

# La crítica tardía de Iván Illich a la “sociedad desescolarizada”: “estaba ladrando al árbol equivocado”<sup>1</sup>

## Ivan Illich’s Late Critique of “Deschooling Society”: “I was Largely Barking up the Wrong Tree”

Rosa Bruno-Jofré<sup>2</sup> Jon Igelmo Zaldívar<sup>3</sup>

### Resumen

En este artículo Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo Zaldívar examinan la crítica que el propio Iván Illich hace a *La Sociedad Desescolarizada* y la subsecuente revisión crítica a las instituciones educativas y a la comprensión de la educación, en el contexto tanto de su propio trayecto intelectual como del giro epistemológico que comenzó a tomar forma a principio de los 80. Bruno-Jofré y Zaldívar examinan cómo, con el tiempo, Illich reorientó su indagación hacia las raíces (origen) de las certezas modernas (como aquellas relacionadas con la educación) y exploró la manera en que los seres humanos son integrados en sistemas generados por esas “certezas”. Illich se implicó en un análisis histórico más que en proveer respuesta a problemas contemporáneos específicos, mientras mantuvo su interés por la relación entre pasado y presente.

Con las metáforas de la palabra, la página y la pantalla identifica tres grandes mutaciones en el imaginario social occidental y la reconstrucción del ser individual. Bruno Jofré y Zaldívar sostienen que mientras sus escritos, entre los que se incluye *La Sociedad Desescolarizada*, tenían generalmente un carácter apofático, su crítica a la educación, principalmente a fines de los 80 y en los 90, se entrelaza con su análisis de la parábola del Buen Samaritano y su creencia en la modernidad como producto de una cristiandad corrompida.

**Palabras clave:** Sociedad Desescolarizada; Crítica; Giro epistemológico; Modernidad; Metáforas

### Abstract

In this article, Rosa Bruno-Jofré and Jon Igelmo Zaldívar examine Ivan Illich’s own critique of *Deschooling Society*, and his subsequent revised critique of educational institutions and understanding of education, within the context of both his personal intellectual journey and the general epistemological shift that started to take shape in the early 1980s. Bruno-Jofré and Zaldívar consider how, over time, Illich refocused his quest on examining the roots (origin) of modern certitudes (such as those related to education) and explored how human beings are integrated into the systems generated by those “certainties.” Illich engaged himself in historical analysis rather than providing responses to specific contemporary problems, while maintaining an interest in the relation between the present and the past. Under the metaphors of the word, the page, and the screen, he identified three great mutations in Western social imaginaries and the reconstruction of the individual self. Bruno-Jofré and Zaldívar argue that while his written work, including *Deschooling Society*, generally had an apophatic character, his critique of education, particularly in the late 1980s and 1990s, is intertwined with his analysis of the parable of the Good Samaritan and his belief that modernity is an outcome of corrupted Christianity.

**Keywords:** Deschooling Society; critique; Epistemological shift; Modernity; Metaphors

Para citar este artículo:

Jofré, R; Zaldívar, J.(2016). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 65 - 81

## Introducción

Desde comienzos del siglo veintiuno se ha dado un renovado interés por la crítica a la escolarización expuesta por Ivan Illich a comienzo de los 70. Esto es parte de la búsqueda de nuevos marcos de referencia en la pedagogía crítica por parte de educadores comprometidos con movimientos ecologistas, anticapitalistas y mesiánicos (Kahn, 2010; Lewis, 2010; Esteva y Suri Prakash, 1998; y Espejo, 2008); y de aquellos que intentan teorizar los cambios acarreados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la pedagogía y la educación en un sentido amplio (Hart, 2001; Knobel y Lankshear, 2009 y Suoranta y Vadén, 2007). Naturalmente, Illich también atrae a aquellos que rechazan la escolarización y proponen una educación en el hogar (Farenga, 1998 y Pykett, 2009). Incluso, *The International Journal of Illich Studies* publicó su primer número en 2009.

Sin embargo, mientras los estudios acerca de Illich y la educación se concentran en sus primeros y más polémicos libros, tales como *La sociedad desescolarizada* publicado en 1971<sup>4</sup>, dejan de lado artículos publicados entre 1980 y 1990 que expresan cambios en su trayectoria intelectual y la articulación de una crítica a *La sociedad desescolarizada* como *naive*, algo que el propio Illich había sentido incluso al momento de la publicación. En ese momento, Illich marcó la distancia con este texto como parte de su reflexión sobre la historia y la memoria y su preocupación por la educación como un discurso histórico (Illich, 1992). Es así como en 1995 escribió.

Mientras mi crítica a la escolarización en ese libro puede haber ayudado a mucha gente a reflexionar sobre los efectos colaterales no deseados de esta institución – y quizás a buscar alternativas significativas – ahora me doy cuenta que estaba ladrando al árbol equivocado (Illich, 1995).

El objetivo de este ensayo consiste en examinar la crítica de Illich a *La sociedad desescolarizada* y la subsecuente revisión crítica de las instituciones educativas en el contexto del propio trayecto intelectual del autor, así como del giro epistemológico que tuvo lugar

a principio de los 80. Textos de particular relevancia son la disertación llevada a cabo frente a la Asamblea General de la *American Educational Research Association* titulada *A Plea for Research on Lay Literacy* (Illich, 1987)<sup>5</sup>, su ponencia *Mnemosyne: la huella de la memoria*<sup>6</sup> (Illich, 2008) presentada en la Conferencia *The Socio-Semiotics of Objects: The Role of Artifacts in Social Symbolic Processes*, el prólogo que escribió al libro *Desescolarizando nuestras vidas* de Matt Hern, y las entrevistas publicadas por David Cayley en 1992 y 2005 tituladas *Ivan Illich in Conversation*<sup>7</sup> and *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich* (Cayley, 1992 y 2005)<sup>8</sup>.

A principio de los 80, Illich, quien concebía a las instituciones que proveían servicios tales como educación, transporte y salud como instrumentos que tenían un impacto en la sociedad y el medio ambiente, transitaba un cambio epistemológico que lo decidió a mover su mirada de lo que esos instrumentos hacían o estaban haciendo hacia lo que estaban diciendo<sup>9</sup>. Fue este un momento en que Illich se retiró del activismo político hacia la intimidad (Borremans y Robert, 2006, p.14)<sup>10</sup>. Mostró poco interés en los sucesos más importantes de la década del 80, como la Revolución Nicaragüense y su fracaso, o la desintegración de la Unión Soviética. Se ha especulado con que la controversia causada por sus disertaciones en la Universidad de California en Berkeley en 1982 basadas en los manuscritos de su libro *El género vernáculo*, y la malas críticas que lo referían tuvieron impacto en Illich (RNF, 24). Más significativo es, quizás, el cuestionamiento que se planteó acerca de la imagen que de él se había construido como un pensador político en busca de soluciones y alternativas al modelo de desarrollo industrial.

Intentamos evidenciar cómo en este momento de su trayectoria, Illich redefinió su búsqueda hacia las raíces (los orígenes) de las certezas, como aquellas relacionadas a la educación, concentrándose en un análisis histórico más que en las respuestas a problemas específicos contemporáneos. En este camino, desarrolló una original comprensión del pasado y acuñó nuevos conceptos interpretativos y metáforas que le abrieron nuevas maneras de ver la educación. Con el objeto de interpretar el reposicionamiento de Illich no sólo acerca de *La sociedad desescolarizada*, si no de los tér-

minos en que había desarrollado sus miradas sobre la escuela, la educación, el aprendizaje y el lugar de Dios y el Cristianismo en ese paradigma, exploraremos los momentos claves de este trayecto. Para Illich, la Iglesia era también un *instrumento*, en el sentido en que él los comprendía.

