

DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL

LA UTOPIA DE IVÁN ILLICH

Alí Javier Suárez Brito

 editorial
DIGRÁFICA

DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL: LA UTOPIA DE IVÁN ILLICH

Alí Javier Suárez Brito

Lagunillas, Venezuela, 2026

 **editorial
DIGRÁFICA**

DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL: LA UTOPIA DE IVÁN ILLICH

Autor

© Alí Javier Suárez Brito
Universidad de Zulia, Venezuela

ISBN: 978-9942-574-06-0

Primera edición: febrero de 2026

Árbitros evaluadores

Dr. Gerardo Salas Cohen
Dra. Oneida Chirino Ferrer
Dr. Samir Alarbid Guadama

Coordinador Editorial:

Bladimir Jaramillo Escobar, PhD.

Edición, diseño y producción

Editorial Digráfica S.A.
Clemente Ballén, 2414 y Lizardo García
<https://digrafica.net/>
editorial@digrafica.com.ec
Guayaquil - Ecuador

LA UTOPIA DE IVÁN ILLICH © 2026 por Alí Javier Suárez Brito está bajo licencia
CC BY-NC-SA 4.0

Correo: suarezalijavier@gmail.com

DEDICATORIA

*A mis hijas, Marcela Gabrielle y Carlota Isabelle: inspiración
y luz en momentos de vacilación y oscuridad...*

Alí Javier

Contenido

DEDICATORIA.....	3
ACERCA DEL AUTOR.....	5
PRESENTACIÓN.....	6
DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL: LA UTOPIA DE IVÁN ILLICH.....	8
SOCIAL UNSCHOOLING: IVAN ILLICH'S UTOPIA.....	9
INTRODUCCIÓN	10
DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL	17
SOCIEDAD Y ESCUELA	43
SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y ESCUELA	65
PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA ILLICHIANA...	89
CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFÍA.....	120

ACERCA DEL AUTOR



Alí Javier Suárez Brito

Doctor en Ciencias Económicas, Magíster Scientiarum en Gerencia Financiera, Magíster Scientiarum en Filosofía, mención Pensamiento Latinoamericano, Economista, Licenciado en Filosofía. Profesor e investigador titular en los niveles de pregrado y posgrado de la Universidad del Zulia en áreas de economía, teoría y política económica, macroeconomía, microeconomía, pensamiento económico, filosofía, filosofía social y política, pensamiento filosófico y educativo latinoamericano. Docente y conferencista internacional en economía, políticas públicas, investigación y metodología de la investigación. Ha desempeñado cargos de autoridad universitaria, entre los que destacan: vicerrector académico y director de postgrado e investigación. Ha liderado equipo de trabajo para el diseño de programas de especializaciones, maestrías y doctorados en Venezuela, los cuales han sido autorizados por autoridades nacionales y se encuentran en pleno funcionamiento. Es asesor y miembro del consejo y comité de diversas revistas científicas.

PRESENTACIÓN

El libro *Desescolarización social: la utopía de Iván Illich* representa un importante ejercicio de reflexión del Dr. Alí Javier Suárez Brito acerca de la propuesta de desinstitucionalización escolar que hace el recordado filósofo y pedagogo Iván Illich. Aunque abordar el trabajo de un autor podría sugerir una adhesión inmediata a su núcleo de pensamiento, el Dr. Suárez Brito nos demuestra que no necesariamente es así. De hecho, su intención es revelar la inviabilidad y descontextualización de la propuesta illichiana, no sin antes profundizar en los elementos más importantes de ella.

De esta manera, la estructuración del libro y la claridad de la exposición facilita la comprensión gradual de las categorías esenciales involucradas, todo ello sustentado en una amplia cantidad de citas y referencias que muestran el rigor del análisis bibliográfico que fundamentó la argumentación. Ahora bien, aunque el discurso es profundo y está enraizado en la naturaleza de la divulgación de los trabajos filosóficos o teóricos en educación, no deja de ser accesible para todo el público interesado en estos temas.

La obra comienza con una introducción que acerca a la vida intelectual de Iván Illich y a los presupuestos de sus ideas más controvertidas. Luego de ello, en cuatro capítulos, se desglosa todo su núcleo de pensamiento, lo cual nos permitirá entender la génesis del problema de la desescolarización, así como el papel de las escuelas y su relación con la sociedad. Además de esto, trata la concepción de la figura del maestro como parte del entramado social de una educación productivista, anclada

al requisito de la escuela obligatoria para el sostenimiento del statu quo.

El capítulo final del libro está centrado en la valoración de los detalles de la propuesta de Iván Illich, partiendo de la pregunta de si se trata de una utopía o praxis. No obstante, con el desarrollo de la argumentación, sólida y consistente, va quedando clara la posición del Dr. Suárez Brito. No solo presenta la inviabilidad teórica y las contradicciones en sus aspectos centrales, sino que también ofrece evidencias concretas que dejan en entredicho las proyecciones o pronósticos que legó para la posteridad el filósofo de la desescolarización. Ya en las conclusiones, se advierte que la propuesta de Illich es propia de la evolución del pensamiento latinoamericano y profundiza en sus críticas.

Finalmente, invito a todos a encarar la lectura de este libro con criterios de amplitud académica e intelectual. Tratar estos temas implica despojarse de prejuicios y documentarse para fijar posición ante una propuesta que, aunque aquí se reveló como una utopía, no deja de ser discutible en muchas aristas específicas; incluso el mismo autor lo reconoce. Es crucial discutir, contrastar y reflexionar, con respeto y pluralidad, estos tópicos que son parte importante del acervo crítico de todos los latinoamericanos.

Venezuela, 07 de enero de 2026

Dra. Katherine Y. Rincón Camacaro

Universidad del Zulia

DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL: LA UTOPIA DE IVÁN ILLICH

En el libro se analiza la noción de desescolarización social como utopía anarquista en el pensamiento filosófico de Iván Illich. Para ello, se recurrió a una revisión hermenéutica y documental de dos libros representativos que sirvieron de punto de partida para cumplir con el propósito: *La sociedad desescolarizada* (1971) y *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* (1973). No obstante, la argumentación precisará de la consideración de otras obras que guardan relación con la temática central, a saber: *Un mundo sin escuelas* (1977) y *La convivencialidad* (1978). Se muestra que sus ideas constituyen una utopía que podría servir de preámbulo para la discusión acerca del verdadero ordenamiento socioeducativo que requiere Latinoamérica, pero que no considera sus problemas y realidades específicas. Además, al omitir una ontología del ser en la propuesta, enfrenta un enorme obstáculo para viabilizar y ponderar todos los elementos inherentes a la acción humana individual y en interacción con el colectivo, cuestión que es la piedra angular de todo proceso de cambio o reforma.

SOCIAL UNSCHOOLING: IVAN ILLICH'S UTOPIA

The book analyzes the notion of social unschooling as an anarchist utopia in the philosophical thought of Ivan Illich. To this end, a hermeneutical and documentary review of two representative books that served as a starting point to fulfill the purpose was used: *The Unschooling Society* (1971) and *In Latin America, What Is School For?* (1973). However, the argumentation will require the consideration of other works that are related to the central theme, namely: *A World Without Schools* (1977) and *Conviviality* (1978). It is shown that his ideas constitute a utopia that could serve as a preamble to the discussion about the true socio-educational order that Latin America requires, but that does not consider its specific problems and realities. In addition, by omitting an ontology of being in the proposal, it faces an enormous obstacle to make viable and weigh all the elements inherent to individual human action and in interaction with the collective, an issue that is the cornerstone of any process of change or reform.

INTRODUCCIÓN

Iván Illich nació en Viena el 04 de septiembre de 1926 y murió en Bremen el 02 de diciembre de 2002, sin embargo, su obra se desarrolló de manera fecunda en Latinoamérica, específicamente en Puerto Rico y México. Este exsacerdote y pedagogo, cuyo pensamiento sustenta la teoría de la desescolarización social, concibe las instituciones dedicadas a la educación como organizaciones sin sentido y, hasta cierto punto, anacrónicas, donde no se toma en consideración las necesidades reales del alumno, sino, más bien, se destinan a darle protección a la estructura social que las creó deliberadamente. Esta posición deja ver una tendencia crítica hacia la conformación de instituciones sociales creadas deliberadamente, lo que sugiere que compartía el ideario del pensamiento austriaco del momento acerca de los peligros que la coerción gubernamental y su institucionalidad representaba para el orden social.¹

Sus obras son múltiples y variadas en cuanto a la temática, van desde la sociedad hasta la pedagogía, pasando por la ciencia y su impacto en las labores educativas. En este sentido, sus significativos aportes estuvieron acompañados de una alta dosis de polémica, por lo que, no es de extrañar, que sea catalogado como un anarquista. Para entender su pensamiento conviene ponderar algunos conceptos recurrentes en sus escritos y, paradójicamente, su formación profesional e intelectual. En el plano intelectual, Illich era filósofo y teólogo egresado de la Universidad Gregoriana de Roma, además de contar con un Doctorado en Historia en la Universidad de Salzburgo. En el

1. No obstante, como veremos más adelante, pese a que mucha de su obra revela esta herencia, esto no determina el núcleo central de su pensamiento, sino que representa una especie de acercamiento.

campo profesional, fue un sacerdote dedicado al ministerio pastoral, al rechazar la intención del Vaticano de incluirlo en su cuerpo diplomático. En su actividad pastoral, fue asignado como Vice-párroco en Nueva York, donde atendió una feligresía de irlandeses, puertorriqueños, luego de lo cual, en 1956, se encarga de un vicerrectorado en la Universidad Católica de Ponce de Puerto Rico, donde creó el Instituto de Comunicación Intercultural, el cual:

“...funcionaba sólo durante los meses de verano, se dedicaba inicialmente a la formación en español de religiosos y laicos americanos que luego trabajarían entre los puertorriqueños emigrados a las ciudades norteamericanas. Allí, si bien el aprendizaje del español consumía parte importante de las actividades del instituto, Illich insistía en que la esencia del programa consistía en desarrollar la habilidad de percibir el significado de las cosas en la gente proveniente de culturas diversas”.²

Ahora bien, sus fuertes convicciones y su carácter difícil conllevaron a resquebrajar las relaciones de Illich con la jerarquía eclesiástica, por lo que su relación con la Universidad Católica de Ponce termina de forma abrupta, dirigiéndose nuevamente a Nueva York donde acepta una cátedra universitaria y, en medio de sus actividades académicas, concibe un instituto cuyo propósito sería inicialmente la formación de misioneros para que desarrollaran sus trabajos en América Latina. Luego, por su enfrentamiento con la Iglesia, se configuró como una organización de actividades académicas, en las cual se llevaban a la praxis sus ideas.

2. Gajardo, M. “Iván Illich”, en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, núm. 3-4, vol. XXIII, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Francia, 1993 [pp. 808-821], p. 808.

Esta organización académica se denominó: “Centro Intercultural de Documentación (CIDOC)”, fue fundado en Cuernavaca, México, configurándose como “un lugar de encuentro para muchos intelectuales americanos y latinoamericanos dedicados a la reflexión sobre la educación y la cultura. Allí se impartían cursos de español y se organizaban talleres sobre temas sociales y políticos. El Centro contaba con una biblioteca de reconocido prestigio e Illich dirigía personalmente seminarios sobre alternativas institucionales en la sociedad tecnológica”³.

En este contexto, el pensamiento de Illich fue haciéndose cada vez más notorio, conllevándolo, incluso, a debates acalorados con Freire y con la jerarquía de la Iglesia Católica, al caracterizar a esta última “como una gran empresa que forma y emplea a profesionales de la fe para asegurar su propia reproducción”⁴. No obstante, “luego extrapola esta visión hacia la institución escolar y enuncia la crítica que lo llevaría, por algunos años, a trabajar en la propuesta de una sociedad desescolarizada”⁵.

Tales desacuerdos intelectuales deterioraron todavía más sus relaciones con la Iglesia lo que acabó con su labor sacerdotal (1969) y representaron la génesis de la tesis central de la desescolarización de la sociedad: *La sociedad desescolarizada* (1971). La teoría de la desescolarización illichiana, sin embargo, resulta controvertida por su relación con la desinstitucionalización de la educación, donde el sistema educativo debe ser desmontado en razón de que, actualmente, aún más en América Latina, no responde a sus fines supremos, esto es: acceso a todas las fuentes de información presentes en el conjunto de

3. Gajardo, M., *ob cit*, p. 809

4. *Ibídem*, p. 80

5. *Ibídem*, p. 809

la sociedad, respeto a la voluntad de enseñar y aprender tanto de docentes como de estudiantes y, lo más revolucionario de su pensamiento, una formación que no implique la obtención de títulos, diplomas o certificados. Cabe destacar que:

“las propuestas de Illich tienen sentido dentro de una concepción específica del hombre. Para él, el ser humano es, fundamentalmente, persona libre que se realiza, activa y creativamente, colaborando con los demás. Nos lo muestra idealmente viviendo con mayor austeridad que en nuestras actuales sociedades de consumo, pero a cambio, con un mayor dominio sobre su destino vital y entorno. Se trata de un ser humano que vive con menos comodidad material que en la sociedad consumista, pero participa en su cultura, realizando su potencial de creatividad y libertad”.⁶

Así pues, el pensamiento de Iván Illich se puede caracterizar como revolucionario, incluso, atrevido y utópico en algunos aspectos, pero no se puede negar su alcance e impacto en algunas áreas educativas, sobre todo, en aquellas enmarcadas en los procesos actuales, a saber: educación maternal e inicial, educación a distancia, programas de capacitación y desarrollo, entre otras. No obstante, en términos generales, para nuestro pensador, las escuelas son perjudiciales por el carácter obligatorio y alienante de la formación instruccional, ya que “esta obligación está reforzada por el hecho del monopolio [*estatal*] del que se beneficia la institución escolar [...] la escuela, por medio de sus controles, sus exámenes, sólo reconoce el saber adquirido ella”.⁷

6. Santos, M. “Sociedad, utopía y educación en Iván Illich”, en *Revista Psicología USP*, núm. 3, vol. 17, Instituto de Psicología de Brasil, Sao Paulo, 2006 [pp. 183-201], p. 185.

7. Hannoun, H. Iván Illich o la escuela sin sociedad [1976], Editorial Península,

En virtud de este escenario, en los sistemas educativos actuales, más que considerar las necesidades individuales del alumno, estas se contextualizan en un plan estatal-gubernamental que responde a las necesidades derivadas de un orden social más extenso, en el cual los estudiantes mediante un proceso de especialización en diversas áreas, cooperan entre sí para garantizar el logro de sus objetivos individuales. Por otro lado, para hacer efectiva la desescolarización social que derribe las referidas fallas del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, esta deberá partir de una serie de prescripciones educativas, según las cuales, mediante la desinstitucionalización de la educación, se deberían corregir todas aquellas deformaciones que hacen del hombre un instrumento para garantizar el funcionamiento de un entramado social, donde prevalece una visión economicista y de superioridad social mediante la instrucción sistemática en diversas disciplinas o carreras.

“Desde luego, la idea básica y principal que caracteriza a todo su pensamiento es el cuestionamiento de la sociedad dirigida por expertos-técnicos y la consecuente profesionalización de la enseñanza. Con esto se situó en un punto de vista que representaba una crítica tanto a la política de los países capitalistas, como a la desarrollada en los países comunistas”.⁸

Para justificar la idea de un proceso de desescolarización de la sociedad, en primer lugar, se debe reconocer que la institucionalización de la escuela, con todos sus problemas, implica, al mismo tiempo, una institucionalización de las contradicciones del sistema educativo; y, en segundo lugar, como imperativo social, la formación escolar termina ritualizándose, al configu-

España, p. 44.

8. Santos, M. *ob cit*, p. 184

rarse como religión de nuestra época. Tal ritualización, a todas luces carente de significado en la vida de los educandos, se puede resumir en tres rituales sucesivos: *en el primero*, se “inicia” al educando al consumismo y a las necesidades artificiales del progreso; *en el segundo*, el docente asume una posición de mediador entre los estudiantes y las categorías relativas a los procesos de producción capitalistas; y, *en el tercero*, corresponde a un proceso de “expiación” que sirve para descartar, mediante pruebas, a los estudiantes que no se amoldan a las necesidades sociales de consumo.⁹

En síntesis, en el pensamiento illichiano, la desescolarización social amerita partir de la aceptación del fracaso de la escuela como institución educativa cuyo objetivo principal es la formación instruccional de los estudiantes para sostener las relaciones de consumo y producción de las sociedades capitalistas. “Así pues, Illich nos lanza más que un llamamiento, un grito de alarma: el desastre de nuestros tiempos lo constituye un mundo escolarizado, un individuo manipulado por una escuela institucionalizada en manos de la productividad”¹⁰.

Evidentemente, esto plantea un debate, en tanto que las sociedades actuales son, en esencia, un enorme orden de relaciones de cooperación entre individuos con planes individualizados, caracterizadas por interacciones socioeconómicas e instituciones, entre ellas educativas, que sirven de ámbito para que se viabilicen los objetivos del hombre y que, por ende, le garantizan su participación y subsistencia en los procesos de consumo y producción.

9. Hannoun, H., *ob cit*, pp. 39-40

10. *Ibidem*, p. 43

Partiendo de estas consideraciones iniciales, el objetivo central del libro es la presente investigación es analizar la noción de una sociedad latinoamericana desescolarizada como utopía anarquista en el pensamiento filosófico de Iván Illich. Para ello, se recurrirá a un diseño hermenéutico-documental que servirá a los propósitos de exponer las categorías inherentes a la desescolarización social con el fin de mostrar que, tal planteamiento anarquista, resulta en una visión improcedente, dada la naturaleza esencial de los sistemas educativos latinoamericanos.

DESESCOLARIZACIÓN SOCIAL

GENESIS Y CONTEXTO PROBLEMÁTICO

El problema central de la desescolarización social en Iván Illich, parte de una crítica a la forma en qué y para qué se educa en las sociedades modernas, reflexión que realiza en su obra *La Sociedad Desescolarizada* (1971). En ella, se presenta una serie de artículos y ensayos en los que se revisan diversos tópicos educativos con el objetivo de contextualizarlos socialmente y revelar las carencias de la formación instruccional en las escuelas, la cual se propone preparar al alumno, mediante currículos y planes rígidos, para asumir una determinada función en la *estructura social*. En efecto, en América Latina,

“La educación, como parte de un proceso de institucionalización, responde a intereses de una clase hegemónica que se beneficia con el carácter educacional de nuestras escuelas. Desde esa perspectiva, la escuela, colabora como parte de todo un andamiaje ideológico que moldea a nuestra sociedad”.¹

En este orden de ideas, Illich manifiesta que todo ello obedece a que los problemas centrales de nuestras escuelas son consecuencia del ideal social de la educación moderna, consistente en la concepción de un alumno que debe ser preparado para cumplir una misión que garantice el funcionamiento de las instituciones sociales que han sido creadas deliberadamente para servir los propósitos del estamento político, ya que “la sociedad contemporánea es el resultado de diseños e intenciones cons-

1. Zúñiga, J. F. “Iván Illich: hacia una desescolarización”, en *Revista Electrónica Educare*, núm. 4, 2003 [pp. 47-60], p. 51. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1017>

cientes, y las oportunidades educativas han de ser incorporadas a esos diseños”². Pero, esta crítica va acompañada por un desprecio por la supervisión educativa por parte de los gobiernos, al mencionar que el mayor obstáculo que tiene una sociedad para lograr una verdadera educación consiste en que

“Permitimos al Estado verificar las deficiencias educativas universales de sus ciudadanos y establecer un organismo especializado para tratarlos. Compartimos así la ilusión de que podemos distinguir entre qué es educación necesaria para otros y qué no lo es, tal como generaciones anteriores establecieron leyes, las cuales definían qué era sagrado y qué profano”.³

Como se observa, según Illich, uno de los problemas sociales al cual se enfrenta la educación es la existencia de dogmas y actitudes equivocadas, donde instituciones creadas para garantizar el funcionamiento de la *estructura social* se fundamentan en el diseño de planes prefijados, de carácter general y universal, donde se establecen algunas normas y objetivos que coadyuven al logro de ciertos objetivos. Evidentemente, el problema consistiría en tratar de conciliar las disposiciones de estas normas generales con las necesidades individuales y la particular situación de cada alumno. Esto es una necesidad que nunca se ha concretado, porque “la escuela acaba separando a las personas de su propia capacidad de aprendizaje para que finalmente dependan de la autoridad de las instituciones y de los expertos, de la tecnocracia”.⁴

2. Illich, I. La Sociedad Desescolarizada [1971], Barral Editores, España, 1974, p. 37.

3. *Ibidem*, p. 38

4. Cuevas, F. Pedagogía anarquista. Por una pedagogía sin autoridad ni represión. Textos para la educación en y para la libertad... [2013], La Turba Ediciones, Chile, p. 22

Estas consideraciones representan el convencimiento illichiano de que la prefijación de objetivos educativos contraviene la verdadera naturaleza de la sociedad y de la historia: el cambio. Es así, como sostiene la improcedencia de la planificación en términos futurísticos. De la misma forma, la solución al “problema educativo” debe consistir en una revolución total del sistema, en donde se privilegie la libertad de actuación del alumno.

Además de esto, la institucionalización y escolarización social plantea para Illich preocupaciones acerca de la concepción profundamente economicista que se tiene en las escuelas y que, a la larga, termina por ajustar los currículos a formar al hombre para el consumo y para adentrarlo a la dinámica social, la cual exige un alto grado de preparación y esta, a su vez, necesita de la especialización que confiere una instrucción sistemática, basada en objetivos de un proceso lineal de aprendizaje.

Así, “el aprender es con frecuencia el resultado de una instrucción, pero el ser elegido para una función o categoría en el mercado del trabajo depende cada vez más del tiempo que se ha asistido a un centro de instrucción”⁵. En virtud de estas necesidades sociales, la educación está sujeta a un proceso de mercantilización basado en promesas de avances, donde la escuela “ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica. La nación-estado la ha adoptado, reclutando a todos los ciudadanos dentro de un currículum graduado que conduce a diplomas consecutivos”.⁶

De hecho, el avance de la educación institucionalizada y, como complemento, el de la escuela obligatoria, representan un pro-

5. Illich, I., *ob cit*, p.24.

6. *Ibidem*, p. 22

blema con enormes implicaciones en el orden social latinoamericano, por cuanto se configuran como el eje sobre el cual gravitan la formación de expectativas artificiales de progreso y bienestar y, con ello, de consumismo. “La mayoría de los países de América Latina han llegado al punto de «despegue» hacia el desarrollo económico y el consumo competitivo y, por lo tanto, hacia la pobreza modernizada: sus ciudadanos aprenden a pensar como ricos y vivir como pobres”⁷. De igual forma, la crítica de illichiana al progreso concebido desde artificialidad, está enraizado en las promesas de igualdad que abundan en el suelo americano, no obstante, “ni en Norteamérica ni en América Latina logran los pobres igualdad a partir de las escuelas obligatorias. Pero en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y le invalida para asir el control de su propio aprendizaje”.⁸

Este tipo de tesis, con todas sus aristas, le ganaron una serie de críticas desde diversos sectores filosóficos, educativos, sociales y pedagógicos, debido a que, partiendo de su actitud pesimista y de recelo frente al control gubernamental sobre las escuelas, parece justificar o abogar por la privatización de la educación, en tanto que “se puede adivinar que las tesis illichianas favorecerán a las empresas privadas de educación y se puede fácilmente entrever la inmensa insatisfacción, en un contexto convivencial de tipo illichiano, de las grandes sociedades privadas de enseñanza por correspondencia”.⁹

Con respecto a la escuela y la estructura educanda de alumno, Illich ve en el alumno un ser humano con conocimientos ad-

7. *Ibidem*, p. 18

8. *Ibidem*, p. 19

9. Hannoun, H., *ob cit*, p. 229

quiridos con anterioridad, de distintas formas y provenientes de diversas fuentes. De este modo, rechaza la noción de *tabula rasa*, lo que implica que la función de escuela debe ser la de fomentar el aprendizaje de acuerdo con las necesidades del alumno y no del entorno sociopolítico establecido. Esto debe considerarse porque: “Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y a menudo, a pesar de éstos”¹⁰. En este sentido, al considerar lo anterior, Illich está afirmando que el ser humano posee ciertas destrezas y habilidades que necesitan ser desarrolladas al máximo a través de estrategias que posibiliten responder a las necesidades propias de cada uno de los individuos involucrados en el proceso de cooperación.

