados pensadores tiene hoy para la comunidad académica de la educación. Siendo llamativo el caso de campos como la Historia y la Teoría de la Educación. En el caso de la Historia se operó un tránsito por medio del cual “la Historia de la Educación arrinconaba y substituía a la Historia de la Pedagogía” (Moreu Calvo y Vilanou Torrano, 2011, 298). La constitución de la Historia de la Educación como campo de conocimiento guardó estrecha relación con el auge de nuevas historiografías de corte social y cultural. La configuración de la Teoría de la Educación, por su parte, respondía a un enfoque de la educación de “sentido pragmático, utilitarista, continuador en definitiva de la tradición que se iniciara ahora hace un siglo a través de la denominada Escuela de Chicago y su teoría dramatística acerca de la realidad” (Colom Cañellas, 1992, 13). Se buscaba tomar distancia de la acción para su estudio a partir de una mirada científica y no en función de ideas pedagógicas o filosóficas.

Teniendo en mente lo expuesto, en este artículo proponemos retomar la relevancia que para la investigación educativa puede tener reconsiderar la tarea de estudiar las ideas de autores representativos de una determinada corriente pensamiento. Este retorno a las ideas consideramos que puede ser de provecho para los educadores y teóricos de la educación en la medida que contribuya a “reflexionar sobre las posibilidades de una sistematización de la educación al modo de la antigua Pedagogía general, que en España gozó, durante muchos años, de importante predicamento” (Vilanou Torrado y Laudo

Castillo, 2013, 206). Pensamos, además, que esta es una tarea vacante que ha de ser llevada a cabo tanto por historiadores como por teóricos de la educación. Una tarea conjunta de quienes investigan en ambas disciplinas puede ser clave para explorar nuevas fuentes de investigación que abran vías para la interpretación del pensamiento de determinados autores cuyas obras están ocupando un espacio destacado en la justificación y fundamentación de la práctica educativa actual. De ahí la necesidad de explorar los marcos metodológicos que están ganando protagonismo en el debate de las ciencias sociales. Tal es el caso del giro contextual para el estudio de las ideas liderado por la Escuela de Cambridge y desarrollado, en buena medida, por Quentin Skinner.

2. QUENTIN SKINNER Y EL GIRO CONTEXTUAL

En 1969, siendo un joven historiador que iniciaba su carrera académica en el campo de la historia intelectual¹, Quentin Skinner señaló en su artículo titulado “Meaning and Understanding in the History of Ideas”²: “Jamás será posible estudiar lo que algún escritor haya dicho (especialmente en una cultura ajena) sin poner en juego nuestras propias expectativas y prejuicios sobre lo que debe de estar diciendo” (2007a, 65). A lo que añadía que, al afrontar el estudio de un texto, “el contexto social figura como el marco último que nos ayuda a decidir qué significados convencionalmente reconocibles habrían estado en principio a disposición de alguien para que tuviera la intención de comunicarlos” (Skinner, 2007a, 101). Con este artículo de Skinner publicado en la prestigiosa revista *History and Theory* hace más de cuarenta años, nacía lo que se conoce como el giro contextual de la historia intelectual³.

El texto de Skinner tenía por objetivo debatir la presunción de que los textos clásicos debían ser leídos como si estuvieran escritos para un lector contemporáneo. Una tendencia que había predominado en el campo de la historia intelectual durante la primera mitad del siglo XX y que conllevaba centrar el interés del estudio en los

¹ En nuestro trabajo tenemos en consideración que es precisamente en la segunda mitad del siglo XX cuando, como consecuencia del desarrollo metodológico y conceptual que tiene lugar en el campo de la historia de las ideas, inicia su andadura la denominada historia intelectual. Estas dos denominaciones, historia de las ideas e historia intelectual, aunque en lo general hacen referencia a un mismo campo de conocimiento, hasta hace unas pocas décadas representaban también tradiciones de pensamiento diferentes: “Los europeos no hablan de historia intelectual de la forma americana sino de historia de las ideas –*historie des idées, Geistesgeschichte, storia della filosofia*– diferentes nombres que denotan diferentes tradiciones” (Darnton, 1980, 330). En adelante, en nuestro texto optaremos por la dominación de historia intelectual.

² Para las citas que presentamos en nuestro trabajo referentes a la obra metodológica de Quentin Skinner usaremos la traducción al castellano de sus principales textos disponibles en el libro editado por Enrique Bocardo Crespo titulado *El giro contextual. Cinco ensayos de Skinner, y seis comentarios* (2007).

³ En este texto, en parte por razones de espacio y concreción, nos centraremos en exclusiva en el enfoque metodológico desarrollado por Skinner. No obstante, tenemos presente que otros autores como John Dunn y John Pocock también son autores de gran importancia para el estudio del giro contextual.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

argumentos desarrollados por los autores clásicos y su valor para resolver los problemas del presente. El punto de partida para la crítica eran los trabajos de Arthur O. Lovejoy (1948). Skinner reaccionó ante la obra de Lovejoy argumentando que el peligro residía en que “nuestras propias expectativas sobre lo que alguien está diciendo determinarán que entendamos que el agente esté haciendo algo que no habría aceptado –o incluso no podría aceptar– como explicación de lo que esté haciendo” (2007a, 65). Para esta crítica tomaba como referencia los estudios sobre la prioridad de los paradigmas en la interpretación que ya habían sido presentados para la Historia del Arte por Ernts Gombrich, quien había señalado que “la ecuación que relaciona la forma en que las cosas son representadas con la forma en que las cosas con ‘vistas’ es seguramente engañosa” (2000, 247). Entender un texto, por tanto, significaba para Skinner verlo esencialmente como un acto de comunicación que el autor establece dentro del contexto original donde se emitió (Bocardo Crespo, 2007, 17).

Skinner ubicó dos mitologías persistentes en el estudio de las ideas. Dos géneros de mitología que quedaban constituidos por el hecho de que existiera “algún prejuicio sobre las características definitorias de la disciplina a la que se supone que el escritor hace su contribución” (2007a, 82). En ambos casos el peligro residía en la tendencia al anacronismo histórico y al enjuiciamiento teórico por parte del investigador (Skinner, 2007a, 66-76). La primera mitología había sido creada por quienes trabajaban con la expectativa de que el escritor clásico en sus textos hacía alusión a determinadas doctrinas sobre problemas que son constitutivos de una materia determinada. Esta era la mitología de las doctrinas que estaba presente, por lo general, tanto en las biografías intelectuales como en las historias sinópticas del pensamiento. En segundo término estaba la mitología de la coherencia. Un problema que surge cuando el objeto de estudio es la obra de un autor cuyos escritos no son del todo coherentes o no ofrecen una sistematización ordenada de sus creencias. Entonces el investigador asume la tarea de “otorgarle a esos textos la coherencia de la que parecen carecer” (2007a, 76). Y lo que termina sucediendo es que el pensamiento de filósofos, sociólogos o historiadores es presentado con una coherencia que quizá el propio autor nunca hubiera pretendido o aspirado conseguir. Incluso en las ocasiones en que el investigador es incapaz de encontrar una fórmula para articular una síntesis coherente sobre el pensamiento de un autor, se llega a convertir en motivo de reproche la falta de orden sistemático al conjunto de la obra objeto de estudio.

Teniendo presente esta clasificación crítica de las dos grandes tendencias mitológicas del estudio de las ideas, Skinner plantearía la posibilidad de construir una herramienta metodológica analítica que atendiera a los problemas señalados. Para tal fin comenzó por afirmar que “si queremos entender cualquiera de los textos, debemos ser capaces de ofrecer una explicación no sólo del significado de lo que se dice, sino también de lo que el escritor en cuestión pudo haber querido decir al decir lo que dijo” (2007a, 91). Con

esta afirmación lo que Skinner estaba reivindicando era la necesidad de atender desde una perspectiva metodológica los resultados de los trabajos emprendidos por autores como John. L. Austin en el campo de la filosofía del lenguaje. El punto de partida de este tipo de estudios, como señala el propio Austin en su clásico libro *How to Do Things With Words*, es que “la verdad o falsedad de una enunciación depende no solo del significado de las palabras sino también de qué acción estés desempeñando en qué circunstancias” (1962, 144). Todo lo cual abre un amplio escenario para el estudio de las ideas y la hermenéutica de base contextual:

El estudio de lo que alguien dice nunca puede ser una guía para comprender lo que quería decir. Para comprender una emisión dicha en serio, necesitamos entender no sólo el significado de lo que se dice, sino al mismo tiempo la fuerza con la que se tuvo la intención de emitirla. Es decir, necesitamos entender no solo lo que la gente está diciendo, sino también lo que está *haciendo* cuando lo dice. Estudiar lo que los pensadores del pasado han dicho sobre los problemas canónicos de la historia de las ideas es, en suma, solo la primera de las dos tareas hermenéuticas, cada una de las cuales es indispensable si nuestra meta es la de alcanzar una comprensión histórica de lo que escribieron (Skinner, 2007a, 95).

