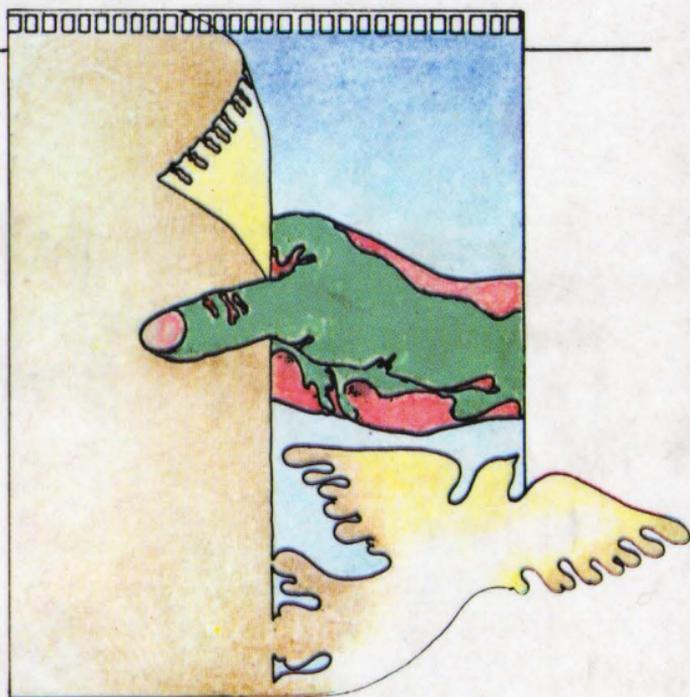

Un mundo sin escuelas

**Ivan Illich
y otros**

EDITORIAL NUEVA IMAGEN



Ivan Illich / Herbert Gintis / Colin Greer /
Neil Postman / Ronald Gross /
Roy P. Fairfield / Sumner M. Rosen /
Judson Jerome / Maxine Greene / Arthur Pearl

Un mundo sin escuelas



EDITORIAL NUEVA IMAGEN

Primera edición en inglés, 1973
Primera edición en español, 1977
Segunda edición en español, 1978
Tercera edición en español, 1979
Cuarta edición en español, 1982

Prefacio

Ivan Illich - La sociedad desescolarizada

En su número de septiembre-octubre de 1971, la revista Social Policy publicó un artículo de Ivan Illich en el que este autor fue un poco más allá de lo que había expuesto en su libro Deschooling Society. De hecho rebasó su argumentación sobre el tema de la desescolarización: llegó a especular con algunas ideas sobre cómo serían la sociedad y la educación si aquella se implantara.

Solicitamos a continuación a varios educadores, serios y capaces, que escribieran sobre la reacción que les produjo el artículo de Illich. Cada uno de ellos consideró la idea de desescolarizar útil como un esquema que resume los problemas generales de la educación, pero difirieron al apreciar el grado en el cual las ideas de Illich son útiles y/o razonables fuera del contexto de su crítica.

En conjunto todos los artículos publicados en Social Policy, incluido el de Illich, proveen una estimulante exposición de los temas educativos básicos puestos en debate mediante el uso de la palabra anzuelo "desescolarizar", de modo

Portada: *Alberto Diez*
Traducción: *Marco Antonio Pulido*
Título original: *After Deschooling, What?*
"Perennial Library", Harper & Row, Publishers
© 1973 Social Policy, Inc.
© 1977, Editorial Nueva Imagen, S.A.
Escollo 316, 01710, México D.F.
Apartado Postal 600, 06000, México D.F.

Impreso en México
ISBN 968-429-000-4

que consideramos como una buena idea reunir esos artículos y ponerlos a disposición, en forma de libro, de un número mayor de personas.

Hemos añadido dos artículos tomados de otras publicaciones, el Saturday Review y el Harvard Educational Review. Consideramos que tanto Colin Greer como Herbert Gintis, en sus respectivas reseñas del libro de Ivan Illich, Deschooling Society, contribuyen en forma significativa a aumentar el alcance y la profundidad de los trabajos críticos aquí presentados.

Ivan Illich se ha convertido en una marca de referencia para todos aquellos implicados en el debate sobre la educación pública. Puesto que el problema educativo se ha convertido en algo crucial, y es además un reflejo de otros problemas de nuestra sociedad, consideramos que la comprensión de lo que Illich tiene que decir es de la mayor importancia.

Después de la escuela ¿qué?

Ivan Illich

LAS ESCUELAS están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas. La primera es una crisis dentro de una institución política, la segunda una crisis de actitud política. Esta última, la crisis de crecimiento personal, sólo puede ser atacada si se la considera distinta de —aunque relacionada con— la crisis de la escuela.

Las escuelas han perdido su hasta hace poco no cuestionado título de legitimadoras de la educación. La mayoría de sus críticos exigen una dolorosa y radical reforma, y existe una minoría, en rápido crecimiento, que no está dispuesta a aceptar nada que no sea la prohibición de la asistencia obligatoria a las escuelas y la inhabilitación de los certificados de estudios. La controversia entre los partidarios de la renovación y los partidarios de finiquitar el orden establecido pronto alcanzará su clímax.

Sin embargo, en la medida que la atención se concentra en la escuela podemos fácilmente pasar por alto una preocupación mucho más profunda: ¿qué es lo que debe ser la enseñanza? ¿Seguirá la gente considerándola como un servicio —o mercancía— que puede ser producido y consumido más eficientemente por un número mayor de personas si se hacen los arreglos institucionales pertinentes? ¿O debemos establecer sólo las reformas institucionales que protejan la autonomía del estudiante, su iniciativa personal a decidir qué es lo que debe aprender y su derecho inalienable a aprender lo que le gusta en lugar de aprender aquello que resulta útil a algún otro? Debemos escoger entre una educación más eficaz de personas adecuadas a una sociedad de eficacia creciente y una sociedad nueva en la cual la educación deje de ser la tarea de instituciones especializadas.

La escuela copia a la sociedad

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista. En todas partes la pérdida de credibilidad pedagógica y la oposición a la escuela ofrecen una opción fundamental: ¿Debe ser tratada esta crisis como un problema que puede y debe ser resuelto mediante la introducción de nuevos métodos y planes escolares, y el reajuste de la

estructura de poder existente, de modo que se adapte a los planes nuevos? O bien, ¿obligará esta crisis a alguna sociedad a encarar las contradicciones inherentes a la política y la economía de cualquier sociedad que se imita a sí misma a través del proceso industrial?

Las grandes inversiones en la enseñanza que se hacen en los Estados Unidos y en Canadá —o en cualquier otro lugar— sirven únicamente para hacer ver, en forma más evidente, las contradicciones institucionales. Los expertos nos previenen al respecto: el informe de Charles Silberman a la Comisión Carnegie, publicado con el título de *Crisis in the Classroom*, se ha convertido en un *best seller* en la Unión Americana. Resulta atractivo para una gran cantidad de personas debido a su bien fundamentada denuncia del sistema, a la luz de la cual los intentos que él mismo realiza para salvar la escuela con parches que cubran sus fallas más notables caen en la banalidad total. La Comisión Wright, que labora en Ontario, Canadá, ha tenido que informar a sus patrocinadores gubernamentales que la educación posecundaria en forma inevitable está gravando desproporcionadamente a los pobres, quienes sufragan con sus impuestos una enseñanza que disfrutarán principalmente los más ricos. La experiencia confirma tales advertencias: estudiantes y maestros abandonan las aulas; las escuelas libres aparecen y desaparecen sin pena ni gloria. El control político de las escuelas reemplaza los convenios tomados en las plataformas políticas de los candidatos a

ocupar algún puesto en las juntas escolares y —como ocurrió recientemente en Berkeley, California—, algunos partidarios del control a nivel local son elegidos para llenar las vacantes en las juntas escolares.

El 8 de marzo de 1971 Warren E. Burger, presidente de la Suprema Corte de los Estados Unidos, comunicó la opinión unánime de la Corte respecto al caso *Griggs vs Duke Power Co.* Con la intención de apearse al propósito del Congreso en la sección de igualdad de oportunidades del Acta de Derechos Civiles de 1964, la Corte, encabezada por Burger, dictaminó que cualquier grado escolar o cualquier prueba de capacidad que se exigiera a los solicitantes de empleo debería “medir el hombre para el trabajo” y no “el hombre en abstracto”. La labor de probar que los requerimientos educacionales exigidos son “una forma razonable de medir la habilidad para el trabajo” queda a cargo del patrón. Al tomar esta decisión la Corte legisló exclusivamente sobre exigir diplomas o someter a pruebas de capacidad como medios de ejercer la discriminación racial, mas la lógica del argumento del presidente de la Suprema Corte sirve lo mismo para cualquier utilización del *pedigree* educacional como requisito para otorgar un empleo. La gran falacia de los títulos, expuesta de manera tan eficaz por Ivan Berg, debe ahora afrontar el reto de verdaderos cúmulos de estudiantes, empresarios y contribuyentes fiscales.

En los países pobres la escuela sirve de pre-

texto para justificar el retraso económico. La mayoría de los habitantes de estas naciones está excluida del acceso a los sistemas modernos de producción y consumo, todavía muy escasos, mas anhela abrirse paso a las actividades económicas a través de la puerta de la escuela. Y la institución liberal de la educación obligatoria permite a los beneficiados con una buena educación imputar la culpa de tener bajos grados académicos al consumidor retrasado de conocimientos; de este modo se justifica por medio de una retórica populista que resulta cada vez más difícil conformar con los hechos.

Después de tomar el poder en Perú, la junta militar acordó de inmediato reducir los gastos en el programa de escuelas públicas gratuitas. Los jefes de la junta arguyeron que, puesto que con una tercera parte del presupuesto nacional el gobierno no era capaz de proporcionar un año completo de enseñanza apropiada a todos los habitantes del país, los ingresos disponibles a través de los impuestos deberían invertirse mejor en un sistema de recursos educacionales que fuera accesible a todos los ciudadanos. La Comisión de la Reforma Educativa nombrada por la junta no pudo llevar a cabo satisfactoriamente esta decisión debido a la presión ejercida por los maestros pertenecientes al APRA, los comunistas y el cardenal y arzobispo de Lima. Ahora habrá dos sistemas de educación pública en competencia dentro de un país que no puede costear uno y las contradicciones resultantes confirmarán el juicio original de la junta.

A lo largo de quince años la Cuba de Fidel Castro ha dedicado gran parte de sus energías a lograr un crecimiento rápido de la educación pública, utilizando el potencial humano disponible y haciendo caso omiso del respeto habitual por los títulos académicos. El éxito espectacular de la primera parte de esta campaña, en especial en lo que respecta a la reducción del índice de analfabetismo, ha sido citado como prueba de la aserción de que el lento índice de crecimiento de los sistemas de enseñanza de otros países hispanoamericanos se debe a la corrupción, al militarismo y a la economía capitalista de mercado. Sin embargo, ahora, el *curriculum* oculto de la escuela jerárquica ha ido engranándose en el intento de Fidel de producir en la escuela el hombre nuevo. Así, aun cuando los estudiantes pasen la mitad del año en los cañaverales y apoyen totalmente el fidelismo, la escuela prepara anualmente una zafra de consumidores de enseñanza, lista para ascender hacia nuevos niveles de consumo. Igualmente, el doctor Castro afronta la evidencia de que el sistema escolar jamás podrá producir el número necesario de técnicos titulados. Además, los graduados que lo obtienen y que se hacen cargo de los nuevos empleos, destruyen, por causa de su conservadurismo, los logros obtenidos por los cuadros que carecen de título académico y que han realizado trabajosamente su adiestramiento en las labores mismas de la enseñanza. No puede culparse a los maestros de los errores de un gobierno revolucionario que insiste en la capitalización institucional

del potencial humano a través de un *curriculum* oculto que garantiza el surgimiento de una burguesía universal.

Esta crisis es trascendente. Somos testigos del final de la edad de la escolaridad. La escuela, que reinó como soberana durante la primera mitad del siglo, ha perdido su poder de cegar a todos los que en ella participan de modo que no vean la divergencia que existe entre el mito igualitario al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada que producen sus títulos y certificados. La pérdida de la legitimidad del proceso escolar como medio de determinar la capacidad, como medida de valor social y como factor de igualdad, amenaza a todos los sistemas políticos que confían en la escuela como sistema para reproducirse.

La escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación en gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el *ethos* estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos. Esta sociedad está probándose a sí misma que no es funcional.

Soluciones superficiales

Puesto que la crisis de la enseñanza es sintomática de una crisis más profunda que experimenta la sociedad industrial moderna, es importante que los críticos de los sistemas escolares eviten dar soluciones superficiales. El análisis inadecuado de la naturaleza de la enseñanza únicamente pospone el enfrentamiento con asuntos de naturaleza más profunda. Mas la mayor parte de la crítica que se hace de la escuela es de tipo pedagógico, político o tecnológico. La crítica que hace el educador va dirigida hacia lo que se enseña y cómo se enseña. ¿Que el *curriculum* está rezagado? Pues se le añaden algunos cursos sobre cultura africana, imperialismo norteamericano, Movimiento de Liberación Femenina, alimentos y nutrición . . . El aprendizaje pasivo está pasado de moda, así que hemos aumentado la participación del alumno tanto en el salón de clases como en la planificación del *curriculum*. Los edificios escolares son feos, de modo que buscamos lugares nuevos donde realizar el aprendizaje. Ahora nos preocupa desarrollar la sensibilidad humana, de modo que llevamos al aula métodos de psicoterapia de grupo.

Otra facción importante de críticos se halla involucrada con la política de administración de las escuelas urbanas y considera que el pobre puede gobernar sus colegios mejor que una burocracia centralizada, negligente ante los problemas de los desposeídos. En los Estados Uni-

dos los padres de los niños negros son reclutados para que reemplacen a los maestros blancos en lo que toca a la motivación de sus hijos, de modo que encuentren el tiempo y la voluntad para estudiar.

Aún hay otro grupo de críticos que ponen de relieve el hecho de que las escuelas hacen uso ineficaz de la tecnología moderna. Bien podrían electrificar el salón de clases o sustituir las escuelas con centros de aprendizaje controlados por calculadoras electrónicas. Si son seguidores de McLuhan afirman que sería posible reemplazar los pizarrones y los libros de texto con *happenings* en los que se hiciera uso de diversos medios de comunicación; si son seguidores de Skinner aseguran que podrían entrar en competencia con el maestro y vender paquetes económicos de modificaciones mensurables de la conducta a miembros de juntas escolares conscientes de los costos.

Creo que todos estos críticos yerran debido a que no toman en cuenta el aspecto ritual de la enseñanza, como lo he llamado en otro trabajo y que en éste me propongo denominar el "*curriculum* oculto", la estructura que sirve de base de sustento a lo que se conoce como "efecto de certificación". Otros han usado esta frase para referirse al *curriculum* ambiental de la calle, la plaza o el parque suburbano, que el *curriculum* del maestro refuerza o intenta en vano reemplazar. Yo empleo el término *curriculum* oculto para designar la estructura de la enseñanza como algo que se opone a lo que ocurre en la escuela,

del mismo modo como los lingüistas distinguen entre la estructura de un lenguaje y el uso que el hablante hace de él.

El verdadero curriculum oculto

El *curriculum* 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; tampoco importa si todas sus reuniones se producen en el mismo lugar en tanto sean consideradas, de algún modo, como asistencias. El *curriculum* 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 miembros de las Naciones Unidas, de Afganistán a Zambia, tienen leyes con respecto al *curriculum* oculto; es ésta una cualidad común de los Estados Unidos y la Unión Soviética, de los países ricos y de los pobres, de los regímenes democráticos y los dictatoriales. Sin importar la ideología o la técnica transmitida explícitamente por sus sistemas escolares, todas estas naciones consideran que el desarrollo económico y político depende de una mayor inversión en la enseñanza.

Todos los niños aprenden, gracias al *curricu-*

lum 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 *curriculum* oculto transforma el *curriculum* visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura. Los certificados que amparan conocimientos —a diferencia de los títulos de propiedad, las acciones corporativas o las herencias— se encuentran libres de riesgo: resisten súbitos cambios de fortuna y se convierten en privilegio garantizado. Que una gran acumulación de conocimientos pueda resultar en un gran índice de consumo personal puede ser cuestionado en Cuba o en Vietnam del Norte, mas la escuela es aceptada universalmente como la ruta más amplia hacia la obtención de mayor poder, de aumentar la legitimidad personal como productor y de todavía mayores recursos de enseñanza.

A pesar de todos sus vicios la escuela no puede ser eliminada en forma simple e imprudente. Dentro de las circunstancias actuales desempeña ciertas funciones negativas de importancia. El *curriculum* oculto, aceptado inconscientemente por el pedagogo liberal, frustra sus metas liberales buscadas en forma consciente, pues les es inherentemente opuesto. Mas, por otra parte, también impide que se produzca un golpe de estado en las funciones educativas por parte de la instrucción programada de tecnólogos conductistas (*behavioral technologists*). El *curriculum* oculto hace que el desempeño social

dependa del proceso de adquirir conocimientos, legitimando así la estratificación social, pero al mismo tiempo ata el proceso de aprendizaje a la asistencia de tiempo completo a la escuela, desautorizando de este modo al empresario educativo. 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.

La interpretación de la necesidad de aprender como una demanda de escolaridad y la transformación de la cualidad de crecer y desarrollarse en la etiqueta de una educación profesional, convierten el significado de la palabra conocimiento, de un término que indica intimidad, intercambio con otras personas y experiencia vital, en uno para designar productos profesionalmente empacados, títulos cotizables en el mercado y valores abstractos. La escuela ha ayudado a dar alas a tal interpretación.

Por supuesto la escuela no es, de ninguna manera, la única institución que pretende transformar el conocimiento, la comprensión y la sabiduría en rasgos de conducta, cuya medida es la llave del prestigio y el poder. No es la escuela la primera institución utilizada para convertir el conocimiento en poder, pero, en gran medida, la escuela pública es la que ha explotado, con éxito, la idea del consumo de conocimientos como medio para llegar al uso de privilegios y de poder en el seno de una sociedad en

la que tal función coincide con las aspiraciones legítimas de aquellos miembros de la clase media baja para los que la escuela provee acceso a las carreras profesionales.

Expansión del concepto de enajenación

Desde el siglo XIX hemos ido acostumbrándonos a la denuncia de que el hombre, dentro de una economía de tipo capitalista, se halla alienado de su trabajo; que no lo disfruta y que además es privado de sus frutos por aquellos que son dueños de los medios de producción. La mayor parte de los países que oficialmente aceptan la ideología marxista han obtenido sólo un éxito limitado en su tarea de cambiar este tipo de explotación y generalmente lo han hecho desviando los beneficios hacia los miembros de la nueva clase o bien hacia las generaciones por venir.

El concepto de enajenación no puede ayudarnos a entender la crisis actual a menos que se aplique no sólo al uso productivo del esfuerzo humano, sino también al uso que se hace de los hombres como recipientes de un trato profesional. 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 que 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.

La escuela ha alienado al hombre de su conocimiento. De hecho ni siquiera le gusta asistir a la escuela, y si es pobre jamás alcanza sus muy pregonados beneficios. Si ejecuta cuanto se le ordena encontrará que su seguridad es amenazada, en forma constante, por graduados más recientes; si es sensible experimentará un profundo conflicto entre lo que es y lo que se espera que sea. No confía en su propio juicio y si le disgusta el de su maestro está condenado a aceptarlo y a creer que no puede cambiar la realidad. La crisis convergente del rito escolar y del conocimiento adquisitivo pone de manifiesto el grave problema de la tolerabilidad de la vida en el seno de una sociedad enajenada. Si formulamos los principios necesarios para una estructuración institucional diferente, y hacemos hincapié en un concepto distinto del aprendizaje, también estaremos sugiriendo los principios de una organización política y económica diversa, de carácter radical.

Así como sólo es posible comprender la estructura del idioma natal tras de que hemos comenzado a familiarizarnos con otra lengua, el hecho de que el *curriculum* oculto de la escolaridad haya caído bajo la luz del análisis social, indica que están empezando a surgir formas alternativas para la iniciación social que están permitiendo que algunos de nosotros veamos las cosas desde una nueva perspectiva. En la actualidad es relativamente fácil obtener un amplio acuerdo sobre el hecho de que la enseñanza gratuita y obligatoria es contraria a los intereses

políticos de la mayoría ilustrada. Desde el punto de vista pedagógico, se ha vuelto imposible defender a la escuela como instrumento de la educación universal; ya ni siquiera se adecua a las necesidades del persuasivo vendedor de enseñanza programada. Los promotores de la instrucción grabada, filmada o dirigida por una calculadora electrónica solían cortejar a los encargados de las escuelas considerándolos como un prospecto de negocios; ahora tienen la comedia de hacer ellos mismos todo el trabajo.

En tanto que más y más sectores de la sociedad se muestran inconformes con la escuela y toman conciencia de su *curriculum* oculto, se hacen mayores concesiones para transformar sus demandas en necesidades que puedan ser satisfechas por el sistema, desarmando de este modo el disenso. A medida que el *curriculum* oculto abandona la oscuridad y pasa lentamente hacia la claridad de la conciencia, frases tales como "desescolarizar la sociedad" y "separación del Estado y la escuela" se convierten en *slogans* instantáneos. No creo que tales frases hayan sido utilizadas antes de 1970. Ahora se han vuelto, dentro de ciertos círculos, en la insignia y el criterio de la nueva ortodoxia. Recientemente di una conferencia por teléfono a los estudiantes de un seminario sobre desescolarización en el College of Education de la Universidad Estatal de Ohio. El libro sobre la desescolarización de Everett Reimer se convirtió en libro de texto muy popular entre los alumnos de *college* aun antes de ser publicado con fines

comerciales. Pero esto es de extrema importancia: a menos que los críticos radicales de la escuela estén dispuestos no sólo a alinearse bajo el *slogan* de la desescolarización, sino también preparados a rechazar el actual punto de vista de que la enseñanza y el crecimiento de las personas pueden ser explicados adecuadamente como un proceso de programación —y el concepto de justicia social que se basa en esta idea, el de un mayor consumo obligatorio para todos—, tendremos que afrontar el cargo de haber iniciado la última de las revoluciones abortadas.

La escuela es un blanco demasiado fácil

La crisis actual ha logrado que sea una tarea fácil atacar a la escuela. La escuela, después de todo, es rígida y autoritaria; produce a la vez conformidad y conflictos; discrimina a los pobres y libera de compromisos a los privilegiados. Estos hechos no son nada nuevos, mas señalarlos solía ser un signo de audacia. Ahora se requiere de verdadero valor para defender la escuela. Se ha puesto de moda burlarse del *alma mater*, disparar a mansalva contra la otrora vaca sagrada.

Una vez que la vulnerabilidad de la escuela ha sido expuesta, resulta cosa fácil sugerir remedios para los abusos más atrozés. El régimen autoritario del salón de clases no forma parte de la idea de un confinamiento prolongado de los niños en las escuelas. Las escuelas libres son

la alternativa práctica; a menudo pueden ser administradas con menos fondos que las escuelas ordinarias. Dado que el tema de la contabilidad pertenece ya a la retórica educativa, el control comunitario de la escuela y el contrato de los maestros según el desempeño que tengan, se han convertido en una meta política atractiva y respetable en muchos lugares. Todo mundo quiere que la educación sea congruente con la vida real, de modo que los críticos hablan libremente de abrir las cuatro paredes del salón de clases hasta los mismos límites de nuestra cultura. Estas alternativas no sólo están más ampliamente defendidas, sino que, a menudo, se encuentran parcialmente organizadas: las escuelas experimentales son financiadas por las juntas escolares; la contratación de maestros certificados se hace en forma descentralizada; en los Estados Unidos la escuela secundaria se le acredita al alumno si éste demuestra haber estado de aprendiz en algún lugar, y el bachillerato, con viajes; se experimenta oficialmente con la enseñanza mediante computadoras.

La mayor parte de los cambios ha producido buenos efectos: en las escuelas experimentales hay menos alumnos que se van de pinta; los padres tienen la idea de que participan más en la educación de sus hijos en los distritos descentralizados; los niños que han conocido trabajos verdaderos son más competentes. Sin embargo, todas estas alternativas se producen dentro de límites predecibles puesto que dejan intacta la estructura interna de la escuela. Las escuelas li-

bres, que conducen a otras escuelas libres dentro de una cadena escalonada, pueden ofrecer el espejismo de la libertad. La asistencia asidua a la escuela como resultado de la seducción que ésta ejerza, inculca en el alumno la necesidad de recibir un tratamiento especializado en forma más persuasiva que la asistencia obligatoria. Los graduados de la escuela libre son fácilmente reducidos a la impotencia al enfrentarse a la vida en una sociedad que no se parece en nada a los invernaderos en que han sido cultivados. El control comunitario de los niveles inferiores de un sistema hace que los miembros de las juntas escolares locales se conviertan en alcahuetes de los enganchadores profesionales que dominan los niveles superiores. "Aprender haciendo" no sirve de mucho mientras lo que se hace tenga que ser definido, por los educadores profesionales o por las autoridades, como cierto aprendizaje al que se concede valor social. La aldea mundial puede convertirse en una escuela mundial si los encargados de mover todas las cuerdas son los maestros; sólo el nombre la haría diferente de un manicomio universal administrado por terapeutas sociales o de una prisión mundial a cargo de la policía.

He señalado de modo general los peligros que encierra un cambio en el *status* de la escuela, ejecutado en forma precipitada y superficial. En forma más concreta, tales peligros son ejemplificados por las numerosas co-opciones que transforman el *curriculum* oculto sin transformar los conceptos básicos del aprendizaje y

el conocimiento, y su relación con la libertad del individuo en la sociedad.

Desigualdad humanitaria

El cambio de *status* de la escuela realizado en forma precipitada y superficial puede conducir al caos en la producción y el consumo de una instrucción vulgarizada, adquirida para uso inmediato o para obtener, con el tiempo, prestigio. Desacreditar los complejos paquetes curriculares que produce la escuela podría convertirse en una victoria hueca de no existir una desaprobación simultánea de la mera idea de que el conocimiento es más valioso porque viene en paquetes certificados y es adquirido por una mitológica sociedad anónima de conocimientos a cargo de guardianes profesionales. Creo que sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende, de su particular razón de vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.

El control social dentro de una sociedad aparentemente desescolarizada podría ser más sutil y más entorpecedor que en la sociedad actual, en la cual muchas personas experimentan

un sentimiento de alivio, al menos en su último día de clases. Formas más profundas de manipulación son ya de uso común, ya que la cantidad de conocimientos aprendidos a través de los medios de comunicación sobrepasa lo que se aprende por medio del contacto personal, dentro y fuera de la escuela. El aprendizaje por medio de una información programada, oculta siempre la realidad detrás de una pantalla.

Permítanme ilustrar los efectos paralizadores de la información programada utilizando un ejemplo que quizá resulte desagradable. La tolerancia del pueblo norteamericano hacia las atrocidades cometidas por los Estados Unidos en Vietnam, es mucho mayor que la del pueblo alemán ante las atrocidades de Alemania en el frente, en los territorios ocupados y en los campos de concentración, durante la segunda Guerra Mundial. Para los alemanes era un delito político discutir los crímenes que cometían los suyos. La presentación de las atrocidades de los estadounidenses a través de las cadenas de televisión, fue considerada como un servicio público. Es cierto que la población de Estados Unidos está mucho mejor informada acerca de los crímenes cometidos por su ejército en una guerra colonial, de lo que los alemanes lo estaban sobre los abusos cometidos por la SS dentro del territorio del Tercer Reich. Para obtener información sobre las atrocidades ocurridas en Alemania era preciso correr un gran riesgo; en los Estados Unidos la misma clase de información es vertida por los canales de televisión en

nuestra propia sala. Esto no quiere decir, no obstante, que los alemanes estuvieran menos conscientes de que su gobierno estaba comprometido en un cruel crimen en masa de lo que lo están ahora los norteamericanos. De hecho, puede decirse que los alemanes estaban *más* conscientes debido precisamente a que no estaban psíquicamente abrumados con paquetes de información sobre asesinatos y torturas, a que no estaban anestesiados de modo que aceptaran que todo es válido, a que no estaban vacunados contra la realidad por haberles sido ésta administrada en pedacitos a través de la pantalla de la televisión.

El consumidor de conocimientos precocinados aprende a reaccionar ante el conocimiento que ha adquirido más que ante la realidad, de la cual un grupo de expertos lo ha abstraído. Su acceso a la realidad es controlado siempre por un terapeuta, y si el alumno acepta tal control como cosa natural, su cosmovisión se convierte en algo higiénico y neutral y él en una persona políticamente impotente. Se convierte en impotente de conocer en el sentido hebreo de la palabra *jdh*, que significa relación sexual en la que se penetra la desnudez del ser y de la realidad, porque la realidad de la que puede hacerse responsable se le oculta bajo la tabla de medidas de la información clasificada que ha recibido y asimilado.

La desestabilización de la escuela hecha en forma irreflexiva también podría llevar al establecimiento de nuevos criterios con el fin de

otorgar mejores empleos, ascensos y, aún más importante, el acceso de unos cuantos privilegiados al manejo de las máquinas. Nuestra tabla actual para medir la "habilidad general", la competencia y la confiabilidad para un desempeño cualquiera, ha sido calibrada por la tolerancia a altas dosis de escolaridad. Ha sido establecida por los maestros y aceptada por la mayoría como racional y benéfica. Pueden ser desarrollados nuevos dispositivos para mejorarla e inventadas nuevas justificaciones, unos y otras más insidiosos que el sistema de grados escolares e igualmente eficaces para justificar la estratificación social y la acumulación de privilegios y de poder.

La participación en las actividades militares, burocráticas o políticas, o una elevada posición jerárquica en un partido político, pueden constituir un *pedigree* tan transferible a otras instituciones como lo pueden ser el que otorgan los abuelos en una sociedad aristocrática, el ocupar un cargo eclesiástico en una sociedad medieval o el tener la edad propicia para graduarse en una sociedad escolarizada. Las pruebas generales de aptitud, inteligencia o habilidad manual pueden ser uniformadas de acuerdo con criterios distintos de los del maestro de escuela. Pueden reflejar los niveles ideales de tratamiento profesional por los que abogan el psiquiatra, el ideólogo o el burócrata. Los criterios académicos se encuentran ya bajo sospecha: el Centro de Estudios Urbanos de la Universidad de Columbia ha demostrado que la correlación entre

la educación especializada y el desempeño profesional en áreas especializadas, es menor que la existente entre la educación especializada y el nivel de ingresos, prestigio y poder administrativo que puede adquirirse con ella. Criterios de valoración distintos de los académicos han sido ya propuestos. Lo mismo en el *ghetto* urbano en los Estados Unidos que en las aldeas de China, hay grupos revolucionarios que intentan demostrar que la ideología y la militancia son tipos de "aprendizaje" que se traducen adecuadamente en poder económico y político mucho mejor que los *curricula* escolares. A menos que garanticemos que el buen desempeño en el trabajo es el único criterio aceptable para obtener un empleo, un ascenso o el acceso a las máquinas, dejando de lado no sólo la escuela sino cualquier otra clase de rito utilizado como pantalla, la desescolarización no será otra cosa que sustituir al diablo por Belcebú.

La necesidad de objetivos políticos

La búsqueda de una alternativa radical al sistema escolar en sí será de poco provecho a menos que encuentre su expresión en demandas políticas precisas: la solicitud de desescolarizar en su más amplio sentido y la correspondiente garantía de libertad para la educación. Para esto hace falta contar con protección legal, un programa político y principios sobre los cuales erigir una infraestructura institucional que sería el reverso

de lo que es la escuela actual. La escuela no puede ser transformada sin la prohibición total de la asistencia reglamentada, el anulamiento de cualquier discriminación basada en la asistencia previa y la transferencia de la administración de los fondos obtenidos por el fisco y destinados a la educación, de instituciones de beneficencia al individuo. No obstante, incluso estos actos no garantizan la libertad de educación a menos que vayan acompañados del reconocimiento positivo de la independencia de cada persona con respecto a la escuela o a cualquier otro artificio creado para forzar un cambio de conducta específico o para medir al hombre en abstracto, en lugar de medirlo en función de un trabajo determinado.