Es pues relevante que el maestro, apoyado en un sistema educativo deformado, no asuma un rol de dictador que prefija los contenidos y objetivos que se deben lograr; la tarea de la escuela y del maestro debe consistir en desarrollar las habilidades y destrezas que representen necesidades devenidas inductivamente del mismo estudiante. Pero, con su pesimismo, Illich sostiene que: “las escuelas crean trabajos para maestros de escuela, independientemente de lo que aprendan de ellos sus estudiantes”¹¹. Esto es así porque la alienación que se desprende de la educación con énfasis en la instrucción, carente de significado humano, no deviene de un proceso de autoconstrucción individual, sino que obedece a las necesidades socioeconómicas que una autoridad o, incluso, una sociedad distorsionada, ha determinado como las que se deben satisfacer.

10. Illich, I., *ob cit*, p. 45

11. *Ibidem*, p. 46

Desde otra perspectiva, con la educación escolarizada ocurre un adoctrinamiento del estudiante, ya que el maestro asume distintos roles en el proceso educativo, todos ellos errados y centrados en un currículo:

“El profesor como custodio actúa como maestro de ceremonias, que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico [...] Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas. El profesor como moralista reemplaza a los Padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo [...] Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del Estado. El profesor como terapeuta se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno [...] Cuando esta función la desempeña un custodio y predicador, significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación de su visión de la verdad y de su sentido de lo justo”.¹²

Ante esta realidad educativa, es evidente que en el pensamiento de Illich la sociedad no puede estar determinada por el supremo valor de la libertad si, por el contrario, esa actitud invasiva de los maestros tiene como finalidad configurar un pensamiento que lo pervierte y no lo prepara para la vida; es más, estas funciones asumidas por el maestro lo distraen de sus verdaderas labores e implica un alejamiento de los estudiantes de su realidad, para sumergirlos en lo que él denomina un *ambiente mucho más primitivo*.

Ahora, los alcances de una posible desinstitucionalización de la sociedad que pase por la eliminación progresiva de la escuela obligatoria, dependerá de las posibilidades que surjan del

12. Illich, I., *ob cit*, p. 47-48

estado de las sociedades latinoamericanas, donde impera un enfoque tradicional en materia educativa, es decir, “una educación institucionalizada que adquiere forma y valores religiosos, ideológicos y mercantiles. Con esas características resulta difícil sobrevivir sin escolarización, sobre todo si tomamos en cuenta que nuestra sociedad se caracteriza por su religiosidad y por su voracidad consumista”.¹³

Esta institucionalización de la educación y sus correspondientes necesidades artificiales de progreso social y personal, han conllevado a la conformación de una serie de mitos que desvirtúan el proceso educativo, en un contexto que, tal como se ha mencionado, se encuentra determinado por el ideal de consumismo y producción de las sociedades modernas. Al respecto, una de las ventajas de un proceso de desescolarización social es que, irremediablemente, tendría que derribar la universalización de valores economicistas, lo que implica garantizar el logro de ciertos objetivos que conlleven a una liberalización del alumno y de la sociedad. En efecto,

“Nuestras alternativas posibles son hartamente claras. O continuamos creyendo que el aprendizaje institucionalizado es un producto que justifica una inversión ilimitada, o redescubrimos que la legislación, la planificación y la inversión, si de una manera encajan en la educación formal, debieran usarse principalmente para derribar las barreras que ahora obstaculizan las posibilidades de aprendizaje, el cual sólo puede ser una actividad personal”.¹⁴

La inversión ilimitada de recursos que es tema recurrente de discusión en América Latina, para nuestro filósofo, no ha ga-

13. Zúñiga, J. F., *ob cit*, p. 54

14. Illich, I., *ob cit*, p. 69

rantizado el éxito. De hecho, “la proporción del ahorro nacional invertido en escuelas y maestros tal vez sea mayor que en los países ricos, pero éstas inversiones son totalmente insuficientes para atender a las mayorías”¹⁵. También, se encuentra el tema de la planificación y legislación educativa centradas en temas de acceso y obligatoriedad, aun cuando, en primaria y secundaria, “[*por ejemplo*] Cuba, al igual que otros países latinoamericanos, actúan como si el paso a través de un período definido como la «edad escolar» fuese una meta incuestionable para todos, sólo postergada por una escasez momentánea de recursos”¹⁶.

La propuesta educativa illichiana, descansa sobre la creencia de una desescolarización que, en primer lugar, revele las falencias de la educación obligatoria instruccional y, en segundo lugar, que libere a la sociedad de los prejuicios de la educación institucionalizada, en cuyo caso, se debe partir de que “la desescolarización de la sociedad implica el reconocimiento de la naturaleza ambivalente del aprendizaje [...] si las escuelas son el lugar inapropiado para aprender una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación”¹⁷.

En medio de este contexto, se conformaría un proceso educativo eficiente que evitaría la competencia entre estudiantes, ya que estos se conciben como “asociados parejos” reunidos para obtener respuestas a una serie de interrogantes que, a través de sus procesos de adquisición de conocimientos, aún no han tenido respuesta. Esto, obviamente, implica un currículo flexible, más no rígido, donde “el guía o maestro en educación se ocupa

15. *Ibídem*, p. 18

16. *Ibídem*, p. 19

17. *Ibídem*, p. 30

de ayudar a unos asociados parejos a que se reúnan de modo que se dé el aprendizaje. Él reúne a personas que parten de sus propias y no resueltas interrogantes”¹⁸. Tal revolución educativa debería estar guiada por estas metas:

- “1. El liberar a las cosas, mediante la abolición del control que hoy ejercen unas personas e instituciones.
 2. El liberar la coparticipación de habilidades al garantizar la libertad de enseñanzas.
 3. El liberar los recursos críticos y creativos de la gente por medio de una vuelta a la capacidad de las personas para convocar y organizar reuniones.
 4. El liberar al individuo de la obligación de moldear sus expectativas según los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida”.
- ¹⁹

Illich puede caracterizarse como anarquista y utópico, por lo que su propuesta precisa un análisis que exponga sus argumentos centrales con la finalidad de reflexionar en torno a las perspectivas de una sociedad desescolarizada en América Latina. Para entenderlo en el marco filosófico y pedagógico de la región, conviene considerar que el pensamiento latinoamericano es un intento por encontrar una reflexión que se constituyan como una vía que permita, desde nuestra particular conformación sociocultural, construir algo que se pueda erigir como respuesta al pensamiento eurocéntrico predominante. En esa lucha existencial que representa esa búsqueda de algo nuevo que responda a la multiculturalidad de este continente, todo análisis parte de la idea del mestizaje como determinante fundamental de las relaciones sociales, políticas y económicas, así como de una historia marcada por los traumas de la colonización y de las luchas posteriores.

18. *Ibídem*, p. 31

19. *Ibídem*, pp. 133-134

De este modo, la filosofía latinoamericana puede entenderse como una reflexión acerca de nuestras posibilidades como naciones o Estados ante el problema de la dependencia que se impuso luego de las luchas de independencia y del avance de un nuevo tipo de colonialismo, en este caso, y en palabras más congruentes con el discurso actual, del imperialismo norteamericano. Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, también se concibe como una rebelión frente a la hegemonía europea en el área científica y cultural. De esto surgen una serie de retos para la superación del prejuicio o dogma que la “considera marginal en la historia del pensamiento occidental, un fenómeno de interés solamente para ciertos especialistas que tienen intereses particulares en la cultura latinoamericana”.²⁰

El abatimiento de este tipo de prejuicios, debe basarse en: 1. La necesidad absoluta de trascender de una situación de dependencia intelectual hacia enfoques más autóctonos, que consideren la particular realidad de los países latinoamericanos; 2. Conferir a la historia latinoamericana una dimensión más filosófica, mediante el abordaje sistemático de los eventos y realidades problemáticas desde perspectivas ontológicas, epistemológicas y metafísicas; y, 3. Vencer la *sensación* de inferioridad intelectual que domina la escena filosófica latinoamericana. La superación de estas condiciones autoimpuestas son una condición *sine qua non* para consolidar una filosofía latinoamericana en la que se reconozcan las características antropológicas de los pueblos originarios y que, además, reconozca que muchas

20. Gracia, J. “Historia de la filosofía y filosofía latinoamericana”, en *Devenires*. No. 1(2), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 2000, p. 03. Disponible en: www.filosofia.mx/index.php?&ACT=25&fid=16&aid=125...board_id=1

costumbres del hombre latinoamericano actual son producto del legado innegable de nuestros indígenas.

Asimismo, conviene reclamar que se le otorgue un lugar preponderante a la cosmogonía de nuestros antepasados como una concepción filosófica del mundo. Sin ello, la filosofía latinoamericana estaría, de forma infinita e indecorosa, en situación de sumisión intelectual y, por ende, condenada al fracaso; así pues, este reconocimiento

“[en] América Latina sólo se justifica en cuanto inicie desde sí misma un proceso de humanización que sea consciente de las limitaciones de los anteriores procesos similares, y sólo podrá hacerlo, volviendo a todos aquellos legados que ha recibido, como asimismo a todos los que habrá de recibir, asumidos desde el sujeto latinoamericano concreto”.²¹

Obviamente, este escenario requiere que se planteen las posibilidades de fundar un sistema educativo con una concepción que, por una parte, pondere las particularidades de nuestra herencia histórica y, por otra parte, que no desconozca un elemento básico: el individuo latinoamericano es un ser único y con necesidades propias. Este aspecto adquiere un significado trascendental cuando se considera que, muy por el contrario, en la tradición socioeducativa de América Latina, el Estado, basado en la determinación *a priori* de las necesidades sociales, diseña planes colectivos, concebidos desde la globalidad, con el fin de atender determinadas demandas del colectivo. Tales planes en el área educativa, tienen como característica básica

21. Roig, A. *Teoría crítica del pensamiento latinoamericano. El desconocimiento de la historicidad de América* (2004). Disponible en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/7.htm>

el establecimiento y homogenización de objetivos destinados a fortalecer al Estado en las áreas que se consideren de primer orden.

En este contexto, figuras fulgurantes del pensamiento latinoamericano han provisto un marco analítico que se configura como un intento en el terreno de las ideas para afrontar los retos que plantea entender todas nuestras particularidades. Así, por ejemplo, José Vasconcelos, resalta la importancia de comprender que la conformación del ser latinoamericano pasa por las determinaciones antropológicas de las distintas razas involucradas en la historia de la civilización del continente americano. De hecho, sostiene que existe un total desconocimiento de todas las culturas y costumbres presentes en los pobladores del continente antes de la conquista, por lo que “¿cómo podremos seguir aceptando esta ficción inventada por nuestros padres europeos, de la novedad de un continente que existía desde antes de que apareciese la tierra de donde procedían descubridores y reconquistadores?”²².

Ante ello, Rodolfo Kusch plantea que la tarea de una filosofía latinoamericana debería consistir en ofrecer una solución que permita trascender el mero problema que se plantea al tratar de establecer relación entre el suelo y el pensamiento, ya que el suelo se encuentra ausente de las reflexiones filosóficas, lo cual, como cabe esperar, afecta su carácter multiabarcante, de ahí que el peligro surgiría en el momento en que la filosofía reduzca la concepción de suelo a la esfera de lo racional, por cuanto, por añadidura, estaría desechando otros elementos importantes y no se comprendería el fenómeno en su totalidad; esto es propio

22. Vasconcelos, J. *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana* [1925], Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1948, p. 06.

de los errores de la reflexión filosófica académica que se encuentra limitada por los presupuestos occidentales, orientados a lo absoluto.

En virtud de esto, Kusch propone una concepción geocultural que se erija como respuesta a esta pretensión, porque “supone filosóficamente lo fundante, por una parte, y lo deformante y corrupto, por la otra, respecto a cualquier pretensión de universalidad. O, más bien, es la denuncia de la deformación de una universalidad que pretende ser tal, pero también la posibilidad de una universalidad paradójicamente propia²³. Por otro lado, Dussel sostiene que la labor del intelectual latinoamericano puede considerarse titánica en razón de que, inicialmente, debe asumir como propia la cultura latinoamericana, la cual, incluso, existía antes de que se comenzaran a consolidarse las naciones europeas bajo la égida de célebres conquistadores; y, posteriormente, el intelectual debe comprender que el mestizaje introdujo elementos que trascienden lo meramente biológico, y que determinan el ser y el pensar del hombre. Así pues,

“En América latina debemos saber descubrir la estructura de nuestra conciencia, de nuestra conciencia como naciones, como grupo de naciones, como realidad sociocultural. Debemos llegar a analizar el origen, la evolución, la crisis de nuestra conciencia colectiva -que incluye sin destruir a toda conciencia individual”.²⁴

Obviamente, esta consolidación de un pensar latinoamericano fundado en la acción, precisa de un cambio en su concepción

23. Kusch, R. Esbozo de una antropología filosófica americana [1978], en Obras completas, Tomo III, Editorial Fundación Ross, 2007, Argentina, p. 258.

24. Dussel, E. América Latina. Dependencia y liberación [1973], F. García Cambeiro, Argentina, p. 20.

actual; no se trata de *mirar hacia Europa* e intentar reproducir sus éxitos en nuestras latitudes, ya que nos ciega ante los determinantes esenciales de nuestra cultura. Sin embargo, con todo y la importancia de Dussel para el ámbito de la reflexión filosófica latinoamericana, este camino comenzó a rendir sus frutos en las nuevas generaciones, quienes han logrado fundar una nueva cosmovisión que ha dado paso a un nuevo pensar desde América Latina; generación de la que él y los pensadores precitados también forman parte.

En el caso de Illich, la concepción acerca de las posibilidades de una filosofía latinoamericana está estrechamente relacionada con su visión educativa y pedagógica, razón por la cual sus reflexiones en torno a la materia lo llevan a relacionar los conceptos de sociedad, educación y escuela en el marco de la pedagogía anarquista. Al respecto, conviene mencionar que la teoría educativa latinoamericana parte de que “todo lo que constituye la filosofía y el pensar occidental dominante, es una forma estructural de legitimar la opresión de los pueblos situados de América Latina, justificándola en la necesidad del desarrollo y la civilización capitalista”²⁵.

A esta dominación, se le debe anteponer “una educación que contribuya a un desarrollo más humano y más igualitario, que favorezca el pensamiento crítico y la comunicación transformativa de nuestras individualidades y de nuestras relaciones de poder, procurando siempre una convivencia colectiva y dialógico entre todos los que en ellas participan”.²⁶

25. Pinto, R. y Osorio, J. Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina [2014], volumen II, Derrama Magisterial, Perú, p. 05.

26. *Ibídem*, p. 21.

En medio del esquema de dominación al que se encuentran sometidas las sociedades latinoamericanas, Paulo Freire, desde su adhesión a la teoría marxista, sostiene que el proceso educativo se desarrolla como una lucha entre opresores y oprimidos, una lucha de clases entre burguesía y proletariado²⁷. En este sentido, la educación debe entenderse como un medio de emancipación y liberación de los oprimidos, cuya finalidad suprema es moldear a un hombre nuevo, que arrebate el poder a los opresores y que no caiga en sus errores y/o medidas opresoras; se trata pues, de una educación para la libertad.

Del análisis marxista del proceso educativo de Freire, se pueden extraer elementos adicionales, por ejemplo, la visión bucólica basada en la experiencia desdichada de los campesinos oprimidos, que nunca comprenden su rol e, incluso, en ocasiones, se niegan a ser liberados. Por ello, la tarea que deben emprender los líderes revolucionarios es enseñar, basados en una pedagogía humanizadora, a estas *masas oprimidas* para que acepten luchar por su liberación. Sobre esto, es evidente que la visión de la educación es nacionalista, costumbrista, por tanto, enfrentada a cualquier posición imperialista y hegemónica.

Aunque Illich comparta algunos de los argumentos centrales de la pedagogía crítica o libertaria de Freire, es necesario realizar algunas precisiones: su visión relativa al papel del Estado dentro del sistema educativo es radicalmente opuesta a la del pedagogo brasileño, en tanto que su crítica se extiende a todos los sistemas estatales de intervención que se constituyan en *organismos rectores*, sea en el marco de un estado centralizado o en uno donde predomine el libre

27. Cf. Freire, P. Pedagogía del oprimido [1970], Siglo XXI Editores, Argentina, 2002.

comercio, ya que, empleando distintos instrumentos, su fin es el mismo: la dominación²⁸.

Por otro lado, Illich concibe al alumno como un ser individual y ávido de nuevos conocimientos que, sumados a los previamente adquiridos, permitirán enriquecer su experiencia de vida, muy distinto al alumno concebido por Freire como un ser oprimido que se resiste a ser liberado y que, impulsado por valores revolucionarios, debe responder a las necesidades de un nuevo orden; todo avance en el ámbito educativo puede entenderse sin considerar la figura de la escuela, por ser organizaciones concebidas para replicar el orden existente, pero, en el caso de Freire, sin escuelas no hay posibilidades de lograr la transformación. Las diferencias entre ambos quedan más marcadas cuando, en una entrevista, no sin antes manifestar admiración y respeto por la genialidad de Illich, Freire²⁹ se declara contrario a muchas de sus ideas, por considerar que no se encuentran fundamentadas en una discusión ideológica, planteando su crítica en los siguientes términos:

“Cuando él plantea todo el problema de la desescolarización a mi juicio cae en un error. Él se niega constantemente a discutir la cuestión ideológica, y es precisamente por esta razón por la cual no puede alcanzar, a mi juicio, la totalidad del fenómeno que analiza. A mi juicio, solamente al analizar a fuerza ideológica que está detrás de la escuela como institución social puedo comprender lo que está siendo pero puede dejar de ser [...] no es la escuela la

28. Cf. Illich, I. *La convivencialidad* [1978], Planeta, México, 1985, pp. 08-12.

29. Cf. “Conversando con Paulo Freire”, en *Cuadernos de Pedagogía* Torres, No. 7(8), España, 1975 [pp.25-29], citado en Torres, C. Paulo Freire. *Educación y concientización* [1980], Ediciones Sígueme, España.

que cambia la sociedad, sino que es la sociedad la que hace la escuela y, al parecer, la escuela se hace con esta dialécticamente”.³⁰

Superando las diferencias, para ambos pedagogos, la conformación de un nuevo individuo latinoamericano conllevaría a la configuración de una sociedad basada en valores positivos, distintos a los prefijados por la visión eurocéntrica, destinados a garantizar la satisfacción de las necesidades de una superestructura explotadora y alienante. En esto, Illich coincide con la visión de Boff, para quien el proceso de globalización y su sistema neoliberal, reduce al hombre a ser un simple consumidor que no piensa, sino que actúa, degradado a la cotidianidad que impide su verdadera trascendencia, alienándolo y coartando su libertad³¹; el consumismo derivado de necesidades artificiales no amplían las fronteras de libertad, ni se consigue un logro duradero, sino que se basa en un espejismo economicista. Sin llegar a ser un anarquista, el filósofo de Concordia comparte la visión illichiana de que “no debemos dejarnos encuadrar por nadie: por ningún papa, por ningún gobierno, por ninguna ideología, por ninguna revelación. Por nada en el mundo, porque todo es menor”.³²

Aquí se inscribe la visión de Illich, para quien, desde una postura anarquista, estos problemas se originan en una concepción educativa basada en lo instruccional que *prepara* al estudiante para formar parte de esta sociedad deformada que se constituye como una fábrica de valores morales también deformados. Sin embargo, el anarquismo de Illich no impli-

30. *Ibidem*, p. 113.

31. Cf. Boff, L. *Tiempo de Trascendencia, el Ser Humano como Proyecto Infinito* [2000], Sal Terrae, España, 2002.

32. *Ibidem*, p. 42

ca la supresión de toda organización, sino la limitación de la intervención estatal en materia educativa; su ideario se corresponde con “los pensadores anarquistas, desde Proudhon, opusieron el orden inmanente, surgido de la vida misma de la sociedad, de la actividad humana y del trabajo, al orden trascendente, externo, impuesto desde afuera por la fuerza física, económica o intelectual”³³.

No obstante, se debe reiterar que las reflexiones illichianas sobre educación y teoría pedagógica descansan sobre la base de una filosofía anarquista, que implica plantear la *desescolarización social* como proceso de liberación de una educación basada en prescripciones de unas instituciones sociales consumistas y economicistas que, por encima de todo, privilegian el éxito antes que al desarrollo libre de los educandos; aunque esto es así, conviene destacar, nuevamente, que este tipo de anarquismo pedagógico latinoamericano “pretende crear una sociedad justa, solidaria y participativa y es por ello que sus ideas pedagógicas intentan ser acordes con estas máximas”³⁴. Esta necesidad de crear una nueva sociedad, nos obliga a retomar el tema de las coincidencias y diferencias de Illich con otros filósofos latinoamericanos dentro del plano del marxismo, esta vez, con Augusto Salazar Bondy. Cabe recordar que, para este filósofo peruano, la idea de la dominación de los países latinoamericanos ha provocado, por una parte, una situación de invalidez intelectual del hombre y, por la otra, sociedades fundadas en las negativas relaciones de producción capitalistas.