## Hacia la sociedad desescolarizada

Antes de continuar profundizando en el tópico en cuestión, creemos de interés para el lector conocer algo de la historia y el contexto de Illich y cómo llegó a escribir *La sociedad desescolarizada*. Brevemente, Illich fue ordenado sacerdote, y a pesar de muchos conflictos, nunca llegó a abandonar la Iglesia Católica. Contrariamente a lo que se ha informado (Nassif, 1975; Gabbard, 1994), Illich murió siendo un sacerdote, aunque no cumpliera con los deberes usuales que se les asignan. Nacido en Viena en 1926, asistió a la Pontificia Universidad Gregoriana en los 40 y completo su doctorado en 1950 en la Universidad de Salzburgo escribiendo su tesis sobre Arnold Toynbee (IIC, 82). Referencias en sus escritos evidencian un contacto temprano con teólogos involucrados en la *noeuvvelle théologie*<sup>12</sup> que emerge con posterioridad a la *crisis modernista* y la *vuelta a la escolástica* (impulsada por el Vaticano entre 1850 y 1920) y que condujo al neo-tomismo. Esta corriente propiciaba una vuelta a los escritos de Santo Tomás de Aquino y abría un diálogo con la modernidad (Mettepenningen, 2010). En los años 50 Illich realizó trabajo pastoral en Nueva York y entre 1956 y 1960 ejerció la vicepresidencia de la Pontificia Universidad Católica en Ponce, Puerto Rico (du Plessix Gray, 1970). Ya para 1960 había desarrollado visiones discrepantes con la política de la Iglesia y su trabajo misionero en América Latina, cuestionaba el uso del Evangelio para apoyar perspectivas políticas particulares y la defensa de los valores de la modernidad (Illich, 1967). Cayley describe la interpretación de Illich de su misión como la búsqueda de la auto-crítica, la disposición a escuchar y la habilidad para “relativizar la propia cultura con la finalidad de escuchar lo que dice el Evangelio cuando habla con la voz de otra cultura” (RNF, p. 6).

En 1966, Illich con un grupo de colaboradores fundaron el *Centro de Investigaciones Culturales* (más tarde llamado *Centro Intercultural de Documentación*, o CI-

DOC), en Cuernavaca, México, para preparar misioneros Canadienses y estadounidenses, quienes siguiendo el llamado del Papa Juan XXIII trabajarían para modernizar los proyectos de la Iglesia en América Latina. El CIDOC jugó un papel central en las críticas a las políticas desarrollistas impulsadas por los países desarrollados, enfocadas particularmente en la intervención de los Estados Unidos en los países de Latinoamérica y el papel de la Iglesia en estos proyectos (Hartch, 2009). Hasta 1966 Illich apuntó sus críticas a la Iglesia Católica como institución.<sup>12</sup> Sin embargo, después de que fuera interrogado ese mismo año (CIDOC, 1969) en el Vaticano por la Congregación para la Doctrina de la Fe, se apartó de las críticas hacia las instituciones católicas para dedicar sus *panfletos* sobre educación, escritos entre 1969 y 1971, a criticar los pilares que sostienen la ideología del progreso moderno secular.<sup>13</sup> Por cierto, el primer libro publicado después de este conflicto con el Vaticano fue *La sociedad desescolarizada*.

La primera versión de *La sociedad desescolarizada* se publicó en México en la colección *CIDOC Cuadernos* en septiembre de 1970 bajo el título *The Dawn of Epimethean Man and Other Essays*. El volumen contiene los primeros capítulos de lo que más tarde sería publicado como la primera edición de *La sociedad desescolarizada*. Illich había escrito la mayoría de los panfletos comprendidos en este libro elaborado para el seminario *Alternatives in Education* que organizara Everett Reimer para el CIDOC en 1968. Muchos de los trabajos (luego capítulos) fueron publicados y más tarde reimprimos en las revistas más importantes del momento, tales como *The New York Review of Books*, *Social Policy*, y *Les Temps Modernes*. En la primavera de 1971, *La sociedad desescolarizada* fue publicada por Harper and Row en Nueva York. El libro contenía siete capítulos ¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a la escuela?, Fenomenología de la Escuela, Ritualización del Progreso, Espectro Institucional, Compatibilidades Irracionales, Tramas de Aprendizaje y *Renacimiento del hombre epimeteico*.

Se ha prestado poca atención a la respuesta de Illich a las críticas y a su comentario, pocos meses después de la publicación de *La sociedad desescolarizada*, acerca del cambio que la editorial (Harper) hiciera al título del libro y de la confusión que esto generó entre los

lectores. Es así como en los artículos titulados *The Alternative of Schooling*, publicado en *Saturday Review* en junio de 1971 y en *After Deschooling, What?* publicado en la revista *Social Policy* en septiembre de 1971 sostuvo que su intención no era terminar con la escolarización sino liberar la educación, liberarla del estado para mudar el control a movimientos comunitarios de base (Illich, 1971a y 1971b). Además, en la Conferencia Internacional de Educación Cristiana, que tuvo lugar en Lima, Perú, en Junio de 1971, Illich sostuvo que promovía el desestablecimiento de la escuela como institución en el sentido en que el término se utiliza en los Estados Unidos para hablar de la separación entre la iglesia y el estado (Illich, 2006).

*La sociedad desescolarizada* tiene una calidad intuitiva pero algunos problemas metodológicos. El intercambio con Paulo Freire en Ginebra en 1975, cinco años después de la publicación en 1970 tanto de *Pedagogía del Oprimido* de Freire como de la primera versión de lo que sería *La sociedad desescolarizada*, es ilustrativo de ello. Freire señaló que Illich se equivocó al negarse a analizar la cuestión ideológica y que por esa razón no era capaz de comprender el fenómeno en su totalidad. Illich separó la crítica de la herramienta (la institución) de la crítica a la ideología de la educación. Freire identificó esta cuestión metodológica como un problema en un debate cara a cara con Illich, acerca de ambos libros (Freire e Illich, 1986). Illich no estaba preparado en ese momento para discutir la cuestión. Freire tenía dudas sobre la interpretación de Illich de la escuela como una institución poseedora de una esencia demoníaca que debía o bien ser suprimida o superada sin considerar sus aspectos desde una perspectiva ideológica. Por el contrario, Freire consideraba que la fuerza ideológica detrás de la escolarización como institución social podía cambiar, y que los esfuerzos reformistas debían orientarse hacia en ese cambio ideológico (Freire, 1985 y Torres, 1979).

En Abril de 1976, trece años después de haberlo establecido, Illich cerró el CIDOC preocupado por la posibilidad de que fuera institucionalizado o comprado por alguna universidad norteamericana. Illich y sus colaboradores consideraron que todo lo que el Centro se había propuesto hacer en el momento de su fundación había sido logrado (IIV, 203-204). El final del

CIDOC tuvo serias repercusiones en la vida intelectual de Illich. Para principios de la década del 70, el CIDOC se había convertido en un centro internacional para el estudio crítico de las instituciones modernas por parte de intelectuales vanguardistas, políticos y líderes de movimientos contra-culturales de todo el mundo. En un momento en que América Latina era un laboratorio político, CIDOC era el lugar donde tenían lugar discusiones tanto sobre alternativas al desarrollo y el progreso así como debates sobre opciones radicales (Sbert, 2009). Esos debates habían inspirado la base pedagógica de *La sociedad desescolarizada*. Además, el CIDOC fue el punto de contacto de Illich con la realidad social y política de América Latina. Pero a diferencia de Paulo Freire, Sergio Méndez Arceo o Augusto Salazar Bondy quienes también tenían conexión con el CIDOC, Illich no se posicionó de manera clara con referencia a los movimientos de base que apuntaban a un cambio en América Latina. Se conectó con la realidad latinoamericana a través del CIDOC al mismo tiempo que mantenía relaciones cordiales con los gobernantes mexicanos. De esta manera, el cierre del CIDOC clausuró el espacio en el cual Illich había mantenido su compromiso con los cambios sociales y políticos reales. Este evento simboliza el final de una fase importante en la biografía intelectual de Illich. Es importante mencionar que entre 1969 y 1976 hubo una relación muy cercana entre las actividades que tenían lugar en el CIDOC y las publicaciones de Illich. Es así como las cuatro áreas temáticas que Illich había explorado en el CIDOC —la crítica a las instituciones modernas, con particular énfasis en la Iglesia Católica, las escuelas, el transporte y los hospitales— también fueron temas abordados en seminarios organizados por el centro (CIDOC, 1973). Illich parece haber percibido que el cierre del CIDOC también significaba el final de una fase de su vida —una fase que más tarde, en una entrevista con Cayley, sintió como una campaña electoral sin fin:

Hubo un momento en el que estaba en campaña tratando de hacer que la gente reflexionara en lo que hacen las escuelas, en lo que implica la educación, en los resultados malos de la medicalización de la sociedad y demás. Este período de campaña de mi vida se extendió, digamos, desde 1962 a 1972. Y durante ese tiempo, en un determinado mo-

mento me llegué a sentir como un tocadiscos. Los argumentos que había postulado un año o dos atrás en un disco de 33 rpm, se reducían ahora a 45 rpm. Cuando me paraba frente a la audiencia les decía ‘apriete los botones adecuados. Les daré lo que me pidieron que hiciera y luego, conversemos. Terminemos con eso de una vez así podemos tener nuestro debate’ (IIC, 119)

De esta manera, después de clausurar en CIDOC Illich abrió un nuevo camino en su búsqueda intelectual y no volvería a las cuestiones analizadas en *La sociedad desescolarizada* hasta 1986. Ese año, en *A Plea for Research on Lay Literacy*, resituó su crítica a la escolarización y la educación. Para este momento había llegado a la conclusión de que existe un discurso que permea tanto al individuo como a la institución. Sin embargo, es importante prestar atención a la trayectoria intelectual que recorrió Illich para llegar a ese punto, así como a su comprensión del aprendizaje, la escolarización y la educación hacia el final de su vida.

