

Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina

Por *Andrés* DONOSO ROMO*

I. Iván Illich en América Latina

EN EL MARCO DEL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL celebrado en enero de 1970 en la ciudad de La Paz, Bolivia, Iván Illich les decía a los profesores asistentes: “Es importante que se me entienda bien, no es mi propósito hablar de reformas al sistema escolar, sino de la superación de una realidad anacrónica”.¹ Aunque pueda parecer simple en el papel, en la práctica el propósito de su oratoria ese día no era tan sencillo, sobre todo considerando que se proponía convencer a los maestros de encabezar la revolución cultural que pondría fin a la institución a la que ellos habían dedicado lo mejor de sus vidas y que, a su juicio, estaba en la raíz de todos los infortunios de la humanidad: la escuela obligatoria.

No es difícil deducir que los docentes desatendieron el llamado y que dicha revolución no prosperó. La gran importancia que aún mantiene la escolarización tanto en Bolivia como en América Latina así lo revela. No obstante, las ideas de Illich se han mantenido presentes en ciertos círculos intelectuales porque junto con representar una corriente de pensamiento que no ha sido superada en la lucha de ideas, poseen muchas aristas cautivantes que, como bien advirtió Erich Fromm, hacen que sea imposible tratarlas con indiferencia.² Muestra de lo presentes que se mantienen sus postulados son los artículos que año con año van revisando sus premisas en los diferentes ámbitos que exploró (medicina, teología, educación etc.) y las periódicas reediciones de sus

* Antropólogo social y doctorando en Integración de América Latina; becario de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Chile; <andonoso@usp.br>.

¹ Iván Illich, “El magisterio boliviano puede comandar la revolución cultural en América Latina”, en *id.*, *Bolivia y la revolución cultural*, La Paz, Ministerio de Educación/Fundación Rosa Agramonte, 1970, p. 12.

² La idea de que su perspectiva no ha sido superada argumentativamente es sostenida por algunos de los intelectuales que mejor lo conocieron, véanse Jean Robert y Valentina Borremans, “Prefacio”, en Iván Illich, *Obras reunidas 1*, México, FCE, 2006, 2 tomos, p. 13. Sobre lo cautivante que son las palabras de Illich, véase Erich Fromm, “Introducción”, en Iván Illich, *Alternativas* (1970 1ª ed. en inglés), México, Joaquín Mortiz, 1977, pp. 9-10.

principales libros, entre las que destacan *Obras reunidas*, compilación en dos volúmenes que en el año 2006 lanzó el Fondo de Cultura Económica y la más decisiva al respecto a nivel latinoamericano.

Nacido en Viena en 1926, un cuarto de siglo después Iván Illich volvió a nacer en América Latina cuando en 1951 comienza a trabajar en una parroquia neoyorquina que atendía a gran cantidad de puertorriqueños. Esa suerte de isla de tercermundidad imprime un antes y un después a su derrotero intelectual porque fue allí donde comenzó a sufrir las duras condiciones que aquejaban a los condenados de la tierra y porque allí, precisamente, empezó a empaparse del espíritu revolucionario que éstos compartían y que todo lo permeaba.³

En los siguientes veinticinco años Illich continuó adentrándose en la geografía humana e intelectual latinoamericana y en ese tránsito su reflexión adquirió gran parte de la personalidad y consistencia con que se hiciera conocido mundialmente. En 1956 pasó de Nueva York a las Antillas, asumiendo la función de vicerrector de la actual Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Luego, a comienzos de los años sesenta, se trasladó a Cuernavaca, México, donde creó el Centro de Formación Intercultural, mismo que desde 1966 y hasta su cierre una década después será conocido como el Centro Intercultural de Documentación (Cidoc). Tanto en Puerto Rico como en México, Illich se propuso hacer aportes que menguaran los efectos nocivos que causaban los misioneros estadounidenses en su trabajo con la población latinoamericana.⁴

En 1958 Illich conoció a Everet Reimer, un estadounidense que acudía a San Juan para realizar asesorías educacionales y que años más tarde se integraría al cuerpo de especialistas que dio vida a la

³ La interpretación sobre la relevancia de su arribo a América es compartida por uno de los principales biógrafos y estudiosos del legado del autor, véase especialmente Jorge Márquez Muñoz, “El filósofo convencional”, en *id.*, comp., *El otro titán: Iván Illich*, México, Tomo, 2003, pp. 11-12. La noción sobre el espíritu revolucionario que imperó en el Tercer Mundo es tomada de Claudia Gilman, *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p. 369.

⁴ Para interiorizarse del recorrido biográfico del autor, además de los trabajos antes señalados, se recomiendan los siguientes: José María Sbert, “La subversión del desarrollo”, en *id.*, *Epimeteo, Iván Illich y el sendero de la sabiduría*, México, Sin Nombre, 2009, pp. 90-91; Marcela Gajardo, “Iván Illich (1926-)”, *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación* (París, UNESCO), vol. XXIII, núm. 3-4 (1993), pp. 809-810; y Carlos Alberto Torres, “Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire”, en Antonio Teodoro y Carlos Alberto Torres, orgs., *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*, São Paulo, Cortez, 2006, p. 101. Sobre los propósitos del autor véanse Iván Illich, “El reverso de la caridad” (1967), en Illich, *Alternativas* [n. 2], pp. 56-58, 65-66, 68-70; Javier Sicilia, “Prefacio”, en Illich, *Obras reunidas II* [n. 2], p. 13; y Sbert, *Epimeteo Iván Illich y el sendero de la sabiduría*, p. 90.

Alianza para el Progreso. Illich emprendió con Reimer el diálogo del cual nacerían sus principales tesis educacionales, diálogo que se prolongó por más de diez años y que se nutrió con los aportes de la gran cantidad de personas que pasaron por el Cidoc, principalmente misioneros e intelectuales. Esa reflexión colectiva alcanzó su punto más alto a fines de los sesenta cuando Reimer dirigió en Cuernavaca un seminario titulado “Alternativas en la educación”. De este seminario se desprendieron varias publicaciones, entre ellas *La escuela ha muerto* de Reimer y *Desescolarizar la sociedad* de Illich —obras hermanas que difirieron, en lo medular, en el público al que se dirigieron, pues mientras Reimer presentó una exposición conforme a los parámetros académicos tradicionales, Illich se valió de una escritura altamente provocadora que trascendió a los especialistas.⁵

Como otros creadores de pensamiento, Illich desarrolló gradualmente una sola gran reflexión educacional que fue reelaborando conforme el público a quien se dirigía y los antecedentes de que disponía. Ello explica que entre los años 1968 y 1974, los más productivos en cuanto a su reflexión educacional se refiere, presentara las mismas ideas en varios soportes e idiomas.⁶ En cierta medida, cada nueva publicación fue una actualización de su pensar o, quizás, un pensar en voz alta, con todas las virtudes y los vicios que ello conlleva. Al estudiar dichos escritos, dialogar con ellos e interpelarlos, se identificarán los nudos centrales de su crítica y su propuesta educacional. Asimismo, al insertar su producción en la historia latinoamericana se conseguirá inferir por qué a mediados de los setenta dejó su activismo educacional, cerró el Cidoc y se alejó de América Latina. Entender su reflexión como parte del pensamiento latinoamericano permitirá dimensionar tanto su familiaridad con dicho pensamiento como sus aportes. Para conseguir estos propósitos a continuación se sucederán tres secciones: primero

⁵ Véase sobre las ocupaciones de Everet Reimer, *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación* (1970), Buenos Aires, Barral, 1976, pp. 9-10. Sobre el diálogo Illich-Reimer consúltese “Introducción”, en Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* (1970), Barcelona, Barral, 1975, pp. 7-9; y Reimer, *La escuela ha muerto*, pp. 9-10, 193. Para tener una idea de los intelectuales más reconocidos que formaron parte de esta reflexión, véase Antonio Pinto Barajas, “¿Se justifica la existencia de la escuela?”, *Revista Acción Educativa* (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), núm. 2 (1982), pp. 13-14.