33. Cappelletti, Á. La ideología anarquista [1985], Biblioteca Anarquista, Argentina, p. 06.

34. Cuevas, F., *ob cit*, p. 03.

Respecto a este particular contexto, cuando la filosofía nace de la imitación de las ideas y esquemas de otros hombres, enfrentados a otras realidades históricas, el hombre se encuentre ante la difícil situación de tratar de encontrar explicaciones a su realidad propia y única; hasta ahí, se puede rastrear ligeras coincidencias con Illich, pero, al ahondar en los detalles de esta *ilusión antropológica*, comienzan a surgir diferencias, ya que Salazar Bondy presenta un problema existencial que conlleva a partir de la convicción de que:

“estamos claramente en el caso de existir inauténtico; vivimos desde un ser pretendido, tenemos la pretensión de ser algo distinto de los que somos y lo que podríamos quizá ser, o sea, vivimos alienados respecto a la propia realidad que ofrece como una instancia defectiva, con carencias múltiples, sin integración, y por ende sin vigor espiritual”.³⁵

Mientras que, para Illich, el problema antropológico no se centra en la imitación de ideas, sino en la enajenación que se origina dentro de las escuelas y que deviene en una cultura capitalista del consumo que garantiza la satisfacción de demandas mercantiles en el ámbito social; no se trata de desestimar lo negativo de ceder ante la imitación de los esquemas de la tradición eurocéntrica, sino de ubicar la enajenación como un elemento problemático de primer orden en la dinámica cultural presente en las instituciones destinadas a escolarizar la sociedad.

En síntesis, Salazar Bondy nos presenta una faceta del problema, pero Illich nos ofrece su origen y un marco más

35. Salazar Bondy, A. ¿Existe una filosofía de nuestra América? [1969], Siglo XXI Editores, Perú, p. 104.

extenso para entender sus consecuencias. De hecho, para nuestro pedagogo,

“una expansión del concepto de alienación podría permitirnos ver que en una economía fundada en la prestación de servicios, el hombre es separado de lo que puede hacer lo mismo de lo que puede producir; que ha entregado su mente y su corazón a un tratamiento mutilante en forma más completa de lo que ha vendido los frutos de su trabajo”.³⁶

Pero las diferencias adquieren mayores niveles de significancia cuando, en contraposición a Illich y pese a reconocer ciertas diferencias filosóficas nacionales, Salazar Bondy considera a América Latina como un conglomerado uniforme, sin diferencias significativas en términos de pensamiento, lo que “supone la tesis implícita, que damos por bien establecida, de que puede hablarse de nuestra América como una unidad y por tanto también del pensamiento de los países que forman parte de ella como entidad singular, como una unidad en lo esencial”³⁷.

No obstante, en la obra de Illich se nota un recurrente contraste de los escenarios que se presentan en diferentes países latinoamericanos, con lo cual se nos muestran las distintas realidades que pueden subsistir dentro del mismo continente; una vez más se debe aclarar algo: en su obra, no desconoce la existencia de una identidad latinoamericana, pero no con ello reconoce una unidad de pensamiento, por el contrario, el presupuesto fundamental de su filosofía y pedagogía es la individualidad de cada ser humano, lo que implica, tácitamente, el desconocimiento de cualquier tratamiento colectivo.

36. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela? [1973], Ediciones Nueva Imagen, México, 1977, p. 21.

37. *Ibídem*, p. 10.

En el marco de las discusiones en torno a la democratización de la educación y el acceso libre a todos sus niveles, Illich muestra un pesimismo que es comprensible dada su resistencia a la figura de las escuelas *formadoras* y a su particular comprensión de las distintas realidades sociales que, de entrada, neutralizan de *facto* las posibilidades de la igualdad; las diferencias de clase en cuanto a acceso a bienes y servicios, por ejemplo. Todo ello, lo aleja de la concepción vitalista y optimista de Savater³⁸, quien centra su interés en la universalización democrática de la educación, es decir, la preeminencia de una formación en valores democráticos que implique libre acceso y una práctica docente donde autoridad y magisterio estén plenamente reconciliados, limitando la coacción que se desarrolla de forma abierta en las aulas.

“¿Universalidad en la educación? Significa poner al hecho humano —lingüístico, racional, artístico...— por encima de sus modismos; valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar sus peculiaridades locales; y sobre todo no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y desarrolla” 39

Todo esto se lleva a cabo en la escuela, en cuyo caso, para favorecer la adquisición libre de conocimientos, esta propuesta de educación para Savater se agotaría en su ámbito, a diferencia de Illich que aboga por la supresión de esta institución que se constituye como mecanismo de dominación, alienación y enajenación que atenta contra este objetivo. Cuando Savater habla de universalización y democratización de la educación no se

38. Conviene aclarar que aquí no se asume a Savater como un filósofo o pedagogo anarquista. La referencia se realiza para efectos de contrastar en un tema tan importante como el de la universalización/democratización educativa, cuestión que es central en el discurso latinoamericano.

39. Savater, F. El valor de educar [1997], Editorial Ariel, España, p. 66.

circunscribe al acceso a los diferentes subsistemas educativos, sino que se refiere a su liberación de la tendencia a sectorizarla, a condenarla a estar determinada por costumbrismos, ya que esto niega la posibilidad de que se nutra de nuevos conocimientos y tecnologías que van apareciendo; la teleología de la educación es la universalización de valores democráticos y la supresión de dogmas tradicionalistas.

“la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, a los ciudadanos frente a los campesinos, a los clérigos frente a los guerreros, a los burgueses frente a los obreros, a los «civilizados» frente a los «salvajes», a los «listos» frente a los «tontos», a las castas superiores frente y contra las inferiores. Universalizar la educación consiste en acabar con tales manejos discriminadores: aunque las etapas más avanzadas de la enseñanza puedan ser selectivas y favorezcan la especialización de cada cual según su peculiar vocación, el aprendizaje básico de los primeros años no debe regatearse a nadie ni ha de dar por supuesto de antemano que se ha «nacido» para mucho, para poco o para nada”.⁴⁰

En sí misma, esta visión encierra una contradicción si la comparamos con la realidad que prevalece en América Latina para Illich, por cuanto la escuela da la espalda a la democratización, ya que, dadas las desigualdades sociales, se constituye como una institución antidemocrática;

“...puesto que una enseñanza de igual calidad no permite nunca a un niño pobre alcanzar a un niño rico, de igual forma que un coche no puede alcanzar a otro

40. *Ibídem*, p. 66

de la misma calidad pero que ha salido antes [...]por su misma estructura, la escuela opone una resistencia a todo intento que pretende privilegiar a aquellos que están desfavorecidos en otras partes”.⁴¹

La liberación y superación de estas desigualdades pasa por asumir una concepción anarquista que desescolarice totalmente la sociedad para lograr objetivos que la planificación central no puede alcanzar a través de la coerción; recordemos que la desescolarización social se debe iniciar con el abandono del control educativo destinado al cumplimiento de los designios de un gobierno que favorece la dominación y alienación. En efecto,

“Los anarquistas objetan las instituciones obviamente represivas del gobierno [...]y también las que son en apariencia benevolentes –organismos subvencionados y consejos locales, industrias nacionalizadas y empresas públicas, bancos y compañías de seguros, *escuelas y universidades*, prensa y radio, y muchas otras—. [...] las primeras dependen no del consentimiento sino de la compulsión [...] las últimas actúan con la misma mano de hierro, aunque el guante esté forrado de terciopelo”.⁴²

Tal como se refirió con anterioridad, para los anarquistas más contemporáneos, entre los cuales podemos ubicar a Illich, no se trata del abandono del orden y la legalidad, sino del establecimiento de límites a la coerción del gobierno o de cualquier otra institución, es más

“...la Anarquía no es ni la desorganización, ni el desorden, ni el desmenuzamiento, sino la búsqueda de la verdadera organización, de la verdadera unidad, del

41. Illich, I., citado por Hannoun, H., *ob cit*, p. 33.

42. Walter, N. Sobre el anarquismo [2016], Editorial Eleuterio, Chile, p 27.

verdadero orden, de la verdadera centralización, que no pueden residir ni en la autoridad, ni en la coerción, ni en una fuerza ejercida de arriba hacia abajo, sino en la asociación libre, espontánea, federalista, remontando desde lo bajo hacia lo alto”.⁴³

De este modo, asumir el tema de la desescolarización social no plantea la atomización de las relaciones dentro de las aulas, limitando la colaboración y el diálogo, por el contrario, estos son elementos necesarios para el arrumbamiento de la educación, el reconocimiento del otro en su individualidad y las particularidades de su otredad se plantean, dentro de la obra de Illich, como una condición inicial en una *convivencialidad* donde las instituciones sociales promuevan la plena autonomía de los individuos; esto implica una dialéctica de las relaciones humanas que se enfrente a las consecuencias del sistema de recompensas y prosecución obligante de los actuales sistemas educativos, en el cual se vulnera la individualidad del ser al no reconocer al otro, concibiéndosele más bien como un competidor académico y no como un *par asociado* que, sin quererlo, facilita la cooperación y la adquisición de aprendizajes de todos los involucrados.

Esta dialéctica de las relaciones humanas se encuentra en estrecha relación con la dialéctica del reconocimiento de Forner-Betancourt, en tanto que una de las tareas del diálogo intercultural debe ser la comprensión de que este proceso admite una dimensión teórica, pero también una práctica y cotidiana que sirva a los propósitos de entender que

“en la exigencia ética del reconocimiento del otro
está latente una dialéctica cuyo conflicto de fondo remi-

43. Guerin, D. Para un marxismo libertario [1969], Editorial Proyección, Argentina, p. 18.

te a un hecho consumado por la historia de inhumanidad escrita hasta hoy, a saber, que la negación del otro ha funcionado como un “pretexto” para ocupar el mundo del otro, para invadir su espacio y su tiempo, para declarar en fin “desiertas” sus almas y sus mundos de vida y poder llenarlos así de los “productos” de la civilización dominante”.⁴⁴

La convivencialidad y la cooperación que plantea el proceso de formación que Illich recomienda, sugiere un proceso de discernimiento y acercamiento entre los estudiantes, como colaboradores que contribuyen en la formación de los demás, lo que nos ubica en la perspectiva de unas relaciones enmarcadas en la alteridad y el reconocimiento del otro. Ya el alumno no sería concebido como un sujeto perfectible, en cuyo caso, el maestro ya no sería el encargado de acercarlo a la perfección mediante el adoctrinamiento, obviando sus particularidades y cualquier otredad, de manera que su tarea se resumiría en fomentar valores atinentes a la colaboración entre pares. En medio de todo este escenario,

“el intelecto no debe ser desarrollado sólo a partir de la cabeza, sino también considerando al corazón. En contra de todo el aparato publicitario de los intelectuales que se han convertido en vedettes, Illich realiza sus estudios tras un severo ejercicio de *askesis*. Sin dicho ejercicio el conocimiento se toma puro narcisismo, pues la alteridad queda reducida a las categorías del sujeto cognoscente y el otro queda rebajado a un instrumento, o un sistema. Ver al otro de esta forma es útil para manejarlo, para convertirlo en una variable matemática, pero no para ejercer la virtud”.⁴⁵

44. Fornet-Betancourt, R. Tareas y propuestas de la filosofía intercultural [2009], Editorial Mainz, Alemania, p. 70.

45. Olvera, R. y Márquez, J. “Alteridad en Iván Illich”, en *Estudios Políticos*, núm. 13, UNAM, México, 1996 [pp. 231-254], p. 235.

A manera de síntesis y, en virtud de las reflexiones realizadas en este capítulo, podemos resumir que la *teoría de la desescolarización social* se encuentra en dos momentos del discurso de Illich: *en el primero*, se presenta a la sociedad industrial, consumista y alienante como condición necesaria para socavar cualquier otredad e individualidad, en cuyo caso, los instrumentos de sometimiento y adoctrinamiento son las escuelas obligatorias y los maestros-dictadores; *en el segundo*, como prescripción o alternativa para trascender estas *deformaciones* de los sistemas educativos, el filósofo y pedagogo austriaco nos ofrece el derribamiento de las escuelas obligatorias y de los procesos de enseñanza aprendizaje constituidos como ritos de iniciación, lo que dará al traste con las sociedades escolarizadas.

SOCIEDAD Y ESCUELA

ACERCAMIENTO A LOS SIGNIFICADOS

Todo análisis del contexto social para Iván Illich, debe partir de una diferenciación clave de lo que podríamos llamar dos tipos de ordenamiento: *el de las sociedades subdesarrolladas*, “en las que la mayoría de la gente dependen para la mayoría de los bienes y servicios que necesitan del humor, de la gentileza o del talento de otra persona. En estas sociedades, el tipo de relación social es de naturaleza individual y no de masa”⁴⁶; y *el de las sociedades avanzadas*, donde “la satisfacción de las necesidades de cada individuo depende de un gran catálogo general, es decir, de una institución que crea y satisface las necesidades individuales al mismo tiempo [...] las relaciones no son ya interindividuales, sino que son relaciones más o menos anónimas entre una masa uniformizada y una institución despersonalizada”⁴⁷.

Las sociedades subdesarrolladas y su conformación implican una relación de *convivencialidad*, en la cual el individuo se relaciona con otras personas y con su medio. Esta convivencialidad es, fundamentalmente, el estado social que permite el desarrollo pleno y armonioso del individuo en el marco de las relaciones interindividuales, lo que supone un nivel de solidaridad y hermandad, de más sentimientos afectivo que estricta racionalidad. Sin embargo, en el caso de la configuración del orden de las sociedades avanzadas, las relaciones son de *productividad*, esto es, de un estado donde lo determinante es el aprovisionamiento y consumo máximo de objetos y bienes, por

46. Hannoun, H., *ob cit*, p. 13.

47. *Loc. Cit.*

lo que, a diferencia de las sociedades subdesarrolladas, lo que priva es una estricta racionalidad⁴⁸. Naturalmente, esto plantea unas muy importantes especificidades en el papel de las escuelas en cada uno de estos órdenes sociales, pero este no es el problema central de la escolarización que Illich nos plantea.

Trascendiendo esta clasificación, en la actualidad, una de las creencias que más adeptos tiene dentro de las distintas corrientes educativas es que esa sociedad puede ser transformada desde la escuela, con lo cual se le otorga a la institucionalización escolar un papel social, económico y político de primer orden. De hecho, las reformas educativas se promueven en el marco de un gran plan tendiente, en algunos casos, a atender ciertas demandas sociales. Sin embargo, Illich no encuentra en esto la explicación del mal que implica la escuela institucionalizada, alegando que no se trata de encontrar las raíces políticas y económicas a los problemas sociales para entender las dificultades del sistema educativo, sino que la escuela es ya el origen de todos ello.

Estas consideraciones illichianas escapan a las dicotomías izquierda-derecha, capitalista-socialista, individualista-colectivista, en tanto que la escuela, únicamente como institución, afecta y manipula al individuo, es la causante de la desaparición de cualquier individualidad y, por ende, es causa de una involución⁴⁹. La escuela, más que contribuir en la superación de los problemas sociales que aquejan a las naciones latinoamericanas, se constituyen en pieza clave para perpetuarlos; “en América latina la escuela acentúa la polarización social, concentra sus servicios —de tipo educativo y no educativo— en una élite, y está facilitando el camino a una estructura política de

48. Cf. *Ibíd.*, pp. 14-26.

49. Cf. *Ibíd.*, pp. 66-67.

tipo fascista. Por el solo hecho de existir, tiende a fomentar un clima de violencia”⁵⁰.

Esta visión de la escuela como perpetuadora de vicios sociales parece estar en correspondencia con la creencia de Illich de que se trata de instituciones para sostener las demandas del *statu quo*, consistente en moldear un individuo que se ajuste a los presupuestos de progreso, productividad y consumo. En *La sociedad desescolarizada* se refiere al mismo problema de la polarización, pero en los siguientes términos:

“La escuela obligatoria polariza inevitablemente una sociedad; califica asimismo a las naciones del mundo según un sistema internacional de castas. A los países se los califica como castas cuya dignidad la determina el promedio de años de escolaridad de sus ciudadanos, tabla de calificación que se relaciona íntimamente con el producto nacional bruto per capita, y es mucho más dolorosa”.⁵¹

Siguiendo a Hannoun, la relación del contexto social y de la institución escolar escapa a las viejas creencias de que aquel incide de forma directa en esta, sino que se trata de todo lo contrario: la escuela es el origen de problemas económicos y políticos. Así pues, es catalizadora de los problemas económicos desde el momento que asume el monopolio de la formación productivista (o para la productividad) en tres niveles: 1. *Como fuente de instrucción*, creando la necesidad y constituyéndose al tiempo como proveedora de servicios educativos. Esto implica la materialización de relaciones de clientela frente a la mercantilización de la instrucción; “el contenido de la actividad escolar no

50. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 03.

51. Illich, I. La sociedad desescolarizada, p. 21.

está en la raíz de este deseo [*el consumo infinito de cualquier mercancía*], sino en el hecho mismo de «consumir» el producto «instrucción» de las escuelas”⁵²; 2. *Como fuente de sumisión*, sometiendo al estudiante a unos programas e instrucciones que menoscaban su imaginación, es decir, favoreciendo una sumisión del individuo a las necesidades de cumplimiento de los programas escolares. “Y esta sumisión a un programa es el preámbulo de todas las sumisiones”⁵³; y, 3. *Como fuente de imposición de normas*, con las que se pretende preparar en rigor al estudiante para alcanzar los objetivos de un plan de acción previamente establecido.

En cuanto a su participación en la aparición de los problemas políticos, Hannoun también nos ofrece tres causas fundamentales, basadas en la idea de Illich de que la escuela refuerza la idea de una jerarquía social, en tanto que ha formado a sus estudiantes que existe una escala de valores que puede ser medida y que, en suma, sugieren la aceptación de la existencia de estas jerarquías; *la primera causa*, se refiere al acaparamiento, por parte de la escuela, de todos los objetos educativos que se nos presentan en el ambiente, lo cual limita el libre acceso a ellos y favorece su mercantilización; *la segunda causa*, consiste en la jerarquización de las relaciones educativas, las cuales, más que estar regidas por la cooperación y la igualdad, están enmarcadas en la diferenciación entre estudiantes; y, *la tercera causa*, está relacionada con la incompetencia de las escuelas en materia de escogencia de su personal docente, por cuanto favorecen la acumulación de títulos y la especialización en detrimento de la libertad de enseñar⁵⁴.

52. Hannoun, H., *ob cit*, p. 69.

53. *Loc. Cit.*

54. Cf. *Ibídem*, pp. 72-73.

Para Illich, la escuela reproduce y soporta el orden social imperante limitando la capacidad imaginativa e individual de los estudiantes y futuros ciudadanos. “En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista”⁵⁵. Esta capacidad de reflejar las particularidades del orden social, en algunos casos, está soportada por la existencia de un *currículo oculto* que no es más que un ritual de iniciación y consolidación de una ideología que es ajena, en sí, a lo que debería ocurrir escuela. Así, por ejemplo,

“El *currículum* oculto tradicional de la escuela exige que personas de edad determinada se reúnan en grupos de más o menos treinta integrantes bajo la autoridad de un educador profesional entre quinientas y mil veces por año. No importa si el maestro es o no autoritario puesto que lo que cuenta es la autoridad del maestro [...] el *currículum* oculto de la escuela requiere, ya sea de *jure* o de facto, que el ciudadano acumule un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles. Todos los niños aprenden, gracias al *currículum* oculto, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático. Así, el *currículum* oculto transforma el currículum visible en una mercancía y hace de su forma de adquisición la forma de riqueza más segura”.⁵⁶

La existencia de un currículo oculto que intenta *preparar* al estudiante para que asuma los retos del entorno social, sin embargo, no puede ser razón para una rápida e inoportuna eli-

55. Illich, I. “Después de la escuela qué”, en Illich, I. Un mundo sin escuelas [1977]. Editorial Nueva Imagen, México, p. 10.

56. *Ibidem*, pp. 18-19.

minación de las escuelas. “La desescolarización de la sociedad no necesariamente significa la desaparición de la escuela para trasladarla al «hogar o el trabajo». Lo que sí definitivamente no significa es transformar o reformar a la educación con o sin escuela, pero manteniendo los mismos valores y creencias impuestas con gran eficacia por la educación dominante”⁵⁷.

En efecto, Illich no aboga por una eliminación definitiva de la escuela, ya que todavía desempeña importantes *funciones negativas* al ser preestablecida al más alto nivel, esto es: por una parte, suprime cualquier vestigio de someter la educación a un *golpe de estado* por parte de la instrucción liberal y conductistas, mientras que, por otra parte, al requerir que el proceso educativo se desarrolle en jornadas de tiempo completo, limita los poderes del empresario educativo. La mayor preocupación de Illich es que “si la escuela continúa perdiendo su legitimidad educativa y política mientras que el conocimiento sigue siendo considerado una mercancía, ciertamente afrontaremos el surgimiento de un Hermano Mayor que alivie nuestros males”⁵⁸.

A estas alturas, es conveniente aclarar que la escuela no es la única institución cuya finalidad es la de replicar y perpetuar el orden social establecido, pero es la que dispone de la mayor cantidad de tiempo para lograrlo. Y en este desarrollo va estableciendo las necesidades de reconocimiento y progreso que marcará la vida de los futuros profesionales, “mediante el sistema de certificados otorgados según la mayor resistencia (número de años) académica. A mayor número de años de

57. Hornedo, B. “Iván Illich: un humanista radical”, en *Revista Crítica del Progreso Capitalista*, año 1, núm. 1, México, 2016 [pp. 01-18], p. 02

58. Illich, I. “Después de la escuela qué”, p. 20.

escolaridad mayor será el valor del certificado. En su tarea de distribución de roles sociales, la escuela debe producir desertores”⁵⁹.

En efecto, para Illich la jerarquización que nace en las escuelas implica, sin más, que los niveles sociales superiores estarán reservados para aquellos que acumulen una mayor cantidad de años de escolarización y, en contraposición, los niveles más inferiores serán de los desertores o aquellos que no lograron acumular una cantidad mínima de años de instrucción. Por esto,

“Ese portentoso papelito llamado título o diploma se ha convertido en la posesión más codiciada. Recompensa principalmente a quien fue capaz de soportar hasta el final un ritual penoso; a la vez, representa una iniciación al mundo del “ejecutivo”. El ideal de que cada persona tenga su auto y su título ha producido una sociedad de masas tipo clase media. A medida que se van haciendo realidad, estos ideales se transforman en mecanismos que aseguran el sistema que ellos produjeron”.⁶⁰

Todo esto desemboca en unos logros individuales de corte liberal que deforman el mismo concepto de logro y, consecuentemente, el de esfuerzo. Someterse a la posesión de títulos y de bienes es la *punta del iceberg* del problema que genera la adopción de los rituales costosísimos de los países industrializados, impuestos por ellos en aras de universalizarlos. No significa que se deba renunciar a los avances que en esta materia han tenido naciones como Estados Unidos, sino que “Latinoamérica

59. Paniagua, C. “Una alternativa para el sistema educativo según Iván J. Illich”, en *Revista Educación*, vol. 2, No. 2, Costa Rica, 1977 [pp. 11-25], p. 17.

60. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 09.

puede aprovechar las invenciones de las naciones industrializadas, pero no debe dejar que éstas le impongan el sistema social de su tecnología avanzada porque será imposible financiarlo. Incluyo ahí la endiosada escuela”⁶¹.