## Momentos clave: reposicionando su crítica

Para fines de la década del 70 Illich estaba abocado a una nueva búsqueda. Viajó a China, Japón y la India a aprender la lengua y a tomar distancia de Occidente con el objetivo de comprenderlo desde otra perspectiva. No tuvo éxito en su intento de aprender otros idiomas y comenzó a buscar las raíces de las certezas modernas en el pasado occidental (IIC, 120). Articuló sus primeros hallazgos en su libro *El género vernáculo* que ocasionó una reacción muy hostil y se convirtió en un hito personal por la manera profunda en que lo afectó (Illich, 1992)<sup>14</sup> Consideramos las circunstancias en torno a *El género vernáculo* como un momento clave en su vida personal e intelectual.

En *El género vernáculo*, Illich trató de encontrar en el pasado y en los estudios antropológicos lo que él llamó la transición de la proporcionalidad de género al mundo de la economía del sexo. En una primera lectura esto no se nos presenta como una propuesta clara. Illich utilizó la noción de proporcionalidad —esto es, cosas que son diferentes, pero aún así simétricas— para expresar la complementariedad de los elementos

constitutivos del mundo cultural y para introducir al género, no como una dimensión social del sexo, sino como una manera de percibir la dualidad. Como lo explica Cayley “la existencia de uno implica al otro” (por ejemplo, cielo y tierra); “la existencia es el resultado de una complementariedad mutuamente constitutiva entre el aquí y el allá” (RNF, 132). La idea de contingencia (de creación constante por voluntad divina), al tiempo que ocasionaba una discusión de las correspondencias entre micro y macro cosmos, también conducía a la noción de un mundo en el que todo depende de Dios y que es reducible a una homogeneidad básica de unicidad que socava la cosmología tradicional, una cosmología de género que considera la dualidad de masculino y femenino, el arriba y el abajo, y dualidades similares como irreductibles (RNF, 132-133). Estas ideas y la preocupación de Illich por la idea de unicidad dieron lugar a *El género vernáculo*.

Illich expuso su tesis invitado por la Universidad de California en Berkeley en septiembre de 1982 como catedrático conferencista (Bowles, 1983). Arlie Hochschild señaló en su crítica a *El género vernáculo* que bajo la noción de género vernáculo, dominante hasta el siglo XI, las vidas tenían que ver con el género en el tiempo y el espacio; no había una noción de común humanidad que trascendiera al género (Hochschild, 1983). Durante el período entre el siglo XI y el siglo XVII, esta comprensión vernácula del género colapsó y fue reemplazada por una noción económica del sexo. Específicamente, en una economía monetaria, colapsó la noción de género; esto quiere decir que la gente fue desprovista de género, se asumió una posición unisex- hombres y mujeres podía hacer uso de los mismos instrumentos y la envidia se convierte en un problema. En el contexto del género vernáculo y en el marco de la complementariedad, por el contrario, había dos formas de dominación: un tipo entre las mujeres y otro tipo entre los hombres. Illich intentó explicar que los roles cambiaban de acuerdo a los contextos culturales específicos; de esta manera, una práctica particular en un contexto social podía ser considerada complementaria, mientras que en otro contexto o en circunstancias históricas diferentes, la misma práctica podía no ser complementaria. De acuerdo a Illich, la meta de la igualdad había convertido en desiguales a las mujeres (Illich, 1983); este posicionamiento generó fuertes reacciones, y con razón. Para los lectores de

Illich es difícil separar esta concepción de la dualidad de la interpretación patriarcal católica de la naturaleza humana, con su teología dualista binaria y de carácter jerárquico (Whitmont, 1984).

La reacción de las académicas feministas se organizó en torno a un simposio titulado “Más allá del contraataque: una crítica feminista a la Teoría del Género de Iván Illich” publicado en la revista *Feminist Issues*. La crítica, que tuvo un abordaje interdisciplinar, se enmarcó en la premisa inicial de que Illich había sido originalmente un visionario y el posterior reconocimiento de que su mensaje acerca de las mujeres era reaccionario.<sup>15</sup> Arlie Hochschild resume los siguientes puntos en relación a las ideas de Illich expresadas en el género: (1) argumenta que los esfuerzos para promover la igualdad de género nunca beneficiaron a más que una pequeña minoría de mujeres; (2) sostenía que hombres y mujeres eran fundamentalmente diferentes de una manera que se caracteriza mejor el mundo (civilización) del género vernáculo; y (3) no reconoce la cultura masculina como parte del problema. En el mundo de Illich la igualdad entre hombres y mujeres no es posible por lo que él considera una diferencia universal: no hay lugar para las mujeres en el mundo moderno, y no hay lugares para los hombres en el corazón de las actividades hogareñas (Hochschild, 1983). Otros académicos participantes en el simposio cuestionan su noción de que las relaciones en el género vernáculo son parte de un orden natural mientras que el régimen económico de sexo es un “artefacto del imperio” (Rubín, 1983). Robin Lakoff atacó las técnicas propagandísticas que ella percibía como implícitas en el texto, mientras Bárbara Christian las repercusiones del potencial interpretativo de la idea de Illich de que los hombres son creados masculinos y femeninos, y no como especie humana (Lakoff, 1983 y Christian, 1983). Nancy Schaper-Hughes delineó la “procesión de dualismos” que permean el texto de Illich como género vernáculo versus economía del sexo; lengua hablada versus lengua materna enseñada; espíritu versus carne; integridad versus fragmentación, etc. (Schaper-Hughes, 1983).

Es interesante la comparación de Schaper-Hughes de la teoría de Illich de la historia con la concepción de Michael Foucault de la historia como una serie de discontinuidades radicales, saltos, rupturas. Illich sostenía que la complementariedad de género (basada en

la noción de proporcionalidad) fue reemplazada por una era de individualismo enteramente nueva y sin relación cultural, que se basaba en una comprensión de la historia definida por la escasez y las necesidades humanas. Illich expresó que su intención había sido analizar la relación entre hombres y mujeres desde una perspectiva histórica sin incursionar en la política normativa. Caylay se esfuerza en explicar de qué manera el argumento de Illich fue mal interpretado y además cuestiona la calidad de los argumentos de los críticos de Illich.<sup>16</sup> La noción de escasez y la desconfianza de Illich de los universalismos—ambos expuestos en *El género vernáculo*— permanecen como ideas centrales en este análisis de la educación, así como la concepción de proporcionalidad que Illich desarrolló más profundamente en relación a la parábola del Buen Samaritano (ver RNF, 50-51). En un artículo de 1997 en honor a Leopold Kohr, Illich retoma la noción de proporcionalidad. Allí enfatiza la idea de proporcionalidad de Kohr como la pertinencia de una relación y subraya la creación social de la escasez. Más aun, Illich discute la fractura histórica representada por los cambios en esas ideas, que se ve reflejada en el carácter del deseo y las maneras de percibirlos “con la desaparición del bien para ser reemplazado por el valor” (Illich, 1997)<sup>17</sup>. La proporcionalidad, como veremos más adelante es este trabajo, estaba en la base de la concepción teológica de la realidad de Illich.<sup>18</sup>

Después de la controversia ocasionada por *El género vernáculo*, un libro con claro vínculos con sus previas publicaciones de los años 70, Illich desapareció gradualmente de la lista de los autores de moda al tiempo que transitaba un giro epistemológico influenciado por la toma de conciencia acerca del pasaje de una imagen textual de sí mismo a una cibernética (IIC, 37). Se sentía motivado para explorar las maneras en las que los discursos permeaban lo individual y las instituciones. Comenzó a enseñar en universidades alemanas de manera ocasional, comenzando por las universidades de Kassel and Marburg, y más tarde de Oldenburg y Bremen. En la década del 80 y 90 Illich pasó sus inviernos en Bremen. También enseñó en Pennsylvania State University y en Pitzer College en Chicago. En este período de la vida de Illich, especialmente a partir de mitad de los 80, es importante considerar el ambiente intelectual en el que se desarrolló su trabajo. Además

de la relación con Erich Fromm y sus desencuentros, se vio influenciado por el filósofo de la ciencia Gastón Bachelard y su noción de fracturas epistemológicas, por el crítico francés de la tecnología Jacques Ellul, el historiador y filósofo de la religión Mircea Eliade y por supuesto Michel Foucault (ver IIC, 245, 110, 264, and 38). Illich viró su atención hacia temas nuevos, tales como la historia de la alfabetización de la mente popular y la preocupación acerca de lo que los instrumentos (esto es, las instituciones como la educación) le decían a la gente, en lugar de lo que le hacían a la sociedad. La nueva dirección y sus nuevas indagaciones lo llevaron a revisar su concepción de la educación tal como estaba expuesta en La sociedad desescolarizada.