El desarrollo del método hermenéutico propuesto por Skinner al ser aplicado al análisis de la obra de determinados autores en el campo de la Teoría de la Educación implica un rigor procedural que se fundamenta en el estudio del “significado locucionario” y la “fuerza ilocucionaria” presente en el texto escrito por un autor. Como ha señalado James Tully en su análisis de esta metodología es precisamente la “fuerza ilocucionaria” de un texto lo que permite “situar al texto en su contexto práctico: que es la problemática de la actividad política o ‘características relevantes’ de la sociedad a la que se dirige un autor y para la cual el texto es una respuesta” (Tully, 1988, 10). No obstante, en la metodología de Skinner toda aproximación a la “fuerza ilocucionaria” debe ir precedida de un estudio detenido del “significado locucionario”, cuyo fin es “situar el texto en su contexto lingüístico o ideológico: la colección de textos escritos o usados en el mismo periodo, dirigidos a los mismos o similares asuntos y que comparten ciertas convenciones” (Tully, 1988, 10). Baste recordar que para Skinner es imprescindible “prestar atención a la matriz de convenciones a través de las cuales el autor debe expresar sus intenciones, lo cual nos permite situarlas en el polémico campo de las alternativas significativas” (Jay, 2013, 35).

Recientemente John Howlett y Paul MacDonald han explorado la importancia que el giro contextual posee en el campo de la Historia de la Educación, especialmente por el “énfasis de Skinner por decodificar las convenciones lingüísticas con el fin de revelar el significado textual” (2011, 418). Una relevancia que fuera reivindicada también por destacados historiadores de la educación como Kevin Brehony. Así, para Brehony una de las principales aportaciones de Skinner reside en la denuncia de la insuficiente tarea que para el historiador supone “situar” un texto en un contexto, pues lo que corresponde a quienes estudian la historia es ir más allá para “captar lo que los autores de los textos

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

intentaron querer decir y cómo ese significado ha sido tomado (en otros contextos por otros autores)” (Brehony, 1997a, 430). También Daniel Tröhler ha señalado, desde una perspectiva posiblemente más cercana si cabe a la Teoría de la Educación, la importancia y actualidad de la metodología de Skinner para el estudio de cómo se piensa, habla y escribe sobre la educación en un tiempo en el que el propio concepto de educación es inclusivo e impreciso. Visto así, el principal mérito del giro contextual es haber situado el enfoque metodológico entre las dos tradiciones “ortodoxas” dominantes en la Historia de la Educación: la que posiciona al contexto como factor determinante del significado del texto y la que otorga plena autonomía al texto. De tal forma, siguiendo lo expuesto por Tröhler:

Skinner se fijaba menos en el texto como texto y más en los autores, centrándose principalmente en lo que quieren decir con lo que escriben. Este paso del texto como texto a la intención oculta en lo escrito indica que Skinner reconocía que las personas son capaces de formular ideas contra los principales paradigmas dominantes. Pero, al mismo tiempo, se refería a la exigencia de limitar las posibles interpretaciones a la variedad de contenidos discursivos (Tröhler, 2013, 34).

Con la intención de explorar las posibilidades de este enfoque metodológico para el estudio de las ideas pedagógicas, a continuación nos proponemos poner en práctica el método diseñado por Skinner para el estudio del pensamiento de dos autores: Ivan Illich y Rudolf Steiner. Para este ejercicio, el marco de referencia que tomaremos en consideración es el correspondiente al ámbito académico español. Entendemos que aunque la metodología de Skinner y el giro contextual es aplicable a estudios de diferente orientación y calado, el caso del pensamiento e ideas desarrolladas por autores clave de un determinado campo de conocimiento debe ser tenido en consideración. El propio Skinner puso en práctica su método para el análisis contextual de pensadores como Maquiavelo (1981). El ejercicio que se propone es limitado por razones de espacio, por lo que nos conformaremos con mostrar a grandes rasgos la posibilidad de aplicación de esta perspectiva metodológica para la Teoría de la Educación. De lo que se trata en última instancia es de atisbar los nuevos frentes que este enfoque abre para repensar y reorientar los acercamientos que desde la educación, por lo general, se han realizado al estudio de determinados autores bien para fundamentar o justificar determinadas prácticas, bien para inspirar líneas de acción pedagógica.

3. IVAN ILLICH Y LA INTENCIONALIDAD TEOLÓGICA EN EL DISCURSO DESESCOLARIZADOR

Ivan Illich es un autor tan conocido como catalogado por parte de la comunidad académica española de la pedagogía. Su libro *La sociedad desescolarizada* ha sido estudiado como uno de los trabajos teóricos más representativos de la radicalización de la crítica con las instituciones educativas llevada a cabo en los años sesenta y setenta.

Baste mencionar que su presencia en los textos universitarios para el estudio histórico y teórico de las instituciones educativas en el siglo XX es constante en el contexto español. La tendencia general en estos volúmenes es presentar el pensamiento desarrollado por Illich como un ejemplo de los límites que llegó a alcanzar el discurso antiescolar. De igual forma, sus textos son utilizados como referencia de cierta percepción progresista-utópica de las posibilidades que la tecnología ofrecía en el campo de la educación hace cuarenta años (Junoy y Gomez Orfanel, 1976; García Fraile, 1985; Palacios, 1989; Rodríguez Neira, 1992; Carreño, 2000; Tort Bardolet, 2001; Colom Cañellas, 2002).

Lo interesante de estos análisis es que ponen de manifiesto el modo en que las dos mitologías propias del estudio de las ideas detectadas por Skinner se manifiestan en el campo de la Teoría de la Educación. En su intento por aproximarse sinópticamente a las principales ideas expuestas en *La sociedad desescolarizada*, en estos trabajos quedan reflejados con claridad los distintos debates que se estaban abriendo en el campo de la educación en los años setenta, ochenta y noventa en el contexto pedagógico español. La obra de Illich, en este sentido, es una excusa para defender o criticar determinadas concepciones de la escuela, la tecnología educativa o las visiones utópicas de las instituciones educativas que fueron parte del debate que se instauró en la pedagogía años después de que el libro *La sociedad desescolarizada* fuera publicado. De igual forma, la constante búsqueda de coherencia en los textos escritos por Illich en materia educativa, conlleva el desarrollo de analogías y similitudes con otros autores contemporáneos sin que queden del todo expuestos los argumentos en los que se fundamenta esa relación.

Por lo tanto, lo que queda manifiesto en los análisis que se han realizado sobre la obra de Illich –y en esto el campo de la Teoría de la Educación en España no es una excepción– es que apenas ofrecen líneas de argumentación bien fundamentadas que permitan analizar la intencionalidad presente en un texto como *La sociedad desescolarizada*. El objetivo de estos acercamientos no ha sido responder a la cuestión de base que desde el giro contextual se plantea en el estudio de la obra de un autor: ¿Qué era lo que Illich estaba haciendo al publicar el conjunto de panfletos que compusieron el libro *La sociedad desescolarizada*? Un interrogante que implica responder en un primer momento a la siguiente cuestión: ¿En qué forma Illich en sus textos críticos con las instituciones educativas publicados a finales de los años sesenta y principios de los años setenta participó de las convenciones lingüísticas de la pedagogía de su tiempo? Para después, entonces sí, abordar la pregunta clave en base al método desarrollado por Skinner: ¿Cuál es la intencionalidad –la fuerza ilocucionaria– presente en el libro *La sociedad desescolarizada* escrito por Illich?

