



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE FILOSOFÍA

**LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DE IVÁN ILLICH:
UN RECORRIDO POR EL CAMINO DE LA AMISTAD**

Tesis
que para obtener el título de
Licenciado en Filosofía

Presenta

PABLO VIDALES LOJERO

Asesor
Renato Huarte Cuéllar

Ciudad Universitaria, CDMX, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria / Agradecimientos

A Leticia, mi madre, quien siempre me ha apoyado en la vida y en mis estudios.

A Moisés, mi padre, quién siempre ha estado ahí para ayudar y recordarme la importancia de cerrar ciclos.

A Norma, quién ha sido guía y consejera en ambas: carrera y tesis.

A Viktoria que acompañó la elaboración de este trabajo y ayudó en el acercamiento a textos y términos en alemán.

A Aniza, quien hace que lo que siento y pienso al hablar de amistad tenga realidad y sentido.

Claramente no podría agradecer suficiente a todxs aquellxs que colaboraron de una u otra forma para que este trabajo fuera posible.

A todxs ellxs, gracias.

Contenido

Aclaraciones	6
Introducción	10
Capítulo I	16
Iván Illich, esbozo de una vida	16
Contexto general	16
Los primeros años	18
Nueva York o el “contacto con la vida real”	21
Puerto Rico y la llegada a América Latina	23
Monseñor Illich y el Concilio Vaticano II	27
De Puerto Rico a México con escala en Nueva York	29
El Centro Intercultural de Formación y la Iglesia Latinoamericana	30
El CIDOC	36
El mundo en los años del CIDOC	39
El regreso al pasado, el regreso a lo privado	43
Capítulo II	50
La descripción del mal o las críticas educativas de Illich	50
Nace una preocupación, nace una reflexión	50
La escuela	52
Edad	54
Profesores y alumnos	56
Asistencia a jornada completa	59
Currículum oculto	60
El diálogo Illich Freire	61
<i>Extra scholam nulla est salus</i>	66
<i>Rite de passage</i>	72
Introducción a la lógica de consumo	76
Capítulo III	81
La amistad como camino	81
Iglesia-escuela	83
Mentalidad alfabética	86
Cuerpo	89

La era de los sistemas	93
<i>Homo educandus</i>	95
La parábola del buen samaritano	96
<i>De carnali amicitia</i>	101
<i>Corruptio optimi quae est pessima</i>	105
Conclusiones	108
Obras consultadas	114

Aclaraciones

Este escrito es problemático en más de un sentido pero vale especial mención el uso del lenguaje que aquí empleo. El presente no es un texto sin más sino que es un texto “académico”, apellido que lo marca de manera importante. En realidad no voy a entrar aquí a discutir qué es lo que hace a un texto académico o que características este apellido conlleva, lo que me interesa es hacer notar que el texto está configurado siguiendo (al menos en intención) un conjunto de normas y formalidades que no representan ni caminan junto a mi posición y que, es más, la ocultan, la niegan o tergiversan. Sin embargo sería erróneo decir que en este trabajo me resisto fuertemente a estas formalidades o que en él se ven claras marcas de los conflictos que me suponen. Los conflictos se mantienen ocultos y no es mi intención ni sacarlos a la luz ni abundar mucho al respecto, no en este espacio. Sólo me gustaría señalar uno, quizá el más obvio: el uso del masculino como pronombre “neutro”. Las razones de mi rechazo a usar el masculino como neutro tampoco son motivo de esta nota aclaratoria pues dichas razones se respiran en un ambiente en que hasta la academia ha tenido que oír, aunque sin escuchar realmente, las voces de quienes desde la disparidad de género (vaya eufemismo) y las disidencias sexuales denuncian y combaten la opresión y el desprecio, claman por reconocimiento y justicia, y construyen un mundo mejor.

De esta forma, podría entenderse que el presente trabajo no es sino una suerte de traducción de mi pensamiento, traducción en su peor sentido, aquel que reza “Traduttore, traditore” (traductor, traidor).

Por otra parte, sobre el contenido del texto, debo también decir que para hablar de la crítica illichiana a la escuela es preciso hacer dos importantes aclaraciones. La primera se refiere a la ambigüedad conceptual en la que Illich se mueve. Hay un conjunto de conceptos centrales que este autor trabaja de manera poco rigurosa. Así, por ejemplo, algunas veces Illich habla de la escuela como una institución dedicada al aprendizaje de quienes acuden a ella, mientras que por lo general a esta descripción le suma la característica de ser obligatoria y le da así un nuevo sentido: el de una institución que estratifica a la sociedad según cuánto se haya acudido a ella. De esta manera, en sus textos se puede encontrar que el autor diga cosas como: “¡No tengo nada en contra de la escuela! Pero sí estoy en contra de la

escolarización obligatoria.”¹ Mientras tanto, en otras dirá: “Al hablar de “escuela” no me refiero a toda forma de educación organizada. Por “escuela” y “escolarización” entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los siete a los veinticinco años, y también el carácter de “*rite de passage*” que tiene la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones.”²

Como puede verse, esta inconsistencia no implica que el espíritu de la postura de Illich sea realmente distinto, pero es necesario señalar que existe para que se pueda entender la crítica illichiana con mayor claridad.

Otro caso similar pero más problemático es el que encontramos cuando cambia, en distintas ediciones del mismo apartado, los términos que usa. Por ejemplo, en su libro *Alternativas* publicado en español en 1974, el capítulo VI, que no aparecía en la versión original en inglés³ lleva por título “La alternativa a la escolarización” mientras que en el libro *Para qué sirve la escuela en América Latina*, publicado en 1973, otra versión del mismo capítulo aparece bajo el nombre “La alternativa a la enseñanza”. Aunque el grueso del capítulo contiene párrafos prácticamente idénticos, Illich cambia constantemente sus palabras clave: donde en uno dice “aprendizaje y escolaridad” en el otro dice “educación y escolarización”, donde en uno escribe “enseñanza” en otro dice “conocimiento”, etc.

Estas inconsistencias son más graves que las anteriores y reflejan poca claridad por parte del autor, quien afina y corrige esta postura con el tiempo. Por ello, cuando lo cite a veces saldrá a relucir este problema y a veces no. En cualquier caso, haré las aclaraciones pertinentes si fuese necesario.

Con respecto a las demás inconsistencias de este tipo, las pasaré por alto, si es que no generan malentendidos trascendentes para el planteamiento de mis reflexiones, o bien haré la aclaración a cada caso particular.

Respecto a la escritura de sus textos en un idioma distinto al español, también se presentan algunas complicaciones con la traducción. Sin embargo, éstas no suelen ser tan problemáticas. Un ejemplo es el propio título de su libro más famoso en torno a la educación *Deschooling Society*, cuya traducción fue *La sociedad desescolarizada*. Otra traducción que

¹ D. Cayley, *Conversaciones con Ivan Illich*, p. 34.

² I. Illich *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?*, p. 16., e I. Illich, “Alternativas” en *Obras reunidas I*, pp. 102-103.

³ Esa primera edición, como ya mencioné, fue publicada en 1970 bajo el nombre “Celebration of Awareness”.

genera ruido (por la importancia y frecuencia en Illich del término, más que por el cambio de sentido que adopta con su traducción) es la *conviviality* traducida como *convivencialidad*. Sobre esta particular traducción, Gustavo Esteva, amigo y conocedor de la obra de Iván, dirá: “Ignoro la razón de que los traductores del libro de Illich hayan elegido la voz *convivencialidad* en vez de *convivialidad*. Aunque pertenecen a la misma familia de significados, tienen diversas connotaciones. Tanto en francés como en inglés Illich usó *convivialidad*, que era una palabra de amplio uso en México, en barrios y comunidades, aunque la Real Academia Española no la haya incorporado a su diccionario hasta hace pocos años. Creo que hay buenas razones para preferir *convivialidad*”⁴. Sin embargo esta traducción se vuelve problemática porque el propio Illich solía trabajar de la mano con quienes le traducían.⁵ Además que conocía muy bien una buena cantidad de idiomas, incluido el español, así que resulta inverosímil que un error de ese tamaño le pasara inadvertido a Iván.

Sea como fuere, sobre este término *convivencialidad/convivialidad* seguiré la lectura de Esteva y ocuparé la segunda palabra, pero no la cambiaré cuando en una cita aparezca *convivencialidad*.

Por otro lado, es importante decir que los libros de Iván, por lo menos los que más abordaré aquí, fueron una construcción fragmentaria. Sus capítulos o apartados no vieron juntos la luz por primera vez, sino que fueron apareciendo de a poco. Eso facilitó que hubiera pequeñas inconsistencias dentro del mismo libro. Por ello, a través de una revisión minuciosa de las fechas de publicación de cada uno de estos apartados, así como de los cambios encontrados al revisar las traducciones o ediciones posteriores a la publicación original, podríamos diferenciar qué pensaba Iván en qué momento de su vida. Además, podríamos encontrar los momentos precisos de sus cambios o los escritos en que apareció por primera vez esta o aquella precisión. Sin embargo, para el ejercicio que ahora me propongo, esta labor no tiene mucho sentido. De manera respetuosa con la propia clasificación que hizo Illich de su trabajo educativo, partiré de su propuesta de división y, más que buscar las pequeñas diferencias entre los textos que componen cada una de las tres “etapas” que reconoce Iván, señalaré las grandes coincidencias entre estas etapas, mostrando el hilo conductor que las une y que le da sentido a hablar de una misma crítica que se va puliendo y profundizando.

⁴ Gustavo Esteva, “La *convivialidad* y los ámbitos de comunidad: claves del mundo nuevo”, en *Repensar el mundo con Iván Illich*, p. 239.

⁵ I. Illich, “Alternativas” en *Obras reunidas II*, p. 22.

De esta manera, aunque algunas veces hable y haga referencia a los textos particulares, serán las ideas generales que dan coherencia a su propia clasificación las que tomaré, de manera relativamente independiente del texto o el apartado en que se encuentren.

Introducción

Iván Illich fue un personaje con una corta pero trascendente vida pública en el México y el mundo del siglo XX. En su peculiar peregrinaje, Iván dejó tras de sí un gran número de agudas críticas a la modernidad que, sin embargo, la mayoría de las veces fueron primero malinterpretadas y más tarde ignoradas y desechadas.

Fue Giorgio Agamben quien dijera hace menos de una década lo siguiente: “Tal vez sólo hoy la obra de Iván Illich esté conociendo aquello que Walter Benjamin llamaba ‘la hora de la legibilidad’”¹. Quizá sólo hoy sus trabajos puedan encontrar el sentido que no encontraron en tiempos pasados o quizá sólo quienes le conocieron y amaron, sus amigos y amigas, hayan podido ser testigos reales de su paso por el mundo.

En cualquier caso, hoy, en pleno siglo XXI, el legado escrito y las agudas críticas de este autor siguen siendo vigentes y continúan sacudiendo y llamando al lector que decide desviarse de su camino para acompañar a tan singular pensador y ver a través de sus lentes la educación actual.

Tal fue mi destino cuando, conflictuado por la vida escolar que había tenido hasta entonces, buscaba reflexiones que me ayudaran a entender mi realidad educativa y me dejaran poner en palabras lo que entonces eran sensaciones o intuiciones. Como cualquier persona asentada en México que se pusiera a indagar en autores que abordasen desde una postura crítica a la escuela, di con el nombre de Iván Illich y su famosa desescolarización.

Con gran asombro leí *La sociedad desescolarizada* y el resto de las obras del autor que encontré en las bibliotecas y librerías y quedé maravillado por su análisis, pero también bastante insatisfecho por sus propuestas y por lo que aparecía en sus textos sólo como una advertencia aparentemente fallida. “Sin duda, al igual que anteriormente sucedió con otras Iglesias, la escuela será pronto desestablecida. Pero ello puede acarrear una apoteosis de la Educación para el Progreso, y su estado final será peor que el inicial”².

¹ Giorgio Agamben, *Ivan Illich y la corrupción de lo mejor*, [en línea], líns 1-2; pant. 1.

² Iván Illich, “Alternativas”, en *Obras reunidas I*, p. 119.

Y es que, leído ya en el siglo XXI, parecía que Illich había fallado rotundamente su predicción. Yo seguía en la escuela y no parecía que las cosas cambiarían pronto para las generaciones futuras y, sin embargo, tampoco podía desechar tan fácilmente su aviso, menos cuando veía que la internet lo estaba cambiando todo a mi alrededor.

De pronto, eso que Illich había propuesto como “servicio de búsqueda de compañero”³ había sido rebasado por la internet que parecía traer a la realidad el espíritu de las propuestas illichianas y servía lo mismo para compartir archivos libremente⁴ que para encontrar hospedaje.⁵ Yo mismo había sido un ferviente usuario de foros en internet donde podía discutir de cosas tan variadas como el parkour, la escalada, la educación o la política. Y sin embargo, también podía ver cómo el mercado asimilaba, aprovechaba y dirigía estas nuevas posibilidades⁶. La alerta para mí la prendió el fenómeno denominado en 2006 como crowdsourcing⁷ que básicamente es la apertura de una actividad, usualmente la tarea de un profesional a un gran público (*the crowd*) para que esta “multitud”, de la que quien quiera puede formar parte, resuelva la tarea⁸. Este modelo en abstracto posee una cara desprofesionalizante y democratizadora, que tiene un punto de encuentro con las ideas de Iván Illich, pero yo me negaba a aceptar que la de precarización laboral que se asomaba por el recrudecimiento de la competencia capitalista y que, a su vez, esta dinámica impulsaba fuera también acorde a los ideales de Illich.

No viene al caso extenderme en ello, pero, a mi entender, la principal razón por la que no había pasado lo que Illich preveía, o si se prefiere, el más grande fallo de su predicción, estaba en la poca atención que Illich le puso a los factores económicos envueltos en la mentada desescolarización. Y estos factores eran precisamente los que modelos como el

³ Definida por Illich como: “una red de comunicaciones que permita a las personas describir la actividad de aprendizaje a la que desean dedicarse, con la esperanza de hallar un compañero para la búsqueda”. En I. Illich, “La sociedad desescolarizada”, en *Obras reunidas I*, p. 263.

⁴ Como Napster, Bit Torrent o The Pirate Bay.

⁵ Como CouchSurfing.

⁶ Napster había perdido el juicio contra las disqueras que le acusaban de violar los derechos de autor. Couch Surfing, originalmente sin ánimo de lucro había cambiado su política para volverse un negocio, además de ser acompañada por airb&b en este nuevo mundo del hospedaje.

⁷ Este término fue acuñado por Jeff Howe. Howe, Jeff, “The Rise of Crowdsourcing”, en *Wired*, [en línea], pant. 1.

⁸ Esta formulación general puede tener distintas maneras de concretarse pero un ejemplo básico sería: Una empresa necesita un logo nuevo y en lugar de pagarle a un diseñador, a través de una plataforma en internet, abre a concurso el diseño de su logo ofreciendo un pago a quien haga el diseño más votado. Como el concurso es abierto, cualquiera puede entrar sin importar su formación, lo que le resta valor al título y pone en “igualdad de circunstancias” a los concursantes.

crowdsourcing empezaban a afectar. Bajaban el costo del trabajo al desprofesionalizarlo sin poner en riesgo la calidad. Con las posibilidades tecnológicas y de interconexión, se volvía cada vez más evidente que fuera de la escuela podían desarrollarse capacidades “profesionales”. Veía pues que, de alguna manera, la desescolarización se acercaba, pero veía también lo terrible que podía ser.

Como sea e independientemente de la posibilidad real de que el *crowdsourcing* se masifique⁹ y la desescolarización llegue por esa vía, este escenario, asumido como señal de alerta, me hizo ver la urgencia de tomar en serio la advertencia de Iván Illich y analizar la actualidad a la luz de su pensamiento. En inmejorable momento me llegaron las entrevistas que David Cayley le hiciera a Illich en su última década de vida, publicadas en español en dos entregas: 2013 y 2016, respectivamente. Con ellas se dio una tarea necesaria, comprender el fundamento de la crítica a la educación que había hecho Illich para, después, con eso claro, estudiar el conjunto de cambios que afectan a los procesos formativos de hoy en día.

Los trabajos de Iván Illich están lejos de circunscribir su valía a los años en que se enunciaron con mayor fuerza, es decir, la década de los sesenta y setenta. Por el contrario, sus escritos son hoy claves para el entendimiento del fenómeno educativo en general y de las prácticas formativas que hoy se están gestando dentro y fuera de la lógica “escolarizada”, desde los llamados MOOCS (*Massive online open course*) hasta los tutoriales de Youtube, de los ITS (Intelligent Tutoring System) o STI (Sistemas de tutoría inteligente) hasta las apps “educativas”. El análisis de Illich aporta una visión radical, es decir que dirige la mirada a la raíz y se pregunta por el fundamento de lo que se entiende por educación y lo cuestiona. Esta actitud, más presente en otros campos, es bastante rara en el terreno “educativo”, pero es necesaria para entender y dimensionar los cambios que la llamada “educación” está atravesando, además de que permite imaginar “alternativas” emancipadoras o, mejor dicho, “conviviales”. Y es que, de la mano de Illich, sostengo que los cambios actuales no sólo impactan en las formas educativas presentes en la sociedad sino también en la misma idea de educación, es decir que el cambio no es sólo de técnicas o métodos didácticos, sino de lo que la propia idea de educación significa.

⁹ En realidad una estructura similar ya bastante masiva es la que tienen empresas como Airb&b o Uber, que abren a la multitud un servicio si no profesional si usualmente limitada a un gremio como lo puede ser el transporte de pasajeros o la hotelería y hacen en potencia de cualquier casa un hotel y de cualquier coche un taxi expandiendo el servicio de transporte u hospedaje (ya tomado como mercancía).

Por esta razón, en mi investigación me interesa recuperar la crítica illichiana, bastante enterrada en el olvido, mediante un recorrido por la vida y obra de este pensador o, más precisamente, a través de un paseo por sus formulaciones en torno a la educación y una reconstrucción de su crítica a este fenómeno. Digo crítica en singular porque considero que, a lo largo de su vida, Illich se mantuvo fiel a la autonomía y firme en el núcleo de su postura¹⁰, aunque siempre revisando, corrigiendo y puliendo su análisis general.

En ese sentido, distingo que la crítica illichiana en torno al campo educativo se divide en tres, división que él mismo propuso¹¹. En un inicio Illich hace una crítica exclusivamente a la escuela obligatoria, crítica que buscaba evidenciar los perjuicios de esta institución con el supuesto de que el proceso de desescolarización estaba próximo y sería rápido, pero también que se basaba o surgía del interés por entender la institución de la que él mismo formaba parte y combatir una idea muy extendida y fuerte, la que predicaba la necesidad de ampliar el alcance de la escuela y que intentaba dirigir cada vez más esfuerzos hacia el fortalecimiento de esta institución. Esta primera etapa es definitivamente la menos teórica y tenía por sustento un conjunto de datos estadísticos, mediciones y comparaciones que, a los ojos de nuestro autor, dejaban claro que esta ampliación, como la idea misma de educación obligatoria, era nociva para la mayoría de la población.

Posteriormente, se dio cuenta de que lo que dijo de la escuela o mejor dicho, lo que describió como la raíz del problema escolar era válido para formas educativas no escolares a las que no vio o menospreció inicialmente, pero a las que más tarde reconoció como relevantes. Al darse este reconocimiento, Illich profundizó su crítica y cambió su centro de la escuela a la educación. Sin embargo, en realidad la crítica o el núcleo duro de la crítica se mantuvo. Como dijera el mismo Illich, esta fase inició al “tomar conciencia de que la cuestión principal no era la escolarización como tal, sino el estar enganchados a la idea misma de educación, y por lo tanto el análisis debía centrarse en los efectos colaterales no deseados de todas las formas de educación.”¹²

Por último, este autor encontró en la idea de escasez un eje en torno al cual decidiría seguir su trabajo. Esta decisión significó, en un determinado momento, el abandono del campo educativo o por lo menos de la forma tan explícita en que lo había venido trabajando,

¹⁰ Ver la cita a la que se refiere la nota al pie 14.

¹¹ David Cayley, *Conversaciones con Ivan Illich*, pp. 35-37.

¹² *Ibidem*, p. 37.

pues, si bien sus reflexiones educativas nunca cubrieron la totalidad de su pensamiento, en esta última etapa parecieran estar más bien ausentes. Sin embargo, lo trabajado en ella es perfectamente trasladable al campo educativo, tarea que me propongo llevar a cabo en esta tesis.¹³

Cabe mencionar que la presencia de estas etapas no contradice la idea de que estos momentos son parte de una misma crítica a la educación. Por el contrario, sostengo que para poder sentir la fuerza y vitalidad real que tiene el trabajo de este autor es necesaria una lectura que considere los distintos momentos y quiebres de su pensamiento, pero que no las separe de las demás etapas ni las entienda como formulaciones independientes presentadas de manera definitiva, sino que las tome como parte de un mismo conjunto, es decir, de un proceso constante que se nutrió, corrigió y profundizó sin dejar de ser fundamentalmente el mismo. En el presente trabajo, no parto de la división propuesta por el propio autor, sino que abordo su pensamiento siguiendo ideas más que “etapas”.

En ese sentido, la crítica general de Illich puede entenderse como la idea de que “el hombre crece y aprende en la medida en que se compromete en un intercambio de relaciones personales con el otro, relaciones íntimas y plenas de sorpresas. Por el contrario, la obligación de someterse al tratamiento de un intermediario inevitablemente lo instrumentaliza”.¹⁴

Por momentos, esa crítica se centra en la escuela, y en otros se focaliza en la educación, pero la idea general se mantiene. Y, si bien hay un aporte diferenciado en cada etapa, éste es un aporte necesario para tener la idea completa de su mentada crítica. Por esta razón, la pretensión de mi tesis radica en vincular el conjunto de los trabajos de Illich para rescatar la unidad y coherencia de su crítica hacia la educación y, así, dar un primer paso en la lectura de la realidad actual con la ayuda de tan relevante pensador.

Por eso en esta investigación abordo tanto los escritos explícitamente educativos de Iván Illich, los de su época en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, así como sus textos posteriores.

En el primer capítulo de mi propuesta hago una contextualización general de la vida de Iván Illich, una suerte de recorrido biográfico que aborda algunos de los acontecimientos

¹³ *Idem.*

¹⁴ I. Illich, “El capitalismo del saber”, en Iván Illich, Gustavo Cirigliano y Helba Forcade, *Juicio a la escuela*, p. 27.

que le rodeaban o marcaban su entorno. En este capítulo pongo particular énfasis en la presencia de movimientos sociales y organizaciones, dejando entrever la peculiar relación de Illich con los esfuerzos de transformación social que le eran cercanos, al menos geográficamente. Este énfasis, que no mantengo en los siguientes capítulos, surge por el interés de ver cómo éste pensador articulaba su pensamiento con esfuerzos que buscaban, aunque la mayoría de las veces por medios contrapuestos, un cambio social más o menos afín al suyo¹⁵.

El segundo capítulo es una presentación general de lo más conocido de la crítica educativa de Illich, un acercamiento a su planteamiento explícitamente educativo expresado en la época del CIDOC, pero que también contempla formulaciones o planteamientos posteriores. En este capítulo parto de la definición de escuela que hace Illich y desarrollo el cuerpo general de su crítica a la escuela y su tránsito a la crítica a partir de elementos clave.

Para cerrar, en el último capítulo, el más arriesgado de los tres, intento vincular algunos de los últimos trabajos de Illich y sus planteamientos generales sobre el estudio de la modernidad con el campo de la educación, vínculo que no siempre fue explícito en su trabajo, pero que permite enfocar su crítica desde otro ángulo, uno muy poco común pero necesario. En este capítulo pongo como centro de la discusión la amistad, la relación más reivindicada por Illich, para con su luz avanzar por partes nebulosas de la crítica illichiana.

¹⁵ Este asunto es escabroso y su tratamiento adecuado implicaría muchas precisiones que no abordo porque sería desviarme de los objetivos. Por eso decidí introducir el asunto de los movimientos y organizaciones sólo en el primer capítulo donde apenas enuncio su presencia y no planteo en profundidad la postura de Illich con respecto a estos.

Capítulo 1

Iván Illich, esbozo de una vida

Contexto general

“El siglo XX ha constituido el periodo más extraordinario de la historia de la humanidad, ya que en él se han dado, juntos, catástrofes humanas carentes de todo paralelismo, fundamentales progresos materiales, y un incremento sin precedentes de nuestra capacidad para transformar, y tal vez destruir, la faz de la tierra”.¹

Así describiría Eric Hobsbawm al pasado siglo XX, un periodo de tiempo que ese mismo autor recortara y definiera como “el corto siglo XX” (de 1914, el inicio de la Primera Guerra Mundial, a 1991, fecha de la caída del muro de Berlín),² un siglo que tuvo en su primera mitad a la Primera y Segunda Guerra Mundial y en su segunda mitad a la Guerra Fría que enfrentaba a la Unión Soviética con Estados Unidos, pero que tendría gran impacto en todo el globo.³

La Unión Soviética, que había empezado el siglo bajo otro nombre y con profundas crisis, había tenido su revolución en 1917, había abrazado el socialismo y había llegado a ser una potencia mundial a la par de Estados Unidos. Esta otra potencia, por su parte, pretendería en el siglo un dominio global nunca antes visto, al punto de que, por ejemplo, Henry Luce propondría en la revista *Life* su famoso “American Century”⁴, donde él “consideraba que la historia le había conferido a los Estados Unidos el liderazgo global”⁵.

Por otro lado, el siglo XX fue un siglo que experimentó grandes cambios tecnológicos

¹ Eric J. Hobsbawm, *Guerra y paz en el siglo XXI*, p. 7.

² Cfr. Eric J. Hobsbawm, *Historia del Siglo XX*.

³ Un breve y buen trabajo sobre el impacto de la Guerra Fría en Latinoamérica puede encontrarse en: Katz, Friedrich, “La Guerra Fría en América Latina” en Daniela Spencer. *Espejos de la Guerra Fría: México, América Central y el Caribe*, pp. 11-28.

⁴ Henry Luce, “The American Century”, *Life*, February 17, 1941.

⁵ En el original: “Considered that history had conferred global leadership on the United States”, en David Harvey, *The New Imperialism*, p. 50.

como los referidos a las llamadas telecomunicaciones. El desarrollo de las transmisiones de radio, iniciadas en la década de los 20⁶, fue rápidamente seguida por las transmisiones televisivas⁷, generando una masificación de la información que definiría al siglo, igual que lo haría el desarrollo de la computación que llegaría, en ese mismo periodo, hasta la creación de la internet.⁸

Un siglo en que el mundo de los transportes cambiaría radicalmente y la masificación de los aviones y los automóviles permitirían formas de vida distintas, más interconectadas, más “globales”.

En ese siglo, la educación avanzaría en sus pretensiones de universalizarse por conducto, primero de la escuela y luego de otras formas más variadas y difusas. Esto también traería intenciones de cambio. De Montessori a Makarenko, de Waldorf a Freinet o de Decroly a A.S. Neill, la generación de propuestas pedagógicas que buscaban transformar la práctica educativa en una labor más “libre”, participativa, colectiva, creativa, etc. tuvo un despunte principalmente en la Europa de la primera mitad del siglo.