A la desescolarización se han sumado compañeros bastante sospechosos. La ambigüedad inherente a la desintegración de la escuela se manifiesta por la alianza profana de grupos capaces de identificar sus intereses creados con la desestabilización de la escuela: estudiantes, maestros, patronos, políticos oportunistas, contribuyentes, jueces de la Suprema Corte. Mas tal alianza es mendaz y su compañía, más que sospechosa si se basa exclusivamente en el reconocimiento de que la escuela es ya una herramienta inútil para la producción y consumo de educación y que cualquier otra forma de explotación muta, podría ser más satisfactoria.

Podemos desestabilizar la escuela o podemos desescolarizar la cultura. Podemos resolver provisionalmente algunos de los problemas ad-

ministrativos de la industria del conocimiento o podemos mostrar claramente las metas de una revolución política en términos de postulados educativos. La piedra de toque para nuestra respuesta a la crisis actual será nuestro señalamiento preciso de la responsabilidad que entraña enseñar y aprender.

La escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capitalización de los recursos humanos por medio de cambios de conducta bien planeados y dirigidos. En una sociedad escolarizada, el desempeño de los maestros profesionales se convierte en una necesidad primaria que lleva a los alumnos a picar el anzuelo de la dependencia y del consumo incesante de servicios escolares. La escuela ha hecho del "aprendizaje" una actividad especializada. La desescolarización será únicamente un desplazamiento de responsabilidades hacia otra clase de administración, en tanto que la enseñanza y el aprendizaje continúen siendo actividades sagradas, divorciadas de una vida plena. Si la escuela fuera desestabilizada sólo con el fin de obtener una manera más eficaz de impartir conocimientos a mayor número de personas, la alienación del hombre, a través de una relación de mero cliente de una nueva industria del conocimiento, se generalizaría.

La desescolarización debe ser la secularización de la enseñanza y el aprendizaje. Debe implicar el colocar su gobierno en manos de otro grupo de instituciones más amorfas y de sus quizás menos notorios representantes. Debe ga-

rantizarse al alumno su libertad, sin que sea necesario garantizar a la sociedad qué tipo de enseñanza adquirirá y considerará como suya. Debe garantizarse a cada hombre la condición de obrar en forma privada al hacer su aprendizaje, con la esperanza de que él asumirá la obligación de ayudar a los demás a lograr su unicidad. Quienquiera que asuma el riesgo de enseñar debe también asumir la responsabilidad por los resultados, lo mismo que el estudiante que se somete a la influencia de un maestro. Ninguno de ellos deberá culpar a las instituciones o leyes que los amparan. Una sociedad escolarizada debe confirmar que el gozo de vivir una vida consciente es más importante que la capitalización de los recursos humanos.

Tres demandas radicales

Cualquier diálogo sobre el conocimiento es en realidad un diálogo sobre el individuo en sociedad. Un análisis de la crisis actual de la escuela nos conduce, en consecuencia, a hablar sobre la estructura social necesaria para facilitar el aprendizaje, para alentar la independencia y la interrelación personales y para vencer la enajenación. Este tipo de discurso cae fuera del límite habitual de la mera preocupación educativa. Conduce, de hecho, a la enunciación de metas políticas precisas. Tales metas pueden ser definidas con la mayor claridad distinguiendo tres clases generales de relaciones en las que

una persona debe comprometerse si desea madurar.

Tener acceso a los hechos —la información—, tener acceso a los recursos de producción y hacerse responsable de las limitaciones con que unos y otros pueden ser aprovechados. Para madurar una persona necesita, en primer lugar, tener acceso a las cosas, lugares, procesos, eventos y material informativo. Garantizar tal acceso es, primariamente, un asunto de quitar el candado a los privilegiados reductos donde todo eso está por ahora consignado.

El niño pobre y el niño rico son diferentes, en parte, debido a que lo que para uno es un secreto para el otro es patente. Al convertir el conocimiento en una mercancía hemos aprendido a manipularlo como una propiedad privada. El principio de la propiedad privada se esgrime ahora como la principal racionalización para justificar que determinados hechos estén prohibidos a la gente que carezca del *pedigree* apropiado. La meta inicial de un programa político destinado a cambiar la educación mundial es la abolición del derecho a restringir el acceso a la enseñanza o al aprendizaje. El derecho al dominio privado es reclamado por los individuos, pero es protegido y ejercitado en forma más eficaz por las sociedades anónimas, las burocracias y las naciones-estado. De hecho, la abolición de este derecho no sería consecuente con la preservación de la estructura política o profesional de cualquier nación moderna. Esto significa más que simplemente mejorar la distribución del ma-

terial de enseñanza o facilitar ayuda financiera para la compra de material didáctico. La abolición de los secretos trasciende claramente los propósitos convencionales de la reforma educativa y, sin embargo, es precisamente desde el punto de vista educativo que la necesidad de declarar esta amplia —y quizá inalcanzable— meta política se ve más claramente.

El estudiante necesita también tener acceso a las personas que pueden enseñarle los secretos de sus actividades o los rudimentos de sus oficios. Al aprendiz diligente no le lleva mucho tiempo desempeñar las funciones más diversas o asumir los diferentes papeles. El mejor maestro de un oficio es, por lo general, quien lo ejerce de manera activa. Tendemos a olvidar estas cosas en una sociedad en la que los maestros de carrera monopolizan la iniciación de los alumnos en todos los campos del conocimiento y descalifican todo tipo de enseñanza no autorizada dentro de la comunidad. Una meta política importante es, entonces, proporcionar los incentivos para que el conocimiento práctico de los oficios sea compartido.

Esta última demanda implica, por supuesto, una visión mucho más radical del futuro deseable. El acceso a los oficios y las ocupaciones está restringido no sólo por el monopolio que sobre ellos ejercen la escuela y los sindicatos: existe también el hecho de que el desempeño de un oficio se halla limitado por la escasez de equipo y herramientas. El conocimiento científico es abrumadoramente dependiente del uso de herra-

mientas altamente especializadas que deben ser usadas dentro de estructuras muy complejas dispuestas para la producción "eficiente" de mercancías y servicios para los que existe una demanda general, si bien la oferta es mantenida escasa. Sólo unos cuantos privilegiados obtienen los beneficios de la investigación médica más refinada y sólo unos cuantos privilegiados llegan a obtener el título de médicos. Una minoría, relativamente pequeña, viajará en los aviones supersónicos, y sólo unos cuantos pilotos sabrán volar estos aparatos.

El medio más sencillo de expresar las alternativas a esta tendencia a la especialización de las necesidades y su satisfacción es en términos educativos. Es una cuestión que depende de cuál sea el uso deseable del conocimiento científico. Con el fin de facilitar un acceso más igualitario a los beneficios de la ciencia y disminuir la alienación y el desempleo, debemos apoyar la incorporación de los últimos adelantos científicos a herramientas y componentes que estén al alcance de la gran mayoría de la gente.

La comprensión de las condiciones necesarias para la más amplia adquisición y aprovechamiento de oficios y habilidades, nos permite definir una característica fundamental del socialismo posindustrial: no sirve de nada —de hecho es fraudulento— promover la apropiación pública de los medios de producción en una sociedad industrial y burocrática. Las fábricas, las carreteras y los camiones pesados pueden ser "poseídos" simbólicamente por el pueblo, lo mis-

mo que el Producto Nacional Bruto y la Educación Nacional son obtenidos en su nombre. Pero los medios especializados de producir mercancías y servicios escasos no pueden ser *usados* por la mayoría del pueblo. Sólo las herramientas que son lo suficientemente baratas y sencillas como para ser accesibles a toda la gente, herramientas que permiten la asociación temporal de quienes desean utilizarlas para una ocasión específica, que hacen posible el surgimiento de metas específicas a través de su uso, pueden fomentar el reencuentro del trabajo y el placer, alienados ahora por el modo industrial de producción.

Reconocer, desde un punto de vista educativo, la prioridad de garantizar el acceso a herramientas y componentes cuya simplicidad y durabilidad permiten su uso en una amplia variedad de empresas creadoras significa, al mismo tiempo, indicar la solución al problema del desempleo. En una sociedad industrial el desempleo se experimenta como la triste inactividad de un hombre que no tiene nada que hacer y que "no ha aprendido" lo que podría hacer en tal caso. Puesto que existen pocos trabajos que sean verdaderamente útiles, el problema es resuelto generalmente creando más empleos en industrias de servicios tales como la militar, la administración pública, la educación o el trabajo social. Consideraciones de carácter educativo me obligan a recomendar la sustitución del modo actual de producción industrial, que depende de un mercado creciente que absorba mercancías

cada vez más complejas y obsoletas, por un modo de producción posindustrial que depende de la demanda de herramientas o componentes que exijan un trabajo intenso y cuya complejidad sea estrictamente limitada.

La ciencia continuará siendo mantenida artificialmente en el misterio si sus logros continúan pasando a engrosar la tecnología al servicio de los profesionales. Si fuera utilizada para hacer posible un estilo de vida en el cual cada hombre pudiera disfrutar de alojamiento, servicios médicos, educación, viajes y diversiones, entonces los científicos tratarían con mayor empeño de traducir los descubrimientos, hechos en un lenguaje críptico, al habla normal de la vida diaria.

Libertades educativas que son axiomáticas

El nivel de educación de cualquier sociedad puede ser medido por el grado de acceso efectivo de cada uno de sus miembros a la información y a las herramientas que, dentro de la misma sociedad, influyen sobre su vida. Ya hemos visto que tal acceso implica una negación radical del derecho al secreto de información y a la complejidad de la maquinaria en que las tecnocracias contemporáneas basan sus privilegios, mismos que a su vez mantienen incólumes considerando su usufructo como un servicio a la mayoría. Un nivel satisfactorio de educación dentro de una sociedad tecnológica impone res-

tricciones considerables al uso que se hace del conocimiento científico. De hecho, una sociedad tecnológica que provee al hombre de las condiciones necesarias para recuperar en forma personal (y no institucional) el sentido de poder aprender y producir, que da sentido a la vida, depende para su funcionamiento de restricciones que deben ser impuestas al tecnócrata que controla ahora tanto los servicios como la manufactura. Sólo una mayoría ilustrada y poderosa puede imponer tales restricciones.

Si el acceso a la información y el acceso al uso de recursos y herramientas constituyen las dos libertades más conspicuas necesarias para dar oportunidades educativas, la habilidad de convocar a una reunión entre pares constituye la libertad única a través de la cual el conocimiento individual es convertido en proceso político —y el proceso político, a su vez, se convierte en un desarrollo personal consciente. La información y las habilidades que un individuo pueda haber adquirido, cobran significado personal, exploratorio, creador y abierto, sólo cuando se emplean en un enfrentamiento dialéctico. Y esto necesita que toda persona tenga garantizada la libertad de declarar, diariamente, la clase de tema que desea discutir, el tipo de uso creador de una habilidad en la que busca competencia —para dar a conocer su propuesta— y, dentro de límites razonables, de buscar el modo de trabajar junto con otras personas que se encuentran a su mismo nivel de competencia en determinada habilidad. Los derechos de liber-

tad de palabra, libertad de prensa y libertad de reunión han representado, tradicionalmente, esa clase de libertad. Los sistemas electrónicos modernos, la impresión en *offset* y las computadoras proporcionan, en principio, los accesorios capaces de dar a esta libertad una amplitud no soñada en el Siglo de las Luces. Infortunadamente, el *know-how* científico ha sido usado principalmente para reforzar el poder existente y disminuir el número de conductos a través de los cuales los burócratas de la educación, de la política y de la información canalizan sus “comidas frente al televisor” congeladas. Pero la misma tecnología puede ser usada para poner al alcance de todos las reuniones entre pares, las asambleas y los sistemas de impresión, en forma semejante a como cualquiera puede usar el teléfono en nuestros días.

Por otra parte, aquellos que están por igual desposeídos y desilusionados del sueño de la felicidad gracias al aumento constante de sus cuotas de consumo, necesitan definir lo que para ellos constituye una sociedad deseable. Sólo entonces puede ser puesto en marcha el cúmulo de cambios institucionales aquí señalado, con el fin de instituir una sociedad tecnológica que valore la ocupación, el trabajo intensivo y el disfrute del tiempo libre como más importantes que la enajenación lograda por el consumo de mercancías y servicios.

Hacia una economía política de la
educación: una crítica radical a
Deschooling Society de Ivan Illich

Herbert Gintis *

PESE A sus escasas 115 páginas, el libro *Deschooling Society*, de Ivan Illich, abarca todo el mundo. Su ostensible enfoque en la educación lo mueve inexorable y lógicamente a través de toda la panoplia de las preocupaciones humanas dentro de una sociedad industrial avanzada —sociedad que se encuentra claramente en proceso de desintegración y decadencia. Podemos sentir con Yeats que “*Things fall apart / The center cannot hold*”, mas el trabajo de Illich es nada menos que descubrir tal “centro” y analizarlo. Su esfuerzo permite al estudioso de las ciencias sociales el privilegio raro y único de poner en orden los movimientos históricos que

* Las ideas expuestas en este artículo fueron concebidas en cooperación con Samuel Bowles, cuya ayuda en la redacción del manuscrito fue definitiva.

caracterizan nuestra era y definir los prospectos para un futuro revolucionario. Tal es el tema de este ensayo.

Diez años hace hubiera sido imposible pensar que se pudiera escribir un librito así. En él, Ivan Illich hace frente al espectro total de la crisis de valores modernos rechazando los principios básicos del liberalismo progresista. Vitupera lo que denomina "el mito del consumo", considerándolo como una ideología cruel e ilusoria impuesta al populacho por un sistema burocrático manipulador. Trata a las instituciones de beneficencia y de servicio como si fueran parte del problema y no como parte de la solución. Rechaza la creencia de que la educación sea la gran igualadora y el camino que conduce a la liberación personal. La escuela, dice Illich, debe ser simplemente eliminada.

Illich hace algo más que meramente criticar: da forma a ciertas ideas constructivas que presenta como alternativas tecnológicas a la educación represiva. Aún más, considera que la época actual es "revolucionaria" porque las relaciones sociales existentes en la vida económica y política, incluyendo la estructura institucional de la enseñanza, se han convertido en obstáculo al desarrollo de tecnologías liberadoras y socialmente productivas. En este punto Illich es bastante pertinente, pues la tensión entre la posibilidad tecnológica y la realidad social invade todas las sociedades industriales avanzadas de nuestro tiempo. A pesar de nuestro potencial tecnológico la comunidades y el medio ambiente

continúan deteriorándose, persisten la pobreza y la desigualdad, el trabajo sigue siendo alienante y los hombres y las mujeres no están liberados de modo que puedan dedicarse a una actividad que los realice personalmente.

La respuesta de Illich es la certera visión de una enseñanza tecnológica en la que todos participen y que además sea descentralizada y liberadora, así como una perspectiva radicalmente distinta de las relaciones sociales dentro del campo de la educación.

Sin embargo, aun cuando la descripción que hace Illich de la sociedad moderna es bastante crítica, su análisis pecó de simplista, y en consecuencia su programa constituye una visión muy limitada de la reconstrucción revolucionaria, inmensamente compleja, que en las próximas décadas exigirá esfuerzos de organización, políticos, intelectuales y personales. Resulta imperativo que los educadores y estudiantes que se sienten atraídos por las teorías de Illich —debido a que su mensaje se corresponde con su frustración y desilusión personales—, vayan delante de él.

En la primera parte de su libro, Illich realiza una disección de la sociedad económicamente avanzada, que es la base de sus análisis de la escuela. En tanto que Illich localiza la fuente de los problemas sociales y de la crisis de valores de las sociedades modernas en la necesidad de reproducir formas alienadas de *consumo*, yo afirmo por mi parte que tales formas son únicamente manifestaciones de maniobras más pro-

fundas dentro del sistema económico. La segunda parte de este ensayo intenta demostrar que el excesivo hincapié que hace Illich en el consumo, lo lleva a una comprensión parcial de las funciones del sistema educativo y de las condiciones que actualmente lo acosan y, en consecuencia, a alternativas ineficaces de enseñanza e insostenibles estrategias políticas para la estructuración de tecnologías educativas deseables.

Finalmente, sostengo que una teoría radical de la reforma educativa deviene viable sólo si avizora una educación liberadora e igualitaria que sirva, y sea servida, por un sistema radicalmente cambiado de las relaciones sociales dentro del campo de la *producción*. La escuela puede ir a la cabeza o a la zaga de este proceso de transformación social, mas los cambios estructurales del proceso educativo serán socialmente importantes sólo cuando se dirijan a potenciales de liberación e igualdad en nuestras diarias labores. En última instancia, desescolarizar es algo fuera de lugar debido a que no podemos “desfabricar”, “desoficinizar” o “desfamiliar” nuestra sociedad, excepto, quizá, al llegar al todavía inimaginado final de un largo proceso de reconstrucción social.

El contexto social de la enseñanza moderna: valores institucionalizados y fetichismo de la mercancía

Los reformadores de la educación yerran, por lo general, cuando consideran el sistema escolar como algo que existiera en el vacío. Illich no comete este error. En lugar de eso ve la irracionalidad interna de la educación moderna como un reflejo de la sociedad vista en conjunto. La clave para la comprensión de los problemas de la sociedad industrial avanzada —asegura—, se halla en el carácter de sus actividades consumistas y de la ideología en que éstas se apoyan. La escuela, a su vez, es un modelo ejemplar de la burocracia instrumentada para obtener la adoc-trinación de consumidores dóciles y manejables.

La vida social moderna y la conducta interpersonal, dice Illich, se encuentran guiadas por un destructor sistema de “valores institucionalizados” que establecen la forma en que percibimos nuestras propias necesidades y definimos los agentes para satisfacerlas. El proceso mediante el cual se crean los valores institucionales, garantiza que todas las necesidades individuales —físicas, psicológicas, sociales, intelectuales, emocionales y espirituales— sean transformadas en demandas de bienes y servicios. En contraste con la “impotencia psicológica” resultante de la existencia de valores institucionalizados, Illich entrevé la “salud psíquica” resultante de la autorrealización, tanto personal como social. De acuerdo con la guía de los valores institu-

cionalizados, el bienestar personal no descansa en lo que uno *hace*, sino en lo que uno *tiene*: el *status* que otorga el empleo que uno desempeña y el nivel material de consumo. Las mercancías, para la persona activa, son sólo medios, o meros instrumentos, para el desempeño de una actividad; para el consumidor pasivo, sin embargo, las mercancías son un fin en sí mismas, y la actividad es meramente el medio para sostener o desplegar un nivel de consumo deseado. Así, los valores institucionales se manifiestan a sí mismos, psicológicamente, como un fetichismo riguroso; en este caso un fetichismo de la mercancía y de los servicios públicos. El enfoque de Illich se apoya en la negación de este fetichismo: ¹

Creo que un futuro deseable depende de nuestro deliberado... engendramiento de un estilo de vida que nos permita ser espontáneos, independientes y, sin embargo, estar relacionados el uno con el otro, más bien que mantener un estilo de vida que sólo nos permite hacer y deshacer, producir y consumir. [*Deschooling Society*, que en adelante será mencionado como DS, p. 52.]

El fetichismo de la mercancía se encuentra institucionalizado de dos maneras. En primer lugar, el "sistema de entrega" dentro de las modernas economías industriales (por ejemplo

¹ Illich mismo no utiliza el término "fetichismo de la mercancía". Yo, sin embargo, lo haré, puesto que es más oportuno que el de "valores institucionalizados" que se emplea en varios contextos.

los suministradores de bienes y servicios) es una institución enorme y burocrática que trata a las personas como meros recipientes de sus productos. Los bienes son suministrados por enormes compañías impersonales, en tanto que los servicios están a cargo de burocracias de beneficencia que disfrutan de "un monopolio profesional, político y financiero sobre la imaginación social, y que fijan las normas de lo que es valioso y de lo que es posible... Una sociedad entera es iniciada en el Mito del Consumo Incesante de Servicios". (DS, p. 44.)

En segundo lugar, el fetichismo de la mercancía ha sido institucionalizado en el sentido de que los valores del consumerismo pasivo son inducidos y reforzados por el mismo "sistema de entrega" cuyos servicios son sustitutos de actividades autónomas.

Las instituciones manipuladoras... producen "manías" ya sea en forma social o psicológica. La manía social... consiste en la tendencia a recetar dosis mayores si las pequeñas no han producido los resultados deseados. La manía psicológica... se produce cuando los consumidores quedan atrapados en la necesidad de obtener más y más procesos o productos. [DS, p. 55.]

Este sistema de entrega, por otra parte, "invita al uso compulsivo y repetitivo y a modos alternos frustrantes de obtener el mismo resultado". Por ejemplo, la General Motors y la Ford

Fabrican medios de transporte, pero también, y de manera más importante, manipulan el gusto público de tal manera que la necesidad de transporte se manifiesta como una demanda más de automóviles privados que de autobuses públicos. Estas compañías venden el deseo de dominar una máquina, de correr a grandes velocidades en lujoso *confort*, y también ofrecen la fantasía que puede encontrarse al final del camino. [DS, p. 57.]

El análisis de la manipulación que produce manías dentro de la producción privada ha sido, por supuesto, desarrollado en forma extensa en diversos libros y ensayos.² El mérito de Illich radica en haberlo extendido a la esfera de las burocracias que prestan servicios o administran instituciones de beneficencia:

Finalmente los maestros, médicos y trabajadores sociales se dan cuenta de que sus distintos servicios profesionales tienen una cosa —por lo menos— en común. Ellos crean una mayor demanda de los servicios institucionales que ofrecen en forma más rápida de lo que pueden proporcionar instituciones de servicio. [DS, p. 112.]

² Véase, por ejemplo, Herbert Gintis, "Commodity Fetishism and Irrational Production", en Cambridge, Mass., Harvard Institute for Economic Research, 1970; "Consumer Behavior and the Concept of Sovereignty", *American Economic Review*, de próxima aparición; "A Radical Analysis of Welfare Economics and Individual Development", *Quarterly Journal of Economics*, de próxima aparición; John K. Galbraith, *The New Industrial State*, Boston, Houghton Mifflin, 1963; Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional* (Boston: Beacon Press, 1964).

La persona que se encuentra bien adaptada, de manera natural reacciona a estas fallas simplemente aumentando el poder y la jurisdicción de las instituciones de beneficencia. La reacción de Illich, por supuesto, es precisamente la contraria.

La respuesta política a los valores institucionalizados

Como base de sus proposiciones educativas, Illich presta cuidadosa atención a la estructura general. Dado que el fetichismo de la mercancía es básicamente una condición psicológica, debe ser atacado primero a nivel individual y no político. Para Illich cada individuo es responsable de su propia desmistificación. La institucionalización de valores se produce no a través de la coerción externa sino por medio de la manipulación psíquica, de modo que el rechazarlos es un acto de voluntad individual de carácter apolítico. El movimiento en favor del cambio social adquiere así un carácter cultural y consiste en un despertar de la conciencia.

Mas aun en este nivel la acción política de *negar* la manipulación psíquica es crucial. A las burocracias que administran bienes y servicios, lo mismo que instituciones de beneficencia, debe *prohibirseles* que divulguen valores fetichistas. De hecho, es ésta la base de un programa político de desescolarización. El sistema educativo, como una fuente coercitiva de valo-

res institucionalizados, debe perder su *status* de preferencia. Presumiblemente, tal "política de negación" debería extenderse al campo de la publicidad y a todas las demás formas de manipulación psíquica.

Puesto que la manifestación social concreta del fetichismo de la mercancía es un nivel de producción y consumo notoriamente inflado, el paso segundo en el programa político de Illich es la sustitución del trabajo por la actividad placentera. Para Illich el trabajo es malo —debido a su propia naturaleza no ofrece recompensa alguna— y no debe otorgársele el *status* de actividad:

"Hacer" y "actuar" son diferentes, tan distintos que el uno nunca incluye al otro... La tecnología moderna ha aumentado la oportunidad del hombre para dejar el "hacer" las cosas a las máquinas, en tanto que su tiempo potencial para "actuar" ha aumentado... El desempleo es la ociosidad triste de un hombre que, al contrario de Aristóteles, cree que hacer cosas, o trabajar, es una virtud y que la ociosidad es mala. [DS, p. 62.]

Una vez más la toma de posición de Illich en la selección entre trabajo y ocio es básicamente apolítica y será una consecuencia natural de la abolición de la adoctrinación de valores. La gente trabaja tan arduamente y por tan largo tiempo debido a que se le ha enseñado a creer que el fruto de su actividad —el consumo— es valioso intrínsecamente. Si se acabara con el es-

tilo de ventas a presión promovido por las compañías e instituciones burocratizadas, los individuos podrían descubrir, *dentro de sí mismos*, la falsedad de tal doctrina.

El paso tercero del programa político de Illich encara la necesidad de un cambio concreto en el "sistema de entrega" social. Las instituciones manipuladoras deben ser desmanteladas y reemplazadas por formas de organización que permitan el libre desarrollo de los individuos. Illich llama a estas instituciones "de convivencia" y las relaciona con una orientación política de izquierda.

La regulación de las instituciones de convivencia les señala límites; en tanto uno pasa del extremo de la convivencia al de la manipulación, en el punto opuesto del *spectrum*, las reglas van haciendo un llamado al consumo y la participación no deseados... Hacia, pero no en, la izquierda del *spectrum* institucional, podemos encontrar empresas que compiten con otras en su propio campo, pero que no han empezado, en forma notable, a ligarse al campo de la publicidad. Entre tales empresas encontramos las lavanderías a mano, panaderías pequeñas, peinadores y —para mencionar a los profesionales— algunos abogados y maestros de música... Ellos consiguen sus clientes a través del contacto personal y la calidad de sus servicios. [DS, pp. 55-56.]

En resumen, la Buena Sociedad de Illich está basada en el empresario capitalista en pequeña escala (en oposición a las grandes compañías) que disputa mercados perfectamente

competitivos para colocar sus mercancías o sus servicios. El papel del Estado en esta sociedad consiste en evitar la publicidad manipuladora, desarrollar tecnologías conviviales de izquierda que sean compatibles con pequeñas instituciones de beneficencia autoimpulsadas (en los campos de la educación, salubridad y servicios médicos, prevención del crimen y rehabilitación de los delincuentes, desarrollo de la comunidad, etc.) y proveer la infraestructura social (por ejemplo, el transporte público). La propuesta de Illich de formar "redes de enseñanza" para impartir la enseñanza, es sólo una aplicación particular de su visión sobre las tecnologías conviviales de izquierda.

Vista de conjunto: una valoración de las ideas políticas de Illich

El modelo de consumo-manipulación propuesto por Illich es de importancia crucial en cada uno de los estadios de su argumentación política. Sin embargo, es sustancialmente incorrecto. Los siguientes párrafos estarán destinados a la crítica de los tres principales jalones de su análisis.

Primero, Illich localiza la fuente de la decadencia social en la conducta autónoma y manipuladora de las burocracias corporativas. Yo sostendré, en contra, que dicha fuente debe ser buscada en el funcionamiento normal de las instituciones económicas básicas del capitalismo

(mercados, factores de producción, control privado de los recursos y de la tecnología, etc.),³ que en forma consistente sacrifican el sano desarrollo de la comunidad, del trabajo, del ambiente, de la educación, de la igualdad social, a la acumulación de capital y al crecimiento de bienes y servicios que pueden ser puestos en el mercado. Aún más, pese a que los individuos deben participar en la actividad económica, estos productos sociales casi no toman en cuenta las preferencias o valores de los individuos y, ciertamente, en ningún sentido son un reflejo de las voluntades autónomas de los burocratizados manipuladores o de los crédulos consumidores. Así pues, terminar simplemente con la "manipulación", mientras se mantengan las instituciones económicas básicas, afectaría el índice de decadencia social sólo en grado mínimo.

Segundo, Illich localiza la *fente* de la toma de conciencia del consumidor en la socialización manipuladora que hacen las agencias gobernadas por las burocracias de compañías o de bene-

³ A lo largo del presente ensayo restrinjo mi análisis del *capitalismo*, considerándolo como opuesto a otros sistemas económicos de las sociedades industrialmente avanzadas (por ejemplo, el socialismo-estatal tipo Unión Soviética). Tal como Illich lo sugiere, los *resultados* pueden parecer muy semejantes, pero los mecanismos son, de hecho, muy diferentes. El poder económico de una élite capitalista que administra en forma privada, lo refleja el poder político de una élite burocrática que administra en forma pública en los países en que se practica el socialismo de estado; y ambos poderes son usados para reproducir un complejo de relaciones sociales de producción muy similar y un sistema de relaciones de clase estructuralmente equivalente. Se recalca aquí la variedad capitalista debido a su importancia especial dentro del contexto norteamericano.

ficencias. Esta "toma de conciencia institucionalizada" induce a los individuos a escoger productos que no se conforman con sus "verdaderas" necesidades. Yo sostendré, en cambio, que el análisis causal no puede considerar *nunca* a las agencias de socialización como variables explicatorias básicas para valorar en conjunto la conducta del sistema social.⁴ En particular, la toma de conciencia del consumidor se genera a través de las *actividades y observaciones diarias* que hacen los individuos dentro de la sociedad capitalista. Los argumentos publicitarios que hacen las instituciones manipuladoras, más que *generar* los valores del fetichismo de la mercancía simplemente los *capitalizan*, y *refuerzan* una serie de valores derivados de ellos, y confirmados por la experiencia diaria dentro del sistema social. De hecho, en tanto que la conducta del consumidor puede parecer irracional y fetichista, es en realidad un reacomodo razonable a las opciones significativas de carácter social *dentro del contexto* de las instituciones capitalistas. De aquí se desprende que la abolición de la propaganda de carácter compulsivo no puede "liberar" al individuo de modo que "escoja con libertad" sus metas personales. La libertad de escoger aún se encuentra condicionada por la forma de los procesos sociales que históricamente han convertido a una persona en un ser dócil a los "valores institucionales". De hecho, la muy

⁴ Gintis, "Consumer Behavior and the Concept of Sovereignty".

deseable llegada de la desmanipulación de los valores, no constituiría una alteración significativa de los valores en absoluto.

Aún más, la ideología del fetichismo de la mercancía no sólo *refleja* las operaciones diarias del sistema económico, sino que también es *funcionalmente necesaria* para motivar a los hombres y a las mujeres a aceptar y participar dentro del sistema de producción alienada, a rematar al mejor postor sus actividades (potencialmente) creadoras a través del mercado de trabajo, a aceptar la destrucción de sus ciudades y a jurar fidelidad a un sistema económico cuyas instituciones de mercado y formas de regulación del trabajo y de las comunidades, subordina en forma sistemática todas las metas sociales al criterio de la venta con ganancia. De este modo, el debilitamiento de los valores institucionales podría, por sí mismo, conducir lógicamente al caos social, ya sea por causa de la falta de producción o de la falta de dirección (obsérvese el estado actual de los movimientos de la contracultura en los Estados Unidos), o al rechazo de las relaciones sociales de la producción capitalista y del fetichismo de la mercancía.