Illich explora su propia percepción del pasado en *H2O and the Waters of Forgetfulness*<sup>19</sup>, publicado en 1985, y en conferencias presentadas en congresos entre los 80 y los 90. También evidencia interés en la relación entre el presente y el pasado cuando indaga acerca de las certezas de la modernidad y cómo los seres humanos son integrados en los sistemas generados por esas certezas.<sup>20</sup> En sus conversaciones con Caylay, Illich señala “en algún momento de los 80 comencé a pensar de otra manera sobre estas cuestiones. Me di cuenta de que a gente era absorbida o integrada e sistemas de una manera diferente a la que yo había concebido originalmente. Y encontré la necesidad de repensarlo de manera apremiante” (RNF, 162). Esta nueva manera de pensar le permitió a Illich correrse hacia el análisis de las condiciones que permitieron el desarrollo de las primeras instituciones educativas en el mundo occidental que desde su punto de vista se habían convertido en decadentes para fin del siglo XX.

A invitaciones a seminarios y artículos publicados en los 80, incluyendo su disertación en 1986 *A Plea for Research on Lay Literacy*, siguió el libro de 1988 *ABC: The Alphabetization of the Popular Mind*, en el cual Illich, junto al coautor Barry Sanders, reexaminan los efectos de la alfabetización en la construcción de certezas occidentales, incluyendo la necesidad de la educación. El estudio de las teorías educacionales desde esta perspectiva requiere atender a las rupturas epistemológicas representadas por la mudanza del mundo de la oralidad (Parry, 1971; Havelock, 1963; Lord, 1960y Ong, 1971) al mundo de la escritura basado en

el alfabeto (griego) y la emergencia de una mentalidad alfabética y el consecuente espacio mental en el que se elaboran las ideas pedagógicas. Se torna relevante aquí el análisis elaborado por Illich en *A Plea for Research on Lay Literacy*. La noción de mentalidad alfabética (traducida al inglés como alfabetización laica<sup>21</sup> por oposición a alfabetización clerical) se diferencia de la habilidad para leer y escribir. Se trata, de acuerdo a Illich, de una “mentalidad definida por un conjunto de certezas que se diseminan en el reino del alfabeto desde fines de la Edad Media” (RLL, 10). En los siglos XII y XIII el texto deja de ser una línea continua de letras cuando se introduce espacio entre las palabras. Como consecuencia de la convergencia de técnicas de diferentes orígenes —algunas árabes, otras clásicas— surge una nueva idea: la página que conduce al texto moderno. Este será dividido en capítulos con títulos, subtítulos, numeración de líneas, citas indicadas por tintas diferentes, etc. Estas innovaciones habilitaron las tablas de contenidos, los índices temáticos y las referencias a uno u otro párrafo (RLL, 14).

La conformación de la página se puede comprender como un hecho clave en relación al comienzo de la modernidad porque genera una nueva mentalidad y una nueva concepción de la individualidad. Illich creía que en mundo alfabético, la página implicaba una profunda reconstrucción de la individualidad,<sup>22</sup> de memoria y conciencia laica así como de la comprensión del pasado y el temor de enfrentar el gran libro del juicio final (la noción de establecer registros). Estos nuevos aspectos de la individualidad fueron compartidos, según los escritos de Illich, por el mundo laico y el mundo clerical y fueron transmitidos más allá de las universidades y el scriptorium de tal manera que permearon la vida en su totalidad. Este punto es desestimado por los historiadores de la educación, escribe Illich, quienes centraron sus investigaciones en el desarrollo de la lectura y la escritura entre los clérigos y consideraron esta transformación del espacio mental como un resultado secundario del arte de las cancillerías (RLL, 15). El estudio de las nuevas formas derivadas de la mentalidad alfabética proveería a los historiadores de la educación, preocupados por las nuevas ideas y técnicas utilizadas por los maestros, una nueva inspiración (RLL, 16). La versión moderna del discurso educacional se construye dentro de esta nueva mentalidad. Desde

el punto de vista de Illich, no es coincidencia que las universidades que pueden ser consideradas las primeras instituciones educativas del mundo occidental sean un lugar público abierto y no un monasterio. La página se expandió rápidamente por toda Europa Occidental e influenció a los pensadores que la utilizaron como marco de referencia en su lógica. Para Illich, la página encarna las rupturas epistemológicas (utilizando el término de Bachelard) que conduce a la definición de la modernidad; es la metáfora axial de la modernidad. El mundo que se abre con la invención de la página habilita las conceptualizaciones de la pedagogía moderna en el mundo occidental y sería Amos Comenius quien proporcionaría la primera construcción pedagógica moderna en *Didáctica Magna* (La gran didáctica) completada alrededor de 1631. Comenio defendía una educación estructurada que conduciría a la perfección en la misma manera en que el alquimista purificaba el oro, separando a aquellos que no eran aptos para ser educados (Johnson, 1973).

Illich apuntaba a comprender de qué manera la gente imaginaba su mundo durante y a través de diferentes momentos históricos—esto es, de qué manera construyen su historia y su subjetividad, en relación al mundo natural, las instituciones construidas y le dan credibilidad a las certezas que legitiman sus necesidades. Con esta idea en mente, identificó e indagó las metáforas axiales que estaban en la base de la matriz de cada imaginario social y que encarnaban la mudanza hacia otro momento. Identificó rupturas epistemológicas que se corresponden con el reemplazo de una metáfora por otra. Bajo la metáfora de la palabra, la página y la pantalla delineó tres grandes mutaciones en el imaginario social occidental. Las herramientas cuyo desarrollo era precedido por cada metáfora y conducían a la reconstrucción del ser individual y su lugar en el mundo son el alfabeto, el texto en el libro y las tecnologías de información y comunicación. La reconstrucción del ser implicaba una ruptura con la memoria, el pasado y consecuentemente, con la identidad.

Durante una presentación en la Universidad de Toronto en 1990, Illich invitó a la audiencia a pensar sobre el presente desde una nueva perspectiva, caminando como un cangrejo desde el presente hacia el pasado con los ojos fijos en la pantalla para poder comprender

la crisis de la modernidad (Illich, 2008). Era la historiografía vista con los ojos de un cangrejo. Tomo prestada la parábola, como él la llamaba, del cangrejo de Ludolf Kuchenbuch. Curiosamente, este abordaje tiene un correlato en la noción de Foucault de la historia del presente: desde su perspectiva, podemos ver lo novedoso en el presente, no con los ojos del pasado o del futuro. Ambos, Illich y Foucault intentan develar (como manifiesta Foucault) los estratos más profundos de la cultura Occidental.