⁶ La productividad de su reflexión educacional entre estos años no sólo es advertida por quienes más lo estudiaron, como por ejemplo la citada investigadora Marcela Gajardo. El mismo autor reparó en ello, véase Paulo Freire e Iván Illich, *Diálogo* (1974), Buenos Aires, Búsqueda/CELADEC, 1975, p. 41. Sobre la recursividad y maleabilidad de su producción consúltese Illich, “Prefacio”, en *Alternativas* [n. 2], p. 11.

se expondrá el corazón de su crítica educacional, luego se reseñarán sus principales propuestas y, a modo de cierre, se apuntarán sus comprensiones sobre los vínculos entre escolarización y transformación social.

II. *Desescolarizar la sociedad*

COMO nunca antes en América Latina, a fines de la década de los sesenta y comienzos de los setenta la educación estaba en el centro de los principales debates. Ello fue producto de la conjunción de una serie de factores, entre los que se destacan el crecimiento espectacular que tuvieron los índices asociados a la educación y las sendas protestas que dirigieron estudiantes de nivel medio y universitarios en países como Argentina, México y Brasil.⁷ Asimismo, no debe olvidarse que el clima de tales discusiones estuvo marcado por la violencia que cobró la vida de tantas personas y que inauguró un momento de repliegue intelectual que todavía no cesa. Las distintas lecturas que se hicieron de estos antecedentes explican en gran parte que en estos años pudieran coexistir posturas tan disímiles como la de Ernesto Guevara quien creía que los niños debían estudiar con ahínco pues de ello dependía el futuro de la patria. O la que promovió el gobierno de Salvador Allende que luchaba para terminar con las escuelas segregadas por clases. O la de quienes como Illich pensaban que había que acabar de una buena vez con la escuela obligatoria.

Antes de entrar de lleno en el ideario que dio cuerpo a la propuesta de Illich, y con miras a obtener el máximo provecho de su estudio, se harán algunas observaciones que permitirán mitigar el rechazo casi instintivo que tiende a producir en los lectores la primera aproximación a sus planteamientos.

Lo primero que debe aclararse es que Illich pensaba que educación y escuela no eran sinónimos, así como tampoco lo eran escuela y escuela obligatoria. Se insiste en lo necesario que es tener presentes tales distinciones porque algunas lecturas superficiales invitan a enten-

⁷ Quien otorga más profundidad analítica al proceso de expansión educacional que se dio en estos años en América Latina es el investigador colombiano Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona, Anthropos, 2004, pp. 93, 121, 144 y 149; proceso que es advertido también por dos especialistas en historia económica latinoamericana, Victor Bulmer-Thomas, *La historia económica de América Latina desde la independencia* (1994), México, FCE, 1998, p. 361; y Victor Urquidí, *Otro siglo perdido: las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)*, México, FCE, 2005, p. 341.

derle como alguien que quería acabar con la educación, cuando en realidad lo que le preocupaba era analizar la escuela y, a través de ella, el sistema escolar. Siendo explícitos en este punto, Illich no buscaba terminar con la educación, ni tampoco derrocar a la escuela, sino solamente terminar con la obligatoriedad de esta última.⁸

Que los postulados de Illich generasen cierta incomodidad era algo que el mismo autor preveía, ya que entendía que lo primero que la escuela se proponía, antes de enseñar cualquier cosa, era que los estudiantes confundieran las nociones de *educación* y de *escuela* hasta transformarlas en una sola. Es más, pensaba que la misión principal que compartían todas las escuelas, independientemente de su orientación política, de sus recursos económicos, de las características o del compromiso de sus educadores y de sus modalidades pedagógicas, era generar justamente dicha homologación. Realizar esta función fundamental le permitía a la escuela instalar en la mente de las personas la idea de que la única educación legítima era la que ella proveía.⁹

Tomando parte en una de las discusiones educacionales más relevantes de su tiempo, Illich entendió que provocar esa sinonimia entre escuela y educación era el currículum oculto de las instituciones escolares, es decir, el contenido no asumido, pero a su vez central, que ellas impartían. A diferencia de la noción de *currículum oculto* elaborada en aquellos años por el francés Pierre Bourdieu —que sostenía que lo que se entregaba en las instituciones escolares eran retazos de la cultura de los sectores dirigentes, cuestión que favorecía invariablemente a estos últimos—, Illich pensaba que en el fondo la escuela buscaba legitimarse como la única institución encargada de entregar conocimiento.

⁸ En las siguientes obras Illich advierte especialmente sobre la necesidad de hacer una distinción entre *educación* y *escuela*, Iván Illich, “Hacia un abismo de clases” y “La alternativa a la enseñanza”, en *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* (1968), Buenos Aires, Búsqueda, 1973, pp. 16 y 48, respectivamente; “La Alianza para el Progreso de la pobreza” (1970), en *Alternativas* [n. 2], p. 23; y “Apéndice: una lección que hacer”, en *Obras reunidas I* [n. 2], p. 301.

⁹ Véanse las siguientes obras de Iván Illich, “Por qué debemos abolir la trata escolar”, en *Hacia el fin de la era escolar* (1970), Cuernavaca, Cidoc, 1971 (*Cuadernos Cidoc*, núm. 65), pp. 1/1-1/2; “Las redes de comunicación educativa”, en *ibid.*, p. 6/5; “Una nueva religión”, en *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 38; “El derrumbe de la escuela: ¿problema o síntoma? (borrador para una discusión)”, en *Crisis en la didáctica*, Buenos Aires, Axis, 1975, p. 26; “La alternativa de la enseñanza”, en *Alternativas a la educación*, Buenos Aires, Apex, 1978, p. 13; “Después de la escuela ¿qué?”, en Illich *et al.*, *Un mundo sin escuelas* (1971), México, Nueva Imagen, 1982, p. 18; y *Obras reunidas II* [n. 2], p. 301.

Más allá de estas diferencias conceptuales, desnaturalizar la falsa identidad entre escuela y educación le permitió a Illich cuestionar, precisamente, el que fuera la escuela la alternativa más idónea para la educación de las personas. Paso previo y necesario para postular que la escuela no era buena o mala en sí, sino que lo nocivo era que se tornara obligatoria, puesto que así conseguía investirse como la única alternativa educacional y, simultáneamente, se transformaba en uno de los principales mecanismos de legitimación de la estructura de privilegios de la sociedad. ¿Cómo pudo Illich llegar a semejantes conclusiones? ¿Por qué si toda la intelectualidad de América Latina se inclinaba a pensar que la escuela obligatoria había sido una conquista de los sectores populares él lo contradecía? ¿Será que detrás de sus provocaciones se encubría, como le replicó Hubert Hannoun, un neoliberalismo embrionario que veía en el Estado sólo un estorbo que debía ser reducido a su mínima expresión?¹⁰

Para desvanecer estas dudas debe repararse que en esos años había varias posturas políticas en disputa, e Illich sólo se ubicó en una de ellas, en el eje opresión-liberación, el mismo que primaba en todo el Tercer Mundo. Esto quiere decir que por mucho que Illich se haya entendido a sí mismo como un intelectual de izquierda, como por lo demás lo hicieron gran parte de los pensadores de la época, él no se preocupó por ahondar en el eje izquierda-derecha para deslindar así lo que serían las funciones adecuadas que le cabrían al Estado y al mercado en la conducción de la sociedad. Y es que para él, en clave latinoamericana, lo prioritario era la liberación.¹¹

Hechas estas aclaraciones están dadas las condiciones para analizar el porqué Illich pensaba que la escuela, o mejor dicho, la escuela tal y como la conocemos, la escuela obligatoria, oprimía.

Como si no fuera suficiente la confusión a que inducía la escuela y que la colocaba como la única alternativa válida para que las personas se educaran, ella también extendía el significado de la palabra *escuela*

¹⁰ Véase Hubert Hannoun, *Iván Illich, o la escuela sin sociedad* (1973), Barcelona, Península, 1976, p. 230.