Para resumir y en palabras del mismo Illich, un siglo marcado por una “fractura catastrófica”, ruptura que además o más allá de grandes eventos o cambios geopolíticos, implicó un cambio en la forma de vida de las personas, un cambio en su modo de hablar, de percibir el mundo y de concebirse a sí mismas. Iván Illich, el pensador, de quien me ocupo, dijera en el cierre de ese siglo: “La topología conceptual y perceptiva hoy no tiene continuidad con el pasado. Los axiomas que dilatan el espacio en el que me muevo no son los mismos axiomas que mi abuelo daba todavía por sentados [...] Nosotros organizamos nuestra conversación en una trama que no es comparable a la de ningún otro periodo porque está tejida, digamos, con hilos de *nylon*.”⁹

Para ser más justos con el propio Illich, la labor de contextualizar su vida, habría de centrarse en lo cotidiano, en esos axiomas, ideas, concepciones y estructuras de pensamiento y no en los grandes eventos, guerras y demás. Esto, además, sería una forma de continuar su trabajo que se centró durante la última etapa de su vida en dilucidar los cambios históricos

⁶ J. E. “Radio as Medium”, en *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* Hayes, pp. 12725–12731.

⁷ Baughman, J. L. “Television: History”, en *op. cit.*, pp.15579–15583.

⁸ Dutton, W. H. “Computers and Society”, en *op.cit.*, pp. 2480–2487.

⁹ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 88.

que vivía el mundo, en hacer o contribuir a una historia de las ideas occidentales. Sin embargo, esa tarea necesariamente excedería en complejidad y objetivos a esta investigación, así que más humilde será la presentación del contexto de la vida de Iván.

Los primeros años

Iván Illich, “Humanista Radical”¹⁰, teólogo, historiador, filósofo, “arqueólogo de la modernidad”¹¹ y amigo, entre muchas otras cosas, nació recién terminado el primer cuarto del siglo XX. El 4 de septiembre de 1926, cuando en México empezaba la Guerra Cristera y un año antes de iniciar, en 1927, la Guerra Civil China que dejó a Mao en el poder, Ellen *née* Regenstreif-Ortlieb e Ivan Peter Illich tendrían al primero de sus tres hijos: Iván.

La pareja tenía orígenes diferentes. Ella provenía de una familia sefardí que había dejado España para asentarse cerca de Hildeberg y era hija de Fritz Regenstreif, un exitoso comerciante de madera con un aserradero en Bosnia, mismo que perdería por la guerra, de igual forma en que le sería arrebatada una bella casa que tenía en Viena. Por su parte, Ivan Peter, el padre del pequeño Illich, era un ingeniero civil con estatus diplomático que venía de familia católica y aristócrata asentada en Dalmacia, con propiedades en Split, la capital de la región y con tierras de olivares en la vecina isla de Brac.¹²

Las diferencias de la pareja, junto con otras peculiaridades que marcaron la infancia de Iván, pueden servir de introducción a algunos de los temas que el autor tocará a lo largo de su vida¹³.

En este sentido vale hacer el vínculo entre las diferencias culturales y geográficas de sus padres y su constante cambio de lugar de residencia con el profundo interés de Iván por el otro, con su constante peregrinar y con su visión “intercultural”. Vale vincular su falta de

¹⁰ Así lo definiría su amigo Eric Fromm en la introducción a su libro *Celebration of Awareness* (“Alternativas” en español) en I. Illich, *Obras reunidas* vol. I pp. 47-49.

¹¹ Así nombrado en el libro D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich. Un arqueólogo de la modernidad*.

¹² Citado de Gutiérrez Quintanilla, *Los Volcanes de Cuernavaca. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemerrier, Iván Illich*, La Jornada, México, 2007.

¹³ Estas referencias no pretenden explicar el interés de Illich por esos tópicos ni forzar la realidad para presentar una linealidad simplista que encuentre el origen de sus inquietudes. Simplemente son una forma de presentar los temas que Iván trabaja y relacionarlos con episodios o etapas de su vida. Por ejemplo, sería un error ver su irregular escolarización temprana como causa de su crítica a la escuela y sin embargo la primera puede servir de excusa para abordar la segunda.

una lengua materna¹⁴¹⁵, con su crítica a la “lengua materna enseñada”, su temprano aprendizaje por fuera de la escuela con su feroz crítica a la escolarización o sus complicaciones de salud con su crítica a la “medicina institucionalizada”. Cuando se le preguntaba a Illich cuál era su lengua materna, la respuesta solía ser: “Sinceramente no sé. En la casa solíamos hablar cuatro idiomas”.

La postura de Iván se fue formando en discusión con la realidad: una guerra en que tuvo que abandonar su casa, las dinámicas de una iglesia influenciada por las intenciones imperialistas de Estados Unidos que con el fuerte impulso dado a las labores misioneras, definían en cierta medida las encomiendas y vida eclesial de Illich; así como los cambios que traían las nuevas tecnologías y “medios de comunicación”, etc.

Mas permítaseme retornar a la feliz pareja. Para el nacimiento de su primogénito el lugar elegido fue Viena, ciudad en donde, como ya mencioné, el abuelo materno del pequeño Iván tenía una casa y donde se ofrecían buenas atenciones médicas. Esto último fue un punto importante porque se esperaba que el parto fuera complicado y en efecto lo fue. Además de poner “en riesgo” a su madre, el pequeño fue calificado como demasiado débil y desahuciado por los médicos profesionales. De esta manera, Illich tuvo su primer enfrentamiento con la “medicina institucionalizada” al romper los pronósticos y vivir.

Unos meses después, el 1º de diciembre, día del nacimiento del reino de los serbios croatas y eslovenos que se habían emancipado del Imperio Austro-Húngaro apenas ocho años antes¹⁶, el pequeño Illich de tres meses de edad viajó a Dalmacia a visitar a su abuelo paterno y a recibir su bautizo.

Así, el pequeño Iván pasará sus primeros años principalmente entre Viena y Dalmacia, pero también en Francia y en los lugares en que su padre tenía trabajo. A los seis años, edad en que se podía desenvolver en francés, italiano y alemán lo intentaron meter a una prestigiosa escuela en Viena donde otra vez los profesionales, pero ahora de la educación, valoraron negativamente al pequeño. Con la ayuda de test de inteligencia Iván fue calificado

¹⁴ Adolfo Castañón, *Los mitos del editor*, p.102.

¹⁵ Quizá sería más “correcto” decir que Illich tuvo varias lenguas maternas, sin embargo he decidido referirme a una “falta” de éstas por la propia crítica que Iván lanza a la “lengua que el Estado decidió que debía ser la primera lengua del ciudadano”, a una lengua que nació en oposición a la lengua vernácula mucho más vinculada a una convivencia cotidiana entre culturas y lenguas. I. Illich, “El trabajo fantasma”, en *Obras reunidas II*, p. 93-98.

¹⁶ Para tener una idea de la difícil situación de la región sirve mencionar que ese reino solo viviría de 1918 a 1929, cuando se transformaría en el reino de Yugoslavia que a su vez desaparecería en 1945.

de retrasado, lo que en palabras del propio Illich “fue una gran ventaja [...] pues pude quedarme en la biblioteca de mi abuela, leer sus novelas y buscar en los diccionarios todas esas cosas interesantes que pueden excitar la curiosidad de un niño travieso de 7 años.”¹⁷

Aunque Illich creciera “sin una educación escolar formal”, el intento de sus padres por hacer que fuera a la escuela continuaría cuando, a sus ocho años, “se decidió que debía aprender serbocroata para preparar un examen que me permitiera ir a la escuela en Yugoslavia, donde mi padre tenía un encargo oficial.”¹⁸

En la segunda mitad de la década de los 30, cuando el mundo seguía convulsionándose y se cocinaba el inicio de la Segunda Guerra Mundial, Illich asistió a clases en el Piarsten Gymnasium de Viena (1936-1941). En ese tiempo, el joven Iván era considerado medio ario y tenía protección diplomática gracias a su padre, protección que compartía con su abuelo judío y que le permitió a este último morir en casa en 1941. Pero ese mismo año, Iván perdió la inmunidad política y fue considerado medio judío, lo que lo obligó a mudarse a Italia con su madre y hermanos, de quienes tuvo que hacerse cargo por la muerte de su padre.¹⁹

En 1942, en una Europa sumergida en la guerra, la familia de su padre perdió su casa en Dalmacia, considerada por Illich su última casa. Illich, a pesar de la importancia que le daba al habitar, así como al hogar, a partir de entonces siempre vivió en lo que él llamaba un campamento.²⁰ Ese mismo año el joven Iván inició la preparatoria en Florencia en el Liceo Científico Leonardo da Vinci, donde tampoco tuvo la avenencia de los profesionales de la educación, que nunca lo vieron con buenos ojos y lo consideraban “raro”.²¹ Sin embargo, Illich salió airoso nuevamente y cursó con éxito sus estudios. Debido a la necesidad de una documentación falsa para sobrevivir bajo el régimen fascista, Iván estudió química inorgánica y cristalografía. Después de eso y ya más seriamente, Illich estudió filosofía y teología, en la Universidad Gregoriana de Roma.²²

En 1945 la guerra continuó por otros medios²³ y con ello el hegemón norteamericano

¹⁷ D. Cayley, *op. cit.*, p. 25.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ R. Olvera y J. Márquez. *Ivan Illich Su vida*, [en línea], p. 1.

²⁰ D. Cayley, *op. cit.*, p. 46.

²¹ Braulio Hornedo, *Iván Illich. Hacia una sociedad convivencial*, p. 14.

²² Jorge Márquez, *El Otro Titán: Iván Illich*, p. 11.

²³ Michel Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, pp. 28-29.

también prosiguió en su intento de controlar el globo, pero con “un tipo mucho más perverso de colonialismo, dirigido a destruir desde dentro los sistemas culturales de los países del tercer mundo, y a homogeneizarlos en la idea de desarrollo y progreso”²⁴, lo que se vería reflejado tanto en programas de “ayuda” como en los intentos de la Iglesia por hacerse presente en Latinoamérica con ayuda de un ejército de misioneros a los que Illich más tarde buscaría desalentar.

En este mismo año, 1945, Illich se encontraba en Salzburgo en donde se inscribió a la universidad para obtener la residencia y poder quedarse legalmente en ese lugar. También en Salzburgo Iván se acercó formalmente a la Iglesia católica y recibió su ordenación en 1951, año en que también se doctoró en filosofía con la tesis *Las dependencias filosóficas y metodológicas de Arnold Toynbee*²⁵. Ahí mismo conoció a dos profesores que lo dejaron fascinado y de quienes aprendió mucho de método histórico e interpretación de textos: Albert Auer un viejo monje benedictino especialista en teología del sufrimiento del siglo XII²⁶, con quien trabajó su tesis, y Michel Muechlin, quien diera en palabras de Illich, “el único curso formal de estudios que efectivamente me ha dado algo”²⁷.

Nueva York o el “contacto con la vida real”²⁸

Poco después de titularse, Illich se mudó a América igual que lo hicieron en esos años un sinnúmero de personas principalmente judías, a las que la guerra había expulsado. Pero a Illich no era la guerra lo que le hacía cambiar de continente. Él quería abandonar Roma y el camino de burocracia que le ofrecía la Iglesia. A esas alturas, Illich, políglota religioso de la Iglesia católica, ya había sido “escogido por el Vaticano para la carrera diplomática”²⁹. Sin embargo, rechazó esa oferta optando por el ministerio pastoral. Además, sus planes eran hacer una tesis posdoctoral sobre la alquimia en la obra de Alberto Magno y la Universidad

²⁴ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 10.

²⁵ J. Márquez, *op. cit.*, p. 11.

²⁶ D. Cayley, *op. cit.*, p. 47.

²⁷ *Idem.*

²⁸ Para un acercamiento principalmente desde la perspectiva religiosa y personal de Iván Illich puede revisarse el texto Fitzpatrick Joseph P. “Ivan Illich as We Knew Him in the 1950s”, en Lee Hoinacki y Carl Mitcham, *The Challenges of Ivan Illich: a Collective Reflection*, pp. 35-42.

²⁹ Marcela Gajardo, *Ivan Illich*, p.1.

de Princeton tenía documentos valiosos para su trabajo, por lo que en 1951 llegó a Nueva York donde permanecería unos cuantos años.

Sin embargo, su ocupación en Manhattan no fue lo que pensaba. Él mismo narra: “en mi primer día en Nueva York, o mejor dicho, durante mi primera tarde transcurrida junto con algunos amigos de mi abuelo, oí hablar de los puertorriqueños.”³⁰ Esto fue el preludio de una decisión que cambiaría el rumbo de su vida de manera importante. El interés que le causaron los comentarios de sus anfitriones que alegaban tener que mudarse por la llegada de los boricuas hizo que Illich pasara los dos siguientes días en el barrio donde vivían la mayoría de los puertorriqueños para después ir a ver al cardenal Spellman, máxima autoridad religiosa de Nueva York, a pedir que le asignaran una parroquia puertorriqueña.

En 1898 Puerto Rico había sido conquistado por Estados Unidos, lo que dio inicio a una relación estrecha y a un flujo migratorio desde la isla que aumentaría principalmente a partir de la década de los 40.³¹ En este sentido, es ilustrativo recordar que al finalizar la Segunda Guerra Mundial los boricuas protagonizaron la primera migración a gran escala por vía aérea en el mundo, migración que tenía justamente a Nueva York como destino. El fuerte flujo de boricuas a los Estados Unidos, particularmente a esa ciudad, se mantendría un buen tiempo.³²

Esta masiva migración fue recibida con gran odio y racismo por parte de muchos, lo que propició que Illich quisiera trabajar con los boricuas. Así, consiguió ser asistente de sacerdote en la Parroquia de la Encarnación, en el Upper West Side de Nueva York, un templo de feligresía irlandesa y puertorriqueña donde no sólo trabajó muy de cerca con los boricuas, sino que además tuvo sus “únicos cinco años en contacto directo con lo que otros llamarían vida real.”³³

Durante esos años, Illich trabajó de cerca del ya mencionado cardenal Spellman, una figura bastante problemática y quizá la relación cercana más controversial de Illich. Sin embargo, nuestro autor hablará muy poco del cardenal y del impacto de esta relación en su vida. Además, durante esta etapa, el joven sacerdote publicaría sus primeros trabajos en una

³⁰ D. Cayley, *op. cit.*, p. 50.

³¹ *Cfr.* Jorge Duany, *Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2002.

³² Joseph P. Fitzpatrick, *Puerto Rican Americans: The Meaning of Migration to the Mainland*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1987.

³³ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, pp. 50-51.

revista religiosa, *Integrity*, bajo el seudónimo de Peter Canon.³⁴

El trabajo de Iván en Estados Unidos culminó o, mejor dicho, se pausó en 1956, cuando, junto con el cardenal Spellman, en presencia de 30 mil puertorriqueños reunidos en el campus de la Universidad de Fordham, festejó a San Juan en una memorable fiesta que dejaba ver el buen entendimiento y conexión que había logrado hacer con los boricuas.

Puerto Rico y la llegada a América Latina

En 1956 Illich volvió a cambiar el suelo bajo sus pies y se mudó para trabajar en la Universidad Pontificia de Puerto Rico, institución de la que, por conducto de Spellman, fue nombrado vicerrector. La universidad, creada apenas ocho años antes, tenía un fuerte vínculo con la iglesia norteamericana y había sido fundada por iniciativa del obispo de San Juan, James Davis y por el obispo de Ponce, ciudad en que se encuentra la Universidad, James McManus. Estos personajes, que al igual que Spellman tenían origen irlandés, fueron descritos respectivamente por Illich como “un interesado e inútil arribista” y “un tonto irlandés bienintencionado”³⁵. La relación de Illich con ambos religiosos no fue la mejor, pero le permitió trabajar ahí por cinco años, hasta que un problema con ellos le obligó a abandonar la isla. El problema estalló cuando Iván se opuso a los dos obispos quienes se habían metido en la política y habían amenazado con “excomulgar a cualquiera que hubiera votado a un partido que no prohibiera la venta de preservativos en las farmacias”³⁶, maniobra que presionaba a las y los votantes a elegir un partido que ellos mismos habían organizado.

Sin embargo, a pesar de que Illich dejó Puerto Rico más presionado por estos problemas que por una decisión “libre”, los años que permaneció en la isla le permitieron conseguir sus objetivos y le fueron muy edificantes pues, por ejemplo, fue ahí donde conoció a algunos personajes que le influyeron profundamente.

En su primera tarde en la universidad, Illich conoció a un “duendecillo burlón” quien daba clases en la isla y con quien tendría una larga relación: Leopold Kohr.

³⁴ Peter Canon, “The American Parish,” *Integrity*, pp. 5–16. Y Peter Canon, “Rehearsal for Death,” *Integrity*, pp. 4-10.

³⁵ D. Cayley, *op. cit.*, pp. 54.

³⁶ *Ídem.*

Khor retomó parte del trabajo en el terreno biológico de D'Arcy Thompson³⁷ y J. B. S. Haldane³⁸, dos científicos que estudiaban la relación entre forma y tamaño: la “proporción” entre seres vivos. Por su parte, “Kohr discute la sociedad haciendo una analogía con la manera en que las plantas y animales obtienen su tamaño de su forma y su forma de su tamaño”³⁹.

Él también sostenía que la típica forma del ratón, con sus finas patas y el cuerpo grueso y redondeado, solo puede medir, por razones exclusivamente físicas, entre dos centímetros y medio y veinticinco centímetros de largo [...] Del mismo modo, existen sociedades y aspectos de las sociedades cuya existencia está garantizada solo dentro de dimensiones limitadas. Se da, por tanto, una relación estrecha entre forma y dimensión.⁴⁰

Esta noción de proporcionalidad será importante para Illich y le ayudará después en el desarrollo de sus planteamientos. Particularmente, podemos ver la relación con su concepto de *contraproductividad* y la “desproporción” que ésta implica.

Un año después de su llegada a Puerto Rico, Illich es nombrado miembro del Consejo Superior de Enseñanza y empieza a vivir y ver más de cerca las características y estructura de la institución escolar, pero en un primer momento sin cuestionarla profundamente, hasta que, también en la isla, Illich conoce a otro personaje que tendría mucha influencia en él, Everett Reimer. Reimer tenía apenas dos años en la isla y ocupaba el puesto de Secretario del Comité de Recursos Humanos del gobierno de la Commonwealth cuando conoció a Iván. Su trabajo le hizo coincidir con Illich en una reunión y a partir de entonces formaron una relación muy importante para ambos. Everett acercó a Iván a términos como planeación y recursos humanos, lo que le ayudó a éste último a comprender el funcionamiento del sistema educativo, primero en Puerto Rico y luego de manera más amplia. Tan importante fue esta relación para el pensamiento educativo de Illich que en las primeras palabras de la

³⁷ D'arcy es considerado el primer biomatemático y su obra más famosa es “On growth and form” donde plantea el papel de la mecánica y la física en la determinación de la forma y estructura de los seres vivos.

³⁸ Haldane fue un famoso biólogo genetista que desarrollo “de manera paralela” a Oparin una de las primeras teorías sobre el origen de la vida, la llamada Teoría Oparin Haldane. Pero además en su ensayo “On being the right size” publicado en 1926 trabajó la relación entre el tamaño de los animales y la complejidad de sus órganos.

³⁹ “Kohr discusses society in analogy to the way plants and animals are shaped by their size and sized by their shape” en Illich, I. “The Wisdom of Leopold Kohr.” *Bulletin of Science, Technology & Society*, 17(4), p. 157. Traducción propia.

⁴⁰ D. Cayley, *op. cit.*, p. 49.

introducción de una de sus obras más conocidas, *La sociedad desescolarizada*, dice: “Debo a Everett Reimer el interés que tengo por la educación pública. Hasta el día de 1958 en que nos conocimos en Puerto Rico, jamás había yo puesto en duda el valor de hacer obligatoria la escuela para todos.”⁴¹

Desde su encuentro en la isla, ambos críticos de la escuela mantuvieron un fructífero diálogo sobre la educación que duró más de quince años. Parte del mismo se llevó a cabo en el CIDOC donde por varios años se organizó, por iniciativa de Reimer, un seminario centrado en la crítica a la escolarización obligatoria y donde participaron cientos de personas entre las que podemos mencionar a Paul Goodman⁴², a quien Illich conoció en la gran fiesta de San Juan que organizó en Nueva York, a Augusto Salazar Bondy o a John Holt⁴³. El afamado y fructífero seminario llevaba por nombre “Alternatives in education” y, fruto de él, Reimer publicó su libro *School is dead*⁴⁴, donde expone algunas de las ideas que trabajó con Illich. Más adelante retomo este importante seminario.

Los años que Iván pasó en Puerto Rico le permitieron generar un sentido de arraigo bastante fuerte, sobre todo para un “peregrino” que vivió la mayor parte de su vida en un “campamento”, un arraigo como con ningún otro lugar en el mundo.⁴⁵ Además, este tiempo le permitió profundizar su pensamiento sobre Latinoamérica pues, si ya en Nueva York había visto la realidad de los puertorriqueños en tanto migrantes y había podido acercarse a su cultura, fue una vez en el caribe que pudo constatar la realidad de la isla y ver más claramente los planes norteamericanos para con ella y el resto de América Latina. Esto último se da, además, por su trabajo en Puerto Rico y porque más tarde en México se había dado, en el marco de la intención norteamericana de tener más presencia en la región, la hegemonía estadounidense en esa parte del globo y combatir el comunismo, intención que venía de la mano de la Iglesia.

⁴¹ I. Illich, “La sociedad desescolarizada”. *Obras reunidas* vol. I p.189.

⁴² Paul Goodman fue también un crítico importante de la educación que de alguna manera antecedió a Illich con la publicación en 1964 de su libro *Compulsory Miseducation* donde cuestiona la necesidad y pertinencia social de las escuelas. Paul Goodman, *Compulsory Miseducation*. Nueva York, Penguin Education Specials, 1971.

⁴³ Los trabajos de Holt han sido de gran influencia para el movimiento de “homeschooling” y de “desescolarización” principalmente en los Estados Unidos, por ejemplo John Holt, *El fracaso de la escuela*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

⁴⁴ Everett Reimer, *School is dead: An essay on alternatives in education*. Nueva York, Penguin education specials, 1971.

⁴⁵ Cayley, D., *op. cit.*, p. 54.

Como más tarde dijera el propio Illich en su libro *Celebration of Awareness*⁴⁶:

En 1960 el papa Juan XXIII encargó a todos los superiores religiosos estadounidenses y canadienses que enviaran el 10 por ciento de sus fuerzas efectivas, entre sacerdotes y monjas, a América Latina en el curso de los 10 años siguientes. La mayoría de los católicos estadounidenses interpretaron esta solicitud papal como un llamado para ayudar a modernizar a la Iglesia latinoamericana de acuerdo con el modelo norteamericano. Había que salvar del «castrocomunismo» a un continente en el cual vive la mitad de los católicos del mundo.

Me opuse a la ejecución de esa orden: estaba convencido de que dañaría seriamente a las personas enviadas, a sus protegidos y a los patrocinadores de los países de origen. Además, serviría inevitablemente a la propagación del desarrollismo. [...] Sabía que la transferencia de los estándares de vida y las expectativas norteamericanas no harían más que impedir los cambios revolucionarios necesarios y que estaba mal usar el Evangelio al servicio del capitalismo.⁴⁷

Illich había llegado a Puerto Rico porque a la estructura eclesial le convenía mandar a la isla a alguien que no fuera ni puertorriqueño ni norteamericano y el austriaco caía como anillo al dedo para el puesto. Además de la nacionalidad, tenía experiencia de trabajo con los boricuas y también toda la confianza del cardenal de la ciudad de la unión americana con mayor población y flujo puertorriqueño y cuyo apellido era Spellman.

Para los cinco años que pasó ahí, Illich conoció bien la isla, su cultura y geografía y la valoró lo suficiente para ver con malos ojos la "norteamericanización" de los puertorriqueños. Ya desde Nueva York había abogado por el respeto de la cultura de los caribeños y se había encontrado con que la mayoría de las personas que trabajaban con boricuas no sabían en realidad cómo tratarles. Eso fue por lo que Iván encontró conveniente “tener un puesto fuera de Estados Unidos, en el que poder formar personal para Nueva York [...] Me parecía importante que esa gente de Nueva York conociera el español y respirase un poco de aire tropical para que luego no se espantasen frente a esos pequeños, oscuros y ruidosos individuos que se estaban infiltrando en su comunidad.”⁴⁸

Por eso en su segundo año en Puerto Rico, en 1957, Illich fundó el Instituto de Comunicación Intercultural dentro de la Universidad Católica de Ponce, “la más grande y única influencia en la formación de sacerdotes, religiosos y laicos que desean trabajar con

⁴⁶ Este libro, junto con otros escritos, se publicó en español bajo el título *Alternativas*.

⁴⁷ I. Illich, “El reverso de la caridad” en *Obras reunidas* vol. I p. 87.

⁴⁸ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 53.

los puertorriqueños en el continente.”⁴⁹

A Illich este trabajo de reflexionar y cuestionar los voluntariados que los países ricos promovían en los pobres le parecía muy importante y quería continuarlo. Situación que marcó de manera relevante su trabajo posterior en México.

Monseñor Illich y el Concilio Vaticano II

Por otra parte y de manera paralela a todo esto, Illich tuvo un importante acercamiento a la institución eclesial el 25 de enero de 1959 en el marco de las celebraciones de la conversión de San Pablo. El papa Juan XXIII⁵⁰ convocó a lo que más tarde se llamaría Concilio Vaticano II. Este anuncio tomó a todo mundo por sorpresa, pues fue hecho por un papa considerado como de transición (pues no se esperaba que ocupara el cargo por mucho tiempo) a solo unos meses de haber sido nombrado vicario de Cristo. De hecho, el papa convocante no pudo acudir a todo el Concilio pues falleció el 3 de junio de 1963 cuando apenas se había celebrado una de las cuatro etapas de éste. Por esta razón, Pablo VI tomó el relevo como cabeza de la Iglesia católica, dio dirección al Concilio y guió a la Iglesia por años de intenso movimiento social hasta su muerte en 1978. Pablo VI también fue la máxima autoridad cuando los problemas de Iván con la Iglesia escalaron a su punto más álgido y quebraron definitivamente su relación, por lo que fue el último papa que tendría relación con Illich.

Iván, que para ese momento ya había sido nombrado monseñor, título religioso con que la Iglesia reconocía su gran labor, participó activamente tanto en la preparación como en el desarrollo del Concilio Vaticano II, que se llevó a cabo de octubre de 1962 a diciembre de 1965. Ahí, el monseñor pudo tener mayor claridad de la estructura real de la Iglesia, sus métodos, límites e intereses, y, por lo que vio, luego diría: “No creo que las iglesias más importantes, tal y como están organizadas hoy, puedan ofrecer a partir de los principios que

⁴⁹Soledad Galeron, Rosa María Icaza, Rosendo Urrabazo, *Vision Profetica/Prophetic Vision: Reflexiones Pastorales Sobre El Plan Pastoral Nacional Para El Ministerio Hispano*, Vision Profetica Sheed & Guard, Kansas, p. 13.