La noción illichiana de la escuela es, pues, la de una institución destinada a consolidar el orden social mediante la programación instruccional de la vida de los hombres, a través de un esquema de certificaciones que les permita satisfacer sus artificiales necesidades de progreso social. En este caso, la sociedad no es más que una reproducción a mayor escala de esos prejuicios jerárquicos y certificatorios de las escuelas, aunque “la existencia misma de las escuelas obligatorias divide cualquier sociedad en dos ámbitos: ciertos lapsos, proceso, tratamientos y profesiones son «académicos» y «pedagógicos», y otros no lo son. Así, el poder de la escuela para dividir la realidad social no conoce límites: la educación se hace no terrenal, y el mundo se hace no educacional”⁶². Es más, tomando las reflexiones de Illich, la escuela no posee límites porque que de ella misma dependerá su subsistencia, con lo cual, irremediabilmente, conducirá a un orden donde los estudiantes se someten a un proceso de *adiestramiento* que culminará en la aceptación de la autoridad de quienes poseen una mayor instrucción que, a la larga, es una minoría beneficiada.

“En esta minoría de los beneficiarios del monopolio escolar se encuentran los líderes políticos y los técnicos de planificación, independientemente de que sean conservadores, marxistas o liberales. También forman parte de ella las niñas mimadas de las universidades privadas y los cabecillas estudiantes de las huelgas uni-

61. *Ibidem*, p. 10.

62. Illich, I. La sociedad desescolarizada, p. 39.

versitarias. Todos estos grupos están igualmente interesados en el mantenimiento del monopolio escolar. La única divergencia gira en torno de quién debe gozar del privilegio y quién no”.⁶³

La escuela, ya como institución, anula al estudiante en su individualidad y lo inserta en una lógica involutiva que termina acabando con lo que debería ser su poder autoeducador. En este contexto, pese a que puedan tener la mejor intención para ofrecer una educación liberadora, los maestros deberán ser únicamente reproductores de los planes y normas preestablecidas por la sociedad productivista; serán los encargados de *triturar* a los individuos para transformarlos en objetos para el consumo⁶⁴. La escuela se constituirá en el eje central de cualquier reforma social o política, por lo que “se comprende entonces que para Illich toda lucha política sea inútil si no considera en primer lugar la escuela como institución”⁶⁵.

Tomar a la escuela como el foco inicial de cualquier reforma implica entender las diferencias entre *escuela* y *escuela obligatoria*, así como también entre *escuela* y educación. Las escuelas, sin más, presuponen un grado máximo de libertad individual para sus estudiantes, sin el sometimiento a un currículo oculto que sostiene el proceso de escolarización, mientras que la escuela obligatoria es una institución que limita esa libertad individual y afirma el proceso de escolarización. Illich sostiene que la escuela sirvió para superar los dogmas y carencias de la vieja sociedad feudal, pero su esencia se ha deformado de tal manera que se transformado en opresora⁶⁶.

63. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 07.

64. Cf. Hannoun, H., *ob cit*, p. 67.

65. *Loc. Cit*.

66. Cf. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 10.

Para rescatar sus verdaderos ideales, las escuelas obligatorias institucionalizadas

“En primer lugar, deben administrarse de tal suerte que no permitan a la regla secreta de la enseñanza aplicarse, es decir, que los escolares, definidos como tales, ubicados frente a profesores reconocidos, no asistan a una sucesión de cursos graduados. En segundo lugar, esas escuelas deberían proporcionar un marco en el que todos los participantes, docentes y alumnos, puedan liberarse de los postulados sobre los que reposa, sin que lo sepamos, una sociedad escolarizada”.⁶⁷

La existencia de una escuela obligatoria e institucionalizada implica también la existencia de unos requisitos programáticos que, en primer lugar, atentan contra las posibilidades de que el estudiante desarrolle su imaginación y sus talentos; y, en segundo lugar, circunscribe erróneamente todo el proceso de educación al ámbito de la escuela, del aula de clases, descartando cualquier experiencia cotidiana del educando en su entorno más inmediato. La escuela se transforma en una validadora de la educación que requiere la sociedad, su producto final es la educación; y esto reporta unas graves confusiones en las que ella misma contribuye a extender y fijar. Esto se debe a 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

67. Illich, I. “Apéndice: una elección que hacer”, en Illich, I. Obras reunidas volumen I [2006]. Fondo de Cultura Económica, México, p. 305.

sus educadores y de sus modalidades pedagógicas, era generar justamente dicha homologación”.⁶⁸

En el pensamiento de Illich, *escuela* y *educación* tienen una relación indisoluble⁶⁹, pero resulta imperativo establecer las diferencias que existen en términos de su significado. En la actualidad, con la ayuda del currículo oculto, las escuelas institucionalizada intentan monopolizar la educación, convirtiéndola en un producto de consumo, sujeto a una demanda social determinada, lo cual la transforma en represora de las posibilidades de desarrollo de sus estudiantes. Para que una escuela permita este desarrollo pleno, debe considerar que el papel de la educación o, al menos el de la educación que ellas deben impartir, debe estar alejada de estos prejuicios que sirven de sostén para una clase dominante o de fundamento para la jerarquización social en todos sus órdenes.

Ahora bien, cuando Illich se refiere a los males generados por la escuela, parte de una crítica a esa actitud productivista basada en la rentabilidad que introduce a los estudiantes a la vida de adulto. Sin embargo, tal como advierte Hannoun, ahí cae en una abierta contradicción cuando juzga el éxito de las escuelas desde una concepción inversión-logro-rentabilidad que es propio del tratamiento de indicadores económicos que tanto critica; “no creemos que haya que entrar en el juego de la reflexión illichiana que, insertándose, voluntariamente o no, en las normas productivistas que en otros lugares rechaza, considera la educación bajo el ángulo de rentabilidad. La escuela pública,

68. Donoso, A. “Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina”, en *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, vol. 2, no. 140, México, 2012 [pp. 123-146], p. 127.

69. Más adelante, desarrollaremos con profundidad la naturaleza de esta relación, por los momentos, aquí, nos dedicaremos a esclarecer las diferencias.

para Illich, es un mal negocio; exige unos capitales que no están en relación con lo que producen”⁷⁰.

Su tendencia socialista se contradice cuando, para explicar el fracaso de la escuela institucionalizada, no centra su argumentación en el acceso libre y gratuito a la educación, sino en el marco de la inversión de capitales que espera algún tipo de logro o retribución; de aquí que considere inviable cualquier intento gubernamental por instaurar su obligatoriedad e igualdad. En este punto, Illich sostiene que las escuelas públicas representan un despilfarro enorme de recursos, dado que ellas terminan acaparando todos los instrumentos y objetos de aprendizaje, lo que, a la larga, termina por elevar su precio. “La mayoría de estos recursos son abundantes. Pero convencionalmente ni se los percibe como recursos educativos, ni es fácil el acceso a ellos para fines de aprendizajes, especialmente para los pobres”⁷¹.

Aquí, conviene decir que el pensador austriaco se aparta un poco de las experiencias latinoamericana en materia educativa, al negar la existencia en nuestro ámbito del libre acceso a los recursos instruccionales. Nuestras escuelas públicas y universidades, salvando la precariedad de la oferta de objetos educativos, ofrecen servicios relacionados estos de forma libre y gratuita; Illich yerra al generalizar una situación que, probablemente, para la época (1972), se presentaba en Puerto Rico en materia de alfabetización⁷². No obstante, en su interés por criticar el inusitado interés de los latinoamericanos por asimilar los indicadores educativos estadounidenses, Illich señala una

70. Hannoun, H., *ob cit*, p. 135.

71. Illich, I. La sociedad desescolarizada, p. 104.

72. Cf. Hannoun, H., *ob cit*, pp. 136.

situación económica de la inversión en educación y los logros que ella puede mostrar; “por todas partes los gastos en la escuela se quedan cada vez más cortos frente a las expectativas de padres, maestros y alumnos”⁷³. Además, alega la imposibilidad de que la escuela se erija como el instrumento para que los más pobres logren la ansiada igualdad.

“en América Latina la mayoría de los padres y de los hijos podrían seguir aún senderos diferentes hacia la educación. La proporción del ahorro nacional invertido en escuelas y maestros tal vez sea mayor que en los países ricos, pero estas inversiones son totalmente insuficientes para atender a la mayoría haciendo posible siquiera cuatro años de asistencia a la escuela.”⁷⁴

Y esto conlleva a un mayor fracaso cuando, tal como dijimos, la escuela obligatoria se revela como incapaz de acabar con la desigualdad de los sectores más pobres, lo cual es así tanto en América Latina como en Norteamérica; “en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y le invalida para asir el control de su propio aprendizaje”⁷⁵. Por ello, Illich observa con preocupación que, en Latinoamérica, se comparte con más fervor la creencia de la universalización de la educación, cuando esta ha sido incapaz de atender a la mayor cantidad de la población con menores recursos. Así, al catalogar a la escuela igualitaria y obligatoria como impracticable, nuevamente se explaya en comparaciones entre América Latina y Estados Unidos para demostrar que en aquella el gasto del Estado en los ciudadanos graduados es mucho mayor que el destinado a un ciudadano común, diferencia que es menos

73. Illich, I., *ob cit*, p. 21.

74. *Ibidem*, p. 18.

75. *Ibidem*, p. 19

significativa en Estados Unidos, donde los que sí es mayor es la discriminación⁷⁶.

En lo que podríamos llamar una visión fatalista de la realidad educativa, Illich nos menciona que la igualdad de oportunidades y de acceso a la educación es una meta deseable, es un contrasentido si se pretende lograr con la obligatoriedad de la educación, en tanto que “[l]a escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica”⁷⁷. Nuestro pedagogo no es un hombre proclive a optimismos en esta materia y su discurso se desarrolla en el marco de una visión crítica consecuente con el pensamiento predominante de su época, el de la izquierda del eje opresión-liberación. Aunque esto es así, su intención no fue, tal como hemos dicho, la de profundizar en estas dicotomías, sino en destacar que lo importante era la liberación latinoamericana⁷⁸.

Esta liberación, a diferencia de otros filósofos contemporáneos de izquierda, debe comenzar por la escuela, porque liberándola a ella se libera a los individuos de la opresión encarnada en un maestro y guiada desde un programa de objetivos instruccionales. No es un proceder de la sociedad hacia las escuelas, sería, en todo caso, desde la escuela hacia la sociedad; y aquí se presenta otra de las contradicciones de Illich. Sus argumentos se pasean de forma recurrentemente en lo que Hubert Hannoun califica como una *relación de reflejo*, según la cual se muestra una contradictoria posición argumental, o cuando menos versátil, en la que la escuela es el reflejo de la sociedad, pero,

76. Cf. *Ibídem*, pp. 20-21.

77. *Ibídem*, p. 22.

78. Cf. Donoso, A., *ob cit*, pp. 128-129.

al evaluar el impacto de la escuela en el malestar social, Illich menciona que la sociedad es reflejo de esta⁷⁹.

En el discurso opresor-oprimido, Illich nos presenta una visión sombría acerca de las posibilidades de que la escuela latinoamericana como institución llegue a los niveles de desarrollo que, con todos sus problemas, tiene y son fácilmente reconocibles en la escuela norteamericana. De esta manera, la inversión ilimitada de recursos que han destinado estas a la consolidación de su sistema escolar jamás podrá ser igualado por aquellas, lo cual echa por tierra la posibilidad de universalizar la educación.

“En América Latina es irrealizable el lograr un promedio de doce años de escolarización para todos los ciudadanos. Según el último censo no hay país latinoamericano en el cual el 27 % de un curso escolar correspondiente a una edad determinada, vaya más allá del 6º grado ni en el que más del 1 % se gradúe en la universidad. Y esto ocurre a pesar de que del 18 % a más del 30 % de los presupuestos oficiales se invierten en las escuelas. [...] La imitación del sistema escolar de la metrópoli capitalista constituye un peligro moral para sus colonias no menos que para sus ex colonias”.⁸⁰

Antes de poder imitar el creciente compromiso de recursos de las naciones más desarrolladas, las naciones latinoamericanas tenderían a quebrar en la medida que insistan en universalizar la escuela obligatoria, incluso, mucho antes de llegar a un nivel de desarrollo cercano al de las sociedades avanzadas. Ni siquiera un *control del crecimiento de la población*, un *incremento importante en los recursos* destinados al sistema educativo o una *ayuda extranjera* en esta materia, podría garantizar que

79. Cf. Hannoun, H., *ob cit*, pp. 144-145.

80. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 09.

los sistemas escolares eleven de diez a catorce años el promedio de escolarización de las nuevas generaciones⁸¹. Para Illich, América Latina, además de carecer de los recursos necesarios para incrementar este porcentaje de escolarización, se encuentra con que su costo por persona es creciente, debido a que la expansión del sistema implica mayores gastos de burocracia. Esto transforma en utopía el intento por escolarizar aún más nuestras sociedades.

Illich se concentra en tales aspectos y parece dejar de lado un problema básico de las escuelas latinoamericanas: la concepción estatal de un estudiante maleable justifica recurrentemente una intervención gubernamental para garantizar que el comportamiento del escolar pueda ser modificado para llevarlo a un estado ideal; si de los planes se derivan una serie de necesidades e, incluso, en algunos casos, una concepción moral del hombre, resulta evidente que el estudiante debe ser *moldeado* para ajustarlo a estos criterios. Esto es, pues, la noción de que el estudiante al tener ciertas necesidades humanas básicas, entre ellas la educación, su desarrollo debe estar en consonancia con los requerimientos de la sociedad y del mismo Estado.

Esto último sí es visto por Illich, quien sostiene que esto niega la posibilidad de que el alumno pueda asumir un proceso creador, libre e individual, donde sus conocimientos se adquieran de forma voluntaria y no coercitiva y, por lo contrario, domestica al estudiante y lo somete al poder estatal, con todas las consecuencias posteriores que esto acarrea, pero, según él, “el aprendizaje es un fenómeno que debe partir de intereses propios, de la libre voluntad de las personas, sin necesidad de

81. Cf. *Ibíd.*, pp. 09-10.

que otros decidan qué es lo que deben aprender, quién debe enseñarles, y cuándo y cómo deben aprenderlo”⁸².

Este sería el aprendizaje ideal, libre y autónomo, el de una verdadera escuela, pero, socialmente hablando, los prejuicios estatales terminan por deformarlo, negando la posibilidad de que, desde la unidad más elemental del proceso educativo, se puedan cumplir los objetivos de los planes colectivos emanados desde sus instancias. Esto ha fracasado de manera repetida, por lo que “de repente la gente se ha dado cuenta de que la empresa de la educación pública mediante escuelas obligatorias ha perdido su legitimidad social, pedagógica y económica. En respuesta, los críticos del sistema educativo proponen ahora soluciones enérgicas y heterodoxas”⁸³.

Illich agrupa estas posibles soluciones en tres grandes categorías: un aula reformada, el aula libre y el aula mundial. La primera, entendiendo que debe reformarse el papel de las aulas en el sistema educativo; la segunda, expandiendo las aulas libres en todo el entorno social; y, la tercera, transformando a la sociedad en una gran aula para un aprendizaje experiencial. Sin embargo, pese a que encontramos muchísimos paralelismos entre estas utopías y su anarquismo, se deslinda de ellas aduciendo que “representan tres etapas en un escalamiento de la educación en que cada peldaño amenaza con implantar un control más sutil y penetrante del que reemplaza”⁸⁴.

82. Salgado, E. *De la sociedad desescolarizada, de Iván Illich, a la escuela en la nube, de Sugata Mitra* (2013). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/311297179>

83. Illich, I. “La alternativa a la escolarización”, en Illich, I. *Obras reunidas volumen I* [2006]. Fondo de Cultura Económica, México, p. 125.

84. *Loc. Cit.*

Pero, para nuestro pedagogo, esto muestra una toma de conciencia optimista y esperanzadora sobre la necesidad de desescolarizar la sociedad, aun cuando advierte que se debe tratar de proyectar soluciones para las disyuntivas trascendentales que se presentan en el proceso educativo, para evitar que el fin de la era de la escolarización genere confusiones innecesarias.

El que del optimismo se pase a una situación de concretos, en su *Sociedad desescolarizada*, Illich invita a la sociedad a revertir lo que él considera el monopolio que ejercen los profesores sobre los recursos educativos de los que ya hablamos⁸⁵, por cuanto, en el marco de este monopolio, los docentes tienden a rotularlos de acuerdo a las especificidades programáticas y sus correspondientes metas curriculares. Para ello, el pedagogo de la desescolarización invita a consolidar cuatro enfoques o ejes fundamentales para que el alumno tenga un acceso libre a esos recursos educativos⁸⁶, a saber:

1. *Servicios de referencias respecto a objetos educativos*, lo que supone un servicio de distribución de materiales educativos en todos los niveles, no solo en las bibliotecas, museos o teatros, sino también en las fábricas, granjas o aeropuertos a efectos de introducirlo o acercarlo al proceso de aprendizaje; “aquellos recursos físicos de aprendizaje que han sido reducidos a instrumentos de enseñanza deben llegar a estar disponibles para el aprendizaje autodirigido”⁸⁷.
2. *Lonjas de habilidades*, es decir, permitir a un grupo determinado de personas listar sus propias habilidades y las distintas

85. Ver *supra*, pp. 31-32.

86. Cf. Illich, I. *La sociedad desescolarizada*, p. 104-134

87. *Ibídem*, p. 107.

formas a través de las cuales podría transmitírselas a otras personas. El propósito es “reunir a alguien que posea una destreza con alguien que no la posea y quiera adquirirla”⁸⁸.

3. *Servicio de búsqueda de compañero*, lo cual implica activar un proceso de búsqueda de pares asociados con los que se comparta cierto interés sobre una temática particular de aprendizaje. Evidentemente, esto supone reconocer y listar los intereses temáticos antes de iniciar la exploración. Este servicio de reunión de pares, según Illich, funcionaría y se concretaría de una forma bastante sencilla, “el usuario se identificaría por su nombre y dirección y describiría la actividad para la cual estuviese buscando compañero. Una computadora le remitiría los nombres y direcciones de todos aquellos que hubiesen introducido la misma descripción”⁸⁹.
4. *Servicios de referencia respecto de educadores independientes*, que serviría como directorio de los distintos profesores que ofrezcan sus servicios en una determinada área de conocimiento. Este directorio debería partir de un registro experiencial de antiguos estudiantes o producto de encuestas que faciliten la ubicación de los profesores. “El desescolarizar la educación debiera más bien aumentar, y no ahogar, la búsqueda de hombres de sabiduría práctica que estuviesen dispuestos a apoyar al recién llegado en su aventura educativa”⁹⁰.

Estas redes o enfoques preconizados como soluciones iniciales al problema de la escolarización de la sociedad, en algunos ca-

88. *Ibidem*, p. 115.

89. *Ibidem*, p. 121.

90. *Ibidem*, p. 126

sos, se presentan como utópicas e irrealizables y, en otros casos, como un razonamiento inocente que no considera las particularidades esenciales de la sociedad y los sistemas educativos en América Latina; ya tendremos tiempo de reflexionar sobre ello. La intención que tenemos al mostrarlas es, sencillamente, acercarnos al modelo ideal de escuela que Illich presenta en contraposición a la tradicional escuela institucionalizada y regida por un currículo oculto. La pretensión illichiana de mostrar soluciones sencillas a problemas complejos se erige como un reduccionismo peligroso que, muy al contrario de lo que enuncia, circunscribe el problema de la sociedad y la escuela a la esfera económica y política.

En Latinoamérica, no cabe la menor duda de que la sociedad y sus correspondientes sistemas educativos están basados en una organización jerarquizada y burocrática, ineficiente en el sector público y un poco menos ineficiente en el sector privado, lo cual amerita la sistematización de soluciones que van mucho más allá del reduccionismo illichiano. En efecto, las estructuras leoninas de los ministerios o secretarías, de las zonas educativas y de las universidades, que son a todas luces instituciones cuyo funcionamiento revela grandes niveles de ineficiencia para responder a las demandas de los sectores sociales, impone retos que no pueden únicamente circunscribirse a una reforma escolar, más aún cuando hay interrogantes que Illich no responde, por ejemplo, ¿la sociedad es el reflejo de la escuela o la escuela es el reflejo de la sociedad?, ¿es mejor la educación pública o la educación privada?

Por otra parte, las sociedades latinoamericanas están sometidas a un proceso de improvisación continuo, donde los planes mutan cuando cambian los gobiernos o, incluso, cuando

cambia la administración de determinado despacho. Esta improvisación se traslada a nuestras escuelas o instituciones educativas y se constituye en la razón por la cual, en un período relativamente corto, estas pueden formar estudiantes o profesionales en la misma área, pero con diferencias en cuanto a su preparación y a las competencias desarrolladas, lo que prefigura una distorsión en el ordenamiento social de la nación en su conjunto. Illich niega esta realidad y, más que una constante ruptura, ve una continuidad, incluso, para el caso de gobiernos revolucionarios.

“El Tercer Mundo necesita una profunda revolución de sus instituciones. Las revoluciones de la última generación fueron abrumadoramente políticas. Un nuevo grupo de hombres, con un nuevo conjunto de justificaciones ideológicas, tomó el poder para dedicarse luego a administrar fundamentalmente las mismas instituciones escolares, médicas y económicas, con el fin de satisfacer el interés de un nuevo grupo de clientes. Y puesto que las instituciones no habían cambiado radicalmente, la dimensión de la nueva clientela es aproximadamente igual a la anterior. Esto resulta claro en el caso de la educación”.⁹¹

En síntesis, para Iván Illich, la sociedad es un ordenamiento de interrelaciones individuales que, dependiendo de su grado de avance sociopolítico, estarán determinadas por la convivencialidad o la productividad; la primera propia de las sociedades subdesarrolladas, mientras que la segunda es el sostén de las relaciones en las sociedades avanzadas. La escuela institucionalizada es una organización destinada al sostenimiento del *statu quo*, en cuyo caso se transforma en un mecanismo

91. Illich, I. “La alianza para el progreso de la pobreza”, en Illich, I. Obras reunidas volumen I [2006]. Fondo de Cultura Económica, México, p. 63.

de domesticación, adoctrinamiento y alienación que menoscaba la imaginación y el potencial creador de los estudiantes, sometiéndolos a los dictámenes de un maestro que también es presa de una rigurosa programación de objetivos instrucciones.

SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y ESCUELA

RELACIONES E INTERACCIONES

Una de las cuestiones que se desprende del pensamiento de Illich es que la búsqueda del «mejor sistema educativo» ha obviado un elemento básico: el individuo es un ser único y con necesidades propias. Este particular aspecto tiene un significado todavía más negativo cuando el Estado, basado en la determinación *a priori* de las necesidades del sistema social, diseña planes colectivos, concebidos desde la globalidad, con el fin de atender estas demandas. Estos planes tienen como característica básica el establecimiento y homogenización de objetivos destinados a fortalecer al Estado en las áreas que, en su momento, se consideren de primer orden.