¹¹ Algunas expresiones que permiten inferir lo expuesto se encuentran en Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], pp. 13-14. La idea de que la intelectualidad crítica de la época se identificó preferentemente como de izquierda es tomada de Gilman, *Entre la pluma y el fusil* [n. 3], p. 42. La importancia de la idea de liberación en América Latina es corroborada en los textos de Leopoldo Zea, "Presentación", en Horacio Cerutti, *Filosofía de la liberación latinoamericana* (1983), México, FCE, 1992, pp. 11-14; y Eduardo Devés Valdés, *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*, Buenos Aires, Biblos, 2003, pp. 157-168.

a la palabra *educación*, lo que hacía que el medio se transformara en el fin o, dicho de otro modo, que la educación pasara a un segundo plano en favor de la escolarización. Detrás de esta disputa semántica lo medular es percibir el movimiento que imponía la visión de que lo importante era tener buenas calificaciones, pasar de curso, obtener diplomas, en fin, tener éxito en el sistema escolar, en desmedro de los objetivos particulares de los estudiantes.¹²

Esta insólita concepción de la educación pudo imponerse, explica el autor, porque las escuelas se recubrieron eficazmente con un halo sagrado. Cuestión que conseguían al propagar un conjunto de mitos que, al actualizarse continuamente en los ritos escolares, terminaban por asumirse como dogmas. Ello le permitía a Illich entender que la escolarización era una especie de religión planetaria que había reemplazado a las iglesias tradicionales, contrariando así a muchas visiones que la entendían como un asunto antirreligioso o, al menos, arreligioso.¹³

Illich no fue el primero ni el único que leyó paralelismos entre Iglesia y escuela. Tempranamente el peruano José Carlos Mariátegui también había desvelado tal similitud y convidaba a dotar al sistema educacional de mitos que fueran acordes con la revolución socialista. Illich, en cambio, entendía que nada se lograría sustituyendo los mitos a los cuales servía el sistema escolar, pues eran éstos los que impedían a las personas ejercer su derecho inalienable a aprender lo que les guste y como les guste.¹⁴

Los mitos a los que aludía Illich son efectivamente casi indistinguibles para quienes hemos sido iniciados en esta fe, sin embargo, con paciencia pueden ir descubriéndose detrás de todas esas sentencias que únicamente se sostienen en supuestos, como por ejemplo: que el aprendizaje es fruto de la enseñanza; que el conocimiento puede ser medido; que los certificados escolares otorgan más valor a las personas; que la

¹² Iván Illich, *La convivencialidad* (1973), México, Posada, 1978, pp. 14-15, 55, 178-179.

¹³ Tres trabajos de Illich que concentran sus análisis al respecto son: “La ritualización del progreso”, “Hacia un abismo de clases” y “Una nueva religión”, en *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 3/8, 3/18 y 3/24; véase también *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 14 y 17.

¹⁴ Sobre Mariátegui puede consultarse, entre otros, Andrés Donoso, “Identidad y educación en Nuestra América: José Carlos Mariátegui, Pedro Henríquez Ureña y José Vasconcelos”, *Revista Solidaridad Global* (Universidad Nacional de Villa María, Argentina), núm. 15 (2010), p. 69. Otros pensadores de estos años que establecieron un paralelo entre Iglesia y escuela fueron Paul Goodman, *La des-educación obligatoria* (1964), Barcelona, Fontanella, 1976, p. 12; y Reimer, *La escuela ha muerto* [n. 5], pp. 39 y 71.

escuela es fundamental para desenvolvemos en el mundo; y que ella se rige por criterios meritocráticos que premian con justicia a los más inteligentes y esforzados.¹⁵

Esta mitología cumpliría varios propósitos simultáneamente. Desde un punto de vista educacional favorecería la perpetuación de la escuela al invitar a pensar que era muy difícil aprender fuera de ella y que todo conocimiento que se generaba más allá de sus bardas era de segunda categoría. Esa enajenación de la capacidad de aprender se vería reforzada por algunas disposiciones que la escuela provocaría en los estudiantes, las más graves generar falta de curiosidad y empobrecer la imaginación. Elementos que articulados conseguirían, en último término, infantilizarnos como población, impidiendo así que participemos de las decisiones que nos conciernen, sea en materia educacional o en cualquier otra esfera de la realidad.¹⁶

Desde un punto de vista económico dicha mitología afianzaba la noción de que el progreso, la modernización o el desarrollo que tanto se añoraban sólo se alcanzarían consumiendo bienes y servicios industriales. Lo que significa que entendía que la escuela estaba al servicio del modo de producción industrial, porque moldeaba las expectativas y necesidades de las personas con miras a que consumieran preferentemente los productos y servicios industrializados. Mensaje reforzado en el funcionamiento mismo de las instituciones escolares, pues las comprendió como industrias culturales o, lo que es lo mismo, como cadenas de producción operadas por obreros que, valiéndose de insumos estandarizados, producían siempre el mismo resultado: ávidos consumidores para todos los bienes o servicios industriales.¹⁷

¹⁵ Véanse de Illich, “Fenomenología de la escuela”, en *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 2/7-2/8 y 3/9; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 59.

¹⁶ Sobre el desincentivo al aprendizaje autónomo véanse de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 1/3 y 3/24; y *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 38; también “Aprender sin escuela”, en Iván Illich y Hildegard Lüning, *La escuela y la represión de nuestros hijos*, Salamanca, Sociedad de Educación Atenas, 1974, p. 33; *La convivencialidad* [n. 12], p. 131; *Obras reunidas II* [n. 2], p. 299. Sobre la sustracción del carácter político de las personas véanse *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 1/3 y 1/6; “El espectro institucional”, en *ibid.*, p. 4/17; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 56; Illich et al., *Un mundo sin escuelas* [n. 9], p. 29; “Intervenciones en diálogo”, en Freire e Illich, *Diálogo* [n. 6], p. 105; “Conciencia política y control de la natalidad”, en Illich, *Alternativas* [n. 2], pp. 136-137; y *Crisis en la didáctica* [n. 9], p. 31.

¹⁷ Sobre la relación entre escolarización y consumo pueden consultarse las siguientes obras de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 21; “El renacer del hombre epiméteico”, en *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 7/7-7/8; *La escuela y la represión*

Pero Illich no criticaba a la escuela por cuestiones morales, como producir este tipo de consumidores. La criticaba porque pensaba que la hegemonía del modo de producción industrial era inviable para la humanidad en la medida en que los recursos naturales no son infinitos y dicho modo provocaba un incremento exponencial de la violencia que tarde o temprano arrasaría con todo.

A diferencia de lo que la mitología escolar transmite, Illich percibió que a medida que el modo de producción industrial, escuela incluida, se había impuesto, la brecha entre los ricos y los pobres también había aumentado. Y aunque reconoció que ser pobre en su época no era lo mismo que serlo en los siglos XVII o XVIII, en el sentido de que existían cada vez mejores estándares de subsistencia, puso el acento en que las diferencias entre los más ricos y los más pobres no habían dejado de aumentar.¹⁸ A propósito señalaba:

La industrialización multiplica la gente y las cosas. Los subprivilegiados crecen en número, en tanto que los privilegiados consumen siempre más. En consecuencia, el hambre crece entre los pobres y el temor entre los ricos. Llevado por el hambre y el sentimiento de impotencia, el pobre reclama una industrialización acelerada; impelido por el miedo y el deseo de proteger su mayor bienestar, el rico se embarca en una protección cada vez más explosiva y blindada. Mientras que el poder se polariza, la insatisfacción se generaliza.¹⁹

Pero para Illich la escuela no sólo era funcional al modo de producción industrial por ser la encargada de producir “buenos” consumidores; también lo era porque salvaguardaba el orden social al atenuar la violencia con discursos que inducían en los pobres una actitud resignada frente a su subordinada posición. Esta mansedumbre sería uno de los principales efectos que tendría el currículum oculto, ya que al enseñar que todo lo válido venía de la escuela, también estaba diciendo que los que no pasaban por las aulas o los que desertaban valían menos

de nuestros hijos [n. 16], p. 26; *Obras reunidas u* [n. 2], pp. 302 y 315; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 108; *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 19. Sobre la escuela como industria cultural revisar *ibid.* y *La convivencialidad* [n. 12], pp. 11, 51-52 y 55, respectivamente.

¹⁸ Véanse las siguientes obras de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 7/17; “La necesidad de una revolución cultural”, en *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 12, 28, 32 y 71; *Crisis en la didáctica* [n. 9], pp. 23-24; *Un mundo sin escuelas* [n. 9], p. 15. Sobre cómo el sistema escolar favorecía el aumento de la brecha entre ricos y pobres, véase Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 12; y Reimer, *La escuela ha muerto* [n. 5], pp. 20-21.