Con el fin de responder a estos interrogantes, un primer paso en la dirección que señala el giro contextual lleva a centrar la atención en el modo en que Illich participa de las convenciones lingüísticas de la época. Un acercamiento de estas características parte de

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

ubicar su pensamiento en un lugar dentro del imaginario pedagógico⁴ del tiempo en que escribe sus principales tesis críticas con las instituciones educativas. Para tal fin es importante identificar tres coordenadas teóricas con las que Illich articula su crítica y que a finales de los años sesenta presentan una forma bastante desarrollada en el contexto de pensamiento: la crítica al progreso como respuesta al escenario desarrollista propio de la Guerra Fría, la crítica a la relación establecida entre educación institucional y transformación social y la posibilidad de reorientar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comenzando por lo referente a la crítica al progreso, en el desarrollo de su argumentación crítica Illich retoma el estilo discursivo inconformista desarrollado por la contracultura estadounidense. De hecho, para cuestionar la lógica propia del progreso adopta la postura “desafiante de las principales asunciones y tendencias de nuestra sociedad” que para Roszak (1969, 42) era propia del movimiento de la contracultura después de la Segunda Guerra Mundial. Algo que en realidad no debe extrañar, ya que autores de peso dentro de la contracultura como Paul Goodman ya habían lanzado, con anterioridad a Illich, importantes críticas en los años sesenta sobre el entramado institucional que convertía a los humanos en seres “atrapados o resignados prematuramente, tanto fuera como dentro del sistema social” (Goodman, 2012, 22). La base de esta argumentación fue expuesta con claridad por autores como Wright Mills: “desde el final de la Segunda Guerra Mundial en Gran Bretaña y Estados Unidos los conservadores presumidos, los liberales cansados y los radicales desilusionados han seguido un fatigoso discurso en el que los problemas se perciben borrosos y el debate potencial mudo; la enfermedad de la complacencia se ha impuesto y el bipartidismo banal ha florecido” (1960, 18). La influencia del pensamiento contracultural explica el modo en que Illich relaciona el metarrelato del progreso con la educación y la presencia que esta relación tiene en los dos bloques políticos e ideológicos que representaban los dos sistemas hegemónicos del momento, esto es: el capitalismo occidental y el socialismo. A ambos lados del telón de acero, dirá Illich (1972, 163), “la escuela es una agencia de publicidad que te hace creer que necesitas la sociedad tal y como es”. El ideal de progreso, según fue analizado en libros como *La sociedad desescolarizada*, es el motor que mueve tanto la maquinaria de los planes desarrollistas soviéticos como el crecimiento económico capitalista.

Un segundo elemento que pone de manifiesto la participación de Illich en las convenciones lingüísticas de la época es su escepticismo en relación con la posibilidad de cambio social que cabe esperar de la expansión de la educación institucionalizada. A

⁴ Skinner ha observado con interés la posibilidad de hacer uso del concepto de imaginario social dentro de su método de estudio de las ideas: “para comprender lo que un escritor pueda haber hecho al usar determinado concepto o argumento, necesitamos (...) estar preparados para tomar posesión nada menos que de todo lo que Cornelius Castoriadis ha llamado el imaginario social” (2009, 92).

partir de este cuestionamiento plantea la necesidad de superar el marco institucional tradicional y de generar propuestas educativas de carácter popular. Lo cual guarda relación con el contexto convencional educativo propio de la educación popular de los años sesenta y setenta en el que el discurso “se radicaliza y toma un carácter contestatario en relación con los ‘modelos hegemónicos desarrollistas’ o las dictaduras dominantes” (Bruno-Jofré, 2011, 24). Un elemento subversivo que tiene presencia tanto en regiones en las que se están experimentando cambios políticos significativos, es el caso de América Latina, como en el seno del mundo occidental, donde la pedagogía crítica se posiciona como el principal exponente. Es entonces cuando la educación en su versión popular rompe con el marco institucional y se constituyen “bibliotecas públicas, congresos filosóficos y científicos, círculos de estudio, teatro popular creado por anarquistas (quienes también crearon escuelas racionalistas), socialistas y comunistas” (Ibíd., 25). En este tiempo, la obra de referencia que recoge la potencia intrínseca de la educación para la lucha social y el cambio político es *Pedagogía del oprimido*. En este libro Freire menciona que la educación problematizadora, la opuesta a la educación bancaria, es la que corresponde con la naturaleza de los seres humanos (Freire, 2000, 72). Un discurso que no tarda en llegar a los Estados Unidos. Así en libros como *Teaching for A Change* de John Anthony Scott se señala que: “el cambio social radical debe ser un objetivo educativo no porque queremos el cambio por el bien del cambio, sino porque no sobreviviríamos de ninguna forma sin él” (1972, 177).

El elemento que completa el uso que Illich realiza de las convenciones lingüísticas de su tiempo se encuentra en la posibilidad que se plantea en *La sociedad desescolarizada* de reorientar las posibilidades de la tecnología en el ámbito de la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Sucede que en su libro Illich vincula la crítica a los sistemas educativos con la reivindicación del uso que se puede hacer de los nuevos avances tecnológicos en materia de educación “para crear instituciones que sirvan a la interacción personal, creativa y autónoma” (Illich, 1972, 2). Su propuesta alternativa considera el uso de la tecnología para la consolidación de redes de aprendizaje que desplacen la hegemonía de la educación unidireccional promovida por las instituciones educativas: “la alternativa más radical a la escuela sería una red o servicio que diera a cada hombre la misma oportunidad de compartir sus asuntos con otros motivados por los mismos asuntos” (Ibíd., 28). Todo lo cual debe ubicarse dentro de la línea de argumentación abierta en el seno de las sociedades tecnológicas avanzadas del siglo XX. La cuestión que se plantea ya no está enfocada únicamente a cómo introducir los nuevos avances tecnológicos o científicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una preocupación que fue central en las primeras décadas del siglo XX (Rugg, 1993), sino que la discusión queda estructurada en términos de la necesidad que la educación, como sistema organizado y complejo de enseñanza-aprendizaje, tiene de adaptarse a los cambios propios del contexto tecnológico y su potencial pedagógico. La base de esta posibilidad que la tecnología abre en el campo de la educación guarda relación, en última instancia, con las tecnologías de la información y comunicación que ganan presencia en el ámbito

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

social al inicio de los años cincuenta pero que con dificultad y lentitud son integradas en el campo de la educación. La línea de argumentación que comienza a asentarse en este tiempo queda de manifiesto en trabajos como el presentado por Philip G. Johnson ya en 1951: “las herramientas de comunicación incrementan la frecuencia y la efectividad del aprendizaje” (1951, 95). Una idea que en los años sesenta lleva a concebir a la tecnología como un elemento clave que “puede facilitar la aplicación de la teoría del aprendizaje al currículum escolar” (Suppes, 1964, 92).

Habiendo presentado esquemáticamente las tres principales coordenadas de fundamento contextual a partir de las cuales Illich manipula las convenciones lingüísticas de su tiempo, siguiendo lo expuesto por Skinner, es momento de dar respuesta a la cuestión de la intencionalidad o fuerza ilocucionaria de los textos reunidos en *La sociedad desescolarizada*. Para tal fin un primer paso nos lleva a centrar la atención en el conflicto que Illich va a experimentar con las autoridades de la Iglesia católica entre 1966 y 1969, siendo éstos precisamente los tres años que precedieron a su interés por la crítica a la educación y sus instituciones. Un conflicto clave para el estudio de las ideas expuestas por Illich y que, por lo general, ha pasado desapercibido en los acercamientos que la Teoría de la Educación ha realizado a su pensamiento.

Este periodo de tres años mencionado resulta de gran relevancia en la trayectoria intelectual de Illich. Baste mencionar que hasta 1968, cuando su enfrentamiento con la institución católica alcanza su zenit (CIDOC, 1969), su carrera dentro de la Iglesia como sacerdote está repleta de importantes logros que lo llevaron a posicionar como uno de los sacerdotes jóvenes más influyentes dentro de las corrientes de pensamiento crítico del momento en Norteamérica. Aunque Illich nació en Viena en 1926 y realizó sus estudios universitarios en Florencia y Roma, llegando a alcanzar el grado de doctor en la Universidad de Salzburgo en 1950, en 1951 se había incorporado a la diócesis de Nueva York donde inició una importante labor con la comunidad de inmigrantes puertorriqueños. Durante sus primeros años en Estados Unidos, contaría con el apoyo de destacadas personalidades dentro de la Iglesia, es el caso del cardenal de Nueva York Joseph Spellman (Du Plessix Gray, 1970).

En 1956 Illich fue nombrado vicerrector de la Universidad de Ponce en Puerto Rico. En los cuatro años que ocupó este puesto coordinó un centro para la formación de misioneros norteamericanos interesados en América Latina. El éxito de los cursos de formación fue notable. No debe extrañar, por tanto, que tras su salida de Puerto Rico en 1960 fundara un nuevo centro para misioneros en Cuernavaca, México. La intención de este nuevo centro, el Centro de Investigaciones Culturales (CIC) era servir de respuesta al llamado de Juan XXIII para el envío de misioneros laicos y religiosos norteamericanos a América Latina para impulsar su modernización (Hartch, 2009). Para este nuevo proyecto en tierras mexicanas Illich organizó un grupo de estrechos colaboradores que se habían mostrado críticos con el plan del Vaticano.