⁵⁰ Samuel Ruiz lo recuerda como “un Papa humano y que rompía por eso todas las normas. Un Papa que se puso en contacto con el mundo y empujó a la Iglesia a que fuera para allá.” En: Samuel Ruiz, *Reflexiones Pastorales ante universitarios*. p. 19.

sostienen una postura adecuada a los tiempos que corren.”⁵¹

La gota que derramó el vaso fue la falta de condena a los gobiernos por poseer bombas atómicas. Fue justo después de esa decisión en el Concilio que Illich decidió abandonar el importante evento. Sin embargo, el Concilio Vaticano II fue determinante para transformar la Iglesia Latinoamericana. Como dice el etnólogo Dominico Gerardo Allaz, “el Concilio impuso una vuelta radical y deliberada a la gran tradición cristiana”⁵² pasando de frenar a impulsar cambios y reformas importantes en la Iglesia católica y de manera indirecta incluso en la protestante. Vale la pena detenernos un poco en este gran acontecimiento religioso porque marcó de manera importante el contexto en que Illich se desarrolló durante su paso por México.

Como ya mencioné, fue Juan XXIII el artífice del Concilio. Este sumo pontífice dio una importante declaración en una emisión radiofónica el once de septiembre, apenas un mes antes del evento inaugural, donde expresó la veta de los cambios más importantes para la Iglesia latinoamericana: “Ante los países subdesarrollados, la Iglesia se presenta tal y como es y quiere ser: la Iglesia de todos y particularmente la Iglesia de los pobres.”⁵³

Este llamado por una “Iglesia de los pobres” fue retomado con fuerza por un grupo de obispos conocido por el mismo nombre (Iglesia de los pobres), quienes se encargaron de promover discusiones sobre la pobreza durante todo el Concilio y quienes casi al final de éste “firmaran” el “Pacto de las catacumbas”. El documento fue anónimo y, por lo mismo, ha habido varias versiones de los firmantes. Algunas no señalan a ningún religioso mexicano⁵⁴ y otras ven como posibles firmantes a dos⁵⁵, uno de los cuales fue Sergio Méndez Arceo, obispo de Cuernavaca, ciudad morelense en la que Illich viviría sus años más prolíficos, por lo menos en lo que respecta a su producción intelectual sobre la educación. De cualquier modo, sea que don Sergio firmara o no el pacto, es clara su adhesión práctica al mismo y su apuesta por caminar con los pobres desde la pobreza. Pero volveré más adelante sobre Sergio y la vida religiosa en la que Iván se desarrolló.

⁵¹ D. Cayley, *op. cit.*, p. 66.

⁵² Allaz, Tomás Gerardo, “El derecho de los postergados”, en *La Iglesia, el Subdesarrollo y la Revolución*, p. 209.

⁵³ Joan Planellas I Barnosell, *La Iglesia de los pobres en el Concilio Vaticano II*, p. 25.

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ Jon Sobrino y Charo Mármol Martínez, *Conversaciones con Jon Sobrino*, p. 303.

De Puerto Rico a México con escala en Nueva York

Para el final de la década de los 50 Illich dejó la isla y regresó a Nueva York. Ya en la ciudad de la gran manzana Iván empezó a trabajar en la Universidad de Fordham, una escuela privada de la Compañía de Jesús. En esta casa de estudios Iván fue investigador y profesor intermitente por varios años y dio cursos intensivos que le permitieron continuar sus clases en la universidad incluso una vez radicado en México. En esta escuela jesuita Illich fundó el Centro Intercultural de Formación (CIF) con que daba continuidad a su trabajo en Puerto Rico. En el CIF, como en la isla caribeña, Iván buscó trabajar con misioneros y voluntarios que pretendían visitar Latinoamérica para hacer labores humanitarias, asistencialistas o evangelizadoras.

El gancho principal para poder trabajar con ellas y ellos y desalentarles de sus tareas era el idioma. Illich ofrecía un espacio para aprender español, pero también buscaba acercar a quienes acudían al centro a “las culturas de los países latinoamericanos, no desde la perspectiva de una cultura dominante que piadosamente les lleva la salvación, sino propiciando un diálogo intercultural entre semejantes.”⁵⁶

Incluso, podría decir que Illich sostenía que para que este diálogo existiera era necesario acabar con la idea de que América Latina “necesitaba” la intervención en su territorio de los voluntarios, independientemente de la actitud que tuvieran. Para Iván era importante apoyar la idea de que

La gente [que venía de la unión americana] tenía que comprometerse en contra de la guerra, contra los marines, contra los bancos y las grandes corporaciones en los Estados Unidos más que en América Latina. [Notaba que] el voluntariado representaba una magnífica válvula de escape. La gente, en lugar de combatir en su propio contexto político, donde se sentía tan impotente, llevaba a América Latina el cristianismo radical o, más adelante, el socialismo.⁵⁷

Esta posición ayuda a entender mucho del hacer político de Illich así como su distancia de las formas más comunes de la lucha por la transformación. Si bien Illich

⁵⁶ B. Hornedo, “Iván Illich. Hacia una sociedad convivencial”, en *La Jornada Semanal* [en línea], líns. 63-65; pant. 1.

⁵⁷ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, pp. 62-63.

trabajaba desde México, por lo menos desde el CIF, su intención no era la de trabajar con las personas de este país, sino de influir en quienes querían ir a trabajar allí o en el resto de Latinoamérica. Es decir que como extranjero entendía que su trabajo era principalmente con las y los extranjeros y no con las y los locales.

Y no eran pocos extranjeros que llegaban a América Latina y es que, por si fuera poco, 1959 no sólo brilló por el sorpresivo anuncio del Concilio, sino que ese mismo año, Jano le abrió las puertas a la Revolución Cubana que triunfó el primer día de su mes. La influencia de esta revolución también fue enorme en toda Latinoamérica y, aunque para hablar de ella se requerirían miles de páginas, baste por el momento decir dos cosas. La primera es que su triunfo obligó al imperio *yankee* a voltear a ver más detenidamente a Latinoamérica y fortalecer sus políticas de control. La ya mencionada “Alianza para el progreso” es una iniciativa en esa línea en la que Illich se vio envuelto. La segunda es que esta revolución tendría una influencia importante en el pensamiento revolucionario latinoamericano con el que Illich discutió sobre todo en su paso por México. Si ya de por sí el marxismo-leninismo marcaba la pauta del pensamiento transformador en el mundo por la influencia soviética y china, el ejemplo cubano definió una línea más clara para Latinoamérica y ese ejemplo tuvo su reflejo en las propuestas educativas con las que Illich discutió. Sobre eso hablaré más adelante.

El Centro Intercultural de Formación⁵⁸ y la Iglesia Latinoamericana

El inicio del CIF se da en 1961, cuando Illich se muda a Cuernavaca y hace del abandonado Hotel Chulavista su centro de operaciones y casa del CIF.⁵⁹ Sin embargo, cuatro meses antes de su llegada a la ciudad de la eterna primavera, Illich había estado recorriendo América

⁵⁸ Este mismo centro también fue conocido como CIC, siglas de Centro de investigaciones Culturales. Por ejemplo, Javier Sicilia, poeta morelense que junto con Valentina Borremans hiciera la revisión de las *Obras reunidas* que publicó en español el Fondo de Cultura Económica. En su prólogo al segundo volumen de estas obras habla del centro con ese nombre (CIC). Por su parte, Jean Robert, amigo de Iván y quien, otra vez junto a Valentina prologara el primer volumen del mismo esfuerzo editorial, se refiere al centro, en un corto texto sobre el CIDOC como CIF. En el presente trabajo, mantendré el nombre de CIF.

⁵⁹ J. Márquez, *op. cit.*, p. 14.

Latina en búsqueda de un lugar de buen clima, buena comida y hospedaje y cercano a una buena Universidad y Biblioteca donde inaugurar el CIF. Sobra decir que Cuernavaca cumplió con creces los requerimientos. Además, la ciudad tenía por obispo a Méndez Arceo, con quien Illich tendría muy buena relación. Ahora me detendré un poco en el contexto de Cuernavaca, sobre todo en el contexto religioso de la capital morelense.

En los años 60 Cuernavaca estaba experimentando, como el resto de México y América Latina, un giro hacia la izquierda que se reflejaba en la vida religiosa. Como ya mencioné, “los pobres” tomaban un papel importante y la Iglesia se renovó al adoptar un carácter social adaptado al contexto latinoamericano, pero esto impactó Cuernavaca principalmente por la vía de dos obispos: Gregorio Lemercier y Sergio Méndez Arceo.

Ya desde la década anterior, en 1950, la ciudad de la eterna primavera había visto cómo cerca de ella el obispo Lemercier de origen belga había fundado el convento de Nuestra Señora de la Resurrección, un convento sencillo en donde Lemercier introdujo el español en la liturgia, una práctica innovadora que en algún sentido era similar al uso del español que Illich puso en práctica con los feligreses puertorriqueños de Nueva York. Más tarde, el belga había introducido al monasterio el psicoanálisis para enfrentar los problemas de la vida monástica. Esto le conllevó algunos problemas con la Santa Sede que le obligaron a dejar el monasterio. Pero en esta lucha con el Vaticano, Lemercier no había estado solo. Junto a él estuvo el monseñor Sergio Méndez Arceo, religioso progresista que logró que el Vaticano dejara regresar al belga a su monasterio dos años después de forzarlo a retirarse. Sin embargo, a su regreso le fue prohibido a Lemercier recurrir al psicoanálisis en el ámbito religioso.⁶⁰ Un tiempo después, en octubre de 1965, Lemercier funda en Cuernavaca el Centro de Psicoanálisis de Emaus, lo que le significó una seria llamada de atención desde el Vaticano. Finalmente, en 1967 Lemercier fue reducido a laico y su conflicto con la Santa Sede fue adaptado al teatro por Vicente Leñero en la obra *Pueblo Rechazado* en 1969.

A esa Cuernavaca llegó Illich y su buena recepción por parte de Méndez Arceo mereció que, algunos años después de su arribo a México, Iván le escribiera a su anfitrión: “nunca olvidaré la amabilidad con que fui recibido por usted en octubre de 1960 cuando me presenté, completamente desconocido para usted, para informarle que había encontrado local

⁶⁰ Miguel Concha Malo, *et al.*, *La participación de los cristianos en el proceso popular de liberación en México (1968-1983)*, p. 66-68.

en su diócesis que se podía alquilar para establecer una obra que tenía en mente realizar”⁶¹.

Así, Iván encontró en Cuernavaca terreno fértil para su proyecto y, por tanto, pudo contribuir a que la capital morelense se tornara un punto de encuentro importantísimo para las ideas “progresistas de la época”. De manera paralela al CIF mexicano, hubo otro centro con los mismos objetivos de desalentar al voluntariado que llegaba a Latinoamérica y enseñarle el idioma y cultura del lugar. Dicho centro también había sido fundado por Illich a inicios de la década, pero éste en Petrópolis, una ciudad brasileña del estado Río de Janeiro ubicada a 68 kilómetros de la famosa capital del estado.

En Brasil, Illich aprendió portugués en el centro que había fundado y, de la mano del célebre arzobispo Hélder Camara, conoció el país y a muchas de sus “personalidades importantes” dentro de las que podemos destacar al famoso pedagogo brasileño Paulo Freire. El arzobispo, cuatro veces candidato a Premio Nobel de la Paz, se hizo cargo de Iván durante mes y medio de una forma de lo más edificante para Illich, quien más tarde dijera del brasileño: “¡Nunca tuve un tutor así!”⁶²

Hélder fue otro personaje fundamental para el desarrollo de la teología de la liberación y se mantuvo muy presente en los intentos de que la Iglesia tuviera un carácter más social. Participó en el ya mencionado “Pacto de las catacumbas” durante el Concilio Vaticano II y fue uno de los obispos que hiciera el *Manifiesto de obispos del tercer mundo*⁶³, manifiesto que tomaba la encíclica de Pablo VI *Populorum Progressio* y se posicionaba claramente a favor del socialismo y en contra del capitalismo.⁶⁴

Por otro lado, el llamado *Arzobispo rojo de Recife (Arcebispo vermelho do Recife)* llamó en 1961, junto con el chileno Manuel Larraín, a una reunión informal que buscaba integrar un programa pastoral latinoamericano de cara al Concilio Vaticano II. Illich atendió a la reunión y más tarde empujó para que algo parecido se repitiera de manera regular. Las

⁶¹ Citado en Jon Igelmo Zaldívar *La ciudad mexicana de Cuernavaca, punto de encuentro de la pedagogía mundial en los años setenta del siglo XX*, en: Revista digital Sembrando ideas, p. 31.

⁶² Cayley, D., *op. cit.*, p. 167.

⁶³ Cfr. Mangione, Mónica, *El Movimiento de los Sacerdotes del Tercer Mundo*. Buenos Aires, CEME, 2001.

⁶⁴ El citado manifiesto tiene, entre sus más de veinte puntos uno que dice: “Los cristianos tienen el deber de mostrar ‘que el verdadero socialismo es el cristianismo integralmente vivido, en el justo reparto de los bienes y la igualdad fundamental’. Lejos de contrariarse con él, sepamos adherirlo con alegría, como a una forma de vida social mejor adaptada a nuestro tiempo y más conforme con el espíritu del Evangelio. Así evitaremos que algunos confundan Dios y la religión con los opresores del mundo de los pobres y de los trabajadores, que son, en efecto, el feudalismo, el capitalismo y el imperialismo.” En, Mangione, Mónica, *op. cit.*, p.8. Esta postura refleja la firmeza y claridad con que se busca una transformación social profunda y anticapitalista.

reuniones organizadas por Illich juntaban a varios religiosos del continente que reflexionaban en torno al significado del mensaje cristiano en un contexto como el latinoamericano de pobreza y opresión.⁶⁵ Estas reuniones y lo que se seguía trabajando entre una sesión y otra hallaba un importante impulso en la habilidad de Illich para juntar a gente a reflexionar y también en sus “centros” que servían para la generación y difusión de las ideas discutidas. Sin embargo, aunque Illich jugó un papel relevante en el desarrollo de las ideas de transformación religiosa que más tarde se concretarían en la teología de la liberación⁶⁶, en realidad sus escritos religiosos van en otra línea, por lo que es difícil plantear un vínculo fuerte entre sus posturas y las de la nueva teología latinoamericana. Son pocas las coincidencias entre las ideas que Illich tenía para el culto religioso y los cambios que proponía la nueva Iglesia latinoamericana, pero vale la pena señalar al menos una. Es verdad que sería aventurado hacer conclusiones de esta comparación y puede parecer que se fuerza la coincidencia. Illich nunca hizo un vínculo explícito en sus textos e intentar explicar sus ideas por el ejemplo vivo de las comunidades eclesiales de base (CEBs) sería errado, pero tampoco conviene dejar de ver que las CEBs eran una realidad conocida por Iván que le daban forma, de manera muy peculiar si se quiere, a lo propuesto por él para el “culto de mañana”⁶⁷ que reza:

El contacto periódico entre amigos tomará el lugar dominical de extraños. Una persona independiente, un dentista, un obrero, un profesor, y no un empleado de la iglesia, escriba o funcionario, presidirá la reunión. El ministro, normalmente, saldrá del seno de su propia comunidad y sólo excepcionalmente será un enviado que constituye en torno a él una nueva iglesia. Será un hombre madurado en la sabiduría cristiana por su prolongada participación en una liturgia íntima de su comunidad, y no uno que ha recibido un título en el seminario, instruido profesionalmente en una jerga “teológica” [...] Más que la asistencia de una multitud anónima en torno a un altar, preveo el contacto personal de familias en torno a una mesa. Más que los edificios consagrados, destinados a santificar la ceremonia, será la celebración la que santificará el comedor de una casa.⁶⁸

La similitud de lo descrito por Illich con lo que infinidad de comunidades de las CEBs

⁶⁵ Christian Smith, *The Emergence of Liberation Theology: Radical Religion and Social Movement Theory*, Chicago, University of Chicago Press, 1991.

⁶⁶ Aunque es claro que no todos los cambios y propuestas de transformación social que venían y se construían desde la Iglesia caben bajo ese nombre, la intención aquí no es hacer una suerte de historia de esa corriente religiosa u otras tantas, ni ahondar en las diferencias y vertientes que hubo en el pensamiento teológico producido en el subcontinente.

⁶⁷ “El culto de mañana” fue el título de un texto que Illich escribiera en inglés y que luego sería integrado en su libro *Celebration of Awareness*.

⁶⁸ I. Illich, *Obras reunidas* vol. I pp. 73-74.

han construido desde sus inicios en los 50 es notable: grupos de vecinas y vecinos sentados alrededor de una mesa (ocasionalmente bien provista de alimentos) reunidos para leer las escrituras, cantar y participar de un ritual presidido por algún miembro de su comunidad. Baste revisar las conclusiones de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano realizado en la ciudad de Medellín, Colombia en 1968, donde por primera vez se habla de estas comunidades (llamadas entonces comunidades cristianas de base) en un evento de esa magnitud⁶⁹ y que entre otras sugerentes cosas dice: “La vivencia de la comunión a que ha sido llamado, debe encontrarla el cristiano en su "comunidad de base"; es decir, una comunidad local o ambiental, que corresponda a la realidad de un grupo homogéneo, y que tenga una dimensión tal que permita el trato personal fraterno entre sus miembros.”⁷⁰

Sin embargo, aunque Illich nunca mencionó en sus textos a las CEBs, la forma de reunión que éstas promovían sí fue una que Iván reprodujo en su vida cotidiana más allá de la Iglesia y el culto católico. Los grupos de estudio y trabajo teórico, que se daban entre amigos para gozarse y compartir los alimentos, son prueba de ello. Illich siempre prefirió participar en grupos pequeños que pudieran hablar y discutir de maneras más íntimas que las que propiciaban los espacios concurridos o salas de conferencias. Esta “preferencia”, que también era posición política y hasta teológica, fue determinando cada vez más la dinámica de vida de Iván, que, después de “dejar” México, dejó los reflectores que tanto lo siguieron a su paso por este país.

Por otra parte, en la cita referida de su texto “El culto de mañana” queda claro que, en sus primeros trabajos dedicados al ámbito religioso, Illich ya veía a la profesionalización como un problema y al profesional como una figura que debía ser remplazada, al menos en algunos ámbitos, por “gente de a pie”. Es verdad que su crítica no era tan profunda y no reflejaba desde el inicio una búsqueda de la autonomía y un rechazo a la enajenación personal que implica la profesionalización, pero me parece importante insistir en cómo lo religioso jugó desde el inicio un papel importante en el desarrollo de la crítica illichiana.

Ahora regreso al CIF. En este centro que mantenía relación con la Iglesia y estaba muy profundamente marcado por la intención evangelizadora del catolicismo de los 60, colaboraron personalidades religiosas como el jesuita chileno Renato Poblete, el marxista

⁶⁹ Las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano fueron iniciadas por el llamado del entonces Papa, Pío XII en 1955, a partir de esta primera conferencia se formó el CELAM.

⁷⁰CELAM, *Las cinco conferencias generales del episcopado latinoamericano*, pp.198.

Juan Luis Segundo, quien pretendía aplicar el materialismo histórico a la teología⁷¹ y autor de libros como *Liberación de la Teología* o *Teología de la Liberación: Respuesta al Cardenal Ratzinger*⁷² o Gustavo Gutiérrez, uno de los precursores⁷³ de la teología de la liberación y figura central de esa “opción por los pobres”.⁷⁴ Estas y otras personalidades ayudaron a Illich a regresar a varias y varios de las y los voluntarios y misioneros que venían del extranjero, pero también ayudaron a que quienes se quedaban cambiaran sus intenciones y percepción sobre el tercer mundo y fueran más abiertos a los cambios sociales que se vivían y a los teológicos que se estaban germinando.

Así, Illich fue bastante cercano a varios fundadores y figuras clave de la Teología de la Liberación. Juntando a varios de ellos y organizando reuniones, también dio un impulso a la elaboración de este pensamiento, pero ni en sus escritos teológicos ni en su práctica se encuentra realmente esa cercanía y, por el contrario, muchas veces se asoma una actitud de deslinde de dicha corriente y sus efectos en Latinoamérica.

Sea como fuere, el CIF era un centro muy exitoso a los ojos de Illich y su equipo, pero no era tan bien visto por la cúpula de la Iglesia católica y los ataques al peculiar proyecto no tardaron mucho en hacerse sentir. Illich mismo dice: “En 1967 recibí unos documentos oficiales de parte de la curia romana, que yo me enteré de que eran copias de informes de la CIA, filtrados de algún modo a la Santa Sede.”⁷⁵

En septiembre de ese año, Lucio Gera fue enviado como parte del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) a visitar el CIDOC, del que no dio un informe negativo que, sin embargo, no evitó que, a inicios del año siguiente, Roma presionara a Illich para que dejara México. La presión se hizo por medio del obispo coadjutor de Nueva York, John McGuire, quien se hizo cargo por un breve periodo de algunas tareas del cardenal Spellman, que tenía poco más de un mes de haber muerto, sin llegar a ser su sucesor. Ante esto, Illich buscó respaldo en el Papa Pablo VI pero nunca lo obtuvo.⁷⁶ Un año después, el 17 de junio de 1968,

⁷¹ Cfr. Bojorge, Horacio. *Teologías deicidas: El pensamiento de Juan Luis Segundo en su contexto*, Madrid, Ed. Encuentro, 2000.

⁷² Cfr. Juan Luis Segundo. *Teología de la Liberación: Respuesta al Cardenal Ratzinger*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1985.

⁷³ Cfr. Del Valle, Luis G., “Teología de la Liberación en México”, en Roberto J. Blancarte. *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, pp. 230-247.

⁷⁴ Cfr. Christian Smith. *The Emergence of Liberation Theology: Radical Religion and Social Movement Theory*. Chicago, University of Chicago Press, 1991.

⁷⁵ D. Cayley, *op. cit.*, p. 64.

⁷⁶ Martín de la Rosa M. “La Iglesia católica en México. Del Vaticano II a la CELAM III (1965-1979)” en

Illich fue llamado a comparecer ante la Congregación para la Doctrina de la Fe, sucesora de la llamada Inquisición romana, para responder a ochenta y cinco preguntas. Illich se rehusó a contestar el cuestionario de sus “inquisidores” mostrando un profundo desacuerdo con el procedimiento y finalmente pidió al papa que le quitara todos sus privilegios sacerdotales.⁷⁷

Por todo esto, el CIF desapareció como tal. Se rompieron las relaciones entre el Centro y Roma y el objetivo cambió dado que ya los misioneros y religiosos dejaban de visitar el centro. Es más, un poco después, el 23 de enero de 1969, la Iglesia católica prohibió que sacerdotes y religiosos asistieran a los cursos del CIDOC (la ambigüedad CIF- CIDOC la aclaro más adelante), pero la pronta y fuerte respuesta en apoyo al centro (en especial el apoyo de Méndez Arceo) consiguió que la Iglesia diera un paso para atrás y el 14 de junio levantara la prohibición. Este cambio fue un hecho inusitado en la historia de la institución católica⁷⁸ pero da cuenta del apoyo que tenía Illich y su espacio, deja ver la distancia que ya había ente Illich y la Iglesia y, además, hace evidente que la necesidad de cambio en el espacio ya era una realidad.

Por todo esto, el Centro tuvo una reestructuración de sus actividades, se ubicó en las afueras de la ciudad en un antiguo caserón⁷⁹ y tomó el nombre de “Centro Intercultural de Documentación” (CIDOC), nombre que ya llevaba una parte del CIF creada en 1963 y bajo el cual el proyecto tomó una gran notoriedad y renombre⁸⁰.

El CIDOC

Ya en el nuevo CIDOC, las clases de idiomas seguían teniendo mucha importancia, eran el motor económico del centro y, como la Iglesia había dejado de ser un imán que marcaba la dinámica del espacio, la publicación de libros creció enormemente. El CIDOC pasó a ser la

Cuadernos Políticos, número 19, pp. 88-104.

⁷⁷ Jean Robert, CIDOC, p. 2.

⁷⁸ Concha Malo, Miguel *et al.* *La participación de los cristianos en el proceso popular de liberación en México (1968-1983)*, pp. 66-71.

⁷⁹ Jon Igelmo Zaldívar. “La ciudad mexicana de Cuernavaca, punto de encuentro de la pedagogía mundial en los años setenta del siglo XX” en *Revista digital Sembrando ideas*. N° 3, septiembre 2009, p. 31.

⁸⁰ En general al proyecto de Illich en Cuernavaca que inició en 1961 y terminó en 1976 se le conoce como CIDOC sin hacer diferencia entre éste y el CIF. Así, por ejemplo, la llamada época del CIDOC también incluyen a los años del CIF.

“mayor editorial mexicana en términos de títulos publicados anualmente”⁸¹. Valentina Borremans, cofundadora y directora del CIDOC, fue una figura central para la vida y funcionamiento del Centro. Sin ella, no existirían muchas (si es que alguna se hubiera publicado) de las aproximadamente 300 publicaciones que salieron del CIDOC. Bajo su dirección, el nuevo CIDOC también abrió cinco nuevas publicaciones: *CIDOC Dossier*, *CIDOC Sondeos*, *CIDOC Cuadernos*, *CIDOC Fuentes* y *CIDOC Documenta*⁸² (sumados a *CIDOC Informa* otra publicación bastante importante del centro), desde donde se trabajaba principalmente en torno a temas relacionados con la sociedad industrial desde una visión crítica.⁸³ Además, el Centro siguió siendo un espacio de encuentro, intercambio y discusión enormemente prolífico que permitió a Illich nutrir y profundizar sus reflexiones al mismo tiempo que compartirlas con muchas personas. Ambas cosas resultaron en que este periodo fuera justamente en el que Iván más publicara textos sobre la cuestión educativa. Sin embargo, a pesar de lo prolífico del espacio, el CIDOC no se concebía como un fin en sí mismo y terminó cerrando sus puertas algunos años más tarde, en 1976, a causa de su “exceso de éxito” o porque ya “había dado lo que había de dar y era tiempo de hacer otra cosa.”⁸⁴

Esta llamada “época del CIDOC” es la que más me interesa, la que genera más producción educativa y sobre la que más información hay. Es en este periodo en que se desarrolla el grueso de lo que abordaré en esta investigación. Aquí, en este centro, Illich trabajó, como ya se dijo, con Everett Reimer, con Paul Goodman y con John Holt. Es en estos años en que se da su diálogo con Freire y es también cuando escribe el conjunto al que Illich mismo se refería como “mis panfletos”, conformado por cinco de sus obras más importantes, a saber, *Alternativas*⁸⁵, *La sociedad desescolarizada*⁸⁶, *Energía y equidad*⁸⁷, *La convivencialidad*⁸⁸ y *Némesis médica*⁸⁹.

⁸¹ J. Robert *op. cit.*, p. 3.

⁸² J. I. Zaldívar, *op. cit.* p. 32.

⁸³ J. Robert *op. cit.*, pp. 3-4.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 3.

⁸⁵ El cuerpo principal de lo que en español forma el libro *Alternativas* impreso en 1974, es el libro publicado en 1970 bajo el título *Celebration of Awareness*.

⁸⁶ Esta obra también fue presentada por vez primera en inglés bajo el título de *Deschooling Society* en 1970.

⁸⁷ La primera versión en español apareció en 1974.