¹⁹ Iván Illich, *La convivencialidad* [n. 12], p. 137.

que los que sí asistían y llegaban más arriba. De esta manera, el mensaje que entregaban las instituciones escolares era que la competencia era una parte sustancial de la vida, que todos debíamos procurar ser ganadores y que estos últimos debían gozar de las mejores condiciones de existencia porque se lo merecían. Ello explica que pese a toda la evidencia disponible la escuela nunca enseñase —porque era ir en contra de su mitología— que en toda competencia había ganadores y perdedores y que estos últimos eran la inmensa mayoría.²⁰

El camino seguido permite entender que para la época, como bien observó el autor, los más pobres entre los pobres hayan sido los analfabetas, lo que torna posible comprender, además, que independientemente de su signo político los programas de alfabetización hayan logrado tanta importancia. Así como explica también que en esos años hayan aumentado espectacularmente los recursos, sobre todo públicos, destinados a la escolarización.²¹

Ya desplegados los principales nudos de la crítica educacional de Iván Illich sólo falta hacer notar quiénes, según su visión, eran los más beneficiados con esa situación. ¿Eran acaso los sectores dirigentes? ¿Eran los empresarios que confeccionaban uniformes, materiales o programas escolares? Distanciándose nuevamente del sentido común, Illich entendía que el centro de la problemática estaba fuera de las conveniencias, intenciones o aspiraciones de un grupo de personas en particular, lo que quiere decir que no estaba ni en la voracidad de los sectores dirigentes ni en la ineptitud de los sectores populares, tampoco en la avaricia de los capitalistas ni en el idealismo de los socialistas, menos en lo subdesarrollado de unos o en lo imperialista de otros. Pensaba, por el contrario, que todos éramos opresores y oprimidos a la vez pues alimentábamos un modo de producción que se había escapado de las manos y que imponía, como único fin, su incansable crecimiento.

Esa forma de entender la escolarización fue la que le permitió a Illich proponer, al revés de lo que estaba pidiendo todo el mundo, que era innecesario destinarle mayores recursos económicos al sistema es-

²⁰ Véanse las siguientes obras de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], pp. 13-14; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 2/8 y 2/14; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 13-15 y 27; *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], p. 18; *Alternativas* [n. 2], p. 19; *La convivencialidad* [n. 12], p. 125; *Un mundo sin escuelas* [n. 9], p. 13.

²¹ Véanse de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 15; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 1/5, 1/13-1/14; *La convivencialidad* [n. 12], p. 54. Sobre la lógica que subyacía en la preponderancia de la alfabetización véase H. Friemond, “¿Reformar derribando?”, en Illich y Lüning, *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], p. 59.

colar porque había que terminar con él. Había que acabar con la escalada educacionista básicamente porque la solución no era promover más de lo mismo, más escuelas, más depredación de los recursos naturales y más injusta repartición de la riqueza. No obstante, ¿era posible siquiera imaginar un proceso de desescolarización de la sociedad? No sólo era posible, sostuvo el autor, sino que era inevitable. Y así como instaba a los maestros bolivianos a que encabezaran la última gran revolución del siglo xx, también les advertía que la desescolarización se haría con o sin ellos.²²

III. Para desescolarizar la sociedad

AUNQUE Illich pensaba que la desescolarización ocurriría tarde o temprano, también consideraba que no sería un asunto sencillo ni indoloro, más aún si se recordaba que la escuela invertía gran parte de sus recursos en legitimarse y fortalecerse. No obstante, creía también que la desescolarización podría acelerarse y con ello ahorrarles a algunas personas las consecuencias nefastas de la escolarización, si las múltiples señales de descontento que cuestionaban a la escuela, tanto en América Latina como en Occidente, eran amplificadas.

En el ámbito educacional no eran pocos los que leían los momentos vividos como complicados e inclusive un mandamás de la UNESCO observaba que en todo el mundo la educación estaba en crisis.²³ En un plano más general muchos fueron los hitos que ayudaron a Illich a dar forma al crítico escenario que observaba: los de signo revolucionario mostraban una situación injusta que debía ser improrrogablemente transformada, y los de signo contrarrevolucionario se proponían neutralizar

²² Sobre la negativa de Illich a destinar más recursos económicos a la escolarización véanse sus textos: *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 8; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 1/13; *América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 77; *Alternativas* [n. 2], pp. 19-20; y de Reimer, *La escuela ha muerto* [n. 5], p. 19. Sobre la inevitabilidad de la desescolarización apréciase Illich, *Obras reunidas II* [n. 2], p. 300.

²³ Véase el texto clave de Philip Coombs, *Crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971; pueden consultarse además los análisis al respecto que hace Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* [n. 7], pp. 5, 50-51 y 168. El aprecio del ambiente crítico en la educación así como en otras instituciones contemporáneas puede rastrearse en las siguientes obras de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 1/11; “Las consistencias irracionales”, en *ibid.*, p. 5/9; *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], pp. 24 y 55; *Crisis en la didáctica* [n. 9], pp. 19, 23 y 33; *La convivencialidad* [n. 12], p. 38; *Un mundo sin escuelas* [n. 9], pp. 15 y 24. Por último, sobre el clima revolucionario que se vivía en la época revisar, entre otros, Gilman, *Entre la pluma y el fusil* [n. 3], pp. 38-39 y 43; José María Sbert, “El otro titán”, en Márquez Muñoz, comp., *El otro titán* [n. 3], pp. 82-83, 89; y Torres, “Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire” [n. 4], p. 95.

a los primeros por considerarlos como agentes que podían acabar con todo orden social. Entre los primeros se contaron, por ejemplo, la proliferación de focos guerrilleros en gran parte de los países latinoamericanos, la triunfante Revolución Cubana de 1959, los movimientos estudiantiles de México, Brasil y Francia en 1968, el movimiento por los derechos civiles de los negros en Estados Unidos, el impulso que recibió la teología de la liberación por parte de la Conferencia Episcopal celebrada en Medellín el año 1968, las luchas de liberación nacional libradas en gran parte de Asia y África y sus desdoblamientos en las Antillas, el triunfo electoral del socialismo chileno en 1970 y las derrotas que sufría el imperio estadounidense en Vietnam. Entre los segundos se encontraban las iniciativas de desestabilización social, política y económica que auspiciaba la Central de Inteligencia de Estados Unidos en toda la región y que estuvieron relacionadas con las dictaduras cívico-militares que, amparándose en la Doctrina de la Seguridad Nacional, se propusieron proscribir cualquier intento de socialización de las riquezas mediante la paz de los cementerios.²⁴

Ya sea por el ímpetu de los movimientos revolucionarios o por la energía con que fueron combatidos, muchos analistas coinciden en que la idea de *revolución* adquirió tanta presencia en América Latina que casi podía tocarse con las manos. En este ambiente muchos intelectuales, incluido Iván Illich, tendieron a autoproclamarse como responsables de marcar las directrices de la alternativa revolucionaria que a su juicio era la mejor o la más eficiente. Por ello, si antes de que Illich irrumpiese en el escenario internacional los pensadores se debatían entre posiciones comprometidas o revolucionarias, a finales de la década de los

²⁴ Sobre estos hitos revolucionarios pueden consultarse, entre otros, Cerutti, *Filosofía de la liberación latinoamericana* [n. 11], p. 157; José Luis de Diego, “Los intelectuales y la izquierda en la Argentina (1955-1975)” y Marcelo Ridenti, “Artistas e intelectuales brasileños en las décadas de 1960 y 1970: cultura y revolución”, ambos en Carlos Altamirano, ed., *Historia de los intelectuales en América Latina*, vol. II, *Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX*, Madrid, Katz, 2010; Gilman, *Entre la pluma y el fusil* [n. 3], pp. 37, 44-45, 55-56; Sbert, “El otro titán” [n. 23], p. 80; Javier Ocampo López, “Darcy Ribeiro: sus ideas educativas sobre la Universidad y el proceso civilizatorio en América Latina”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja), núm. 8 (2006), p. 153; Elena Poniatowska, “Tlatelolco para universitarios”, en Carlos Monsiváis *et al.*, *¡No se olvida!: testimonios del 68. Antología*, México, Para Leer en Libertad/PRD, 2010, pp. 9-11; Devés Valdés, *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX* [n. 11], p. 97. Sobre los golpes y las consecuencias de la Doctrina de la Seguridad Nacional se toman como referencias, básicamente, Gilman, *Entre la pluma y el fusil* [n. 3], p. 54; y Martín Almada, *Paraguay: la cárcel olvidada* (1978), La Habana, Encuentro Internacional contra el Terrorismo, por la Verdad y la Justicia, 2005, p. 63.