Tercero, Illich asegura que la meta del cambio social es transformar las instituciones de acuerdo con el criterio de que "no formen manías" o de la "convivialidad de izquierda". Sin embargo, puesto que la manipulación y la formación de manías no son las fuentes de la decadencia social, su eliminación no ofrece una cura. Ciertamente la instauración de las formas de

convivialidad de izquierda dentro de las oficinas de beneficencia y de servicio —sin importar lo atractivas que sean por sí mismas— no combatiría los efectos del desarrollo capitalista en la vida social. Aún más importante, de acuerdo con su criterio, Illich acepta explícitamente que tales instituciones económicas básicas, que forman la estructura del poder capaz de tomar decisiones, llevan al crecimiento de las grandes compañías y de las burocracias que manejan las instituciones de beneficencia, y se encuentran en las raíces de la decadencia social. En consecuencia, el criterio de Illich debe ser reemplazado por uno de dominio democrático, participatorio y racionalmente descentralizado de los productos sociales en la fábrica, la oficina, la escuela y los medios de comunicación. En el resto de este ensayo se dilucidarán las alternativas de análisis y de estrategia política a seguir, en el caso particular del sistema educativo.

Instituciones económicas y desarrollo social

En línea con la sugerencia de Illich, podemos identificar el bienestar individual con el sistema de *actividades* diarias en que el individuo participa poniendo en juego las capacidades personales —físicas, cognoscitivas, afectivas, espirituales y estéticas— que él, o ella, han desarrollado con miras a su puesta en práctica y apreciación. La mayor parte de la actividad individual no es meramente personal sino que se

basa en la interacción social y requiere de un marco social que conduzca a poner en juego las capacidades relevantes para su ejecución. Esto es, la actividad ocurre dentro de dominios socialmente estructurados que se caracterizan por el papel legítimo y socialmente aceptable que mantienen a la disposición de las personas en el campo de las relaciones sociales. Los marcos más importantes de la actividad son el trabajo, la comunidad y el medio natural. El carácter de la participación individual dentro de los mismos marcos —los papeles definitorios que uno acepta, como trabajador y miembro de la comunidad, y la forma como uno se relaciona con el medio que lo rodea— es un determinante básico del desarrollo y bienestar individual.

Estos marcos de la actividad, como lo demostraré, están estructurados a su vez por la manera en que las personas estructuran sus *relaciones de producción*. El estudio de los contextos de la actividad en el marco de la sociedad capitalista debe comenzar con la comprensión de las instituciones económicas básicas que regulan su desarrollo histórico.

Las más importantes de estas instituciones son: 1) La *propiedad privada* de los medios de producción (tierra, trabajo y capital), de acuerdo con la cual el propietario tiene el total dominio de disposición y desarrollo. 2) Un *mercado de trabajo* de acuerdo con el cual: a) el trabajador se encuentra separado totalmente de la propiedad de los medios de producción no humanos (la tierra y el capital); b) el trabajador

cede el dominio sobre los productos de su trabajo, producidos durante su jornada estipulada de trabajo, cambiándolo por dinero en efectivo, y c) el valor de un tipo particular de trabajo (calificado o no calificado, realizado en la oficina o en el taller, físico, mental, directivo o técnico) es determinado esencialmente mediante la ley de la oferta y la demanda. 3) Un *mercado de la tierra*, de acuerdo con el cual el valor de cada parcela es determinado por la ley de la oferta y la demanda y en el que el uso de tales parcelas es determinado individualmente por la mejor oferta. 4) Determinación del ingreso en base a las *ganancias dictadas por el mercado a los medios de producción de propiedad particular*. 5) Un *mercado para las mercancías esenciales para la vida* —alimentos, habitación, seguro social, atención médica. 6) *Dominio de los procesos de producción por los propietarios del capital* o sus representantes empresariales.⁵

Puesto que las mercancías esenciales para la vida, los servicios y los marcos de actividad se encuentran dentro del mercado, el ingreso es un prerrequisito para la existencia social. Como los medios de producción son de propiedad privada y el factor ganancia-determinada-por-el-mercado es la fuente legítima de ingresos, y como los trabajadores poseen apenas poco más que sus brazos, se exige que provean de su fuer-

⁵ Los razonamientos presentados en esta sección son expuestos con mayor extensión en Gintis, "Power and Alienation", en *Readings in Political Economy*, ed., James Weaver, Rockleigh, N. J., Allyn and Bacon, 1972, y en "Consumer Behavior..."

za de trabajo al sistema económico. De esta manera el dominio sobre el desarrollo del número de empleos y de la tecnología social de la producción pasa a las manos de los representantes del capital.

En consecuencia, el marco de actividad del trabajo queda alienado en el sentido de que su estructura y desarrollo social no conforman las necesidades de los individuos a los que afecta.⁶ Los jefes deciden cuáles serán las tecnologías y las relaciones sociales de producción dentro de la empresa con base en tres criterios. Primero, la producción debe ser organizada de modo flexible para asegurar que la toma de decisiones y el control de los empresarios se ejerza en forma vertical: de los niveles más altos hacia abajo. Esto significa generalmente que las tecnologías que se empleen deben ser compatibles con la autoridad jerárquica y una división del trabajo fragmentada y asignada a labores determinadas.⁷ La necesidad de mantener un poder administrativo efectivo conduce a la organización burocrática de la producción, la marca de fábrica de la organización corporativa moderna. Segundo, de entre todas las tecnologías y tipos de trabajo compatibles con el control flexible y seguro, ejercido desde la cima, los patronos es-

⁶ Esta definición se ajusta al uso que de ella hacen los marxistas, según la cual "alienación" se refiere a *procesos sociales* y no a estados psicológicos. Si se desea ahondar sobre el uso de este término en los escritos marxistas véase Gintis, "Power and Alienation" y "Consumer Behavior..."

⁷ Véase el ensayo de Stephen Marglin "What do Bosses Do?" (inédito). Department of Economics, Harvard University, 1971.

cogen aquellos que reducen los costos y magnifican las ganancias. Finalmente, los jefes establecen la característica de los productos —y en consecuencia la “racionalidad artesanal” de la producción— de acuerdo con la forma en que contribuyan a lograr mayores ventas y al crecimiento de la empresa. De aquí proviene la declinación del orgullo artesanal y la calidad de la producción, característicos de la revolución industrial.

No hay razón para creer que es imposible lograr una gran cantidad de trabajos deseables. Al contrario, las pruebas indican que la descentralización, el gobierno de los trabajadores, la reintroducción de técnicas artesanales en la producción, la rotación de empleos y la eliminación de los aspectos más restrictivos de la organización jerárquica, son tanto factibles como eficaces en potencia. Mas tal organización del trabajo es producto de un marco institucional en el cual el control, la ganancia y el crecimiento regulan el desarrollo de las relaciones sociales de producción. La producción desenajenada debe ser resultado de la transformación revolucionaria de las instituciones básicas, cambio que Illich acepta implícitamente.

La conversión de las comunidades en marcos de actividad, también debe ser observada en los términos de las instituciones económicas básicas. El mercado de la tierra, al dominar el desarrollo orgánico de las ciudades, no sólo es responsable de las monstruosidades estéticas que llamamos “zonas metropolitanas”, con sus problemas am-

bientales y sociales, sino que también despoja a las comunidades del poder creador y sintetizador que se encuentra en la base de la solidaridad verdadera. De este modo, las ciudades se convierten en conglomerados de individuos aislados, que tienen pocas actividades en común y sostienen relaciones interpersonales apáticas y deshumanizadas.

Una sociedad no puede subsistir cuando carece de poder para limitar las actividades autónomas de los capitalistas en busca de ganancias máximas. En lugar de eso, una comunidad verdadera es en sí misma un agente creador, emprendedor y de síntesis, con el poder de decidir la unidad y la armonía arquitectónicas entre los espacios destinados a la habitación y al trabajo, la capacidad de disponer de la propiedad comunal para usos sociales, tales como guarderías infantiles o centros recreativos de participación comunal, y el poder de asegurar la preservación y el desarrollo de su marco ecológico natural. Éste no es un sueño utópico y ocioso: muchas comunidades que se encuentran en plena actividad poseen integridad arquitectónica, estética, social y ecológica, como los pueblos de la Nueva Inglaterra, las aldeas holandesas, las ciudades de magnitud moderada de Mali, en el África subsahariana y las comunidades del desierto de Djerba, en Túnez. Es cierto que estas poblaciones se mantienen bastante estáticas y no han sido tocadas por la tecnología moderna, pero aun en un país tecnológicamente avanzado las posibilidades de formar comunidades razo-

nables es considerable si se cuenta con las normas apropiadas para regir los mecanismos de decisión de la comunidad.

El funcionamiento normal de las instituciones económicas básicas del capitalismo, en consecuencia, transforma los principales marcos de actividad en lugares inhóspitos para los seres humanos. Nuestro análisis del trabajo y la comunidad podría ser fácilmente entendido de modo que incluyera la ecología y la igualdad económica, y obtener resultados muy semejantes.⁸

Tal análisis socava los conceptos de Illich sobre las burocracias de servicio público. También sostiene que las oficinas de servicio público (incluso la escuela) fracasan debido a que son manipuladoras, y crecen debido a que son psicológicamente propiciadoras de manías. En realidad éstas no fracasan en absoluto. Y crecen porque existen como nexos integradores de la distribución institucional de poder e ingresos desiguales que los abarca. El estudio simplista que hace Illich de este campo queda ilustrado por la explicación que da sobre la expansión de las operaciones militares:

El efecto de bumerang de la guerra se hace cada vez más claro: mientras es mayor el número de bajas vietnamitas, mayor es el número de enemigos de los Estados Unidos en todo el mundo. De la misma

⁸ Véase Michael Reich y David Finkelhor, "The Military-Industrial Complex", en *The Capitalist System*, ed., Richard C. Edwards, Michael Reich y Thomas Weisskopf, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1972.

manera, aumenta la cantidad de dinero que los Estados Unidos deben gastar para crear otra institución manipuladora —llamada cínicamente "de pacificación"— en el esfuerzo inútil de amortiguar los efectos laterales de la guerra. [DS, p. 54.]

La teoría de Illich de la manía como motivación propone que, una vez iniciada, una cosa conduce naturalmente a la otra. En realidad, sin embargo, el propósito castrense es el sostenimiento de una demanda agregada y de altos niveles de empleo, lo mismo que apoyar la expansión de las fuentes internacionales de abastecimiento de suministros, y la inversión de capitales. La expansión no resulta de la formación de una manía, sino que es una característica primaria de todo el sistema.⁹

Asimismo, desde un punto de vista sistemático, las instituciones encargadas de combatir la delincuencia, tratar a los enfermos mentales y aliviar la pobreza, contendrán las dislocaciones que se producen como resultado de la fragmentación del trabajo y la comunidad, así como de la desigualdad en el poder y los ingresos determinada institucionalmente. Con todo, Illich sólo argumenta:

La prisión incrementa tanto la calidad como la cantidad de delincuentes que, de hecho, a menudo forma a partir de personas que son meros desadaptados... los sanatorios para enfermos mentales, las

⁹ Véase Gintis, "Power and Alienation", para obtener un resumen conciso.

casas-hogar para ancianos y los orfanatorios, hacen en gran medida lo mismo. Tales instituciones proveen a sus clientes la imagen autodestructiva del psicótico, del anciano decrepito o del desamparado y ofrecen también una justificación para la existencia de profesiones, del mismo modo como las prisiones producen ingresos a los guardianes. [Ds, p. 54.]

Además de esto, la causa de la expansión de las instituciones de servicio estriba no en su naturaleza maniática, sino en su fracaso ante el simple intento de enfrentarse a las fuentes institucionales de los problemas sociales. El funcionamiento normal de las instituciones económicas básicas agrava considerablemente estos problemas, requiriendo, en consecuencia, una actividad cada vez mayor por parte de las agencias de beneficencia.

Las raíces de la conducta del consumidor

Entender el consumo en el seno de una sociedad capitalista implica una orientación hacia la comprensión de la *producción*, en contraste con el acento que pone Illich en los "valores institucionales" como variables explicatorias básicas. Los individuos consumen en la forma como lo hacen —y en consecuencia adquieren normas de valor y creencias con respecto al consumo— debido al lugar que la actividad consumista mantiene en el conjunto de alternativas para la expresión social que están a mano. Tales alternativas com-

prenden, en forma directa, la calidad de los marcos de actividad básicos que rodean la vida social, marcos que, como ya he asegurado, se producen de acuerdo con el criterio de acumulación de capital a través del funcionamiento normal de las instituciones económicas.

Lo que parece a primera vista una preocupación irracional por los ingresos y el consumo dentro de la sociedad capitalista, es visto, dentro de un marco de actividad paradigmático, como una respuesta lógica por parte del individuo a lo que Marx aisló como la tendencia principal de la sociedad capitalista: la transformación de todas las complejas relaciones sociales en relaciones impersonales *quid pro quo*. Una de las implicaciones de esta transformación es la decadencia progresiva de los marcos de actividad sociales, descrita en las páginas anteriores, un proceso que reduce su contribución al logro del bienestar individual. El trabajo, la ciudad y el medio devienen fuentes de dolor y de disgusto más que entornos agradables donde realizar las relaciones sociales. La respuesta individual razonable es, entonces: a) Descuidar el desarrollo de capacidades personales que serían humanamente satisfactorias dentro de ambientes que no están al alcance y, en consecuencia, no exigir el cambio de los marcos de actividad, y b) Concentrarse en el consumo y desarrollar aquellas capacidades más útiles al consumo *per se*.

En segundo lugar, la transformación de las relaciones sociales complejas en relaciones de intercambio implica que el surtido decreciente

de marcos de actividad sanos ha sido parcelado entre los individuos, con arreglo casi estricto al monto de sus ingresos. Los empleos mejor remunerados son, con mucho, los menos alienantes; en cambio los pobres viven dentro de una comunidad más fragmentada y padecen el sufrimiento de habitar en condiciones casi inhumanas. El contacto con la naturaleza queda reducido a los períodos de vacaciones, cuya conveniencia y duración se basan en la capacidad económica.

De este modo, el fetichismo de la mercancía se convierte en *sustituto* de marcos de actividad más significativos y en un *medio de acceso* a los ya existentes. El mensaje de ventas compulsorio que se impone desde la Madison Avenue se acepta debido a que, dentro del marco dado, resulta verdadero. Puede no ser mucho, mas es todo lo que tenemos. La imposibilidad de defender sus formas más extremas (por ejemplo el sometimiento a usar desodorantes o aceptar los anuncios de los automóviles de lujo) no debe apartarnos de comprender esta verdad esencial.

En resumen, resulta claro que la base motivacional de la conducta del consumidor se deriva de la diaria observación y la experiencia individual, y que los valores de consumo no son "aberraciones" debidas a una socialización manipuladora. Ciertamente no hay razón para creer que los individuos consumirían o trabajarían mucho menos en aquellos lugares donde la socialización manipuladora fuera eliminada. Hasta ahora se necesita de tal socialización para *estabilizar* los valores del fetichismo de la mercan-

cía, y su desaparición podría conducir al derrocamiento de las *instituciones* capitalistas, pero este aspecto del problema se encuentra, por supuesto, bastante lejos del programa de Illich.

Limitaciones de la tecnología de la "confraternidad" de izquierda

Puesto que Illich considera la "impotencia psicológica" del individuo en su "manía" por los suministros que le proporcionan las burocracias de la iniciativa privada y del Estado, como el problema básico de la sociedad contemporánea, define en cambio a las instituciones de "convivialidad de izquierda" en que radica su esperanza mediante el criterio de la "ausencia de manías".

Mientras se aplique a las mercancías o a los servicios de bienestar social, tal criterio quizá sea suficiente, mas con respecto a los grandes marcos de actividades sociales resulta inapropiado. No es posible que los individuos consideren su trabajo, sus ciudades y su medio en forma simplemente instrumental. Para bien o para mal, tales esferas sociales, al regular la actividad social del individuo, se convierten en factores determinantes de su desarrollo psíquico y de manera amplia define quién se es. De hecho, la solución a los problemas clásicos del orden social¹⁰ es dada exclusivamente por los individuos

¹⁰ Talcott Parsons, *The Structure of Social Action*, Nueva York, Free Press, 1939.

que se convierten en “maniáticos” de sus formas sociales *participando en ellas*.¹¹ En la labor de remodelación de la sociedad, las personas hacen más que ensanchar su libertad de escoger: durante el proceso cambian también lo que *ellas son*, su propia autodefinición. La crítica que se hace de las esferas sociales alienadas no consiste simplemente en afirmar que privan a los individuos de los instrumentos necesarios de acción, sino que al hacerlo tienden a convertirnos, a todos nosotros, en bastante menos de lo que *queremos ser*.

Lo irónico del análisis de Illich reside en que al erigir la “formación de manías *vs* instrumentalización” como el criterio principal del bienestar, asume a su vez una mentalidad de fetichismo de la mercancía. En esencia, lo que hace es colocar al individuo *fuera* de la sociedad y utiliza las formas sociales como instrumentos para lograr sus fines preexistentes. Por ejemplo, Illich no habla del trabajo como si fuera una “manía” debido a que, de hecho, las personas consideran el trabajo como una incomodidad en primer lugar y, en segundo, como instrumento para lograr otros fines (consumo). La alienación del trabajo no presenta ninguna amenaza contra la “soberanía” del trabajador debido a que éste no es maniático del trabajo. Entonces, por definición,

¹¹ Karl Marx, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1959; y Karl Marx y Friedrich Engels, *La ideología alemana*, Nueva York, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1947.

el trabajo capitalista, así como las ciudades y el ambiente dentro del mismo régimen no son de naturaleza maniática, y forman una convivialidad de izquierda. El concepto que tiene Illich de la empresa capitalista como “convenientemente manipuladora” en exclusividad con respecto al consumidor, es un ejemplo perfecto de su “cosificación” del mundo social. En contra, yo afirmaría que el trabajo es *una manía por necesidad*, en el sentido de que determina lo que un hombre o una mujer son como seres humanos.

El criterio de la manía *vs* la instrumentalización (o en forma equivalente: manipulación contra convivialidad) tiene importancia sólo si consideramos que existe una “naturaleza humana” anterior a la experiencia social. La manipulación puede entonces ser vista como la perversión de la esencia natural del individuo; entonces la desinstitucionalización de los valores permite que el individuo vuelva hacia su propio yo en busca de guía. Mas la idea del individuo que existe antes que su sociedad es absurda. Todos los individuos son personas concretas, desarrolladas en forma única a través de su contacto particular con la vida social.

La pobreza del concepto de la “manía” que utiliza Illich, resalta en su tratamiento de la tecnología. En tanto que reconoce correctamente que la tecnología puede ser creada lo mismo con propósitos represivos que de liberación, su teoría exige que el desarrollo desenajenado correcto de las formas tecnológicas e institucionales, se derive de la mera acumulación de preferencias

individuales sobre las alternativas de la "convivialidad de izquierda".

El mismo análisis que he aplicado a la acumulación atomística de preferencias en la determinación de los marcos de actividad se aplica aquí: no hay razón alguna para creer que, cediendo el control de las innovaciones tecnológicas y de la información a unos pocos, en tanto que se les mantiene sujetos a los criterios mercantiles de éxito y fracaso, puedan producirse resultados deseables. En realidad, tal es *precisamente* el modo de operación de la economía capitalista de la iniciativa privada, con sus resultados evidentemente negativos. De acuerdo con el criterio de la "convivialidad de izquierda" el desarrollo histórico de la tecnología en *ambas* esferas, la pública y la privada, se conformará al criterio de utilidades y de control empresarial. El ciudadano queda reducido a *consumidor pasivo*, sin más opción que escoger entre las alternativas tecnológicas que una *élite* tecnocrática le presenta.

En contraste, me parece claro que los individuos deban ejercer un dominio directo sobre la tecnología al estructurar sus diversos medios sociales; así desarrollarán y llegarán a comprender sus necesidades por medio del ejercicio del poder. El dominio de las formas técnicas e institucionales debe ser otorgado directamente al grupo de individuos que desarrollan una actividad social; de otro modo la alienación de estas personas, con respecto una de la otra, se convierte en un *supuesto* del desarrollo tecnológico

e institucional de tal actividad social, ya se desempeñe ésta en la fábrica, la escuela o la comunidad.

En resumen, el criterio simplista de la convivialidad de izquierda debe ser sustituido por el menos inmediato —pero correcto— criterio de los *resultados sociales desenajenados*: la distribución de poder institucionalmente mediatizada debe ser ordenada de modo que los resultados sociales se conformen a la voluntad y a las necesidades de los individuos que participen en sociedad, y la calidad de dicha participación debe ser tal que promueva el total desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales del individuo.

Enseñanza: la enajenación previa de consumidores dóciles

En todas partes, el *curriculum* oculto de la enseñanza inicia al individuo en el mito de que las burocracias dirigidas por el conocimiento científico son eficaces y benéficas... Y en todas partes desarrolla el hábito autodestructivo del consumo de servicios y de la producción alienante, la tolerancia hacia la dependencia institucional y el reconocimiento de jerarquías institucionales. [DS, p. 74.]

Illich hace coincidir su análisis del sistema educativo con su posición estratégica, al juzgar que dicho sistema reproduce las relaciones económicas de la sociedad total. En tanto que evita la inanidad de los reformadores sociales, quienes

son capaces de considerar la "educación liberalizada" como compatible con las actuales instituciones capitalistas, económicas y políticas, Illich rechaza la rigidez de los antiguos revolucionarios que eran capaces de avizorar una educación aún más represiva (aunque diferente) que sirviera de herramienta para forjar "conciencia social" en el Estado de los trabajadores.

Lo que educadores menos perspicaces han considerado como irracional, malo y mezquino en la enseñanza moderna, es para Illich algo que meramente refleja el funcionamiento de todas las instituciones manipuladoras. En primer lugar, afirma que el sistema educativo tiene su lugar al lado de otras burocracias de servicio, pues vende un producto manipulador y preembalado; que llega a obtener la adicción maníaca a sus servicios y monopoliza todas las alternativas diferentes a la educación autoiniciada por parte de los individuos o de pequeños grupos interesados.

Sin embargo, asegura Illich, las escuelas no pueden, de ninguna manera, alcanzar su meta de promover la enseñanza. Porque, como sucede en toda dimensión de la experiencia humana, aprender es resultado de la *actividad* personal y no de un suministro por parte de profesionales:

La mayor parte de lo que se aprende no es resultado de la instrucción escolar. Es más bien resultado de la participación no obstaculizada en un medio circundante lleno de significación. La mayor parte de la gente aprende mejor "haciendo las cosas", mas

la escuela hace que identifique su desarrollo cognoscitivo personal con la planificación elaborada y la manipulación. [DS, p. 39.]

De este modo, como ocurre con todas las instituciones burocráticas de servicio, la escuela fracasa debido a su propia naturaleza. Y, con fidelidad a las formas, mientras más fracasa más confianza se le otorga y crece más:

En todo el mundo los costos escolares han aumentado en forma más rápida que las inscripciones y que el Producto Nacional Bruto; en todas partes los gastos que se hacen en la escuela exceden las expectativas de padres, maestros y alumnos... La escuela ofrece posibilidades ilimitadas de legitimizar el derroche en tanto que su fuerza destructora enmascarada y el costo de los paliativos van en aumento. [DS, p. 10.]

Illich, a partir del hecho de que la escuela no promueve la enseñanza, no considera, sin embargo, que ésta sea simplemente algo irracional y que deba ser descartado. Más bien defiende su papel central en la creación de consumidores dóciles y manipulables para la sociedad en general. Puesto que estos hombres y mujeres son valorados por la calidad de sus *posesiones* y no por la de sus *actividades*, deben aprender a "transferir la responsabilidad personal a las instituciones..."

Una vez que el hombre o la mujer han aceptado la necesidad de la escuela, son presa fácil de otras ins-

tuciones. Una vez que los jóvenes han permitido que su imaginación sea conformada por la instrucción curricular, se encuentran ya condicionados para la planificación institucional de cualquier clase. La "instrucción" oculta el horizonte de su imaginación. [DS, p. 39.]

Igualmente, los jóvenes aprenden que las cosas de valor son aquellas que están estandarizadas, certificadas y que pueden comprarse.

Resulta más lamentable todavía, el hecho de que la enseñanza represiva obliga a los individuos a aceptar el fetichismo de la mercancía frustrando el desarrollo de sus capacidades personales de dedicarse a una actividad social autónoma y original:

Las personas cuya capacidad ha sido reducida por la escuela, dejan que una cantidad inconmensurable de experiencias escapen de sus manos... No tienen que ser ya despojadas de su fuerza creadora. Bajo la influencia de la instrucción no han aprendido a hacer lo suyo o a ser ellas mismas y valoran sólo aquello que ya ha sido hecho o que podría ser hecho... [DS, p. 40.]

Investigaciones recientes justifican el hincapié que Illich hace en el "currículum oculto" de la enseñanza. La educación pública de masas no ha llegado a su forma actual, burocrática, jerárquica y autoritaria a causa de los prerrequisitos de organización para impartir conocimientos. De hecho, éstos pueden ser desarrollados en forma más eficaz en medios democráticos y no repre-

sivos.¹² Por el contrario, las relaciones sociales que se dan dentro del sistema educativo producen y refuerzan aquellos valores, actitudes y capacidades afectivas que permiten a los individuos moverse sin problemas en una sociedad enajenada y estratificada en clases. Esto es, la enseñanza reproduce las relaciones sociales del total de la sociedad de generación en generación.¹³

Sin embargo, no debe concluirse de lo anterior que la enseñanza encuentra que su función predominante es reproducir las relaciones sociales de *consumo per se*; más bien son las relaciones sociales de *producción* la que revisten importancia para la forma y la función de la enseñanza moderna.

Si se toma la forma de producción como guía en el análisis de la enseñanza —la idea de que el "currículum oculto" utilizado en la educación de las masas reproduce las relaciones

¹² Las publicaciones sobre este tema son muy numerosas. Illich mismo resulta bastante persuasivo, pero véase también Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, Nueva York, Random House, 1970, si se desea un estudio más detallado.

¹³ Gintis, "Contre-Culture et militantisme politique", *Les Temps Modernes*, febrero de 1971; "New Working Class and Revolutionary Youth", *Socialist Revolution*, mayo de 1970, y "Education and the Characteristics of Worker Productivity", *American Economic Review*, mayo de 1971. David Cohen y Marvin Lazerson, "Education and the Corporate Order", *Socialist Revolution*, marzo de 1972. Clarence Karrier, "Testing for Order and Control", *Education Theory* (de próxima aparición). Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1968, y "From Voluntarism to Bureaucracy in American Education", *Sociology of Education*, 1972. Joel Spring, "Education and Progressivism", *History of Education*, primavera de 1970, y Robert Dreeben, *On What is Learned in Schools*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968.

sociales de producción— se verá que las investigaciones educativas actuales refuerzan tal idea en su análisis de distintos organismos. En primer lugar, los economistas han mostrado que la educación, en su papel de proveer una fuerza de trabajo debidamente adiestrada, es una de las fuentes principales del crecimiento económico, junto con la acumulación de capital y cambio tecnológico.¹¹ El nivel de educación adquirido es la mayor variable no atribuible para promover la posición económica de los individuos.

En segundo lugar, las investigaciones muestran que la clase de desarrollo personal que se adquiere mediante la enseñanza, y que es de importancia para la productividad del individuo como trabajador dentro de una empresa capitalista, es ante todo *no cognoscitivo*. Esto quiere decir que las compañías que buscan el máximo de ganancias encuentran que es remunerativo contratar personal con un alto nivel de educación y que exige mayores sueldos, haciendo caso omiso, *esencialmente*, de las diferencias en conocimientos y logros de los individuos.¹⁵ En otras palabras, dos individuos (ambos norteamericanos blancos y varones) con el mismo ni-

¹¹ Véanse Edward F. Denison, *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*, Nueva York, Committee for Economic Development, 1962, y Theodore Schultz, *The Economic Value of Education*, Nueva York, Columbia University Press, 1963.

¹⁵ Este resultado sorprendente es estudiado más a fondo en Gintis, "Education and the Characteristics of Worker Productivity", que se basa en una amplia gama de datos estadísticos. El trabajo es revalidado y hecho más extenso por Christopher Jencks y otros, *Education and Inequality*, Nueva York, Basic Books, 1972.

vel cognoscitivo (inteligencia o logros en el campo del conocimiento) pero de niveles educativos diferentes no obtendrán, en promedio, la misma ocupación ni el mismo ingreso. Más bien, el éxito económico de cada uno corresponderá, en forma muy aproximada, al promedio de su nivel educativo. Todos los individuos que hayan alcanzado el mismo grado de educación tenderán a conseguir el mismo éxito económico promedio esperado (haciendo a un lado la discriminación racial o sexual). Esto no significa que no sea necesario capacitarse para lograr la adecuación al trabajo en una sociedad tecnológica, más bien quiere decir que estas capacidades existen profusamente (debido a la enseñanza) o son tan fácilmente adquiridas en el trabajo, que no se consideran como un criterio para normar la contratación de personal. Tampoco significa esto que no existe correlación entre la potencia cognoscitiva (por ejemplo el coeficiente de inteligencia) y el *status* ocupacional. Una correlación de este tipo existe (aunque es bastante poco rígida)¹⁶ pero está casi totalmente mediatizada por la enseñanza formal: el sistema educativo discrimina en favor del más inteligente, aunque la contribución de aquél a la productividad del trabajador no funciona, a nivel primario, por la vía del desarrollo de los conocimientos.¹⁷

De este modo, el trabajador que ha tenido

¹⁶ Véase, por ejemplo, Jencks y otros.

¹⁷ Para un estudio más extenso véase Jencks y otros y Gintis, "Education and Characteristics..."

contacto con la educación considera que los patrones aceptarán pagar por características de tipo predominantemente emotivas —rasgos de personalidad, actitud, buena presentación y motivación para el trabajo—. Las características de tipo emotivo que son recompensadas en la escuela se corresponden con las necesidades de los sistemas de producción enajenada y se revelan mediante la inspección directa de las relaciones sociales dentro del aula. En primer lugar, los estudiantes son recompensados por medio de la obtención de mejores promociones por mostrar las características personales de los buenos trabajadores en un desempeño de tipo burocrático —mostrar la subordinación propia ante la autoridad y dar prioridad a lo cognoscitivo, en oposición a las formas de respuesta social afectivas y creadoras— haciendo a un lado cualquier efecto positivo que puedan tener en sus logros en el aprendizaje.¹⁸ En segundo lugar, la estructura jerárquica de la enseñanza refleja en sí misma las relaciones sociales de la producción industrial: los estudiantes ceden a sus maestros el control de las actividades educativas dentro del salón de clases. Así como los trabajadores están enajenados tanto del proceso como del producto de sus actividades laborales y tienen que ser motivados mediante recompensas de tipo externo, el salario o el *status* jerárquico, el estudiante

¹⁸ Un análisis de los datos más importantes y bibliografía extensa en Gintis "Education and the Characteristics..." y "Alienation and Power", tesis para obtener el doctorado en filosofía, Harvard University, 1969.

aprende a trabajar de manera eficaz por medio de las recompensas, también de carácter externo, de obtener mejores grados y promociones, resultando efectivamente enajenado del proceso educativo (el aprendizaje) y de su producto (el conocimiento).

De igual forma que el proceso laboral se encuentra estratificado y los trabajadores de diferente nivel dentro de la jerarquía de la autoridad y el *status* deben mostrar patrones sustantivamente distintos de valores, aspiraciones, rasgos personales y maneras de "presentación social" (vestido, forma de hablar, identificación personal y lealtad a un *stratum* social en particular),¹⁹ el sistema educativo estratifica, tiende las vías y estructura la interacción social de acuerdo con los criterios de clase social y de éxito escolar relativo.²⁰ Los estudiantes más eficazmente adocotrados son los más valiosos para la empresa económica, o la burocracia estatal, y también los que se integran con más éxito a un *stratum* par-

¹⁹ El análisis de este fenómeno en Claus Offe, *Leistungsprinzip und Industrielle Arbeit*, Frankfurt, Europäische Verlaganstalt, 1970.