⁸⁸ Aunque la primera versión de este texto sí se publicó en México en el cuaderno 1022 del CIDOC, también lo hizo en inglés y fue hasta dos años después que apareció en español. Además, Illich le agregó un posfacio bajo el título “Desempleo creador”, fruto de las críticas que le hicieron al texto. Este posfacio escrito originalmente en inglés también se publicó en español en 1974.

⁸⁹ La primera versión del texto se publicó en 1975 en inglés y se tardó tres años en aparecer en español.

Aunque esos cinco son los más famosos, también escribió otras cosas durante este periodo, como su polémico artículo "To Hell with Good Intentions" en que Iván se oponía, como ya he mencionado, a la llegada de voluntarios estadounidenses a América Latina.

En estos años, precisamente en 1962, Max Gluckman, quien fuera mentor de Illich, publica *Essays on the Ritual of Social Relations*⁹⁰. Gluckman "afirma que los rituales constituyen formas de comportamiento que vuelven a sus participantes ciegos frente a la divergencia que existe, por ejemplo, entre la finalidad de la danza de la lluvia y las consecuencias sociales reales de la misma. Si la danza de la lluvia no funciona, puedes culparte a ti mismo por no haber danzado correctamente."⁹¹ Esta concepción de los rituales sería importante para Illich quien retoma a Gluckman para hablar del ritual escolar.

Unos años más tarde, en 1965, Illich conoció el pensamiento de Jacques Ellul, un "gran maestro" que trabajó "más o menos en la misma línea" que él. A partir de entonces, el concepto elluliano "la technique" sería fundamental para Iván, quien diría:

Adopté este concepto Elluliano porque me permite identificar —en educación, transporte, actividades científicas y médicas modernas— el límite en el que estos proyectos absorben, conceptual y físicamente, al cliente en la herramienta; el límite donde los productos de consumo se transforman en cosas que ellas mismas consumen; el límite en que el medio de la técnica convierte en números a quienes quedan atrapados en ella; el límite en que la tecnología es decisivamente transformada en Moloch, el sistema.⁹²

Este concepto y las consecuencias sociales de su dominación son fundamentales, según el propio Illich, para entender "la experiencia moderna de nuestros días" y a él particularmente le ayudó a definir de manera más clara y profunda su ya mencionada contraproductividad.

Aun así, a pesar del increíble éxito del CIDOC o quizá por eso mismo, el propio Illich propuso el cierre del famoso Centro. Sin embargo, el final del CIDOC no se dio de la noche a la mañana, sino que fue el producto de un plan que duró más de un año y en el que todas y todos los colaboradores del espacio estuvieron de acuerdo.

Para su fecha de clausura en 1976, este centro "símbolo del espíritu contestatario

⁹⁰ Cfr. Max Gluckman, *Essays on the Ritual of Social Relations*, Manchester, Manchester University Press, 1962.

⁹¹ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 32.

⁹² I have adopted this Ellulian concept because it permits me to identify - in education, transport, modern medical and scientific activities - the threshold at which these projects absorb, conceptually and physically, the client into the tool; the threshold where the products of consumption change into things which themselves consume; the threshold where the milieu of technique transforms into numbers those who are entrapped in it; the threshold where technology is decisively transformed into Moloch, the system", en, I. Illich. *To Honor Jaques Ellul*, p. 3.

posterior a 1968”⁹³, había albergado a más de 16,000 personas, en cursos, seminarios, mesas redondas, etc.⁹⁴

El mundo en los años del CIDOC

Los años en que el CIDOC se mantuvo abierto no fueron movidos e importantes sólo para el Centro o para Iván y sus personas cercanas. En términos educativos, el año de 1968 vio el nacimiento de la “educación no formal” o, mejor dicho, el nacimiento de ese concepto propuesto por Philip Hall Coombs en su libro *La crisis mundial de la educación*⁹⁵, título sugerente que deja ver el momento que atravesaba la educación en la época, momento de mucha crítica a la escuela y en el que aparentemente se mermaba la influencia e importancia de esta última, pero no así de la educación, puesto que esta encontraba otras formas para existir. Ejemplo de esto son las propuestas de educación para adultos que experimentaron una explosión en la época.

Por otro lado y como ya también mencioné, la Iglesia católica tuvo el Concilio Vaticano II, en Latinoamérica se dio la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín y nació la Teología de la Liberación. Por su parte, en México se creó la Unión de Mutua Ayuda Episcopal, una iniciativa de siete obispos mexicanos “para aplicar sistemáticamente las reformas propuestas por el concilio” y “unificar los recursos de las diócesis más pobres.”⁹⁶

Durante estos años, Sudáfrica mantuvo una fuerte lucha contra el Apartheid y el mundo siguió sumido en la Guerra Fría⁹⁷, se levantó el Muro de Berlín, se vivió la llamada “crisis de los misiles” de Cuba⁹⁸, Estados Unidos llevó a cabo la invasión a la Bahía de

⁹³ I. Illich, *Obras reunidas* vol. I p.17.

⁹⁴ Entrevista de Vicente Leñero a Valentina Borremans, "Cumplida su misión, desaparece el Cidoc", *Excélsior*, 25 de febrero de 1976, *apud*. Illich, *Obras reunidas*. vol. II p.15.

⁹⁵ *Cfr.* Philip H. Coombs, *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*.

⁹⁶ Concha Malo, Miguel, *op. cit.*, p. 71.

⁹⁷ E. J. Hobsbawm. *Historia del Siglo XXI*, Crítica, pp. 229-259.

⁹⁸ *Cfr.* Vanni Pettinà, *Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina*, México, El Colegio de México, 2018.

Cochinos o Playa Girón⁹⁹ y aumentó también fallidamente su intervención en Indochina para luego regresar sus tropas a casa con una sorprendente derrota propiciada por el Vietcong en lo que se conoce como la Guerra de Vietnam¹⁰⁰. Esta última fue la primera guerra cubierta por la televisión y generó un rechazo impresionante que derivó en el nacimiento de un muy nutrido movimiento pacifista bastante emparentado con el jipi. El movimiento jipi, por su parte, era bastante amplio, pero mayoritariamente era una propuesta de gente blanca de clase media, ligada a la popularización del uso de drogas,¹⁰¹ popularización también vinculada a la guerra y a la “liberación sexual”, que también se oponía, con una profundidad bastante variable, al estilo de vida ofrecido por el Imperio Yankee. La amplitud de este movimiento hacía que hubiera partes del mismo sumamente despolitizadas que lo vivían como una moda o a lo sumo como movimiento cultural, y eran convocadas más por el sexo, la música y las drogas, que por una convicción política transformadora. Pero también hubo jipis que buscaban activamente la creación de comunidades o acciones en miras de una transformación social profunda.¹⁰²

La década de los 60 y 70 estuvo muy marcada por el desarrollo del rock anglosajón. En los 60, década en que empezó lo que se conoce como la “invasión británica”, el rock había “expulsado a golpes de ring” al jazz¹⁰³, y los grupos casi exclusivamente de hombres blancos desplazaban a los grupos con mujeres y afroamericanas y afroamericanos.¹⁰⁴ Esto último contrasta con el desarrollo que tuvo en esas décadas el feminismo y su famosa frase “lo personal es político”.

El crecimiento del feminismo liberal fue liderado en Estados Unidos por la Organización Nacional de Mujeres conocido con las siglas NOW¹⁰⁵ (National Organization for Women), que hoy es una ONG bastante consolidada.¹⁰⁶ Entre las fundadoras de dicha

⁹⁹ Silvio Rodríguez, como otras y otros músicos, inmortalizó el suceso con dos canciones: “Preludio de Girón” y “Playa Girón”.

¹⁰⁰ E. J. Hobsbawm *Historia del Siglo XX*, p. 221.

¹⁰¹ Los sesenta tuvieron lo que se ha llamado la era psicodélica por el alto consumo e influencia que tenían las sustancias psicoactivas en la cultura estadounidense.

¹⁰² Uno de los grupos activos en California, cuna del movimiento jipi fueron los diggers de quienes se puede encontrar una buena reseña en su página de internet: https://www.diggers.org/top_entry.htm

¹⁰³ E. J. Hobsbawm, *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y Jazz*, p. 259.

¹⁰⁴ Frith S. Straw W. Street J. *La otra historia del Rock*, pp.163-165.

¹⁰⁵ Yasmine Ergas, “El sujeto mujer: el feminismo de los años sesenta-ochenta” en Georges Duby, Michelle Perrot. *Historia de las mujeres en Occidente*, p. 599.

¹⁰⁶ Lo que esta ONG hace hoy en día puede seguirse por sus redes sociales o en su página de internet: <https://now.org/>

organización estaba Betty Friedan, autora en 1963 de *La mística de la feminidad*¹⁰⁷, una obra central para la época y que pondría el énfasis de la lucha en el trabajo doméstico y la vida privada. Este movimiento también vivió la comercialización de la píldora anticonceptiva¹⁰⁸ y vio el crecimiento de un movimiento hermano, el de la lucha de las diversidades sexuales que tuvo un fuerte impulso luego de la famosa revuelta de Stonewall (Stonewall riot) en Nueva York y la creación del Frente de Liberación Gay o GLF (Gay Liberation Front), fundado, entre otras, por las amigas Sylvia R. Rivera y Marsha P. Johnson, mujeres trans de color (Sylvia, latina, y Marsha, afroamericana).¹⁰⁹

La Unión Americana también vivió el nacimiento de la lucha por los derechos civiles. Escuchó desde el pronunciamiento de *I have a dream*¹¹⁰ por Martin Luther King unos cinco años antes de ser asesinado en Memphis, a la apropiación por Malcom X del *By Any Means Necessary* que originalmente pronunciara Franz Fanon¹¹¹ un año antes de morir. Pero duró el CIDOC lo suficiente para ver también el asesinato de John F. Kennedy, el de Malcom X, el nacimiento de las Panteras Negras (Black Panther Party), sin duda, una de las organizaciones-partidos políticos de izquierda radical más importantes en la historia de Estados Unidos¹¹², y el del Ejército de Liberación Negra (Black Liberation Army o BLA), un grupo guerrillero formado principalmente de expanteras negras que optaban por la clandestinidad debido a la represión al partido.¹¹³

Las panteras negras, que nacieron en la llamada *Bay Area* (área de la Bahía de San Francisco), más concretamente en Oakland, encontraron del otro lado del país una organización hermana de puertorriqueños, los *Young Lords*¹¹⁴. Esta importante organización

¹⁰⁷ Betty Friedan, *La mística de la feminidad*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2009.

¹⁰⁸ Guillermo Galán Ch, “50 años de la píldora anticonceptiva”, en *Revista chilena de obstetricia y ginecología*. v. 75 n. 4.

¹⁰⁹ Lo que sucedió en la noche del 27 y madrugada del 28 de junio de 1969 afuera del bar Stonewall, fue un momento importantísimo para el movimiento LGBT. Estos sucesos y todo lo que desencadenaron, han sido inspiración u objeto de incontables documentales, libros, artículos y hasta películas. Mucho material al respecto puede encontrarse en el perfil de Youtube “LGBTCenterNYC” como el documental: Ro Haber, *Stonewall Forever - A Documentary about the Past, Present and Future of Pride*. 2019.

¹¹⁰ Luther King, M. *Sueños de libertad*, pp. 5-11.

¹¹¹ Frantz Fanon, “Pourquoi nous employons la violence (discours prononcé á la Conférence d’Accra, abril 1960)”, en *L’An V de la révolution algérienne*, Evres, París, Découverte, 2011, pp. 413-418.

¹¹² Umoja, Akinyele. Repression breeds resistance: The Black Liberation Army and the radical legacy of the Black Panther Party. *New Political Science*. 21, p. 131.

¹¹³ Carolina Saldaña, *Agosto Negro Presas y presos políticos en pie de lucha*, p. 103.

¹¹⁴ Cfr. Miguel Meléndez, *We Took the Streets: Fighting for Latino Rights with the Young Lords*, Nueva Jersey, Rutgers University Press, 2005.

boricua nació en Chicago, pero se expandió también por la Nueva York que seguía siendo frecuentemente visitada por Illich y que vería también en esos años el nacimiento del hip-hop.¹¹⁵

Con esto se puede ver que, si hubo un periodo en que Estados Unidos tuvo un intenso movimiento en su interior, éste coincidió con la época del CIDOC, pero también coincidió con intensas movilizaciones a nivel mundial, notablemente las que sucedieron en 1968. Baste decir que las revueltas de ese año tuvieron una importancia tal que Immanuel Wallerstein¹¹⁶ les dio el título de “revolución mundial”, la segunda, según el mismo autor, que sin embargo también la llamó “fracaso histórico”¹¹⁷.

Pero, si bien lo que pasaba en la unión americana y el mundo fue importante para entender la época en la que Illich escribía, también vale la pena hablar de lo que pasaba en su lugar de residencia, pues México también se estaba convulsionando.

Los años 60 y 70 fueron los años en que Televisa, la mayor cadena televisiva de México, consolidaba su poder e influencia nacional y regional. Como dijera la periodista Celeste González: “De 1950 a 1970, es decir, durante el apogeo del PRI y de la Guerra fría, la televisión apareció como la herramienta más novedosa y valiosa para quienes se interesaban en conquistar el corazón y la mente de los ciudadanos.”¹¹⁸

Por otra parte, esos mismos años también fueron importantes para la guerrilla mexicana.¹¹⁹ En 1964, por ejemplo, nace bajo inspiración cubana¹²⁰ el primer grupo guerrillero de México, el Grupo Popular Guerrillero (GPG) liderado por Arturo Gámiz, Pablo Gómez y Salomón Gaitán. El GPG fracasó rotundamente luego de que intentaran un asalto al Cuartel Madera y muriera casi todo el grupo. Esa acción, que era su primer ataque, fue retomada después por otros grupos mexicanos como la *Liga Comunista 23 de Septiembre*,

¹¹⁵ Indudablemente el mejor libro sobre el hip-hop y su historia es Chang, Jeff, *Generación Hip-Hop de la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap*. Buenos Aires, Caja Negra Editora, 2014.

¹¹⁶ Immanuel Wallerstein fue un notable científico social estadounidense cuyo trabajo es fundamental para entender el “moderno sistema mundial”.

¹¹⁷ Immanuel Wallerstein, "1968: el gran ensayo" en Arrighi, Hopkins, Wallerstein, *Movimientos Antisistémicos*, p. 99.

¹¹⁸ Celeste González de Bustamente. *Muy buenas noches: México, la televisión y la Guerra Fría*, p.15.

¹¹⁹ Existe mucha bibliografía al respecto, pero para un acercamiento ameno y de calidad puede consultarse la obra de Carlos Montemayor al respecto: *Las armas del Alba, Las mujeres del Alba, Guerra en el paraíso, La fuga*, entre otras.

¹²⁰ En 1960 vio la luz un importantísimo libro de Ernesto Che Guevara: *Guerra de guerrillas*, un texto que inspiró y marcó el camino de las juventudes de varias partes del globo que formaron grupos o células guerrilleras con mayor o menor éxito. Este fue el caso del GPG.

llamada así por ser la fecha del mencionado asalto.

Además de estos dos grupos, hubo muchos otros que tomaron las armas para hacer frente a una realidad en que las desigualdades y la opresión estaban muy a la vista, pero que también tenía un componente esperanzador muy importante. El socialismo¹²¹ era un referente que mantenía el sueño de muchos por ver otra sociedad posible. Desde las Panteras Negras a los Young Lords, del GPG al Partido de los pobres¹²² e incluso la Teología de la Liberación (por lo menos a la mayoría de los religiosos que se adherían a ella) todos enarbolaban la bandera del socialismo e Illich, aunque mantenía su distancia de todos estos grupos, también la defendió al menos por un tiempo.

El regreso al pasado, el regreso a lo privado¹²³

Algunos años después del cierre del CIDOC, Illich regresó a Europa y se instaló en Marburgo, Alemania. Allí, en la ciudad que viera la famosa confrontación entre Lutero y Zwingli (o Zuinglio), encontró una biblioteca con un acervo particularmente bueno en filosofía y teología antigua, así como “una de las más venerables facultades de teología luterana”.¹²⁴

Sin embargo, en esos años Alemania era una nación compleja. El territorio del país estaba dividido en Alemania del Este y Alemania Occidental desde finales de la década de los 40.¹²⁵ Pero fue hasta 1973 que, luego de la firma del llamado “tratado básico” en 1972 y su ratificación en 1973, “ambas Alemanias fueron aceptadas como miembros de pleno derecho de las Naciones Unidas, y a partir de ese momento ambas reconocieron oficialmente

¹²¹ Es claro que no todos estos grupos reivindicaban al socialismo soviético, pero si bien había muchos socialismos, este término sirvió muchas veces de paraguas identitario para cubrir a quienes se oponían al sistema capitalista.

¹²² El Partido de los Pobres (PDLP) fue una organización comandada por Lucio Cabañas, maestro rural egresado de la Normal Isidro Burgos de Iguala Guerrero (la misma de los 43 de Ayotzinapa).

¹²³ En realidad, hablar del espacio privado, contrapuesto al espacio público no es la forma más adecuada para hablar de algo a lo que Illich llamaría espacio o ámbito personal.

¹²⁴ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 95.

¹²⁵ En realidad Alemania Occidental (República Federal Alemana) reconoció a la otra Alemania (República Democrática Alemana) hasta 1969 aunque, por ejemplo el muro de Berlín fuera levantado en 1961.

la existencia de la otra”¹²⁶. Por otra parte, el descontento en la República Federal Alemana (la Alemania a la que llegó Illich) tenía en el movimiento antinuclear y en los grupos armados a sus más notables actores. Estos últimos eran grupos antiimperialistas en que se recuperaba la oposición a la Guerra de Vietnam¹²⁷ y dentro de los que se destacaban tres: el Movimiento 2 de junio (Bewegung 2. Juni) o M2J, un grupo de guerrillera urbana nacida en Berlín y con inspiración en los Tupamaros¹²⁸ pero de filiación anarquista que estaba en sus mejores momentos en los 70; las Células Revolucionarias (Revolutionäre Zellen) o RZ, nacidas en Frankfurt y compuestas por pequeños núcleos bastante diversos que operaban en buena medida de manera independiente formados por personas que no vivían en la clandestinidad (a diferencia del M2J o la RAF), dentro de las que se pueden incluir, por ejemplo, al grupo de mujeres llamado Rote Zora que puso una bomba en la Asociación Federal de Doctores en Karlsruhe por su oposición a una reforma sobre el aborto¹²⁹ y la Fracción del Ejército Rojo o RAF por sus siglas en alemán (Rote Armée Fraktion), también conocida como la banda Baader-Meinhof por el nombre de dos de sus fundadorxs: Andrea Baader y Ulrike Meinhof. La RAF fue el grupo guerrillero más importante de la República Federal Alemana y protagonizó en 1977, junto con el Frente Popular para la Liberación de Palestina (FPLP) lo que se conoció como el otoño alemán, un conjunto de eventos clasificados como terroristas que incluyeron desde el asesinato de un par de banqueros, un fiscal, un oficial judicial y varias personas más en varios atentados, hasta el secuestro de un avión. Este famoso otoño finalizó con la ejecución extrajudicial (la versión oficial dice que fue un suicidio simultáneo) de tres integrantes de la RAF que llevaban varios años aislados unos de otros en prisión.

Por otra parte, algunos años antes, a inicios de la década de los 70, surgió un peculiar grupo, el Colectivo Socialista de Pacientes (Sozialistisches Patientenkollektiv) o SPK, que veía a la medicina y a los médicos como sus enemigos y trabajaba en torno a la enfermedad diciendo cosas como la siguiente: “La industria más grande de hoy es aquella que pretende producir salud, es decir, una cosa que nunca ha existido y que nunca existirá realmente, salvo

¹²⁶ Mary Fulbrook, *Historia de Alemania*, p. 242.

¹²⁷ J. Smith, André Moncourt, *The Red Army Faction, A Documentary History* Vol. 1 Projectiles for the People, Kersplebedeb and PM Press.

¹²⁸ También conocidos como Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros (MLN-T) es un importante grupo uruguayo que recurrió a la estrategia de guerrilla urbana en los 60 y 70.

¹²⁹ J. Smith, André Moncourt, *The Red Army Faction, A Documentary History: Volume 2: Dancing with Imperialism*, Kersplebedeb and PM Press.

como ilusión alimentando al nazismo en todas sus variaciones pasadas y futuras.”¹³⁰ El grupo ha cambiado muchísimo desde su fundación en 1970 incluyendo el cambio de nombre por el de Frente de Pacientes (Patientenfront), nombre bajo el que el grupo sigue vivo. Además, el colectivo fundado por Wolfgang Huber tuvo una interesante relación con la RAF y ha generado varios textos sobre la enfermedad, la medicina y el capitalismo,¹³¹ aunque nunca hubo una relación con los trabajos de Illich que hablarían de la medicina.

Por otro lado, 1975, justo el año de la publicación de *Némesis médica*, la más importante obra de Iván sobre el tema médico, sería un año crucial para la lucha antinuclear en todo el mundo debido a su triunfo en Wyhl contra la construcción de una central nuclear. Fue entonces, en ese tiempo y lugar, donde nació la lucha antinuclear en Alemania¹³², lucha que tuvo un impacto determinante tanto en aquel país, como en el resto del mundo.¹³³ Influyó por obvias razones la lucha ambientalista, incidió en la lucha por la democracia, pues se veía el problema energético como un tema de desigualdad en su goce y abuso de poder en las decisiones a él referidas, y tuvo repercusiones hasta en la lucha por el comunismo, aunque, según la historiadora Karrin Hanshew en general el movimiento antinuclear no reconocía al capitalismo como el sistema a vencer (countered), sino a la tecnocracia.¹³⁴

Pero Wyhl sólo fue el inicio y la Central de Brokdorf, a varios kilómetros de Hamburgo y cerca de Bremen, donde Illich pasaría varios de sus años en Alemania, también sería motivo de revueltas.¹³⁵ Illich no participó ni fue cercano a las organizaciones o movimientos alemanes, sino que tomó distancia de ellos como lo había hecho con los movimientos políticos mexicanos. Sólo el ya mencionado cambio religioso latinoamericano y el movimiento antinuclear que hallaba en Alemania un importante bastión merecieron cierta cercanía de Iván. Aunque sería totalmente exagerado decir que Illich formó parte del movimiento antinuclear, sí llegó a participar en protestas en este sentido, sólo que su participación tuvo una forma bastante peculiar. Filósofo como se reconocía, Illich sabía que

¹³⁰ Wolfgang Huber, *Iatro-imperialismo*, [en línea] líns. 1-2; pant. 1.

¹³¹ Mucho de sus ideas puede encontrarse en su página de internet: <http://www.spkpfh.de/> donde también se encuentran sus obras en español.

¹³²Christine Sturm, *Inside the Energiewende: Twists and Turns on Germany's Soft Energy Path*, pp. 69-76.

¹³³ Meyer, J. "Where do we go from Wyhl?" *Transnational Anti-Nuclear Protest targeting European and International Organizations in the 1970s. Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, p. 212.

¹³⁴ Karrin Hanshew. *Terror and Democracy in West Germany*, pp.168-169.

¹³⁵ Una cronología de algunos de los disturbios junto con más información relacionada puede encontrarse en <https://ejatlas.org>

su campo de acción era el discurso, pero discursivamente no había nada que hacer para oponerse ni a las armas ni a las centrales nucleares, lo único que Illich veía posible, entonces, era el silencio horrorizado.¹³⁶ Esta respuesta, igual que su opción por la impotencia, marcó su vida política, y su participación (o no participación) en los movimientos políticos que le fueron contemporáneos. Pero de eso hablaré más adelante.

Como ya he dicho, después de cerrado el CIDOC, Illich salió de México, pero este país siguió siendo uno de sus lugares de visita-residencia regular junto con Estados Unidos y Alemania. El primer libro que publicó fuera o, mejor dicho, después del CIDOC, fue *El trabajo fantasma*¹³⁷, escrito publicado en 1981 que forma parte de la primera etapa de un “proyecto” de hacer la “historia de la percepción de escasez”. Un año más tarde, Iván publicó en Estados Unidos *El género vernáculo* donde expone cómo la “abolición del género”, ligado a la aparición de lo que llama *Homo economicus*, viene asociada a una suerte de desencarnación o disociación del acto y la carne, de la herramienta y el cuerpo.

El tema de la desencarnación y de una nueva “pseudoencarnación o simulación tecnológica de no realidades” fue un tema sumamente importante para Illich. Desgraciadamente, la mayoría de los textos que escribió o que animó¹³⁸ en ese sentido todavía no han sido traducidos al español.

Otra gran vertiente del trabajo de Iván tiene que ver con una “historia del alfabeto” o de la “alfabetización del mundo europeo.” Apenas dejó Cuernavaca, Iván volteó la mirada de las instituciones dominantes al

Monopolio de ciertos instrumentos conceptuales sobre el pensamiento crítico [...] [Iván] reconocía que debía revisar su propia caja de herramientas conceptuales y, más allá, la idea misma de que los conceptos son herramientas [...] Más tarde, Illich dirá que entonces se sentía encerrado en un doble gueto. Por un lado, las palabras clave de las lenguas modernas le impedían asir el mundo vivido del género vernáculo [...] Por otro lado [...] debió reconocer que sus propias herramientas analíticas no estaban libres de palabras clave propagadas por la sociedad industrial moderna.¹³⁹

De ahí que se arrojara a adentrarse en el sureste asiático en búsqueda de un lugar desde donde pudiera escribir sobre la historia de las ideas occidentales desde fuera: “creía

¹³⁶ Ver “Derecho a la dignidad del Silencio” y “Yo también decidí observar el silencio”, ambos en Iván Illich, *Obras reunidas II*, pp. 440-444.

¹³⁷ *El trabajo fantasma* fue publicado originalmente en inglés con el título de *Shadow Work* en 1981 y ese mismo año aparecería en francés.

¹³⁸ Jean Robert y Valentina Borremans, “Prefacio”, en Ivan Illich, *Obras reunidas I*, p. 14.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 23.

que mis perspectivas se transformarían, que las contemplaría desde un punto de vista diferente, si escribía sobre la historia de las ideas europeas en una lengua del todo extranjera.”¹⁴⁰

Aprendió tagalog, lengua filipina, se adentró un poco en el japonés y aprendió urdu e hindi, pero se dio cuenta de que no podría lograr lo que quería: “Cuando finalmente conseguí un buen conocimiento de las lenguas y del pueblo- no estaba lo suficientemente alejada, al revés, era demasiado británica para hacer lo que yo quería. Así que di un paso más allá, a la Edad Media.”¹⁴¹

Iván ya era versado en latín. Las “pláticas” con un viejo amigo, Hugo de San Víctor, le permitieron escribir su última y, según sus propias palabras, mejor obra: *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's "Didascalicon"*¹⁴² publicada en 1993. En ella, Illich comenta “el primer libro que se escribió sobre el arte de la lectura”¹⁴³ y trabaja sobre una historia que

Se centra directamente en lo que ha sido configurado por las letras, el Schriftstück¹⁴⁴ [...] Nuestro proyecto se ocupa del alfabeto, del objeto configurado por el alfabeto, y no de la historia de la notación, el lenguaje, la estructura, la comunicación y los medios de difusión. [Con esto Iván espera que] la transición de la lectura monástica a la escolástica pueda iluminar de algún modo una transición muy diferente que está teniendo lugar en la actualidad.¹⁴⁵

Esta obra, sin embargo, no fue la única que tocaba el tema de la “mentalidad oral” o el “pensamiento alfabético”. Este tema fue uno de los grandes campos de interés de Iván y, a decir de Robert y Borremans, era también una de las “dos vertientes de una tradición específicamente cristiana y occidental”¹⁴⁶ que Illich trabajaría arduamente. Es por esto que el abordaje de la cuestión no podía limitarse a *En el viñedo del texto* sino que se sumó a un conjunto de textos “propios”, conjuntos o de amigos que abordaban el tema desde diferentes lugares.