Sin embargo, hay una dimensión del proyecto de Illich que no puede dejar de ser tenida en cuenta. Su compleja búsqueda durante las décadas de los 80 y 90 solo puede ser comprendida como parte de su propia trayectoria teológico-espiritual, una trayectoria que Lee Hoinacki define como un posicionamiento teológico apofático<sup>23</sup>. Illich era realmente un hombre de fe hablando a un mundo en donde la fe no tenía espacio, y en ese mundo hablaba desde su fe sin revelar que esa era la fuente de sus palabras (Sicilia, 2008). La sociedad desescolarizada fue en realidad su primer intento apofático luego de haber tenido problemas con el Vaticano. En ese ejercicio, cuando hablaba de educación estaba haciendo una analogía de la fe, y cuando hablaba de las escuelas, hablaba de la Iglesia como institución. Los últimos trabajos de Illich llamaron la atención de Charles Taylor para quien el componente cristiano del pensamiento de Illich no pasó desapercibido. Taylor sostenía que el papel de la cristiandad en el origen de la modernidad había sido tema de discusión por más de un siglo, asignándosele un rol en ocasiones sobresaliente, en otras, mínimo. Algunos vieron en la modernidad, sostiene Taylor, la realización de los ideales cristianos; otros, que odian el mundo moderno, describen a la cristiandad como su antítesis—hubo mezclas y coincidencias en diferentes combinaciones. Pero “Illich cambió los términos mismos del debate. Para él la modernidad no es ni el logro ni la antítesis de la cristiandad, sino su perversión. El vínculo entre religión antigua y la realidad presente se afirma, pero no necesariamente para su beneficio” (Taylor, 2005, p. ix). La concepción de la historia de Illich, su posterior crítica a la educación como discurso (así como su previa crítica en La sociedad desescolarizada) y su idea del aprendizaje libre eran parte integrante de su búsqueda de libertad en Dios.



## Illich: el pasado, la crítica a la educación como discurso y el aprendizaje libre

Después de un paréntesis de varios años, Illich retornó a los primeros trabajos sobre educación. Durante este período de su vida intelectual, la educación constituía una de esas certezas que Illich criticaba como resultado de las herramientas (instituciones) que daban forma a nuestra visión de la realidad. En 1986 escribía:

Para que mi alegato sobre esta nueva indagación sea plausible, explicaré los pasos que me condujeron a la presente posición. Esto lo haré criticando mi propia obra, *La sociedad desescolarizada*, por su visión naive. Mi diario de viaje comienza hace dieciséis años, en el punto en que el libro estaba a punto de aparecer. Durante los nueve meses en que el manuscrito estuvo en mano de los editores, mi insatisfacción con el texto creció. Esta aprehensión se la debo a Cass Canfield, el dueño de Harper quien le dio nombre a mi bebé, y al hacerlo, malinterpretó mi pensamiento... Desde entonces mi curiosidad y mis reflexiones se enfocaron en las circunstancias históricas en las que la propia idea de necesidad de educación surge” (RLL, p. 11)

En el prefacio que escribió para a colección editada por Matt Hem, *Deeschooling our lives* Illich señala tres momentos de su trayectoria intelectual. El primero tiene su punto de referencia en su idea de la educación e incluye los textos que se convertirían en *La sociedad desescolarizada* en 1971. En este libro, escrito en el momento cumbre de la expansión de las modernas instituciones educativas, Illich articula una crítica radical a las escuelas y a la idea de progreso. Demanda la urgente necesidad de liberar a la educación del monopolio de la escolaridad, y propone caminos y acciones para trabajar en pos de un mundo sin escuelas. Basándose en su concepción del proceso de institucionalización histórico de la Iglesia Católica, pudo demostrar en su crítica a la escolarización cómo muchos de sus rituales mitificados se habían originado en el proceso de secularización. Para mediados del siglo XX, mientras la iglesia perdía fieles y la nueva fe en la escolarización se hacía evidente, la escuela monopolizaba la posibili-

dad de educación de la misma manera en que la Iglesia había dominado progresivamente la vida espiritual en el mundo occidental en los veinte siglos anteriores. Su énfasis en esta analogía fue tal que descuidó las conexiones que escuelas e instituciones educativas mantenían con sus contextos sociales, culturales, políticos y económicos. Sobre este primer momento, Illich sostuvo que “demandé el des-establecimiento de las escuelas con el propósito de mejorar la educación, y es allí, donde considero, cometí un error. Mucho más importante que el des-establecimiento de las escuelas, me di cuenta, era revertir aquellas tendencias que hacían de la educación una necesidad acuciante más que un don del ocio gratuito” (Illich, 1995, p. viii).

El segundo momento de la trayectoria intelectual de Illich se da en los cinco años posteriores a la publicación de *La sociedad desescolarizada*, cuando se da cuenta que aun liberar a la educación del monopolio del estado no sería suficiente, ya que el estado y la moderna sociedad industrial tienen una variedad de herramientas diseñadas con el objetivo de alinear el pensamiento con la ideología dominante. Los textos que Illich escribe inmediatamente después de *La sociedad desescolarizada* fueron de alguna manera una respuesta a la crítica que este libro contenía. En una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Cristiana que tuvo lugar en Lima, Perú, en 1971, “La Desescolarización de la Iglesia”, Illich subraya cómo los aspectos fundamentales de la sociedad moderna han sido inculcados a través de la escolarización (por ejemplo, por medio de métodos de instrucción que acumulan una vida envasada) y también denuncia el carácter pseudo-religioso de la educación (Illich, 2006, pp. 116–124). Preparaba el terreno para comprender a la educación como una de las certezas de la modernidad. En este sentido, su crítica en *La sociedad desescolarizada* no sería relevante sin la diferenciación entre educación y aprendizaje —este último en su carácter de planificado, medido e impuesto sobre otra persona. Sobre este segundo momento Illich señaló:

Mayormente gracias a la ayuda de mi amigo y colega Wolfgang Sachs, llegué a comprender que la función educativa ya está migrando de las escuelas, y que otras formas de aprendizaje obligatorio serían institucionalizadas

de manera creciente en la sociedad moderna. Serían obligatorias no por la ley, sino por medio de otros trucos, como el hacer pagar a la gente inmensas sumas de dinero para enseñarles cómo tener mejor sexo, cómo ser más sensibles, cómo saber más acerca de las vitaminas que necesitan, cómo jugar determinados juegos, etc. Este discurso del *aprendizaje continuo* y la *necesidad de aprendizaje* ha contaminado totalmente a la sociedad y no solo a las escuelas, con la peste de la educación” (Illich, 1995, p. viii).

En el tercer momento de su trayectoria intelectual, durante las décadas de los 80 y 90, Illich cuestiona el discurso detrás de la noción de necesidades educativas, necesidades de aprendizaje y educación para la vida (es decir, educación continua). Este momento, olvidado por los historiadores, es el que nos interesa. En realidad, es en este momento en que Illich se da cuenta que cuando escribe *La sociedad desescolarizada*, lo que estaba en la base de sus intereses eran los efectos sociales más que la esencia histórica de la educación. Illich consideró que en el pasado había cuestionado la escolaridad como un instrumento deseable pero no como un fin deseable. Como sostuvo en 1995, “Todavía aceptaba que, fundamentalmente, algún tipo de necesidad educativa era una determinación histórica de la naturaleza humana. Hoy ya no lo acepto” (Illich, 1995, p. ix). Además, en este tercer momento Illich criticaba a las instituciones educativas con un objetivo particular más allá de la crítica, sin proponer alternativas e incluso rechazando las que había propuesto en *La sociedad desescolarizada*. Es una crítica creativa sin una respuesta posterior y con un toque ahistórico, lo que hace que sus últimos escritos sean difíciles de analizar, particularmente en relación a la escolarización. Es difícil utilizar esta crítica como herramienta de transformación. Es más, su concepción debe volver a leerse en el contexto de su idea del aprendizaje como la búsqueda de la libertad en Dios y su lectura de la parábola del Buen Samaritano, la que analizaremos más adelante.

Al mismo tiempo que en los años 80 cambiaba el foco de la escolarización a la educación, del proceso a su orientación, Illich reflexionaba: “comencé a entender a la educación como *conocimiento adquirido* en

condiciones que postulan la escasez de medios para adquirirlo” (RLL, 12). En realidad, su idea de que los humanos pertenecían naturalmente a la especie *homo educandus* se debilita cuando estudia conceptos económicos, y en particular cuando lee a Karl Polanyi. Desde esta perspectiva, la necesidad de la educación como aprendizaje planificado, lo que para Illich parecía equivaler a instrucción y transmisión de conocimiento, fue el resultado de ideas y medidas que hacen que los medios de inserción en la red escolar sean escasos. Los *rituales educativos* refuerzan la fe en el valor del conocimiento adquirido en condiciones de escasez. Además Illich cuestiona la construcción de ideales que podrían ser objetivos educativos y la persecución del ideal de la persona instruida.