²⁰ Véase Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, Nueva York, Scribners, 1935; Gintis, "Contre-Culture et militantisme politique"; Gorz, "Capitalists Relations of Production and the Socially Necessary Labor Force", en *All We are Saying...*, ed., Arthur Lothstein, Nueva York, Putnam, 1970, y "Techniques, techniciens et lutte de classes"; Samuel Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", en *The Capitalist System*, ed., Edward Reich y Weisskopf, y "Contradictions de l'enseignement supérieur", *Les Temps Modernes*, agosto-septiembre de 1971, y David Bruck, "The Schools of Lowell", tesis laureada (inédita), Harvard University, 1971.

ticular dentro del proceso educativo jerarquizante.²¹

En tercer lugar, un cuerpo considerable de investigación histórica señala que el sistema de educación de masas, formal y obligatorio, surge en forma más o menos directa de los cambios en las relaciones de producción relacionados con la Revolución Industrial, en su aspecto de proveer una fuerza de trabajo debidamente socializada y estratificada.²²

Los momentos críticos de la historia de la educación norteamericana han coincidido con el fracaso observado en el sistema educativo de producir una fuerza laboral debidamente socializada y estratificada en el momento en que se presentan cambios cuantitativos y cualitativos en las relaciones sociales de producción. En tales periodos (por ejemplo el surgimiento del sistema de la escuela primaria elemental) se abrieron numerosas opciones que fueron ampliamente discutidas.²³ El conflicto entre los intereses económicos culminó, con el tiempo, en la reorientación funcional del sistema educativo con

²¹ Esta afirmación es apoyada por los resultados estadísticos obtenidos por Richard C. Edwards, tesis para obtener el grado de doctor en filosofía, Department of Economics, Harvard University, en prensa.

²² Katz, *The Irony . . .*, y "From Voluntarism . . .", Lawrence Cremin, *The Transformation of the School*, Nueva York, Knopf, 1964; Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, Universidad de Chicago Press, 1962; Curti, Bowles, "Unequal Education . . ."; Spring, *op. cit.*, y Cohen y Lazerson, *op. cit.*

²³ Véase David B. Tyack, *Turning Points in American Educational History*, Boston, Ginn, 1967, y Katz, *op. cit.*

la finalidad de que supliera nuevas necesidades de trabajo en el seno de un capitalismo alterado.

En la segunda mitad del siglo XIX, el problema tomó la forma de una necesidad económica de generar una fuerza de trabajo que fuera compatible con el sistema fabril en un populacho, formado predominantemente por agricultores. Más tarde la crisis educativa correspondió a la necesidad económica de importar fuerza de trabajo europea de origen campesino, cuyas relaciones sociales de producción y cultura derivada no fueran compatibles con el trabajo industrial asalariado. Esta crisis se resolvió mediante la implantación de un sistema educativo jerárquico y centralizado que correspondiera con el ascenso en la producción corporativa. Tal resolución no dejó de tener sus propias contradicciones. Es en este tiempo cuando la escuela moderna se convierte en foco de tensiones entre el trabajo y la diversión, entre la cultura popular y la cultura del niño cuya familia es de origen inmigrante, y entre la idea que se tiene de lo meritorio y de la igualdad. Así, mientras Illich puede *describir* las características de la educación contemporánea, su orientación consumista le impide comprender cómo el sistema educativo llegó a ser lo que es.

Parece evidente que la escuela inculca los valores de la docilidad, de los grados de subordinación correspondientes a los diferentes niveles de la jerarquía del sistema de producción, y de la motivación producida mediante una recompensa externa. También ocurre que la es-

cuela no recompensa sino que castiga la conducta creativa, de iniciativa personal, cognoscitiva y flexible. Al inhibir el pleno desarrollo de la capacidad individual de lograr una actividad individual significativa, la escuela produce los resultados combatidos por Illich: el individuo, en su calidad de receptor pasivo, sustituye al individuo en su calidad de agente activo. Pero su articulación con la sociedad en general es una articulación de *producción* más que de *consumo*.

Si la fuente de los problemas sociales se encuentra en la manipulación del consumidor, de la cual la escuela es tanto una instancia ejemplar como una preparación definitiva para la manipulación futura, entonces un movimiento político en favor de la desescolarización puede encontrarse, como dice Illich, "en la raíz de cualquier movimiento que busque la liberación humana".

Pero si la enseñanza es en sí misma tanto un *marco de actividad* como una preparación para el marco más importante de actividad que es el trabajo, entonces la toma de conciencia personal surge no de la eliminación de la manipulación exterior, sino de la experiencia de solidaridad y de lucha por remodelar una forma de vida social. Dicha toma de conciencia no significa un regreso al yo (a la naturaleza humana esencial) sino una reestructuración del yo por medio de nuevas formas de participación social; esto prepara al individuo por sí mismo.

Por supuesto, esta valoración no requiere ser unidireccional, es decir, del trabajo a la educa-

ción. Uno de los fundamentos principales para determinar el valor de una estructura alternativa de control dentro de la producción, es su compatibilidad con un desarrollo individual intrínsecamente deseable, logrado por medio de la educación. Hasta ahora, como la idea de la "confraternidad" de izquierda es, en última instancia, deseable, la reorganización del sistema de producción debe buscarse de modo que se adapte a aquélla. Esto puede incluir el desarrollo de un sector vital artesanal-artístico-técnico-de servicio, dentro del campo de la producción organizada, junto con relaciones maestro-aprendiz o de control de grupo abiertas a todos los individuos. El desarrollo de tecnologías de trabajo no enajenadas podrá entonces articularse armoniosamente con las distintas modalidades de aprendizaje en la esfera de la educación.

Pero una reorganización de los modos de producción implica también otros objetivos. Por ejemplo, cualquier futuro predecible exige una buena cantidad de trabajo socialmente necesario y, en el balance personal, no recompensado. No obstante, tal trabajo puede ser reorganizado, sus logros deben tener fundamento en valores individuales, actitudes, rasgos personales y normas de motivación adecuadas para su ejecución. Si dentro de la participación social la igualdad es un "ideal revolucionario", esto exige que todos contribuyan en igual número a la integración del personal que desempeñará el trabajo socialmente necesario. Esto sólo es posible si la división jerárquica del trabajo (como opuesta a la divi-

si3n social) es abolida en favor de la cooperaci3n solidaria y la participaci3n de los trabajadores en el control de la producci3n. La noci3n anarquista de cadenas de ense1anza, formulada por Illich, no parece conducente al desarrollo de caracteristicas personales adecuadas a este tipo de solidaridad social.²⁴

El segundo escenario para una poltica educativa es la *sociedad transicional*, o sea aquella que carga con la herencia tecnol3gica y cultural del sistema capitalista de clases/castas, pero cuyas instituciones y pautas de conciencia social est1n orientadas hacia la realizaci3n progresiva de "formas ideales" (por ejemplo, objetivos revolucionarios). En tal escenario, las relaciones educativas sociales son transicionales por su

²⁴ Los elementos principales de la "cadena de ense1anza" de la "confraternidad" de izquierda, alternativa a la educaci3n manipuladora, est1n fundamentalmente fragmentados y dispersos dentro de una comunidad de ense1anza: 1) Servicios de referencia para buscar objetivos a la educaci3n, que facilitan el acceso a los 1tiles o a los procesos empleados en la ense1anza formal. Algunos de esos 1tiles pueden ser guardados con este fin, almacenados en las bibliotecas, en las agencias que los alquilan, laboratorios y salas de exhibici3n tales como teatros y museos; otros pueden ser de uso diario en las f1bricas, aeropuertos o en las granjas, pero puestos al alcance de los estudiantes o aprendices en las horas h1biles o despu3s de ellas. 2) Intercambio de habilidades, que permite a las personas catalogar sus habilidades, se1alar las condiciones bajo las cuales est1n dispuestas a servir de modelo a quienes desean aprenderlas y dar la direcci3n donde pueden ser encontrados. 3) La reuni3n entre pares, una red de comunicaciones que permite a las personas describir la actividad educativa en la cual desean comprometerse, con la esperanza de encontrar un asociado para la investigaci3n. 4) Servicios de referencia para encontrar educadores libres, quienes pueden ser inscritos en un directorio en que se anoten las direcciones y auto-descripciones de profesionales, paraprofesionales y *free-lancers*, junto con la forma de lograr acceso a sus servicios.

propia naturaleza, reflejando el proceso de transformaci3n de las relaciones sociales de producci3n.²⁵ Por ejemplo, la eliminaci3n del trabajo aburrido, insalubre, fragmentario; no creativo y del trabajo enajenado pero socialmente necesario, requiere de un largo proceso de cambio tecnol3gico al pasar a una fase de transici3n.

Como hemos visto, la aplicaci3n restrictiva de tecnologa dirigida a la formaci3n de empleos no se debe a la naturaleza intrinseca de las ciencias f1sicas, ni tampoco a los requerimientos de una producci3n m1s eficaz, sino al imperativo poltico de mantener un control estable de la empresa, ejercido en forma vertical desde la cima. Sin embargo, el cambio a nuevas tecnologas automatizadas, descentralizadas y controladas por los trabajadores, necesita de la vigilancia continua y de la cooperaci3n de los mismos trabajadores. Cualquiera forma que esto tome en una sociedad transicional, comprender1 una lucha constante entre tres sectores: empresarios preocupados por el desarrollo de la empresa; t3cnicos preocupados por la racionalidad cientifica de la producci3n, y trabajadores preocupados por el efecto que produzca la innovaci3n y el manejo de la empresa en el cumplimiento de las necesidades del trabajo.²⁶ El sistema educativo actual no desarrolla en el individuo capacidades para la colaboraci3n, lucha, autonom1a

²⁵ Bowles, "Cuban Education and the Revolutionary Ideology", *Harvard Educational Review*, n1m. 41, noviembre de 1971.

²⁶ Marco Maccio, "Parti, technician et classe ouvri1re dans la Revolution chinoise", *Les Temps Modernes*, agosto-septiembre de 1970, y Gorz, "Techniques, technicians . . ."

y juicio, apropiadas para tal tarea, pero tampoco lo hace la alternativa que presenta Illich, la cual evita del todo los aspectos emocionales de la socialización del trabajo y elimina la tecnología del sistema de enseñanza.

En un escenario de tipo transicional, las tecnologías liberadoras no pueden surgir de la educación —ni mucho menos de la producción— en forma espontánea o por imposición superior. Las relaciones sociales de la educación no enajenada deben evolucionar a partir de la cooperación consciente y la lucha entre los administradores de la educación (empresarios), maestros (técnicos) y estudiantes (trabajadores), aunque dentro de un contexto de poder radicalmente redistribuido entre los tres sectores. El resultado de tal lucha no es sólo el desarrollo positivo de la educación, sino el fomento de las capacidades de trabajo en los individuos aptos para emprender la tarea de lograr la transición social en el trabajo y en la vida de la comunidad.²⁷

²⁷ La teoría del organismo político que utiliza las *contradicciones* entre los intereses de los diversos grupos que participan en el control de un contexto de actividad social, como central del desarrollo social, subraya mi tesis. Esta teoría se encuentra bien desarrollada en el pensamiento de la China comunista, como puede verse en Mao Tse-tung, "Sobre la contradicción", en *Obras escogidas*, Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1952, y Franz Schurmann, *Ideology and Organization in Communist China*, Berkeley, University of California Press, 1970. En los términos de esta "teoría dialéctica de la acción política" la reorganización del poder dentro de la educación, en el seno de una sociedad transicional, debe convertir las contradicciones entre los administradores, maestros y alumnos en *no antagonistas*, en el sentido de que los resultados diarios de sus luchas constituyen el desarrollo sano y positivo del sistema educativo, benéfico para todas las partes contendientes.

Lo inadecuado de las ideas de Illich sobre la educación en las sociedades en transición, se evidencia en su estudio de los casos de China y Cuba. Es obvio que estos países se encaminan por direcciones nuevas y sin precedentes del desarrollo social. Pero Illich asegura que, forzosamente, están encaminados al fracaso debido al simple hecho de que no se han desescolarizado. El hecho de que tales países estuvieran esencialmente "desescolarizados" antes de la revolución (sin que de ello derivaran beneficios sociales apreciables) no lo desconcierta. En tanto que damos la bienvenida y aun hacemos nuestro el interés que pone Illich en el aspecto de las relaciones sociales de la educación como una variable crítica de su desarrollo interno hacia nuevas formas sociales, vemos que su criterio particular carece de aplicación práctica.

El tercer escenario en el cual la política educativa debe ser evaluada —y el único que podría representar en forma más acertada la realidad norteamericana— es el de la propia sociedad capitalista. Aquí, el principio de correspondencia implica que la reforma educativa necesita experimentar un *fracaso interno* en la reproducción estabilizada que hace de las relaciones económicas de producción. Esto es, que la idea de liberalizar la educación no nace en forma espontánea, sino que se hace posible por las contradicciones emergentes dentro de la sociedad como un todo. Tampoco sus objetivos tienen éxito o fracasan de acuerdo con el mayor o menor valor ético; más bien, el logro de las

metas presupone una interpretación correcta de sus bases en las contradicciones sociales, y de las estrategias políticas adoptadas como base de tal interpretación.

Las estrategias inmediatas de un movimiento en favor de la reforma educativa son, entonces, políticas: a) Comprensión de las contradicciones concretas de la vida económica y de la manera como se reflejan en el sistema educativo; b) Lucha por asegurar que la conciencia de tales contradicciones persista, frustrando los intentos de la clase dirigente por disminuirla mediante la coerción, y c) Utilizar la persistencia de las contradicciones de la sociedad para hacer mayor la base política y el poder de un movimiento revolucionario. Esto es, un movimiento en favor de reformas educativas debe tomar en cuenta las condiciones sociales de su surgimiento y desarrollo dentro de las circunstancias concretas de la vida social.

A menos que alcancemos tal comprensión y la usemos como base de la acción política, se producirá una reorientación funcional *vis-à-vis* con la crisis actual de la educación, como ocurrió en anteriores momentos críticos de la historia de la educación norteamericana.

En el período actual, la contradicción más importante incluye: a) Los negros que han pasado de una vida rural dedicada a la agricultura independiente y el trabajo asalariado estacional en las granjas, al sistema de trabajo asalariado urbano industrial; b) Los jóvenes de clase media con valores acordes con la participación eco-

nómica como empresarios, oficinistas de élite, profesionales y técnicos, afrontan la eliminación de las oportunidades de tipo empresarial, la corporatización de la producción y la proletarianización del trabajo de oficina,²⁸ y c) Las mujeres, víctimas principales de la discriminación que se les atribuye dentro de la producción (incluyendo sus relaciones de producción como amas de casa), en una era en que las relaciones de producción capitalista son cada vez más legitimadas por su sola afirmación en el logro de las normas de conducta (no atributivo).²⁹

Este inventario es parcial, incompleto e insuficientemente analizado, pero sólo sobre la base de su cumplimiento puede ser forjada una estrategia educativa exitosa. En el reino de la contradicción, el principio de correspondencia puede darnos todavía el método de análisis y acción. Debemos evaluar la estrategia política con respecto a la educación sobre la base de una pregunta compleja: ¿Puede llevarnos a una sociedad de transición?

Ya he dejado asentado que desescolarizar conducirá, inevitablemente, a una situación de caos social, pero probablemente no a un movimiento de masas serio, orientado hacia el cambio social constructivo. En este caso, el principio de correspondencia simplemente deja de funcionar produciendo, en el mejor de los casos, un

²⁸ Bowles, "Contradictions de l'enseignement...", y Gintis, "Contre-Culture..." y "New Working Class..."

²⁹ Para una discusión general de estos temas véase Edwards, Reich, y Weisskopf, eds., *The Capitalist System*.

rompimiento de la trama social poco duradero (en el caso de que la clase dirigente pueda encontrar una forma alternativa de socialización de los trabajadores) o fatalmente definitivo (en caso de que no lo logre). Pero sólo si postulamos la naturaleza humana esencial en su forma presocial, en la cual los individuos se mueven cuando las vías normales de desarrollo individual son abolidas, podríamos llegar a alternativas liberadoras.

Pero la discusión sobre la eficacia de la desescolarización es casi irrelevante, debido a que la escuela es tan importante para la reproducción de la sociedad capitalista que es muy poco probable que se desmorone ante otra cosa que no sea un asalto político en masa. "Cada uno de nosotros —afirma Illich— es personalmente responsable de su propia desescolarización y sólo nosotros tenemos el poder de hacerla." Esto no es verdad. La enseñanza es legalmente *obligatoria* y es el *principal medio de acceso* a los marcos de actividad importantes para adquirir bienestar. La conciencia política que respalde un ataque frontal contra la educación institucionalizada debería, forzosamente, extenderse en ataques contra otras instituciones básicas. "Son los riesgos de una revuelta contra la escuela", dice Illich.

... son impredecibles pero no tan horribles como los de una revolución que se iniciara en cualquier otra institución principal. La escuela no cuenta todavía con una organización autoprotectora tan efectiva co-

mo la de la nación-estado o incluso la de las grandes sociedades anónimas. La liberación del dominio de la escuela podría ser incruenta. [DS, p. 49.]

Esto no es más que silbar en la oscuridad.

La única estrategia política viable en el aspecto educativo —y la *negación* precisa de los consejos de Illich— es lo que Rudi Deutchke considera "la larga marcha a través de las instituciones", incluyendo luchas localizadas por lo que Andre Gorz llama "reformas no reformistas", por ejemplo reformas que refuerzan efectivamente el poder de los maestros *vis-à-vis* con los administradores y de los estudiantes *vis-à-vis* con los maestros.

Todavía, aunque la escuela no puede ni debe ser eliminada, las relaciones sociales educativas *pueden* ser cambiadas por medio de una lucha legítima. Además, la experiencia tanto de la lucha como del control, adiestra al estudiante para un futuro de actividad política en la fábrica y en la oficina.

En otras palabras, el objetivo político inmediato correcto es proveer individuos liberados (capaces de exigir control sobre sus vidas y una salida a sus actividades creadoras y a su vida de relación) y políticamente conscientes de la naturaleza verdadera de su incompatibilidad con la sociedad. Ciertamente puede haber una solución incruenta al problema de la revolución, pero ninguna tan sencilla como ésta.

Conclusión

Illich reconoce que los problemas de la sociedad industrial avanzada son institucionales, y que su solución se encuentra en el mismo centro de la sociedad. En consecuencia, rechaza conscientemente un análisis parcial o afirmativo, el cual aceptaría las formas ideológicas dominantes de la sociedad, y dirigiría sus contribuciones innovadoras al logro de cambios marginales en las tomas de decisión y en las situaciones límite.

En lugar de esto hace uso de una metodología de crítica y negación total, y sus logros, tal y como son, nacen de la posición que ha escogido. No obstante, en última instancia, su análisis es incompleto.

El análisis dialéctico se inicia considerando la sociedad tal como es (tesis), toma en cuenta sus negaciones (antítesis) y *supera* ambos dentro de una reconceptualización radical (síntesis). La negación es una forma de desmistificación —un retirarse de lo dado en forma inmediata al considerarlo una “totalidad negativa”—. Pero la negación no está libre de conjeturas, no es por sí misma una forma de liberación. No “puede cancelar la cuenta” de la representación ideológica del mundo y de la posición objetiva que uno tenga en él. El hijo que participa en la negación de los valores de los padres y de la sociedad, no es una persona libre por eso —es sólo la restringida imagen negativa de aquello que rechaza— (por ejemplo, la negación del trabajo, del orden de consumo y de la

racionalidad, no es una liberación sino una falta de libertad negativa). La negación del dominio masculino no significa la liberación femenina, sino la afirmación (negativa) de la “masculinidad femenina”. En términos dialécticos, la liberación de la mujer puede ser definida como la superación (síntesis) del dominio del hombre (tesis) y de la masculinidad femenina (antítesis), en una totalidad nueva que rechaza/incorpora la tesis y la antítesis. Es este acto de superación (síntesis, toma de conciencia) el que da su aspecto crítico y liberador al pensamiento dialéctico. La acción estriba no en el acto de negar (antítesis, desmistificación) sino en el acto de la superación (síntesis/toma de conciencia).

La fuerza del análisis de Illich está en su metodología consistente y penetrante de negación. Los elementos esenciales de la concepción liberal de la Buena Vida —consumo y educación, el estado benefactor y la manipulación colectiva— son desmistificados y desnudados a la luz del pensamiento crítico negativo. Las fallas de Illich pueden ser seguidas, consecuentemente, hasta llegar a su rechazo personal de ir *más adelante* de la negación —más allá de un rechazo total de las apariencias de vida en el seno de la sociedad industrial avanzada— hasta alcanzar una síntesis superior. Si bien Illich no debe ser acusado por no lograr *alcanzar* tal síntesis, sin embargo sí debe ser tomado en serio por tratar de mistificar la naturaleza de sus propias concepciones y rehusarse a dar un paso —si bien tentativo— más allá de ellas.

El trabajo es enajenante —Illich rechaza el trabajo—; el consumo es insatisfactorio —Illich rechaza el consumo—; las instituciones son manipuladoras —Illich pone la “no adicción” en el centro de su concepto de las instituciones humanas—; la producción es burocrática —Illich glorifica al empresario y a la empresa en pequeña escala—; la escuela es deshumanizadora —Illich rechaza la escuela—; la vida política es opresiva y su ideología es totalitaria —Illich rechaza la política en favor de la liberación individual.

Sólo en una esfera va más allá de la negación y esto delinea su contribución mayor. En tanto que la tecnología es, de hecho, deshumanizadora (tesis), no rechaza la tecnología (antítesis). Más bien va mucho más allá de la tecnología y de su negación, encaminándose a un esquema de formas tecnológicas liberadoras aplicables a la educación.

El costo de su fracaso en llegar más allá de la negación en la esfera de las relaciones sociales en general, curiosamente se convierte en una afirmación sobrentendida de las características más profundas del orden actual.³⁰

Al rechazar el trabajo, Illich asegura que éste *necesariamente* es enajenante —apuntalando así el pesimismo fundamental en que está basada la aceptación del capitalismo—; al rechazar el consumo afirma que o bien es insatisfactorio intrínsecamente (la ética protestante),

³⁰ De hecho, terminar los análisis propios en la negación, conduce normalmente a una afirmación implícita. Para una discusión de este tema véase “The Affirmative Character of Culture”, en Herbert Marcuse, *Negations*, Boston, Beacon Press, 1968.

o que podría ser satisfactorio si no estuviera manipulado; al rechazar los “sistemas de entrega” manipuladores y burocráticos, afirma el modelo capitalista de *laissez-faire* y sus instituciones centrales; al rechazar la escuela, Illich se adhiere a un ideal educativo que puede ser calificado de fetichismo-de-la-mercancía-cafetería-*smorgasbord*; y al rechazar la acción política, se adhiere a un concepto de la humanidad utilitario e individualista. En todos los casos, el análisis de Illich no va más allá de lo ya dado —en su totalidad negativa y positiva— y, en consecuencia, lo afirma.

El error más serio del análisis de Illich es su postulado sobrentendido de una *esencia* humana existente en todos nosotros y que precede a toda la experiencia social —floreciente en potencia, mas reprimida por instituciones manipuladoras. De hecho, Illich se ve obligado lógicamente a aceptar dicho concepto debido a la especial naturaleza de su metodología de la negación. Lo ya dado es la socialización capitalista (o el estado socialista) —represivo y deshumanizador. La antítesis es que no haya socialización en absoluto —los individuos buscando, en forma independiente, y separada de cualquier modo de integración social sus caminos muy personales de desarrollo. Tal visión del crecimiento personal adquiere sentido en términos humanos sólo cuando se halla anclada en algún estándar humano absoluto existente en el interior del individuo y anterior a la experiencia social que genera.

Dentro de tal concepto de la esencia individual se impone la necesidad de un juicio crítico. He enfatizado, precisamente a nivel de intuir e interpretar, la psique presocial que uno tiene. Esta habilidad demanda sólo ser desmistificada (negación); en consecuencia, una metodología de la negación es elevada a condición suficiente de una ciencia social liberadora. Por otra parte, el análisis dialéctico considera la negación (desmistificación) como la precondition principal de la liberación, pero no como su condición suficiente. Aun los periodos históricos más liberadores (por ejemplo la Reforma, la Revolución francesa, la Guerra de Independencia norteamericana), pese a su florida retórica, idealista y apasionada, responden de hecho a potenciales históricos específicos y a facetas limitadas pero críticas de las carencias humanas.

El análisis dialéctico podría contemplar nuestra situación actual como análoga a las anteriores y, rechazando la idea de "esencia humana" como una fuerza conductora presocial, que puede emplearse para lograr el cambio social, vería las luchas principales de nuestra era como negaciones específicas, y buscaría su triunfo en áreas localizadas del interés humano —en tanto que se adoptan las ideologías que apoyan estas luchas.

El lugar del juicio crítico (razón) en este modelo de análisis se halla en una aniquilación realista-quimérica de la sociedad existente y de su negación-mental, para alcanzar una nueva síntesis —aunque limitada históricamente.

He declarado que esta labor necesita, como punto de partida, tomar el centro de las instituciones económicas que regulan la vida social, primero para llegar a comprender su forma de trabajo y la manera como produce resultados como el trabajo enajenado, la comunidad fragmentada, la destrucción del medio ambiente, el fetichismo de la mercancía y otras formas culturales enajenadas (tesis); y entonces, considerar cómo podríamos negar y superar todo esto, por medio de la acción política y la conciencia personal. Illich, en su próximo libro, puede abandonar la seguridad y el *confort* de la negación y aplicar su vitalidad creadora a esta tarea, más exigente.

Escolarización total

Colin Greer

EL NUEVO libro de Ivan Illich, *Deschooling Society*, proporciona una declaración muy útil taquigráfica de dirección a una sociedad que está "totalmente escolarizada", un buen asidero para comprender la relación moderna entre la escuela y la sociedad.

Como Illich mismo lo indica, "el público está adoctrinado en la creencia de que las habilidades tienen valor y son de confianza sólo si son resultado de una educación formal". En consecuencia, la escuela tiene el monopolio sobre el acceso a las oportunidades sociales, y las funciones capitalistas de producir escasez y selectividad son provistas por la escuela. La meritocracia, el *ethos* dirigente del capitalismo tecnológico moderno, es proporcionada por la escuela de la misma manera que la doctrina del derecho divino era otorgada por la Iglesia. En nuestros días la escuela, el medio más impor-

tante de selección social, sustituye las promesas de bienaventuranza en el otro mundo con promesas inmediatas de movilidad social y prosperidad. Al mismo tiempo, ayuda a mantener la muy antigua incongruencia entre la retórica democrática humana y la desigualdad social monumental. Con la misma autoridad religiosa formal anterior a ella, el monopolio de la escuela sobre las oportunidades va de acuerdo con su posición de oráculo, manteniendo la retórica de sus promesas y las convenciones de las propiedades privilegiadas, convirtiéndose en juez y jurado de aquellos que quieren ser parte de tales promesas mientras tratan de justificar la exclusión de ellas de millones de personas.

Saltando de las analogías de la sociedad preindustrial a las del mundo contemporáneo, Illich compara la estructura de la escuela pública con "la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal cual es".

Todos aprenden en la escuela de qué modo Estados Unidos, desde los principios de su vida republicana, puso la escuela en el corazón de sus promesas de igualdad democrática. La mera presencia de la escuela pública se ha convertido en testamento de la gloria del genio democrático norteamericano.

Illich toma nota de este compromiso y de sus orígenes revolucionarios, pero puesto que hace suposiciones muy diferentes sobre el presente, obtiene también conclusiones muy diferentes sobre el pasado. El símbolo es el mismo pero el argumento resulta totalmente distinto:

Hace dos siglos Estados Unidos encabezó al mundo en el movimiento por desestabilizar el monopolio ejercido por una sola Iglesia. Ahora necesitamos la desestabilización constitucional del monopolio de la escuela y, en consecuencia, de un sistema que combina legalmente el prejuicio con la discriminación. El artículo primero de una declaración de derechos de una sociedad humanista moderna podría corresponderse con la primera enmienda de la constitución de Estados Unidos: "El Estado no promulgará ley alguna con respecto al establecimiento de la educación." No habrá un rito obligatorio para todos.

Illich restablece la crítica radical y a continuación da un paso adelante. La escuela monopoliza las oportunidades, nos dice elocuentemente; fija las normas y niega las diferencias individuales; demora la llegada de las recompensas y mata el impulso creador ("La enseñanza destruye el horizonte de la imaginación", asegura); reprime el amor y alienta el miedo; enseña enajenación y espíritu de competencia y desalienta la distribución y la cooperación. Lo que Illich denomina "*curriculum* oculto", el proceso y contenido de la enseñanza que asegura exitosamente que los "productos" de la escuela han sido enseñados a "sustituir expectativas por esperanzas", es diametralmente opuesto a la retórica humanista y democrática de la escuela y de sus hombres. De la escuela elemental a la universidad, afirma Illich, el aparato escolar "produce el efecto de imponer medidas de consumo para el trabajo y para el hogar".

Pero Illich va más allá. Muchos críticos de la educación pública no han logrado entender la subordinación del monopolio escolar al orden social, sino que más bien creen que la escuela se ha desviado de su camino y que esto puede ser remediado. "El movimiento en favor de la escuela libre —apunta Illich— es atractivo para los educadores que gustan apartarse de las normas convencionales, pero en última instancia lo hace en apoyo de la ideología convencional de la enseñanza." Y así considera que incluso muchas personalidades radicales que han figurado en el debate público sobre la escuela en este país, se hallan cautivas de una visión de la sociedad en la cual se equipara la enseñanza con la educación. Y asumir la necesidad de las escuelas es asumir la necesidad del mundo que las crea, lo mismo que otras importantes instituciones públicas. Desde esta perspectiva, "la Iglesia del Nuevo Mundo es el conocimiento industrial, que provee tanto de opio como de mesa de trabajo, durante un número creciente de años de la vida de una persona. La desescolarización está, por consiguiente, en la raíz de cualquier movimiento en favor de la liberación humana".

Como Illich lo explica, "la oportunidad de lograr una educación igual para todos es, en realidad, una meta tanto posible como deseable, pero igualar esto con la enseñanza obligatoria, es confundir salvación con Iglesia". El principio crítico de la reforma educativa es devolver "la iniciativa y la responsabilidad de la enseñanza al estudiante o a su tutor más inmediato".

Desafortunadamente, en lo que toca a su visión del futuro, Illich no es tan convincente. Presenta al lector algunas pautas para efectuar reformas prácticas, pero no explora la posibilidad de hacer que tales prácticas se transformen en cambios estructurales radicales, ni tampoco toma en cuenta el hecho de que algunos hombres están satisfechos con el *ethos*, promisorio y competitivo de la escuela pública. Por supuesto, para Illich un sistema educativo ideal "debería dotar a todo aquel que desea aprender de acceso a los recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas", y la tecnología, señala, puede ser un método educativo liberador. En lo que se refiere a "intercambio de habilidades", "reuniones entre pares" y también "servicios de referencia" —todos destinados a hacer que los maestros sean responsables, los estudiantes autónomos y de cada hombre una fuente de saber— deberían ciertamente suplementar el acceso universal formalizado a las fuentes acreditadas a fin de destruir las normas exclusivistas de otorgar títulos y la cosificación de las personas por medio de sus papeles de maestro/alumno.