sesenta, Illich y los demás debían escoger entre la vía armada o la pacífica para asir la revolución.²⁵

Como muchos en ese entonces, Illich pensaba que en el Tercer Mundo, en América Latina y más aún en Bolivia, podía encenderse la chispa revolucionaria que luego se esparciría por el orbe. No obstante, a diferencia de los que justificaban dicha apreciación por la miseria que se vivía, el autor lo creía porque pensaba que aquí había menos personas contaminadas por la nueva religión, lo que aumentaba las posibilidades de que se desestimara el sistema escolar en pro de alternativas liberadoras.²⁶

Así como el diagnóstico de Illich difería de las posturas revolucionarias más extendidas, la nueva sociedad que promovía también tuvo visos particulares. Y es que para él sólo eran revolucionarias las iniciativas que posicionaban a las personas en el centro de toda preocupación, en contraposición a todas aquellas que aspiraban a la industrialización y al crecimiento económico. Illich apoyaba dicha orientación en la comprensión de que las herramientas, incluidas las instituciones, que un día habían sido inventadas para ayudar a las personas, al adquirir cierta envergadura se convertían en dueñas de esas personas, obligándolas a trabajar para ellas.²⁷ Lo que el autor buscaba, por tanto, era que las personas ejercieran en plenitud su condición de seres políticos capaces de decidir autónomamente sobre lo que les incumbía. En palabras de Illich este horizonte se leía así:

Debemos reconocer que la esclavitud humana no fue abolida por la máquina, sino que solamente obtuvo un rostro nuevo, pues al trasponer un umbral, la herramienta se convierte de servidor en déspota. Pasado un umbral la sociedad se convierte en una escuela, un hospital o una prisión. Es entonces cuando comienza el gran encierro. Importa ubicar precisamente en

²⁵ Véanse, entre otras, las reflexiones al respecto de De Diego, “Los intelectuales y la izquierda en la Argentina (1955-1975)” [n. 24], pp. 400-401, 407-410; Enzo Faletto, “Los años 60 y el tema de la dependencia”, *Estudios avanzados* (USP), núm. 33 (1998), p. 114; Gilman, *Entre la pluma y el fusil* [n. 3], p. 62; Tulio Halperin Donghi, *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza, 1969, p. 479; y Ridenti, “Artistas e intelectuales brasileños en las décadas de 1960 y 1970” [n. 24], p. 384.

²⁶ La noción de que entre menos escolarización mejor puede rastreadse en las siguientes obras de Illich, *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 27-28; *Alternativas* [n. 2], pp. 25-27; *La convivencialidad* [n. 12], p. 92. Una idea similar, pero ampliada a todas las industrias de bienes y servicios, se sondea en *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 25; y en *Obras reunidas II* [n. 2], p. 321.

²⁷ Véanse de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 7/21; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 80; *La convivencialidad* [n. 12], pp. 7, 33-35, 45 y 169; *Un mundo sin escuelas* [n. 9], pp. 38-41; y de Márquez Muñoz, comp., *El otro titán* [n. 3], p. 21.

dónde se encuentra este umbral crítico para cada componente del equilibrio global. Entonces será posible articular de forma nueva la milenaria triada del hombre, de la herramienta y de la sociedad. Llamo sociedad convivencial a aquélla en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta.²⁸

Como adelanta la cita, Illich llamó *convivencialidad* a poner a las personas y la búsqueda de su bienestar como objetivo ulterior. Para ayudar a delinear mejor esta aspiración preguntamos tendenciosamente: ¿Qué es lo que se persigue en el ámbito de la salud? ¿Que todos vivamos el máximo de años posible o que lo que vivamos estemos felices y tranquilos? ¿Qué es lo que se anhela en cuanto a los transportes? ¿Que algunos turistas puedan viajar a la luna o que todos nos desplazemos bajo estándares fijados deliberativamente? ¿Y en educación? ¿Queremos que toda la población sea certificadamente universitaria o que cada uno tenga a su alcance las herramientas necesarias para aprender aquello que considere apropiado?²⁹

Para aportar al triunfo de la convivencialidad y acelerar el proceso revolucionario, Illich entendía que había que concientizar a la población o, lo que es lo mismo, abrirle los ojos para que apreciara las causas que la mantenían en la opresión. Evidentemente la concientización no fue una estrategia exclusiva de Illich, pues era compartida implícita o explícitamente por todos los intelectuales que consideraban tener algo crucial que decirle a la sociedad. No obstante, a diferencia de las posiciones más extendidas que veían a la concientización como un medio para alcanzar la liberación, Illich la entendía como la liberación en sí misma, como la única manera de romper con el hechizo que generaba el modo de producción industrial. Una vez roto el embrujo, el futuro era una hoja en blanco dispuesta para que las personas liberadas fueran escribiendo en ella en diálogo autónomo con los demás. En cierta medida, la idea que tenía Illich era que se debían sembrar preguntas pero sin prescribir respuestas; que había que aportar al desenmascaramiento de las contradicciones existentes entre los fines que voceaban las instituciones y los resultados que conseguían, pero sin imponer so-

²⁸ Illich, *La convivencialidad* [n. 12], p. 15.

²⁹ Sobre la diferencia entre *bien-estar* y *mejor-estar*, véase especialmente *La convivencialidad* [n. 12], p. 56. Los ejemplos usados se basan, entre otros textos, en *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 1/2; y *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 22 y 44.

luciones; simplemente había que confiar en la indeterminación que significaba abrirse a la convivencia entre seres liberados.³⁰

Para ayudar a romper el encanto que provocaba la escolarización y abrir el horizonte de lo posible, Illich se aventuró a estimular la imaginación de las personas. Así propuso que podía reemplazarse el actual sistema escolar de tipo piramidal por una red educacional, lo que implicaba abandonar la pretensión de tener un sistema racional o coherente, que por lo mismo era direccionable y controlable, para dar pie a una trama compleja que fuera urdida conforme a los intereses de los mismos participantes. En el fondo, lo que sugería era que se aseguraran ciertas condiciones mínimas que permitieran que esta nueva estructura educacional se mantuviera en el tiempo, pues así podría cumplir su misión de facilitar el contacto entre quienes tuvieran similares intereses de aprendizaje. Como se trasluce, asociada a esa trama el autor también proponía una particular manera de concebir la construcción del conocimiento, muy diferente de la que todavía impera y que se basa en que una persona sabe y enseña, y la otra no sabe y aprende. Al igual que como lo entendía el brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*, Illich pensaba que todos teníamos algo que aportar en las relaciones de aprendizaje.³¹

Entre las iniciativas que podían sustentar esa red educacional, la que Illich más desarrolló fue la que llamó “pasaporte educacional”, que consistía en otorgar a todas las personas una misma cantidad de crédi-

³⁰ Acerca del fin último de la concientización y el desvelar la incongruencia entre lo declarado y lo producido por las instituciones, véase Illich, *La convivencialidad* [n. 12], pp. 54 y 198. Sobre la concientización como pretensión compartida por parte importante de la intelectualidad véanse, entre otros, Devés, *El pensamiento latinoamericano en el siglo xx* [n. 11], p. 162; y Soledad Loaeza, “La Iglesia católica en América Latina en la segunda mitad del siglo xx”, en Marco Palacios y Gregorio Weinberg, dirs., *Historia general de América Latina*, vol. VIII, *América Latina desde 1930*, París, UNESCO/Trotta, 2008, p. 425. Respecto de la concientización como liberación en sí misma, revisar Illich, *La convivencialidad* [n. 12], p. 54. Para la idea de que luego de la concientización vendría una hoja en blanco véanse las siguientes obras de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 3/26; *Alternativas* [n. 2], p. 27; *La convivencialidad* [n. 12], pp. 46, 100 y 151; *Obras reunidas II* [n. 2], p. 310. Una formulación más acabada de esta misma idea puede encontrarse en Mario Vargas Llosa, *Sables y utopías: visiones de América Latina*, Bogotá, Aguilar, 2009, p. 293.