Como consecuencia, entre 1961 y 1966, en el centro de Cuernavaca no sólo se impartirían un número destacado de cursos formativos para misioneros, sino que se lanzarían publicaciones críticas con el desempeño de la Iglesia en América Latina. La evolución de las publicaciones dentro de la colección editada desde el CIC y titulada *CIF Reports* es el principal testimonio histórico de este proceso de radicalización del discurso crítico con las instituciones católicas operado por Illich desde Cuernavaca. Todo lo cual provocó la reacción de los sectores más conservadores de la Iglesia que iniciaron una campaña de acoso contra el centro de Cuernavaca que tuvo su origen en la inspección del CELAM en 1966 a las instalaciones del centro y alcanzó la máxima tensión en 1968 con la declaración de Illich ante un tribunal de la Congregación para la Doctrina de la Fe en el Vaticano. El conflicto finalizaría en 1969 con la publicación en el New York Times del cuestionario entregado a Illich y la decisión de éste de no volver a publicar ningún texto más de carácter teológico o siquiera referente a la problemática de la Iglesia Católica en aquel tiempo. En una carta enviada por Illich a su amigo Sergio Méndez Arceo el 24 de septiembre de 1968 señalaría: "Es irónico y triste que me vea obligado libremente a renunciar al ejercicio del ministerio y a toda docencia teológica para evitar que la presuntuosa injerencia en materia pedagógica, política y social de las autoridades romanas sea confundida con su auténtica autoridad en materia de fe" (1968: 4/120).

A pesar de este conocido conflicto que enfrentó Illich, es importante mencionar que el autor de *La sociedad desescolarizada* continuó ejerciendo su labor como sacerdote católico. Al mismo tiempo atisbó la posibilidad de dar continuidad a su pensamiento dejando a un lado las cuestiones propias de la Iglesia católica, para centrar su atención en el desarrollo de una crítica a las instituciones modernas cuyo proceso de expansión social e impacto en la vida de las personas, según su perspectiva, había superado los límites de la contraproducción (Igelmo Zaldívar, 2011). El primer ejemplo que consideró que podía iluminar esta línea de investigación fue el de las instituciones escolares que a finales de los años sesenta se habían expandido por todo el mundo de forma alarmante. Visto desde esta perspectiva, la fuerza ilocucionaria presente en *La sociedad desescolarizada* queda vinculada no tanto a una crítica del desempeño pedagógico de las escuelas que parte de una mala experiencia del autor en cuestión o de la necesidad de abrir nuevos espacios educativos alternativos, sino a la necesidad de dar continuidad a una línea de pensamiento teológico que había sido censurada por las autoridades del Vaticano. De hecho, como ha señalado Lee Hoinacki (2003), lo que Illich estaba haciendo con *La sociedad desescolarizada*, era, por encima de todo, experimentar con un primer ejercicio de teología apofática.

Esta lectura de fundamento teológico que demanda *La sociedad desescolarizada* apenas ha comenzado a ser explorada por la Teoría de la Educación (Bruno-Jofré e Igelmo Zaldívar, 2012). Siendo la propuesta de estudio contextual de Skinner un elemento metodológico clave para la aproximación que demanda un trabajo de estas

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

características. La distinción entre el significado locucionario y la fuerza ilocucionaria de los textos críticos con las instituciones educativas escritos por Illich entre 1968 y 1971 es un punto de partida que abre la posibilidad de un análisis más riguroso de la obra de este autor. Y es que estudiado desde esta perspectiva, más allá de la original manipulación de las convenciones lingüísticas que es posible analizar en *La sociedad desescolarizada*, la crítica a las instituciones educativas propuesta por Illich se nos presenta como un texto que demanda de una lectura teológica con consecuencias pedagógicas.

4. RUDOLF STEINER Y LA PROPUESTA POCO RENOVADORA DE LA EDUCACIÓN ANTROPOSÓFICA

A diferencia de Ivan Illich, Rudolf Steiner es un autor que en las últimas décadas apenas ha ocupado un lugar relevante en el estudio de las corrientes teóricas de la educación del siglo XX. No abundan los trabajos que retoman sus textos con el fin de repensar los sistemas educativos y la posibilidad de su reforma o destrucción. En el caso del contexto académico español la presencia de Steiner en el debate pedagógico es reciente. Todo indica que este interés guarda relación directa con el aumento del número de escuelas e iniciativas Waldorf en la última década en diferentes ciudades y localidades españolas⁵.

A continuación analizaremos los diferentes enfoques a partir de los cuales el pensamiento de Steiner está siendo estudiado y las consecuencias que cada aproximación tiene en función de los principales postulados del giro contextual. Un primer frente de estudio que ha sido abierto por la comunidad académica de la pedagogía en España guarda relación con la necesidad de explorar desde una perspectiva descriptiva el modo en que las escuelas Waldorf retoman para la práctica las principales ideas presentadas a principios del siglo XX por Steiner. En segundo término, se pueden destacar los trabajos que en su intento por analizar los principios filosóficos de la educación idealista alemana, dedican algunas páginas a la línea pedagógica abierta por Steiner. Finalmente, un tercer frente permanece abierto en los acercamientos al pensamiento de este autor. Este frente aglutina a quienes en su intento por estudiar tanto las alternativas educativas como los movimientos de renovación pedagógica activos en España en el siglo XXI, integran el pensamiento de Steiner dentro de la pedagogía de corte progresista o alternativa. Lo que nos proponemos a continuación es analizar el modo en que el método del giro contextual puede enriquecer o poner en cuestión algunos de los trabajos presentados dentro de estas tres líneas de análisis mencionadas.

⁵ Actualmente existen en España 11 escuelas infantiles Waldorf, 9 escuelas de educación infantil y primaria, 1 escuela de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato y 6 centros de formación de profesores Waldorf (Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner de España, 2013, 3-4).

Comenzando por la perspectiva descriptiva, cabe mencionar que el giro contextual resulta de utilidad para el estudio de la recepción en España de la teoría educativa desarrollada por Steiner. En este caso, como ha señalado Martyn P. Thompson en su acercamiento a las teorías de la recepción (1993), la perspectiva analítica para el estudio de la intencionalidad de un texto resulta complementaria al enfoque hermenéutico que centra su atención en el modo en que los textos son leídos en contextos que distan en el tiempo del propio contexto en el que fueron escritos. Lo que implica asumir que quienes estudian los procesos teóricos de recepción de ciertas ideas “no pueden escapar de la preocupación por el significado deseado del autor” (Ibíd., 257). Dentro de esta línea, cabe destacar en el ámbito español el reciente intento por estudiar el modo en que la biografía intelectual de Steiner y el desarrollo de su pensamiento son la base para el análisis de los principios teóricos del juego en la pedagogía Waldorf (Quiroga Uceda e Igelmo Zaldívar, 2013). Siendo ésta una vertiente de estudio que predomina en otros trabajos presentados en el contexto académico internacional (Uhrmacher, 1995). Por su parte, desde una perspectiva hermenéutica de la recepción, trabajos como los publicados en *Cuadernos de Pedagogía* resultan de gran interés (Álvarez-Monteserín y Manzano, 2012; Barral, 2012; De la Cruz, 2012; Malagón, 2012). Y es que en este tipo de publicaciones quienes participan en el movimiento de las escuelas fundadas por Steiner ubican como objetivo para la acción educativa: “recrear la pedagogía Waldorf desde nuestra cultura, desde nuestra idiosincrasia” (Malagón, 2012, 67).

El segundo frente de estudio tiene por objetivo aproximarse a la obra de Steiner con el fin de situar al autor en su contexto de pensamiento. Así, los trabajos presentados por autores como José María Quintana Cabanas (2013), Octavi Piulats Riu (2007) o Julio Mateos (2011), ponen de manifiesto los vínculos de Steiner con el idealismo alemán del siglo XIX y principios del siglo XX. Estos trabajos son una introducción de gran valor para el conocimiento del fundamento filosófico presente en la obra pedagógica de Steiner. No obstante, como ya ha sido señalado en este texto al traer a colación lo escrito por Brehony, lo que el giro contextual demanda es ir más allá de situar el pensamiento de un autor en un contexto para captar lo que este autor en sus textos intentó querer decir como respuesta a un determinado contexto.