Y con todo lo razonable y útiles que son estas pautas, el peligro de una coerción por parte del sistema al que se opone, más que el avance radical que busca, se halla tan próximo a Illich como lo está de los llamados "críticos románticos" de la enseñanza. Si no se dispone de una visión teórica del hombre tampoco se tendrá una comprensión nueva de las relaciones del hombre con las instituciones que éste

crea. Las reformas de Illich pueden ser transformadas de modo que sirvan de compromiso fácil de cambio a reformadores orientados a servir al sistema. El propósito principal del sistema es sobrevivir, y la reforma basada en críticas de las prácticas corrientes se convierte, por lo general, en un simple medio de supervivencia. Por supuesto que hay un mundo de diferencia entre Illich y los racionalizadores del sistema tales como Charles Silberman, quien ha adoptado los clisés populares de la insatisfacción con la expectativa de que los fines institucionales y sus resultados puedan ser simplemente cambiados mediante la reafirmación de tales objetivos y lo que intentan alcanzar. El lenguaje de la crítica radical de Illich ha sido adaptado fácilmente a la plataforma retórica de aquellos que han intentado en forma constante distraer nuestra atención del hecho de que casi no existe relación alguna entre los fines declarados y los resultados obtenidos.

Illich, consciente de tal disparidad, se da cuenta de que ya es tiempo de buscar resultados a fin de alcanzar una noción verdadera de lo que los verdaderos fines —si bien implícitos— son. Pero no es lo suficientemente consciente, por lo menos en *Deschooling Society*, de la forma en que críticas como la suya pueden servir al sistema si no toman en cuenta la pregunta de por qué el hombre ha creado tal estructura institucional y de lo que podría realmente cambiarla. No hay ningún precedente histórico en los anales de la reforma que justifique esperanza

alguna en el toque de atención de la crítica y el cambio. Más bien tales llamadas de atención presagian exigencias futuras del cuerpo político y otorgan al sistema las pautas para reformarse a sí mismo desde su propio interior, de manera que los negocios puedan continuar como de costumbre.

Los procedimientos para lograr la reforma institucional que Illich propone, se suman a una visión de instituciones transformadas más que al logro de cómo podemos —paso a paso— salir de donde nos encontramos para llegar a donde nos sugiere. La única vez que observa al hombre desde el punto de vista de la actual estrategia mundial es cuando hace referencia a la labor político/educativa de Paulo Freire con los campesinos brasileños —haciéndoles al mismo tiempo tomar conciencia de su explotación política y económica y enseñándoles a leer haciendo de la ideología política y de la realidad económica la base sustantiva de las lecturas con que los alfabetiza.

La única vez que Illich observa a los hombres desde un marco de referencia teórico que es más amplio que su convincente, pero limitado, complejo sociedad/escuela, los identifica en los términos de la tiranía del método tecnológico y de la creciente cosificación del hombre a partir de la victoria de lo que él llama Prometeo (*ethos* del consumo, medio ambiente planificado por el hombre) sobre Epimeteo (esperanza, amor y alegría). La respuesta es que "en tanto que podemos estipular que la alternativa a los

conductos escolares es un mundo hecho transparente por las cadenas de comunicación, y en tanto que podemos especificar de manera muy concreta cómo todo esto puede funcionar, sólo podemos esperar que la naturaleza epimetea del hombre resurja; no podemos planificarla ni producirla”.

Illich espera que se produzca la transformación apropiada simplemente porque se da cuenta —como muchos de nosotros— de las urgencias de nuestro abatimiento cultural y moral actual. Alguien tiene que ceder y pronto. Es ésta la ocasión de escoger un camino u otro —el progreso o el holocausto humano—, e Illich tiene fe en que ocurra lo primero. “El estado de ánimo en 1971 es propicio para un cambio de dirección de grandes proporciones en busca de un futuro más optimista.”

Yo tengo también puestas grandes esperanzas en el futuro y creo que el día de hoy es el momento más apropiado para hacer serias selecciones de lo que deseamos. Pero me preocupa que no escojamos en forma debida a menos que exijamos mayor profundidad en nuestro análisis social —y en las sugerencias que hagamos— de las instituciones de las cuales dependemos para mantener la sociedad como está o para rehacerla.

Que la escuela debe cambiar para ajustarse a las nuevas demandas realmente no está en duda. Lo que está en duda es si habrá suficientes hombres contemporáneos preparados para afrontar las nuevas demandas por caminos radi-

calmente nuevos. Mis temores no son que el hombre esté moribundo sino que perdamos de nuevo la oportunidad de escribir el “libreto” social en forma distinta.

Ahora, más que nunca, debemos examinar cuidadosamente la relación existente entre las instituciones establecidas y los hombres situados dentro o fuera de ellas, en relación con las características particulares que hacen único el momento presente.

Desescolarizar, en el sentido que Illich da al término, significa desestabilizar el estado, pero en ninguno de sus escritos hay un análisis de las teorías existentes o el planteamiento de nuevas formulaciones de por qué el hombre ha creado las formas actuales de organización social. Sin tal percepción sólo podemos reproducir a lo sanguinario del barullo revolucionario y contra-revolucionario. Dentro de los amplios contornos, que Illich considera esenciales para la comprensión del papel de la escuela en la sociedad, es peligroso retroceder en busca de soluciones dentro de los mismos tipos de análisis restringidos de la escuela, que personas ligadas a ésta han realizado a lo largo de años. Sin embargo, en lugar de reformarla empleando más dinero, más personal, más tiempo, el llamado que se hace es tan simple y tan limitado como destruirla —como si en alguna forma la escuela fuera verdaderamente la causa, el efecto y el agente del orden social contemporáneo.

Claramente Illich es uno de los “esperanzados hermanos y hermanas”, que podríamos lla-

mar hombres epimeteos, que representan hoy en día nuestras mejores esperanzas para el futuro. Pero la historia del hombre no reseña con grandes aspavientos los logros de estos seres maravillosos hasta la fecha.

Tomar a Illich en serio

Sumner M. Rosen

Pocos personajes han irrumpido en forma tan espectacular dentro del panorama intelectual norteamericano como lo ha hecho Ivan Illich. Artículos en la *Saturday Review*, la *New York Review of Books* y el *New York Times*, lo han convertido en centro de atención de un amplio e importante auditorio. La revista *Time* y otras publicaciones de comunicación de masas le han conferido el *status* de celebridad. A partir de sus modestos orígenes, el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC), en México, atrae ahora peregrinos procedentes de muchas partes del mundo para participar como alumnos o como maestros. En los últimos meses las visitas al *campus* de Illich han atraído grandes audiencias y considerable atención. Su libro más reciente, *Deschooling Society*, fue ampliamente reseñado. Otro libro, *Celebration of Awareness*, que reúne varios artículos, algunos

de ellos escritos desde 1956, mereció un prólogo de Erich Fromm. Su artículo publicado en *Social Policy*, "After Deschooling, What?", septiembre-octubre de 1971, intenta hacer más específicas las amplias implicaciones de su análisis.

Los estudiosos que siguen una carrera tranquila, sin relieve, tienden a ser sacados del escenario por celebridades como Illich, Marshall McLuhan y Buckminster Fuller, pero cada hombre merece ser juzgado de acuerdo con sus propios méritos. Al igual que los otros citados, Illich trabajó en relativa oscuridad, confinado a publicar sus trabajos en publicaciones de circulación limitada y poco atractivas. Como en McLuhan, su fama reciente coincide con el enfoque sobre un solo tema —o idea— central. Al escribir casi exclusivamente sobre la escuela, Illich, en forma simultánea, se ha unido y ha llegado más allá que escritores como Paul Goodman, John Holt y Edgar Friedenberg. A diferencia de ellos desea abolir la escuela, no reformarla. En este punto se encuentra solo entre los grandes escritores sobre el tema educativo.

Los artículos, discursos y manifiestos de *Celebration of Awareness* cubrieron un campo más amplio de temas y mostraron un hombre más suave, más reflexivo y más concretamente comprometido, de lo que lo hizo el mucho más celebrado *Deschooling Society*, o el artículo fincado en este marco de referencia. Las observaciones de Illich sobre la vida de los puertorriqueños en Nueva York, la violencia en las ciudades norteamericanas, el lenguaje y el silencio, y la

Iglesia católica en sus diversos papeles —misionera en América Latina [sic], reclutadora y explotadora de sacerdotes y como fuerza social—, son a menudo profundas, conmovedoras y elocuentes. Más de una década dedicada a trabajos de esta clase han dado a Illich credenciales que nos obligan a tomarlo en serio. A pesar de su celebridad, su posición es algo que necesita uno tomar en cuenta más que hacer a un lado. Esto no quiere decir que Illich dé siempre en el blanco; no lo hace. Pero está en el blanco o cerca de él casi todo el tiempo, y esto merece respeto.

La brillantez de sus escritos, su peso epigramático y paradójico, constituyen un obstáculo para algunos. Escribe sólo un párrafo para describir lo que otros harían en varias páginas, en una frase lo que otros harían en un párrafo. En muchas ocasiones las chispas parecen cobrar vida por sí mismas, y distraer más que iluminar. Con frecuencia traza acercamientos diferentes, pero convergentes, a su blanco, más que formular un argumento razonado, lo que facilita al lector aislar y tratar los diferentes estadios de su análisis. Illich prefiere declarar, y luego redeclarar y elaborar sus ideas principales; prefiere empezar con ellas mejor que moverse hacia ellas.

De este modo, todo depende de lo correcto de su posición, de la puntería con que su primer disparo dé en el blanco. En *Deschooling Society* no reúne sus evidencias del modo habitual, sino que apila imagen sobre imagen para representar el sistema de enseñanza actual. Con gran poder delinea la alternativa que él crearía en su lugar.

Resulta difícil resistir la fuerza de comentarios como “el hombre debe escoger entre ser rico en cosas o dentro de la libertad de usarlas” (*Deschooling*, p. 62), o bien su descripción de cómo debería ser la educación (*ibid*, p. 75):

Un buen sistema educativo debe tener tres propósitos: proveer a todo aquel que quiera aprender el acceso a los recursos que estén a mano, en cualquier momento de su vida; otorgar, a todo aquel que quiera compartir lo que sabe, la posibilidad de encontrar a aquellos que quieran aprender de él; y, finalmente, suministrar a todo aquel que quiera dar a conocer en público un tema, la oportunidad de exponer su reto.

Llama la atención, al mismo tiempo, el denso contenido teológico de su prosa. Palabras como “sagrado”, “rito”, “ceremonia”, “dogma” y otras por el estilo, aplicadas a la escuela y sus hombres, aparecen repetidamente. Tales palabras evocan el aprendizaje teológico de Illich y su larga carrera como sacerdote. Shaw consideró en sus primeros escritos que los médicos eran una especie de sacerdotes seculares; el estilo de la prosa de Illich revive y extiende tal consideración; además, los escritos llevan demasiado peso, al grado de que su autor corre el riesgo de exagerar sus declaraciones; tanto el escritor como el lector pueden ir demasiado lejos como para ser creídos.

Para Illich la escuela es la vaca sagrada mundial. Hace a un lado a quienes consideran la nación-estado o la corporación como los ins-

trumentos clave para esclavizar y explotar, y como los obstáculos principales al cambio político. Para Illich, el revolucionario político sólo “quiere mejorar las instituciones existentes —su productividad y la calidad y distribución de sus productos” (*Celebration*, p. 172). Piensa que se necesita algo mucho más profundo: una revolución cultural o institucional.

El revolucionario político concentra sus esfuerzos en enseñar y producir herramientas destinadas al medio que los países ricos, socialistas o capitalistas, han creado. El revolucionario cultural arriesga su futuro en la capacidad del hombre para ser educado.

Es posible que algunos revolucionarios políticos quieran simplemente repartir a los pobres lo que los ricos ya tienen, pero este estereotipo, injusto e inexacto, se revela como falso a cualquiera que haya escuchado cuidadosamente las voces de la insurgencia negra en los Estados Unidos. Escritores como Leroi Jones han expuesto brillantemente la causa por la cual rechazan elocuentemente la sociedad blanca “enferma”, rechazo que debe efectuarse en forma urgente. Un gran número de asuntos de calidad, lo mismo que de igualdad, han sido llevados al foro. Illich considera que las instituciones forman no sólo el carácter sino también la conciencia del hombre, y de esta manera, la realidad política y económica que son capaces de imaginar y de considerar verdadera. Está en lo cierto al prevenir a los pobres y desprovistos de dere-

chos de todo el mundo que hagan a un lado la utopía que, según su propaganda, ofrece la enseñanza universal, y a urgirlos a colocar sus escasos recursos y su duramente ganado poder político detrás de otros modos de unir el trabajo, la vida y la educación.

Y es elocuente al reseñar cómo podrían ser tales alternativas; sus cadenas de enseñanza, intercambio de habilidades y servicios de referencia (*Deschooling*, cap., 6) son a la vez atractivos y plausibles. Ya existen modelos para lograrlos, aunque a menudo pasan desapercibidos, e Illich por cierto ha pensado larga y duramente sobre la manera de darles los recursos y la credibilidad que están en su mayor parte monopolizados por la escuela que ataca.

Pero va aún más allá. Para Illich la escuela —cuyo “*curriculum* oculto” consiste en la preservación de privilegios y de poder para los escolarizados— es el blanco principal en la lucha por la liberación.

El *curriculum* oculto de la escuela . . . enseña a todos los niños que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza profesional y que los títulos sociales dependen del rango alcanzado dentro de un proceso burocrático. El *curriculum* oculto convierte al *curriculum* explícito en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más poderosa. Los certificados de conocimiento —distintos de los derechos de propiedad, las acciones de una sociedad anónima o la herencia familiar— se encuentran libres de peligros.

Si no logramos darnos cuenta de que la escuela es el blanco principal, dice, estamos condenados a fracasar como revolucionarios, sin importar lo eficazmente que luchemos contra la concentración de poder económico de las grandes corporaciones, el dominio imperialista de los países pobres por los ricos o las normas racistas de otorgar empleo y oportunidades (a pesar de que no denigra en forma explícita las formas citadas de manipulación, las considera claramente de importancia secundaria). Esto no es sólo un ataque a la escuela considerándola opresiva y monopolista; es la proposición de un plan y de un camino para transformar la sociedad de manera fundamental. Y debido a que Illich insiste en este punto, debe ser tratado en tales términos.

Para él la escuela es la fuente única de los males fundamentales que nos plagan a todos. Considérese su tratamiento de Cuba (*Celebration*, p. 177). Elogia los esfuerzos de Castro por ampliar en forma considerable el acceso a la enseñanza y la idea del líder cubano de considerar su país como “una gran universidad” que convierte en innecesarias las universidades formales.

Sin embargo, la pirámide cubana es todavía una pirámide . . . existen límites estructurales a la elasticidad de las instituciones actuales y Cuba se encuentra casi a punto de alcanzarlos. La revolución cubana funcionará dentro de estos límites. Lo que sólo significa que el doctor Castro habrá concebido en forma magistral los caminos más rápidos hacia una meritocracia burguesa que aquellos creados anteriormen-

te por capitalistas o bolcheviques... En tanto que Cuba comunista continúe prometiendo la educación secundaria obligatoria para el final de esta década será, en este aspecto, no más prometedor institucionalmente que el Brasil fascista que ha hecho una promesa semejante. A menos que Castro desescolarice la sociedad cubana no podrá triunfar en su esfuerzo revolucionario *sin importar qué otra cosa haga*. ¡Permitamos que todos los revolucionarios estén prevenidos! [Cursivas del autor.]

No creo estar exagerando el mensaje de Illich. ¿Qué puede uno deducir de él? "El *curriculum* oculto de la escuela —asegura en *Social Policy*— ha extendido su legislación a todas las naciones unidas, desde Afganistán a Zambia." Primero debemos notar que pretende que su análisis se utilice en todas partes: economías altamente industrializadas, en desarrollo o primitivas; regímenes socialistas, capitalistas y mixtos, todos son llamados a desescolarizarse a sí mismos. Tal atrevimiento intriga, pero pone una carga demasiado pesada sobre el autor. A pesar de las grandes diferencias existentes, dice, los hacedores del cambio y los revolucionarios de todos los países comparten una infatuación con la enseñanza, considerándola la clave de los deseos de su corazón —ya sea el progreso en el caso de los países pobres o la justicia social, en el caso de los ricos—. En lugar de alcanzarlos, dice, delegan el control en la lucha por estas metas a los hombres de la escuela, que entonces adquieren el poder no sólo de control del proceso sino, aún más importante para Illich, de

señalar los fines que deberán ser buscados y de decidir cómo alcanzarlos. Inevitablemente el resultado es que las instituciones llegan a controlar el proceso y los hombres de la escuela a controlar las instituciones. En consecuencia, Illich está clamando primordialmente por el desmantelamiento y el apartamiento del poder de estas instituciones, esta es la clave para la liberación de la humanidad.

El alumno es... "escolarizado" de modo que confunde la enseñanza con el aprendizaje, la obtención de un grado con la educación, un diploma con la competencia y la locuacidad con la habilidad de decir algo nuevo. Su imaginación ha sido "escolarizada" de modo que acepte servicios en lugar de valores. El tratamiento médico es confundido con el cuidado de la salud, el trabajo social con el mejoramiento de la vida de la comunidad, la protección policiaca con la seguridad, el equilibrio militar con la seguridad nacional, la competencia por destacarse en sociedad con el trabajo productivo. Salud, aprendizaje, dignidad, independencia y esfuerzo creador son definidos en términos que implican sólo una ligera superación del trabajo de las instituciones que aseguran servir a tales fines dentro de la sociedad, y su mejoramiento se hace depender de la entrega de más fondos económicos a los directores de hospitales, escuelas y otras agencias gubernamentales en cuestión. [DS, p. 1.]

Pero los problemas que afrontan las zonas atrasadas del mundo no son los mismos que los de los grandes países industrializados. En su

casi teológico empeño por alcanzar universales, Illich, con frecuencia, descuida o minimiza este hecho fundamental. En los países desarrollados sus advertencias sobre la educación tienen aplicación en tres grandes áreas de importancia: 1) Los costos enormes que están implicados en cualquier intento de proporcionar enseñanza convencional a todos; 2) El papel clave de la escuela, que perpetúa o reconstruye una jerarquía de *status*, con la obligación de cursar un número determinado de años escolares, y 3) El compromiso con las formas de tecnología existentes, característico de las grandes sociedades industrializadas y que está necesariamente imbricado en la construcción de un sistema educativo. Por ejemplo, dado que la educación técnica que conocemos tiene por fundamento los métodos existentes de producción, distribución y transporte, la única justificación que existe para invertir en la educación es desarrollar los mismos métodos. La decisión de crecer a lo largo de líneas industriales convencionales se encuentra así tácitamente en la decisión de crear un sistema educativo moderno. Puede añadirse un cuarto punto: aquellas personas que no están destinadas a desempeñar un papel productivo en tal sistema económico, emergerán de la escuela en calidad de consumidores. Éste es uno de los principales desempeños de cualquier sistema de enseñanza.

Illich, en consecuencia, desea encauzar las energías empleadas en la planificación del desarrollo de este grupo de intereses, para orien-

tarlas a direcciones enteramente nuevas. Imagina una tecnología simple y una producción en pequeña escala, que podrían combinar niveles razonables de eficacia productiva con bajo costo de capital, de mantenimiento y una mayor proporción entre el capital y el trabajo de la que se entiende normalmente al ser consecuente con los métodos de producción "modernos". Pone como ejemplo un burro mecánico de tres piernas —que es fácil de construir y de reparar, de bajo precio en su operación, lento pero confiable— como sustituto del tractor que se emplea en la agricultura. Los tractores simbolizan, para Illich, todos los males de la tecnología que no ha sido cuestionada: son de manufactura muy cara, lo mismo que su funcionamiento y mantenimiento; además tienen más potencia y son más especializados. Para manejarlos se necesita adiestramiento especial, y para cuidarlos y repararlos aún más adiestramiento. Por lo tanto, su uso incluye gastos escolares y pago de maestros, lo que acrecienta la dependencia campesina del sistema educativo. El uso de tractores exige también, para que sea costeable, que se empleen en la agricultura en gran escala, y en consecuencia, que se cuente con cadenas organizadas de mercadeo, con sus gastos concomitantes en caminos, silos y toda la panoplia de la agricultura industrializada. Illich considera que todo esto es la erección de nuevas cadenas de dependencia y de jerarquización que hacen más profundo el sometimiento de la gente a las instituciones, más que liberarla de la dominación institucional. Y

está en lo cierto cuando asegura que tales movimientos universales son más poderosos y decisivos que la ideología aparente en nombre de la cual se planifican y dirigen los esfuerzos en favor del desarrollo. Ésta es una lección importante para aquellos, especialmente en América Latina, con quienes Illich parece estar en concordancia y cuyos problemas le preocupan más.

Sin embargo, vale la pena preguntarse si la transformación de las sociedades atrasadas por medio de la industrialización, incluso de tipo convencional, no altera de modo profundo las relaciones tradicionales jerarquizantes y de *status*, aun al precio que Illich le confiere. Tanto Japón como la Unión Soviética han seguido una ruta que Illich aconsejaría no tomar a otras naciones; en ambos casos el precio ha sido ciertamente elevado. Sin embargo, la modernización ha sido profundamente liberadora e igualadora para un gran número de personas en estos países. La modernización a partir de medios convencionales no se limita simplemente a duplicar una estructura de privilegio y *status*. No será tal el caso en Cuba, país al que Illich dedica cierta atención (mantiene un silencio intrigante sobre la Unión Soviética y Japón, pero no sobre América Latina). Hay muchísimo más que discutir sobre la industrialización, aunque Illich se refiere a un modelo muy simple. Debemos preguntarnos si la desescolarización de Latinoamérica tiene un rango superior al que tendría, por ejemplo, la reforma agraria, en la lista de tareas por hacer.

Si nos volvemos hacia las naciones industrializadas de Occidente, en especial Estados Unidos, la propuesta de Illich es de mayor consideración en relación con los sectores económicos más alejados de la producción directa: educación, servicios sociales, administración de la justicia, cuidado de los problemas mentales, etc. Dudo que pudiera imaginar la desmantelación y reconstrucción, bajo lineamientos nuevos y más sencillos, de los sistemas existentes de producción y distribución en la agricultura y la industria, aunque incluso en este campo hay señales crecientes de que las cosas no van nada bien, y que la hora de Illich puede llegar quizá más pronto de lo que creemos. Pero es difícil encontrar creíble tal argumento; pese a lo profundo de nuestros deseos de modificar o reconstruir la economía política de la industria moderna, la tarea incluye mucho más de lo que Illich está preparado para afrontar, al menos juzgando por sus ensayos y libros publicados. Hay una simplicidad pastoral en la visión de Illich de una sociedad autoeducada y autosuficiente, que Jefferson habría apoyado, pero que suena artificial a los oídos modernos. Al mismo tiempo hay más lógica de lo que se le ha reconocido en el argumento de la descentralización y simplificación, y cada vez más nos vemos forzados a reconocerlo. Milton Kotler ha proporcionado evidencias de que las economías de escala pueden haber sido considerablemente superadas por nuestros sistemas de gobierno urbano, y John Blair ha documentado el caso de la descentra-

lización industrial y el despojo. Parece que Illich desconoce el trabajo de estos dos investigadores. Sus intuiciones funcionan bien, pero necesita tratar, de manera más seria, con problemas concretos de formas alternativas de organización social y económica, de lo que lo ha hecho hasta ahora. Es digno de hacerse notar que la escuela tiene poco que ver con estos temas.

El imperio industrial norteamericano alcanzó su madurez y su mayor poder sin contar con la participación activa de la clase de sistema educativo que constituye el blanco primordial de Illich. Nuestra concentración actual de riqueza y poder se autoprotege y extiende de muchas formas, de las cuales la escuela puede ser eximida con mayor facilidad. Para lograr la supervivencia del sistema, la escuela puede haber perdido el lugar preponderante que tuvo alguna vez. Los trabajadores, técnicos y consumidores, cuyas existencias entrelazadas son la clave crítica del sistema, pueden ser organizados y atrapados de otras maneras que van surgiendo en forma creciente. Esto puede ayudar a explicar por qué los poderes económicos y políticos han permitido que la crisis de la enseñanza en las escuelas de nuestras ciudades principales haya sido tan grave sin verse compelidos a intervenir. La producción industrial moderna es, en grado creciente, de naturaleza transnacional, y las menguas en la fuerza de trabajo norteamericano son casi bienvenidas, pues justifican el traslado de la producción a lugares como Taiwán, Hong Kong y Carolina del Sur.

Illich da más cerca del blanco cuando habla de los nuevos sectores no industrializados. Tenemos ya problemas graves de costo, calidad, responsabilidad y control de oportunidades y privilegios. Muchos de ellos son resultado de controles ejercidos en el pasado por los profesionales organizados cuyo reducto es la escuela profesional. Al mismo tiempo tales profesiones se convirtieron en desorganizadas e inferiores, de hecho peligrosas para la vida y la salud. Su fuerza actual surge, históricamente, de las reformas hechas en nombre de la calidad, la seguridad pública y la confiabilidad, como lo hace el informe sobre la educación médica de Abraham Flexner, el cual condujo a la reorganización de aquélla. La profesionalización ha sido un proceso necesario, pero su carácter elitista y el dominio que ejercen sobre ella grupos organizados han hecho fracasar seriamente, quizá en forma fatal, sus resultados, que podemos observar ahora y que Illich castiga tan clara y adecuadamente.

Pero ¿podemos realmente “desescolarizar” la preparación profesional de doctores y abogados? Es cierto que hemos permitido la sobrescolarización, ésta ha sido la carga principal de muchos exámenes recientes de la educación médica y, de hecho, reformas concretas se hallan ya en camino y se extenderán con ritmo creciente en el futuro. Es cierto también, que hemos permitido que se produzca demasiada estratificación en el acceso a las vías educativas privilegiadas que conducen a la profesión médica,

a la legal y a las relacionadas con éstas. Es igualmente cierto que las formas institucionalizadas de proveer "servicios" a la gente están organizadas de modo más efectivo para servir y perpetuar los intereses de los proveedores entrenados y los de aquellos que los entrenan, que para satisfacer las necesidades que están destinadas, en forma tan ostentosa, a proporcionar.

Pero estas críticas no tocan el punto sensible del asunto. El tema clave es el grado en el cual la educación médica —lo que Illich llamaría un problema institucional—, puede ser vista, en forma más acertada, como un problema de clases. Los doctores reciben instrucción técnica y también instrucción sobre su papel como médicos, pero este último se presenta primero y de él deriva la técnica. Los doctores podrían hacer muchas cosas que normalmente no hacen, aunque algunos de ellos se convierten, a veces, en ejemplo de que tales cosas son posibles. Doctores pertenecientes al Comité Médico del Movimiento en Pro de los Derechos Humanos, por ejemplo, dieron atención médica a los trabajadores de derechos civiles de Mississippi, en 1964, adaptando el sistema médico-militar de modo que fuera útil a un movimiento social. También los médicos se unen algunas veces con los pacientes demandando cambios de organización de los hospitales municipales o de un condado. Se ha sabido igualmente que exigen automóviles más seguros para trabajar de manera más efectiva y extender los programas de medicina preventiva, el abandono de sus uniformes

blancos y del ambiente cerrado de las clínicas con el fin de llegar a grupos sociales que necesitan sus servicios, que no pueden alcanzar por la forma tradicional de ejercer la profesión, y que también participan en los esfuerzos de protección de masas del tipo multifásico.

Ninguna de estas actividades se corresponde al papel que constituye el *curriculum* oculto de la educación médica, y todos ellos demandan que los médicos aprendan técnicas nuevas, nuevos desempeños y nuevas maneras de definir quiénes son y a quiénes sirven. Los sistemas de diagnóstico y de tratamiento de enfermedades, que forman el núcleo de su formación profesional, establecen que doctores y pacientes tendrán un tipo de relaciones, fijado de antemano, entre ellos. Eliot Friedson ha definido tales relaciones en dos libros recientes;¹ en esencia es el papel del doctor como figura dominante y del paciente como un receptor pasivo y, es de presumirse, agradecido. Los doctores dominan el despliegue aparatoso de recursos curativos, humanos y técnicos; arreglan las cosas de modo que a los ricos les vaya mejor que a los pobres; determinan prioridades de investigación que hacen a un lado el estudio de las enfermedades que afligen a los pobres y a los negros —una especie de anemia que afecta la forma de los glóbulos rojos y que sufren personas de ascendencia negra— en favor de las enfermedades más comunes a miembros de las clases medias

¹ Eliot Friedson, *The Profession of Medicine*, Dodd-Mead, 1970; *Professional Dominance*, Atherton, 1970.

—padecimientos cardiacos, infartos y cáncer. Recompensan, y de este modo refuerzan, las normas de conducta aprobadas por las clases poderosas y castigan las que éstas no aprueban. El estudio de David Sudnow sobre las salas de urgencias de los hospitales muestra lo anterior en forma unidimensional: los pacientes con aliento alcohólico o mal vestidos, reciben atención menos cuidadosa que los bien vestidos.² Otros ejemplos son la ardua lucha por conseguir que se aprueben fondos para combatir en forma efectiva las enfermedades venéreas y el descuido sobre el problema de los narcóticos, siempre que el uso de éstos esté confinado a los ghettos negros de las ciudades, etcétera.

Para abreviar, los doctores medran y sobreviven gracias a que desempeñan en la sociedad un papel que ha sido determinado en forma clasista. El sistema educativo que produce doctores, y que de este modo les da acceso al selecto club formado por el cinco por ciento de la sociedad que percibe los ingresos más altos, depende para sobrevivir de la habilidad para reforzar tal papel de los médicos. Desconocer el sistema clasista, como lo hace Illich, es tener un concepto erróneo de un aspecto importante, y crítico por lo tanto, del problema de cómo la educación está ligada a la revolución. Illich clama por una revolución social, una revolución de las instituciones, pero tales instituciones son, en sí mismas, instrumento de propósitos clasistas

² David Sudnow, "Dead on Arrival", en *Where Medicine Fails*, ed., Anselm L. Strauss, Transaction Books, 1970.

y, a menos que este aspecto del asunto no se aclare, su llamado a la revolución no tendrá éxito.

En forma sorprendente, muchas de las reformas que ahora son discutidas y sometidas a prueba se corresponden, a su manera, con la crítica fundamental hecha por Illich. Se encuentra entre ellas el movimiento paraprofesional, el movimiento en pro del control de la comunidad sobre la educación, la descentralización escolar y las miniescuelas, la sustitución de los centros de servicio enormes, impersonales, lejanos y burocráticos por otros pequeños, con base en la comunidad, y el desarrollo de la comunidad terapéutica que sustituya la prisión que son los sanatorios para enfermos mentales. Tales movimientos comprenden formas nuevas de reclutar, adiestrar y emplear a la gente en el servicio de los demás, desafiando de este modo los supuestos y los procedimientos aceptados de la educación profesional clásica.

Representan también un esfuerzo por humanizar las instituciones, ampliar el acceso a los altos rangos por parte de aquellos considerados capaces de prestar servicios y transformar la reponsabilidad comunitaria basada en el escrutinio entre pares y clientes. Muchas de estas reformas demandan nuevos tipos de educación que faciliten el ingreso a los estudios de gente nueva, que reduzcan en forma considerable los exámenes de grado que dan acceso al *status* y —quizá la parte más crítica a la posición de Illich— disminuyan la diferencia de *status* entre

aquellos que ya poseen conocimientos y quienes buscan adquirirlo y ponerlo en práctica. Éstos son esfuerzos nuevos que revisten bastante seriedad: bien pueden no ser capaces de ofrecer prospectos de una transformación total de la sociedad, pero son mucho más que reformas simples aceptadas con el fin de mantener las estructuras ya existentes de poder y *status*. Como tales, necesitan ser tomadas más en serio de lo que lo hace Illich; de hecho, apenas son mencionadas en su trabajo.