³¹ La idea de red o trama educacional se toma de *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 1/27, y *La sociedad desescolarizada* [n. 5], p. 8; aquella relativa a la importancia de que las personas puedan relacionarse de *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 22; el carácter no controlable que adquiriría la educación se toma de *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 21; *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], p. 39; *Crisis en la didáctica* [n. 9], p. 40; en tanto las condiciones que debería salvaguardar la red propuesta pueden seguirse en *Un mundo sin escuelas* [n. 9], pp. 34-35, y en *Obras reunidas II* [n. 2], p. 318.

tos canjeables por servicios educacionales. Él mismo se encargó de diferenciar su propuesta de otras de corte promercado que también comenzaban a escucharse en voz de pensadores neoliberales, porque su planteamiento, subrayaba, no era dar crédito para que las personas escogieran la institución educacional que estimaran conveniente, algo así como un subsidio a la demanda en un lenguaje técnico-neoliberal, pues no concebía la existencia de educadores profesionales ni instituciones educacionales que lucraran con esta labor. Lo que él proponía, simplemente, era que existieran instituciones que entregaran algunas de las herramientas necesarias para adquirir otros aprendizajes, como la lectoescritura, las matemáticas, la grafía musical u otros lenguajes.³²

Además del pasaporte el autor insinuó otras alternativas que podrían dar consistencia a la red, entre ellas un directorio público en que se registraran las habilidades o intereses de las personas, transformar una parte de las fábricas en escuelas de oficios, liberar el acceso a todo tipo de información fomentando las bibliotecas, audiotecas, cine-matecas etc. y revitalizar la idea de mantener aprendices en todas las ocupaciones.³³ Alternativas que como cualquier otra que aspirase a fomentar la convivencialidad debían compartir un único requisito, a saber: que no se volvieran un fin en sí mismas sino que se mantuvieran como herramientas sujetas a la voluntad de las personas.

Aunque el autor pensaba que la revolución podía iniciarse en cualquiera de las instituciones contemporáneas, ya sea en la hospitalización-salud, la militarización-seguridad, la escolarización-educación u otras, consideraba que era en esta última donde existían más posibilidades de tener éxito porque sería la menos preparada para resistir embates.³⁴

No obstante, pese a entender que la escolarización era uno de los flancos más débiles del círculo opresivo, veía que esta empresa debía sortear muchas dificultades. La más inmediata era sobreponerse a las críticas, fundadas o no, que emanaban de quienes defendían la escolarización a todo trance, entre los cuales los más vehementes eran

³² Véanse, entre otras obras de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 20; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 6/35-6/36; *Alternativas* [n. 2], pp. 28-29; *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 19; y *Obras reunidas II* [n. 2], p. 310.

³³ Las opciones enunciadas pueden cotejarse en las siguientes obras de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], pp. 21-23; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 6/22, 6/27, 6/39, 6/40 y 6/48; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 22, 29 y 31; *La convivencialidad* [n. 12], p. 132. Otras opciones pueden estudiarse en *Alternativas* [n. 2], pp. 28-29; Illich, "Introducción", *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 8; e Illich *et al.*, *Un mundo sin escuelas* [n. 9], p. 36.

³⁴ Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 3/28.

obviamente los que se encontraban en la cúspide de la pirámide educacional y, en general, quienes dependían económicamente de las ocupaciones escolares. Tales críticas tendían a descalificar la desescolarización por considerarla inviable o utópica y, muchas veces, menospreciaban a sus promotores tachándolos de locos, ingenuos, inconscientes, agitadores, mentirosos, perversos, herejes, conservadores, bárbaros, oscurantistas, imperialistas y subversivos. En más de una oportunidad tales apreciaciones se materializaron en intimidaciones, agresiones y atentados, los cuales, por cierto, no fueron ajenos a la realidad de Illich y sus colaboradores.³⁵ Con una irónica frase del autor se retrata la parte medular de esta dificultad:

Quien proponga limitar radicalmente las inversiones escolares y encontrar medios más eficaces de educación, comete un suicidio político. Los partidos de oposición pueden permitirse el gestionar la necesidad de construir supercarreteras, pueden oponerse a la adquisición de armamentos que se oxidarían entre desfile y desfile, pero, ¡quién en su sano juicio se atreve a contradecir la irrefragable “necesidad” de dar a todo niño la oportunidad de hacer su bachillerato!³⁶

Otra dificultad era hacer frente a visiones que hacían una lectura similar de la crisis educacional y del clima revolucionario que se vivía, pero que proponían soluciones que profundizaban la escolarización. Aquí se aprovecha la ocasión para acotar que el diálogo entre las posturas revolucionarias de la época era problemático debido, principalmente, a que la mayoría de los intelectuales creía encarnar la visión correcta

³⁵ Sobre lo inviable de esas propuestas véanse los juicios y análisis de Dirks, “Desilusiones y esperanzas”, en Illich y Lüning, *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], pp. 92-99; Herbert Gintis, “Hacia una economía política de la educación: una crítica radical a *Deschooling society* de Iván Illich”, en Illich et al., *Un mundo sin escuelas* [n. 9], p. 45; Goodman, *La des-educación obligatoria* [n. 14], pp. 11-12; Hannoun, *Iván Illich, o la escuela sin sociedad* [n. 10], pp. 8-9; Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 23; Augusto Salazar Bondy, “Perspectivas en torno a la desescolarización”, en Illich et al., *Alternativas a la educación* [n. 9], pp. 45-46; y Torres, “Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire” [n. 4], p. 103. Sobre los ataques personales a los promotores de la desescolarización véanse, entre otros, Lüning, “Introducción”, en Illich y Lüning, *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], p. 10; Márquez Muñoz, comp., *El otro titán* [n. 3], pp. 36-37; Illich, *La convivencialidad* [n. 12], p. 103; y De Diego, “Los intelectuales y la izquierda en la Argentina” [n. 24], p. 415. El carácter subversivo de la crítica a la escolarización fue identificada por Illich en *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 4/16; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 13, 17 y 33; *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 10; y también por Márquez Muñoz, comp., *El otro titán* [n. 3], p. 26.

³⁶ Illich, *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], p. 20.

de la revolución. Ello obstaculizaba cualquier tipo de acercamiento entre posturas diferentes porque de instalarse alguna de ellas como hegemónica relegaría a las demás al indeseable bando de las contrarrevolucionarias. En términos netamente educacionales, lo anterior significaba que la desescolarización debía doblegar a todas aquellas propuestas reformistas que sostenían que las crisis se solucionaban con más recursos, con otros contenidos curriculares o bien con nuevos métodos de enseñanza.³⁷ En su tono característico Illich apreciaba:

Los reformistas de la educación que aceptaron la idea de que las escuelas habían fracasado se clasifican en tres grupos. Los más respetables son ciertamente los grandes maestros de la alquimia quienes prometen mejores escuelas. Los más seductores son los magos populares que prometen transformar cada cocina en un laboratorio de alquimia. Los más siniestros son los nuevos Masones del Universo que quieren transformar el mundo entero en un inmenso templo de la ilustración.³⁸

Quizás la dificultad más desafiante era resucitar la atrofiada imaginación que dejaba como saldo la escolarización. Illich entendía que era de tal magnitud la naturalización que habría alcanzado la escuela que se hacía muy difícil concebir, incluso en Bolivia, un mundo donde no existiese o, para ser más precisos, donde no fuera obligatorio asistir a ella. Entendía que los sueños estaban tan estandarizados, los intereses tan industrializados y la fantasía tan programada que terminar con el encantamiento que generaba la escuela era igual de difícil que luchar contra los mitos que ella misma promovía.³⁹

Tan persuasivo es el poder de las instituciones que nosotros mismos hemos creado, que ellas modelan no sólo nuestras preferencias sino también nuestra visión de lo posible. No podemos hablar de medios modernos de transporte sin referirnos a los automóviles y a los aviones. Nos sentimos impedidos de tratar el problema de la salud sin implicar automáticamente la

³⁷ Véanse Cintra, “Desescolarización: ¿una idea o una realidad?”, en Illich *et al.*, *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 68; Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 5/8; Illich, *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 11-12 y 48; Illich, *La sociedad desescolarizada* [n. 5], p. 8; Illich, *Alternativas* [n. 2], p. 24; Illich, *Obras reunidas II* [n. 2], pp. 299-300, 303-305 y 314.