La parábola del Buen Samaritano es central al pensamiento de Illich. En la parábola, Illich encontró un ejemplo para ilustrar cómo las relaciones han cambiado desde que el mensaje de Dios ha sido revelado. Su idea central es que mientras Jesús intentó contestar a la pregunta ¿Quién es tu prójimo?, el pensamiento moderno interpretó la parábola en relación a cómo nos debemos comportar unos con otros (RNF, 50). Podemos transferir esto a la educación en el sentido de que implica un deber y rompe con el mensaje divino que nos da la libertad de elegir a los seres humanos con quienes nos queremos relacionar más allá de las restricciones artificiales, como en la creación de una comunidad particular —en otras palabras, mi prójimo es el que yo elijo, no el que debo elegir. En la interpretación de Illich no hay manera de categorizar quién es mi vecino. Illich cree que esta interpretación es el opuesto de lo que Jesús quiso comunicar. No le habían preguntado sobre cómo debemos comportarnos con nuestro prójimo, sino quién es nuestro próximo.

Quizás la única manera en que hoy podríamos recontextualizarla podría ser imaginar al Samaritano como un palestino socorriendo a un judío. Es alguien no que no sólo se aparta de su preferencia étnica de ocuparse de los de su propia clase, pero que se involucra en una especie de traición al ocuparse del enemigo. Al hacer esto ejerce una libertad de elección cuya radicalidad usualmente se pasa por alto (RNF, 50-51)

Esta historia representa la posibilidad de romper con las fronteras étnicas y ejercer la libertad de elegir, teniendo a Dios como referente. En el contexto de la historia de la proporcionalidad, la Parábola eleva esta noción hacia un nivel que no había sido percibido hasta el momento. Illich sostiene que “nada puede existir sin ser asimétricamente proporcional a alguna otra cosa y que esta proporcionalidad asimétrica es la razón para la existencia de ambas” (RNF, 197). Agrega “Precisamente yo, por ti, por permitirme que te ame, darme la posibilidad de correlacionarme contigo, de ser asimétricamente proporcional a ti, veo, así, en el amor, la esperanza y la caridad la coronación de la naturaleza proporcional de la creación en un completo y antiguo sentido del término”. (RNF, 197)

Esto condijo a la revisión del pensamiento de Illich acerca de la educación, ya que la libertad de elegir se institucionalizó más y más y llegó a su punto culmine con la escolarización obligatoria —la obligación de estar en contacto con otros en lugar de ejercer la libre elección en la selección. Como consecuencia, Illich expresa que las escuelas ejemplificarían la perversión de la parábola y su mensaje cristiano:

En charlas anteriores traté de argumentar que el mensaje cristiano expande explosivamente el alcance del amor al invitarnos a amar a quien quiera que elijamos. Hay una nueva libertad que se compromete y una nueva confianza en la propia libertad. También traté de establecer que esta nueva libertad hace posible un nuevo tipo de traición. La manera en que pude construir esta hipótesis fue observando la manía moderna por la educación y concluyendo que la única manera en que podía ser explicada es como el fruto de 2000 años de institucionalización catequística, o de la función instructiva de la comunidad cristiana que nos ha llevado a creer que sólo a través de la enseñanza explícita y a través de los rituales en los que la enseñanza tiene lugar nos convertimos en aptos para la comunidad en que debemos vivir (RNF, 145)

Charles Taylor se refiere también a esta interpretación de la parábola del Buen Samaritano para explicar la

“gran desvinculación” que abrió puertas a otro tipo de solidaridad más allá de las sagradas fronteras sociales. Taylor reconoce que de la manera en que Illich lo expone, en algún sentido se trata de una “corrupción” del Evangelio ya que no se nos brindó “una red de ágapes, sino más bien una sociedad disciplinada en las que las relaciones de categorías prevalecen, y por lo tanto norma” (Taylor, 2007, p.158) La radical negación de Illich de todo ideal lo llevó a sostener que sólo Dios puede inspirar el accionar humano, y más aún, que en una relación directa con cada ser humano, uno puede encontrar a Dios en el otro. Critica a la educación desde una perspectiva apofática; la educación tal como la entendía —como aprendizaje planificado— es una barrera entre el individuo que quiere aprender y el *otro*, teniendo en cuenta que el *otro* el Dios.

En consecuencia, Illich distinguía explícitamente entre la historia de la Educación y la Historia del *Homo Educandus*. Sostenía que la Historia de la Educación asumía que la educación era inherente a la existencia humana, una premisa histórica; rechaza esta idea con la consecuencia concomitante de que en toda cultura humana hay una acervo de conocimiento que debe ser transmitido de generación en generación (Illich, 1992). Por otros lado, la Historia del *Homo Educandus* estudia las etapas a través de las cuales la educación como necesidad aparece históricamente: “La historia del *homo educandus* trata de la emergencia de una realidad social en la cual *la educación* (aprendizaje planificado) se percibe como una necesidad humana básica” (Illich, 1992, p.113). Desde esta perspectiva es que Illich sostiene que la *necesidad* de educación aparece como resultado de creencias y construcciones de la sociedad que hacen que los medios de la así llamada socialización se vuelvan escasos. Continúa diciendo,

Comencé a notar que los rituales educativos reflejan, refuerzan y verdaderamente generan creencias en el valor del aprendizaje que se busca en condiciones de escasez. Me he dado cuenta de que estas creencias, construcciones y rituales, pueden sobrevivir fácilmente bajo la rúbrica de la desescolarización, la escolarización libre o la escolarización hogareña (las que en su mayor parte están limitadas al loable rechazo de métodos autoritarios)” (Illich, 1995, p. ix).

Al tiempo que las instituciones desarrollaban, administraban y categorizaban el encuentro entre seres humanos y el proceso de aprendizaje, el sentido de escasez se convirtió en dominante. Estas instituciones serían así una consecuencia del proceso de corrupción del Evangelio y de la noción de hospitalidad; apartan del individuo la responsabilidad cristiana. Como resultado, Illich escribe lo siguiente, en sus últimos años acerca de *La sociedad desescolarizada*:

Si la gente considera seriamente desescolarizar sus vidas, y no sólo escapar de los efectos corrosivos de la escolarización obligatoria, lo mejor que podrían hacer es desarrollar el hábito de poner un signo de interrogación mental detrás de todo el discurso acerca de los jóvenes y sus *necesidades educativas* o *necesidades de aprendizaje*, o de la *necesidad de prepararlos para la vida*. Me gustaría que reflexionaran en la historicidad de esas ideas. Esas reflexiones traerían una nueva cosecha de desescolarizadores, un paso adelante del lugar en que el joven y a veces ingenuo Iván se situaba cuando las ideas de *desescolarizar* surgían. (Illich, 1995, p. x)

## Conclusión

Se puede hacer una lectura posmoderna del trabajo de Illich (algunas de sus ideas no están lejos de las de Foucault) y al mismo tiempo hacer una lectura no dogmática (apartada de las enseñanzas de la Iglesia) del mismo. En sus años jóvenes Illich tuvo contacto con la *nouvelle théologie* y conoció a algunos de sus representantes, como Jean Daniélou, Jacques Maritain, y Gerhart Ladner (autor de *The Ideas of Reform*) que desarrollaron el no-tomismo y abrieron el camino a las ideas del Concilio Vaticano II (Ladner, 1960). Pero Illich fue más allá que estos pensadores porque cuestionó las certezas de la modernidad y denunció la *corrupción* del Evangelio. Illich no puede ser comprendido sin considerar su contexto teológico, que toma un carácter apofático en sus escritos. Su interpretación de la parábola del Buen Samaritano es central para su pensamiento en general, particularmente en relación con su noción del pasado y su crítica a la educación en los 80 y 90. Con esta interpretación situamos su concepto de

proporcionalidad (proporcionalidad asimétrica y complementaria).

*La sociedad desescolarizada* necesita ser examinada a la luz de las explicaciones originales de Illich, pero también en relación a los tres momentos de cambio que él mismo identificó como de importancia en su trayectoria intelectual. El primer momento (y nos enfocamos en la educación) se encarna en *La sociedad desescolarizada*, un texto apofático en el que abogaba por la liberación de la escuela de las manos del estado y proponía posibles alternativas. El segundo momento, ocurrido en los años que siguieron a la publicación de *La sociedad desescolarizada* se corresponde con la denuncia de Illich del carácter pseudo-religioso de la educación y su creciente comprensión de cómo las funciones educativas iban migrando de las escuelas. Seguramente en este periodo comenzó a comprender a la educación como una de las certezas de la modernidad. Su giro epistemológico y personal más significativo, sin embargo, ocurrió en los años 80, abriendo lo que él mismo identificó como el tercer momento dentro de un contexto intelectual emergente en el cual él mismo era un activo interlocutor. Para este momento, ya no aceptaba la idea de necesidad educativa e inspirado por Karl Polanyi desarrolló una comprensión del conocimiento adquirido bajo condiciones de escasez. Su crítica a las educaciones educativas en este período no tenía otro objetivo que la lectura crítica; no proponía ningún tipo de alternativa. Su crítica de la educación como una de las certezas de la modernidad se entrelaza con su análisis de la parábola del Buen Samaritano y su creencia de que la modernidad es el resultado de la corrupción del cristianismo. Teológicamente Illich era al mismo tiempo un ortodoxo y un iconoclasta (Taylor, 2007). En el tercer momento de su trayectoria intelectual, Illich buscó las raíces de nuestras certezas e identificó rupturas encarnadas en tres metáforas axiales —la palabra, la página y la pantalla— que él sostenía representaban tres cambios claves en el imaginario social occidental.