¿Debemos aceptar ahora el consejo de Illich y abandonar la lucha para ganar el control de la escuela, en nombre de una sociedad más igualitaria, de las manos de quienes las controlan? Parece que Illich ha estado diciendo que la escuela no puede ser salvada, no importa lo inteligentes o lo humanos que seamos. Hace a un lado, considerándolas igual de inefectivas, las reformas, y con ellas a los humanistas y a los entusiastas del control local de la escuela. Leer estas ideas teniendo como fondo el fracaso de la lucha emprendida desde 1954 para terminar con el dualismo racial en la educación pública de los Estados Unidos es inquietante. ¿Han sido todos estos esfuerzos —algunos de ellos sangrientos y trágicos, todos ellos postergados, dramáticos, plenos de significación profunda para todos aquellos comprometidos en la lucha— en busca de metas imposibles de alcanzar debido a la naturaleza intrínseca del sistema educativo? Millones de personas, blancos y negros, han luchado dura y prolongadamente para crear un

sistema educativo único, adecuado a todos los niños, precisamente porque consideran la escuela el centro de la lucha en favor de la oportunidad económica y la integración social.

Illich parece estar diciendo que estaban equivocados y que, aunque hubiesen ganado la lucha, todo habría sido en vano. Para él la escuela será siempre un instrumento de socialización, situado dentro del orden social existente, destinada a la perpetuación de una jerarquía que tiene como base el conocimiento certificado para la preservación de privilegios monopolistas de la minoría escolarizada a costillas de la mayoría menos escolarizada, y para lograr el dominio de la vida social por medio de instituciones construidas a imagen y semejanza de la escuela y controladas por los escolarizados. Un mensaje amargo que se nos pide aceptar.

En su argumentación, Illich no llega a separar temas que debían haber sido aislados para su análisis. Primero considera que aun en el caso del triunfo de un movimiento revolucionario destinado a hacer a un lado a aquellos que tienen el poder y a destruir las instituciones de propiedad privada y de privilegios que los mantienen en su lugar preponderante, la lucha no tendrá éxito a menos que la escuela sea transformada. Esto, a su vez, implica que la batalla mayor no tendrá un efecto importante o decisivo sobre la escuela, por lo menos al grado de hacer de su transformación una labor relativamente fácil. Ninguna de estas presunciones es necesariamente válida.

En segundo lugar, asegura que la lucha por la captura de la escuela y otras instituciones sociales hace más próxima la realización de lo que en el párrafo anterior denominé la batalla mayor, sin importar que ésta se traduzca en reforma agraria, socialización de la industria, expropiación del capital extranjero y otros instrumentos "objetivos" de explotación. Esto tampoco es axiomático. Muchos podrían exponer precisamente el caso contrario, por ejemplo, que el enfoque exclusivista o primario sobre la escuela y otras instituciones sociales demora o hace más difícil emprender la batalla mayor.

Tercero, hace a un lado las reformas educativas, pues considera que sólo sirven para adaptar, y en consecuencia preservar, la estructura de poder y privilegio existente. Este argumento atraerá a muchas personas de la izquierda que no logran ver ninguna ventaja en un cambio que no sea la revolución total, pero pasan por alto totalmente la necesidad de hacer una lucha diaria por la conquista de objetivos próximos, que es parte del proceso mayor, a plazo más largo y más difícil; desconocen el hecho de que estas luchas reúnen las fuerzas potenciales que por sí solas pueden hacer posibles los cambios básicos. Estas fuerzas no cobran vida por sí mismas, deben ser organizadas. Saul Alinsky nos enseña que tal es el secreto de todos los esfuerzos exitosos de organización. Esta lección es aplicable a la revolución y a los esfuerzos por alcanzar metas más limitadas.

Sin embargo, Illich debe ser tomado en se-

rio, en especial en lo que concierne al desarrollo económico, y al sector de los servicios humanos dentro de nuestra economía. Sus imágenes sobre el cambio educativo —las cadenas de enseñanza, las herramientas, los materiales, los maestros accesibles a todos, la selección libre de lo que debe estudiarse, con quién y dónde y la aceptación de la responsabilidad de usar los conocimientos que se han aprendido— son muy valiosas en tanto comenzamos a cambiar nuestro sistema educativo en respuesta a las severas y prolongadas críticas de las que ha sido víctima. Estas imágenes son profundamente liberadoras, pueden ayudarnos a evitar sustituir un sistema de dominación y manipulación por otro.

Pero desescolarizar no resuelve los problemas principales de nuestra sociedad, y la aseveración de Illich de que sí puede hacerlo debe ser rechazada, lo mismo que sus implicaciones de que la revolución institucional va más al centro del problema que la revolución económica o política. El problema es más bien integrar su posición con la tradicional que, con su enfoque de las *formas* de poder económico y político, ha descuidado el problema del *proceso* por medio del cual los hombres, una vez liberados, pueden materializar lo que han ganado, pueden protegerlo, pueden descentralizar el poder de modo que ningún esfuerzo futuro por reconquistarlo tenga éxito y pueden aceptar la responsabilidad de su propio desarrollo humano y echarse la tarea sobre sus hombros. Como guía en estas tareas, todos los que tomamos en serio los pro-

blemas de cambio social debemos estar agradecidos a Illich y debemos comprometerlo, más adelante, en un debate que, como alternativa, nos llevará a unificar nuestras respectivas posiciones.

Después de Illich ¿qué?

Judson Jerome

Es muy probable que haya aprendido más de Ivan Illich que de cualquier otro autor leído en los últimos cinco años. Una y otra vez sus brillantes análisis me han estimulado y han logrado hacerme ver el mundo en forma nueva. Desafortunadamente Illich es mejor en el análisis que en la síntesis. En particular, su análisis sobre los peligros de la desescolarización es tan convincente como su análisis sobre los peligros de la escolarización. Cuando terminé de leer su artículo "Después de la escuela ¿qué?" me sentí, como me ocurre a menudo cuando leo sus trabajos, paralizado de furia. No estaba furioso con Illich sino con la situación social que describe en forma tan lúcida. Sentí que no sólo no éramos capaces de alcanzar el tipo de sociedad que él propone —de estudiantes automotivados realizándose a sí mismos gracias al libre acceso a las herramientas, las personas y las asambleas— si-

no que tampoco tenía yo un deseo fuerte de llegar hasta allí.

Aunque los peligros de la desescolarización prematura puedan ser evitados, nada de lo que Illich sugiere apunta a los abrumadores problemas sociales que delinea:

La escuela es el rito de iniciación de una sociedad orientada hacia el consumo progresivo de servicios cada vez menos tangibles y cada vez más costosos en el seno de una sociedad que confía en normas de validez estándar, en la planificación en gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el *ethos* estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de nuevas satisfacciones. Esta sociedad está probándose a sí misma que no es funcional.

La educación del *laissez-faire* corre el mismo peligro que la economía del *laissez-faire*. El poder y el privilegio se acumulan como una avalancha. Debe haber resguardos, regulaciones, garantía de oportunidades y éstas, por sí mismas, contribuyen a perpetuar el sistema. La educación obligatoria fue creada con el fin de ayudar a igualar las oportunidades, de empatar el marcador de modo que pudiera prevenirse la explotación. Hasta cierto grado lo ha conseguido, pero al mismo tiempo ha creado normas que desvirtúan tal fin, ha logrado la artificialidad y, como Illich señala a menudo, ha creado un sistema nuevo de jerarquías y privilegios que re-

sulta tan opresor como el que estaba destinado a sustituir.

Si nos limitamos a cerrar la escuela aumentaría la opresión, al mismo ritmo que los prósperos y ambiciosos acumularían más y más poder, y aquellos menos afortunados o aquellos que han sido entorpecidos en su camino por su origen social, serían aplastados. Puede garantizarse el acceso, pero sólo un poco más (como lo aprendemos diariamente de nuestro sistema de educación obligatoria). El problema no es sólo el de otorgar títulos. Illich escribe:

Desacreditar los complejos paquetes curriculares que produce la escuela podría convertirse en una victoria hueca de no existir una desaprobación simultánea de la mera idea de que el conocimiento es más valioso porque viene en paquetes certificados y es adquirido por una mitológica sociedad anónima de conocimientos, a cargo de guardianes profesionales.

Esto es cierto. Pero aun si se produjera en forma mágica (por ejemplo, por conversión religiosa) tan extendida "desaprobación", no hay razón para creer que de eso podría resultar la igualdad social.

Sé, desde hace bastantes años, que si hubiera deseado riqueza y poder, debería haber aprendido algo sobre inversiones, funcionamiento bancario, el mercado de bienes raíces o los negocios. Nada me impidió aprender tales cosas: pueden conseguirse libros en las bibliotecas o en las grandes tiendas. Podría haber desempeñado empleos de bajo escalafón que me hu-

bieran permitido adquirir más conocimientos. Pero nunca he tenido ni la más ligera inclinación por buscar este tipo de oportunidades de participar en el sistema, debido al hecho de que la adquisición de tal riqueza y poder no desempeña un papel importante en mi idea de lo que debe ser la buena vida. En forma semejante, los pobres de este país pueden tener oportunidades muy limitadas de participar en el sistema y pueden ser oprimidos aún más, al punto de tener que pasar un tiempo determinado en la escuela. Pero incluso si estas desigualdades e injusticias fueran temperadas, los pobres seguramente no serían motivados a "sacar ventaja" de sus "oportunidades". El sistema lo absorbe a uno. "Esta sociedad está probándose a sí misma que no es funcional", como dice Illich. Tener deseos de unirse a ella es una especie de locura.

Illich reconoce también muy claramente que cambiar el sistema educativo es sólo parte de una propuesta política y económica mucho mayor. Habla de "la alegría de una vida consciente" como objetivo.

Debe garantizarse al alumno su libertad, sin garantizar a la sociedad qué tipo de enseñanza adquirirá y considerará como suya. Debe garantizarse a cada hombre la condición de obrar en forma privada al hacer su aprendizaje, con la esperanza de que él asumirá la obligación de ayudar a los demás a lograr su unicidad.

Pero tal esperanza es vana y las garantías carecen de valor a menos que exista alguna es-

tructura social que las apoye y recompense. Detrás de la desescolarización puedo ver cómo emerge toda una serie de instituciones alternas de regulaciones, estipulaciones, garantías y otras muletillas vanas que ciertamente no nos llevarán a lograr "la alegría de una vida consciente". Aun si se garantizara para todos el otorgamiento de un salario anual (con lo cual estoy generalmente de acuerdo), esto sería un gesto inútil en el seno de una sociedad en la que hay pocas cosas que valga la pena comprar, en el seno de una civilización que destruye al planeta en forma semejante a como lo haría un cáncer y que otorga poca satisfacción verdadera, incluso a las células cancerígenas más gordas.

La educación es una fuerza positiva —una función que no puede ser llevada a cabo simplemente otorgándole libertad y dándole buenos consejos, o asegurando el acceso a las herramientas, a los recursos y a la gente. Se produce, de grado o por fuerza, por azar o por planificación: puede mamarse en el seno materno, llegar a ella en la sala de *lockers* de la escuela, en las calles del *ghetto*, en los trabajos culinarios y en la servidumbre escolar. Como Illich ve tan claramente, gran parte del "contenido" de lo que se aprende proviene del contexto, del medio, del clima emocional, más que de cualquier *curriculum* establecido. En los simples, pero bien intencionados esfuerzos por proporcionar buena educación a través de la escuela, hemos ignorado del todo precisamente tales factores anexos, que enseñan mucho más que los maestros y los

libros. Y el factor principal —una vez más lo reconoce Illich— es la compulsión: la educación obligatoria o compulsiva. Ésta, como el amor obligado, implica una contradicción en sus términos. Donde hay compulsión una persona puede aprender, pero aprende más sobre la compulsión misma que a escribir, leer o a hacer cuentas. Aprende a ser dócil o rebelde; aprende a permanecer sentado sin moverse por largas horas y sin pensar en nada; aprende a temer o a odiar o a ser enfermizamente dependiente de quienes representan la autoridad. Con toda seguridad este elemento de la educación debe desaparecer. Si la escuela permanece (ya sea que se convierta en una escuela "libre" o de tipo tradicional) el primer asunto a tratar en el día debe ser establecer, en forma clara e inequívoca, que existe libertad absoluta para cualquiera de abandonar el salón de clases o la escuela en el momento en que lo desee, y que haya alternativas reales, lugares donde ir, cosas que hacer, fuera de la escuela, que sean seguros, estimulantes y autorizados.

Sin embargo, igual que Illich, considero que los resultados de la escuela son contraproducentes, no importa lo mucho que se la reforme, radicalice o liberalice. Al tratar de pensar en una manera de aliviar los males de la escuela —centros de estudios superiores y universidades—, mi primer paso fue crear instituciones utópicas como alternativa —imaginando una sociedad salpimentada con grupos de gente dinámica, los llamados "facilitadores"—, bancos de

recursos, institutos, agentes, lugares de retiro y todo lo que usted pueda imaginar, que sustituyeran los centros de estudios superiores, las universidades y las escuelas primarias. Esto se parece mucho al proyecto social de Illich.

Pero en la actualidad me he dado cuenta de que no se puede llegar a tal sociedad utópica partiendo de lo que tenemos. No es una sociedad desescolarizada sino desinstitucionalizada lo que necesitamos. La historia de la civilización occidental puede ser escrita en términos de una intrusión gradual de las instituciones en la familia, la comunidad y la vida individual. Nos hemos convertido en filamentos pasivos movidos por especialistas —de los peluqueros a los psicoanalistas, cirujanos, abogados, mecánicos— enajenados no sólo de nuestro trabajo sino también de nuestras funciones corporales, nuestra comida, nuestra bebida, nuestros medios de transporte, nuestros hijos, nuestras esposas y nuestros mayores, viviendo, como lo ha descrito el músico Peter Seeger, existencias fabricadas con material de segunda. Esto no podrá cambiarse simplemente exigiendo —y obteniendo— libertades, igualdad, garantías, más recursos. El sistema medra en este proceso, produciendo eternamente más leyes y más cuadros profesionales que administran más y más fondos, programas, planes e instituciones.

La revolución social que ya se encuentra en marcha debe, ciertamente, propugnar por la desescolarización de la sociedad, pero este acto exige la sustitución de la escuela con nuevos con-

textos de aprendizaje que sean humanistas, cordiales, que otorguen apoyo y que estén totalmente integrados a la vida activa. Jóvenes y viejos juntos, dedicados a cuidar jardines, remendar ropa, fabricar el pan, componer coches, y redescubriéndose los unos a los otros, redescubriendo los procesos de la vida y la relación que tienen con la tierra y con la gente. Los anuncios de una conferencia reciente sobre el tema de las comunas, rezaba:

La familia ha cambiado considerablemente con la Revolución Industrial, perdiendo lentamente sus funciones básicas a manos de otras instituciones, funciones tales como la unidad fundamental para el trabajo, la educación, el cuidado de los ancianos y enfermos, y ahora, en grado considerable, la crianza de los niños y el proporcionarles apoyo emocional. Más del 40 por ciento de los pobladores de las grandes ciudades ya no está unido a una familia, y gran parte del resto mantiene con ella relaciones bastante laxas. Nuestra unidad social básica está fuertemente presionada y a menudo ha sido desmembrada. Si no podemos volver al hogar ¿podemos construir uno que esté mejor adaptado a nuestras nuevas y cambiantes condiciones?

Las familias y las comunidades integradas con la intención de formar un grupo constituyen uno de los medios de encontrar un contexto para la educación sin escuelas. Otra meta de la revolución social es romper el ciclo del consumismo y encontrar mayores satisfacciones en los actos de amar y vivir que en el de comprar bie-

nes y servicios. El rompimiento del hábito consumista liberará una gran cantidad de energía que puede ser utilizada para lograr un mayor compromiso con la familia y la sociedad, para labrar la tierra, revisar la instalación eléctrica de una casa (o aprender a disfrutar de alternativas distintas de la electricidad). En la obra de Illich la educación se halla a menudo fuertemente enlazada con la vocación, pero puedo imaginar nuestro movimiento encaminado a forjar una sociedad en la que muy poca gente tenga una vocación distinta de la de ser simplemente gente. Todo el impulso del mito que se basa en el progreso, el avance, el logro del éxito material ha perdido fuerza y desencantado a gran cantidad de personas de nuestra sociedad —y el desencanto se está extendiendo—. En lugar de tener un empleo que le proporcione el dinero suficiente para comprar tocadiscos de alta fidelidad y discos, la gente puede utilizar sus horas de ocio para cantar y hacer música con otros. Igualmente, muchas de las “necesidades” que reconocemos son resultado de nuestro acondicionamiento por el sistema. Y podemos educarnos en grado considerable para reconocer y responder a otras necesidades más profundas, más espirituales, menos costosas y destructoras y más integradas y más humanas.

Es ésta una tarea educativa sutil pero muy vasta. Por supuesto no es útil para los textos escolares, los maestros o los bancos de información y datos. Creo que se necesita muy poca educación para adquirir habilidades técnicas y

artesanales, y conocimientos objetivos. Cuenta más el modelado de las actitudes, creencias, valores, patrones de satisfacción, fuerza creadora, amén de la liberación de las fuentes de la energía y de la mente. Creo que apenas comenzamos a darnos cuenta de la forma cómo —después de la era de la enseñanza— podemos dirigirnos a la educación en este sentido más amplio. No creo que el mero hecho de dejar solo al hombre para que emplee los recursos que quiera, pueda hacer que éste se autoeduce de modo que se libere del consumismo, deje su agresividad, encuentre una nueva vida bien integrada, sea estimulado hacia la investigación profunda, la curiosidad y la creación, a preocuparse y mantener relaciones durables con los demás, a hacer buen uso de la tierra, a que le inquiete la supervivencia de la especie y a dedicar sus energías y su responsabilidad al logro de tal fin. Sé que uno no puede imponer estos valores por medio de la escuela, la iglesia y otros medios autorizados por la costumbre. No creo que sea un trabajo para educadores profesionales, salvo en el sentido de que todos somos, continuamente, educadores, de nosotros y de los demás. Pero lo veo como una labor consciente, deliberada, que no debe ser abandonada irresponsablemente.

Motivos para escolarizar Norteamérica

Arthur Pearl

IVAN ILLICH rehusa definir su "sociedad deseable" o defender su viabilidad. En lugar de adelantar una serie de metas y los medios lógicos de alcanzarlas, o de definir una estrategia que ofrezca al menos posibilidades de concreción, hace desfilar frente a nuestros ojos metáforas e hipérboles que son —si se analizan— contradictorias o triviales. Cualquier ensueño de una vida mejor presentado por un crítico responsable debe tener por lo menos: 1) Cualidades lo suficientemente bien definidas de modo que sus abogados y sus oponentes sepan sobre qué están discutiendo; 2) Su esencia analizada en relación con la realidad ecológica, política, psicológica y económica (la que por supuesto sólo entonces podrá ser debatida), y 3) Su curso político bien trazado de modo que estemos preparados para concebir la táctica y estrategia que nos lleven de donde estamos a donde queremos estar.

Illich no se acerca a lo anterior. Es confuso en lo que se refiere a su "sociedad deseable". Hace hincapié en la libertad del individuo de aprender cualquier cosa que desee aprender, en el problema del acceso universal e ilimitado a los secretos y las herramientas de la sociedad, pero nunca discute la posibilidad de alcanzar su sociedad buena. Cree que mediante la eliminación de la educación obligatoria aquélla se producirá de algún modo. Illich nunca nos dice cómo esta sociedad mejorada podría funcionar sin instituciones. De hecho, en modo alguno amenaza mi propia creencia en que ningún paso hacia lo que él y yo podríamos convenir que son las metas de una "sociedad deseable", puede ser dado sin el auxilio de las instituciones. Las escuelas públicas serán la base para formar la infraestructura institucional encaminada a lograr beneficios sociales en gran escala. El llamado de Illich para desinstitucionalizar la escuela en el seno de una sociedad desinstitucionalizada carece de sentido y es peligroso al grado de que su simplicidad resulta atractiva.

Desinstitucionaliza una ciudad y dentro de un mes tal ciudad estará literalmente sepultada bajo sus desperdicios. Tener una sociedad natural desinstitucionalizada, en la que el hombre se mantenga autosuficiente por medio de la caza primitiva, la pesca o la recolección, necesitaría que redujéramos la población mundial a poco menos de 200 millones de personas.

Sigue siendo cierto sin embargo que, a menos que la escuela no dirija la sociedad, aquélla tiene mayor resistencia a los intentos de la sociedad por dirigirla que la mayoría de las demás instituciones. El hecho es que nuestras escuelas no son monolíticas, la gente no sale de ellas como salen los embutidos de una empacadora de carne.

La reforma educativa verdadera, dentro y fuera de la escuela, es realmente posible, entonces, ¿por qué la escuela no tiene un papel monopolista ya establecido o predeterminado? Ofrece una gran variedad de experiencias e intereses y lugar de acción para el trabajo de un número creciente de maestros "radicales". Después de todo, Ivan Illich tiene algunos seguidores sólo entre las personas que han cursado muchos años de educación obligatoria, y esto no es un suceso puramente accidental. La escuela forja oponentes intelectuales a la injusticia, no porque ellos estén destinados a serlo, sino porque cuando un grupo de jóvenes llenos de inquietudes son obligados a interactuar entre ellos, un porcentaje de los mismos comenzará a cuestionar los valores y la dirección que sigue su sociedad. Así, fueron los estudiantes y maestros de las instituciones públicas quienes primero cuestionaron la guerra de Vietnam, y los esfuerzos por reprimirlos, aunque arduos, no tuvieron éxito.

¡Si tuviéramos una sociedad escolarizada!

No sería tarea fácil crear escuelas con un liderazgo orientado democráticamente, que intentara convencer, más que obligar, a la gente a reconocer la importancia de la educación. Y, sin embargo, tal reto no puede ser evitado por expertos deshumanizados en educación (como B. F. Skinner y gente por el estilo) o por románticos orientados en forma humanista (Illich y sus amigos). La educación universal es necesaria y debe estar organizada porque las amenazas a la existencia del hombre son universales. Lo que hemos llegado a considerar como derechos humanos puede ser garantizado sólo dentro de una estructura institucional —las sociedades primitivas ni siquiera toman en cuenta los derechos individuales.

Los derechos de los estudiantes deben ser considerados dentro de un contexto de responsabilidad social. Si un estudiante prefiere permanecer en la sala de clases y no en el laboratorio, en el parque, en el museo, en su hogar o en el billar, debe justificar su actitud, dentro del contexto de metas por alcanzar en una sociedad deseable. Debe demostrar que ha cumplido con sus obligaciones para con los demás y tiene el derecho de exigir que sus maestros y colegas justifiquen ante él sus acciones.

Pero cuando Illich habla con la voz de la libertad pura, disfrazado un mensaje conservador: ... proteger la autonomía del estudiante —su decisión privada de decidir lo que debe apren-

der, y su derecho inalienable de aprender lo que le gusta, más que lo que es útil para algún otro.

Aprender lo que a uno le gusta es aprender prejuicios. Si algo sabemos sobre los seres humanos es que no les agrada aprender lo que no quieren saber. Erich Fromm ha intentado hacernos ver esta verdad, desde hace más de veinte años, en su libro *Escape from Freedom*. Las verdades importantes de nuestros días son verdades dolorosas. La gente hará todo lo que esté de su parte por evitarlas. Las verdades importantes exigirán cambios considerables de actitud y estilo de vida. La educación autoseleccionada no será educación. Tal tipo de "educación" ya está a nuestra disposición hoy en día (viene a nosotros a través de media docena de canales de televisión que funcionan en forma simultánea); y podemos enunciar la ley de Gresham de la cultura: lo malo desaloja a lo bueno y lo frívolo hace que se retire lo serio.

La escuela institucional no ha sido de importancia, por supuesto, en la formación de un "mundo deseable". Ésta es una de las razones por las que debe ser reformada. La escuela debe ir más allá de hacer ver el problema; en vez de eso debe comenzar a proponer soluciones verdaderas —describir modelos y formular planes para la paz, una calidad de vida universal, y alcanzar el logro de iguales oportunidades para todos dentro del contexto de un estilo de vida que sea sano, ecológicamente hablando. Más que terminar con la escuela pública, Illich debería dirigir sus armas contra las instituciones

poderosas —C. Wright Mills las identifica como militares, industriales y políticas— que bloquean el potencial progresista de la enseñanza.

Es claro que la escuela pública se halla en una situación desesperada. Las reformas no se producirán fácilmente y nos espera un largo camino por recorrer. Illich y otros críticos cumplen una función útil cuando insisten en el problema de deshumanización de la escuela, pero se convierten en factores negativos cuando ofrecen soluciones que no lo son y pierden de vista al ejército de Gedeón formado por los líderes radicales de las escuelas públicas, cuyo número creciente ha contribuido en forma considerable a engrosar el clamor público que nos insta a hacer algo en contra de la guerra, el racismo, la pobreza y la destrucción de los recursos de la tierra durante la década anterior. Intentar desinstitucionalizar la educación como símbolo y como principio de la desinstitucionalización general, y la de usted, es *restablecer la ley de la selva*, lo que pronto resulta en el establecimiento de un grupo nuevo de instituciones de opresión. La misma situación desafortunada es cierta si se busca el logro de cualquiera de las demás metas para alcanzar una sociedad deseable: la política aprendida de manos de Richard Daley, la cultura levantada a los pies de Johnny Carson y las relaciones interpersonales recogidas ciega-mente en la calle, son las alternativas de la escuela. Que las mismas sean distintivas de la sociedad norteamericana no es razón para rechazar la escuela, sino para reformarla.

La necesidad de un coeficiente de riesgo

Roy P. Fairfield

Es DIFÍCIL disputar con el análisis de Ivan Illich de la necesidad de desescolarizar la sociedad; tampoco disiento del punto en que afirma que las personas de cualquier edad deberían tener libertad de determinar lo que deben aprender, y los fines a que se encaminaría lo aprendido . . . sin contraer ningún compromiso social. De igual modo uno aplaude la actitud de Illich de aconsejar cuidado, por temor a que desescolaricemos la sociedad tan rápidamente que la proverbial cura sea peor que la enfermedad. Pero necesitamos examinar con mayor cuidado las responsabilidades de la gente implicada en el análisis y en las sugerencias. Aún más, necesitamos examinar en forma inflexible los diversos riesgos que trae consigo la desescolarización.

En mi condición de humanista creo ciertamente —dentro de la tradición de los liberales del siglo XIX que seguían a Rousseau y de los

psicólogos contemporáneos de la Tercera Fuerza— que los hombres van ganando la libertad en tanto que *actúan* en forma libre. Forman legión los individuos que demuestran tal autoverificación. Pero las experiencias con respecto a los grupos que se han liberado a sí mismos son sombrías. Pese a que algunos de ellos, generalmente con gran fe en un programa, han encontrado la manera de liberarse de una cultura colonial o de una subcultura, y a menudo lo han hecho dentro de un contexto de hostilidad, alienación y aun de represión.

Ciertamente que puede derivarse poco optimismo del estudio de los registros históricos, y no existe ejemplo alguno de una sociedad de masas, como la nuestra, que dé un giro de 180 grados de manera tan radical como lo pide la desescolarización. Y aunque el logro de tal "imposibilidad" puede ser la única meta que valga la pena buscar, las probabilidades están en contra. Es fácil predecir que los guardianes de las puertas del *establishment* preferirían tirar las llaves por la borda antes que abrir las puertas. Puede ser cierto también que las cosas se pondrán peores antes de mejorar; pero ¿se ha pensado lo suficiente el problema del riesgo psicológico y social en términos tanto macrocósmicos como microcósmicos? ¿Qué tan rápidamente puede manejarse un índice de cambio? ¿Y quién, si es que alguien va a hacerlo, se encargará de la dirección del proceso? ¿O el cambio se producirá sin que intervengamos? ¿Quién sufrirá una deshumanización durante el proce-

so? ¿Y a quién se humanizará? ¿Cuánto se deberá a una cuidadosa formación política experimental? ¿Podemos evitar que un cambio se produzca sólo porque el enemigo se retiró? O, siguiendo la tradición de los choques de fuerzas políticas y sociales ¿el cambio será resultado de la acción de facciones en pugna? Aquellos a quienes preocupa el problema podrían formular, sin dificultad, miles de preguntas como las anteriores.

Perspectivas macrocósmicas

Las consecuencias sociales de una desescolarización llevada a cabo muy rápidamente son notorias. Pocas familias disponen de recursos fiscales o materiales, por no mencionar los psicológicos, para patrocinar unas vacaciones escolares que duren todo un año. Ni tampoco, haciendo a un lado el condicionamiento a que han estado sometidos los padres durante varias de las últimas décadas; es posible concebir un uso de la imaginación, amplio y creador, producido casi de inmediato y que salve a los niños del horrible destino que ahora se hace evidente. Y, pese a que nuestro complejo y relativamente elástico federalismo siempre se las ha arreglado para vadear la mayoría de las crisis de carácter local, estatal y nacional, es incapaz de enfrentarse a la anarquía incipiente. La represión podría venir tan rápidamente que haría ver a las Edades Oscuras como un verano ártico.

Resulta también bastante improbable que cualquier cuerpo legislativo de Estados Unidos revierta su tendencia general a no actuar en cuestiones de reforma fiscal, su actitud de tor-tuga para evitar cualquier tema de discusión que se preste a controversias, y su poca inclinación general a tomar cualquier postura radical. Por otra parte, imaginen la vergüenza que pasaría de descubrirse —en el dudoso caso de que se ahorrara dinero, cosa que aún está por probarse— que los cuerpos legislativos han estado equivocados durante todos estos años al dar su apoyo a la escuela pública . . . ¡aunque bastante miserable, por cierto!

A menos que nuestro carácter nacional sufra una metamorfosis de la noche a la mañana, estamos, más de lo que queremos, destinados a apoyar la desescolarización de grado o por fuerza . . . o incluso por las rutas que señala Illich. En una sociedad como la nuestra, en la cual, me parece, tanto la economía como la tecnología se hallan fuera de control —suponiendo que alguna vez hayan estado bajo control—, los resultados de un proceso como el de la desescolarización serían relativamente impredecibles, como índice de cambio y de dirección. Y todo esto pese a la marea creciente (¿o moda?) de la responsabilidad. Dentro del espíritu formador de facciones y de su historia en este país (véase el décimo ejemplar de *Federalista*, escrito en 1787) la desescolarización produciría primero un grupo, después diez grupos, y todavía resultarían otros diez en proceso de for-

mación, midiendo sus límites de imaginación y libertad y entonces derrumbándose o siendo atrapados por aquellos que tienen el poder en el seno de una sociedad compleja, industrializada, urbanizada, tecnologizada y politizada. Y esto no se dice para desacreditar tal proceso, de hecho ¡no sería demasiado irónico y/o paradójico si las grandes corporaciones o las esferas más altas del gobierno se dedicaran a organizar la desescolarización!

No. En realidad es difícil saber si la desescolarización será rápida o arrolladora.

Algunos riesgos microcósmicos y algunas preocupaciones

El riesgo para las personas, las familias y otros grupos pequeños puede ser tan grave como el de la sociedad. Y aquí hablo en base a la experiencia que me dan siete años de trabajo con estudiantes metidos hasta los codos en la enseñanza experimental y “experiencial”.

Pocos han tratado lo suficiente con los factores de riesgo de este tipo de educación, riesgos positivos, riesgos negativos y riesgos intermedios. Por supuesto, aquellos que están comprometidos profundamente en el asunto son firmes creyentes y suponen que los resultados serán positivos; y hay un gran cuerpo de evidencias para probar su punto de vista: la autoverificación, el desarrollo, la satisfacción, la autoactualización, todos creciendo en forma espléndida

en el clima lujurioso de la libertad. Escuelas libres, colegios interiores, viajes al campo, programas de trabajo-estudio, configuración del encuentro — todos son concebidos como humanizadores en su efecto. Y, considerados existencialmente, no importa demasiado si alguno de estos programas alcanza la longevidad. Una comuna, por ejemplo, no debe ser medida (del modo como las comunidades utópicas han sido medidas en el pasado) por su capacidad de duración. De hecho, una experiencia humana dentro de tal contexto puede “valer” el salario de mil maestros. Y a aquellos que critican la “permisividad” del doctor Spock o el fracaso de John Dewey, se les podría responder que tal conclusión carece de sentido, es como intentar tasar el valor de una puesta de sol. El germen de la satisfacción nace de la creencia de que vale la pena tomar tales riesgos.