³⁸ Illich *et al.*, *Alternativas a la educación* [n. 9], p. 15.

³⁹ Véanse de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], p. 18; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 1/32; *En América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 18-19; *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], p. 24; *Alternativas* [n. 2], p. 29; y *La convivencialidad* [n. 12], p. 44.

posibilidad de prolongar una vida enferma indefinidamente. Hemos llegado a ser completamente incapaces de pensar en una educación mejor salvo en términos de escuelas aún más complejas y maestros entrenados durante un tiempo aún más largo. El horizonte de nuestra facultad de invención está bloqueado por gigantescas instituciones que producen servicios carísimos. Hemos limitado nuestra visión del mundo a los marcos de nuestras instituciones y somos ahora sus prisioneros.⁴⁰

IV. Escolarización y transformación social

DESDE los inicios mismos de su gestación conceptual la desescolarización no ha logrado doblegar las trabas que ha enfrentado, prueba de ello es que todavía tenemos escuela obligatoria y que el sistema escolar no para de fortalecerse.⁴¹ Explicar por qué no ha podido vencer las dificultades es una empresa que sobrepasa los objetivos planteados, lo cierto es que sus postulados se han mantenido obstinadamente presentes por distintas razones: porque son útiles para ampliar los horizontes de la crítica social, porque las problemáticas que identificaron siguen siendo vigorosas y, sobre todo, porque continúan representando a mucha gente. Sobre esto último se agregarán dos ideas.

Se estima que el pensamiento de Illich sigue vigente porque canaliza un sentir íntimo e intenso de muchas personas, el cual tiene que ver con los resquemores, rechazos y resistencias que provocan algunos aspectos puntuales de la escolarización, tales como su jerarquización y autoritarismo. Para sondear este sentir vale la pena plantear nuevamente algunas preguntas catalizadoras: ¿Quién alguna vez no se ha preguntado por qué nos obligan a estudiar asuntos o perspectivas que están fuera de los intereses propios? ¿Quién no se ha alegrado al cerrar un ciclo educacional por el simple hecho de que por fin éste terminó?⁴²

Asimismo, se cree que su pensar mantiene actualidad porque continúa representando a toda esa población que después de haber escuchado por décadas las mismas promesas incumplidas que hablaban de la redención personal y social que traería la escolarización, está desen-

⁴⁰ Illich, *Alternativas* [n. 2], p. 16.

⁴¹ Véanse, entre otros, Pablo Gentili, *Desencanto e utopía: a educação no labirinto dos novos tempos*, Petrópolis, Vozes, 2008, p. 30; y Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* [n. 7], pp. 50 y 121.

⁴² Sobre este descontento íntimo puede leerse Gintis, “Hacia una economía política de la educación”, en Illich *et al.*, *Un mundo sin escuelas* [n. 9], p. 45; Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 3/14-3/15; y Salazar Bondy, “Perspectivas en torno a la desescolarización” [n. 35], pp. 30-31.

cantada. En la década de 1980, en medio de la miseria que trajo la crisis de la deuda externa a toda América Latina, deuda contraída en parte significativa para financiar el crecimiento educacional precedente, el grupo chileno de rock Los Prisioneros popularizaba una canción que se transformó en todo un himno para la juventud de la vertiente pacífica de Sudamérica, “El baile de los que sobran”. En ella daban letra y música a los postulados que adelantara Illich más de diez años antes, criticando al sistema educacional por alimentar expectativas que luego no podía cumplir. Con esto se subraya que Illich percibió bien algunos síntomas que hablaban del desgaste que comenzaba a sufrir la valoración social de la escolarización, los cuales han seguido existiendo con distinta intensidad, y por ello continúan otorgando vivacidad a su pensamiento.⁴³

El porqué Illich pudo distinguir estos puntos imposibles de percibir para la mayoría, incluidos los especialistas e investigadores educacionales, obedeció a tres características distintivas que tuvo su quehacer intelectual. La primera alude a que efectivamente pudo conocer desde dentro toda la pirámide educacional, ya que no sólo ejerció como vicerrector de una Universidad, antes también ya había obtenido un doctorado en historia. Probablemente al llegar al final del ascenso y percibir que sus posibilidades de acción se reducían a representar el oficio de depositario de todos los mitos que conllevaba la escolarización o bien dar un paso al costado para reflexionar sobre ellos y criticarlos, habría escogido esta última, al menos en los años analizados.⁴⁴

La segunda característica distintiva es de orden metodológico y se cree que es debida al diálogo que mantuvo con Reimer y los visitantes del Cidoc, ya que le permitió lograr una profundidad y agudeza que difícilmente habría obtenido mediante otras estrategias de análisis de la realidad contemporánea. Este diálogo tuvo algunas características que probablemente potenciaron sus resultados, entre ellas haberse mantenido en el tiempo, nutrirse de las posturas más inquietas del momento y haberse desarrollado con una gran autonomía financiera. Con esto úl-

⁴³ Sobre los orígenes escolares que habría tenido la deuda externa consúltese Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* [n. 7], pp. 84, 144 y 149. Sobre el desgaste puede consultarse, entre otros, Gentili, *Desencanto e utopía* [n. 41], p. 33.

⁴⁴ Sobre las dificultades que tienen los investigadores educacionales tradicionales consúltese de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 5/10; *La convivencialidad* [n. 12], p. 51; “La esfera educativa” (1979) y “La historia del *homo educandus*” (1984), en *Obras reunidas II* [n. 2], pp. 512 y 516, respectivamente; y de Reimer, *La escuela ha muerto* [n. 5], p. 90. Para apreciar cómo el autor veía su condición de persona que llegó al tope de la pirámide educacional véase Freire e Illich, *Diálogo* [n. 6], p. 96.

timo se busca destacar que dicha conversación fue sustentada indirectamente por el Cidoc sin mediar ninguna exigencia de tipo formal, lo que le dio una libertad e independencia que difícilmente puede alcanzarse cuando se reflexiona por encargo o tratando de agradar a personas o instituciones. Como recuerda Jorge Márquez Muñoz, Illich afirmaba que en el Cidoc nadie les pagaba por pensar, por lo que pensaban libremente.⁴⁵

La tercera característica es el lugar donde se emplazaba ese diálogo: América Latina, una fiel representante del revolucionado Tercer Mundo. Extrapolando algunas reflexiones que sobre la particularidad del pensamiento latinoamericano hiciera también por esos años Leopoldo Zea, se interpreta que Illich pudo apreciar estos puntos ciegos porque al anclarse en una realidad compleja y contradictoria como la de la región, pudo conocer simultáneamente la opresión y la liberación o, lo que es lo mismo, pudo vivenciar lo que es ser dominado y dominador al mismo tiempo.⁴⁶

Para esclarecer más esta última apreciación, se agrega que Illich, a diferencia de otros intelectuales que también trabajaron en zonas fronterizas, se movía con igual soltura a ambos lados de la línea divisoria, lo que le permitía dirigirse tanto a los latinoamericanos como a los primermundistas con toda la autoridad que da sentirse uno más entre ellos. Su primermundidad queda en evidencia al examinar, por ejemplo, su trayectoria escolar. Pero su latinoamericanidad, al menos a primera vista, no es tan evidente. De hecho en una exhaustiva obra de reciente aparición que recoge las reflexiones de los principales intelectuales latinoamericanos del siglo xx, Iván Illich no es incluido.⁴⁷ Más allá de esta marginación, lo cierto es que la latinoamericanidad de Illich puede refrendarse por diversas razones, entre ellas: porque conocía en profundidad el pensamiento de muchos de sus pares regionales, como el brasileño Helder Câmara, el boliviano Mariano Baptista Gumucio o el colombiano Camilo Torres; porque su reflexión se inserta sin dificultad en la tradición que pone a la persona y su felicidad en el centro de toda comprensión, tradición inaugurada por el cubano José Martí y el uruguayo José Enrique Rodó en el intersiglo xix-xx; porque tuvo una activa participación en las discusiones que se daban en toda la

⁴⁵ Véase Márquez Muñoz, comp., *El otro titán* [n. 3], p. 18.