Helga Ramsey-Kurz no sólo relacionó el trabajo de Illich con el de los pensadores postestructuralistas como Marshall McLuhan y Jacques Derrida, sino que lo categorizó explícitamente como uno de los intelectuales que habían abierto caminos que conducirían a nuevas

comprensiones acerca del analfabetismo al atender al llamado postestructuralista de un examen menos eurocéntrico y más crítico y amplio del alfabetismo:

En *Alphabetization of the Popular Mind* (1988) Iván Illich y Barry Sanders, por ejemplo, reexaminan los efectos de la alfabetización en las ideas occidentales de verdad, realidad y ficción. Reconstruyen la anulación gradual de la palabra hablada que siguió al avance y la creciente autoridad de la escritura en las culturas occidentales y documentan cómo esa autoridad se consolidó en la mayoría de las esferas de la existencia humana” (Ramsey-Kurz, 2007, p.35).

Es importante hacer notar, igualmente, que Illich encontró en las teorías postmodernas un método para hacer crítica sobre la modernidad, y hasta un cierto punto, para volver a la premodernidad. Su objetivo era un encuentro libre con Dios, es decir, su meta era liberar el mensaje de Dios de la modernidad que había conducido a la institucionalización de ese mensaje. De acuerdo a Illich, la escuela, así como la Iglesia Católica, está institucionalizada y es por eso que pervierte el libre encuentro de los que aprenden.

Illich no intentó escribir textos académicos en un sentido convencional: era ajeno a la mayoría de las producciones contemporáneas sobre historia o educación aunque estaba familiarizado con las corrientes intelectuales más importantes y tenía un pensamiento y conocimiento sofisticado de la historia occidental, particularmente la medieval. Los pedagogos contemporáneos que tratan de implementar sus ideas a menudo omiten considerar la totalidad de su obra y se enfocan en cambio en algunos momentos aislados de su trayectoria intelectual. Esto es particularmente desafortunado porque la originalidad de Illich reside más en su crítica y en la perspectiva metodológica que articuló entre los 80 y los 90, que los investigadores no han siquiera analizado, que en las líneas de acción que había propuesto en libros como *La sociedad desescolarizada*. Durante este tercer período de su desarrollo, proveyó herramientas epistemológicas que merecen ser examinadas por quienes estudian hoy su pensamiento pedagógico.

En la última etapa de su vida, Illich pareció no querer pasar de la lectura crítica de las certezas a sugerencia de prácticas. Esto se evidencia en sus palabras a Cayley al final de la grabación de su testimonio “Espero que nadie interprete lo que digo como respuestas” (RNF, 229). Además, aunque para los pedagogos postmodernos y postestructuralistas Illich resulte un autor atractivo, es importante tener presente que el objetivo de su crítica a la modernidad era “salvar” el mensaje y la gracia de Dios que habían sido corrompidos por la modernidad.

## Referencias

- Borremans, V. y Robert, J. (2006). Prefacio. En Illich, I. *Obras: Reunidas, vol. 1*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bowles, G. (1983). Introduction: The Context. En *Feminist Issues* 3, (1), 3–6
- Cayley, D. (1992). *Ivan Illich in Conversation*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Cayley, D. (2005). *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich as Told to David Cayley*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Christian, B. (1983). Alternate Versions of the Gendered Past: African Women Writers vs. Illich. En *Feminist Issues* 3, (1), 23–28.
- CIDOC (1969). *México: “entredicho” del Vaticano a CIDOC 1966–1969*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- CIDOC (1973). *Catálogo de publicaciones*, México: Centro Intercultural de Documentación
- du Plessix Gray, F. (1970). *Divine Disobedience: Profiles in Catholic Radicalism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Espejo, R. (2008). Humanismo radical, decrecimiento y energía: una lectura de las ideas de Iván Illich. En *Revista Polis*. Universidad Bolivariana de Chile 7, (21), 63–79.
- Esteve, G. y Suri Prakash, M. (1998). *Grassroots Post-Modernism: Remaking the Soil of Cultures*. New York: Zed Books.
- Farenga, P. (1998). Homeschooling: Creating Alternatives to Education. En *Bulletin of Science, Technology, and Society*, 18, (2), 127–133.

- Freire, P. (1985). La dimensión política de la educación. En *Cuadernos Pedagógicos* 8. Quito, Ecuador: CEDECO Torres, C. A. *Paulo Freire en América Latina: materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire*, México: Ediciones Gernika.
- Freire P y Illich, I. (1986). *La Educación: Autocrítica*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Gabbard, D. (1994). Ivan Illich, Postmodernism, and the Eco-crisis: Reintroducing a 'Wild' Discourse. En *Educational Theory* 44 (2), 173–187.
- Gajardo, M. (1993). Thinkers on Education: Ivan Illich (1926–). En *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* 23, (3–4) 711–720, disponible en <http://pustakalaya.olenepal.org/view.php?pid=Pustakalaya:821>
- Hart, I. (2001). Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On. En *Educational Media Information* 38, (23), 69–76.
- Hartch, T. (2009). Ivan Illich and the American Catholic Missionary Initiative in Latin America. En *International Bulletin of Missionary Research*, 33 (4), 185–189.
- Havelock E. A. (1963). *Preface to Plato (A History of the Greek Mind)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hochschild, A. (1983). Illich: The Ideologue in Scientist's Clothing. En *Feminist Issues* 3, (1), 6–11.
- Hoinacki, L. (2002). The Trajectory of Ivan Illich. En *Bulletin of Science, Technology, and Society* 23,(5).
- Illich, I. (1967) The Vanishing Clergyman. En *CIDOC Informa*, 10.
- Illich, I. (1971a). After Deschooling, What? En *Social Policy* (Septiembre–Octubre 1971): 5–13.
- Illich, I. (1971b). The Alternative to Schooling. En *Saturday Review* 54 (25).
- Illich, I. (1983). *Gender*. New York: Marion Boyars.
- Illich, I. (1985). *H2O and the Waters of Forgetfulness: Reflections on the Historicity of Stuff*. Dallas, Texas: Dallas Institute of Humanities and Culture.
- Illich, I. (1987). A Plea for Research on Lay Literacy. En *North American Review*, 272 (3), 10–17.
- Illich, I. (1992). The History of Homo Educandus. En *In the Mirror of the Past: Lectures and Addresses, 1978–1990*. Londres: Marion Boyars.
- Illich, I. (1995). Foreword. En Hern, M. (ed.) *Deschooling Our Lives*, Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Illich, I. (1997). The Wisdom of Leopold Kohr. En *Bulletin of Science, Technology, and Society*, 17, (4).
- Illich, I. (2006). La desescolarización de la Iglesia. En Illich I. *Obras: Reunidas, vol. 1*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008). Mnemosine: La huella de la Memoria. En Illich, I. *Obras Reunidas, vol. 2*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, W.I. (1973). *Hermetic Alchemy as the Pattern for Schooling Seen by Ivan Illich in the Works of John Amos Comenius*. Disertación Doctoral, Ohio State University.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis*. New York: Peter Lang.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2009) (eds.). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang.
- Ladner, G. (1960). *The Ideas of Reform: Its Impact on Christian Thought and Action in the Age of the Fathers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lakoff R., (1983). Illich as Text. En *Feminist Issues* 3, (1) 15–19
- Lewis, T. (2010). Messianic Pedagogy. En *Educational Theory* 60, (2), 231–248.
- Lord, A. B. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mettepenningen, J. (2010). *Nouvelle Théologie — New Theology: Inheritor of Modernism, Precursor of Vatican II*. London: T&T Clark International 20–27.
- Nassif, R. (1975). The Theory of 'De-schooling' Between Paradox and Utopianism. En *Prospects: Quarterly Review of Education* 5 (3) (1975), 329–340.
- Parry, M. (ed.) (1971). *The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*. Oxford: Oxford University Press.
- Pykett, J. (2009). Personalization and De-schooling: Uncommon Trajectories in Contemporary Education Policy. En *Critical Social Policy* 29, (3), 374–397.
- Ong, W.J. (1971). *Rhetoric, Romance, and Technology: Studies in the Interaction of Expression and Culture*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Ramsey-Kurz, H. (2007). *The Non-Literate Other: Readings of Illiteracy in Twentieth-Century Novels in English*. New York: Rodopi.
- Rubin, L. B. (1983). On Gurus and Easy Solutions. En *Feminist Issues* 3 (1), 11–14
- Sbert, J.M. (2009). *Epimeteo, Iván Illich y el sendero de la sabiduría*. México: Ediciones sin nombre, 83–84.