Igualmente, en el sistema de Illich, el funcionamiento de la sociedad consumista que entiende el éxito como triunfo sobre los demás, requiere de una formación e instrucción que fije ideales que favorezcan el ordenamiento que atentan contra la dignidad y convivencialidad de los seres humanos como personas libres. La educación se transforma, pues, en un mecanismo de extensión de los males que aquejan, en una herramienta para la alienación o en una propaganda perpetuadora del consumismo y los valores capitalistas. Para Illich, es en este contexto donde:

“La escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del *statu quo*. Sirve para mitigar el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada, ya que al quedar confinada a sus

aulas sólo confiere sus más altos certificados a quienes se han sometido a su iniciación y adiestramiento”.¹

Ahora bien, en América Latina, un proceso de escolarización que promueva un cambio social importante para por la necesidad de reconocer las imposibilidades que plantean las correspondientes situaciones socioeconómicas. Para el pedagogo austriaco, a diferencia de las naciones industrializadas, las cuales produjeron enormes avances y un salto cuantitativo en materia de escolarización, las naciones latinoamericanas enfrentan grandes limitaciones que entorpecen cualquier intento de lograr un nivel educativo que favorezca un cambio social significativo. De hecho, los países industrializados “invirtieron enormes cantidades de dinero en poblar sus tierras de escuelas, al mismo tiempo que construyeron las redes ferroviarias. Gastaron mucho más aún cuando descubrieron que necesitaban universidades además de escuelas, las cuales construyeron al mismo tiempo que las autopistas”². No obstante, “de intentar algo semejante, las naciones pobres sufrirán una desastrosa quiebra económica mucho antes de aproximarse a este género de saturación escolar”³.

Aunque pueda parecer que Illich abra la posibilidad de que la escolarización puede representar una posibilidad para que la sociedad cambie positivamente, lo esencial en su pensamiento es que este proceso abría mayores brechas entre pobres y ricos, así como tampoco permite consolidar ese ideal liberador propio de la pedagogía crítica latinoamericana; la educación en las escuelas de América Latina no precipitará revoluciones, sino que sostendrá el ordenamiento existente y perpetuará la opre-

1. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 07.

2. *Ibidem*, p. 08.

3. *Loc. Cit.*

sión⁴. Es aquí donde la escuela esclaviza y hace víctimas a los que, incluso, pretenden fundar esa educación liberadora.

Muchos de los que se autodenominan revolucionario son víctimas de las escuelas. Incluso ven la «liberación» como el producto de algo institucional. Solo al liberarse uno mismo de la escuela se disipa esa ilusión [...] Cada uno de nosotros es responsable de su propia desescolarización, y solo nosotros tenemos el poder de hacerlo. No puede excusarse a nadie si no logra liberarse de la educación. El pueblo no puede liberarse de la Corona sino hasta que algunos de ellos se hubieron liberado de la Iglesia establecida. No pueden librarse del consumo progresivo hasta que no se liberen de la escuela obligatoria.⁵

La escuela es el núcleo del mecanismo educativo que forma a los hombres que garantizan que la sociedad siga funcionando sobre la base de valores esclavizadores. En parte, la realidad latinoamericana concede la razón a Illich, pues la relación entre el Estado y el sistema educativo está enmarcada en varios aspectos generales que deben considerarse⁶:

- La educación es un mandato constitucional y legal, pues el Estado debe garantizar acceso a educación, gratuita en algunos casos, a todos los ciudadanos; y, aunque se admite la existencia de instituciones educativas privadas, estas deberán estar subyugadas a la supervisión y regulación de los organismos estatales;

4. Cf. Donoso, A. "Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural...", pp. 144-145.

5. Illich, I. La sociedad desescolarizada, p. 67.

6. CF. Suárez, A.J. Perspectivas de una sociedad desescolarizada: ¿utopía o realidad posible? Conferencia. Universidad Miguel de Cervantes, 30 de julio de 2021, Talca, Chile.

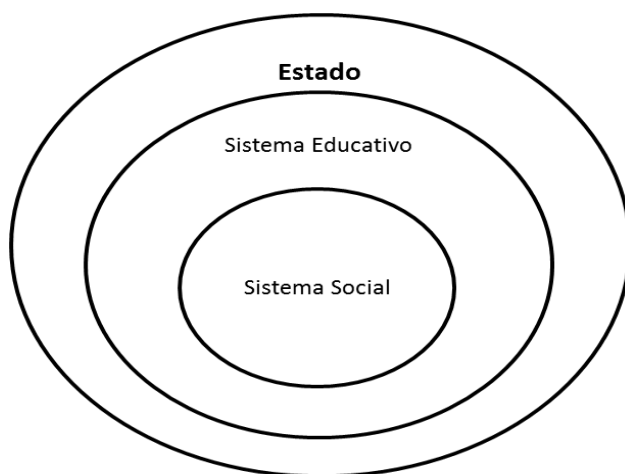
- Existen instituciones creadas deliberadamente para cumplir los propósitos de supervisión y regulación, lo cual implicar que deberán proveer planes contentivos de los objetivos que tendrán cumplirse de forma obligatoria; y,
- Los propósitos de los planes estatales obedecen a unas necesidades sociales globales que deberán satisfacerse, por ejemplo: formar médicos para fortalecer el sistema hospitalario, formar ingenieros civiles para iniciar una etapa de mejora de la infraestructura nacional, formación de educadores para atender la creciente demanda del sistema educativo, entre otros.

Pese a que lo anterior puede estar plagado de buenas intenciones, adolece de dos problemas básicos: atiende todas las necesidades individuales de la misma manera y subyuga la educación a las disposiciones del Estado. Mediante la promoción de planes globales y colectivos, sistematizados a través de todo el sistema burocrático creado, se estipula una serie de objetivos que tienen relevancia coyuntural, pero todos los esfuerzos en materia educativa se dirigen hacia su cumplimiento, por lo que se necesitará de la concurrencia de los involucrados en el proceso educativo para que esta planificación pueda sistematizarse⁷.

En América Latina, el Estado incide en el sistema educativo mediante programas de carácter coercitivo para atender necesidades sociales momentáneas. Este sistema educativo comienza una formación basada en tales necesidades, pero las repercusiones que esto tendrá en el sistema social, se podrán ponderar en un tiempo posterior, cuando la situación coyuntural sea otra (figura1).

7. Cf. Illich, I. La sociedad desescolarizada, pp. 73-78.

Figura 1. Relación Estado – sistema educativo – sistema social



Fuente: elaboración propia (2021).

La pretensión de *moldear un hombre* es, y ha sido siempre, una utopía. Esto es así porque, cuando el sistema educativo logra sus primeros “productos” y estos van a realizar su contribución en el orden social, su formación no está en consonancia con esa nueva realidad y, mucho menos, puede ser llevada a la práctica porque esa realidad es diametralmente opuesta. De ahí, surgen las descalificaciones sociales de la formación intelectual, a la cual se tilda de “teórica”, “sin significado práctico” e, incluso, de “innecesaria”. Esto configura en América Latina una mentalidad.

Tal como se desprende de la obra de Illich, el sistema educativo obedece a un sistema de planificación centralizada donde no se consideran las diferencias significativas que existen no solo en el individuo, sino también en los grupos sociales que se encuentran determinados por creencias, condiciones geográficas y socioculturales diferentes. Así pues, el impacto de las polí-

ticas educacionales del Estado sobre el sistema social, pese a contar con gran andamiaje institucional que garantiza la transmisión de sus disposiciones, no logra trascender una especie de prueba de “ensayo y error” donde los más perjudicados son los estudiantes que, cada día más, se ven obligados a renunciar a sus necesidades particulares bajo la amenaza implícita de desempleo futuro.

Ahora, el propósito que debe prevalecer en la relación sociedad-escuela-educación es el que corresponde a la no invasión de las necesidades individuales y el derribamiento de los obstáculos para que el hombre, como individuo, pueda acceder a los instrumentos y medios para producir lo que quiere y no lo que marca la sociedad consumista a través del currículo escolar. “Se trata de actuar de forma que el hombre-individuo reencuentre al hombre-individuo y no a una máscara institucional frente a él; se trata de actuar de forma que este mismo hombre-individuo reencuentre los objetos y las cosas simples tal como podrían ser antes de que la tecnología les hubiera conferido ese rostro incomprensible”⁸.

La visión fatalista de Illich, debe analizarse sobre dos cuestiones concretas, la primera de ellas, relacionada con su visión acerca de la imposibilidad de una incorporación masiva de los niños en la educación primaria en América Latina y, la segunda, respecto a su posición en torno a la educación universitaria. Más allá de que sus reflexiones en torno a esta materia sean muy llamativas y sean motivo de análisis, es preciso indicar que, para la época, tuvo razón en cuanto a las limitaciones en la incorporación de los individuos a las universidades, pero ignoró los avances logrados en la inserción a la educación primaria.

8. Hannoun, H., *ob cit*, p. 78

Así, por ejemplo, tal como lo advierte un informe de la UNESCO, fechado en julio de 1966, entre el período 1956-1965, se produjo un crecimiento notable de la inserción en educativa. Todo ello, reflejado en una tasa de crecimiento de la matrícula estudiantil que era significativamente superior a la tasa de crecimiento poblacional; en el mencionado lapso, la matriculación cubrió de forma holgada el incremento de la población, lo que, en términos globales, sugiere una masiva inserción educativa⁹.

No obstante, si se desagregan las estadísticas, encontramos asimetrías representativas que deben ser contrastadas con la posición de Illich. Así, en el referido informe de la UNESCO, para el período 1956-1965, la estructura escolar por niveles mostraba una gran tendencia hacia los niveles de educación primaria (82 %) y media (16 %), pero una baja incorporación a nivel universitario (2 %), lo cual, tal como se plantea en el documento, representa una tendencia desfavorable si se compara con la distribución que tenía esa estructura en los países industrializados¹⁰. Esta tendencia se mantuvo relativamente estable entre el período 1965-1970, pero, entre 1970 y 1975, las tasas de crecimiento de la matrícula estudiantil se desaceleraron¹¹.

Todos estos escenarios, muestran que las perspectivas presentadas por Illich respecto a las limitaciones económicas de

9. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). *Evolución de la situación educativa de América Latina 1956-1965. Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del planeamiento económico en los países de América Latina y el Caribe* (1966). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003172.pdf>

10. *Ibíd.*, p. 06.

11. Nassif, R.; Rama, G. y Tedesco, J. *El sistema educativo en América Latina* (1984). Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1>

América Latina para lograr una masiva inserción, no tuvieron mayor asidero. De hecho, el crecimiento de la matriculación en los niveles de primaria y media ocurrieron más allá de las situaciones cíclicas de la economía, tal como se desprende de una cantidad importante de publicaciones de los organismos e instituciones multilaterales¹². Aunque, dadas las distribuciones mostradas, es importante indicar que se revelaban problemas de exclusión en áreas rurales, asimetrías en la situación rural y urbana, así como de retención de los ya incorporados¹³.

En cuanto a la exclusión, se plantea el problema de la exclusión apelando continuamente a la imposibilidad de que la escuela institucionalizada respondiera a las necesidades de cada uno de los individuos obligados a estar en ellas; la escuela no permite que cada persona pueda acceder a las herramientas que necesita para desarrollar todas sus capacidades y, de esta manera, lograr la posición que él quiere en la sociedad, no la que le impone la burocracia estatal y el currículo escolar; ya, de por sí, esto es una exclusión a lo interno de las instituciones.

Esto plantea dilemas morales y culturales relacionados con la utilidad de las escuelas como formadora de individuos libres, con plena consciencia de lo que quieren y de su futuro. Aunque esto pueda generar ciertas reflexiones que conduzcan a una valoración de las posibilidades del pensamiento reflexivo por parte de los estudiantes, la realidad es que el acceso al sistema educativo es visto como una posibilidad de mejora sustancial

12. Cf. CEPAL. *América Latina y el Caribe quince años después. De la década perdida a la transformación económica 1980-1995* (1996). Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2003/S33898N962A_es.pdf

13. Nassif *et al*, *ob cit*, pp. 18-21

en los niveles de vida y de participación social o ciudadana; y, aun cuando la evidencia demuestre que su estatus no mejora por el cambio de condición y prosecución educativa ni les garantiza una mayor participación cultural, “estos aspectos, sin embargo, no desalientan la demanda de educación por parte de dichos sectores y su incorporación al sistema aumenta progresivamente”¹⁴.

En todo caso, para Illich, los problemas que afectan a las sociedades tienen su génesis en las escuelas, pues en ellas se sistematizan todos los vicios capitalistas mediante la domesticación, necesidades artificiales de progreso, titulación y competencia desmedida. La relación que puede rastrearse es la que asocia la educación con la simple instrucción para formar hombres que garanticen que la sostenibilidad del sistema social imperante, sin atisbos de revoluciones ni cambios que pongan en peligro la permanencia de un modelo de sociedad basado en lo que determina el Estado capitalista que es técnica y tecnológicamente viable. La alternativa es la desinstitucionalización de la escuela, lo que, a la larga, significa una desescolarización social. No obstante, para que ese esfuerzo no sea en vano, advierte:

“A menos que el desestablecimiento de la escuela lleve a una sociedad donde la educación sea también reemplazada por una situación que otorgue a los hombres acceso ilimitado al auténtico aprendizaje para la vida, a menos que eso suceda paralelamente, la transferencia de la educación de los salones escolares a otras instituciones de una sociedad de consumo aparejará inevitablemente una enseñanza cada día más creciente acerca de un mundo aún más alienado”.¹⁵

14. *Ibidem*, p. 13

15. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 15.

El nuevo sentido que deberían tener el sistema y las instituciones educativas para lograr un proceso que favorezca el aprendizaje y la convivencialidad, es una parte importante de la propuesta anarquista de Illich. De hecho, existen una serie de condiciones que determinarían un cambio total de la perspectiva centrada en la instrucción para dar paso a una donde el educando, individual y con necesidades propias, es el núcleo del proceso¹⁶. De este modo, conviene mencionar que la visión illichiana trasciende estos particulares aspectos si se le considera globalmente, es decir, tomando en cuentas las reflexiones que nuestro pedagogo ofrece en materia política, social e, incluso, económica. En razón de esto, seguidamente, se listarán un conjunto de factores que se constituyen como parte fundamental de su propuesta anarquista.

* *Desescolarización*: aunque obvio por toda la argumentación que se ha venido ofreciendo, es importante profundizar en algunos elementos analíticos que servirán para ofrecer un enfoque más preciso de su obra. La desescolarización no implica, únicamente, el derribamiento de las escuelas como instituciones-cárceles perpetuadoras de vicios y formadoras de tecnócratas para el consumismo y el sostenimiento del sistema de mercado del capitalismo; no, la idea va mucho más allá. Este proceso es una condición *sine qua non* para la consolidación de un nuevo orden político y económico, donde prevalezcan la convivencialidad y la cooperación para entender la dimensión individual del otro en la búsqueda de su posición en el mundo.

La desescolarización sería, en todo caso, un presupuesto ontológico que plantearía el fenómeno en términos de espacio y tiempo para que el ser individual encuentre su posición en

16. Ver *supra*, pp. 32-33

el mundo; no es posible un desarrollo armónico del ser en el mundo sin que prive un estado de orden superior, en el cual las instituciones educativas, si llegan a existir, deberían ser facilitadoras de herramientas para la vida y no en formadoras para el *establishment*. La escolarización de la vida en sociedad con todo lo que supone la escuela obligatoria, la certificación de habilidades y la competitividad entre pares, reduce la vida a una prosecución de etapas que no necesariamente contribuyen a los logros prometidos, pues “serán muy pocos los que podrán gozar del “status” simbólico y del uso de poder despótico que la escuela confiere”¹⁷; pero, todo ello, sí garantiza que el sistema estatal se sostenga mediante la atomización de la sociedad.

Al mismo tiempo, la desescolarización presupone una teleología de la acción individual, en la cual, por una parte, el Estado ya no podría ejercer la coerción y el control mediante la promoción de un currículo que responda a una escala de necesidades que se determinen *a priori*. Al respecto, la propuesta de Illich supera los extremos revolucionarios y conservadores, al promover una educación en la que los alumnos sean concebidos como los potenciales promotores de cambios y no únicamente como depositarios de saberes para el mercado de trabajo; y esto supone dos cuestiones que deben valorarse muy bien.

La primera de ellas, se refiere al hecho de que cualquier proceso de cambio no se agota en un cambio curricular o en una nueva forma de encarar la instrucción en las escuelas, ya que este sería el error de los pedagogos revolucionarios. Un cambio de este tipo sigue sin atacar el problema de una escolarización con un sentido de sostén del sistema, y no como una herramienta de transformación social. La segunda de estas cuestiones, se re-

17. Illich, I. En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?, p. 09.

laciona con la idea de promover cambios en las estructuras generales de decisión, pero manteniendo intacta la institucionalidad y los propósitos de la instrucción escolar; ello, sin embargo, representaría mero maquillaje, un tipo de enmascaramiento de las barreras que se generan en todo el sistema educativo y que luego permean a toda la sociedad.

En un futuro, Illich admite que todo dependerá de las elecciones que las personas hagan en sus vidas, pues las opciones se resumen en escoger una vida de acción, libre, espontánea e independientes, o escoger vivir una vida consumista, marcada por hacer, deshacer, agotar y contaminar. Encontrar ese nivel de equilibrio en la vida producirá enormes cambios, ya que nuestras elecciones, a su vez, requerirán de la existencia de instituciones formadoras de valores inherentes a la vida de acción y no para la vida de consumo. Así pues, “necesitamos un conjunto de pautas que nos permitan reconocer aquellas instituciones que apoyan el desarrollo personal en vez del envenenamiento, como también la voluntad de dedicar nuestros recursos tecnológicos preferiblemente a dichas instituciones de desarrollo”¹⁸.

* *Convivencialidad y cooperación*: estos valores deben ser los principales determinantes de una nueva realidad educativa. Los antivalores capitalistas del consumo, éxito desmedido y competitividad mercantil, solo son propiciadores de individuos castrados, domesticados y alienados a una realidad que, en muchos de los casos, les es hostil. Las necesidades de competir para lograr el éxito y llegar a la cima, traen aparejada el deseo de escalar sobre los demás o de requerir una instrucción diferenciadora —en el mal sentido— que facilite el acceso a más

18. Illich, I. La sociedad desescolarizada, p. 74

y mejores posibilidades dentro del mercado laboral, lo que genera desigualdades y exclusión en aquellos sectores más desfavorecidos.

Así pues, el anarquismo de Illich presupone el abandono de estos valores del sistema capitalista o mercantil como un punto de partida para el avance, no solo del sistema educativo, sino de toda la sociedad en su conjunto. Este anarquismo no es, propiamente, una propuesta individualista o colectivista, aun cuando tenga aspectos que puedan contarse dentro de un o de otro, sino un sistema de relaciones donde los individuos convivan y cooperen entre sí para lograr sus objetivos en el marco de una sociedad libre de vicios perpetuadores de desgracias. Este camino no será fácil, pues la transición de una sociedad convivencial

“irá acompañada de extremos sufrimientos: hambre para algunos, pánico para otros. Tienen el derecho a desear esta transición sólo aquellos que saben que la organización industrial dominante está en vías de producir sufrimientos aún peores, so pretexto de aliviarlos. Para ser posible dentro de la equidad, la supervivencia exige sacrificios y postula una elección. Exige una renuncia general a la sobrepoblación, a la sobreabundancia y al superpoder, ya se trate de individuos o de grupos”¹⁹.

Esta visión puede parecer fatalista, no obstante, dentro del contexto de la obra de Illich, revela la necesidad de que el sistema basado en valores capitalistas debe fracasar y morir para dar paso a otro que propenda a un orden sostenible, que no contenga la semilla de su propia destrucción.

19. Illich, I. La convivencialidad, p. 14.

* *Instituciones convivales y manipulativas*: toda la crítica de Illich se basa en una institucionalidad que favorece la promoción de valores alienantes, donde la escuela es el ámbito en el que se desarrolla el proceso de ritualización que “produce” a un nuevo individuo para la sociedad. En este sentido, al momento de argumentar sus ideas al respecto, nuestro pedagogo da cuenta de una espectro que se mueve de izquierda a derecha, tal como se ha usado para definir las ideologías de los hombres, pero no para catalogar instituciones²⁰. Así, Illich nos habla de dos tipos de instituciones: las convivales, situadas a la izquierda, y que tienen como fin el desarrollo de una educación para la acción, para el hacer; y, las manipulativas, ubicadas a la derecha, las cuales forman para el desarrollo de una educación para el consumo, para el tener.

Las instituciones manipulativas definen la era contemporánea, pues han servido para manipular, viabilizar la coerción y el someter a las masas, incluso, empleando estrategias enmascaradoras y de ocultamiento de sus verdaderos propósitos. Aquí, por ejemplo, se encuentran las policías, organizaciones militares, cárceles y todas aquellas empresas que, aun compitiendo entre ellas, generan servicios complejos y costosos que generan hábitos, adicción o dependencia, social o psicológica; no se imponen límites para su actuación, pues su interés es la dominación. Mientras tanto, las instituciones convivales, se caracterizan por autolimitarse en tanto ofrecen servicios que trascienden el mero consumo para facilitar las relaciones humanas: carreteras, empresas de telefonías, líneas de metro, lonjas, entre otras; estas se caracterizan por un uso espontáneo o que no responde a una obligación²¹.

20. Cf. Illich, I. La sociedad desescolarizada, p. 74

21. Cf. *Ibidem*, pp. 74-78

De esta manera, en un escenario de verdaderos cambios, la escuela no puede seguir siendo una institución manipulativa o una organización que ofrezca un falso servicio de utilidad pública. Se trata de que se constituyan como instituciones convivales, donde no exista coerción, manipulación o sometimiento. Al respecto, Illich sostiene que las escuelas actuales no son espacios abiertos para todos, más allá de que pueda existir la educación gratuita y obligatoria, sino que solo pueden acceder a ellas quienes acepten la formación prefijada y validen todo el proceso de obtención de credenciales, es decir, quienes acepten la imposición de un currículo que deriva de los antivalores sembrados por instancias estatales.

Igualmente, “las escuelas pervierten la natural inclinación a desarrollarse y aprender convirtiéndola en la demanda de instrucción”²². La idea es que la escuela se deslastre de la tendencia a ofrecer servicios instruccionales para la cultural del tener y ofrecer una posibilidad para el desarrollo de las habilidades individuales que le son propias a cada quien, es decir, formar para el hacer que se vuelve acción liberadora. Tal cambio requiere retos que, incluso, implican replantear una nueva relación la tecnología, pues “un futuro que es deseable y factible depende de nuestra disposición a invertir nuestro saber tecnológico en el desarrollo de instituciones convivales. En el terreno de las investigaciones sobre educación, esto equivale a decir que se trastruequen las tendencias actuales”²³.

* *Sociopolítica y economía*: Illich es un hombre de un pensamiento particular, pues en él pueden rastrearse categorías del discurso marxista y colectivista, pero también del discurso libe-

22. *Ibidem*, p. 83.

23. *Ibidem*, p. 87.

ral e individualista de los pensadores austriacos. En efecto, su teoría de la desescolarización apela a conocidas categorías del marxismo latinoamericano como la alienación, domesticación, castración y consumismo al momento de hilvanar su argumentación, pero en lo profundo de su discurso mantiene una firme preocupación por la intervención estatal en la esfera individual de actuación y en la coerción gubernamental implícita en la instauración de un currículo escolar obligatorio.