Illich, peregrino irremediable, “filósofo itinerante que levantaba su casa en cualquier

¹⁴⁰ D. Cayley, *op. cit.*, p. 86.

¹⁴¹ *Ibidem*, pp. 84-85.

¹⁴² En español: I. Illich, *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*.

¹⁴³ *Ibidem*, p.12.

¹⁴⁴ Generalmente traducido como texto, documento o escrito. Cabe resaltar que “stück” es traducido como pieza, trozo o pedazo, algo como pedazo de escritura cuando aparece en “schrift stück”.

¹⁴⁵ I. Illich, *op. cit.*, pp. 10-12.

¹⁴⁶ J. Robert y V. Borremans, *op. cit.*, p. 26.

parte del mundo”¹⁴⁷, nunca dejó de cambiar el suelo bajo sus pies. Pero ahí donde iba, Iván propiciaba, como ya mencioné, encuentros fraternos y afectivos entre sus amistades, así como también edificantes y profundos encuentros intelectuales. Como dijera Jean Robert y Valentina Borremans de Iván en los años posteriores al CIDOC, “en el momento en que se alejaba de las candilejas, Illich dejaba sitio a Iván, el amigo hospitalario.”¹⁴⁸

Así, a pesar de que Illich se retiró de la vida pública, aunque sus “últimos” trabajos no tuvieron mucho impacto ni difusión y aunque Iván rechazara hablar a través de un “megáfono” que amplificara su voz (o quizá justamente por eso mismo), Iván nunca dejó de buscar personas y propiciar encuentros cara a cara en que pudiera continuar sus investigaciones de manera más o menos colectiva.

[Illich] como un filósofo de la Antigüedad, buscaba una casa, una biblioteca, una mesa bien provista para, en la intimidad de la amistad, continuar su reflexión e invitar a otros a compartir y a pensar con él. Sabía que sólo en el terreno común de la amistad, donde las relaciones son de yo a tú, florece el misterio de la comunión.¹⁴⁹

Ejemplo de esto es el hecho de que “alrededor de la mesa de Iván se formó el Pudel, [...] un grupo de investigadores sobre el sentido de la justa medida y del sentido común.”¹⁵⁰

Para finalizar con esta semblanza biográfica, considero necesario mencionar la relación que Iván tuvo con una complicada y peligrosa acompañante con la que convivió hasta el último de sus días. Desde los años 80 a Illich le empezó a crecer una “bola” en la mejilla derecha. Este tumor cancerígeno que “no dejó de atormentarlo hasta su muerte, lo afrontó no como un estoico, sino como el profundo hombre de fe que lo acepta sin consentirlo y al aceptarlo virilmente se enraíza en la obediencia de los límites de la carne en una confiada espera en la resurrección”.¹⁵¹

Renunció a ser paciente de la tiranía iatrogénica y decidió tratarse de otras formas: la meditación, el yoga y el opio fueron sus aliados en este sentido. “Ni el opio, ni el yoga [...] le quitaban el dolor, pero lo ayudaban a distanciarlo, a mantenerlo en los límites de lo

¹⁴⁷ Javier Sicilia, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴⁸ J. Robert y V. Borremans, *op. cit.*, p. 14.

¹⁴⁹ J. Sicilia, *op. cit.*, p. 35.

¹⁵⁰ J. Robert y V. Borremans, *idem*.

¹⁵¹ J. Sicilia, *op. cit.*, pp. 35-36.

tolerable para seguir pensando y abrazando la vida”.¹⁵²

El 2 de diciembre de 2002, en Bremen, Illich, que como siempre seguía trabajando cercano a sus amistades, ya no despertaría de lo que fue su última siesta. Diez años antes, le había escrito estas palabras a su amigo Hellmut Becker con motivo de su cumpleaños número setenta: “En otro tiempo, al morir, se abandonaba el mundo. Pero hasta entonces, se había estado en él. Ambos pertenecemos a la generación de aquellos que aún habían «llegado al mundo» y que a pesar de ello viven ahora bajo la amenaza de morir sin suelo. Al contrario que los miembros de todas las otras generaciones, hemos vivido la ruptura con el mundo.”¹⁵³

¹⁵² J. Sicilia, *op. cit.*, p. 17.

¹⁵³ Citado en J. Sicilia, *op. cit.*, p. 36.

Capítulo II

La descripción del mal o las críticas educativas de Illich

Nace una preocupación, nace una reflexión

Dentro del desarrollo de la crítica educativa illichiana, concretamente en su inicio, podemos encontrar los cuestionamientos que tienen por centro a la escuela obligatoria. Revisar cómo surge este fuerte embate a la escuela o, mejor dicho, a la escolarización, implica entonces ver el inicio de toda la crítica educativa de Iván¹.

Como mencioné en el capítulo anterior, todo empezó en Puerto Rico pues, como el mismo Illich lo dijera, a pesar de nunca haber confiado realmente en la institución escolar, su disertación en torno a ella no fue algo que lo acompañara desde siempre. Él, que no tenía un pasado muy marcado por la educación formal, fue alcanzado por el interés de analizarla de la mano de Everett Reimer, ya con algo así como 30 años:

Nunca me tomé muy en serio a la escuela. De hecho todo lo que aprendí, lo aprendí fuera de ella. Sin embargo, nunca me había planteado el problema de la escolarización. No fue hasta 1956, cuando me nombraron vicerrector de la Universidad Católica de Ponce en Puerto Rico y, un año después, miembro del Consejo Superior de Enseñanza, que regía todos los niveles, desde las universidades hasta las escuelas primarias, que no pude evitar preguntarme por toda aquella estructura que se había creado alrededor de la instrucción.²

¹ Poco menos de quince años han pasado ya desde que por primera vez abrí uno de los libros de Illich, a lo largo de ese tiempo he podido mantener una relación peculiar con este autor con quién “un sentimiento de afecto muy especial me ha ligado”, como el propio Iván dijera de Hugo de San Víctor en la introducción de *En el viñedo del texto*. Por esta razón, y ya habiendo abordado algo de la vida de Illich, me mantendré hablando de este pensador a veces como Illich pero otras tantas, simplemente como Iván, así como también él se refiere a Hugo de San Víctor, simplemente como Hugo.

² D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 26.

Fue pues, en un inicio el interés de entender la institución que en cierto grado dirigía, lo que le impulsó a desarrollar una seria reflexión de lo que ésta era: sus fundamentos, contradicciones y efectos. Sin embargo el proceso inicial de Illich no fue corto, más de una década pasó desde que asumiera los cargos mencionados hasta que empezara a publicar su crítica a la institución escolar.

Pero la espera no fue inútil y ese tiempo le permitió sentar una buena base en el terreno educativo y en un nivel más amplio para que su crítica además de aguda fuera sólida. A pesar de esto, cabe recordar que su crítica no nació completa, fue transformándose y profundizándose cada vez más, pero, aunque hubo cambios significativos a lo largo de su desarrollo, podría decir que hay un hilo conductor, presente de inicio a fin, que le da unidad e identidad a esta crítica. Además, cuando Iván puso por primera vez en papel sus cuestionamientos a la escuela, estos no llegaron solos, con ellos también arribaron fuertes embates contra otras instituciones y dinámicas sociales que, de paso, le daban fuerza y sentido a su crítica educativa. Es importante mencionar esto último porque, tomado de manera aislada, el trabajo estrictamente educativo de Iván se puede prestar a malas interpretaciones, pero estas pierden fuerza al ver la crítica illichiana en su conjunto. Con el tiempo y con la suma de sus trabajos, este vínculo queda cada vez más claro y puede verse, por ejemplo, que muchas de las cosas que expresa en su crítica a la medicina son también válidas para la educación, o que su crítica a las instituciones modernas, hecha de manera general, incluye a las instituciones educativas.

Como sea, en este capítulo seguiré el camino que recorrió Illich, pero ahora desde otro ángulo, ya no el de su pura experiencia vital, a la que continuaré haciendo referencia, sino principalmente el de su reflexión teórica.³

Permítaseme entonces empezar por el inicio: aunque pareciera que el inicio podría encontrarse en lo que para Illich es escuela y escolarización, esto no será sino un segundo paso. Lo primero será una suerte de aclaración que me permite entrar en la cuestión despejando un posible malentendido, uno que Illich vio demasiado tarde y del que no pudo

³La biografía de los autores es importante para un mejor acercamiento a su pensamiento, sin embargo, en adelante trataré de seguir más que la “línea” biográfica de Illich, a la que ya he hecho bastante referencia, la “línea” de profundización de sus propias reflexiones, es decir que ni siquiera la división será cabalmente cronológica o por texto sino por la radicalidad de sus ideas Entendiendo radicalidad como la raíz y profundidad de las ideas.

sacudirse. Así empezaré por la idea de escuela que Illich “rechaza” y ya después abordaré cómo la define, cuál es su fundamento, cuáles son sus particularidades, qué elementos les critica, y cómo es que va modificando su pensamiento en torno a estas mismas cosas. Para hacer esto es importante mencionar dos campos que se presentan muy entrelazados en la realidad pero que conviene tomar por separado con fines analíticos: lo que la escuela es y lo que ella hace. Definiré entonces primero lo que la escuela no es, luego lo que sí y lo complementaré con su papel o efecto social y con las críticas que Iván le lanza.

La escuela

Al hablar de “escuela” no me refiero a toda forma de educación organizada. Por “escuela” y “escolarización” entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los siete a los veinticinco años, y también el carácter de “rite de passage” [rito de paso] que tiene la educación como la conocemos⁴, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones.⁵

Así, con esta contundente y clara idea, comienzo este apartado pues con ella Illich previene algunos malentendidos al tomar distancia de una postura en que se ve a la escuela de una forma muy abierta y que traduce o entiende a casi toda enseñanza sistematizada como escuela. Iván, por su parte, sitúa a la escuela en el marco de la escolarización, es decir, en el marco de un orden social en que ésta es obligatoria y tiene un carácter hegemónico o, mejor dicho, monopolizante⁶ con respecto a la educación⁷.

Por eso puedo decir que incluso en una sociedad “desescolarizada” podría haber muchas “escuelas” (entendida escuela en sentido amplio: como “toda forma de educación organizada”) sin que estas fueran fuente de la crítica illichiana, por la sencilla razón de que

⁴ Seguir leyendo para un comentario a este respecto.

⁵ Illich *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?*, p. 16. E I. Illich “Alternativas”, en *Obras reunidas I*, pp. 102-103.

⁶ En realidad, Illich no usaba el concepto de “hegemonía” pero sí hablaba del monopolio de la “educación” por parte de la escuela.

⁷ Como ya señalé, la forma en que Illich usa el término educación es errático, ahora puede entenderse en su sentido más amplio, pero más tarde problematizaré este término y lo remplazaré por instrucción y formación.

Illich, en el periodo en que formula su crítica a la escuela⁸, no piensa que ésta sea en sí una institución de enseñanza negativa, sino que es hasta que se vuelve obligatoria, hasta que se enmarca en una sociedad escolarizada, es decir, hasta que se vuelve la única forma de “educación” reconocida y apoyada social-estatalmente, que pasa incluso a ser escuela en el sentido citado y por tanto blanco de sus ataques. La escolarización, entonces, vendría dada para Iván por la obligatoriedad de la escuela⁹, por la idea de que pasar por ella es requisito indispensable para participar plenamente en sociedad. La importancia de la obligatoriedad escolar queda de manifiesto cuando Iván dice: “La escuela que se caracteriza por su acceso libre, permite la singularización de ciertos objetivos que un individuo se propone alcanzar en su aprendizaje. Por el contrario, la escuela obligatoria— como en los Estados Unidos ahora— crea una población aturdida, una población “instruida”, una población intelectualmente engreída, como nunca antes se había visto.”¹⁰

Esta aclaración es importante, y aunque en los propios textos de Iván es explícita y nítida la diferenciación mencionada, este punto fue y sigue siendo terriblemente mal interpretado. Con la “ayuda” del “confuso” título de su obra educativa más famosa: *La sociedad desescolarizada*¹¹, la crítica de Iván es regularmente simplificada y tomada como una crítica, sin más, a cualquier tipo de escuela. Sobre esta triste confusión el propio Illich dice: “Este malentendido se lo debo a Cass Canfield, dueño de Harper [la editorial], que nombró a mi bebé y haciéndolo malinterpretó mis ideas.”¹²

Además, Illich reconoce la necesidad de diferenciar educación de aprendizaje, pero también de enseñanza, instrucción y adiestramiento. En este sentido dice: “toda la sociedad que hace de la experiencia humana su centro de desarrollo —y es ésta la sociedad que esperamos y soñamos— necesita distinguir tajantemente entre el proceso de instrucción y la apertura de la conciencia de cada individuo¹³, entre adiestramiento y desarrollo de la

⁸ Aquí me refiero al primer periodo que identifica el propio Iván pero ni aquí ni en lo subsecuente repararé mucho en esta ni en otras periodizaciones.

⁹ Para un comentario complementario puede verse el final del apartado “Iglesia-escuela” del tercer capítulo.

¹⁰ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 34.

¹¹ I. Illich “La sociedad desescolarizada”, en *Obras reunidas I*.

¹² “This misapprehension I owe to Cass Canfield, Harper's owner, who named my baby, and, in doing so, misrepresented my thoughts” en Illich I. “A Plea for Research on Lay Literacy”, *The North American Review*, p.11. Traducción propia.

¹³ En lo sucesivo, a lo que aquí Illich llama instrucción o adiestramiento lo llamaré también instrucción y lo definiré como la enseñanza “técnica” del tipo que se da para facilitar la adquisición de un

imaginación creadora.”¹⁴

Hecha esta importante precisión, empezaré ahora sí a definir a la escuela. En su ya mencionado libro, *La sociedad desescolarizada*, Illich escribe: “definiré “escuela” como el proceso que especifica edad, se relaciona con maestros y exige asistencia de tiempo completo y un currículum obligatorio.”¹⁵ Inmediatamente después de decir esto, en un apartado titulado “Fenomenología de la escuela” en el mismo libro, Iván procede a explicar cada uno de los puntos que nombró: edad, profesores y alumnos y asistencia a jornada completa.

Partiré de estas explicaciones para presentar la caracterización que hace Illich de la escuela y la complementaré con otras ideas de él mismo. Sin embargo, vale decir que en este proceder el dialogo con otras posiciones y descripciones de la escuela es bastante pobre pues me centro casi exclusivamente en la posición illichiana. Sería interesante, aunque sería también materia de otro trabajo, el diálogo, por ejemplo, con Foucault, un pensador obligado para la reflexión en torno a la educación que aborda distintos procesos de formación y diversas instituciones como la escuela¹⁶. Aunque Illich conoció bien el trabajo del francés, no realizó sus “panfletos” con una influencia directa de él, pues la lectura de su trabajo se dio hasta después de haber escrito dichas obras.¹⁷

Edad

A lo largo de sus reflexiones, Illich no hace muchas referencias a la infancia o a la niñez. Sin embargo, en la única cita que hay en *La sociedad desescolarizada* Iván se refiere a Philippe Ariès, un importante historiador francés gracias a quien reconoce que:

Nuestro actual concepto de “niñez” sólo se desarrolló recientemente en Europa occidental y aún menos en América [...] Sólo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la “niñez” comenzó a ser factible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce.¹⁸

¹⁴ I. Illich, “Alternativas”, en *Obras reunidas I*, p. 107.

¹⁵ I. Illich “La sociedad desescolarizada”, en *Obras reunidas I*, p. 214.

¹⁶ Incluso se podría decir que, aunque los escritos de Foucault que abordan cuestiones formativas, claramente son muchísimos, *Vigilar y castigar* es casi un clásico dentro del estudio pedagógico. M. Foucault, *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*.

¹⁷ D. Cayley, *Op. Cit.*, pp. 161-162.

¹⁸ En este sentido es reveladora la definición de infancia que da la UNICEF que en una sección de su página de internet llamada justamente “Definición de la infancia” dice: “La infancia es la época en la que los niños y

Puesto que hoy en día la mayoría de las personas viven fuera de las ciudades industriales, la mayoría de la gente no experimenta la niñez.¹⁹

Illich entonces, no sólo reconoce, sino que le da gran importancia al vínculo entre escuela y niñez: la escuela, dice, crea al niño a la vez que el niño le da sustento y fuerza a la idea de escuela, o en sus palabras “si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la “niñez” dejaría de fabricarse.”²⁰

Más allá de si estamos o no de acuerdo con el carácter tan determinante que le da Illich al vínculo entre escuela y niñez, la existencia de este vínculo es histórico e innegable pero no idealmente esencial. Es decir que aunque históricamente haya habido un vínculo entre ambas que le permitió a Iván hablar de la necesidad de una para la otra y de una gran importancia de la otra para la una; se puede pensar a la escuela más allá de la niñez, es decir, se puede pensar escuela sin que en ella participen niños. Illich mismo advertiría de esto: “Ni la niñez universalmente prolongada ni la atmósfera sofocante del aula podrían existir sin las escuelas. Sin embargo, las escuelas, como canales obligatorios de aprendizaje, podrían existir sin ninguna de ambas y ser más represivas y destructivas que todo lo que hayamos podido conocer hasta la fecha.”²¹

Quizá sobre este punto podría argumentar que la idea moderna de niño es necesaria para el desarrollo de la escuela, finalmente, lo que yo aquí llamo una necesaria infantilización del educando²², podría entenderse como la necesidad de la niñez para la escuela. Pero sea como sea no es fundamental resolver esta cuestión pues en cualquier caso, lo que es claro es que Illich abandonó el interés por este punto en particular al darse cuenta de que era la idea de educación la que articulaba a esta pesada institución escolar, y para su crítica, reparar en la edad resultaba innecesario, lo que ya se avisaba en la advertencia citada²³.

niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo” en UNICEF, *Definición de la infancia*, [en línea], lín. 1-2.

¹⁹ I. Illich, “Alternativas”, en *Obras reunidas I*, p. 215.

²⁰ *Ibidem*, p. 216.

²¹ *Ibidem*, p. 221.

²² Ver el siguiente inciso “Profesores y alumnos”.

²³ Esta es una prueba clara de cómo incluso en las mismas páginas, es decir, sin el problema del cambio de postura en el tiempo o el problema de la traducción, Illich define la escuela y a la vez presenta una forma de escuela que escapa a su propia definición.

Este es un punto central para la crítica de Illich tanto a la escuela como a la educación. La figura del profesor representa de cierta manera a toda la escuela, y así, si la escuela que Illich critica tiene unas características particulares, el profesor al que criticará tendrá unas características análogas. Es decir, como el maestro es el vehículo o instrumento de la escuela por excelencia, sea la “de acceso libre” contra la que Illich “no tiene nada” o la “escolarizada”, la caracterización de la escuela a la que ataca Iván tendrá su equivalente en la crítica a la que somete al profesor. Esto porque la figura del profesor pretende concentrar y profesionalizar las posibilidades de aprendizaje que supone el encuentro con el otro, pasando de una relación libre y profunda (relación yo-tú que se abordará en el siguiente capítulo) a una obligatoria e impersonal. Situación análoga al paso del aprendizaje producto de la interacción directa y comprometida con el mundo a la instrucción obligatoria y despersonalizada que ofrece la institución profesional.

De ahí que sea relevante notar que se podría hablar de prácticamente todas las dimensiones de la crítica illichiana desde esta relación profesor alumno. Aquí, sin embargo, haré la operación inversa, es decir, primero caracterizaré a la escuela y profundizaré directamente en la relación profesor alumno hasta el próximo capítulo²⁴. Por ahora, sólo unas breves palabras.

Según Illich y como se intuía del apartado anterior, “por definición los niños son alumnos.”²⁵ Esta es una aseveración ya de por sí fuerte, pero me atrevo a decir que también tiene validez si se invierte y se dice que los alumnos son niños, o para decirlo con precisión, que los educandos son necesariamente sujetos infantilizados. Lo que quiere decir, sujetos a los que a veces se les niega inteligencia, a veces voluntad, sujetos de los que se dice que no saben lo que quieren o lo que necesitan, o que simplemente no son capaces de hacerlo ellos mismos, sujetos que, en definitiva, son como los niños modernos, es decir, necesitados.²⁶

Jacques Rancière con otras palabras e intenciones aborda esta cuestión de una manera

²⁴ En el siguiente capítulo hablaré de la amistad y de las relaciones yo tú que para Illich, en un determinado momento se corrompen. Uno de los frutos de esa corrupción es la figura del profesor “escolarizado”.

²⁵ I. Illich, “Alternativas” en *Obras reunidas I*, p. 217.

²⁶ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, pp. 40- 41.

interesante en su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*²⁷. Ahí, el filósofo francés deja claro el asunto desde una posición crítica, o “emancipadora” si se prefiere, que enfoca las cosas desde una perspectiva bastante distinta a la de Illich, pero que permite echar luz sobre este punto.

La diferencia entre alumno y maestro, escribe Rancière, no ha de ser una diferencia de inteligencia. Según él, existen “dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad”²⁸. La subordinación de una inteligencia a otra, como en las relaciones educativas hegemónicas, resulta en una relación que denominará “atontadora”²⁹, mientras que la “dominación” de una voluntad sobre la otra, sin la subordinación de la inteligencia, será, para Rancière, una relación “emancipadora”. Illich, por su parte, rechaza esta subordinación de voluntades y toma una postura diferente. Mientras Rancière dice que “el hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto”³⁰ y toma esa debilidad de voluntad para justificar la subordinación, Illich dirá que más bien es la escuela o la idea misma de educación la que genera voluntades débiles y necesitadas, es decir, la que genera niños. De esta forma, Iván no niega la debilidad de la voluntad del alumno, pero más que tomarla como algo dado o por lo menos como causa de la necesidad del maestro, la toma como el resultado de la intervención de éste.³¹

La educación suplanta al aprendizaje y enseñanza libres, desvalora lo que pasa fuera de su propio marco y le quita agencia al alumno, lo infantiliza. El enunciado que propone Illich para el dogma escolar es contundente: “afuera del rito no hay salvación”, afuera de la escuela no hay aprendizaje. De ahí que la actividad autónoma de la gente que en su relación con otros aprende, es denostada y entorpecida al grado de generar personas que piensan necesitar de un profesor para aprender.

Sin embargo, con el maestro cabe una aclaración similar a la necesaria con la escuela,

²⁷ Jaques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.

²⁸ *Ibidem*, p. 11.

²⁹ Para Rancière esta subordinación es la que soporta al “maestro explicador” quien dada su supuesta mayor inteligencia tiene la función de explicar las cosas a sus alumnos en lugar de alentarles a comprender directamente dichas cosas.

³⁰ *Idem*.

³¹ Esta comparación, sin embargo, no se puede expresar con toda su riqueza y complejidad en este trabajo. No es de mi interés definir a detalle las ideas pedagógicas del filósofo francés.

una precisión para no “tirar el agua con todo y niño” y aclarar el objeto de la crítica illichiana.

Si con la escuela Illich había dicho “no tengo nada contra la escuela”, con el profesor hará una maniobra parecida y dirá:

No tengo nada contra los maestros. Se cuentan entre los hombres más dedicados, generosos y amables. Cabalmente sus cualidades humanas se comparan con ventaja a las de cualquier grupo anterior de siervos profesionales de la religión [...] pero lo que hoy llamamos “educación” no es lo que tiene lugar entre un pupilo y un maestro. Lo que denominamos educación es el servicio profesional que una institución proporciona a sus clientes a través del maestro profesional.³²

El parecido de ambos dichos no es sólo retórico, pues, como ya mencioné, para Illich es importante marcar la diferencia entre dos tipos fundamentales de maestro, así como también señala dos tipos fundamentales de escuela. Para él, la lucha que corresponde no debería eliminar a los maestros, así como su propuesta no busca abolir las escuelas. Es más, para el caso de los maestros dice que: “el desescolarizar la educación³³ debiera más bien aumentar, y no ahogar, la búsqueda de hombres de sabiduría práctica que estuviesen dispuestos a apoyar al recién llegado en su aventura educativa.”³⁴

Pero el profesor al que critica Iván, más allá de si es un “hombre de sabiduría práctica” tiene una triple función, es “un custodio, un predicador y un terapeuta”³⁵.

La primera de estas tres funciones, la de custodio, sólo tendrá sentido en el caso de la jornada completa por lo que en realidad no será una cualidad esencial del maestro al que critica Illich aunque claramente el término mismo invita a pensar en la escuela como *dispositivo* de control al más puro estilo foucaultiano³⁶. Las otras dos funciones son expresión del poder del profesor, de su capacidad de meterse en la vida privada de sus alumnos y de su labor no sólo de enseñar sino fundamentalmente de educar. Además, este maestro, dice Illich, “adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general. Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del mismo estado”.³⁷³⁸

³² I. Illich, *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?*, pp. 37-38.

³³ Aquí se hace patente su confianza temprana en la educación.

³⁴ I. Illich, “La sociedad desescolarizada” en *Obras reunidas I*, p. 280.

³⁵ I. Illich, *op. cit.*, p. 219.

³⁶ Agamben aborda la cuestión de los dispositivos y los define en un breve y claro texto en donde, explícita y privilegiadamente, se refiere a la obra de Foucault. *Cfr.* Giorgio Agamben, *¿Qué es un dispositivo?*

³⁷ I. Illich, *op. cit.*, p. 219.

³⁸ Esta labor estatal es muy poco abordada por Iván quien la presenta de manera indirecta en trabajos posteriores, y tampoco la abordaré en este trabajo. Sin embargo será un asunto fundamental para el surgimiento histórico

En resumen, el profesor que critica Illich será entonces, primero el que enseña desde un marco escolarizado, pero más pronto que tarde será fundamentalmente un educador. En ambos casos, una figura de autoridad profesional que busca monopolizar el conocimiento y el aprendizaje.

Asistencia a jornada completa

Para Illich, la asistencia a jornada completa es una forma de asegurar el control sobre los alumnos. Esta asistencia, sin embargo, es situada por Iván en la educación infantil y escolar, ya que en ella “el poder de encarcelar físicamente a los menores durante esos años en su territorio sagrado”³⁹ le permite “sacar a los niños del mundo cotidiano”⁴⁰, además de que otorga al maestro un poder impresionante sobre la vida y tiempo de sus alumnos. Tanto es así que Iván dirá que “la escuela, por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo”⁴¹ y las energías de sus participantes. Esto a su vez hace del profesor un custodio, un predicador y un terapeuta”⁴².

Esta primera afirmación sobre la naturaleza de la escuela resulta bastante problemática porque se da sin una explicación clara. Como ya dije, en ocasiones el análisis de Illich se tambalea entre realidades históricas no suficientemente documentadas⁴³ y argumentos teóricos que buscan una validez lógica abstracta, a veces sin encontrarla.⁴⁴ Es el caso de la necesidad de la “asistencia a jornada completa”.