⁴⁶ Véase Leopoldo Zea, *América en la historia* (1957), Madrid, Revista de Occidente, 1970, pp. 178-179.

⁴⁷ La obra que se refiere está editada por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*, México, Siglo xxi, 2009.

región y que buscaban imponer la acepción adecuada de algunos referentes clave, como era el caso de las nociones de *pueblo*, *desarrollo*, *dependencia*, *liberación* o *revolución*; y porque compartió también uno de los sellos más característicos del pensamiento crítico latinoamericano contemporáneo: poseer una escritura urgente que valoraba la utopía y la originalidad.⁴⁸

Con todo, la capacidad de Illich para distinguir lo que otros no podían le permitió construir una aproximación inédita sobre un asunto que estuvo en el centro de los debates de la época; el relativo a la función que podría desempeñar la escolarización en la transformación de la sociedad. Ésta fue la preocupación que en 1974 motivó la realización en Ginebra de un diálogo público entre Paulo Freire e Iván Illich, por entonces dos de los intelectuales más influyentes en el ámbito de la reflexión educacional. Mientras Freire expuso con meridiana claridad su postura, arguyendo que la educación respondía a la estructura política y económica que imperaba en la sociedad —lo que significaba que para que ella tuviera fines liberadores debía encontrarse inmersa en una sociedad que avanzara en la misma dirección—, Illich planteaba una críptica postura que pese a los exhortos de los participantes no logró ser del todo esclarecida. Sostuvo, tomando prestada una frase del mismo Freire, que la educación transformaba en la medida que sostenía la correcta transformación de aquello que transforma.⁴⁹ ¿Qué quería decir con esto?

Illich buscaba transmitir la idea de que la escolarización transformaba efectivamente a la sociedad, pero no para lograr una mayor justicia social sino para su antípoda, aumentando la brecha entre ricos y pobres. Con otras palabras, Illich no atribuía ningún fin progresista a la escolarización, ni siquiera como modestamente lo plantean hoy algunos de los principales referentes de la pedagogía crítica latinoamericana cuando afirman que, pese a que desde el sistema escolar no se puedan precipitar revoluciones, sí pueden formarse ahí a los que ma-

⁴⁸ Sobre la identidad y el pensamiento educacional latinoamericano, véanse Andrés Donoso, “Identidad y pensamiento latinoamericano, 1870-1930”, *Revista Tareas* (Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena, Panamá), núm. 136 (2010), p. 110; y del mismo autor, “La nación como protagonista de la educación en América Latina, 1870-1930”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja), núm. 14 (2010), p. 247.

⁴⁹ La frase atribuida a Illich en el encuentro de Ginebra se toma de Freire e Illich, *Diálogo* [n. 6], p. 46; la lectura sobre las diferencias de apreciación entre Freire e Illich se apoya, entre otros antecedentes, en W. Kennedy, “Peregrinos de lo obvio: ¿o no tan obvio?”, en *ibid.*, p. 12.

ñana podrían emprenderlas.⁵⁰ Es más, Illich pensaba que aquellos que insistían en que la escolarización podía ser liberadora bajo un marco político-económico afín, lo único que conseguían era perpetuar la opresión, pues en la práctica protegían al sistema escolar de cualquier crítica consistente so pretexto de que había que aguardar otros cambios para que ella finalmente pudiese ajustarse a las expectativas y necesidades de sus beneficiarios. En sus términos esto se lee así:

En otras palabras, las escuelas son fundamentalmente idénticas en todos los países, sean fascistas, democráticos o socialistas, grandes o chicos, ricos o pobres. Esta similitud de los sistemas escolares nos obliga a reconocer la identidad profundamente universal del mito, el modo de producción y el método de control social, a pesar de la gran variedad de mitologías en las cuales el mito cobra expresión./ En vista de esta identidad, es ilusorio proclamar que las escuelas pueden ser, en sentido profundo, variables dependientes. Esto quiere decir que es también una ilusión esperar que el cambio fundamental del sistema escolar resulte de un cambio social o de un cambio económico, convencionalmente concebidos. Más aún: esa ilusión garantiza a la escuela —como órgano reproductivo que es de una sociedad de consumo— una inmunidad incuestionable.⁵¹

Recapitulando, Illich consiguió salirse de la lógica del huevo o la gallina al analizar la posible función que tendría la escolarización en la transformación de la sociedad, porque no creía que primero había que intervenir el sistema escolar para lograr tener una mejor sociedad o al revés, que debían transformarse las directrices políticas y económicas generales para que el sistema escolar le secundase. La alternativa, como les fue planteada de frente a los maestros bolivianos a principios de 1970, no era otra sino llevar adelante una revolución cultural.⁵²

En una región cargada de contradicciones como América Latina, donde la educación es depositaria de tantas esperanzas, sería un lujo hacer a un lado planteamientos como los de Illich, sobre todo cuando se constata que las fórmulas que han primado, independientemente de sus intenciones declaradas, no han estado a la altura de las circunstan-

⁵⁰ La visión contemporánea de la capacidad revolucionaria de la educación a que se alude puede seguirse en Gentili, *Desencanto e utopía* [n. 41], p. 17.

⁵¹ Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], p. 6/5.

⁵² Sobre la revolución cultural que Illich predicó en Bolivia véase *Bolivia y la revolución cultural* [n. 1], pp. 11-12 y 15. Sobre la revolución cultural y la desescolarización revisar especialmente *América Latina: ¿para qué sirve la escuela?* [n. 8], pp. 73 y 78. Pueden consultarse, además, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 9], pp. 3/23-3/25, 3/28 y 6/6; *La escuela y la represión de nuestros hijos* [n. 16], pp. 21, 25-26; *Crisis en la didáctica* [n. 9], p. 31; *Diálogo* [n. 6], p. 38; y *Alternativas* [n. 2], p. 32.

cias. Y es que al parecer no basta con mejorar incesantemente lo que se viene haciendo desde hace cien años, ya que ese camino no ha conseguido solucionar las problemáticas sociales, es más, las ha agravado. ¿Acaso hay que dotar de más recursos al sistema escolar? ¿Deberían modificarse los métodos de enseñanza, perfeccionarse los materiales pedagógicos o adecuarse los contenidos curriculares? No, para responder estos interrogantes no sirven los planteamientos de Illich. Su contribución es mucho más simple, pero al mismo tiempo fundamental, su trabajo ayuda a preguntarnos el porqué y el para qué pensamos que sirven las escuelas.

RESUMEN

A fines de la década de los sesenta y comienzos de los setenta Iván Illich se transformó, gracias a su tesis sobre la desescolarización de la sociedad, en uno de los principales protagonistas de la intelectualidad latinoamericana y mundial. En este artículo podrán apreciarse los argumentos que le permitieron arribar a dicha comprensión, los cuales se presentarán insertos en las principales discusiones que envolvieron a la intelectualidad latinoamericana de esos años, especialmente una que aún convoca muchos esfuerzos y pasiones, la relativa a la función que podría desempeñar la escuela en la construcción de una sociedad más justa.

Palabras clave: Iván Illich, desescolarización, pensamiento educacional latinoamericano, revolución cultural.

ABSTRACT

At the end of the sixties and beginning of the seventies, through his thesis on deschooling society, Iván Illich became one of the main driving forces among intellectuals in Latin America and the world. In this article, the reader will appreciate the reasoning that enabled Illich to arrive at his understanding. His arguments will be presented in the context of the main discussions that occupied Latin American intellectuals of the period, especially one that still motivates much effort and passion: the debate around the function that school could fulfill in the edification of a more just society.

Key words: Iván Illich, deschooling, Latin-American educational thinking, cultural revolution.