Ahora bien, aunque Hebert Hannoun, sostiene que en el pensamiento político de Illich hay una evidente primacía de lo individual sobre lo colectivo, hay aspectos que deben entenderse como derivados de la propuesta de lo que este mismo autor denomina “sociedad convivencial”²⁴. Esta sociedad propuesta por nuestro pedagogo implica un conjunto de relaciones que, por una parte, favorece las condiciones de respeto de la libertad individual, pero, por otra parte, requiere de un ordenamiento colectivo en el que se despliegan las formas de cooperación entre pares y entre ciudadanos libres.

Sin embargo, para una cantidad importante de autores, dada la configuración actual de nuestras sociedades, la posibilidad de sostener una sociedad convivencial del tipo illichiano produciría condiciones en las que los ricos seguirían siendo explotados por los pobres, pues muchas de las necesidades básicas más elementales aún no están cubiertas, y están lejos de serlo²⁵. De hecho, Illich no logra ofrecer argumentos claros que permitan delinear el alcance de lo individual y colectivo, “no ha conseguido superar la dificultad inherente a la oposición entre el in-

24. Hannoun, H. *ob cit*, pp. 172-174

25. Cf. *Ibíd*em, pp. 174-175

dividuo y el grupo social”²⁶; esto se constituye en una omisión que, más adelante, se tratará.

En otro orden de ideas, más que una propuesta de sistema sociopolítico, como hemos visto, Illich parte de que la institucionalización de valores que adelanta la burocracia estatal garantiza la preeminencia de vicios y antivalores que someten la libertad individual a las disposiciones de las organizaciones que conforman esa burocracia. Esta perspectiva crítica representa, al mismo tiempo, una forma de mostrar una posibilidad de constituir un sistema político en el que predominen el respeto a la libertad individual, pero, lamentablemente, no ofrece una descripción mucho más detallada de ello.

En efecto, Illich concentra su atención en la tarea educativa y la producción de bienes de consumo en una economía capitalista, pero no profundiza en las consideraciones políticas que deben mediar en toda argumentación de un proceso de desescolarización que requiere cambios tan revolucionarios. Recurrir con frecuencia a la revisión de categorías económicas de producción, distribución y crecimiento debe entenderse desde un contexto sociopolítico que sirva de marco para comprender el conjunto de interrelaciones que surgen de ello, con lo cual se estaría asumiendo una actitud abarcadora ante un problema complejo.

“Más aun, aunque a veces hace alusión a las causas políticas de los hechos sociales, Illich no se mueve con soltura en este terreno de explicación. Para él, desinstitucionalizar la producción, limitar los máximos de producción y consumo no tiene nada que ver con el contexto político en el que estas transformaciones de-

26. *Ibíd.*, p. 176

berían desarrollarse. La ausencia de análisis sociológico profundo hacer perder a Illich la dimensión política de sus afirmaciones”²⁷.

Más allá de las consideraciones de Hannoun, desde el punto de vista económico, hay un interés de Illich por relacionar el tema de la desescolarización social con los problemas relativos a la producción de bienes, las condiciones de bienestar y el nivel de industrialización. La continua diferenciación entre economías industrializadas y países en subdesarrollo revela la importancia asignada al tema económico para valorar las perspectivas de lograr determinadas propuestas en torno al tema educativo. Sin embargo, su reflexión con respecto a ello no tiene la suficiente profundidad para entender las implicaciones económicas de los fenómenos, lo cual, por ejemplo, cuando intenta comparar, por cifras absolutas y no como porcentaje del PIB²⁸, las tendencias en el gasto educativo de las economías de los países desarrollados y subdesarrollados; esto le lleva a establecer algunos parámetros de interpretación de las cifras bastante cuestionables.

Además de esto, con bastante frecuencia, Illich parece ignorar la composición de la producción de un país, ya que solo se refiere a la generación de bienes de consumo sin que se profundice en la actividad productora de bienes de capital necesarios para la producción de otros bienes finales, en la que es vital la tecnología y los adelantos asociados al conocimiento especializado. No quiere decir que la producción de bienes de consumo no pueda ser tomada para la crítica del sistema capitalista,

27. *Ibidem*, p. 159.

28. *Producto interno bruto*: valor total de la producción de bienes y servicios finales que realizan los agentes económicos de un país en un período de tiempo determinado. Se entiende también como la sumatoria de varios componentes de gasto: consumo privado, inversión, gasto público más las exportaciones netas (exportaciones menos importaciones).

sino que esto es insuficiente, pues la economía actual requiere una producción continua de bienes, pero también requiere de un potencial productivo de insumos y bienes de capital (maquinarias y equipos) que sostengan la generación de los productos que la sociedad necesita. Los dos procesos no pueden entenderse como separados, pues, a largo plazo, uno no puede subsistir en ausencia de otro; el consumo de las sociedades capitalistas amerita también del ahorro que financia la tecnología y los bienes de capital.

Dicho esto, podría decirse que la propuesta anarquista de Illich plantea la necesidad de una desburocratización del espectro político en favor de la libertad individual y una estructura económica lo suficientemente pequeña para intentar equilibrar la producción de bienes de consumo con la oferta de servicios públicos. No se trata, para él, de llenar el tiempo²⁹ con una producción mayor de bienes de consumo que vaya en simultáneo con la de servicios, lo que requiere de una economía que funcione como motor principal, pero que puede conducir a asociar la escolaridad con la oferta de servicio, sino que “la manera radicalmente alternativa de llenar el tiempo disponible consiste en una amplia gama limitada de bienes más duraderos y en proporcionar acceso a instituciones que puedan aumentar la oportunidad y apetencia de las acciones humanas recíprocas”³⁰.

* *Estado y gobierno*: en Illich, la noción de libertad individual y la ausencia de la coerción en todos los niveles revela algunas

29. Illich se refiere al tiempo como ese lapso discrecional en que el hombre debe llenar eligiendo hacer o actuando, pues “toda nuestra cultura tiene abierta ahora la opción entre un triste desempleo o un ocio feliz” (*La sociedad desescolarizada*, p. 86)

30. Cf. Illich, I. *La sociedad desescolarizada*, p. 87

cuestiones que es preciso aclarar. De inicio, su postura es la de limitación absoluta de la manipulación, coerción e intervención del Estado en la esfera individual de los individuos, lo que, incluso, es todavía más pertinentes en las escuelas. No obstante, en la relación institucionalidad-individuo, sus reflexiones naufragan y no logran una verdadera articulación entre la acción individual, las instituciones del Estado y el medio social que está implícito en ello³¹.

De hecho, en su empeño por mostrar una propuesta de sociedad convivencial y un sistema escolar regido por sus principios, Illich descuida el impacto que tiene sobre el individuo ese medio social en el que existen instituciones y organizaciones de toda índole, sean estatales o no. Aunque esto represente una dificultad en una argumentación que pretenda ser abarcante, revela una actitud, ya que se trata del propósito declarado de “restringir al máximo el impacto posible del medio social —y, por tanto, de la «institución»— sobre el individuo, y, con esto, posibilitar, facilitar al máximo, la iniciativa individual en todos los campos de la actividad humana”³².

El logro de este objetivo de restricción pasa por el hecho de reconocer que, en toda relación entre individuos y sociedad, es necesaria la limitación de la producción institucionalizada en favor de una mayor producción individual, así como también la existencia de un sistema convivencial como medio de relación con los demás³³. Las relaciones que pueden desprenderse entre las instituciones estatales o gubernamentales con los individuos necesariamente implica la sujeción de este a los

31. Hannoun, H. *ob cit*, pp. 110-111

32. *Ibidem*, p. 111.

33. Cf. *Ibidem*, pp. 112-113

designios de aquellas, es decir, “lo que queda subyacente a la actitud illichiana es la afirmación según la cual la relación individuo-institución es necesariamente alienante, sea cual sea la institución. Existe para él, de manera inevitable, una contradicción entre una existencia individual efectiva y un marco institucionalizado”³⁴.

De esta manera, el anarquismo illichiano presupone la existencia de un individuo que se encuentra, quiera o no, en una relación alienante y de minusvalía frente al poder opresor del Estado y de los múltiples organismos gubernamentales, que en las escuelas obligatorias ha encontrado un mecanismo de ideologización para someter voluntades e iniciativas y, por el contrario, destinar todo esfuerzo a la preservación del orden predominante. No obstante, la propuesta de Illich no vaticina un devenir para el Estado ni para los gobiernos como estructuras de institucionalización social, ya que solo se dedica a reflexionar en torno a las posibilidades de trascender de un tipo de institución a otro³⁵.

* *Organización de redes*: en apartados anteriores, se realizó una descripción de las redes como enfoques o ejes fundamentales de la alternativa illichiana al problema de la escolarización³⁶. Sin embargo, aquí conviene mencionar que estas redes suponen la implementación de un orden que se constituye como el núcleo de su propuesta anarquista. *La primera red*, relacionada con la orientación de los estudiantes hacia los objetivos del aprendizaje, abre la posibilidad de que se entre en contacto con la multiplicidad de cosas y fenómenos, sin que medie un currículo obligatorio que pueda sesgar ese acercamiento. “Esta red

34. *Ibidem*, p. 113.

35. Ver *supra*, p. 43.

36. Ver *supra*, p. 32-33.

de objetos, puesta a disposición de los estudiantes, sería, pues, una especie de red de información que dirigiría a los jóvenes, según sus preferencias, hacia tal o cual objeto correspondiente a la demanda del momento”³⁷.

La segunda red, representa la organización del acceso de los estudiantes ya no a los objetos, sino a las personas que pueden dar significado a muchos de esas situaciones, fenómenos u objetos encontrados en la primera red. Organizar esto en un sistema anárquico requiere conferir autonomía y libertad para acceder a medios de divulgación y formación que eliminen la soledad del individuo. Por su parte, la *tercera red*, permite el encuentro entre pares o personas afines a un tema en particular, lo cual permite que las expectativas entre ellos para acceder al aprendizaje se renuevan constantemente en el entendido de que se trata de un proceso experiencial no repetitivo. No obstante, Illich no puede negar la necesidad de un profesor, pues para que un estudiante discuta con otro acerca de un tema en particular, antes ha debido ser informado y preparado³⁸.

Por último, la *cuarta red* se relaciona con la necesidad de crear redes de apoyo para encontrar ese conocimiento ahí donde ya no hay escuela institucionalizada ni obligatoria. Aquí adquiere importancia la figura del profesor especialista, el cual no necesariamente debe ser un pedagogo, y que es quien debe impartir un aprendizaje sobre determinadas actividades o técnicas particulares.

Aunque puedan fácilmente desarrollarse en un sistema anárquico, estas redes precisan de una organización que garanti-

37. Hannoun, H. *ob cit*, p. 95

38. Cf. *Ibíd*em, p. 97.

ce su funcionamiento. A continuación, se presentan las tres competencias necesarias para ello³⁹: a. *Administradores educativos*: encargados de diseñar y garantizar la operatividad de todas las redes, para lo cual deben poseer habilidades que son comunes en profesionales administrativos en otro tipo de empresas; b. *Iniciadores*: que tienen como objetivo responder las preguntas e inquietudes de los estudiantes, pues se trata de un especialista que se encuentra en el núcleo de las redes. De todos los que forman parte de esta organización propuesta por Illich, es el único que no es un profesional de la educación; y, c. Los consejeros pedagogos: cuyo propósito debe ser orientar a los padres y estudiantes en el acceso y uso de las redes que han sido diseñadas por los administradores.

* *La metodología*: el proceder de Illich como anarquista supone una actitud militante que lo hace recurrir al pragmatismo de lo concreto, mientras se aleja de cualquier teorización inútil para tratar de que sus ideas tengan una utilidad social inmediata⁴⁰. Por ello, en sus reflexiones puede constatar un interés por la evidencia del momento, por los datos que muestran la tendencia de una situación o por las consideraciones prácticas que tendrían sus argumentos.

Sin embargo, su método no puede catalogarse de sociológico, pues sus referencias a los grupos sociales son meramente utilitarias, mucho menos podría tratarse de un enfoque sociopolítico o economicista, ya que, como hemos demostrado, existen omisiones significativas para establecer nexos entre esto y las verdaderas implicaciones del problema de la desescolarización. No se trata de asumir su método como un pragmatismo

39. Cf. *Ibidem*, pp. 101-102

40. Cf. *Ibidem*, pp. 109-110

de movimientos de izquierda, protestantes o contestatarios, sino como un enfoque que le permite desplegar sus argumentos apelando a una multiplicidad de factores históricos y sociales que prevalecen en determinadas circunstancias.

Como se nota, la propuesta anarquista de Illich está determinada por un conjunto de condicionantes y presupuestos en los cuales se subsumen algunos aspectos más específicos del problema de la desescolarización de la sociedad. En tal sentido, estas consideraciones generales son parte fundamental de un sistema filosófico y pedagógico que intenta constituirse como alternativa a los viejos esquemas instruccionales donde el Estado tiene el control absoluto del sistema educativo. Evidentemente, todo esto implica la necesidad de arrumbar las viejas ideas sobre la institucionalidad escolar y social, para dar paso a una visión trascendente que permita desligar la educación de las necesidades derivadas del vicio y los antivalores de las sociedades capitalistas.

PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA ILLICHIANA

¿UTOPIA O PRAXIS?

Un proceso de desescolarización social en América Latina precisa de la existencia de una serie de condicionantes sociales, económicos, políticos y culturales que justifiquen cualquier reforma para desinstitucionalizar la educación y eliminar el monopolio instruccional que ejercen las escuelas. No obstante, la evolución del sistema socioeducativo latinoamericano da cuenta de una tendencia contraria, en la cual se consolidan la institucionalización educativa y se asignan cada vez mayores recursos para la construcción y dotación de las escuelas tradicionales⁴¹. En efecto, los informes de múltiples organismos multilaterales revelan que, a partir de 1970, se produjo un significativo incremento de la escolarización que ha estado acompañada por un aumento sustancial del gasto en educación como porcentaje del PIB⁴².

41. Cf. Acosta, F. *Escolarización y derecho a la educación*. En Acosta, F. (comp.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ediciones UNGS-Clacso, Argentina, [2021, pp. 15-40].

42. Pueden consultarse varios documentos para trazar una evolución de la tasa de escolarización y de gasto social (como porcentaje del PIB) en América Latina, en los cuales se evidencia que la tendencia general fue positiva para la primera y de incremento sostenido para segunda. No obstante, en varios de estos documentos resalta el hecho de que la tasa de escolarización presenta algunas disparidades significativas entre los niveles iniciales, primaria, medio y universitario; así, aunque es cada vez mayor la participación, el nivel de incorporación a la educación terciaria (universitaria) es significativamente menor, aunque no llega a descender. Para ampliar estos detalles, se recomienda revisar los anuarios estadísticos de la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL): <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2>.

El estatus del problema planteado por Illich y su posible devenir no tiene correspondencia con la realidad actual de América Latina. Los Estados latinoamericanos, más allá de las situaciones de crisis estructurales o coyunturales, siguen sosteniendo el sistema escolar mediante un mayor gasto en educación y creando las condiciones para una mayor escolarización; esa es una evidencia concreta que no puede desestimarse. La exclusión y deserción son un tema muy importante que debe abordarse, pero, al menos en materia de escolarización, la evolución de los sistemas educativos siguió un camino muy distinto al que Illich planteó para el futuro: insostenibilidad económica y financiera de la expansión escolar, demandas sociales por una educación convivencial, ruina de las escuelas como instrumentos de ideologización y superación de los vicios capitalistas, entre otros aspectos.

Además de esto, el incremento sostenido del gasto en educación demuestra que el modelo educativo de los países latinoamericanos sigue pasando por la centralización estatal y la promoción de un currículo con objetivos previamente establecidos, lo cual requiere de una institucionalidad que garantice la concreción de los objetivos del Estado. De hecho, “en nuestras sociedades la educación se ha equiparado a la escolarización y el garante de este proceso es el Estado [...] El derecho a la Educación [...] supone el derecho de las personas a recibir un período de educación obligatoria y gratuita que corresponde a la enseñanza primaria y gradualmente a la secundaria”⁴³. En tal sentido, en América Latina, la realidad educativa ha estado

43. Acosta, F. *Introducción: discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina*. En Acosta, F. (comp.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ediciones UNGS-Clacso, Argentina, [2021, pp. 15-40], p 09.

marcada por la acción del Estado quien, apelando al derecho a la educación obligatoria y gratuita, genera una institucionalidad que garantiza el sostenimiento del sistema que concretará la formación pautada.

Entrando a las perspectivas filosóficas de la desescolarización social para América Latina, existen una serie de condicionantes que es preciso valorar. La consolidación de las democracias populares de nuestros países supuso un *boom* en materia educativa, pues las demandas sociales estaban impulsadas por las expectativas de incorporación y participación en una institucionalidad que generaba expectativas de mejora en las condiciones de vida⁴⁴. La mayor parte de las naciones latinoamericanas, se consolidaron marcos constitucionales, legales y normativos que favorecieron la escolarización a través de la obligatoriedad y gratuidad de la educación en los niveles iniciales y medio, con lo cual hubo una fuerte expansión de la educación pública.

Por otro lado, los sistemas educativos de América Latina se caracterizan por su diversidad, en cuyo caso, “resulta arriesgado y difícil establecer generalizaciones lo suficientemente abarcadoras de mosaico de situaciones que representa la región y cada país [...] se aprecian desigualdades notables entre unos países y otros, e incluso, en el interior de cada uno de ellos”⁴⁵. Sobre este particular aspecto, la valoración de la propuesta pasa, entonces, por entenderla desde un plano filosófico y pedagógico

44. Cf. Feldfeber, M. *La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras*. En Acosta, F. (comp.), *ob cit*, pp. 41-56.

45. Escribano, E. “Sociedad, utopía y educación en Iván Illich”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 2, vol. 17, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2017 [pp. 1-23], p. 02.

que considere sus presupuestos ontológicos, epistemológicos y teleológicos sin menoscabo de sus posibles implicaciones educativas en el plano de la realidad actual; hacer una valoración global supondría una dificultad insalvable.

Asimismo, la dinámica de los sistemas educativos latinoamericano no escapa a las inestabilidades políticas y sociales que son muy comunes en esta región. Los constantes cambios y reformas que se promueven en distintos gobiernos, encuentran en la educación una forma de promover y mercadear un nuevo orden que se ajuste al núcleo de pensamiento de los gobernantes. Las diferencias que podemos rastrear en los principios de la educación de América Latina, sea en regímenes de democracia popular, liberales o conservadores, dan cuenta de que el sistema educativo es concebido como un instrumento para promover una determinada cosmovisión o, en específico, una particular visión política, económica o social⁴⁶. Esto es, la educación como mecanismo de ideologización.

En la región latinoamericana también predomina una visión eurocentrista que afecta cualquier intento de entender sus propias particularidades, lo cual también es palpable en la evolución que han descrito nuestros sistemas educativos y en los planes destinados para promover algún cambio. Este eurocentrismo atenta contra las posibilidades de consolidar un pensamiento latinoamericano que trascienda los modelos universalistas de los sistemas filosóficos y pedagógicos de Europa. Esto es más palpable si se constata que la configuración de los sistemas educativos latinoamericanos que se comenzó a gestar, con ligeras diferencias, a partir de la segunda mitad del siglo

46. Cf. Feldfeber, M., *ob cit*, pp. 43-45.

XX, siguió el patrón del modelo centralizador francés⁴⁷, con el propósito de homogeneizar la educación pública para la formación de un ciudadano modelo.

Teniendo como base estas consideraciones, la desescolarización de Illich enfrenta el desafío de encontrar espacios en una realidad que le es totalmente contraria. Mientras que su propuesta implica una desinstitucionalización de la educación, la tendencia en América Latina es una acentuación de la institucionalización como garantía de mayores niveles de inserción y escolarización. Además de esto, mientras la desescolarización plantea la necesidad de privar a los gobiernos de la potestad de intervención o coerción mediante el currículo y la financiación del gasto en educación, ha venido consolidándose una mentalidad de Estado educador que se apoya en la gratuidad y obligatoriedad de la educación en los primeros niveles, lo que ha justificado el aumento sostenido del gasto educativo, aun cuando, para algunos, este no “se ha comportado de manera eficiente; tampoco ha sido proporcional al aumento del PIB; aunque se aprecie un crecimiento de la inversión en educación, no lo hace al ritmo que se necesita”⁴⁸.

La teoría de la desescolarización de Illich se sustenta en la formalización de un sistema social, político y económico que no se corresponde con las características que este tiene en la América Latina de la actualidad. La existencia de democracias representativas y participativas, economías fuertemente vinculadas con capitales internacionales, mercados laborales abiertos por efectos de la globalización y una masiva tecnificación de los

47. Cf. Acosta, F. *Escolarización y derecho a la educación*. En Acosta, F. (comp.), *ob cit*, p. 29.

48. Escribano, E., *ob cit*, p. 09.

procesos productivos, ponen en evidencia una realidad que es diferente a la que Illich avizoró. Algo que sí valida lo que nuestro filósofo expresó en su momento, es que no necesariamente unas mejores condiciones de vida y una masiva escolarización significarían un mejor acceso a recursos o mayores beneficios sociales, pues siguen sin abatirse en definitiva los problemas de exclusión, desigualdades y pobreza⁴⁹.

La situación política y económica suponen una realidad para Latinoamérica: el Estado no está dispuesto a renunciar a ejercer la rectoría de todo el proceso educativo, y esto supone la continuidad o materialización de aspectos que Illich criticó de forma férrea. Por ejemplo, seguirá existiendo una institucionalidad encargada de operacionalizar todo lo que el modelo educativo propone. Desde los ministerios, pasando por las oficinas de supervisión y control, hasta llegar a las escuelas e instituciones educativas, seguirán representando una extensión del brazo del Estado en su intento por modelar ciudadanos, por sostener el orden existente y por garantizar el curso de los procesos de producción de bienes.

De hecho, la vertiginosa innovación tecnológica que no solo alcanza a las actividades económicas productivas sino también a la educación, plantea otros dilemas que ponen a prueba las

49. En 1970, la pobreza ascendía a 26 % de la población; para 1980, era de 25 %; y, para 2021, es de 33.7 %. Para ampliar detalles, consultar: a. CEPAL. Magnitud de la pobreza en América Latina en los años ochenta [1991]. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9258/S9100514_es.pdf; y, b. CEPAL. Crecimiento de América Latina y el Caribe en 2021 no alcanzará a revertir los efectos adversos de la pandemia [2021]. Disponible en: [https://www.cepal.org/es/comunicados/crecimiento-america-latina-caribe-2021-alcanzara-revertir-efectos-adversos-la-pandemia#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20\(30%20pa%C3%ADses\)%20el%20porcentaje,pobreza%20el%2033%2C7%25](https://www.cepal.org/es/comunicados/crecimiento-america-latina-caribe-2021-alcanzara-revertir-efectos-adversos-la-pandemia#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20(30%20pa%C3%ADses)%20el%20porcentaje,pobreza%20el%2033%2C7%25).

posibilidades de consolidar la desescolarización. ¿A qué nos referimos?, en primer lugar, la mayor tecnificación de la producción implica mayores demandas de individuos especializados, con un gran nivel de destrezas y habilidades respecto a un oficio o una profesión; y allí nacen planes con objetivos curriculares acordes con estas demandas, favoreciéndose a la institucionalidad manipulativa en detrimento de las convivales. En segundo lugar, esta formación técnica para atender las necesidades de la tecnificación, antepone la productividad a la convivencialidad, lo que perpetuaría lo que Illich denomina “vicios” del sistema capitalista o consumista.