Uno puede suponer la importancia de esta reclusión extendida en la consolidación de la escuela. Para sacar a los niños de su cotidianidad y poder transformarla completamente, la escuela debía fundarse como otra cotidianidad, es decir, recluir a los niños el mayor tiempo

de la escuela y sus axiomas centrales.

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ *Idem.*

⁴¹ Abordaré más adelante nuevamente este punto.

⁴² *Idem.*

⁴³ Aunque Illich era historiador, en sus textos sobre educación enmarcados en sus años en el CIDOC, no se puede encontrar mucho rigor ni sustento histórico. Muy probablemente eso no fue algo que le preocupara a Iván quien, con cierta desfachatez nombraba a algunos de estos textos como sus “panfletos”.

⁴⁴ Como ya se ha hecho notar, el uso de términos importantes es descuidado y eso, entre otras cosas, genera constantes contradicciones en su argumentación. Sin embargo, a mi parecer esas contradicciones se pueden salvar sin que dejen secuelas en la potencia de sus ideas.

posible. Sin embargo esta suposición no encuentra fundamentación histórica en el trabajo de Illich y más bien parece una conclusión propia para darle sentido a la importancia que el autor le da a este punto (hay que recordar que si aquí le estoy dedicando espacio es porque es un elemento que define a la escuela según el propio Iván), pues, por el otro lado, no encuentra sustento lógico en tanto que podemos imaginar y ver “escuelas” sin jornada completa o dinámicas “escolares” que renuncian a esta pretensión. Por esto mismo y dado que Illich mismo abandonaría este punto como uno central para su argumentación, no abundaré más sobre esta característica.

Hasta aquí la descripción propuesta por Illich en *Desescolarizar la sociedad*. Sin embargo, por lo que aborda en ese mismo libro y en otros tantos, puedo añadir algunas ideas importantes para entender el pensamiento de Illich en torno a la escuela y la educación. En particular abordaré al llamado currículum oculto que Illich afirma estar presente en cualquier escuela (escolarizada se entiende), dividido en cuatro secciones: la que introduce a ese tema, una sobre la idea que hay detrás del currículum, la idea de que la escuela es un *rite de passage* (rito de paso) y, muy cercana a la anterior, la visión de la escuela como iniciadora a la lógica de consumo.

Currículum oculto

Illich es enfático en recordar que su crítica es un embate a la escuela en tanto tal. Es verdad, le da ciertas características que la separan de una visión demasiado amplia y la enmarca en la escolarización⁴⁵ pero aun así implica una oposición a la escuela de manera general. Iván, repito, critica al sistema escolar, a la idea de sistema escolar o a la escolaridad en general, y no se limita a cuestionar a la escuela bajo algún sistema económico o político particular. En ese sentido, Illich postula que hay características enajenantes en cualquier forma de escolarización. Estas características permiten hablar de la existencia de ideas centrales que le dan sustento a esa relación escolarizada y nos ayudan a entenderla, al mismo tiempo que serán ideas que cualquier escuela dentro de un sistema escolarizado reproduce o enseña, es

⁴⁵ Ver el apartado “La escuela”.

decir que sea cual sea la escuela e independientemente de las intenciones del maestro,⁴⁶ hay un “marco inalterable del sistema” que introduce un “plan de estudios”⁴⁷ oculto y obligatorio. Illich lo pondrá en estas palabras: “El currículum oculto siempre es el mismo, cualquiera que sea la escuela o el lugar [...] No importa si el currículum está diseñado para enseñar los principios del fascismo, del liberalismo, del catolicismo, del socialismo o la liberación, mientras la institución reclame la autoridad de definir cuáles actividades son las que considera “educación” legítima.”⁴⁸

El diálogo Illich Freire

Para empezar el abordaje de este punto, el de currículum oculto, empezaré con un largo paréntesis mostrando el diálogo entre Iván y un buen amigo suyo, Paulo Freire.⁴⁹

Este “diálogo” es un buen elemento para clarificar la postura de Iván⁵⁰ pues, aunque atraviesa varios de los puntos centrales del pensamiento de Freire, permite tomar distancia de una forma de ver la escuela que siendo crítica hacia esta, es bastante distinta de la de Iván sobre todo en lo concerniente a lo que ahora nos ocupa, el currículum oculto.

Para entrar en la discusión, aunque dando algún rodeo, me parece importante señalar un punto importante que nos ayuda a ver la postura de Iván desde otro ángulo, la cuestión de la autoridad.

Freire fue un fiel convencido de la vanguardia o liderazgo político⁵¹ y de la necesidad de autoridad. Es cierto que una, quizá la más famosa máxima freiriana, reza: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.⁵² Pero se equivoca quien vea que esta frase coloca a Freire, junto

⁴⁶ I. Illich *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?*, p. 38.

⁴⁷ Aquí, de manera similar a como se advirtió antes, aunque sin un cambio de sentido, Illich llega a usar “plan de estudio oculto de la instrucción” donde en otro lugar dice “currículum oculto de la escolaridad”. Prefiero el segundo término que además será el que Illich usará en textos posteriores, señalando una clara preferencia del propio autor.

⁴⁸ I. Illich, “Alternativas” en *Obras reunidas I*, p. 126.

⁴⁹ Como se expuso en el capítulo anterior, Illich tuvo una muy buena relación con Freire y fue con el único otro pensador (no sólo en el terreno educativo) con el que tuvo un diálogo tan difundido.

⁵⁰ Para no fragmentar tanto la discusión la abordaré aquí en su mayor extensión, aunque eso signifique abordar distintos temas en este mismo apartado.

⁵¹ En realidad, Freire era más propenso a hablar de liderazgo que de vanguardia. Sin embargo aquí la uso para provocar la vinculación al pensamiento leninista y a la idea de “partido” dentro del socialismo, una opción política muy presente en la época y con la que Illich también discutía.

⁵² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 92.

a Illich, en el pensamiento libertario o anarquista. Desde *Pedagogía del oprimido*⁵³ hasta *Pedagogía de la autonomía*⁵⁴ Freire defendió claramente la directividad educativa. Él mismo lo diría de esta manera en una entrevista hecha en 1985 con la famosa frase citada como invitada⁵⁵: “el educador que dice que es igual a sus educandos, o es demagógico o miente o es incompetente [...] toda educación es directiva. Por tanto, no existe una educación no-directiva, y esto ya está dicho en la *Pedagogía del oprimido*.”⁵⁶

En su ya mencionado libro *Pedagogía de la autonomía* Freire infantiliza al educando centrándose en la necesidad de autoridad entre padres e hijos⁵⁷ y traslada, aunque de manera velada, esa relación al ámbito educativo general. Illich, por su parte, aunque no habla mucho de la cuestión particular de los niños, ve esta infantilización del educando y la combate incluso cuando se trata de niños.⁵⁸ No me detendré mucho en lo dicho por Freire a este respecto pero es importante porque nos ayuda a centrar el punto. La discusión entre Freire e Illich es una discusión con la autonomía como centro. Freire defendía a la autoridad predicándola necesaria, lo que camina de la mano con la naturalización del currículum denunciado por Iván. Mientras que, según Iván, este llamado “currículum oculto” enseña que la escuela es necesaria para el aprendizaje,⁵⁹ Freire posiciona al educador, figura central de la crítica illichiana,⁶⁰ también como una necesidad, y coloca el problema en otro lado, no en la autoridad sino en el autoritarismo,⁶¹ no en la idea misma de escuela sino en la ideología opresora que definía sólo a determinados tipos de escuela.

Con esto Freire defendía que la educación era universal, transhistórica y esencial de lo humano (ni siquiera circunscrita, como necesidad, a la niñez), al tiempo que no veía o

⁵³ Este fue uno de los primeros libros de Freire, publicado por vez primera en el agitado año de 1968.

⁵⁴ Menciono este libro por ser el último que Freire publicó en vida y porque en él, en un apartado titulado “Enseñar exige libertad y autoridad” Freire remarca la postura mencionada.

⁵⁵ Justamente, para aclarar los desvíos y malinterpretaciones dadas por entender la frase de Freire como una propuesta de educación horizontal que niega toda directividad y autoridad en este proceso, María Torres le hace una entrevista pidiéndole que aclare el punto en 1985. Rosa María Torres, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Lima, Tarea, 1988.

⁵⁶ R. M. Torres, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Lima, Tarea, 1988.

⁵⁷ P. Freire, *Pedagogía de la Autonomía*, pp. 100-104.

⁵⁸ Illich rechazaba “el estereotipo que tenemos de la infancia, y en especial el del niño necesitado del siglo XIX. Ariès me hizo entender que el niño tal y como lo consideramos es una invención moderna.” Cita a este respecto la obra de Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

⁵⁹ a esta frase se le podrían poner algunos matices, como decir “correcto aprendizaje” en lugar de aprendizaje a secas. Sin embargo, la idea en detalle del currículum obligatorio será desarrollada en los siguientes apartados.

⁶⁰ Para abundar sobre la trascendencia de esta operación puede verse el apartado “Profesores y alumnos”.

⁶¹ Hay distintos factores para que se concretara de esa particular forma, pero no me detendré a desarrollarlos

negaba los procesos educativos sin autoridad ni dirección externa.⁶² Por su parte Illich, que reconocía (aunque no desde siempre como ya he planteado en este trabajo), que la educación implicaba autoridad, no entendía este proceso de una forma tan amplia (universal y transhistórica) y urgía al reconocimiento y fortalecimiento de procesos de aprendizaje⁶³, pero sobre todo de formación⁶⁴ autónoma en que las personas se formaran a partir de su relación e interacción con el mundo y las personas en él contenido y, de esa forma, fueran en contra del currículum mencionado.

Al parecer nunca estuvieron de acuerdo ni siquiera en cómo plantear el problema. Mientras Freire argumentaba que Illich dotaba de cierta esencia “diabólica” a la educación, es decir, afirmaba que la propia existencia de la educación escolarizada ya implicaba un “plan de estudios” que sostenía la heteronomía y en ese sentido cristalizaba a la educación y le negaba su posibilidad de transformación, Illich le conminaba a ver la historia del término (educación), a identificar las ideas rectoras que habían acompañado históricamente a su uso y a diferenciarla de otros procesos de aprendizaje y formación. La palabra educación, denunciaba, había pasado a significar tantas cosas que su análisis se volvía una labor imposible. Además, según Iván, que el término educación fuera tan polisémico o, en términos suyos, que fuera una palabra “ameba” ayudaba a confundir una actividad transhistórica y parte de la esencia humana con una forma particular y heterónoma de aproximarse y compartir conocimiento. La discusión y el análisis educativo no podían avanzar sin este punto definido, así que, sin poder enfocar siquiera el terreno de juego, su diálogo se tornó infértil.

Claramente las formas de ambos intelectuales eran muy distintas. Mientras que Freire era muy reiterativo de su “optimismo”, “esperanza”, “amor” y “confianza en el pueblo”, y no dejaba de hablar explícitamente de “revolución” “oprimidos”, “liberación”, “praxis”, “radicalidad”, etc., Illich era más mesurado en el uso de ese lenguaje y proyectaba una imagen más gris, analítica y fría.

Es curioso, sin embargo, cómo la diferencia entre ambos incluso puede ser entendida,

⁶² En el mismo libro, aunque también en otros, dirá: “no existe autoridad sin libertad, ni ésta sin aquella”. Sosteniendo que autoridad sin libertad es autoritarismo y libertad sin autoridad, libertinaje.

⁶³ En realidad Illich no parecía tener mucho problema con formas tildadas de autoritarias en el aprendizaje técnico.

⁶⁴ Entiendo aquí por formación algo similar a lo que en general se entiende por educación. Es decir: el proceso de aprendizaje e inevitable “desarrollo” de las personas, un proceso transhistórico, que no requiere ser colectivo o planeada pero puede serlo.

como nota William B. Kennedy en la presentación del “diálogo”⁶⁵, como una diferencia entre la “magnífica confianza de Freire en el pueblo” y “lo que parece un implícito elitismo en Illich”⁶⁶. Según mi lectura de ambos autores las cosas son más bien lo contrario. Illich abogaba por relaciones que se opusieran al dogma escolar, que fueran contra el llamado currículum oculto y permitieran el aprendizaje autónomo de las personas sin pretender que alguien, que no fuera esas mismas personas, definiera los objetivos de ese aprendizaje o les previniera de “aprender erróneamente”⁶⁷. En ese sentido podemos decir que su confianza en la gente era enorme. El problema no era la gente y su autonomía sino la falta de esta segunda. Por eso denunciaba primero a la escuela y luego a la propia idea de educación que imponían una dirección y planeación externa. Freire, por su parte, defendía esa directividad y autoridad. No confiaba en la gente lo suficiente como para apostar por una construcción sin autoridad, por un aprendizaje sin que alguien más, un maestro, dirigiera el proceso. En su pensamiento denunciar esa relación era cristalizarla y dotarla de un carácter “diabólico”, es decir que no reconocía lo que Illich denominaba currículum oculto sino que, en todo caso, vinculaba algunas de sus características con un tipo de educación y escolarización específica, como la educación autoritaria. Por eso Freire denunciaba la desconfianza de Illich pero, en todo caso, ésta era una desconfianza distinta, una que no se centraba en la gente sino en la institución, pues Illich desconfiaba que dentro de las instituciones educativas la gente pudiera desarrollarse a plenitud y transformar para bien su realidad.⁶⁸

Illich fue elitista en varios sentidos, pero no tenía un sujeto transformador predilecto, cualquiera que tuviera acceso y entendiera sus textos podía protagonizar la transformación “educativa” que “proponía” y luchar por reapropiarse de su propio aprendizaje y formación porque todos y todas aprendemos.

Por su parte, Freire escribía para la autoridad educativa: para los y las maestras. Eran ellos quienes podían abusar o no de su autoridad, silenciar o dar la voz, tomar en cuenta o ignorar a los alumnos. Eran ellos y ellas los protagonistas de la “transformación educativa”

⁶⁵ Una de tantas discusiones entre Iván y Freire, quedó registrada y fue hecha libro. Mismo que tiene una presentación de William B. Kennedy.

⁶⁶ William B. Kennedy, “Peregrinos de lo obvio: ¿o no tan obvio?”, en I. Illich y Paulo Freire, *Diálogo*, p. 19.

⁶⁷ Este asunto será abordado más a detalle en el siguiente apartado.

⁶⁸ En realidad a Illich no le interesó tanto la cuestión de si era posible o no construir la autonomía o libertad desde una estructura heterónoma y vertical. Él no denunciaba esta imposibilidad sino que denunciaba que esa relación heterónoma coartaba la autonomía personal de la gente.

que proponía Freire por la sencilla razón de que ellas la dirigían.

Como dije anteriormente, Freire fue un claro partidario de la vanguardia revolucionaria o en sus palabras del “liderazgo revolucionario”. Creía en el necesario papel de agentes distintos de las masas⁶⁹ para su liberación. Esta relación entre los líderes, que podían venir de la masa pero que fundamentalmente se diferenciaban de ella, como el maestro del alumno, es un punto central del conflicto y sirve para hacer notar que la supuesta mayor confianza de Freire en el pueblo topa con pared cuando se cuestiona la autoridad de esa vanguardia. Para Freire, el pueblo puede liberarse, pero sólo cuando está guiado por un buen liderazgo. Adriana Puiggrós lo diría de manera distinta:

El pueblo puede ser sujeto de su desenajenación a condición de trabajar, junto a un maestro, para articular su lenguaje a la alfabetización de la sociedad industrial. La finalidad es apropiarse de la cultura dominante para liberarse de ella, pero el resultado que Freire espera no es la emergencia pura de lo popular, sino una vinculación dialógica entre culturas.⁷⁰

Otro ángulo del mismo punto de disidencia entre ambos pensadores es la posibilidad de cambio de la escuela. Como dijera William B. Kennedy cuando presentara el mencionado “Diálogo”: “para Freire la educación es claramente un subsistema dependiente de estructuras políticas y económicas. Sirve, por eso, a los poderes que controlan esas estructuras, y solo puede cambiar fundamentalmente cuando esas estructuras cambian.”⁷¹ Al igual que muchos pedagogos de su tiempo y de los que corren, Freire pensaba en la escuela como una institución básicamente neutra cuya bondad dependía de los intereses que se reflejaban en ella⁷². Es decir que, por ejemplo, la escuela bajo el capitalismo era enajenante no por la escuela en sí, sino por el capitalismo. Por eso, bajo otro sistema, la “misma” escuela, podría

⁶⁹ Para tener una idea más clara sobre esta relación entre masa y líderes revolucionarios, se puede ver *Pedagogía del oprimido*. Todo el texto está lleno de esta relación y su semejanza con la de maestro-alumno.

⁷⁰ Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, Convenio Andrés Bello. Unidad editorial, Bogotá, 2005, p. 22. Esta lectura de Freire que hace Puiggrós es sumamente interesante y da mucho para hablar sobre la postura política de Freire, y sobre la propia interpretación de Puiggrós. Sin embargo Illich no repara realmente en la relación del maestro con la “cultura dominante”, ni con la relación entre liberación y maestros. Para él la posición o intensiones de los docentes son irrelevantes (en el campo abstracto de su crítica) porque se centra en denunciar que esa relación educativa coarta la autonomía y libertad de los alumnos sin importar que eso se pretenda justificar con la búsqueda de una libertad mayor.

⁷¹ P. Freire, I. Illich, *Diálogo*, p. 12.

⁷² Aunque Freire sostuvo que en lo concreto la escuela no puede ser neutra porque siempre representaba ciertos intereses, sí la entendía como una estructura que podía representar intereses completamente contrapuestos a los que en su tiempo representaba y, en ese sentido, que era neutra.

dejar de ser enajenante para ser liberadora.⁷³

Es una expresión distinta de esta misma idea lo que ataba a Freire al currículum escolar. Para él, el correcto aprendizaje, como la concientización, era necesariamente el producto de la educación, descrita por él como la interacción directiva (pero no autoritaria sino dialógica, dialéctica, etc.) entre un maestro y su alumno, con el mundo como mediador. No digo que la propuesta freiriana no tenga nada de bueno o que sea autoritaria⁷⁴ pero sí digo que incluso Freire, un pedagogo bastante crítico, al negarse a la existencia del currículum oculto de la educación que señalaba Illich, aceptó sin problema el “dogma” fundamental de la escuela (y la educación), razón por la que no se libra de la aguda crítica illichiana.

Es claro que todavía se podría sacar mucho más provecho de este “diálogo”. Gustavo Esteva⁷⁵, Darcy de Oliveira⁷⁶, la mencionada Adriana Puiggrós⁷⁷ y varias personas más han escrito de él o comparado a estos pensadores. Sin embargo, no es mi objetivo en esta investigación ser exhaustivo en la postura freiriana por lo que dejaré aquí la intervención del brasileño para seguir abordando el currículum oculto.

*Extra scholam nulla est salus*⁷⁸

Para entender bien la idea de currículum oculto y su importancia, es preciso exponer cuál es el dogma que tiene detrás, porque una cosa es reconocer que hay un “plan de estudios” oculto común a todo proceso escolarizado y otra distinguir lo que éste invariablemente enseña.

Iván llama a este “dogma” de varias maneras que son complementarias y enfocan a la misma idea, aunque cambien el ángulo desde el que lo hacen o ponga el énfasis en esta o aquella consideración.

⁷³ En realidad esto se puede extender a varias otras instituciones, al modo de producción industrial o incluso al desarrollo que tanto criticó Iván y que cada vez queda más en evidencia.

⁷⁴ La discusión de si la pedagogía freiriana es autoritaria, sería, en todo caso, una discusión aparte que por el momento no es necesaria para los objetivos de este trabajo.

⁷⁵ Cfr. G. Esteva, “La divergencia entre Freire e Illich. Una conversación con Gustavo Esteva”, en *Voz de la tribu*, [en línea].

⁷⁶ Cfr. Darcy de Oliveira, R, y Dominice, P. (1975). “Illich- Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía”. *Cuadernos de Pedagogía*.

⁷⁷ A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, pp.15-25.

⁷⁸ Esta frase que significa, “Afuera del rito no hay salvación”, es más usada en su versión religiosa, que reza “*Extra Ecclesiam nulla salus*” o “*Salus extra ecclesiam non est*” (fuera de la Iglesia no hay salvación), es adaptada por Illich quien coloca a la escuela en el lugar de la Iglesia.

La idea general se podría resumir así: la escuela brinda un servicio necesario para que la gente esté preparada para la vida en sociedad. Ese servicio, dirá Illich más tarde, es ni más ni menos que la educación⁷⁹.

Según él, “lo primero que el niño aprende del currículum oculto de la escolaridad es un viejo adagio, la corrupción inquisitorial de la fe: “*extra scholam nulla est salus*”.”⁸⁰

En realidad, lo que plantea Illich con su “adagio” no es sólo dónde está la salvación, sino que también dice dónde no está. Dice que fuera de la escuela no hay salvación, y con esto establece un monopolio, una vía única, y niega, desacredita e invisibiliza todo aprendizaje no venido de este centro educativo,⁸¹ en palabras de Iván: “un mundo que tiene fe en la iniciación ritual de todos sus miembros a través de una “liturgia escolar” tiene que combatir cualquier sistema educativo que escape a sus cánones sagrados.”⁸²

Esto quiere decir que el adagio establece o refleja el monopolio del aprendizaje por parte de la escuela. Este monopolio empobrece el aprendizaje real de la mayoría de las personas de la misma forma en que el aumento de las carreteras⁸³ va acompañado del despojo de la gente de sus capacidades autónomas de moverse y llevar a cabo su vida, todo, en beneficio, si se puede llamar así, de un pequeño sector que efectivamente puede aprovechar esas estructuras.

La escuela convierte la formación y la instrucción en educación,⁸⁴ convierte el aprendizaje en enseñanza y a ésta, junto con los demás procesos de formación, en el producto de un servicio, institucional primero, profesional después y quizá incluso más tarde nuevamente desprofesionalizado⁸⁵ pero ya no el resultado de la vida cotidiana, sino una mercancía. Una vez que, gracias a la escolarización, la formación y el aprendizaje dejan de ser una actividad “vernácula”, autónoma y cotidiana, es decir, una vez aceptado el mito

⁷⁹ A lo largo del capítulo iré resaltando esta relación y relevo escuela-educación en el pensamiento de Illich

⁸⁰ I. Illich *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?*, p. 38.

⁸¹ Si bien en un primer momento podría decirse que “no hay educación sin escuela”, después podríamos decir que más bien el dogma es no hay formación e instrucción por fuera de los procesos educativos.

⁸² I. Illich, “Alternativas”, en *Obras reunidas I*, p. 114.

⁸³ Como ya mencioné, Illich se mueve de manera importante, junto con el educativo, en el campo de los transportes y en el de la medicina. Los tres comparten muchas de las críticas y argumentos de este pensador, por lo que a lo largo de la tesis presentaré algunos ejemplos, símiles y alusiones a la movilidad y medicina, con el objetivo de clarificar las ideas expuestas.

⁸⁴ Con lo que puedo decir que el dogma escolar es la educación que, sin embargo, le puede sobrevivir a la escuela.

⁸⁵ En este sentido es interesante ver la emergencia de la “multitud” que viene con la internet y las nuevas tecnologías.

educativo, la desescolarización no puede por sí misma restituir el carácter vernáculo de los procesos en cuestión.

Educación ha llegado a significar lo opuesto del proceso vital de aprendizaje que parte de un medio ambiente humano; un medio en el que, casi continuamente, la mayoría tiene acceso a todos los hechos e instrumentos que modelan sus vidas. Ha pasado a significar algo adquirible a espaldas de la cotidianidad, mediante el consumo de una mercancía y la acumulación del conocimiento abstracto sobre la vida.⁸⁶

La escuela inauguró y es la máxima expresión de este momento “a espaldas de la cotidianidad” en que se aprende a vivir o se prepara para la vida. Por eso Illich puso énfasis en la importancia de la reclusión que la escuela demandaba. Pero se equivoca quien entienda esta exterioridad a la vida como una actividad, por ejemplo, restringida al salón de clases. Como dice Iván: “cortar caña es trabajo para los cañeros, corrección para los prisioneros, y parte del currículum para los estudiantes.”⁸⁷

Entender esta plasticidad es fundamental para ver el alcance de la crítica de Illich. Ésta también se adaptó a la nueva realidad educativa que Iván vivió. Así como la “función educativa” se extendió a las formas de educación no formal, también la crítica de Illich se flexibilizó para “salirse de la escuela”.⁸⁸

En ese mismo sentido, también es importante reconocer dos cosas. Una se refiere a que la cotidianidad moderna contemporánea ya no es aquella a la que la escuela da la espalda, porque la escuela es actualmente parte de esa nueva cotidianidad, o, mejor dicho, porque esa cotidianidad en que las personas tenían “acceso a todos los hechos e instrumentos que modelan sus vidas” ya no existe. La cotidianidad actual, incluso la no escolar, es, podríamos decir, educativa: una cotidianidad enajenada y fragmentada que depende de la intervención profesional o del consumo. La segunda cosa que hay que reconocer es que la actualización de la crítica a la escuela que deviene en crítica a la educación, no puede perder de vista que justamente este cambio de cotidianidades ha venido de la mano de las instituciones de servicios. De pronto, la vida toda se ha vuelto un territorio de conquista peculiar, un espacio

⁸⁶ I. Illich, “Alternativas”, en *Obras reunidas I*, p. 116.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 126.

⁸⁸ Esa flexibilidad, además, podría integrar a las nuevas formas educativas que hoy se hacen posibles por las nuevas tecnologías que es un asunto muy importante para entender la educación de estos tiempos y los que se avecinan, y aunque Illich se quedó muy corto en su visión de los cambios que han sucedido en las últimas décadas, se puede proyectar su pensamiento para tener más claridad e identificar los espejos que se empiezan a ofertar a cambio de oro. Sin embargo, entrar en este fascinante mundo, no es objeto de este trabajo.

de intervención permanente. Esta intervención es hecha por el profesional (que no es, sino la punta de lanza que abre camino al mercado) que invade todos los aspectos de la cotidianidad, pero que también genera dependencia a esa misma intervención, es decir, dependencia al consumo.

Ahora bien, permítaseme acompañar a Illich y adentrarme con él en el pasado en que todo esto comenzó. Según Iván, la escuela moderna le debe mucho a Comenio, un obispo checo “conocido como uno de los fundadores de la educación moderna”⁸⁹, y autor de la *Didáctica Magna*, una lectura indispensable para la historia de la educación. El también alquimista, “aplicó el concepto y el lenguaje de ese Arte Secreto al refinamiento y la ilustración de los hombres” y contribuyó a consolidar lo que Illich llamaría el “dogma fundamental” de esta “nueva religión”, a saber, que “un proceso llamado educación puede aumentar el valor de un ser humano”.⁹⁰

Según Illich, por eso “la educación es hoy la versión contemporánea de la piedra filosofal; con tocarla se refinan los elementos básicos del mundo. Es el procedimiento mediante el cual los metales ordinarios son amasados a través de sucesivas etapas hasta que brillan como el oro puro.”⁹¹

Es verdad que, ya desde mucho antes, había diversos procesos formativos con pretensiones similares a “aumentar el valor de un ser humano”, sin embargo, el proyecto de Comenio tenía pretensiones universales inusitadas: “*omnibus omnia omnino docendi*”, o como dijera en el citado libro: “en las escuelas hay que enseñar todo a todos”. Con este “proyecto”, dirá Iván, veía la luz el *homo educandus*, “un ser al que hay que enseñar todo lo que tendrá que saber o hacer”⁹² y que tendría su contraparte en la escuela, “una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza.”⁹³

Igual que con Freire, la exposición detallada de la obra y pensamiento de Comenio, y de las implicaciones de estas para su tiempo, no es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, su *Didáctica Magna* muestra claramente una justificación de la educación y la escuela en una sociedad en que éstas apenas empezaban a aparecer en su forma moderna.⁹⁴

⁸⁹ *Ibidem*, p. 117.