Resulta relativamente fácil citar casos específicos para ilustrar lo anterior, créanmelo, pero uno puede ser suficiente. Una negra que era profesora de escuela primaria tenía la esperanza de enseñar en la escuela superior, el deseo de conocer mejor a su gente y de relacionarse con algunos de los grandes estudiosos negros de nuestro tiempo, así como la fantasía de viajar a África. Pero todo parecía tan imposible que ni siquiera estaba segura de que quería hablar del asunto aquel día de mayo. Cuando se me acercó para preguntarme sobre la posibilidad de seguir un curso de graduación que incluyera en su programa sus deseos y esperanzas, simplemente

le dije: “¿Por qué no?” Ahora se halla muy próxima a ver cumplidos sus anhelos.

Pero también existen muchos casos de personas que se encuentran del otro lado, de estudiantes incapaces de tender un puente sobre el abismo de su propia retórica sobre el tema de la enseñanza libre y su habilidad para lograr tal fin. Se hallan tan acondicionados a que les digan todo lo que tienen que hacer en la escuela, tan ligados a los enfoques rutinarios de la enseñanza, y tan habituados a concebirla como una forma particular de experiencia que debe ser adquirida en lugares específicos y dentro de estrechos parámetros, que su mera confrontación personal con el intento de evolucionar dentro de una estrategia autoridigida, se convierte por sí misma en una amenaza y ésta a menudo deviene en parálisis, que a su vez puede evolucionar hacia algo peor, quizá *cualquier* cosa peor. Una amenaza de este tipo, que me tocó observar de cerca, pareció cargar con la culpa de haber mandado a un estudiante al manicomio. Otra, condujo hacia una reversión al alcoholismo. Y otra, y otra y... Padeciendo a causa de su incredulidad, los estudiantes vuelven con frecuencia a un estilo de vida en el que se sienten más a gusto, se cuecen en su propia culpa, proyectan su impotencia hacia personas que consideran como símbolos de autoridad (“¡Usted me está obligando a ser libre!”) y quizá fracasan en la escuela.

Asuntos predecibles

Y hay aquí algo impredecible que casi desafía la aplicación de la más refinada tabla de medición de la fuerza de la ansiedad o del *ego*: ¿Quién puede predecir con toda certeza, basándose en su desempeño *escolar* en el pasado, si un maestro de escuela urbano o el interno de una comunidad activa será capaz de afrontar su calidad de blanco, o de negro, si es atrapado por el fuego cruzado de una controversia racial? ¿Quién puede predecir, dado tanto el condicionamiento cultural sutil como el no tan sutil, si una persona de más de catorce años de edad puede controlar las tensiones transculturales y transsubculturales dentro del marco de los Cuerpos de Paz, los programas Acción o Vista, en los cuales, teóricamente, el coeficiente de enseñanza debe ser muy alto? Los registros de los voluntarios a los Cuerpos de Paz y Vista, aun cuando se han gastado millones de dólares con el fin de "desarrollar" gente más flexible, difícilmente serían un ejemplo para una sociedad desescolarizada. El índice de personas que abandonan los Cuerpos de Paz aumenta continuamente, en consecuencia la promesa de una nueva, excitante experiencia, que potencialmente puede garantizar una apertura al mundo de las oportunidades, no significa que una persona la aproveche en todo lo que vale.

Aquellos convencidos de que la familia norteamericana se está muriendo, no discutirán excesivamente la observación de que los adultos

casados que ingresan a matrices de enseñanza experimentales (grupos de encuentro de todas clases, universidades abiertas, comunas, programas para obtener un grado sin asistir a la escuela, etcétera), pueden correr el riesgo de separarse de sus cónyuges más que aquellos que se encuentran dentro de programas más rígidos y tradicionales. Después de todo, la cultura de los jóvenes ofrece amplia ilustración de tales posibilidades. Aún más ¿por qué preocuparse sobre el asunto si se encuentra en la ola del futuro? Y existe más apoyo del grupo para la persona que desea hacer uso de tales matrices de enseñanza para justificar el fin de un mal compromiso o de un mal matrimonio. El apoyo del grupo ¿no manifiesta lo correcto de la posición de la persona en cuestión? El resultado es un conflicto cuyas dimensiones no pueden predecirse.

Pero suponiendo que aceptar riesgos, cuyos resultados no pueden predecirse, se concibe como "bueno" para la persona, sin consideración de las consecuencias sociales ¿cómo es que el llamado educador, "facilitador", maestro —llámelo como usted quiera— anima a tomar el riesgo? ¿Tiene alguna responsabilidad por animar a aceptar un riesgo cuando se encara una catástrofe segura o posible, incluso cuando el estudiante insiste en que necesita ser libre para poder forjar su propio destino? ¿Tiene tal responsabilidad cuando es evidente una conducta paranoica o esquizofrénica, o puede ésta ser producida por el mismo clima de tensión o ame-

naza en el cual están involucrados el facilitador y el estudiante? Además, ¿qué dimensiones de riesgo-creatividad-riesgo-catastrófico afronta el "facilitador" en como-se-llame (bulevar, fábrica, mesa de trabajo, donde sea), en el seno de una sociedad desescolarizada, que no afrontó cuando se paró, sentó o acostó enfrente de una clase de treinta o trescientos alumnos? ¿Llegarán a ser los "facilitadores" dentro de la sociedad desescolarizada como los empresarios de la edad dorada del capitalismo norteamericano —atrevidos, astutos, imaginativos, prudentes? ¿No correrán también el riesgo de agigantar su figura? Y, si lo hacen, ¿tal cosa humanizará o deshumanizará a aquellos a quienes animan? ¿No es posible que terminen por reinventar la escuela? Porque si buscan el dominio podrán descubrir que es necesario manejar personas en número creciente y ¿cómo podrán hacerlo sin reproducir la clase de sociedad que desean mantener? Y en el caso de que esto ocurriera ¿se darían cuenta de que es básicamente una paradoja, que mientras más cerca se encuentra uno de la fuente del poder menos tiene que cumplir sus propósitos?

Por supuesto, hay otras paradojas que los desescolarizados deben afrontar: ¿costará menos la enseñanza si los gastos sociales disminuyen en tanto que los costos individuales aumentan? ¿Cuál es el riesgo si una persona considera el apoyo de un grupo como prerrequisito para ganar fuerza en forma tan audaz? ¿Cuáles son las tácticas y estrategias para programarse uno

mismo para ser libre y cómo puede uno verificar si lo logró? ¿Cómo pueden los abogados de la desescolarización garantizar que los directores de tal proceso dominarán el arte y la ciencia de apreciar la ironía, la paradoja y el humorismo y —ésta es su principal tarea— ponerse a sí mismos fuera de servicio?

Coordenadas nuevas

La escuela en este país no sólo ha enseñado a los estudiantes a saber la hora y medir líneas, cubos y esferas, sino que tal actividad tiende a simbolizar las cuatro dimensiones de una sociedad en la que reina el sentido común. Una sociedad desescolarizada se verá precisada a ensanchar tales dimensiones, de modo que sus ciudadanos buscarán coordenadas en la intuición espacio-temporal psicológica y quizá en diez dimensiones más. Programas de estudio firmes, identificables y predecibles darán paso a procesos más susceptibles de ser descritos más mediante el cálculo que por la geometría. Se convertirá en algo cada vez más anacrónico identificar los lugares de estudio con lugares tales como la Escuela Pública Número 107, Harvard, Universidad Estatal de Iowa o la Sorbona.

Irónicamente, aquellos que realmente se esfuerzan por aprender pueden llegar a estar más orientados hacia el riesgo que hacia la seguridad, puesto que aprender es verdaderamente algo peligroso si uno actúa de acuerdo con lo

que ha aprendido. Cada vez más irá careciendo de sentido buscar grupos que puedan durar toda la vida; esto es ya un anacronismo pese a las energías que ponen en el asunto miles de alumnos secretarios, *tesoreros* y otros graduados que buscan el refugio del útero materno. Lo que puede esperarse es que los grupos, dentro de una sociedad desescolarizada, sean muy numerosos, de corta duración y de actividad muy intensa. También, irónicamente, podrían llegar a ser más humanos si desaparecieran las amenazas de longevidad, recriminación y absorción, y la unicidad empezará a ser valorada por todos los que participan en un proceso de aprendizaje.

Para abreviar, necesitaremos nuevas definiciones de hacia *dónde* van las coordenadas educativas, lo que implica tomar una actitud también nueva al respecto. Necesitaremos valorar también el sentido que se dará a los significados alternativos del *tiempo*, si se anima a una persona dedicada a aprender a reedificar su propio ritmo temporal fuera del contexto en el que las horas tienen 50 o 60 minutos. Cuando verdaderamente sean quitados los muros de la escuela y las estructuras administrativa y pedagógica —así como la chimenea— que la sostienen caigan a tierra, habremos sido liberados del sistema “intraumbrales” que nos ha encajonado a lo largo de siglos. Posiblemente podamos crear estructuras orgánicas en las cuales mantenernos calientes (irónicamente muy parecidas al útero materno) o resguardarnos de la lluvia y la nieve. De algún modo, podemos controlar la coor-

denada de *lugar* en el contexto de tiempo relativo dentro de la gran *gestalt* de la intuición psíquica que nos impulsa hacia sistemas nada convencionales de aprender a concebir y a percibir. También, aunque las disciplinas como las matemáticas, química, historia y literatura, por nombrar unas pocas, puedan servir de referencia, deben ser percibidas, utilizadas y manejadas exclusivamente como tales, como referencias, y de ninguna manera como absolutos. Por lo contrario, desarrollar nuevas y más libres formas de ver el por qué, quién, dónde y cuándo no pasará de ser un ejercicio inútil.

Si desescolarizamos habrá riesgo al principio; habrá riesgo durante el proceso, y ningún hombre estará a salvo del riesgo de renacer de lo moribundo. Pero, si llega tan lejos, podrá descubrir estímulo y satisfacción en el atrevimiento de atreverse.

Y todavía es noticia

Maxine Greene

“DESPUÉS de la escuela ¿qué?” bien puede no ser el escrito de Ivan Illich más elocuente o estructurado en forma más lógica, pero es en muchas formas ejemplar. Además de esto, es una especie de maleta que contiene variadas nociones que ya habían sido mostradas previamente. Ahora ya estamos familiarizados con el concepto de “*curriculum oculto*”, el ataque a los diplomas escolares, el acento en el “conocimiento precocinado”, la conexión que existe entre el privilegio y las herramientas especializadas. Pero este artículo hace algo más y esto es lo que me preocupa.

Sin presentar la más mínima prueba de que ha leído lo que se ha escrito sobre educación, Illich recoge los problemas fundamentales con que los investigadores educativos y los filósofos han venido preocupándose, al menos durante los últimos cincuenta años, y los muestra, como si fuera la primera vez, ante nuestros (supuesta-

mente horrorizados) ojos. Obviamente está calificado como para hacer esto en favor de sus propósitos, pero encuentro difícil de comprender por qué la gente que sí está familiarizada con lo que se ha escrito sobre educación reacciona ante los informes de Illich sobre la escuela como si nos estuviera dando la noticia de que Dios está muerto.

Tómese, por ejemplo, el concepto del conocimiento como una mercancía. No hay manera de escapar al hecho desagradable de que muchos maestros aún suministran lo que Whitehead llamó "ideas inertes"; tampoco tiene caso alguno negar que muchos maestros todavía imponen sus materias escolares como si fueran una "verdad oficial" que debe ser absorbida sin cuestionamiento alguno.

Cualquiera que haya hojeado lo que se ha escrito sobre educación está consciente de que tal problema ha sido de primera importancia dentro de la educación norteamericana desde que William James escribió *Talk to Teachers* (Conversaciones con los profesores) y John Dewey sus primeros ensayos sobre pedagogía. Conocido como informe directo, participación y acción cognoscitiva, el asunto ha sido traído a consideración en forma repetida, año tras año. Véanse si no las investigaciones de Piaget, los informes de Bruner, el análisis de la mente y el lenguaje de los empiristas lógicos, la preocupación existencialista por el conocimiento concebido como una *praxis*. Gente de todas partes ha venido recalando lo que Illich ofrece ahora co-

mo una proposición radical: "Creo —escribe— que sólo la participación verdadera constituye una enseñanza de valor social..." Sí, por supuesto, pero ¿por qué los maestros se ponen de pie y aplauden cuando escuchan lo anterior de labios de Illich?

Una observación un tanto diferente puede hacerse sobre su opinión de que los niños tienen derecho a escoger libremente *qué* y *cómo* deben aprender. Pocos estarán en desacuerdo sobre la importancia que reviste para el alumno la "determinación libre... de su razón propia para vivir y aprender". Si deseamos motivar al alumno, si nuestra enseñanza está destinada a ayudar a los niños a aprender cómo aprender, trataremos naturalmente de crear situaciones en las cuales los pequeños podrán lograrlo por iniciativa propia, y en realidad, comenzarán a enseñarse a sí mismos. Pero ¿qué maestro puede aceptar seriamente la idea de que cada persona tiene el "derecho inalienable de aprender lo que le gusta"? ¿De dónde proviene tal derecho inalienable? Y, ¿por qué la única alternativa es aprender "lo que es útil para los demás"?

John Dewey, al tratar la diferencia que existe entre lo disfrutado y lo disfrutable, lo deseado y lo deseable, escribió (en "The Construction of Good"):

El hecho de que algo sea deseado sólo hace surgir el problema de su deseabilidad, pero no la resuelve. Sólo un niño, en el estado de su inmadurez, piensa en resolver el problema de la deseabilidad excl-

mando en forma reiterada: "Yo lo quiero, yo lo quiero, yo lo quiero."

Los maestros están conscientes, al menos en cierto nivel, de que los jóvenes necesitan la clase de dirección que les permitirá darse cuenta de las consecuencias que pueden resultar de lo que ellos "quieren"; percibirlo en el juego de sus interconexiones, hacer un juicio de valor. Piénsese en un niño al que no le "gustan" las multiplicaciones; supóngase que "quiere" aprender a tocar la batería y nada más. Tiene *derecho*, como han dicho muchos, a preferir un juego infantil a la poesía; pero ciertamente está autorizado a comprender lo que significa el juego infantil y el grado en el cual lo ayudará a enfrentarse con un mundo complejo.

Cualquiera que sea el lugar donde la educación se dirija, se producirá una tensión proveniente de dos necesidades ya reconocidas: guiar y dejar en libertad. El balanceo del péndulo ha sido descrito en forma repetida: la escuela se mueve hacia adelante y hacia atrás, entre lo prescriptivo y lo permisivo. Uno u otro están siempre a prueba. ¿Existe algún maestro que se encuentre en cualquier lugar fuera de las escuelas radicalmente "libres", que no se dé cuenta de que el trabajo de enseñar incluye en parte la iniciativa —dentro del modo de vida existente— en una disciplina o en otra y en la apreciación del arte? Incluso en el "salón de clases abierto" de los ingleses, como nos hacen saber ahora Joseph Featherstone y otros, hay un esfuerzo

deliberado por inclinar a los niños a efectuar informes cada vez más rigurosos. Featherstone señala que los "intereses no están ahí, como flores esperando brotar, sino que son formados y cultivados por la buena enseñanza". ¿Y qué maestro experimentado no ha llegado a la misma conclusión después de pasar algunas semanas en un salón de clases urbano o en el refinado ambiente de alguna escuela suburbana?

Y, sin embargo, quizá debido a los tonos sombríos del "rito de pasaje", quizá debido a su interés por el consumismo, los paquetes y todo lo demás, Illich hechiza a los maestros al insistir en lo que ellos no creen (en la vida real). Pero ¿quién se atrevería a *no* despreciar al burgués que murmura "¡Plásticos!", al joven de la película *El graduado*? Los maestros, particularmente los emancipados, aquellos que se amontonan para escuchar las conferencias de Illich, están tan ansiosos de "estar en eso" como cualquier otra persona. "Mercancía", "consumo", "privilegio", "programación", "manipulación": son todas palabras clave en nuestro tiempo, al menos para aquellos que aseguran tener el "grado III de conciencia". Son palabras calculadas para causar una respuesta condicionada.

Educación "pop"

No tengo interés alguno en justificar la escuela o defender el sistema. Ciertamente no el sistema que planea en forma deliberada (y luego mien-

te al respecto) la destrucción de Vietnam; lleva a cabo masacres (y luego miente al respecto) en lugares como la prisión de Atica; un sistema que contamina, reprime y degrada. Tiendo a creer que la escuela compone lo que Marcus Raskin llama una “colonia de canalización” destinada (por muchos de quienes la controlan) a destruir a la gente para convertirla en personal (de una oficina o una fábrica); a proporcionarle la clase de conocimiento especializado necesario para el apoyo de una autoridad piramidal. Creo también —como lo sugieren tanto Illich como Raskin— que muchos de nosotros estamos delimitados por un tipo de relaciones semejante al que existe entre el colonizador y el colonizado. Sin embargo, permanezco asombrado por la complacencia de los maestros (que deberían entender mejor) de aceptar como solución lo que Illich dice.

Los maestros están al tanto de que se ha producido una discrepancia trágica entre el sueño de la igualdad y la libertad personal y la realidad. Saben también, si es que han leído algo de historia de la educación, que la escuela ha funcionado, en forma habitual, como agencia de selección y como punto de apoyo del *statu quo*. Se dan cuenta de que hay muchas especies de “*curriculum* oculto” y que aquel que Illich destaca —el que “exige que las personas de edad determinada se reúnan en grupos de unos treinta más o menos, bajo la autoridad de un maestro profesional, etcétera”— puede ser el menos peligroso de todos. La mayoría de los

maestros ha leído a Paul Goodman y está familiarizada con el verdadero origen del ataque contra la “obligatoriedad”; ha leído a Edgar Z. Friedenberg y conoce muy bien el significado de la expresión “elaboración de mercancías” y de la no menos usual “valores de la pequeña burguesía” y, si no ha leído a Jacques Ellul o a Herbert Marcuse, sabe de todos modos —aunque sea por medio de Charles Reich— de las depredaciones que se deben al uso indiscriminado de la “tecnología”, las manipulaciones que hacen los medios masivos de comunicación, la amenaza de la “conciencia falsa”, aquella que hace creer a una persona que “necesita” lo que es más dañino para ella. Así, nada de lo que dice Illich les resulta una novedad.

La única cosa que sí ha sido una novedad es el empleo del término que probablemente fue acuñado para *épater la bourgeoisie*, de la palabra “desescolarización”. Y, paradójicamente, ha sido reivindicada sobre todo por aquellos que se ganan la vida desempeñando labores que tienen algo que ver con la escuela. De hecho, mi impresión general es que un sector considerable del público en general —sindicalistas, contribuyentes, miembros de los consejos escolares, consejos vecinales y asociaciones de hombres de negocios— nunca ha escuchado siquiera el nombre de Ivan Illich. Cuando menciono el concepto desescolarización a mis amigos no familiarizados con la vida académica, me miran con una expresión de desconocimiento total; y cuando les explico lo que significa se encogen de hombros.

Mi hipótesis personal es que Illich —quien se considera a sí mismo, no sin cierta justicia, como un tábano del sistema— ha servido como catalizador de un “despertar de la conciencia” entre maestros de muy diversas tendencias. Tras escuchar conferencias en el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC), la gente se siente considerablemente inclinada a hablar de sí misma, en tono lastimero, como “escolarizada”. Los que así hablan son principalmente maestros diciendo un *mea culpa* antes de prepararse para el inicio de un nuevo periodo de cursos. Parece ser que hay una especie de experiencia catártica, una manera de purgar determinados sentimientos de culpa, al atacar la escuela cuando ésta es concebida como una “variable independiente”, la institución determinante dentro de la sociedad de consumo. También hay algo que excita el *ego* del maestro cuando se da cuenta de que él, cuyo profesionalismo ha sido cuestionado tan a menudo, es el Atlas renuente que sostiene el sistema sobre sus hombros. (Es algo más que meramente excitante el pensamiento consecuente de que si él se encoge de hombros o estornuda o se ríe a carcajadas, todo el sistema puede deslizarse y romperse en pedazos contra el suelo.)

¿*Mea culpa* o *cambio radical*?

Puede producirse —y espero que así sea— un aumento en las tomas de conciencia personales

y un despertar crítico provocado por exponer a Illich al desnudo. Ciertamente que el propósito de Illich puede ser despertar a la gente, abrirle los ojos. No obstante la inmensa variedad de las escuelas, creo que el maestro que es verdaderamente “radical” tiene la capacidad de motivar a sus alumnos para que realicen su propia clase de aprendizaje crítico —a niveles cada vez más complejos. Creo que tiene la obligación de enseñarles el uso de los materiales de enseñanza que necesitan, de familiarizarlos con los principios que forman la estructura de las disciplinas del conocimiento y de ofrecer estas mismas —que son modos de catalogar la experiencia, formas de dar sentido a las cosas— a cada quien en la forma más viva posible. Considero que también tiene la obligación de presentarse a sí mismo ante sus alumnos como un ser humano lleno de dudas, falible y en busca de sus iguales, el resto de los seres humanos, entre los que están sus alumnos, por supuesto; a rasgar la cortina de silencio y de secretos que cubre determinadas especialidades —la “inaccesibilidad” que Illich critica tan acertadamente— comprometiéndose con sus alumnos y consigo mismo en el razonamiento más riguroso y más abierto que ellos —y él— puedan lograr.

Por supuesto que sirve atacar a los viejos “idolos”. Es una ayuda para poner de relieve las fallas del sistema; incluso, en ocasiones, torcer la cola del *establishment* sirve para burlarse de él. Pero creo que debemos mantener fija nuestra mirada en los humillados y desposeídos,

así como en los “pequeños, cobardes y hedonistas”. Considero que debemos escuchar, como no lo hemos hecho nunca, las demandas de acceder a la dignidad humana —así como a una alimentación decente, buen alojamiento, trabajos remunerativos e incluso aulas. Creo que debemos *aprender* más sobre la manera de cambiar las instituciones y de mejorar el medio.

No considero que la opresión, el consumismo, el racismo y la violencia, puedan ser superados mediante cambios en la conciencia personal, separada ésta de su dependencia de las instituciones. No creo que baste reconcebir nuestra realidad y nuestra “personalidad democrática” para poder *ver* en forma diferente, como muchos jóvenes “separatistas” aparentemente ven. Será necesario ajustarse con el poder, considerado como algo distinto del “crecimiento personal” —el poder del estado—, que en un momento determinado es de esperarse que cambie de manos. No creo que desescolarizar asegurará tal suceso; no creo que el “encuentro dialéctico”, no importa lo enriquecedor que sea, pueda compensar la enajenación que se experimenta en el seno de la sociedad corporativa o conducir a la toma del poder en alguna forma significativa.

Mi problema, Ivan Illich

Neil Postman

IVAN ILLICH para ustedes (*Social Policy*, septiembre-octubre de 1971) bien puede ser el crítico social más estimulante desde que Marshall McLuhan se precipitó como un torbellino procedente del país del norte [Canadá]; pero para una persona como yo —un reformador educativo que cuenta con un pasado y con unos cuantos planes para el futuro— Ivan Illich es un gran dolor de cabeza.

Para empezar, me ha obligado a reconocer que soy mucho más conservador de lo que creía. Dado que Illich emergió como un torbellino procedente del país del sur [México], me he sentido obligado a pensar que se debe a ataduras insospechadas con determinadas estructuras sociales el abandono de Illich de las trabas a las que un genuino revolucionario debe considerarse ligado. De hecho, en diversas ocasiones durante los últimos meses he retornado, sobria y

respetuosamente a la consideración de un pasaje de la Declaración de Independencia que anteriormente había hecho a un lado considerándolo exclusivamente como un clisé conservador:

La prudencia, ciertamente, determinará que los gobiernos establecidos desde hace ya largo tiempo no deberán ser cambiados por causa liviana o transitoria y, de acuerdo con lo que la experiencia nos ha enseñado, que la humanidad está más dispuesta a padecer, en tanto que los sufrimientos sean tolerables, que a cambiar aboliendo la forma de vida a la que está acostumbrada.

Cámbiese la palabra "escuela" y póngase "gobierno" y el pasaje citado es relevante con respecto al asunto que manejamos. ¿Un mundo sin escuela? ¿Sin estudiantes? ¿Sin maestros? ¿Sin días festivos? ¿Sin vacaciones de verano? ¿Sin diplomas? Bueno, hay algo que debe criticarse —e incluso odiarse— el *establishment* escolar, pero no tener nada parecido es casi como tenerlo y no estoy tan seguro como en un tiempo pensé estarlo, de que tal posibilidad me agrade. Para alguien como yo, que ha sido calificado como un "radical" o un "disidente", el descubrimiento de tan amplia gama de dependencia institucional me resulta bastante sorprendente y, por supuesto, me preocupa.

Pero no me preocupa tanto como otro problema que me plantea la lectura de Illich —el problema de la cobardía intelectual o, todavía peor, de la torpeza. Después de todo resulta bastante claro que las ideas de Illich sobre la

desescolarización de la sociedad son simplemente la extensión lógica de casi todas las críticas importantes que se han hecho de la escuela durante los cinco o seis años pasados. Al leer, digamos, a Paul Goodman, a Edgar Friedenberg, a Jules Henry, uno no puede dejar de sentir, en un nivel determinado de la comprensión personal, hacia dónde apuntan sus críticas. Ésta es, por ejemplo, una cita de mi libro *Teaching as a Subversive Activity*, en el que hay una lista de algunas de las ideas que se nos muestran en el "curriculum oculto":

La aceptación pasiva es una respuesta más deseable a las ideas que la crítica activa.

Descubrir el conocimiento está más allá de la capacidad del estudiante y, en todo caso, no es de su incumbencia.

Memorizar es la forma más elevada de logro intelectual y la recolección de "hechos" inconexos es la meta de la educación.

Debe confiarse, y valorarse más que en cualquier juicio independiente, en la voz de la autoridad.

Las ideas que uno y los compañeros de clase tenemos son inconsecuentes.

El sentimiento es ajeno a la educación.

Siempre hay una respuesta correcta, única y sin ambigüedad, para toda pregunta.

El inglés no es historia y la historia no es la ciencia, y la ciencia no es arte y el arte no es música, y el arte y la música son asignaturas menores, y el inglés, la historia y la ciencia son asignaturas mayores; y una asignatura es algo que uno "toma", y una vez que se ha tomado, una vez que se "tiene",

ya es uno inmune a ella y no necesita tomarla de nuevo. (¿Es ésta la Teoría de la Vacunación Educativa?)

Ahora, veamos un pasaje de Illich sobre el *curriculum* oculto:

El *curriculum* 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; tampoco importa si todas sus reuniones se producen en el mismo lugar en tanto sean consideradas, de algún modo, como asistencias. El *curriculum* oculto de la escuela requiere, ya sea de *jure* o de *facto*, que el ciudadano tenga un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles...

Todos los niños aprenden, gracias al *curriculum* oculto, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza profesional y que los títulos sociales son resultado de la jerarquía alcanzada en el proceso burocrático. Así, el *curriculum* oculto transforma el *curriculum* visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura.

Las dos transcripciones, indudablemente, van muy juntas y, reconociendo que Illich profundiza más, ciertamente está implícito en mi trabajo que el problema no consiste simplemente en que la escuela es mala, sino que la enseñanza es mala. ¿Por qué, entonces, no dije eso? ¿Por

alguna razón me eché atrás? ¿Por qué esquivé las consecuencias de un asalto directo contra la institución? Bien, a uno no le gusta considerarse a sí mismo como si fuera un cobarde o un tonto de modo que, naturalmente, puedo plantear varias racionalizaciones. Una de ellas es que John Holt, Jonathan Kozol, George Dennison y todos los demás que escribieron ensayos preIllich sobre la insatisfacción con el sistema educativo, también se echaron atrás. O al menos no explicaron en forma clara lo que supongo debe haber estado en la mente de todos: que la respuesta es desescolarizar. Pero una justificación mejor es decir que no estaba en la mente de todos —incluso la mía—, y que tocó a un crítico social de la brillantez de Illich y de su muy especial distinción cultural, trasladar la crítica educativa a un nivel distinto y más profundo.

En cualquier caso usted puede ver que Illich es un problema. No sólo hace que uno se sienta conservador y obtuso, también lo hace a uno preguntarse sobre el valor de los esfuerzos realizados en el pasado y sobre los planes que se tienen sobre el futuro. ¿Soy parte del problema? ¿Mi labor ha servido para oscurecer y no dejar destacar los temas reales? ¿Cada vez que logro, gracias a mis esfuerzos, ayudar a una escuela a mejorar el trato que se da a los niños, ayudo también a conservar el *curriculum* oculto?

Estas preguntas son desagradables para ser formuladas a uno mismo, pero naturalmente he tratado de contestarlas. No fue fácil pero sí bastante satisfactorio especialmente porque, por el

momento, he sido capaz de mandar a Illich a dormir a la lona. Si Illich ha sido también un problema para usted (pero especialmente si no lo ha sido, esto es, si está inclinado a pensar que él tiene la respuesta), entonces estará interesado en saber cómo estoy enfrentando actualmente mi problema Ivan Illich.

Misticismo y "utopismo"

Para comenzar, a pesar de su considerable capacidad para hacer crítica social rigurosa, Illich es, esencialmente, un místico —lo cual no puede objetarse en lo más mínimo en tanto su congregación reconozca el reino en que habita. En este caso, como sucede con otros místicos, como B. F. Skinner, su reino es el puramente hipotético. Por ejemplo, al proponer una sociedad desescolarizada, Illich ofrece una alternativa que, como la Ciudad de Dios, es invulnerable a la crítica. Es invulnerable porque no existe y, bajo la forma que sugiere, nunca ha existido. De este modo, una vez que uno ha sobrepasado los límites de la fe ¿cómo podemos decir que una sociedad desescolarizada es buena o mala, o incluso algo intermedio? ¿Cómo sabemos si es mejor o peor que la que tenemos?

No lo podemos decir ni lo sabemos. De hecho, en la mayoría de las situaciones experimentales o innovadoras, especialmente cuando no se tiene ningún precedente, debemos dar la misma respuesta. Pero es muy importante aclarar que

existe una vasta diferencia cualitativa entre lo que Illich piensa y algún experimento educativo, como la universidad libre o la escuela dentro de la escuela. La mayor parte de las innovaciones son intentos de corregir un mal específico. Uno las ensaya, las critica y, en consecuencia, determina qué tanto bien harán. Si no dan resultado, uno ensaya cualquier otra cosa y después otra si ésta tampoco funciona. Del mismo modo la experimentación se lleva a cabo dentro de un marco razonablemente estable que, presumiblemente, se mantiene intacto si un experimento falla.

Pero Illich no habla de experimentación o de innovación. De hecho, es bastante claro cuando afirma que tales esfuerzos son resultado de un enfoque superficial. Es un *totalizador*, no un experimentador. Está ofreciendo un nuevo orden, un paquete completo que necesita de la reestructuración no sólo del sistema educativo sino de todas las demás instituciones sociales y políticas. Más aún, la ausencia de cualquier perspectiva real —en su calidad de opuesta a la hipotética— a partir de la cual hacer la crítica de su propuesta —incluso desde una perspectiva en la cual él pueda autocriticarse—, no preocupa a Illich en lo más mínimo. En otras palabras, igual que la mayoría de los místicos, es en el fondo un "utopista". Eso aclara por qué no nos previene sobre las cosas que podrían salir mal, o bien, por qué tampoco discute sobre los impedimentos psicológicos que amenazan el éxito de su sistema. Supone, con Skinner, que si

cambiamos el medio obtendremos el tipo de "naturaleza humana" que hemos pensado.