Y, en tercer lugar, el empleo masivo de las tecnologías de la información y la comunicación han extendido el proceso de escolarización y ha trasladado parte de la formación a los hogares, sin abandonar los requerimientos que derivan de los objetivos instruccionales y el currículo establecido por el gobierno. Esto repercute en los procedimientos involucrados en las cuatro redes que Illich plantea para atender la educación en un medio convivencial o en ausencia de escuelas obligatorias. La sistematización del manejo de la información de estas cuatro redes se facilitaría, en el entendido de que se disponen de mayores canales de compilación, almacenamiento y divulgación, así como de mejores formas de establecer las comunicaciones entre pares estudiantiles, administradores educativos y pedagogos. No obstante, la propuesta de las redes genera lagunas en cuanto a la forma de gestionar todos estos recursos que el alumno en formación tiene a su disposición.

Las “tramas educacionales” (“educational webs”, en inglés), las “lonjas de habilidades” y los “sistemas de búsqueda de compañero” son posibles hoy en día gracias a Internet. Innumerables sitios están abiertos para

el acceso de personas que desean enseñar y aprender. Solo basta ingresar a sitios como YouTube (videos sobre casi todo lo imaginable, desde cómo construir una figura de origami, hasta tocar guitarra, elaborar joyas o hablar un idioma extranjero), Wikipedia (enciclopedia abierta sobre miles de temas: historia, ciencia, deporte, biografías, y un larguísimo etcétera), o Google Books (libros sobre un sinfín de temas).

En su libro, Illich contempla la posibilidad de que estos sistemas para aprender puedan echar mano de las computadoras, aunque también podrían funcionar de otras formas (listas en un centro comunal, teléfono, cartas enviadas por correo postal, etc.).⁵⁰

Si tal como lo plantea Hannoun, ni el mismo Illich podía negar la necesidad de un profesor en el marco de su tercera red⁵¹, ahora es más necesaria su incorporación y la otros. Esto se debe a que la complejidad del mundo informático, la aparición de aplicaciones y dispositivos móviles, requiere ya no solo de un instructor, sino de un especialista en tecnología informática que se encargue de orientar a los dicentes acerca de la mejor manera de administrar la información obtenida en repositorios, páginas *web*, juegos y otros medios. Es evidente que la posición de Illich obedecía a las condiciones técnicas de las décadas de los sesenta y setenta, pero el alcance de sus reflexiones no llegó a prever o anticipar el grado superlativo de tecnologización de las naciones latinoamericanas.

Más allá de la crítica illichiana a la burocratización de la educación, la organización de las cuatro redes illichianas de comunicación requiere de una estructuración que perfectamen-

50. Salgado, E., *ob cit*, p. 16.

51. Ver *supra*, p. 48

te podría considerarse una burocracia a menor escala. No hay novedad en este planteamiento de Illich, pues solo suprime algunas figuras de las jerarquías educativas para atribuir sus funciones a otras y simplificar el proceso de abordaje de los objetos de aprendizaje. Igualmente, la falta de innovación en la conformación de estas redes se traduce en un hecho: pueden ser desarrolladas o sistematizadas por una autoridad estatal sin que eso reporte mayores problemas.

Desde el punto de vista político, la desescolarización illichiana plantea un condicionante: su propuesta carece de una delimitación clara de la esfera individual y del marco social colectivo. Esta situación no permite valorar los mecanismos que él sugiere como medios para iniciar una reforma política y estatal que establezca límites a la intervención gubernamental y garantice el respeto a la libertad individual implícita en el proceso de formación convival. En la realidad latinoamericana prevalecen fronteras bastante difusas en este sentido. La actuación de los gobiernos en la esfera social impacta sobre la vida de los ciudadanos sin que se perciba o se valore como coercitiva o manipulativa, de hecho, se valora como justa y necesaria para favorecer un determinado objetivo colectivo.

Esta relación gobierno-sociedad-individuo no encuentra eco dentro de las reflexiones illichianas, pues, más allá de proponer un sistema convivencial desinstitucionalizado y desideologizado, no ofrece una clara forma de proceder. Esto se debe a que “el terreno que Illich prefiere es el de los grupos sociales tomado en su sincretismo primero, tal como aparecen a la mirada del profano con su complejidad, confusión y, a veces, su carácter incomprensible”⁵². No hay un abocamiento al abordaje ontológico y teleo-

52. Hannoun, H., *ob cit*, p. 109

lógico de cuál es el rol y fin del individuo en medio de ese grupo social, trascendiendo cualquier reflexión específica relacionada con los beneficios de convivir. “A medida que penetramos en las más profundas implicaciones de la actitud illichiana, constataremos que nuestro autor no penetra nunca muy profundamente en el análisis de los grupos sociales que trata de captar”⁵³.

Apelar a la convivencialidad en contra de un sistema productivista no solo implica sopesar las relaciones entre grupos desde su esfera más inmediata, sino también en las formas en que eso impactará en el ser del hombre y lo que se requiere de él desde el plano espiritual, cultural y biosociológico. No hacerlo, además de ser un peligroso reduccionismo, resignifica al hombre latinoamericano como un ser sin voluntad e intereses. Illich incurre en este error al derivar todo de la economía de la producción de bienes y de las necesidades mercantiles y artificiales, lo cual, por ejemplo, dificulta valorar su desescolarización en el terreno del ser latinoamericano.

En el terreno teleológico, la propuesta de Illich para Latinoamérica implicaría un profundo cambio que correspondería a una refundación total del sistema educativo. La desaparición del monopolio instruccional y manipulativo de las escuelas tradicionales, como hemos dicho, requiere la transición de una sociedad productivista hacia una convivencial, lo que garantizaría que las demandas posteriores corresponderían a las necesidades de preservación de esa convivencialidad, es decir, Illich nos plantea la sustitución de un ideal de autopreservación de un sistema centrado en la productividad por uno que grave en torno a la vida convival. Sin embargo, eso demandaría más que

53. *Loc cit.*

intenciones, pues más bien requeriría de una especie de cisma antropológico o de un extenso experimento social.

El derribamiento de la institucionalidad educativa latinoamericana abriría diversos frentes de atención que es preciso ponderar.

- a. Abandonar cualquier esfuerzo de escolarización tradicional y favorecer la desescolarización para la autoformación y el desarrollo de competencias que satisfagan necesidades individuales y técnicas de quienes deseen adquirir conocimientos.
- b. Abolición de la escolaridad obligatoria en favor de un proceso de formación voluntario para la adquisición de saberes prácticos para la vida.
- c. Eliminación de todo el andamiaje organizacional destinado a planificar, supervisar y control el cumplimiento de objetivos previamente establecidos por la autoridad.
- d. Supresión del currículo obligatorio y oficial en las escuelas, permitiendo que el estudiante, con la guía de sus consejeros, sea quien decida qué es lo que quiere estudiar.
- e. Formación de maestros, instructores, administradores y consejeros en materia de educación convivencial, lo cual requiere un profundo cambio de paradigma pedagógico y metodológico.
- f. Materialización de las cuatro redes de comunicación en información como respuesta a la ausencia de escuelas tradicionales.

g. Abrogación de las certificaciones habilidades o destrezas profesionales.

Las perspectivas de lograr esto en América Latina son bastante escasas si se considera la actual conformación sociopolítica, económica y cultural de esta región. En el terreno sociopolítico, la desescolarización plantea renunciar a la concepción estatista que domina los regímenes democráticos o populares de la región, en los cuales predomina la visión del Estado educador o benefactor. En el campo económico, para eliminar todos los vicios alienantes del sistema capitalista o mercantil predominante, se requeriría volver a un sistema que permita una especie de elevación moral del hombre. También se precisaría una reinterpretación de toda doctrina asociada con el desarrollo económico, la globalización y el libre comercio. Sin embargo, Illich no ofrece claramente una alternativa, aunque pone un énfasis en la formación para el trabajo en fábricas desde las etapas iniciales. En el ámbito cultural, todo ello genera desafíos importantes para lograr una nueva mentalidad que comprenda un marco social que estará regido por valores totalmente opuestos a los que permitieron la evolución histórica y los avances recientes.

No obstante, la ausencia de una ontología del ser latinoamericano en el discurso de Illich representa un enorme obstáculo para valorar la viabilidad que tendría su propuesta para América Latina. Esta omisión no permite ponderar todos los elementos inherentes a la acción humana individual y en interacción con el colectivo que son la piedra angular de todo proceso de cambio o reforma. Lo que se puede rescatar de la desescolarización social illichiana son las consideraciones pedagógicas que hace en torno a la formación en las etapas iniciales. De hecho,

en los actuales esquemas de formación maternal y preescolar se sistematizan estrategias de formación inicial que, en su momento, Illich propuso como una forma de enfrentar los innovadores objetos que se nos presentan e inciden en las primeras etapas de desarrollo cognitivo.

Por último, valorar las perspectivas de una desescolarización social teniendo además como telón de fondo una actitud anarquista, es un reto adicional que dificulta la posible transición hacia una sociedad con una educación desinstitucionalizada partiendo de las estructuras presidencialistas, interventoras y populares que conservan las naciones latinoamericanas. Conviene mencionar que la visión de Illich no es minarquista en el sentido liberal de izquierda o progresista, lo que sería igual de difícil para concretar su enfoque en el plano de la realidad concreta de América Latina. Su enfoque va mucho más allá, pues, de forma implícita, asume un anarquismo de izquierda para aboga por la supresión total del Estado en favor de una sociedad totalmente libre y unida por valores de convivencialidad, contrarios a los antivalores o vicios alienantes del capitalismo.

La imposibilidad de concretar algunos de los aspectos y condicionantes ya discutidos sobre la desescolarización que propone Illich para América Latina, ponen de manifiesto la necesidad de revelarlos desde el plano filosófico de una utopía anarquista latinoamericana. En efecto, tal como se mencionó anteriormente, la desinstitucionalización de la educación y un sistema social convivencial precisan de la sistematización de un conjunto de presupuestos y determinantes que podrían considerarse como irrealizables si se consideran las condiciones que imperan actualmente en la región latinoamericana. Sin embargo, eso se relaciona con la realidad y con condiciones concretas, pero no

con sus posibilidades de constitución como sistema filosófico y pedagógico, lo cual requiere un poco más de análisis.

En efecto, el pensamiento de Illich debe ser visto desde la óptica de la utopía como una forma de pensamiento y reflexión acerca de estados ideales, formalizaciones y teorizaciones que sirvan para derivar cuestiones más específicas que respondan a una particular situación. Con respecto a esto, convendría decir que el discurso illichiano elude las teorizaciones y formalizaciones excesivas para adentrarse en su interpretación crítica de la realidad circundante; su análisis, que además se pretende sociológico, prefiere los hechos por encima de la historia o la ciencia⁵⁴. Pese a ello, su propuesta es siempre un acercamiento a una situación ideal que implica un estado pleno de libertad y gozo para acceder voluntariamente al aprendizaje sin ningún tipo de obstáculos y en ausencia absoluta de coerción.

La utopía como representación de situaciones irrealizables o inalcanzables nace de la obra de Tomás Moro para proponer una república u orden sociopolítico ideal y sin ningún tipo de vicios que comprometan su funcionamiento⁵⁵, pero en el cual

54. Cf. Hannoun, H., *ob cit*, pp. 109-110

55. La obra de Tomás Moro se denominó originalmente "*Libellus vere aureus, nec minus salutaris quam festivus, de optimo rei publicae statu, deque nova insula Utopi*", cuya traducción al español sería "*Librillo verdaderamente dorado, no menos beneficioso que entretenido, sobre el mejor estado de una república y sobre la nueva isla de Utopía*". Al final de la obra, luego de referirse a un ordenamiento y dinámica social soñado, manifiesta: "Mucho me alegra que esta forma de gobierno que yo quisiera que la tuvieran todos, la hayan conseguido al menos los utopianos. Basados en las instituciones que he descrito han fundado una república que se desarrolla no sólo prósperamente, sino que, en cuanto se puede conjeturar humanamente, creo que ha de durar para siempre. Han sido eliminadas en ella las raíces de la ambición y las disensiones. No hay por lo mismo peligro de disturbios internos, que en más de una ocasión han echado por tierra las ciudades más ricas y sólidas. Lograda esta armonía interior y

se pueden ponderar las semillas del fracaso o los errores de los sistemas que no entran dentro de la categoría más ideal; ya que “un sistema de pensamiento filosófico se puede vincular con una realidad psicofísica por la presencia de valores utópicos que presten una lógica de procedimientos a la interacción social, intelectual científica, artística y moral”⁵⁶.

De la misma manera, como utopía latinoamericana, la propuesta social y educativa de Illich va delineando una posible superación del consumismo, alienación, domesticación y sobrevaloración del éxito propio de los sistemas capitalistas; no podría decirse que desde un discurso centrado en la identidad latinoamericana y, por ende, alejada del eurocentrismo, sino que constantemente toma del marxismo sus categorías sociológicas. No obstante, en él se nota ese proceder del pensador latinoamericano para quien “la esencia americana no puede ser expresada sin utopismo”⁵⁷. De hecho, la utopía filosófica illichiana es una concatenación de diversas utopías en el plano del pensamiento filosófico de América Latina, a saber⁵⁸:

gracias a sus magníficas organizaciones la envidia de los reyes vecinos no ha sido capaz de derribar esta república ni aun siquiera conmovér-la, caso que inútilmente intentaron ya algunas veces en tiempos antiguos (Moro, T. Utopía [1516]. Editorial Zero, S. A., España, 1971, p. 78).

56. Escobar, R. “La utopía como constante filosófica en América”. En *Revista de Filosofía*, núm. 16, volúmenes 1 y 2, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2016 [pp. 33-44], p. 38.

57. Escobar, R., *ob cit*, p. 43.

58. Para plantear esta clasificación de las distintas utopías, se recomienda ampliar los detalles teóricos contenidos en las siguientes referencias: a. Escobar, R. “La utopía como constante filosófica en América”. En *Revista de Filosofía*, núm. 16, volúmenes 1 y 2, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2016 [pp. 33-44]; y, b. Villota, M., Bámaca, E., y Villota, D. “La utopía en América Latina, un acercamiento al legado histórico y las políticas actuales”. En *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, núm. 2, volumen 15, Universidad Libre, Cartagena, 2020 [181 - 194].

- a. *Utopía social*, ya que pretende resignificar al individuo latinoamericano como un ser que enfrenta la necesidad de encontrar una verdadera libertad, que rompa las cadenas del sistema impuesto por el capital, las grandes empresas o corporaciones y el gobierno con sus instituciones manipulativas. Para ello, es necesario que este individuo despierte y despliegue todo su razonamiento para negarse a ser instrumento de preservación de un sistema viciado que propende a la formación de antivalores. La cúspide de esta utopía es la alternativa de trascender hacia un sistema donde se abandone cualquier vestigio de economicismo productivista y se asuma una sociedad convivencial basada en valores de cooperación, respeto, desapego material y propiedad compartida.
- b. *Utopía política*, en tanto que la propuesta illichiana abre paso a un sistema anárquico en el que el Estado y gobierno estén ausentes de cualquier materia que afecte la actuación individual y las decisiones que conlleva. Para él, los Estados son los responsables de crear y planificar las condiciones de sostenimiento de los sistemas capitalistas y mercantiles mediante la promoción de un currículo que permea en toda la sociedad a través del currículo oficial que rige las actividades de las escuelas.
- c. *Utopía educativa*, por cuanto aboga por la desinstitucionalización de la educación y el derribamiento de cualquier proceso de certificación de competencias profesionales como condición para acceder a mejores oportunidades de trabajo. Esta utopía se fundamenta, además, por la idea de que debe suprimirse el currículo obligatorio y cualquier interés por

incrementar los niveles de escolarización, en favor de una educación voluntaria que propenda a lograr que los estudiantes que quieran acceder al conocimiento lo logren atendiendo a sus necesidades y capacidades. Para todo ello, es evidente que la escuela tradicional debe desaparecer como núcleo del problema de perpetuación de un sistema que se preserva a sí mismo, para dar paso a instituciones convivables que consoliden una verdadera educación.

d. Utopía económica, debido a que la transición hacia esa nueva sociedad e institucionalidad convivencial, tal como se dijo anteriormente, pasa por el hecho de que se abandone la idea productivista para asumir determinadas posiciones dentro de la actividad productiva. La renuncia a este ideario economicista pasa por el hecho de que la formación responda no a las necesidades que plantean la producción de bienes de consumo o de los servicios, sino a las necesidades del individuo en su entorno inmediato, lo cual, incluso, podría entrar en contradicción con las demandas del sistema productivo. Illich no explica cómo podría insertarse el hombre latinoamericano en el contexto de la producción si asume una posición autodidacta, pues es contrario a los determinismos que impone el mercado laboral.

e. Utopía intelectual, que se refleja en su interés de atender los problemas derivados de la escolarización masiva y proponer una desescolarización social en América Latina sin abandonar completamente una posición marcada por un evidente eurocentrismo. Su abordaje de los problemas apelando a categorías marxistas, lo lleva a plantear soluciones que omiten muchos aspectos del estatus ontológico de la discusión filosófica latinoamericana acerca del ser, la identidad, el mul-

ticulturalismo, el diálogo intercultural, entre otros. Resulta utópico pensar en una solución a los graves problemas de sociales y educativos de esta región, sin considerar la diversidad de los países que la conforman. En esto no existe consenso, ya que se acepta comúnmente que

“La utopía, que se destierra ahora del imaginario colectivo occidental, ha estado desde siempre presente en la historia de América Latina, donde puede rastrearse sin dificultad la tensión que ha opuesto la «topia» de la realidad (el ser) a la ontología del deber ser (la utopía). Esta tensión entre ser e idealidad no solo se explica por la naturaleza dual del discurso utópico, sino por el carácter particularmente desgarrado de la identidad americana, cuyos signos definitorios se han constituido no solo por lo que América es en realidad, sino por lo que «cree ser» o, más aún, por aquello que «quisiera ser»”.⁵⁹

En virtud de todo esto, la desescolarización social representa una utopía latinoamericana en el sentido de que se constituye como una concepción filosófica que busca representaciones de ideas o presupuestos que están por encima del mundo concreto, pero que sirven para entender los problemas que determinan la dinámica de nuestras naciones en los distintos aspectos de la vida social y educativa. A esta sentencia llegamos, entendiendo que “[e]s evidente que en tanto que proyección de una visión ideal, el pensamiento utópico está menos interesado en alcanzar fines concretos que en imaginar posibilidades. Desde el momento en que una idea se presenta como una especulación de otro «futuro posible», se puede hablar de pensamiento utópico”⁶⁰.

59. Aínsa F. “Utopías contemporáneas de América Latina”. En *América: Cahiers du CRICCAL*, núm. 32, Francia, 2004 [pp. 9-33], p. 28.

60. *Ibíd.*, p. 27.

Como ya se dijo, Illich rehúye de la teorización o formalización excesiva, pero su propuesta es utópica porque escapa de cualquier posibilidad de concreción real, dado el contexto de América Latina y las perspectivas que presenta el horizonte futuro. Conviene decir que, entendido así, el utopismo illichiano es parte de un proceso de evolución hacia un pensar enteramente latinoamericano; sus omisiones o contradicciones no desmerecen su profundo por los problemas sociales y educativos de Latinoamérica.

La utopía de Illich también recae sobre su tendencia anarquista representada en la negación de cualquier mecanismo de alienación, explotación y dominación. Al respecto, se entiende este anarquismo como una concepción absoluta, no restringida a lo político o filosófico, ni como parte de una posición fuerte o débil, práctica o teórica, en los términos que lo plantean diversos autores⁶¹. Se asume, pues, que el anarquismo es ese ideal “que preconiza la modificación radical de las actuales formas de organización social, que tanta injusticia, dolor, sufrimiento y miseria acarrear a la mayoría de las personas del mundo, buscando suprimir todas las formas de desigualdad y opresión vigentes, a las que considera responsables de esos males, sin por ello reducir un ápice de la libertad individual”⁶².

Esto es consustancial con la propuesta illichiana de abortar los procesos sociales y educativos que le son propios al sistema

61. Cf. Iosa, J. “Anarquismo filosófico y anarquismo político”. En *Revista de la Facultad de Derecho*, núm. 01, volumen 4, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2013. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refade/article/view/6014>

62. Méndez, N. y Vallota, A. “El anarquismo: Una utopía que renace. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, núm. 15, volumen 6, Universidad del Zulia, Maracaibo, 2001 [pp. 9-29], p. 11.

ideológico hegemónico, en cuyo caso, Illich se inscribe en ese anarquismo que ha asumido la lucha contra los valores capitalistas que son propios del conflicto social⁶³. Además de esto, la lucha por el desmontaje de la institucionalidad estatal, manipulativa y coercitiva, implica una posición de absoluto rechazo a la intervención estatal y la promoción de normas que favorezcan el control y coerción de la esfera privada de actuación en detrimento de la libertad individual y la interacción social extendida. El anarquismo de Illich también corresponde al ideario sociopolítico que pretende la fundación de un orden que permita arrumbar todo tipo de estatización y propenda a “la ruptura y la superación de las formas de representación, de la división de la sociedad entre unos que mandan y otros que obedecen –entre gobernados y gobernantes–, en la lucha contra la fragmentación social de la sociedad para convertir al pueblo en ciudadanos”⁶⁴. La materialización de este tipo de anarquismo revela, en gran medida, una utopía en toda su forma y extensión, en la cual confluyen las diversas utopías que se mencionaron con anterioridad.

Ahora bien, el anarquismo illichiano de la desescolarización no ofrece alternativas innovadoras para asumir el proceso de desinstitucionalización de la educación. En efecto, tal como ya se refirió, no se describe una propuesta que enfrente decididamente la intervención estatal, ya que, por una parte, se presentan reflexiones muy generales acerca de lo que debería ser la vida en un sistema conformado por instituciones convivales que se replican y garantizan su propia sostenibilidad y, por otra

63. Sandoval, M. “Pensamiento anarquista y crítica de la vida cotidiana”. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, núm. 73, volumen 21, Universidad del Zulia, Maracaibo, 2016 [pp. 73-84], pp. 77-78.

64. *Ibíd.*, p. 81

parte, recomienda la operacionalización de una serie de medidas complementarias que no guardan muchas diferencias con las establecidas por la burocracia de los sistemas educativos latinoamericanos de la actualidad.