⁹⁰ *Ídem*.

⁹¹ I. Illich *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?*, p. 36.

⁹² I. Illich, “La historia del *homo educandus*”, en *Obras reunidas II*, p. 515.

⁹³ I. Illich “La sociedad desescolarizada” en *Obras reunidas I*, p. 217.

⁹⁴ La breve mención que aquí hago, en absoluto hace justicia a dicha obra que aborda puntos tan importantes

Para Comenio, todas las personas tenían una finalidad y la vida era una preparación para poder cumplir esa finalidad, que para todos y todas⁹⁵ era la misma. La escuela entonces debía asegurarse de que todas las personas pudieran prepararse⁹⁶ en la edad temprana conforme a tal fin, y dirá: “el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya); pero no puede llegar a ser Animal racional, sabio, honesto y piadoso sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad.”⁹⁷ Es decir, sin la intervención “externa” de alguien que “planta” esos “injertos”, o lo que es lo mismo, sin educación.

Illich lo resumirá así:

La idea de ir a la escuela para recibir una instrucción se desarrolló lentamente. Siempre he afirmado que el cambio se produjo con Comenius, quien sostenía que hay que enseñar a todos cómo hacer correctamente cada cosa, para evitar que la aprendieran erróneamente fuera de la escuela.

La idea de que una competencia dependa de ser instruidos en ella, de que alguien te enseñe, comienza a imponerse progresivamente a partir del siglo XVII.⁹⁸

Es cierto, sin embargo, que Illich no otorga pruebas suficientes de la novedad de la educación⁹⁹ que llega con Comenio pero tampoco está en las capacidades de este trabajo (o su autor) darlas. Justamente, como se desarrollará un poco más en el siguiente capítulo, Illich mismo llama a hacer esta historia de la idea moderna de educación y, por consiguiente, a señalar claramente las diferencias con otras formas de “educación” como la *Paideia*, que encuentra en Werner Jaeger¹⁰⁰ uno de sus estudiosos más conocidos, como las “prácticas de dirección y de examen de conciencia” que Foucault ubica en los monasterios de los primeros siglos del cristianismo¹⁰¹ o como el *Calmeac* y el *Telpochcalli* de estas tierras que hoy son México.

como la “profesionalización del educador” (con otras palabras), el ideal universal de persona (lo que todos debemos llegar a ser) y con ella la idea de una educación para todos, la idea de la vida como escuela y ésta como preparación, la idea de enseñanza correcta, etc. Así que no puedo sino recomendar su lectura.

⁹⁵ Comenio ya hablaba de una educación Universal y dirá “no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas.”

⁹⁶ Comenio no habla sólo del aprendizaje técnico de ciertas cosas, él habla de una formación profunda.

⁹⁷ Comenio, *Didáctica Magna*, p.18.

⁹⁸ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 33.

⁹⁹ O de la idea moderna de educación.

¹⁰⁰ Su monumental obra *Paideia. Los ideales de la cultura griega* sería, sin duda, de gran importancia para esta labor, (chechar inicio-diferencia con edu.

¹⁰¹ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad IV. Las confesiones de la carne*, pp. 81-86

Este asunto, fundamental desde muchos ángulos, es más bien secundario para los fines del presente trabajo, pues aquí lo que busco presentar es, en última instancia, una disertación que se podría decir de orden ético para defender y construir formas de compartir saberes y formarnos partiendo del compromiso personal libre, y no la comprobación histórica de la existencia de estas formas en sociedades premodernas. Y sin embargo, mi trabajo, como el de Iván, no carece completamente de referencias a la historia, como a continuación se puede ver.

Llegados a este punto y sin olvidar el paréntesis o aclaración anterior, conviene hacer un pequeño salto en el tiempo para clarificar un poco más el pensamiento de Iván. Justamente un siglo antes del nacimiento de Comenio, en 1492, “mientras Colón navega hacia el cabo suroeste en aguas portuguesas ya reconocidas, en España se propone a la reina la construcción fundamental de una nueva realidad social.”¹⁰²

Es Elio Antonio de Nebrija, autor de la *Gramática Castellana* (la primera del género para una lengua europea moderna) quien ahora entra en escena. Este singular personaje fue un fuerte enemigo de las lenguas “vagabundas, “indisciplinadas” “vernáculos” o “vulgares”¹⁰³ y por eso propuso a la reina hacer un pacto entre “la espada y los expertos”, una unión entre “armas y letras” para “reunir y ligar las parcelas dispersas de España en un reino unitario absoluto.”¹⁰⁴

Nebrija sabía de la importancia de la lengua y entendía que ésta podía ayudar a la consolidación de este “reino”. Pero, para hacer tal cosa, la lengua debía ser uniformada: única y “disciplinada”. De no ser así, como era el caso real de la época, podía hacer todo lo contrario: “la lengua suelta y fuera de regla, el habla libre, sin preceptos, en la que diariamente la gente se expresa, que emplea para llevar a cabo su existencia, esa habla popular perjudica a la Corona.”¹⁰⁵

Por esto, el contemporáneo de Colón, se propuso hacer “una herramienta de conquista en el extranjero y, en el interior, un arma para terminar con el habla *espontánea*”,¹⁰⁶ una herramienta para uniformar la lengua y normar el habla a partir de la reglamentación de la

¹⁰² I. Illich, “El trabajo fantasma”, en *Obras reunidas II*, p. 71.

¹⁰³ *Ibidem.*, p. 76.

¹⁰⁴ *Ibidem.*, p. 75.

¹⁰⁵ *Ibidem.*, p. 77.

¹⁰⁶ *Ibidem.*, p. 73.

escritura.

A este respecto Illich dirá:

Nuestros contemporáneos estiman que la uniformización de la lengua es una condición necesaria para la enseñanza de la lectura, indispensable para la diseminación de libros impresos. En 1492, Nebrija hace valer un argumento inverso: se altera de que la gente que habla en decenas distintas de lenguas vernáculos se haya vuelto víctima de una epidemia de lectura. Desperdician su tiempo libre, lo pierden en libros que se propagan fuera de cualquier control burocrático posible¹⁰⁷[...] Lo que busca es remplazar lo vernáculo¹⁰⁸ del pueblo por la lengua del gramático. El humanista propone la normalización de la lengua hablada con el fin de quitarle el dominio vernáculo a la nueva técnica de la imprenta — impedir a la gente imprimir y leer en las diversas lenguas que hasta entonces se limitaba a hablar—. Mediante ese monopolio de una lengua oficial y enseñada tenía la intención de suprimir la lectura vernáculo, libre, no enseñada.¹⁰⁹

Esto mismo es lo que denuncia Iván que pasa con el conocimiento en general, lo que integra el dogma del currículum oculto. La justificación de que la lengua, o cualquier cosa, deba ser enseñada por un profesional para asegurar su buen aprendizaje y correcto uso, encierra la voluntad estatal moderna de control y uniformidad (de la que Illich sin embargo no habla casi nada). La diversidad, “espontaneidad” e “indisciplina” no fue un obstáculo para el habla o la lectura, lo era y es para el control estatal, por eso el estado se ha empeñado en dificultar la comunicación vernáculo. A fin de cuentas, como reconoce Iván “a los ojos de Nebrija, no se trataba de lenguas”¹¹⁰.

Pero ahora sí dejemos el pasado y volvamos al presente.

*Rite de passage*¹¹¹

“La escolarización y la “educación” están relacionadas como la Iglesia y la religión o, en

¹⁰⁷ En este sentido resulta interesante la comparación entre las posibilidades de comunicación escrita que abrió la imprenta y la “comunicación” que abre el mundo digital. Las diferencias son tan grandes que hoy, aunque el control del estado burgués nunca será la solución, no suena tan mal una mayor regulación estatal frente a un mercado voraz y manipulador que dista mucho de promover una comunicación “vernáculo”, una regulación del mercado y su publicidad más no del libre uso de “la gente”. Sin embargo abordar este asunto sería tema de otro trabajo.

¹⁰⁸ I. Illich, “El trabajo fantasma”, en *Obras reunidas II*, p. 237.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 77-78.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 77.

¹¹¹ Illich usa el término “rite de passage”, que es traducido como rito de paso.

términos más generales, como el ritual y el mito. El ritual crea y sostiene al mito; es un mitopoyético, y el mito genera el currículum a través del cual se perpetúa.”¹¹²

Entonces, si el mito es la idea de educación¹¹³ que a su vez es la idea detrás del currículum escolar, entonces ese mito será generado por el ritual escolar y la obligatoriedad del ritual se reflejará en la necesidad de educación para esa sociedad.

Ahora, que la escuela sea un *rite de passage* significa que la escuela no es cualquier rito, sino uno que introduce a la vida en sociedad, o mejor, uno por el que hay que pasar para vivir plenamente en sociedad. Esa obligatoriedad, es decir, el que se tenga que haber asistido a la escuela para poder participar plenamente en una sociedad, es lo que hace a esta sociedad escolarizada y lo que marca la “esencia” de la escuela para Illich.

Si el centro del currículum escolar es la idea de que lo que vale ser aprendido es fruto de la escuela, será la obligatoriedad de esta última lo que le da la fuerza material de imponerse y lo que la consolida como un *rite de passage* como la nombra Illich.

Pero hizo falta algo para que el aprendizaje, la instrucción y la formación dada por la interacción cotidiana con el mundo (donde la presencia de otras personas se presupone¹¹⁴) se convirtieran en educación. Hizo falta un cruel proceso para que triunfara socialmente la idea de que la gente hace mal las cosas si no hay una autoridad y, ya luego, un profesional que le supervisa, autoriza, certifica o acredita. Hizo falta la escuela, claro está, pero también hizo falta un despojo particular.

En las sociedades pre modernas, nos dice Iván, la gente de una u otra manera podía encontrar en su propio medio los aprendizajes necesarios para su vida¹¹⁵. Incluso hoy día “todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela”, y sin embargo la idea de que la escuela es la que nos ha provisto de esos aprendizajes, o que es ésta la que provee los aprendizajes que “valen la pena”, es una idea bastante difundida y tiene poderosos

¹¹² I. Illich “Alternativas” en *Obras reunidas I*, p. 132.

¹¹³ Con esto me refiero a que el dogma escolar es la idea misma de educación moderna: la idea de que la instrucción y formación el producto de un servicio provisto por una autoridad que lo “promueve” o “provoca” en alguien más.

¹¹⁴ Esta aclaración que a muchas personas parecerá obvia resulta importante para combatir la percepción de que abogar por la autonomía del proceso formativo supone la individualización total del aprendizaje, es decir, pensar que las personas aprenden solas. La cotidianidad implica colectividad e interacción humana.

¹¹⁵ Illich señala el carácter central de la escuela de forma negativa más que positiva, es decir que encuentra la base escolar no tanto en la idea de que se aprenda en la escuela sino en la de que no se aprende fuera de ella. Este es un prisma importante para analizar las formas “educativas” premodernas.

persuasivos. Los certificados y su valor social son uno, el control del trabajo productivo, otro¹¹⁶.

Nos cuenta Illich, que Ivar Berg, en el libro *The Great Training Robbery*¹¹⁷

Demuestra que no hay ninguna conexión en absoluto entre las materias que los individuos han estudiado en la escuela y su eficiencia en trabajos que requieren una preparación en esas materias. Existe una estrecha conexión entre la cantidad de dinero invertida para escolarizar a una persona y la renta total que a lo largo de su vida conseguirá del trabajo, pero no hay ninguna relación demostrable entre la competencia que se supone que haya conseguido en la escuela y su eficiencia en el trabajo.¹¹⁸

A pesar de esto, por ley o convicción de los empleadores, el certificado escolar es un requisito imprescindible para la mayoría de los trabajos formales, y quien no tiene certificada una escolaridad, por mínima que sea, enfrenta un gran rechazo y desvalorización no sólo de su capacidad laboral sino incluso de su persona. “El *currículum* oculto de la escuela requiere, ya sea de *jure* o de *facto*, que el ciudadano acumule un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles.”¹¹⁹

Es esta fuerza estatal la que le dio vida a la escuela moderna¹²⁰, esta capacidad de reglamentar primero y “convencer” después, pero siempre condicionar, lo que la hizo posible. Esto quiere decir que en esta sociedad habrá personas que no tengan sus “derechos civiles” a plenitud por el simple hecho de no cubrir un mínimo de años de escolaridad. Esto lo podemos ver, siguiendo el ejemplo dado, en el caso de personas que no pueden acceder a desempeñar determinado trabajo a pesar de tener las capacidades y conocimientos, necesarios, sólo por el hecho de no “estar escolarizados”.

Pero el ámbito laboral no es el único al que la escolarización impacta. “El trabajo, el tiempo libre, la política, la vida ciudadana e incluso la vida familiar dependen de las escuelas, en lo concerniente a los hábitos y conocimientos que presuponen, en vez de convertirse ellos mismos en medios de educación.”¹²¹ Por eso la escuela es un rito de iniciación a la

¹¹⁶ En realidad, ambos puntos están muy relacionados pues los certificados todavía condicionan la participación en muchos trabajos.

¹¹⁷ I. Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Nueva York, Percheron press, 2003.

¹¹⁸ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 34.

¹¹⁹ I. Illich *Un mundo sin escuelas*, p. 18.

¹²⁰ En realidad Illich no habla de esto, de la fuerza estatal, sino que se centra en el surgimiento de la idea de educación y escuela moderna, siendo esa omisión una de sus carencias. El bello relato de Nebrija, sin embargo, no deja un vacío absoluto en esos términos (aunque en él no haga explícita la idea de educación).

¹²¹ I. Illich, “La sociedad desescolarizada” en *Obras reunidas I*, p. 189.

participación social en general, no sólo a este o aquel ámbito de la vida social, y es por esto que es particularmente importante su transformación.

Y eso no es todo. Este carácter ritual genera una nueva estratificación social basada en los años de escolaridad que se hayan alcanzado. Aunque sin un punto final claro, esta escalera social¹²² asigna a las personas un lugar con el que, además, ellas se miden a sí mismas y explican desde ahí su situación social. Quien, de una u otra forma, “escape” a la escolarización¹²³, sobre todo los que abandonen o sea expulsados de la escuela serán “discapacitados” por la sociedad, asumirán esta condición, se valorará como “inferiores” y se “culparán” a sí mismos por haber abandonado la escuela y de la misma manera por su nueva “inferioridad”¹²⁴ o, en palabras de Illich, “estoy convencido de que desde siempre la escuela combina el privilegio por nacimiento con un nuevo privilegio, pero sólo cuando se vuelve obligatoria puede combinar la falta de un privilegio por nacimiento con una discriminación autoinfligida.”¹²⁵

Ahora bien, esta enseñanza escolar, esta discriminación aprendida, tiene una particularidad relevante: así como la enseñanza del currículum oculto no es proporcional ni depende de la asistencia escolar de las personas individualmente, tampoco esta autovaloración depende de la asistencia a la escuela. Es decir que no porque alguien haya ido de manera constante a la escuela, el currículum o esta valoración le marcarán más que a quien tiene una asistencia deficiente o nula. La escuela enseña también a quien no atiende a ella porque marca toda la dinámica social y porque su impacto supera con creces sus cuatro paredes.

Cabe recordar que Illich habla del ritual escolar basado en el trabajo de su mentor, el antropólogo sudafricano Max Gluckman, quien en 1962 publicó *Essays on the Ritual of Social Relations*¹²⁶.

[Gluckman] afirma que los rituales constituyen formas de comportamiento que vuelven a sus participantes ciegos frente a la divergencia que existe, por ejemplo, entre la finalidad de la danza de la lluvia y las consecuencias sociales reales de la misma. Si la danza de la

¹²² La escuela se plantea como una forma de ascenso social. En ella, se dice, todos alcanzan el nivel que les corresponde porque la escuela está al alcance de todas las personas.

¹²³ En realidad, como se dice más adelante, no se puede dentro de una sociedad escolarizada, escapar a la escolarización porque no ir a la escuela no significa no ser tocado por la escolarización.

¹²⁴ D. Cayley, *op. cit.*, p. 28.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 34.

¹²⁶ Max Gluckman, *Essays on the Ritual of Social Relations*.

llovía no funciona, puedes culparte a ti mismo por no haber danzado correctamente.¹²⁷

Así que, si la escuela enseña ineficientemente o si alguien falla en su recorrido escolar, la culpa será suya y no del ritual mismo.

Sin embargo, el paso de la gente que no quería ir a la escuela pero “no tenía de otra” a la búsqueda por todos los medios por poder participar de ella. Es decir, el triunfo de la convicción de las bondades escolares y de la “inferioridad” de quienes no asistían a ella no fue algo realmente analizado por Illich. Lo que él anunció, aunque tampoco con mucho análisis, fue la pérdida de esa convicción. Confianza que ya se estaba minando rápidamente en sus tiempos. Sin embargo, aunque Illich veía la crisis escolar, no midió su profundidad. Él era consciente que la escolarización tenía poderosos aliados. Sabía que “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.” Pero creyó que la evidencia de su ineficiencia bastaría para hacerla caer.

Hoy, varias décadas después del trabajo illichiano, se sabe que sus predicciones no se cumplieron tal cual las hizo, pero es notorio que esta desconfianza en la escuela se extiende y hace cada vez más posible una suerte de escolarización catastrófica, como de la que advertía el “humanista radical”.

La desaparición de la alianza pro-escolarización entre las empresas privadas y el Estado es lo que podría empujar “definitivamente” hacia una desescolarización que sería un triunfo para los empresarios, pues podrían comprar una mejor fuerza de trabajo a un menor precio, pero un desastre en términos sociales y “formativos”.

Introducción a la lógica de consumo

Así como reconocer que hay un currículum presente en toda escuela es distinto a distinguir cuál es su enseñanza, también una cosa es decir que la escuela es un rito de iniciación y otra decir cómo y a qué introduce.

¹²⁷ D. Cayley, *op. cit.*, p. 32.

Llegados a este punto, conviene hacer una precisión o hacer énfasis en una parte del currículum oculto para ahondar en ello. Como ya dije, el currículum oculto enseña que el conocimiento¹²⁸ valioso es el que se obtiene de la escuela. Pero también, y como producto de lo anterior, enseña que el conocimiento es el resultado del consumo de un producto o servicio. Illich lo pondrá en estas palabras: “Lo que importa en el currículum oculto es que los estudiantes aprendan que la educación es valiosa cuando se adquiere en la escuela a través de un proceso graduado del consumo.”¹²⁹

Así, esta lección se junta con el carácter de ritual de iniciación del que Illich habla y nos dejan una institución que, además, o como parte del sentido de *rite de passage* que ya abordé (es decir de un ritual del que o en el que se adquieren los conocimientos necesarios para la vida), inicia a los alumnos a un tipo de consumo¹³⁰.

Para Illich, esa lógica de consumo a la que introduce la escuela no es ajena a la dinámica escolar misma: la escuela introduce en el alumno la lógica en la que a su vez introduce a éste, o lo que es lo mismo: La escuela introduce una dinámica de consumo en los alumnos y así introduce a los alumnos en una sociedad organizada a partir del consumo.

Para Iván, tan fuerte es esta enseñanza que “no podremos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas.”¹³¹ Por eso para Illich la imposición de la escuela y su currículum oculto supone un giro de 360 grados en lo que respecta a la educación-formación humana. Como ya he expuesto, Iván defiende que “la gente ha sabido siempre varias cosas, siempre tuvo numerosas competencias y, por tanto, siempre aprendió algo” aunque este aprendizaje no fuera el producto de una planeación ni propia ni ajena, sino más bien el resultado de su relación directa con el mundo y su interacción con los demás. Por eso hizo falta una artimaña cruel para despojar a la gente de esta capacidad y de la autonomía que supone.

¹²⁸ Decir conocimiento es limitado y deja fuera parte importante de lo que hoy se considera que es producto de la educación. Anteriormente en el texto usé formación e instrucción en lugar de educación, sin estar del todo convencido de esta “equivalencia”. Sin embargo, dado que no es el objetivo encontrar un término adecuado ni para sustituir a “educación” ni para nombrar a su producto, usaré ahora “conocimiento” para hablar de esto último.

¹²⁹ I. Illich “Alternativas” en *Obras reunidas I*, p. 127.

¹³⁰ La cuestión de si el consumo es un conocimiento necesario para la vida, es una discusión que no intentaré abordar aquí. En cualquier caso, lo sea o no, conviene hacer énfasis en él.

¹³¹ I. Illich “La sociedad desescolarizada” en *Obras reunidas I*, p. 226.

Illich vio este despojo y lo supo nombrar, pero en un primer momento, se quedó prensado en “los daños colaterales no deseados de la escolarización” y no pudo ver que las cosas cambiaban frente a sus ojos. Vio que la escuela y su obligatoriedad habían sido fundamentales para imponer la educación como servicio o mercancía, en ambos casos como algo ajeno. Pero como él mismo reconoce, fue hasta después, de la mano de su amigo Wolfgang Sachs y un pequeño grupo de estudiantes, que realmente vio que

La función educativa ya estaba saliéndose de la escuela y que, progresivamente, se estaban instituyendo otras formas de aprendizaje obligatorio en la sociedad moderna. La obligación ya no se definiría por ley, sino que se impondría con artimañas de otra naturaleza, como la de hacer creer a la gente que puede aprender algo de la televisión u obligarla a asistir a cursos de formación en el trabajo, o incluso pagar enormes cantidades de dinero con el fin de aprender cómo mejorar su relación con los demás, cómo ser más sensibles, cómo enterarse mejor de las vitaminas que necesitamos, como aprender a jugar...¹³²

Sin embargo, Illich no alcanzó a relacionar, en sus textos propiamente educativos, este despojo con un despojo material de otro tipo. Lo más que llegó a decir fue: “Nos hemos acostumbrado, por medio de los escritos de Karl Marx, a hablar de la enajenación del obrero por su trabajo en una sociedad clasista. Debemos ahora reconocer el alejamiento¹³³ del hombre de su aprendizaje cuando éste se convierte en producto de una profesión que aporta servicios y él se convierte en el consumidor.”¹³⁴

La historia de la escuela y de la educación debiera incluir un capítulo importante sobre esto. Un apartado análogo al capítulo XXIV contenido en la sección séptima del primer libro *El Capital*, titulado “La llamada acumulación originaria”. En él, justamente Marx es quien escribe: “La llamada acumulación originaria no es, por consiguiente, más que el proceso histórico de escisión entre productor y medios de producción [...] La expropiación que despoja de la tierra al trabajador, constituye el fundamento de todo el proceso.”¹³⁵ Ahí también, el autor habla de la “legislación sanguinaria contra los expropiados”¹³⁶ que les forzaba a incluirse en las nuevas formas de trabajo y consumo, porque el despojo de la capacidad de satisfacción autónoma de las necesidades, la caída de la llamada “economía de

¹³² D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 36.

¹³³ O enajenación, que es un término más adecuado para la ocasión.

¹³⁴ I. Illich “Alternativas” en *Obras reunidas I*, p. 127.

¹³⁵ Marx, *El Capital*, tomo I vol.3, pp. 893-895.

¹³⁶ *Ibidem* pp. 918-928.

subsistencia”¹³⁷, siempre ha ido de la mano del aumento de la dependencia del mercado y el consumo de mercancías.

Illich, como dije, no realizó esta historia desde el terreno de la “educación”, pero después de su paso por México, ya en 1981, abordó esta importante cuestión, la del despojo mencionado, pero con un enfoque mucho más amplio. Es en su libro *El trabajo fantasma*¹³⁸ donde abordará el combate a las “actividades vernáculas de subsistencia”¹³⁹ y su sustitución por un nuevo tipo de labor. Uno que crecía en paralelo al trabajo asalariado y que “podría ser más fundamental que este último para perpetuar la existencia de una sociedad en la que todas las necesidades están orientadas hacia los productos.”¹⁴⁰¹⁴¹

Para Illich es este el camino que sigue la formación y el aprendizaje. Ambos expropiados de la gente, transformados en un servicio profesional del que la escuela es proveedora y, finalmente, vueltos mercancías mucho más invasivas, flexibles y omnipresentes que el producto escolar. Pero compartir camino no significa andarlo de la misma forma, y la educación tiene particularidades que sería importante analizar. Además, estas particularidades no sólo salen a la luz cuando se trata de su recorrido histórico sino también cuando se trata del papel que juega en la sociedad. Y la educación juega uno muy importante: “para una sociedad de consumo, educación equivale a entrenamiento del consumidor.”¹⁴²

Como ya mencioné anteriormente, que para Iván la escuela sea un rito de iniciación no es gratuito, esta no sólo reproduce y es gobernada por una dinámica enajenada y enajenante, también introduce, impulsa, predispone y prepara a sus alumnos para trasladar esa misma dinámica a toda su vida: “una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la

¹³⁷ En realidad Illich casi no usa este concepto, en I. Illich, “El trabajo fantasma”, en *Obras reunidas II*, p. 160. Iván explica su preferencia por usar el término vernáculo en lugar del de “subsistencia” para evitar confusiones por las connotaciones que este segundo término tiene.

¹³⁸ Illich dirá en la obra citada: “Forjo el término “economía fantasma” para hablar de actividades e intercambios que no dependen del sector monetario y que, sin embargo, no existen en las sociedades preindustriales.” I. Illich, “El trabajo fantasma”, en *Obras reunidas II*, p. 43.

¹³⁹ *Ibidem.*, pp. 160-161.

¹⁴⁰ *Ibidem.*, p. 43.

¹⁴¹ En ese sentido es interesante lo que el mismo Illich dice en el mismo texto de la cita que hago: “hasta nuestros días, el desarrollo económico significó siempre que la gente, en lugar de hacer una cosa, estaría en posibilidad de comprarla. Los valores de uso fuera del mercado empezaron a remplazarse por mercancías. De la misma forma, el desarrollo económico significa que al final la gente deberá comprar la mercancía porque las condiciones que les permitía vivir sin ellas desaparecieron de su entorno físico, social o cultural.” *Ibidem.*, p. 45

¹⁴² *Ibidem.*, p. 137.

necesidad de la escuela, es presa fácil de otras instituciones. Una vez que los jóvenes han permitido que a su imaginación la forme la instrucción curricular, están condicionados para las planificaciones institucionales de toda especie. La “institución” les ahoga el horizonte imaginativo.”¹⁴³

Este punto, que hasta ahora he abordado como el despojo de las actividades personales o actividades vernáculas de subsistencia, y su cambio, primero por servicios profesionales y luego por mercancías. Es abordado por Iván de una forma, digamos positiva, en sus últimos años de vida. Claro está que con positiva no me refiero a que esto que he descrito hasta ahora y contra lo que combatí, de pronto le pareciera algo reivindicable o bueno. Todo lo contrario. Me refiero a que si antes había hecho una crítica a esta despersonalización y en ese sentido su posición era negativa, en sus últimos años abogaría o mejor dicho, optaría, por su opuesto positivo, pues esta defensa de los ámbitos personales la hará fundamentalmente con el ejemplo y amparado en “Las Sagradas Escrituras”.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 227.