Teniendo esto en cuenta, centrar el estudio de Steiner en el contexto de pensamiento idealista alemán en exclusiva es insuficiente. Un análisis de las convenciones lingüísticas, siguiendo lo expuesto por Skinner, demanda ampliar la perspectiva de estudio para analizar el significado locucionario presente en las ideas que Steiner desarrolló en sus textos. En función de esta perspectiva, se hace necesario mencionar una serie de componentes del discurso elaborado por Steiner que conforman el modo en que éste manipuló las convenciones lingüísticas que tenía a su disposición a principios del siglo XX en Europa Central. Estos componentes discursivos quedan relacionados con el tiempo del *fin-de-siècle*, el esoterismo representado por la teosofía, el contexto postbélico de la Primera Guerra Mundial y la teoría de la recapitulación. Todos los

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

cuales complementan al ya mencionado idealismo alemán.

Relacionar el pensamiento pedagógico de Steiner con el *fin-de-siècle* supone ubicar sus principales ideas en el conjunto de cambios políticos, sociales, tecnológicos y culturales que se estaba produciendo en el cambio del siglo XIX al XX en el corazón del mundo occidental. Fue este un tiempo que se caracterizó por la configuración de nuevos valores en las sociedades europeas que desató sentimientos de decadencia y pérdida al tiempo que ciertas expectativas y esperanza. Es conocido el impacto que este sentimiento de *fin-de-siècle* tuvo en el pensamiento de numerosos autores y cómo derivó en el desarrollo de un número considerable de novedosas teorías educativas, muchas de las cuales terminarían conformando el movimiento de la *New Education*. Un impacto que ha sido recogido en importantes monográficos de publicaciones como *Paedagogica Historica* (Hofstetter, Depaepe y Magnin, 2006). Este clima fue interpretado por Steiner del siguiente modo: “en aquel tiempo pensé que la transición de los siglos habría de traer una nueva luz espiritual para la humanidad. (...) Creí que era necesario un cambio fundamental del curso de la evolución humana” (Steiner, 1997, 242). Es decir, Steiner percibió el cambio de siglo como un momento decisivo para aportar a la humanidad aquello que consideró urgente: “Yo sentía el contraste entre lo que era la clara verdad para mí y las ideas de mi época, de manera que esta vivencia daba el matiz fundamental a mi vida de los años de la transición del siglo XIX al siglo XX” (Ibíd., 223).

Por su parte, la teosofía juega un papel importante en la manipulación de las convenciones lingüísticas que Steiner realiza en su obra. Es cierto que este negó que su pensamiento estuviera influenciado de algún modo por la teosofía⁶, aunque esta negación debe ser interpretada más como un reajuste que el propio Steiner quiso realizar en su autobiografía intelectual una vez que su proyecto de la antroposofía había quedado consolidado. Dejando a un lado los intereses autobiográficos de Steiner, se sabe que el acontecimiento que marca su participación en la Sociedad Teosófica es la invitación que recibió para asistir a la reunión tuvo lugar el 22 de agosto de 1900 (Easton, 1980, 123) en la Biblioteca Teosófica situada en el 54 de la Kaiser-Friedrich-Strasse en Berlín (Lachman, 2012, 132). Su vínculo con esta sociedad culminaría con el desempeño del cargo como Secretario de la Sección Alemana de la Sociedad Teosófica, un puesto que ocupó hasta finales de 1912. La teosofía –o sabiduría divina– fue una organización que en sus fundamentos teóricos pretendía reunir en una nueva doctrina toda la sabiduría religiosa, así como crear un trasunto de filosofía científica de la vida que presentara a ésta como la esencia de toda religión y de la verdad absoluta (Louzao, 2008). Como movimiento, desde sus inicios pretendió integrar elementos del

⁶ La ambigua posición que adoptó Steiner sobre su vinculación con la teosofía ha sido señalada por Gary Lachman. Siguiendo a Lachman: “una mirada superficial a las posteriores doctrinas ocultas de Steiner es suficiente para apreciar una evidente similitud entre las concepciones de Madame Blavatsky y las suyas”. (2012: 81).

espiritualismo, cristianismo, ocultismo, budismo e hinduismo (Brehony, 1997b, 2), encontrándose entre sus líneas de acción el fomento del estudio “de las religiones comparadas, de la filosofía y de las ciencias, investigar las leyes de la naturaleza hasta ahora no explicadas y los poderes latentes en el hombre y formar un núcleo de Fraternidad Universal de la Humanidad” (Pomés Vives, 2006: 57). Según las cifras que se manejan, este mensaje fue bien recibido pues la popularidad que alcanzó la teosofía hizo que para 1891 existieran 279 ramas repartidas por Asia, Europa y Estados Unidos principalmente (Ibid., 57). Todo lo cual resulta de gran importancia si se observa la continuidad que la mayoría de los elementos y conceptos sobre los que se fundamenta la antroposofía tienen con respecto a la teosofía⁷.

Un tercer aspecto clave en la manipulación lingüística que Steiner realiza de elementos discursivos propios del imaginario social de las primeras décadas del siglo XX guarda relación con la respuesta de fundamento antroposófico que articuló respecto al conflicto bélico de la Gran Guerra. Esta acción traería como consecuencia la articulación teórica de la Triformación Social⁸, un movimiento que debe ubicarse en la base de las ideas pedagógicas de Steiner (Lamb, 2012, 13). En 1917, con el fin de alcanzar una paz duradera tras el conflicto bélico, trabajó conjuntamente con Otto von Lerchenfeld durante varias semanas en la articulación de una teoría social con la intención de repensar la sociedad como una integridad y de reestructurar sus fundamentos (Lachman, 2012, 191-192). Según Steiner, el lema revolucionario de “libertad, igualdad y fraternidad” había fracasado porque no se había articulado correctamente. Al igual que muchos otros intelectuales de Europa occidental y central con inquietudes políticas, estaba dirigiendo su mirada hacia el pasado, hacia la que era considerada la más grande de todas las revoluciones, la Revolución Francesa de 1789 (Hobsbawm, 2012, 145).

Sostenía que la sociedad debía organizarse de manera que encarnase las funciones de pensamiento, sentimiento y voluntad según el “orden ternario” del organismo humano. La sociedad también posee cabeza, sistema circulatorio y sistema metabólico y a ellos ligaba Steiner los ideales de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad. La cabeza es el mundo de la cultura y de la creatividad humana, en el que debe constituir prioridad la libertad del individuo. La esfera política, la de los derechos, es el aspecto circulatorio y emocional de la sociedad y su preocupación clave debe ser

⁷ Entre ellos se pueden destacar el objetivo de integrar ciencia y espiritualidad, la utilización de la crónica del *Akasha* como base de la historia de la humanidad, así como creencias en la reencarnación, el karma y la búsqueda del desarrollo espiritual.

⁸ Aunque el primer acercamiento de Steiner a cuestiones políticas, económicas y sociales se encuentra en un artículo publicado bajo el título “La ciencia espiritual y la cuestión social” en 1905 en la revista *Lucifer-Gnosis*. En este texto, siguiendo lo expuesto por Easton, queda manifiesto que para Steiner “hay una ley social fundamental: en una comunidad de seres humanos que trabajen juntos, el bienestar de la comunidad será tanto mayor cuanto menos requiera el individuo para sí mismo los frutos del trabajo que él ha hecho por sí mismo; es decir, cuanto más de estos frutos pase a sus compañeros de trabajo y cuanto más estén satisfechas sus propias necesidades, no por su propio trabajo sino por el trabajo de los demás” (Easton, 1975: 426).

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

asegurar que todos los miembros de la sociedad reciben un reconocimiento justo y equitativo de sus derechos. El sistema metabólico de la sociedad se corresponde con la esfera económica: aquí debe reconocerse nuestra fraternidad común y que la riqueza ha de producirse para el bien de la comunidad y no para el beneficio individual. El papel centralizado del Estado debe minimizarse con objeto de permitir que esas funciones sociales, distintas pero interdependientes, puedan operar libremente, sin que ninguna interfiera asimismo en las acciones de otra. (Lachman, 2012, 192-193).

El último elemento característico que Steiner realiza de las convenciones lingüísticas de su tiempo queda relacionado con la teoría de la recapitulación. Sin duda, esta es una característica del pensamiento de Steiner que a pesar de tener un impacto directo en la propuesta educativa que diseñó, está pasando desapercibida para los estudios de la concepción pedagógica antroposófica. Como es sabido, a principios del siglo XX, las teorías de la recapitulación ocuparon un espacio destacado en el debate pedagógico y fueron ampliamente estudiadas por importantes pensadores, entre ellos cabe destacar a John Dewey (Fallace, 2012). A grandes rasgos y según la entrada que escribió Dewey en *A Cyclopedia of Education* en 1911, las ideas fundamentales de esta teoría son tres. La primera de ellas es que existe un paralelismo general entre el desarrollo de la raza humana y el individuo. La segunda hace referencia a que este paralelismo es de una importancia fundamental en la selección de los materiales de estudio. Y por último, que los contenidos más apropiados al progresivo crecimiento de los niños y de las niñas son los productos culturales del período correspondiente del desarrollo de la raza. Según Dewey, la idea general fue expresada con claridad por Goethe, cuando éste señaló que: “la juventud tiene siempre que empezar de nuevo por el principio y como individuo atravesar las épocas de la cultura del mundo” (Dewey, 1911, 240). Siendo importante mencionar que el propio Dewey cuestionó el fundamento pedagógico de las teorías de la recapitulación: “no debemos asumir que porque ciertas actividades e intereses son presentados en la historia de la raza estos deben ser en consecuencia presentados y significados en la experiencia del niño. Debemos hacer un examen independiente de la estructura y del crecimiento, físico y mental de los niños” (Ibíd., 241).