En resumen, la desescolarización social que Iván Illich plantea para América Latina es una utopía anarquista en materia social y educativa que podría representar un punto de partida para la discusión acerca del verdadero ordenamiento socioeducativo que requieren los países de la región, pero no se trata de una propuesta viable para atender las demandas que derivan de sus realidades específicas. La configuración de nuestras naciones obedece a un proceso evolutivo y sostenido que contribuyó a incorporarlas a la dinámica mundial determinada por la globalización e internacionalización de las relaciones humanas, todo ello impulsado por los avances económicos y tecnológicos de una sociedad productivista, contraria al modelo de convivencia preconizado por Illich.

CONCLUSIONES

Los planteamientos illichianos sobre una sociedad desescolarizada para América Latina configuran una utopía anarquista que debe ser entendida en el marco del desarrollo de un pensamiento latinoamericano. La crítica de los vicios y antivalores de la sociedad capitalista que generan alienación, adoctrinamiento, explotación y dominación para Illich configuran graves problemas para conformar un estado convivencial y que permita el gozo de todos quienes forman parte de él. En este sentido, la escuela se constituye como la piedra angular de una estrategia de dominación, por medio de la cual el Estado instituye un currículo obligatorio que perpetúa un sistema productivista donde priva una rígida instrucción escolar para asumir, en el futuro, competencias en el mercado laboral que atiendan las demandas impuestas por la vertiginosa y cada vez más intensiva producción de bienes de consumo.

La escolarización de la sociedad implica un sometimiento a las disposiciones de un aparato burocrático estatal que promueve una concatenación y prosecución de niveles educativos que desconocen las necesidades individuales del estudiante, quien no puede desplegar todo su potencial creativo. Igualmente, este nivel de escolarización de la sociedad ha significado la adopción de una cultura de veneración del éxito como una especie de triunfo sobre los demás para escalar, figurar y participar en los mayores beneficios que promete el sistema productivista; y esto configura una promesa que no está garantizada. En estas sociedades, la certificación y titulación, así como la formación para el desarrollo de capacidades técnicas alejadas de lo hu-

mano, se derivan de un sistema educativo que está concebido como una herramienta de ideologización y propaganda del aparato estatal.

La realidad latinoamericana está marcada por un hecho que para Illich es parte importante de su fracaso: asumir la escolarización obligatoria en detrimento de una educación voluntaria o que responda a las necesidades de formación verdadera de los individuos como seres libres. Este particular aspecto configura una escuela como un monopolio estatal de instrucción con características de institución manipuladora, es decir, un instrumento por excelencia para la consolidación de un sistema viciado. Y es aquí donde la crítica illichiana asume una dura posición en torno a toda la ritualización del proceso educativo, donde los maestros son concebidos como sacerdotes de una religión determinada y los estudiantes como individuos con una condición de *tabula rasa* que debe ser llenada con los saberes que el Estado considera que son los más prioritarios para la producción de bienes.

Para Illich, la escuela es una cárcel que castra y domestica, pues solo sirve para el sostenimiento de una sociedad corrompida. Como institución manipulativa debe ser derribada para abrir paso a una de carácter convival, es decir, que favorezca la libertad individual y la cooperación entre pares, mediante la adopción de estrategias basadas en el reconocimiento del otro como un colaborador en el proceso y no como un rival en una competencia para la obtención de una mejor calificación o titulación. Esto es un cambio de paradigma, sin embargo, que no se agota en los niveles iniciales y medios de la escuela, sino que se extiende a la educación terciaria o universitaria ya que en ella prevalecen los mismos problemas.

La alternativa a toda esta dura realidad, nuestro filósofo la plantea desde una perspectiva radical: *la desescolarización social*. Esta implica un proceso masivo de desinstitucionalización y desmontaje de todo el andamiaje que configura el sistema educativo, para comenzar a abatir los males sociales que derivan de esa actitud dominadora, explotadora y alienante que nace de un modelo socioeconómico que propende a la productividad y a la competencia. Es evidente que a esto se le suma varios aspectos que deben considerarse como presupuestos de la desescolarización: a. Eliminación de la obligatoriedad de la educación centrada en lo instruccional; b. Supresión del sistema de titulación como forma de certificación de competencias; c. Eliminación del currículo obligatorio y oculto impuesto por la burocracia estatal; c. Creación de redes de comunicación para atender necesidades individuales; d. Establecimiento del acompañamiento como estrategia para que el estudiante entre en contacto con objetos de aprendizaje, entre otros.

Desde un punto de vista más general, la desescolarización preconizada por Illich requiere de un cambio social, político, económico y cultural que se establezca como un marco para que los cambios vayan más allá de una simple revolución educativa. La sociedad requiere una refundación sobre los valores de la convivencialidad y la armonía entre todos quienes las conforman, lo que demanda un cambio de un cambio político y económico que permita trascender un ordenamiento impulsado por la dinámica de los mercados y sus correspondientes ideales consumistas que derivan de una escala artificial de necesidades. Para ello, el Estado debe abandonar cualquier esfuerzo por incidir en la educación de los ciudadanos, enmascarando sus verdaderas intenciones. Por el contrario, debe abrir espacios a la libertad plena, renunciando a sus esquemas

de planificación, intervención, supervisión y control de las actividades educativas.

Asimismo, el cambio que propone la visión illichiana es la de trascender a una dinámica económica que favorezca la solidaridad y cooperación humana, reconociendo la importancia de una producción de bienes que atienda las verdaderas demandas de la persona, en contraposición a la satisfacción de necesidades artificiales que son parte de una escala deformada de valores. Naturalmente, este cambio económico pasa por la reinterpretación de todas las relaciones entre el ser individual y el marco social o colectivo, pero, al respecto, Illich no propone nada en particular que vaya más allá de reflexiones generales que se corresponden con las categorías marxistas, pues no ape-la siquiera a la noción de la lucha de clases u otro presupuesto materialista o economicista.

En cuanto a la cultura, no se rastrea en Illich una construcción propia de una antropología latinoamericana que atienda los conceptos de identidad, mestizaje, diversidad, entre otros. Esto es una dificultad evidente en su obra, pues no sienta las bases para un nivel de reflexión más profundo que sirva para entender las particularidades del ser latinoamericano y su relación con la realidad que lo rodea. De hecho, aunque pueda haber un acercamiento a una teleología particular y centrada en lo educativo o pedagógico, no existe en la visión illichiana una ontología que responda a cuestiones importantes con relación al papel del hombre en cuanto a la diversidad y las posibilidades de una identidad latinoamericana; no sortea la barrera que impone reflexionar sobre un tema que exige matices, diferenciación y contextualización, sino que lo hace desde una perspectiva global y, en algunos casos, cargadas de eurocentrismo.

Considerando todo lo anterior, la sociedad latinoamericana que Illich recomienda para América Latina representa una utopía anarquista con escasas posibilidades de concreción, aun cuando pueda considerarse un ejercicio reflexivo que merece ser estudiado para extraer posibles vías específicas para la actividad educativa. La desinstitucionalización planteada no es posible en una región que, tal como se demostró, escogió un camino totalmente distinto: la escolarización masiva y la obligatoriedad de la educación en los primeros niveles. Además de esto, el desmontaje de todo el sistema educativo en favor de una formación voluntarista plantea el desafío de separar a los Estados latinoamericanos de una gestión que han venido desarrollando en atención de las exigencias de los acuerdos y pactos que han suscrito para garantizar la masificación escolar con todas sus implicaciones.

Para quienes asumen la defensa del Estado como rector de la educación, podrían encontrar descabellado limitar la planificación, intervención y control que las instituciones burocráticas ejercen sobre el sistema. No obstante, para los defensores del anarquismo y el libertarismo, las propuestas de Illich también generan resistencia, en tanto que la alternativa que presenta no dirime el problema de la autoridad y el ejercicio de poder en las instituciones convivales o redes propuestas para superar un posible escenario de inexistencias de escuelas tradicionales. El arrumbamiento de las viejas jerarquías de la burocracia educativa institucionalizada no encuentra en la obra de nuestro pedagogo una propuesta que revele una innovación a este respecto; lo que propone se resume en una reducción de la cantidad de cargos y unas funciones menos acotadas para cada integrante.

La libertad illichiana en el marco de una sociedad totalmente desescolarizada es otro punto que es necesario valor como parte

de una utopía anarquista latinoamericana. En este sentido, pese a su interés por presentar la convivencialidad como un estado máximo de cooperación e integración entre los hombres, la libertad del ser individual es una libertad de un ser atomizado, pues, tal como se ha mencionado anteriormente, no hay una ontología que permita establecer la relación del hombre latinoamericano con su entorno ni con el marco social o colectivo. Illich emplea la libertad solo como un presupuesto que se encumbra para dar fundamento a las reflexiones sociológicas acerca del modo de vida consumista y capitalista con la correspondiente necesidad de superar el adoctrinamiento y la alienación.

La utopía anarquista de Illich radica en proponer una desescolarización partiendo de la idealización de un modelo de sociedad que no se corresponde con la que está presente en la realidad concreta de América Latina. Su anarquismo combina distintas formas de desinstitucionalización educativa, pero sin una descripción precisa de las estrategias a seguir para abatir efectivamente la dominación y el adoctrinamiento que ejerce el Estado mediante las escuelas y su respectivo currículo obligatorio. Su utopía es multiforme, en tanto abarca aspectos sociales, educativos, políticos y económicos, pero sin considerar elementos antropológicos y ontológicos esenciales del ser latinoamericano.

La relación sociedad, educación y escuela en el pensamiento illichiano es el núcleo fuerte, pues desde allí se despliega toda su argumentación en torno a cómo la escuela es el medio de propaganda, adoctrinamiento e ideologización por excelencia para constituir sociedades productivistas que valoren la instrucción, por un lado, como medio para acceder a las mejores oportunidades que promete el mercado laboral y, por el otro,

para garantizar que el sistema o *establishment* se mantenga. Para él, esto no sería una verdadera educación, ya que los conocimientos que se adquieren en este contexto no necesariamente se corresponden con los que el alumno desea desarrollar de forma voluntaria, por lo que pueden llegar a ser inútiles para su vida. Sobre esto, la utopía de Illich reside en intentar explicar estas cuestiones asumiendo que esa relación podría cambiar desde una serie de reformas globales que no reconocen la diversidad de la región, las particularidades de cada sistema educativo y la tendencia que, incluso para su época, ya venían describiendo las sociedades de América Latina.

La utopía anarquista de nuestro filósofo también se ve superada por la acelerada tecnificación y tecnologización social que también ha permeado en las sociedades latinoamericanas. Pese a la visión fatalista de Illich, según la cual los compromisos financieros de los países de la región supondrían un duro golpe para las perspectivas de una escolarización masiva basada en la innovación, nos encontramos que las innovaciones tecnológicas alcanzan de forma directa los ámbitos sociales y educativos, aun cuando se evidencien problemas de igualdad y asimetrías en el acceso a los recursos disponibles. Aunque con significativas diferencias con respecto a las naciones del primer mundo, se ha socializado el conocimiento tecnológico y se evidencian grandes esfuerzos por incorporarlos masivamente en el hecho educativo; esto puede observarse en los distintos programas e iniciativas que han desarrollado, en conjunto, los gobiernos y organismos multilaterales referidos con anterioridad.

Todo ello, excede con creces la visión del proceso de tecnificación asociado a la producción de bienes y servicios consideraros

por Illich en su crítica a la sociedad consumista, así como también trasciende el mero empleo de computadores y ordenadores para el tratamiento de la información derivada de las redes comunicaciones que propone. En América Latina, el desarrollo tecnológico actual impulsa otras formas de aprendizaje que el propio Illich no pudo anticipar, por razones más que obvias, pero en las que, paradójicamente, pueden presentarse algunos paralelismos. Por ejemplo, el empleo de software para extender la búsqueda de objetos de conocimiento, el uso de aplicaciones móviles para el procesamiento de datos y la creación de redes de contacto entre pares, así como entre pares, instructores y consejeros pedagógicos. Igualmente, la socialización del conocimiento planteada por esta revolución tecnológica se corresponde con el deseo de Illich de liberar estos recursos para que se empleen de forma voluntaria.

Sin embargo, es evidente que esta socialización del conocimiento que impulsó la tecnologización no ha llegado por un quiebre de la sociedad capitalista o por un derrumbe de la institucionalidad educativa, tal como lo vaticino Illich. Por el contrario, ello ha sido el resultado de procesos socioeconómicos, políticos y culturales basados en la productividad y el desarrollo de competencias para atender las demandas de una sociedad con necesidades crecientes en todos los ámbitos de la vida; la evidencia que muestra la realidad concreta contradice los vaticinios de nuestro filósofo. Esta dinámica supone un éxito de la concepción estatal del tema de la escolarización social y contradice cualquier argumento en favor de una sociedad desescolarizada en los términos planteados por Illich. La utopía admite que la situación pueda revertirse en determinado momento, pero la tendencia de la región muestra que no es un escenario posible.

Algunos temas como exclusión, pobreza y de deserción escolar representan desafíos importantes. De hecho, siguiendo a Illich, la masiva escolarización parece descuidar estos aspectos que son cruciales para cualquier sistema educativo. En este sentido, tal como pudimos demostrar en la sección anterior, no hay un avance significativo en esta materia, ya que persisten los problemas de pobreza y deserción, mientras que la exclusión sigue estando en el foco de atención de los problemas educativos, incluso en materia del uso de las tecnologías educativas y participación activa en el proyecto escolar.

Por último, es preciso reiterar que la visión filosófica de Illich carece de una especulación ontológica que permita entender el ser del hombre latinoamericano de forma abstracta, sin entrar en consideraciones materialistas de su actuar en el mundo ni en reduccionismos sociológicos y economicistas de su conducta. Aunque sin lugar a dudas se trate de un pensador latinoamericano de relevancia en el terreno de las ideas, se trata de una omisión que no permite dotar a su reflexión de una antropología latinoamericana que fundamente su ideario del individuo libre, en perfecta armonía con sus semejantes, en plena cooperación convivencial, sin las ataduras propias de la domesticación, adoctrinamiento y dominación que son categorías centrales de su obra; esta negación de cualquier ontología revela en Illich su apego a la metodología materialista del marxismo.

En resumen, las perspectivas de concretar la utopía anarquista illichiana de una sociedad latinoamericana desescolarizada de Illich sobrepasan la realidad socioeducativa de la región. Por una parte, no existe un marco social, político, económico y educativo que propenda a una desinstitucionalización de la educación en todos sus niveles y, por otra parte, no se vislum-

bra una reforma que limite el poder del Estado en materia de planificación, intervención, supervisión y control educativo. Al contrario, existen suficientes evidencias de que la tendencia es contraria: escolarización masiva en todos los niveles, masificación de las escuelas como instituciones de formación para el trabajo, sostenimiento del monopolio curricular por parte del Estado, burocratización del sistema educativo y conformación de una sociedad escolarizada fundada en valores productivistas para enfrentar las crecientes demandas de atención y satisfacción de necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía principal

Illich, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores, España, 1974

_____. *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, Ediciones Nueva Imagen, México, 1973.

Bibliografía secundaria

Illich, Iván y otros. *Un mundo sin escuelas*. Nueva Imagen, México, 1977.

_____. *La convivencialidad*. Editorial Planeta, México, 1985.

_____. *Obras reunidas, volumen I*. Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

_____. *Obras reunidas, volumen II*. Fondo de Cultura Económica, México, 2008.

_____. *Obras reunidas, volumen 2*. Fondo de Cultura Económica, México, 2008.

Referencias complementarias

Acosta, Felicitas. “Introducción: discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina”. En Acosta, F. (comp.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ediciones UNGS-Clacso, pp. 15-40, Argentina, 2021.

_____. “Escolarización y derecho a la educación”. En Acosta, F. (comp.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ediciones UNGS-Clacso, pp. 15-40, Argentina, 2021.

- Aínsa Fernando. Utopías contemporáneas de América Latina. *Revista América: Cahiers du CRICCAL*, núm. 32, pp. 9-33, Francia, 2004.
- Boff, Leonardo. *Tiempo de Trascendencia, el Ser Humano como Proyecto Infinito* [2000]. Editorial Sal Terrae, España, 2002.
- Cappelletti, Ángel. *La ideología anarquista*, Biblioteca Anarquista, Argentina, 1985.
- Carrillo, Isabel (ed.). *Democracia y educación en la formación docente*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Catalunya, España, 2016.
- CEPAL. América Latina y el Caribe quince años después. De la década perdida a la transformación económica 1980-1995 (1996). Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2003/S33898N962A_es.pdf
- _____. Magnitud de la pobreza en América Latina en los años ochenta [1991]. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9258/S9100514_es.pdf
- _____. Crecimiento de América Latina y el Caribe en 2021 no alcanzará a revertir los efectos adversos de la pandemia [2021]. Disponible en: [https://www.cepal.org/es/comunicados/crecimiento-america-latina-caribe-2021-alcanzara-revertir-efectos-adversos-la-pandemia#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20\(30%20pa%C3%ADses\)%20el%20porcentaje,pobreza%20el%2033%2C7%25](https://www.cepal.org/es/comunicados/crecimiento-america-latina-caribe-2021-alcanzara-revertir-efectos-adversos-la-pandemia#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20(30%20pa%C3%ADses)%20el%20porcentaje,pobreza%20el%2033%2C7%25)
- Cuevas, Francisco. *Pedagogía anarquista. Por una pedagogía sin autoridad ni represión. Textos para la educación en y para la libertad...* La Turba Ediciones, Chile, 2013.

- Donoso, Andrés. Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina. *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, Vol. 2, No. 140, pp. 123-146, 2012.
- Dussel, Enrique. *América Latina. Dependencia y liberación* [1973]. F. García Cambeiro Editor, Argentina.
- Escobar, Roberto. La utopía como constante filosófica en América. *Revista de Filosofía*, núm. 16, volúmenes 1 y 2, pp. 33-44, Chile, 2016.
- Escribano, Elmys. Sociedad, utopía y educación en Iván Illich, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 2, vol. 17, pp. 1-23, Costa Rica, 2017.
- Feldfeber, Myriam. “La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras”. En Acosta, F. (comp.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ediciones UNGS-Clacso, pp. 41-56, Argentina, 2021.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Editorial Mainz, Alemania, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Argentina, 1970.
- Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores, México, 2003.
- Gajardo, Marcela. Iván Illich. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, núm. 3-4, vol. XXIII, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Francia, 1993.
- Gracia, Jorge. Historia de la filosofía y filosofía latinoamericana. *Revista Devenires*, no. 1(2), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 2000. Disponible en: www.filosofia.mx/index.php?&ACT=25&-fid=16&aid=125...board_id=1

- Guerin, Daniel. *Para un marxismo libertario*. Editorial Proyección, Argentina, 1969.
- Hannoun, Hebert. *Iván Illich o la escuela sin sociedad*. Editorial Península, España, 1976.
- Hornedo, Braulio. Iván Illich: un humanista radical. *Revista Crítica del Progreso Capitalista*, año 1, núm. 1, pp. 01-18, México, 2016.
- Iosa, Juan. Anarquismo filosófico y anarquismo político. *Revista de la Facultad de Derecho*, núm. 01, volumen 4, Colombia, 2013. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refade/article/view/6014>
- Jofré, Rosa y Zaldivar, Jon. La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, pp. 65 – 81, 2006.
- Kusch, Rodolfo. *Esbozo de una antropología filosófica americana*, en Obras completas, Tomo III. Editorial Fundación Ross, Argentina, 2007.
- Méndez, Nelson y Vallota, Alfredo. El anarquismo: Una utopía que renace. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, núm. 15, volumen 6, pp. 9-29, Venezuela, 2001.
- Moro, Tomás. *Utopía* [1516]. Editorial Zero, S. A., España, 1971.
- Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan. El sistema educativo en América Latina (1984). Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1>
- Olvera, Rosa y Márquez, Jorge. Alteridad en Iván Illich. *Revista Estudios Políticos*, núm. 13, UNAM, México, pp. 231-254, 1996.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). *Evolución de la situación educativa de América Latina 1956-1965. Conferencia de*

- Ministros de Educación y Ministros encargados del planeamiento económico en los países de América Latina y el Caribe* (1966). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003172.pdf>
- Paniagua, Carlos. Una alternativa para el sistema educativo según Iván J. Illich. *Revista Educación*, Vol. 2, No. 2, pp. 11-25, 1977.
- Parra, Omar y León, Omar. *Pensar en la educación para Iberoamérica, tomo II*. Departamento de Publicaciones, Universidad Santo Tomás, Colombia, 2012.
- Pinto, Rolando y Osorio, Jorge. *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*, volumen II. Editorial Derrama Magisterial, Perú, 2014.
- Roig, Arturo. Teoría crítica del pensamiento latinoamericano. El desconocimiento de la historicidad de América (2004). Disponible en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/7.htm>
- Salazar Bondy, Augusto. ¿Existe una filosofía de nuestra América? Siglo XXI Editores, Perú, 1969.
- Sandoval, Marcelo. Pensamiento anarquista y crítica de la vida cotidiana. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, núm. 73, volumen 21, pp. 73-84, Venezuela, 2016.
- Salgado, Édgar. De la sociedad desescolarizada, de Iván Illich, a la escuela en la nube, de Sugata Mitra (2013). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/311297179>
- Santos, Marcos. Sociedad, utopía y educación en Iván Illich. *Revista Psicología USP*, núm. 3, vol. 17, Instituto de Psicología de Brasil, Sao Paulo, 2006.
-
- _____. Iván Illich: La combativa inocencia y la lucidez de un hombre inquieto. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, No. 117, pp. 479-498, 2008.

- Savater, Fernando. *El valor de educar*. Editorial Ariel, España, 1997.
- Suárez, Alí. Perspectivas de una sociedad desescolarizada: ¿utopía o realidad posible? Conferencia. Universidad Miguel de Cervantes, Chile, 30 de julio de 2021.
- Torres, Carlos. *Paulo Freire. Educación y concientización*, Ediciones Sígueme, España, 1980.
- Tort, Antoni. Los silencios y las palabras de Iván Illich. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 323, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003.
- Vasconcelos, José. *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Editorial Espasa-Calpe, Argentina, 1948.
- Walter, Nicolas. *Sobre el anarquismo*. Editorial Eleuterio, Chile, 2016.
- Zaldívar, Jon y Laudo Xavier. Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Revista Educación XXI*, Vol. 20, No. 1, 2017.
- Zúñiga, José Francisco. Iván Illich: hacia una desescolarización. *Revista Electrónica Educare*, núm. 4, 2003. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1017>

El libro *Desescolarización social: la utopía de Iván Illich* representa un importante ejercicio de reflexión del Dr. Alí Javier Suárez Brito acerca de la propuesta de desinstitucionalización escolar que hace el recordado filósofo y pedagogo Iván Illich. Aunque abordar el trabajo de un autor podría sugerir una adhesión inmediata a su núcleo de pensamiento, el Dr. Suárez Brito nos demuestra que no necesariamente es así. De hecho, su intención es revelar la inviabilidad y descontextualización de la propuesta illichiana, no sin antes profundizar en los elementos más importantes de ella.

 editorial
DIGRÁFICA

ISBN: 978-9942-574-06-0



9 789942 574060