Quizá, pero es muy dudoso. Sobre el papel todos los planes utópicos se ven bien. Incluso nuestro proceso escolar actual tampoco se ve mal —sobre el papel. Nadie podría adivinar, de acuerdo con la forma en que las escuelas son descritas habitualmente en los catálogos o en las guías curriculares, qué tan elitistas son, o qué tan destructoras de la inteligencia, o qué tan autoritarias. Y, sin embargo, lo son, y no está fuera de lugar preguntarse por qué. ¿Acaso que los maestros y los administradores representan el mal? ¿Preparan sus certificados de modo que aseguren la perpetuación de la mediocridad? ¿Han conspirado todos para obrar concertadamente contra los pobres? Bueno, al menos en teoría no lo han hecho. Resultó todo de tal manera porque la gente es imperfecta, y una vez que sus imperfecciones se sistematizan, resulta muy difícil curarlas.

Pero ¿dónde están las imperfecciones del mundo que Illich ha imaginado para nosotros? ¿No habrá elitismo, ni maldad, ni burocracias, ni jerarquías, ni iniquidades? Si es que las espera, Illich no lo dice, quizá debido a que está totalmente fascinado con el poder que tendrá su plan para salvarnos del mal.

¿Y qué sobre los pobres?

Por supuesto, me estoy encaminando a asegurar que Illich no sólo es un místico y un utópico, sino que también es un autoritario. A pesar de su preocupación profunda por el proceso educativo, no tiene casi nada útil que decir sobre el proceso de cambio en general, o sobre el proceso de lograr una sociedad desescolarizada en particular. Lo que él llama objetivos políticos —suprimir la asistencia obligatoria, la discriminación del alumno en base a su previa asistencia a clase, y la transferencia de fondos de los contribuyentes de las instituciones a la gente—, junto con sus tres demandas radicales, da como suma su definición de la sociedad desescolarizada. Más allá de esto, no propone ningún plan a seguir, métodos de razonamiento, restricciones, modos de conducta, o cualquier otra cosa que pueda ser útil para lograr un cambio de tales dimensiones. No sorprende esto, dado que la mirada de Illich está puesta firmemente en la meta; tal tipo de fijación constituye la esencia del autoritarismo.

Al igual que Skinner —otra coincidencia—, Illich no está interesado verdaderamente en el proceso. Por ejemplo, no toma en cuenta, en absoluto, cómo el proceso de llevarnos adonde él quiere hacerlo afectará la manera como terminemos. Y tampoco muestra gran interés por consultar a la gente que resultaría más afectada por tal proyecto.

Considérese, por ejemplo, su actitud hacia

con los pobres. Illich está seguro de que el actual proceso escolarizador es una conspiración contra los pobres y los desheredados. Virtualmente nos asegura a nosotros —y a ellos— que en una sociedad desescolarizada desigualdades como las que existen en nuestros días, desaparecerán. Pero los pobres ven el asunto de otra manera, al menos los pobres con quienes he hablado. Pregúnteseles si desean deshacerse de las escuelas; si quieren sustituirlas con grupos de iguales, modelos de habilidad y recursos educativos; si la institución llamada escuela ha perdido toda su legitimidad. Contestarán que lo que desean son mejores escuelas y mejores maestros, así como ejercer control sobre ambos. A lo que Illich —supongo— dirá que el principal problema de los pobres es que no saben lo que es mejor para ellos. Quizá no lo sepan. La realidad tiene la virtud de hacer de nosotros unos tontos, lo que a su vez hace las cosas más difíciles para los utopistas.

Esto me conduce a formular la queja más seria que puede hacerse contra Illich: *en tanto que desea ser tomado al pie de la letra*, su propuesta carece de importancia. Es, por hacer una analogía un tanto gruesa, como si uno dijera que la guerra de Vietnam podría terminar mañana sólo si los norteamericanos tomáramos en serio el mensaje de Cristo. Tal cosa es sin duda cierta, pero no va a ocurrir, de modo que tenemos que buscar otro camino. Concediendo que el análisis de Illich es correcto, entonces ¿qué? ¿La sociedad norteamericana no va a ser deses-

colarizada! No en un futuro cercano, de todos modos; y todo esto por la misma razón que Illich ve tan claramente: la escuela funciona para perpetuar el orden establecido. Si Illich cree que el litigio Griggs *vs* Duke Power Co. contribuirá a cambiar las cosas, necesita ayuda terapéutica que lo ayude a ver la realidad.

En el presente hay cerca de 45 millones de niños que asisten a las escuelas públicas de Estados Unidos. Por lo menos el mismo número habrá dentro de diez años. Si, en algún modo, su educación será mejor de la que nosotros obtuvimos será porque la escuela pública habrá sido mejorada: parte por parte, zozobra por zozobra. No será algo muy excitante ni tampoco muy revolucionario, de seguro, pero es la manera como ocurrirá, si es que ocurre. Y, si Illich no está de acuerdo con esto, al menos deberá ser advertido de que la mayoría de los negros, los puertorriqueños, los chicanos —los desposeídos en general— sí lo están.

Además resulta correcto, al llegar a este punto, decir que Illich, lo apruebe o no, será muy útil en los años por venir. Los tontos, los reformadores al menudeo, la gente que carece de gran visión, aquellos meramente interesados en mejorar la calidad del conocimiento que los niños reales aprenden en la escuela, optarán por Illich —¿y por qué no? Él será escuchado, pero de la manera como uno escucha a un poeta de notable invención y no a un revolucionario político —como Illich quizá preferiría. Le guste o no, será nuestro Tolstoi, no nuestro Lenin.

En el último número de la revista *Outside the Net*, verano de 1971, Everett Reimer, un asociado de Illich, ha delineado de hecho cómo puede hacerse lo descrito en el párrafo anterior. Tras describir lo que llama la Alternativa Illich-Reimer sugiere —casi como si reconociera el gran contenido de fantasía que incluye—, que su proposición puede ser usada también como base para valorar innovaciones y experimentos prácticos hasta que llegue el momento en que el mundo esté preparado para tomar las cosas en serio. En otras palabras, que las proposiciones de Illich y Reimer pueden ser convertidas en una serie de preguntas cuyas respuestas podrían ser usadas como medida para determinar si alguna innovación específica está bien o mal encaminada: ¿Logrará la innovación que los recursos puedan ser obtenidos en forma más amplia? ¿Tenderá a disminuir la importancia de la enseñanza en favor del aprendizaje? ¿Hará del estudiante una persona más libre y de su enseñanza algo menos confinado?

Piénsese en lo anterior como una norma de juicio más que como una propuesta política seria, y la desescolarización de la sociedad se convierte en una metáfora, una imagen, un ideal que proporciona las bases para hacer una crítica inteligente de las reformas prácticas. Por ejemplo, en fecha reciente el canciller de la ciudad de Nueva York, Harvey Scribner, dio a conocer un plan mediante el cual los reprobados de la escuela secundaria podrían adjudicarse créditos por haber desempeñado algún trabajo y, en con-

secuencia, ser tomados en cuenta para recibir diplomas de estudio. Es una idea interesante, pero ¿cómo podemos juzgar sus verdaderas intenciones? Bueno, Illich probablemente habría desaprobado la parte del plan en que se acepta implícitamente la validez de los diplomas, pero habría aceptado gran parte de lo demás puesto que representa un cambio sobre la manera de valorar la elección individual, de utilizar mejor recursos más amplios, de convertir una institución en algo que tenga responsabilidad para con el público y no exactamente lo contrario.

¿Cómo podemos valorar el uso de paraprofesionales, el nacimiento de las escuelas libres, el uso de estudiantes como profesores, la reducción de los expedientes de estudio, la eliminación de los grados escolares, la universidad libre y, en consecuencia, la agrupación de personas de iguales intereses, la contratación de maestros, los objetivos de comportamiento, etc.? La imaginación y la lógica de Illich tienen algo importante que decirnos sobre cada uno de estos temas, siempre que entendamos el nivel de abstracción dentro del cual son útiles.

Si, por otra parte, juzgamos a Illich en su nivel literal podemos terminar por obstruir los cambios más que propiciarlos puesto que, frente a lo que dice ¿qué puede hacer el creyente verdadero de acuerdo con los dictados de su conciencia con respecto a la escuela, salvo tratar de destruirla?

De modo que llegamos a esto: el día de mañana habrá cerca de 45 millones de niños que

se presentarán en la escuela. La enseñanza, como institución, bien puede o no estar muerta, lo cual es un problema que se presta a graves conferencias en Cuernavaca. Mas ciertamente los niños no están muertos, están *allí*. E importa lo que les ocurra mañana, y en el periodo siguiente, y en el que siga a éste. Y no sirve de nada simplemente no tomarlos en cuenta, no en lo que me concierne porque, desde mi perspectiva, alguna parte de la vida de ellos es mi problema. Y si Ivan Illich no está interesado, entonces supongo que ése es *su* problema.

Después de desescolarizar,
aprendizaje libre

Ronald Gross

“MI ABUELA quería que yo tuviera una educación, de modo que me mantuvo fuera de la escuela.” La simpática réplica irónica de Margaret Mead ilumina como el *flash* de una cámara el paisaje mental de Illich, quien ha puesto una cuña conceptual entre dos ideas que, erróneamente, hemos confundido bajo la marca de fábrica “Educación” —la idea de escolarizar y la idea de aprender.

Cuando el leño se parte a los golpes del hacha de Ockham del razonamiento de Illich, los dos pedazos caen separadamente.

Uno de ellos es la institución de la escuela; el otro es el individuo como estudiante. El espacio entre ambos es un seco madero carcomido por los hongos. “Puedo entrever la perfección humana en la eliminación progresiva del intermediario institucional entre el hombre y la ver-

dad que desea aprender." Berkeley, Columbia y París atestiguaron que el madero carcomido de hongos ardía en llamas. Lo que los estudiantes buscaban era la relación directa con la verdad, esa manera auténtica de ser y de conocer a la que Illich aspira.

Sabemos bastante sobre la escuela como institución —aunque no mucho de lo que sabemos sirve para cambiar las cosas y mejorarlas. Pero en lo que se ha escrito sobre la educación hay un vacío virtual de estudios sobre el aprendizaje individual dentro de un contexto que sea igual a la vida real. Vaya a la biblioteca, busque temas educativos y vea lo que encuentra bajo ese rubro. Podrá encontrar libros sobre la administración escolar, sobre el *currículum*, sobre métodos de enseñanza, sobre la sociología y la economía de la educación. Trate de encontrar un libro escolar sobre aprendizaje individual, sobre la educación extraescolar o sobre cómo ser autodidacta.

La preocupación fundamental de Illich en "Después de la escuela ¿qué?" es descubrir los medios mediante los cuales el individuo pueda exigir control sobre su propia educación: su concepción, planificación, conducta, valoración y uso. Tras haber vuelto sus ojos hacia el mito histórico de la escuela, y después haber observado a su alrededor para ver los efectos perniciosos de la educación "establecida" de nuestros días, Illich mira ahora hacia el futuro. Es impulsado ahora "por una preocupación más profunda" que la de sus análisis críticos previos.

Su preocupación es "la forma como el aprendizaje debe ser visualizado". El tema es la creación de nuevos "arreglos institucionales que protejan la autonomía del alumno, su iniciativa particular de decidir lo que deberá aprender y su derecho inalienable de aprender lo que le gusta más que lo que es útil para algún otro".

A lo largo del año pasado he estado observando de cerca, y en cierto modo participando en la elaboración de programas que nos permitan realizar lo propuesto por Illich, y revisando ideas nuevas y recomendaciones de tipo político que faciliten el nuevo enfoque. La idea de "aprendizaje libre" resume, en lo que a mí concierne, el esfuerzo acumulativo de estos desarrollos y su promesa para el futuro. "En su estadio final y positivo desescolarizar es la lucha por el derecho a la libertad educativa." De este modo Illich presintió en su "Constitution for Cultural Revolution" la fase en que entra ahora. Para mí, libertad educativa significa aprendizaje libre.

La escuela no va a marchitarse y desaparecer, así como tampoco resulta creíble que vaya a ser "desestablecida" del modo como lo exige Illich. Existen muchas escuelas buenas, y ahora más que antes, por la alternativa del sistema de escuela libre a disposición de aquellos que no pueden soportar la educación pública.

Más que un enfrentamiento entre "desescolarizadores" y aquellos que todavía persiguen la reforma radical de la escuela, considero que estamos comprometidos en una búsqueda a ciegas, variada, claudicante, impulsiva y a veces vio-

lenta, hacia formas nuevas de enseñanza, de crecimiento y de desarrollo de nuestra potencialidad. Mi esperanza es que, mediante el gradual debilitamiento de las cadenas de la escuela, desmenuemos su tejido y de esta manera reforcemos las oportunidades de aprender a partir de otras fuentes, que se convierta en algo imposible separar el aprendizaje de la vida, y el estudiante y el maestro de amigos que aprenden juntos. Para lograr esto necesitamos un florecimiento verdadero de opciones nuevas, de otras avenidas por las cuales dirigir nuestro crecimiento, de otros medios en los cuales podamos llegar a ser más humanos.

La escuela, a su vez, podría lograr beneficios de la creación de otras opciones al sistema monolítico actual porque la dispensaría de las dos labores más descorazonadoras de sus funciones: tratar de enseñar a alumnos que no quieren aprender de acuerdo con los sistemas escolares; e intentar, de algún modo, comprimir una educación completa dentro de un tiempo y un espacio de enseñanza limitados. Mas los beneficiarios principales serían los niños. Es en beneficio de ellos que estamos llamados a emanciparnos del mito de la escuela y a cultivar alternativas diversas para lograr un aprendizaje que se prolongue a lo largo de toda la vida y cuyo crecimiento tenga una amplia base.

Tales alternativas —cada vez más a mano tanto en el campo de la teoría educativa como en el de la práctica— muestran que el aprendizaje es algo más individual de lo que creíamos,

más variado en sus expresiones y oportunidades, más regularmente espaciado a lo largo de la vida de una persona. Una hora de reflexión bastaría para demostrarnos que cada uno de nosotros aprendimos las cosas más útiles y hermosas que sabemos fuera de la escuela. La vida, las bibliotecas y el trabajo son maestros poderosos que dejan muy atrás a la escuela y a los institutos de educación superior. El aprendizaje más importante puede, es y deberá ser personal, voluntario, y compañero de la vida. Tal es el aprendizaje libre, el que no está limitado por el tiempo, el espacio, el privilegio o la coerción legal.

¿Qué distingue al aprendizaje libre? ¿Por qué es importante establecer su preeminencia como criterio para normar otras experiencias educativas? Es, en principio, esa actividad humana natural que sorprendió tanto a Aristóteles: el inexorable instinto del hombre que lo obliga a observar, experimentar, conocer, comprender y dominar su mundo.

Aquél se hace evidente en el niño, cuya única motivación para aprender es a menudo el placer que acompaña al proceso. En consecuencia, no es sorprendente que una de las más promisorias aplicaciones de las ideas de Illich radique en la educación preescolar. Una confirmación notablemente práctica de esta posibilidad ha sido presentada por Earl Schaefer, ex-director del Early Child Care Research, del Instituto Nacional de Salud Mental. A fines de los sesentas Schaefer dirigió un proyecto edu-

cativo infantil en Washington, D. C., por el cual los pequeños, miembros de familias pobres, eran cuidados por un tutor especial una hora por día, cinco días a la semana. Su nivel de inteligencia registró alzas notables en los niños de 15 meses a 3 años de edad.

Pero Schaefer considera ahora que su labor estaba mal encaminada dados los resultados, todavía mejores, que obtuvo Phyllis Levenstein en la ciudad de Nueva York mediante el uso de una metodología aún más libre. En lugar de enviar paraprofesionales a los hogares para que atendieran a los niños, en el proyecto de Levenstein se regaló a los padres cerca de una docena de libros y una docena de juguetes y se les enseñó cómo podían usarlos de modo que promoviera la interacción verbal entre padres e hijos. Haciendo 32 visitas durante un periodo de 7 meses, Levenstein registró una ganancia en el coeficiente de inteligencia (IQ) de 17 puntos. Era el equivalente de los resultados del proyecto de Schaefer que se extendió por 21 meses y en el que se hicieron más de 300 visitas.

Basándose en estos descubrimientos empíricos, Schaefer llega a la conclusión de que un enfoque illichiano que haga hincapié en volver a la vida el poder de la familia en lo que respecta a proveer sus propias necesidades educativas es considerablemente preferible a la estrategia actual de extender los programas escolares hacia escalas inferiores, de modo que alcancen a los niños más pequeños.

Entre las personas de todas las edades el

aprendizaje libre, como un fenómeno psicológico, está más extendido de lo que pensamos. Un estudio pionero efectuado por Allen Tough en Canadá encontró que de 66 adultos, 65 habían iniciado por lo menos un "proyecto de aprendizaje" automotivado durante el último año, con un promedio de 8 proyectos distintos con un total de 700 horas anuales de dedicación. Menos del uno por ciento de tales proyectos fueron motivados por el deseo de obtener créditos académicos y cerca del 70 por ciento fueron planeados por el mismo estudiante. Diez muchachos de 16 años, y otros tantos de diez, fueron también entrevistados y se hizo un descubrimiento paralelo de actividades de aprendizaje realizadas fuera de la escuela.

Literalmente nos hemos escolarizado al grado de que incluso hemos perdido la capacidad de reconocer la existencia y la validez del aprendizaje no institucionalizado. La afirmación de que el aprendizaje libre es la forma modal de educar implica que la escolarización —con su conjunto excesivo de restricciones y limitaciones— es la forma desviada de la educación.

Actualmente estoy convencido de que la norma de aprendizaje no está representada por la imagen del jovencito colocado dentro de una institución especial y aprendiendo de los profesores, sino más bien por el adulto participando en el mundo y aprendiendo a partir del proceso de vivir la vida lo más plenamente posible.

Considérese la cantidad de condiciones restrictivas que, virtualmente, caracterizan a todas

las escuelas en todas partes, en contraste con las características del aprendizaje libre. La escuela es obligatoria por ley, no voluntaria; la edad de quienes asisten a ella está delimitada y no se extiende a lo largo de toda la vida; está centrada en la materia de estudio y no en la persona; es libresca y no está orientada a la experiencia; está centrada en el maestro y no en el alumno; estimula la competencia y no la colaboración; hay una fijación burocrática en los grados, los créditos y los diplomas y no una orientación hacia el conocimiento; se controla el comportamiento evitándose así responder a necesidades vitales; es envidiosa y ventajosa, no igualadora y llena de compasión.

El aprendizaje libre se lleva a cabo en nuestros días en algunas escuelas, pero ciertas características distintivas de la escuela —como las señaladas antes— hacen el aprendizaje libre difícil o imposible. Aún más, el predominio de la escuela —en términos tanto de acopio de conocimientos como de imaginación social— invalida la gran cantidad de aprendizaje libre que se efectúa fuera de la escuela y, en consecuencia, inhibe el pleno florecimiento de las oportunidades de aprendizaje libre no escolares.

No es necesario abolir la escuela con el fin de alcanzar el aprendizaje libre, pero sí es necesario situar a la escuela dentro de su propia perspectiva a fin de juzgarla en contraste con las normas del aprendizaje libre —y no al contrario, como se hace ahora— para reformarla de manera radical a fin de que se ajuste a tales

normas y asegurar así el apoyo imparcial a las oportunidades de aprendizaje no escolares cuando pueden llevar al aprendizaje libre, en lugar de aumentar el apoyo a los programas escolares.

Los impulsos en esta dirección parecen tener ahora mayor penetración dentro del campo de la educación norteamericana. La Comisión Carnegie de Educación Superior nos ha apremiado para que rompamos el cuello de botella que existe entre la educación secundaria y la superior, haciendo posible que el alumno pueda abandonar la escalera automática de sus estudios, pero que pueda volver a ella más tarde, después de algunos años de trabajo. Los proyectos de Goodman y Holt de romper el monopolio de la escuela, y de reformar otras maneras de madurar, están siendo tomados en serio. La viabilidad de la autoeducación —una gran tradición norteamericana que se extiende de Benjamin Franklin y Lincoln, pasando por Emerson y Carnegie para llegar a Eric Hoffer y George Jackson en nuestros días— está siendo reafirmada. El sistema de los grados certificados y otros planes de colocar recursos educativos en manos de los consumidores —estudiantes— más que en las de las instituciones, está ganando fuerza. La presunción de que virtualmente todo el dinero destinado a la educación debe ser canalizado a través del *establishment* educativo está siendo atacada tanto en el Congreso como en la Oficina de Educación de Estados Unidos. La meritocracia de los diplomas y las credenciales está siendo desafiada por jóvenes profesionales en el área

de la jurisprudencia, la medicina, la enseñanza y otros campos. La ecuación de la escuela representada por un lado por los certificados escolares y por otro por la "empleabilidad", ha recibido un golpe teórico mortal gracias al estudio de Ivan Berg *The Great Training Robbery* y a la decisión reciente de la Suprema Corte en el caso *Griggs vs Duke Power Co.*

Estos descubrimientos teóricos y políticos están siendo llevados a la práctica por iniciativas tales como la "escuela sin muros" Parkway, de la Sesame Street de Filadelfia, los "centros de crecimiento" de las costas Este y Oeste, la nueva universidad abierta de Inglaterra, que ahora es televisada, la *Whole Earth Catalogue*, las nuevas "comunidades de aprendizaje", la "universidad libre", el *college* para adultos dedicados al estudio independiente en el estado de Nueva York y el movimiento de la escuela libre. El mensaje de todos estos grupos es bastante claro: hay opciones hermosas, posibilidades muy agradables, más naturales, económicas, justas, humanas, y medios educativos poderosos más a disposición de nosotros que la escuela tal como la hemos conocido.

Como los editores de *Manas*, la revista de psicología humanista, señalan en un examen reciente de las ideas de Illich, la desescolarización no quiere decir que se eliminen los lugares de reunión entre maestros y alumnos. Significa facilitar, por todos los medios posibles, el reparto de información y habilidades, lo que debe conducir a un florecimiento considerable de los pun-

tos de contacto, comparable a la expansión del sistema actual de transmisión por televisión, la transmisión por cable, que permitiría que miles de programas estuvieran a mano de cualquier receptor en un momento dado.

Este último punto sirve para ilustrar muy bien cómo la perspectiva illichiana nos obliga a observar nuestros problemas "educativos" en términos más amplios, pues es precisamente por medio de adelantos tecnológicos, como la televisión por cable, que el aprendizaje libre puede convertirse en una realidad: "Una vez que comencemos a considerar como un problema el asunto de quién enseña y dónde debe tener lugar tal proceso, se abren para nosotros posibilidades nuevas." La mayoría de ellas se hallan en el área de lo que ahora llamamos "comunicaciones" más que en la educativa.

Se irá haciendo cada vez más notable durante los próximos cinco años —es mi opinión—, que las políticas educativas y de comunicaciones son inextricables y que en el momento en que haya que tomar una decisión de importancia, la primera debe ser colocada en segundo lugar. "La alternativa a los conductos escolares —afirma Illich en *Deschooling Society*— es un mundo al que las cadenas de comunicación convierten en transparente."

De hecho, si el aprendizaje va a extenderse a todo lo ancho y largo de la vida, amén de ser variado y voluntario, el cambio en todas las demás instituciones se hará necesario. Una vez que reconozcamos —como lo han hecho todos

los grandes teóricos de la educación, de Platón a John Dewey— que es la cultura, la *paideia*, la que educa verdaderamente, llegaremos a la conclusión de que la actual cultura norteamericana, en su mayor parte, educa mal.

Los maestros más influyentes de nuestros días no están en los salones de clase: son aquellos que dominan los medios de comunicación de masas o las profesiones principales, el gobierno, aquellos que planean nuestras ciudades, organizan nuestro trabajo y hacen nuestra música y nuestro cine. Para los norteamericanos —niños y adultos—, las mayores experiencias educativas de los últimos diez años han sido los movimientos en pro de los derechos civiles, en contra de la guerra y los de liberación femenina. El gran tema educativo de nuestros días no es el de los problemas financieros de las escuelas e instituciones de cultura superior, sino la erección clandestina del imperio de la televisión por cable, la última esperanza considerable de reivindicar ese gran baldío que es la televisión.

Estamos atrapados, pues, entre los cuernos del dilema platónico: si toda la sociedad enseña, y nuestra actual sociedad no es capaz de educar ni bien ni mal, ¿cómo podremos elevarnos con sólo nuestros esfuerzos? La respuesta está en la capacidad individual de rebasar su propia cultura, de concebir mejores posibilidades de aprender y crecer y, entonces, enseñarnos, mediante el ejemplo, a nosotros. La sociedad es un mecanismo maravilloso de conservar

y transmitir lo que ya es sabido; mas no puede crecer, no es capaz de producir algo nuevo. Para lograr tal cosa tenemos que recurrir a los individuos.

Allí es hacia donde Illich apunta al volverse en “Después de la escuela ¿qué?” en dirección al aprendizaje y al alumno; está haciendo el llamado para efectuar una revolución dentro de nuestros sistemas educativos que es trascendental en su extensión. Es comparable con el cambio del tribalismo y de la tradición oral a la cultura escrita, que almacena y transmite el conocimiento a través de los libros. Es tan atrevida, teóricamente, como la segunda gran revolución educativa de Occidente que luchó por colocar al estudiante, más que al maestro, como centro del proceso educativo. Illich, ahora, hace el llamado para una tercera revolución: rescatar al estudiante de un contexto institucionalizado. El camino para lograr una sociedad capaz de educar —sostiene— no es mediante instituciones cada vez más poderosas, sino reavivando la capacidad de los estudiantes.

Ésa es la razón por la cual Illich descubre el meollo del asunto en la forma en que debemos cambiar el concepto básico del aprendizaje y el conocimiento y la relación que guardan con el individuo en sociedad. “Es en nombre de la educación que debemos deshacernos de la escuela.” Pudo muy bien haber añadido que es en nombre del individuo que debemos reafirmar nuestro control sobre nuestro aprendizaje, reposer la capacidad de modelar nuestra mente, revivir

la potencia de nuestras facultades creadoras e intelectuales.

Debido a que nuestras ideas sobre el aprendizaje han sido dominadas por tan largo tiempo por la imagen de la escuela, virtualmente no sabemos nada acerca de las capacidades de verdadero aprendizaje individual, y acerca de cómo las demás instituciones de una sociedad pueden proporcionar asistencia y recursos para el proceso del aprendizaje. No sabemos por qué algunas personas continúan aprendiendo y madurando, en tanto que otras no lo hacen. No sabemos, salvo en el caso todavía poco frecuente del autodidacta, de las capacidades de que disponemos para realizar un verdadero aprendizaje individual.

Aún más grave que estas lagunas de nuestro conocimiento es la atrofia de nuestra imaginación colectiva. Sólo podemos vislumbrar vagamente cómo las grandes instituciones de nuestra sociedad pueden convertirse en recursos accesibles de aprendizaje. No sabemos, para abreviar, cómo recuperar para el individuo el poder de instruirse a sí mismo, o qué hacer con tal poder una vez que lo logremos.

Pero sí sabemos que el problema educativo de nuestros días no puede ser resuelto por la escuela o las instituciones de enseñanza superior. Queda todavía mucho por aprender y comprender —no sólo de los libros, sino de nuestra circunstancia, de la vida, del amor, de la lucha. Como el nacimiento y la muerte, el verdadero acto de aprendizaje es, en última instancia, algo

individual, pero sin las circunstancias de que nos proveen otras personas y las instituciones humanas no se producirá nunca.

Illich afirmó su compromiso con este punto de vista durante un seminario efectuado en diciembre de 1970 en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario. Aparentemente llevado por la convicción de que había alcanzado su apogeo en la formulación de sus puntos de vista sobre la educación, Illich dijo al presidente de la reunión que era la última vez que hablaría en público sobre la materia. Esperaba ahora encaminarse por otros senderos y dejar los problemas educativos a otra gente, a la que había logrado ilustrar sobre el asunto. (Incluso el propio proceso de aprendizaje de Illich no está, al parecer, tan bajo su control como a él le gustaría.)

A continuación agregó: "Confío en que los hombres empleen de manera constante su corazón y su cerebro. Quiero vivir en una sociedad transparente en la cual cada momento de la vida sea una sorpresa, y en la que haya una participación significativa en la educación mutua. Quiero vivir en un mundo en que haya educación mutua hasta el momento y en el momento de mi muerte."

Sobre los autores

ROY P. FAIRFIELD es profesor de ciencias sociales del Antioch College y coordinador de la Union Graduate School.

HERBERT GINTIS es profesor asociado de educación en la Universidad de Harvard.

MAXINE GREENE es profesor de inglés y psicología educacional en Teacher's College, Columbia University.

COLIN GREER es director ejecutivo de la revista *Social Policy*, director de la University Without Walls en Staten Island Community College y autor de *The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education*, Nueva York, Basic Books, 1972.

RONALD GROSS, maestro y poeta, es profesor asistente adjunto de pensamiento social en la New York University. Entre sus libros están: *Radical School Reform* (coautora Beatrice Gross), Nueva York, Simon and Schuster, 1970, y *The Arts and the Poor*, Washington, D. C., U.S. Office of Education, 1969.

IVAN ILLICH es cofundador del CIDOC (Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca). Es autor de *Deschooling Society*, Nueva York, Harper & Row, 1971.

JUDSON JEROME, con licencia del Antioch College, trabaja en un libro sobre el actual movimiento de las comunas. Es autor de *Culture Out of Anarchy*, Nueva York, Herder & Herder, 1971.

ARTHUR PEARL es presidente del Comité de Educación de la Universidad de California en Santa Cruz. Es

autor de *The Atrocity of Education*, Nueva York, New Critics Press, 1972.

NEIL POSTMAN, profesor de educación inglesa de la New York University, es coautor de *The Soft Revolution*, Nueva York, Delacort, 1971.

SUMNER M. ROSEN es director de los Training Incentive Payments Program del Instituto de Administración Pública de Nueva York.

Índice

<i>Introducción</i>	7
Después de la escuela ¿qué?	9
<i>Ivan Illich</i>	
Hacia una economía política de la educación: una crítica radical a <i>Deschooling Society</i> de Ivan Illich	43
<i>Herbert Gintis</i>	
Escolarización total	101
<i>Colin Greer</i>	
Tomar a Illich en serio	111
<i>Sumner M. Rosen</i>	
Después de Illich ¿qué?	135
<i>Judson Jerome</i>	
Motivos para escolarizar Norteamérica ..	145
<i>Arthur Pearl</i>	
La necesidad de un coeficiente de riesgo	151
<i>Roy P. Fairfield</i>	
Y todavía es noticia	165
<i>Maxine Greene</i>	
Mi problema, Ivan Illich	175
<i>Neil Postman</i>	
Después de desescolarizar, aprendizaje libre	189
<i>Ronald Gross</i>	

Para algunos críticos de la enseñanza, la escuela es una institución caduca que debe desaparecer, si es que queremos alcanzar nuevas etapas de progreso social. Entre quienes encabezan esta corriente, Illich destaca por su autoridad y por los alcances de su enfoque. Uno de sus artículos capitales ("Después de la escuela, ¿qué?") va aquí seguido de las opiniones de nueve autores que enjuician sus revolucionarias ideas.

Nacido en Viena en 1926, Ivan Illich es cofundador del Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC), donde se ha dedicado a estudiar en especial alternativas institucionales en la sociedad tecnológica.

EDITORIAL NUEVA IMAGEN