El peso de las teorías de la recapitulación en el pensamiento de Steiner es clave para entender su propuesta pedagógica. Steiner veía un paralelismo entre el desarrollo de los niños y las niñas y el de la humanidad en términos de la evolución de la conciencia. En consecuencia, ubicó la teoría de la recapitulación como eje vertebrador del currículo que diseñó para las escuelas Waldorf. Siguiendo su línea de argumentación, a lo largo de su escolarización los niños y las niñas “recapitulan” la historia de la humanidad. Así, la tesis principal en la que se inspiró para el diseño del currículo fue que la historia viajó con los atlantes en su proceso migratorio del oeste al este y después de vuelta desde Asia a Europa (Steiner, 1923). Una perspectiva de la historia que por su carácter eurocéntrico es tan polémica como fundamental para todo estudio del pensamiento de Steiner que presta atención a las convenciones lingüísticas que son manipuladas en sus

textos.

Teniendo en mente estos cuatro elementos que representan el modo en que Steiner hizo uso de las convenciones lingüísticas ya existentes en el contexto de pensamiento de principios del siglo XX, es momento de señalar, aunque sea de forma breve, la fuerza ilocucionaria presente en su argumentación pedagógica. Siendo necesario desde nuestra perspectiva ubicar el movimiento de la antroposofía como la fuerza ilocucionaria del pensamiento de Steiner. Un movimiento al que Steiner se consagró y que definió de la siguiente forma: “La antroposofía es un camino de conocimiento que pretende guiar lo espiritual en el ser humano a lo espiritual del universo” (Steiner, 1985, 9). Su origen etimológico se deriva de *anthropos*, “ser humano” y *sophia*, “sabiduría” y aunque no fue un término creado por Steiner⁹, la antroposofía se asocia hoy día al movimiento espiritual que lideró. En líneas generales, la antroposofía como corriente de pensamiento es un intento por explicar al ser humano y al mundo en su totalidad tomando como referencia una perspectiva esotérica. Steiner consideraba a la antroposofía como una necesidad espiritual de la época a la que denominó “Alma Consciente”. En consecuencia, la pedagogía Waldorf, por su fundamentación antroposófica, es concebida como aquella que realmente ofrece a los niños y niñas aquello que la humanidad necesitaba en un determinado momento histórico¹⁰.

Finalmente, como ya ha sido mencionado en el inicio de este epígrafe, un tercer frente permanece abierto en los acercamientos al pensamiento de Steiner. Este frente aglutina a quienes en su intento por estudiar tanto las alternativas educativas como los movimientos de renovación pedagógica activos en España en el siglo XXI, integran el pensamiento de este autor dentro de la pedagogía de corte renovador. Así, como señalan Sara Ramos y Javier Perichacho, “el prolífico camino de renovación pedagógica que llega hasta nuestros días, se ha construido a través de las aportaciones de diversos pensadores que han ido re-configurando a lo largo del tiempo el sentido de la educación (es el caso de) Dewey, Fröbel, Tolstoi, Montessori (...) Decroly (...) Ferrer i Guardia (...) Sujomliski, Freire, (...), Makarenko, Neill, Steiner, Illich, Reimer, Goodman, Rogers, Freinet...” (2013, 145). Al tiempo, se menciona que la pedagogía Waldorf

⁹ Anteriormente a Steiner, existen varias referencias sobre el término “antroposofía”. Siguiendo de nuevo a Lachman, el registro más antiguo data del año 1650 cuando Thomas Vaughan publicó la obra *Anthroposophia Theomagica*. También, a principios del siglo XIX, Ignaz Troxler definió a la antroposofía como un método cognitivo que, tomando como punto de partida la naturaleza espiritual del hombre, investiga la naturaleza espiritual del mundo. El propio Steiner, quien siempre especificó que él no había sido el creador del término, lo había escuchado en dos ocasiones. Una de ellas, de la mano de su profesor en Viena, Robert Zimmerman quien publicó un artículo sobre estética que llevaba la palabra antroposofía en el título. La otra ocasión se produjo a través de la obra del filósofo Immanuel Hermann Fichte, hijo del célebre Johann Gottlieb Fichte (Lachman, 2012, 176).

¹⁰ Dentro de la peculiar periodicidad de la historia que realizó Steiner, la etapa del Alma Consciente se extendía aproximadamente entre los años 1413 D.C. y 3573 D.C. El desarrollo de su versión de la historia se puede encontrar en su obra titulada *La ciencia oculta*.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

supone “una notable aportación a la renovación pedagógica avalada por una larga trayectoria histórica” (Pericacho, 2014, 62). Una línea de análisis que encuentra su continuidad en los acercamiento a la pedagogía Waldorf y el pensamiento de Steiner planteados por Manuel Ledesma Reyes y Javier Marrero Acosta (2011). Dichas afirmaciones que actualmente están siendo elaboradas en su mayoría en el campo de la Historia de la Educación en España¹¹ –existen otros estudios que siguen esta misma línea en el campo internacional (Jiménez Avilés, 2009)– incorporan las dos mitologías descritas por Skinner en sus primeros textos de aproximación al estudio de las ideas. De tal forma, a partir de la lectura de estas interpretaciones de la obra pedagógica de Steiner queda manifiesto un intento evidente por forzar la ubicación de sus ideas pedagógicas en un contexto histórico ajeno al que el fundador de la pedagogía Waldorf vivió. A lo que se añade la alineación aleatoria de Steiner junto con otros pedagogos con cuyo pensamiento apenas guarda relación teórica o histórica. Es por eso que la integración de las ideas de Steiner en la denominada corriente de renovación pedagógica es un exponente de la mitologización de la coherencia planteada por el giro contextual¹². Todo lo cual lleva a poner en entredicho buena parte de las conclusiones que están siendo expuestas dentro de este frente de aproximación al pensamiento pedagógico de Steiner.

5. EL GIRO CONTEXTUAL PARA LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Son diversas las razones que explican la escasa preocupación mostrada desde la Teoría de la Educación por el estudio del pensamiento de los autores que representan algunos de los lineamientos teóricos más importantes para la educación y la pedagogía. Ya hemos señalado en el inicio de nuestro texto algunas propias de este campo de la educación en el contexto académico español. No obstante, desde una perspectiva más amplia, no se puede negar que las sucesivas crisis y giros –lingüísticos, culturales, subalternos...– operados en las ciencias sociales, contribuyeron a la marginalización del estudio de las ideas para la Historia, precisamente el campo en el que tradicionalmente mejor había quedado enclavada la disciplina. Una situación que ya en los años ochenta

¹¹ Un proyecto en el que se desarrolla esta perspectiva de estudio es el *Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente* de la Universidad Complutense de Madrid, titulado “La construcción de Material Docente para la asignatura Historia y Corrientes Internacionales de la Educación”. El *wikispaces* abierto con el título “Movimientos de Renovación Pedagógica. Historia y Presente” es el que tomamos como referencia (Ramos y Villamor, 2011).