- Scheper-Hughes, N. (1983). Vernacular Sexism: An Anthropological Response to Ivan Illich. En *Feminist Issues* 3, (1) 28–37.
- Sicilia, J. (2008). Prefacio. En Illich, I. *Obras Reunidas, vol. 2*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Suoranta J. y Vadén, T. (2007). From Social to Socialist Media: The Critical Potential of the Wikiworld. En Kincheloe, J. y McLaren, P. (eds.) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- Taylor, Ch. (2005). Foreword. En Cayley, D. *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich as Told to David Cayley*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Torres, C. A. (1979). *Paulo Freire en América Latina: materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika.
- Whitmont, E. C. (1984). *Return of the Goddess*. New York: Crossroad.

## Notas

### (Endnotes)

1 Este artículo ha sido originalmente publicado en idioma inglés en *Educational Theory*, Vol. 62, No. 5, pág. 573-592, en octubre 2012. Es republicado aquí con consentimiento expreso de sus autores y ha sido traducido al idioma español por Claudia de Laurentis (CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP). La versión original se encuentra disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2012.00464.x/abstract>.

2 Rosa Bruno-Jofré es Profesora Titular de Educación en Queen’s University. Sus principales áreas de investigación son la Historia de la Educación, Historia de las congregaciones religiosas, Teoría de la Educación y Teoría intelectual. [brunojor@queensu.ca](mailto:brunojor@queensu.ca)

3 Jon Igelmo Zaldívar es Investigador Adjunto en la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Sus principales áreas de investigación son las Teorías de desescolarización de las décadas del 60 y 70 y las tendencias actuales en historiografía educacional. [jigelmoza@deusto.es](mailto:jigelmoza@deusto.es)

4 Otros libros de by Ivan Illich de este período — tales como *Tool for Conviviality* (New York: Harper and Row, 1973); *Energy and Equity* (New York: Calder and Boyars, 1973) (La convivencialidad -N. del T-); y *Medical Nemesis* (New York: Calder and Boyars, 1975) (Némesis Médica- N. del T.-) — han recibido también gran atención en varios campos y disciplinas.

5 Este trabajo se referirá en el texto en adelante como RLL.

6 Fuente primaria utilizada en la actualidad por los investigadores dedicados al estudio del pensamiento de Illich.

7 Disponible en español como Cayley, D., & Illich, I. (2013). *Conversaciones con Ivan Illich: un arqueológico de la modernidad*. Madrid: Enclave de Libros. (N. del T.).

8 Estos trabajos se referenciarán en adelante en el texto como IIC y RNF, respectivamente.

9 Con relación a los cambios epistemológicos que tuvieron lugar en los años 80, Illich manifestó en una entrevista a Cayley “Comencé a interesarme cada vez más en analizar no lo que los instrumentos hacían, si no en lo que le decían a una sociedad y el porqué esa sociedad aceptaba lo que decían como una certeza” (ver IIC, p. 111).

10 Como señalan Valentina Borremans y Jean Robert, ‘Después de 1976, Illich ya no aparecía en la portada de los

periódico ni dialogaba con las personalidades internacionales. Ya no viajaba a México a menudo y desde 1976 en adelante y hasta su muerte el 2 de diciembre de 2002 se convirtió para muchos en un mar desconocido”.

11 En francés en el original (N del T).

12 En 1970, Herder y Herder publicó *The Church, Change, and Development*, una compilación de varios textos críticos hacia la Iglesia Católica que Illich había publicado en los años 60. Asimismo, en 1970, Doubleday publicó *Illich's Celebration of Awareness: A Call For Institutional Revolution*, que contenía una crítica de la Iglesia así como una de las instituciones modernas, relacionada con la crisis de la Iglesia Católica a finales de los 60.

13 Illich se refiere aquí a los que serían los capítulos de *La Sociedad Desescolarizada* como *panfletos*, porque esta era, desde su punto de vista, la mejor manera de describirlos dado que originalmente habían sido distribuidos de manera individual y de una manera anárquica usando distintas redes. Su fin era la diseminación pública más amplia posible y no estaban fundamentados en un respaldo bibliográfico cuidadoso (ver IIC, p. 120).

14 Disponible en español: Illich, I. (1990) *El género vernáculo*, México: Joaquín Mortíz/Planeta (N del T).

15 Valentina Borremans y Jean Robert trataron de clarificar lo que Illich había querido convenir en *Gender* (publicado en español bajo el título *El género vernáculo*) “La idea verdaderamente innovativa fue que los géneros femenino y masculino son históricamente asimétricos y complementarios. Esta complementaridad asimétrica se refleja en los respectivos dominios generados por los géneros. En realidad, la complementaridad que implica el género vernáculo impregnaba todo: épocas, lugares, posturas, etapas, manera de decir...” Obviamente, nuestro punto de vista es que Borremans y Robert no perciben las consecuencias interpretativas de la mirada dualista de Illich en el tiempo y el espacio. Ver Borremans and Robert, “Prefacio,” pp. 23–24.

16 Cayley se refiere, por ejemplo a la respuesta de Robin Lakoff en la que la autora compara *El género Vernáculo* de Illich con *Mi Lucha* de Adolf Hitler. Otros acusan a Illich de presentar al género como parte del orden natural, cuando, según señala Cayley, “todo su argumento se basa en el hecho de que el género se era un constructo cultural altamente variable y que estaba desvaneciéndose” “Esto era parte de los argumentos de Illich acerca de los límites del crecimiento (ver IIC, p. 36).

17 Leopold Kohr (1909–1994) fue el precursor de la teoría “lo pequeño es hermoso” que sería desarrollada por Ernst Friedrich Schumacher. Kohr creía la moderna economía de la escasez hacía imposible establecer parámetros éticos en las relaciones comerciales.

18 Para una explicación sobre la proporcionalidad ver RNF, capítulos 9 y 17. En el capítulo 17, Illich desarrolla la proporcionalidad en relación a la parábola del Buen Samaritano.

19 Disponible en español Illich I.(1989) *H2O y las aguas del olvido*, Madrid: Cátedra.(N de T).

20 De esta manera, en su trabajo sobre la historia del agua como materia –particularmente en Illich, 1985— brinda un análisis en profundidad en la manera en que el agua había sido concebida. Como sostiene Lee Hoinacki, “H2O es sobre la desaparición de lo que Illich llama “materia” (stuff en el original –N del T—) y específicamente, el agua. Es reemplazada por H2O, habitualmente el flujo reciclado del baño. Los nuevos productos industriales son esencialmente distintos del agua.” Ver Hoinacki, L. (2002).

21 Lay literacy en el original (N del T).



22 Esto está representado por un nuevo sujeto legal y una concepción normativa de las personas; es así como la palabra hablada o el juramento fueron reemplazados por la palabra escrita y el desarrollo de la noción de prueba legal.

23 La teología apofática rechaza la comprensión teológica como camino hacia Dios. Es una teología negativa que supone que lo Divino no puede ser aprehendido y que solo puede ser analizado como algo diferente a Dios. Hoinacki señala, “No creo que podamos caracterizar a Illich con etiquetas convencionales, ya sea de alguna disciplina académica, como sociólogo o un adjetivo descriptivo, como conservador... Mi argumento es que dada su trayectoria de vida, su bios o curriculum vitae, el principal concepto analítico que da inteligibilidad a la manera en que vivió, a lo que dijo y escribió es su postura teológica apofática” (Hoinacki, 2002, p.384).