¹² Tanto es así que si se atiende a la búsqueda de datos empíricos, en la publicación más destacada del movimiento de la Escuela Nueva, la revista *The New Era*, existen exclusivamente dos registros de escuelas Waldorf entre los años 1920 y 1975. Ambas se pueden encontrar en el listado publicado en el volumen 6 del año 1925. Las escuelas fueron: *King's Langley Priory School* y *The New School*. A parte de ellas no existe ninguna otra referencia o artículo dedicado a Rudolf Steiner, la antroposofía y la pedagogía Waldorf. Una falta de registros que muestra el independiente desarrollo que llevaron a cabo el movimiento de la Escuela Nueva y la pedagogía Waldorf.

fue descrita con cierto dramatismo por Robert Darton: “El malestar se expande entre los historiadores intelectuales en los Estados Unidos. Hace veinte años, vieron su disciplina como la reina de las ciencias históricas. Hoy ésta parece humillada” (Darton, 1980, 327)

Con todo, es precisamente en el campo de la Historia donde se está produciendo un renovado interés por la historia intelectual y el estudio de las ideas. En la introducción al libro *Rethinking Modern Intellectual History*, Darrin M. McMahon y Samuel Moyn señalan:

Visto desde el punto de vista ventajoso de la presente generación, el horizonte académico se percibe diferente en su conjunto. Ya no hay fuerzas hostiles en las puertas, y el campo parece haber tomado distancia respecto al periodo de crisis. El denominado giro cultural ha sido postergado por parte de algunos de sus partidarios más influyentes, y la política historiográfica ha procedido de forma que ha ayudado a la historia intelectual a liberarse de su estigma e incluso hacerla de nuevo popular. La apertura de plazas académicas en historia intelectual en algunas de las principales universidades del país, la revitalización de viejas publicaciones como el *Journal of the History of Ideas* o la fundación de nuevas revistas como *Modern Intellectual History*, junto con un renovado interés e ilusión entre estudiantes, editores, y lectores, dan fe de una palpable sensación de que algo ha cambiado (2013, 7)

Partiendo de que la Teoría de la Educación es un campo cercano a la Historia de la Educación, consideramos que este renacer de la historia intelectual abre la posibilidad de vislumbrar un nuevo escenario en el que el estudio de las ideas puede volver a tener una presencia destacada en los análisis teóricos. Bien es cierto, como se ha señalado en la introducción del artículo, que el estudio de las ideas fue el fundamento que sostenía la Pedagogía General tal y como fue concebida en las primeras décadas del siglo XX en el contexto español. Teniendo esto presente, lo que hemos intentado mostrar en nuestro trabajo es que precisamente en la segunda mitad del siglo XX el estudio de las ideas ha sufrido importantes transformaciones que no han tenido apenas impacto en la investigación educativa. Es por eso que consideramos que la introducción paulatina de los enfoques metodológicos planteados por autores como Skinner pueden inspirar la articulación de nuevos análisis sobre la obra de pensadores que hoy están teniendo un peso significativo dentro del debate pedagógico.

Hemos mostrado en este texto lo que el enfoque del giro contextual puede aportar al estudio de las ideas expuestas por Illich, especialmente en su libro *La sociedad desescolarizada*. Un análisis de las convenciones lingüísticas que Illich tomó del imaginario social y pedagógico de los años sesenta es clave para ubicar tres ejes centrales de su argumentación: la crítica al progreso, el cuestionamiento a la relación entre educación institucionalizada en función de un esquema tradicional escolar y la transformación social y la apuesta por repensar el uso de la tecnología en la mejora de los proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de este acercamiento que sigue el método propuesto por Skinner, es posible sentar las bases del estudio de la

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

intencionalidad presente en la obra de Illich, o lo que es lo mismo, de la fuerza ilocucionaria. Es así como el acercamiento contextual al discurso desescolarizador articulado por Illich demanda una visión desde la teología apofática.

En el caso de Steiner, los acercamientos que en la actualidad se están realizando por parte de la comunidad académica de la educación a su obra son los que definen un conjunto de posibilidades para el estudio de sus ideas desde una perspectiva contextual. Como hemos señalado la propuesta pedagógica antroposófica desarrollada por Steiner toma como referencia una serie las convenciones lingüísticas presentes a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: el idealismo alemán, el pensamiento del *fin-de-siècle*, el contexto político tras la Gran Guerra o la propia la teosofía. La iniciativa de la antroposofía, por su parte, se ubica como fuerza ilocucionaria central de la intencionalidad presente en los textos de corte pedagógico escritos por Steiner. Siendo este un elemento que ha pasado desapercibido por algunos de los recientes acercamientos a la obra de Steiner, los cuales parten de cierto anacronismo y descontextualización.

Lo que se ha pretendido, en definitiva, con los ejemplos de Illich y Steiner que hemos desarrollado en este artículo, es poner en práctica una metodología que consideramos apropiada y de gran utilidad para quienes desde la Teoría de la Educación estudian las ideas pedagógicas presentadas por determinados autores. Reivindicamos, una vez más, que este es un campo de trabajo pertinente para los teóricos de la educación. Un campo que puede recuperar la tarea de sistematizar las ideas presentadas por destacados pensadores de la educación. Si bien, de lo que se trata entrado el siglo XXI es de impulsar esta tarea mediante la aplicación de nuevos enfoques metodológicos que están ganando una presencia destacada en el campo de las ciencias sociales, siendo el propuesto por Skinner un enfoque analítico de especial interés. A partir de este enfoque el estudio de los textos pedagógicos y su contexto son sometidos a un riguroso análisis en el que la palabra escrita ya no es percibida de forma aislada, sino bajo la máxima expuesta por Wittgenstein de que las palabras son también hechos (Skinner, 2007b, 127).

En este texto hemos considerado oportuno mantenernos al margen del debate epistemológico propio de la Teoría de la Educación, aunque la temática afrontada bien podría dar pie a esta labor. Sabemos que con esta decisión posiblemente hemos dejado sin discutir algunas cuestiones que el lector sí habrá articulado durante el transcurso de la lectura de nuestro trabajo. Suponemos, de hecho, que no pocos se habrán planteado el siguiente interrogante: ¿Es posible pensar en nuevos enfoques, nuevas perspectivas de análisis para el estudio contextual de terminados autores, o siquiera la importancia del estudio de las ideas siguiendo la línea metodológica abierta por Skinner, en un campo como la Teoría de la Educación, sobre el que autores como Wilfred Carr ya ha propuesto su conocido y controvertido *dignified end* (2006)? Obviamente, no es el

momento, ahora que estamos encarando el final de nuestro trabajo, de plasmar nuestra posición respecto a las provocativas palabras de Carr. Nos conformamos con señalar que mientras existan prácticas educativas que busquen explicaciones y justificaciones más allá del campo de la acción siempre habrá margen y espacio para Teoría de la Educación. Aunque es muy posible que ese margen no deba centrarse tanto en dar fundamento a las explicaciones y justificaciones que se derivan de la práctica, sino en entender las razones que llevan a plantear unas justificaciones y no otras, los intereses que se esconden en la lectura descontextualizada de la obra de un determinado autor o el silencio al que son condenadas las ideas articuladas por un pensador de la educación que escribió con una determinada intencionalidad. Siendo en función de esta perspectiva que consideramos que desarrollar estudios en Teoría de la Educación conlleva conocer para hacer; sin descartar la posibilidad de que conocer sea una forma de hacer.

6. REFERENCIAS

Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner de España (2013). Centros Educativos Waldorf. *Revista Waldorf-Steiner Educación*, 18 (año VII), 3-6.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Estados Unidos: Harvard University Press.

Barral, L. M. (2012). El arte de encontrar nuestros propios tesoros. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 66.

Bocardo Crespo, E. (2007). Algunas mitologías en la historiografía reciente española. En E. Bocardo Crespo (Ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios* (pp. 17-42). Madrid: Tecnos.

Brehony, K. (1997a). An ‘Undeniable’ and ‘Disastrous’ influence? Dewey and English Education (1985-1939). *Oxford Review of Education*, 23 (4), pp. 427-445.
DOI:10.1080/0305498970230401.

Brehony, K. (1997b). ‘A Dedicated Spiritual Movement’: *Theosophists and Education 1875-1939*. Investigación presentada en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) en la National University of Ireland, Maynooth. Extraído el 8 de abril de 2014:

<http://kevinjbrehony.me.uk/wpcontent/uploads/2012/03/theosophy-copy3.pdf>

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Bruno-Jofré, R. e Igelmo Zaldívar, J. (2012). Ivan Illich's late critique of deschooling society: "I was largely barking up the wrong tree". *Educational Theory*, 62 (5), 573-592. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2012.00464.x.

Bruno-Jofré, R. (2011). Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980: Mapping its Political and Pedagogical Meanings. *International Journal for the Historiography of Education*, 1, 23-39.

Carr, W. (2006). Education Without Theory. *British Journal of Educational Studies*. 54 (2), 136-159. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x

Carreño, M. (2000). Críticas a la institución escolar en la segunda mitad del siglo XX. En M. Carreño (coord.), Teorías e instituciones contemporáneas de educación (pp. 159-186). Madrid: Síntesis.

CIDOC (1969). México "entredicho" del Vaticano al CIDOC, 1966-1969. México, Cuernavaca: CIDOC Dossier nº 37, Centro Intercultural de Documentación.

Colom Cañellas, A. J. (1992). El Saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación*, 4, 11-19.

Colom Cañellas, A. J. (2002). Las teorías de la desescolarización. En J. A. Colom Cañellas; J. L. Bernabeu; E. Domínguez y Jaume Saramona (Eds.) *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 99-110). Madrid: Ariel Educación.

Darnton, R. (1980). Intelectual and Cultural History. In M. Kammen (Ed.), *The Past Before Us. Contemporary Historical Writing in the United States* (pp. 327-354). Estados Unidos: Cornell University Press.

De la Cruz, A., (2012). Waldorf, un regalo para la familia. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 70.

Dewey, J. (1911). Culture Epoch Theory. En P. Monroe (Ed.) *A Cyclopedia of Education*, Vol II (pp. 240-242). Estados Unidos: Gale Research Company

Du Plessix Gray, D. (1970). *Divine Disobedience. Profiles in Catholic Radicalism*. Estados Unidos: Alfred a Knopf.

Easton, S. C. (1980). *Rudolf Steiner. A Herald of a New Epoch*. Estados Unidos: Anthroposophic Press.

Fallace, T. (2012). Recapitulation Theory and the New Education: Race, Culture, Imperialism, and Pedagogy, 1894-1916. *Curriculum Enquiry*, 42 (4), 510-533. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2012.00603.x

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Estados Unidos: Continuum.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación*, 13, 15-43.

García Fraile, J. A. (1985). Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC). En A. Escolano (Ed.) *Historia de la Educación II. La educación contemporánea*. (pp. 44-45). Madrid: Anaya.

Gombrich, E. H. (2000). *Art and illusion: A study in psychology of pictorial representation*. Reino Unido: Folio Society.

Goodman, P. (2012). *Growing up absurd: Problems of Routh in the organized society*. Estados Unidos: New York Review of Books.

Hartch, T. (2009). Ivan Illich and The American Catholic Missionary Initiative in Latin America. *International Bulletin of Missionary Research*, 33 (4), 185-189.

Hobsbawm, E. (2012). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Crítica, Libros de Historia.

Hofstetter, R., Depaepe, M. Y Magnin, C. (coords.) (2006). New Education: Genesis and Metamorphoses. *Paedagogica Historica*, 42 (1-2), 1- 290.

Hoinacki, L. (2003). The Trajectory of Ivan Illich. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 23 (5), 382-389. DOI: 10.1177/0270467603259776.

Howlett, J. y McDonald, P. J. (2011). Quentin Skinner, intentionality and the history of education. *Paedagogica Historica*, 47(3), 415-433.
DOI:10.1080/00309230.2010.530272

Igelmo Zaldívar, J. (2011). *Ivan Illich en el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Un acontecimiento para la teoría e historia de la educación* (Tesis doctoral) Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Illich, I. (1968). Carta al Obispo de Cuernavaca informándole que el arzobispo de New York le ha concedido permiso para vivir como laico durante un año. En CIDOC, México, “entredicho” del Vaticano al CIDOC, 1966-1969 (4/120). México, Cuernavaca: CIDOC Dossier nº 37, Centro Intercultural de Documentación.

Illich, I. (1972). *Deschooling Society*. Estados Unidos: Harrow Books.

Jay, M. (2013). Intention and irony: The missed encounter between Hayden White and Quentin Skinner. *History and Theory*, 52(1), 32-48. DOI:10.1111/hith.10652

Jiménez Avilés, A. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 103-125.

Johnson, P. G. (1951). The educational use of communication tools. *The Phi Delta Kappan*, 33 (2), 94-99.

Jover Olmeda, G. (2006). La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuitats en tres actes i epíleg. *Temps d'Educació*, 31, 85-102.

Junoy, G. y Gómez Orfanel, G. (1976). Ivan Illich o la desescolarización. *Revista de Educación*, 242, 105-120.

Lachman, G. (2012). *Rudolf Steiner*. Girona: Atalanta.

Lamb, G. (2012). *The Social Mission of Waldorf Education*. New York: AWSNA.

Ledesma Reyes, M. y Marrero Acosta, J. (2011). Construyendo la democracia: el papel de las “alternativas pedagógicas”. *Desacuerdos*, 6, 182-193.

Louzao, J. (2008). Los idealistas de la fraternidad universal. Una aproximación a la historia del movimiento teosófico español (1890-1939). *Historia Contemporánea*, 37, 501-529.

Lovejoy, A. O. (1948). *Essays in the history of ideas*. Estados Unidos, Baltimore: Johns Hopkins Press.

Malagón, A. (2012). Un maestro pionero. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 67-68.

Manzano, M. J. y Álvarez-Monteserín, P. (2012). Librarse de la tiranía de los libros de texto, *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 68-69.

Mateos Montero, J. (2011). Huellas pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica. *Magazin*, 20, 26-33.

McMahon, D. M. y Moyn, S. (2013). Introduction: Interin Intellectual History. En D. M. McMahon y S. Moyn (Eds.) *Rethinking Modern Intellectual History* (pp. 3-12). Estados Unidos: Oxford University Press.

Mills, W. C. (1960). Letter to the New Left. *The New Left Review*, 5 (september-october), 18-23.

Moreu Calvo, A. C. y Villanou Torrano, C. (2011). La historia de la Pedagogía en la Universidad de Barcelona: Programa de la asignatura correspondiente al curso 1958-59 que impartía Joaquín Carreras Artau. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30, 287-306.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía Laia.

Pericacho, J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67. DOI: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309.

Piulats Riu, O. (2007). La teoría del conocimiento de Rudolf Steiner. *Thémata: Revista de Filosofía*, 39, 559-566.

Pomés Vives, J. (2006). Diálogo Oriente-Occidente en la España de finales del siglo XIX. El primer teosofismo español (1888-1906): un movimiento religioso heterodoxo bien integrado en los movimientos sociales de su época. *Revista HMiC: Història moderna i contemporània*, 4, 55-74.

Quintana Cabanas, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Quiroga Uceda, P. e Igelmo Zaldívar, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón, Revista de pedagogía*, 65 (1), 79-92.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Ramos, S. Y Villamor, P (2011). Movimientos de Renovación Pedagógica. Historia y Presente. *Wikispaces*, Extraído el 4 de abril de 2014 de:
<http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/>

Ramos, S. y Pericacho, J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: Una propuesta metodológica. *Cabás*, 10, 143-168

Rodríguez Neira, T. (1992). La contestación escolar y la crisis de la educación institucionalizada. En R. Medina Rubio, T. Rodríguez Neira, L. García Aretio y M. Ruiz Corbella (Ed.) *Teoría de la educación* (pp. 193-209). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Roszak, T. (1969). *The Making Of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. Estados Unidos, Nueva York: Doubleday.

Rugg, H. O. (1933). *The Great Technology: Social Chaos and the Public Mind*. Estados Unidos: The John Day company.

Scott, J. A. (1972). *Teaching for a Change*. Estados Unidos: Bantam Books.

Skinner, Q. (2007a). Significado y comprensión. En E. Bocardo Crespo (Ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios* (pp. 63-108). Madrid: Tecnos.

Skinner, Q. (2007b). Interpretación y comprensión de los actos de habla. En E. Bocardo Crespo (ed.) *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios* (pp. 127-160). Madrid: Tecnos.

Skinner, Q. (1981). *Machiavelli*. Reino Unido: Oxford University Press.

Skinner, Q. (2009). Motivos, intenciones e interpretación. *Ingenium: Revista electrónica de pensamiento moderno y metodología en historia de las ideas*, 1, 77-92.

Steiner, R. (1923). Evolution of the soul and memory. En R. Steiner (1923). *World history in the light of anthroposophy*. Extraído el 9 de abril de 2014:
<http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA233/English/RSP1977/19231224d01.html>

Steiner, R. (1985). *Anthroposophical Leading Thoughts*. Reino Unido: Rudolf Steiner Press.



Steiner, R. (1997). *El curso de mi vida*. Buenos Aires: Epidauro.

Suppes, P. (1964). Modern learning theory and the elementary-school curriculum. *American Educational Research Journal*, 1(2), 79. DOI:10.2307/1162072

Thompson, M. P. (1993). Theory and the Interpretation of Historical Meaning. *History and Theory*, 32 (3), 248-272. DOI: 10.2307/2505525.

Tort Bardolet, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. En J. Trilla, (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-296). Barcelona: Grao.

Tully, J. (1988). *Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics*. Estados Unidos: Polity Press.

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25, (4), 381-406. DOI: 10.2307/1180016.

Vilanou Torrado, C. y Laudo Castillo, X. (2013). El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (255), 193-208

V.V.A.A. (1925). Schools in which educational experiments are carried out. *The New Era*, 6, (23).