Capítulo III

La amistad como camino

Hay mucho del pensamiento de Illich que todavía no he abordado en este trabajo: la mentalidad alfabética (*Alphabetical mind*), los íconos o “visiotipos”, el cuerpo y la carne, el género, la materia, el paso de las herramientas a los sistemas, las necesidades, la escasez, lo personal, los ámbitos de comunidad (*commons*), lo convivial, la amistad, etc.

En este capítulo intentaré abordar algunos de estos variados “campos” y los pondré en diálogo con el plano educativo, pero otros tantos se quedarán en el tintero. Particularmente vale la pena mencionar tres grandes ausentes de este trabajo: las propuestas que hizo Iván, las críticas que recibió y la convivialidad. Hasta ahora y en lo que resta de mi investigación, no he abordado ni abordaré con bastedad las propuestas “educativas” que planteó Illich. Es más, ni siquiera he expuesto sus planteamientos en sentido positivo, sino que me he concentrado en señalar cuáles son las críticas que plantea. En este capítulo no lo haré distinto aunque por momentos parezca lo contrario. Abordaré, es cierto, su propuesta de desescolarización así como la relación samaritana y la amistad nacida de ella (la relación yotú más importante para Illich), pero su abordaje me servirá para evidenciar el sentido y fuerza de su crítica y no para exponer una propuesta con toda su profundidad ni para explicar cómo esta relación (la amistad) constituyó el camino de construcción y vida que Iván eligió y reivindicó.

Por otra parte, las críticas que se hicieron a su trabajo se dieron principalmente en sus años de fama, la década de los sesenta, setenta e incluso ochenta. Esto permitió que Iván retomara las críticas y “corrigiera” las cuestiones señaladas¹, correcciones que muchas veces,

¹ Iván menciona algunas críticas que le hicieron sus amigos y le hicieron afinar su visión. Ejemplo de esto es la crítica que le hiciera W. Sachs. Por otro lado, se puede referir a los complementos o postfacios que el autor escribiera a *Némesis médica* y a *La convivencialidad*, para “actualizar” su postura aclarando y corrigiendo cuando era necesario.

más que un cambio, implicaban una mayor claridad en una exposición que estaba siendo malinterpretada.²

La decisión de no abordar estos asuntos yace en que el objetivo de este escrito no contempla incluir todo el pensamiento de Illich sino particularmente su crítica a la educación y, como ya dije, la mayoría de las críticas que se le hicieron a su trabajo fueron atendidas en posteriores trabajos por él mismo.³

Por último, la exclusión de la convivialidad es digna de mención ya que en ella, a mi entender, descansa nada menos que la posibilidad real de darle lugar a la libertad y autonomía de las que habla Iván. Es decir que, y adelantando el contenido del presente capítulo, Illich valoraba la libertad y autonomía personales, en buena medida porque entendía que ellas son indispensables para el encuentro con Dios y el otro. Para él, el mensaje cristiano significa una ruptura y un llamado a encontrar en cualquier otro, y no sólo en los miembros de la familia, la comunidad, etc., al prójimo y a Dios mismo a través de él. Amistad es una forma de llamar a esa relación personal de proximidad radicalmente libre, una relación que surge, sin embargo, en un marco social y no puramente individual. Por eso la crítica Illichiana a las instituciones modernas es la crítica a formas sociales que limitan la libertad y autonomía necesarias para que esa relación y otras florezcan. Su contraparte, las formas sociales fértiles para que la amistad crezca, serán las formas conviviales y, por tanto, su estudio, discusión e implementación o ejercicio resultará fundamental dentro del pensamiento de Iván, pero también para quién, como el joven sacerdote,⁴ busque activamente una transformación radical de la realidad en un sentido afín al suyo.

Si esta división tuviera sentido, diría con cierto atrevimiento que la convivialidad es una propuesta más de orden sociológico a la que Iván se aferró principalmente en sus años en México, mientras que la amistad, junto con la libertad que conlleva, entraría más dentro

² Ya en el capítulo anterior, por ejemplo, abordé la mala interpretación de sus posicionamientos debido a su provocativo título *Deschooling society*.

³ Un caso que rompe con esto es la lectura del pensamiento de Illich que presenta Todd Harch en su reciente libro (2015) *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the Crisis of the West* donde hace una lectura de la sociedad desescolarizada, entre otras, a la luz de sus entrevistas con David Cayley y el manifiesto cristianismo de Iván.

⁴ Me atrevo a afirmar que la política a la que apuntaba Illich fue cambiando de eje, en sus años de juventud con una vida pública importante, hizo un llamado a la transformación radical de la sociedad, mientras que con mayor edad y su vuelta a la “intimidad”, su acción parece concentrarse en las relaciones personales y el cultivo de la amistad, dejando de lado casi totalmente el llamado anterior o, en todo caso, cambiando radicalmente su forma.

de lo ético- filosófico y sería un tema con el que Illich se mantendría comprometido hasta el final de sus días.⁵ Por otro lado no puede dejar de notarse la cercanía de la concepción illichiana de convivialidad con su idea de herramienta (recordemos, por ejemplo, que el libro que en español se publicó bajo el título de *La convivencialidad*, en inglés llevó el título de *Tools for conviviality*). Como se abordará brevemente en este capítulo, Illich llegó a identificar un cambio importantísimo en el tiempo que le tocó vivir: el inicio de la “era de los sistemas” y el fin de la de las herramientas. Aunque no es el lugar para discutir la vigencia o validez de seguir hablando de herramientas o convivialidad, ni se encuentra de manera clara una explicación del propio Iván de por qué dejó de usar el término, sí es claro que éste importante concepto cayó en desuso por parte del autor.

Sea como fuere, el presente capítulo, es un esfuerzo por tomar los últimos trabajos de Illich y exponer cómo en ellos continúa su crítica a la educación aunque sea de manera indirecta. Esta decisión la tomo porque el desarrollo de estos conceptos-propuestas se acompañó en el tiempo de una crítica directa y explícita a la educación, mientras que en los “últimos” trabajos de Iván esa crítica no es explícita. Aquí intentaré exponer entonces, los elementos que permiten hablar de la crítica illichiana a la educación en sus últimos trabajos. Pero antes permítaseme abordar brevemente una relación importante en la vida y pensamiento de Iván.

Iglesia-escuela

Durante todas sus reflexiones teóricas la presencia del peculiar cristianismo de Iván tuvo un peso importante. Por eso, esta religiosidad permite trazar una línea de continuidad en el pensamiento de Iván, entendiendo que línea de continuidad no es sinónimo de inmovilidad, petrificación o parálisis. Es cierto que sería incorrecto decir que esa religiosidad fue siempre explícita en sus obras o que siempre tuvo el mismo lugar en su pensamiento. En sus textos, por ejemplo, a veces aborda cuestiones religiosas desde una postura abierta y explícitamente cristiana, mientras en otras tantas no lo menciona en absoluto. Esta cuestión es leída por Todd Harch como una postura apofática que revela con mayor fuerza la importancia de la

⁵ Este cambio puede entenderse mejor revisando las entrevistas de Cayley donde Iván habla un poco de su postura y acción política. D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, pp. 78-84.

religiosidad de Iván. Harch, en su referido libro *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the Crisis of the West*⁶, intentó probar que Illich siempre mantuvo en la mira de su crítica a la Iglesia pero que decidió no hablar de ella explícitamente y usar la “crítica política y social como una suerte de código”.⁷ A pesar de que no coincido del todo con la lectura de este autor, sí comparto su preocupación por recuperar la religiosidad de Iván y por situar a la Iglesia en relación con los asuntos que Illich abordó, en especial los escolares y educativos. Es decir que, contrario a la idea de Harch de que Illich hablaba de las instituciones modernas como código para referirse a la Iglesia sin mencionarla, me parece más verídico decir que Illich hablaba de instituciones que él leía como hijas de la Iglesia pues habían nacido de ella y le habían heredado ciertas características. Desde ahí que, sin dejar de ver el compromiso cristiano de Iván, pienso que el que Illich hablara de esas instituciones y del mal que producen no era hablar de la Iglesia en código sino hablar de asuntos muy relacionados con ésta y que incluso un acercamiento al pensamiento religioso de Iván (y su pensamiento en torno a la Iglesia) era y es fundamental para ver sus críticas con toda su potencia⁸.

Ya llevado al plano que me interesa indagar, se puede ver que la primera relación clara entre el mundo religioso y el educativo es la comparación que Iván hace entre el papel de la Iglesia y la escuela. Además, la similitud que este pensador encuentra entre ambas instituciones le servirá no sólo para entender a su nuevo objeto de interés, la escuela, sino también para proponer algo con respecto a ella similar al camino recorrido por la Iglesia. Esta propuesta se conoció bajo el nombre de “desescolarización”.

Permítanme ejemplificar esto con un revelador detalle, pues en su libro más famoso sobre el tema, *La sociedad desescolarizada*,⁹ Illich empieza aclarando sus intenciones de una

⁶ Todd Harch, *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the Crisis of the West*. Nueva York, Oxford University Press, 2015.

⁷ Sobre esta interpretación y en general sobre el libro de Harch (aunque especialmente sobre el asunto de los misioneros) fue el mismo David Cayley quien realizara algunas entradas en su blog donde refuta, a mi parecer de manera exitosa, la lectura de Harch. Cfr. D.Cayley, *A Review of Todd Hartch's The Prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the Crisis of the Modern West*, [en línea]. 2015., Cfr. D. Cayley, *Further reflections on todd hartch's The prophet of Cuernavaca*, [en línea]. 2015., y Cfr. D. Cayley, *Ivan Illich as An Esoteric Writer*, [en línea]. 2019.

⁸ Iván es un personaje difícil de categorizar, sin embargo es posible hacer un corte y diferenciar al Illich teólogo del hombre de fe o del historiador (la lista puede crecer según los objetivos mismos de tal separación e incluso esta que menciono requeriría mucha más precisión para ser una categorización seria). Esta separación a veces es clara y explícita, como cuando Iván aclara que sus palabras no han de entenderse como las de un teólogo sino como las de un historiador, pero en otras ocasiones esta separación otras no tanto.

⁹ Llamada *Deschooling Society* en inglés, idioma en el que se publicó por vez primera.

forma en que deja ver lo que acabo de enunciar. El primer capítulo de dicho libro lleva por título en español: “¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a la escuela?” Este título encierra ya el objetivo de su crítica, es decir, su primera propuesta de desescolarización. Esta propuesta de manera muy sintética podría resumirse justamente de la siguiente manera: quitarle a la institución escolar el apoyo estatal.

Este objetivo, como explicité en el capítulo anterior, dista bastante de eliminar de la sociedad a todo tipo de escuela. Sin embargo, al conocer el título que se le dio en inglés al mismo capítulo, se puede ver la propuesta de Illich con la lente religiosa del autor y vincular el bloqueo al apoyo estatal con la separación entre la Iglesia y el Estado. El título en inglés del capítulo referido es: “Why we must disestablish school” y lo que interesa es subrayar el término *disestablish*. Este término usualmente es traducido como separación, abolición o desestatización (mucho más adecuada en este contexto), pero evoca además la separación específica de la Iglesia y el estado, evocación que se pierde incluso con el término desestatización, más vinculado en nuestro contexto a la privatización de empresas estatales. Como dijera el mismo Iván años más tarde:

La desescolarización que yo entendía consistía en la *separación [disestablishment]* de la escuela. Nunca quise abolirla. Dije simplemente: vivimos bajo la constitución norteamericana —me dirigía a sus ciudadanos— y en ella habéis desarrollado la idea de la separación del Estado y la Iglesia. Tal separación implica no recibir dinero público, y, cuando mencionaba la separación de la escuela, lo hacía en este sentido.¹⁰

Así como este caso, también hubo otros que implicaron la crítica a una Iglesia que ayudó a la colonización y la expansión del desarrollismo en el tercer mundo, principalmente el latinoamericano. Una crítica emparentada con el enfoque que Iván le daba a su ataque a la escuela. Sin embargo, fue hasta varios años después de estas primeras comparaciones que Illich empezó a ver a la Iglesia no solo como una institución ligada a la escuela (recordemos que como reza el título de uno de los apartados de su ya citado libro, Iván veía a la escolarización como “Una nueva religión”), sino también como una particular fundadora de la modernidad, como la fundadora de las instituciones modernas. En este sentido vale la pena mencionar a Jacques Ellul¹¹ dada la cercanía afectiva e intelectual que mantenía con su amigo

¹⁰ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 30.

¹¹ Ellul es en realidad un autor muy interesante pero poco traducido al español, uno de sus textos más importantes y traducido es Jacques Ellul, *La edad de la técnica*.

Iván. Ellul, desde un cristianismo algo distinto al de su amigo Iván (Ellul era protestante) observaba que “la sociedad tecnológica solo puede explicarse como una perversión de los ideales cristianos”,¹² pero con Ellul e Illich también hubo muchos otros autores que señalaban la importancia de esta relación, dándole a veces más, a veces menos peso¹³.

En el presente capítulo esta relación entre la religiosidad de Iván y su pensamiento, sus críticas a la sociedad y evidentemente a la “educación”, será abordada desde varios ángulos aunque, casi todos, expresados en las últimas décadas de Iván.

Mentalidad alfabética

Illich dedicó parte de sus últimos años al estudio del paso de la oralidad a lo escrito, particularmente al cambio que se da con el siglo XII como un “lugar” privilegiado, y que viene acompañado o impulsado por un conjunto de modificaciones técnicas en la conformación de la página de texto¹⁴. Un ejemplo de estos cambios es la introducción de los espacios entre palabras, hecho que facilitaba la lectura en silencio y con ello la lectura individual. No viene al caso ahora ahondar mucho en estos cambios pero no debiera asumirse que su presentación aquí surge de entender todas las transformaciones que Illich ubica en el siglo XII como cambios que surgen por mera casualidad. También sería un error pensar que esos cambios vienen de una sola causa o que por el contrario no están interconectados de ninguna manera. El tratamiento riguroso de estos cambios y su relación no es tema de este trabajo, pero no está por demás decir que Iván trató con especial cuidado este asunto en su libro *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalión” de Hugo de San Víctor*, aunque también fue un aspecto que trabajó en otros escritos.¹⁵

Lo que aquí me interesa resaltar es que para Illich la aparición de la mentalidad

¹² D. Cayley, *op. cit.*, pp. 74-75.

¹³ La relación entre la modernidad y el cristianismo también ha sido abordada de manera indirecta a partir de la relación capitalismo y cristianismo, y es que como dijera Bolívar Echeverría, “la teoría crítica del capitalismo [es] una vía de acceso privilegiada a la comprensión de la modernidad”. Bolívar Echeverría, “Modernidad y capitalismo. 15 Tesis” en *Cuadernos políticos*, p.47. Quizá fue el trabajo de Weber (bien conocido por Illich) el más famoso de los que plantearon este vínculo al enfatizar la importancia de la ética protestante en el desarrollo del capitalismo, una postura diferente a la de Iván con la que podría ponerse en diálogo. Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.

¹⁴ Este asunto ha sido muy ampliamente estudiado pero con mayor énfasis en la cultura griega y el paso de la oralidad a lo escrito en ella. Tal es el caso del trabajo de Eric Havelock

¹⁵ Cfr. I. Illich, *Obras reunidas II*.

alfabética significó una transformación relevante, entre muchas otras cosas, del espacio mental en el que se dan los procesos de formación y aprendizaje¹⁶. Transformación que fue necesaria para la emergencia de la educación como la entendemos hoy y para el nacimiento del *homo educandus*¹⁷. Es cierto, sin embargo que este no es un descubrimiento de Illich y que varios autores han abordado más ampliamente el tema, baste por ahora citar las palabras de uno de ellos, Walter Ong, quien fuera llamado por Illich “mi principal guía viviente” en el camino de estudio de “la tecnología más interesante que modela el espacio de la comúnmente llamada cultura occidental”¹⁸. En su famosa obra *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Ong señala que “el cambio de la oralidad a la escritura, y de ahí a la elaboración electrónica, comprometen las estructuras social, económica, política, religiosa y otras.”¹⁹ Lo que, aterrizado a la educación y en palabras de Illich, se traduce en que:

Con la alfabetización se constituía un nuevo espacio mental, que encerraba concepciones hasta ese momento inimaginables que darían un sentido enteramente nuevo a la educación. Por eso, hay que distinguir dos cosas en la historia de los axiomas de la educación: el nacimiento del espacio pedagógico —que ahora podría estar amenazado— y las transformaciones del manojo de ideas pedagógicas que surgen en este espacio.²⁰

Según Iván, la llamada historia de la educación se ha concentrado sólo en este segundo rubro y por eso urge a hacer una historia de ese “espacio pedagógico” que se acompaña del “espacio mental” abierto por la mentalidad alfabética. Esto último, dice Iván, permitiría hacer una historia de la educación y no sólo una historia de las ideas y prácticas que se dan en el marco de la educación pero también permitiría entender los cambios que hay por delante y que son promovidos por el remplazo de la mentalidad alfabética por otro tipo de mentalidad, una que podría nombrarse mentalidad o “espíritu cibernético”.²¹ Para Iván,

¹⁶ En ese sentido vale la pena traer a cuento la célebre frase de Marshall McLuhan, “el medio es el mensaje”. McLuhan fue un autor bien conocido por Illich que trabajó en torno a la comunicación y los medios. La citada frase, en cierto sentido análoga a la que reza “forma es fondo”, remarca la importancia del medio o la forma “comunicativa” en la constitución del mensaje pues hay una relación indisoluble entre ambos: forma y fondo, o medio y mensaje. Esta idea permite pensar en la importancia del texto escrito en la conformación del espacio mental, la mentalidad moderna y sus instituciones, valores, etc. Marshall McLuhan, *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, p. 29.

¹⁷ Ver el último apartado de éste capítulo.

¹⁸ D. Cayley, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 184.

¹⁹ Walter Ong, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, p. 12.

²⁰ I. Illich, “Por un estudio de la mentalidad alfabética”, en *Obras reunidas II*, p. 563.

²¹ I. Illich, “La esfera educativa”, en *Obras reunidas II*, p. 511.

este nuevo espíritu amenaza el espacio pedagógico alfabético y su presencia se puede palpar en las formas de referirse a uno mismo como si uno fuera una computadora o una máquina, es decir, en el remplazo “como metáfora de la percepción de sí”, del “libro por la computadora”²².

De las décadas de los setenta y ochenta para acá, según Illich, cada vez más la gente se piensa como si fuese una máquina, cada vez más, las personas “procesan información”, “cambian el chip”, o “se programan para”, pero más allá de una forma de hablar sin mayor trascendencia, esto deja ver la importancia del cambio de mentalidad del que habla Iván y que tiene repercusiones en la forma en que se entiende la memoria, el conocimiento o el aprendizaje; repercusiones que, dicho sea de paso, se asemejan a las que la llegada de la mentalidad alfabética tuvo en estas mismas concepciones (conciencia, memoria, conocimiento, aprendizaje, etc.). Por eso, en uno de los pocos textos de los últimos años de Iván en que éste habla explícitamente de la educación²³ más que exponer nuevas críticas, hace un llamado a estudiar el marco en que tiene lugar la formación o esto que muchas personas se empeñan en llamar educación, así como el mentado cambio de “mentalidades”.²⁴²⁵

Puestas así las cosas, puedo señalar la similitud entre la advertencia que hacía Iván desde los años setenta referente al fin de la escolarización, con su anuncio del fin del “espacio mental” que sostiene la idea misma de educación como todavía la conocemos. Tristemente ambas advertencias son realmente eso, no el anuncio de un cambio positivo sino una advertencia del mal que se avecina.

Como a estas alturas ya es evidente, Illich no defendía a la escolaridad. Todo lo contrario, la atacaba con fiereza, pero veía que su fin podía traer consigo dinámicas todavía peores. De forma similar, Illich parece decir que la mentalidad alfabética vino a forjar dinámicas empobrecidas o individualizadas con respecto a la oralidad (sin embargo sería errado decir que Iván critica a la mentalidad alfabética con la intensidad y fiereza con que

²² I. Illich, “Por un estudio de la mentalidad alfabética”, en *Obras reunidas II*, p. 556.

²³ Illich aborda explícitamente este asunto de una manera retrospectiva en las entrevistas que le realizara David Cayley pero prácticamente no abordó el tema en sus escritos.

²⁴ *Ibidem.*, p. 557.

²⁵ Sobre este asunto cabe hacer una precisión que el propio Illich haría: “así como la mentalidad alfabética es muy independiente de las capacidades personales en lectura-escritura, el espíritu cibernético es ampliamente independiente de la destreza personal para manejar una computadora.” *Ídem.*

crítica a la escuela. Más bien lo que él hace es explicar, con un dejo de nostalgia, se podría decir, este cambio de mentalidades y exponer algunas de sus repercusiones) pero que a su vez podría ser mucho peor con la llegada del espíritu cibernético que está cambiando las cosas en una dirección bastante peligrosa. Sin embargo, ni en uno ni en el otro caso Illich invita a un regreso al pasado o a ver la historia de forma lineal sino, dicho de modo muy cristiano, su llamado es a aceptar la “buena nueva” y “anunciar la llegada del Reino que no es de este Mundo”.²⁶

Cuerpo

Uno de los temas que Iván abordó en sus últimos años fue la cuestión del cuerpo, de los sentidos y de su vínculo con el cambio que significa el paso a la modernidad. Además, como el buen cristiano que era, aborda este tema preguntándose por la resurrección de los muertos y los cuerpos que ésta supone ya que la carnalidad es un elemento central para el cristianismo. Al menos para el cristianismo de Iván, la encarnación implica poder relacionarse con Dios en o a través de la carne. Experimentar a Dios a partir del encuentro con el otro, a partir del llamado que éste me hace y que me estremece. Una posibilidad dada por “el verbo que se hace carne” y que se siente también en la carne.

La preocupación de Illich por asuntos relacionados al cuerpo está presente incluso en trabajos previos a *Némesis médica*, su libro más famoso sobre la “salud” y sus instituciones pero en realidad son trabajos en que se habla poco y de manera muy indirecta de este importante tema²⁷. Es hasta ese libro (*Némesis médica*) en que Iván aborda con un poco de mayor amplitud la cuestión, sin embargo, lo hace de manera indirecta, siempre desde una visión más bien médica y todavía con un marco de certezas errado. En realidad es hasta después del citado libro y en trabajos dispersos y no principalmente centrados en la medicina que Illich se abocará a la reflexión sobre el cuerpo. A decir de su amiga Barbara Duden, con quien trabajó en posteriores trabajos sobre este tema: “en ese tiempo (1976), ‘la materia’ (*der*

²⁶ I. Illich, “Alternativas” en *Obras reunidas*, vol. I, p. 122.

²⁷ El ya mencionado *Alternativas* o *Celebration of Awareness* es el primero de sus libros en que aborda en mayor o menor medida la mayoría de sus temas de interés, ahí aborda la cuestión médica y la relación con el propio cuerpo, pero no es en absoluto un libro centrado en el cuerpo.

Stoff, the stuff, la textura material) que la medicina transformó en el tiempo de varias generaciones, es decir, el cuerpo, no aparecía todavía en el horizonte de su crítica de las instituciones”.²⁸ Por su parte Iván confiesa: “se asume que, no obstante que los modelos del cuerpo pudieran haber cambiado, los médicos siempre han diagnosticado una enfermedad, han adelantado un pronóstico y han ofrecido terapias. Cuando escribí *Némesis Médica*, yo mismo estaba bajo los efectos de ese presupuesto”.²⁹

Y es que la labor médica tiene un papel muy importante en la concepción y percepción del cuerpo. Por eso, una vez que Iván se dio cuenta de que esta labor había cambiado de manera muy importante a lo largo de la historia, también pudo ver que “al mismo tiempo que los filólogos alemanes comenzaron a afirmar que educación significaba “conducir a la libertad”³⁰, el juramento hipocrático estaba siendo redefinido [...] la gente dejó de sentirse mal, de sentirse enferma, y comenzó a presentar patologías”.³¹ Es decir, cambió la percepción del cuerpo y la relación con él. Además, en esos tiempos:

El establishment médico comenzó a percibir que su tarea ya no era aquella de una profesión aprendida, comprometida esencialmente en una labor de interpretación y exégesis³². En cambio, se entendía a sí mismo como poseedor de la misión de producir un cuerpo hecho de elementos dislocados, forzados para unirse e integrar un sistema; un cuerpo que ya no podía concebirse como un microcosmos, teniendo su lugar dentro del macrocosmos al lado de plantas y minerales y aguas y estrellas.³³

En ese sentido Illich opone al “cuerpo sentido”, el “cuerpo diagnosticado”. Por un lado un cuerpo que nos constituye y con el que la relación es profunda y personal: “este es un cuerpo tan absolutamente tuyo, y tan eso con lo que, y en lo que tú estás frente a mí (estoy tomando estas palabras de la Eucaristía), que ni siquiera puedo elaborar enunciados teóricos al respecto.”³⁴ Y por el otro lado un “cuerpo anatomizado” o “cuerpo imputado”, un cuerpo que

²⁸ Duden B. *La desencarnación moderna del yo y del tú: Temas y claves del deuterio (segundo)-Iván Illich* p. 13.

²⁹ D. Cayley, *Los ríos al norte del futuro. El testamento de Iván Illich*, p. 85.

³⁰ Illich argumenta por un significado etimológico muy diferente del término “educación” vinculado mucho más a nutrir o amamantar que a sacar o conducir, en Illich. I “El Trabajo Fantasma” en *Obras reunidas II*, pp. 82-84.

³¹ D. Cayley, *op. cit.*, p. 82.

³² A este respecto Illich dirá que desde una perspectiva médica casi extinta: la tarea del médico es esencialmente interpretativa, o exegetica. Éste, hace exégesis de lo que el paciente revela de sí mismo para después re-encuadrarla en términos médicos explícitos que permitan al tratante mirar qué plantas o excrementos de animal o lo que sea, están relacionados con el mismo asunto. *Ibidem.*, p. 86.

³³ *Ibidem.*, p. 86.

³⁴ *Ibidem.*, p. 90.

definimos y con el que nos relacionamos a partir de la concepción médica del mismo: “el cuerpo contemporáneo es la imagen internalizada de pruebas diagnósticas y técnicas de visualización utilizadas en la medicina”.³⁵ Sin embargo, Illich mismo anuncia un cambio que actualmente está en curso y que significaría añadir un tercer cuerpo.³⁶ En algún momento Iván introduce el término de “ciborg”³⁷ pero, por la confusión que adoptar sólo ese término puede significar, diré que el tercer cuerpo es el cuerpo-sistema, término que además es más consistente con el trabajo que Iván llevó a cabo.

Si, como dice Illich, en tiempos de Aristóteles un martillo recibía el mismo nombre que la mano del herrero que lo sujetaba, es decir *organon*³⁸, la tendencia del desarrollo tecnológico actual podría encaminarnos a la llegada de un cuerpo que comparte mucho con la herramienta que “usa” pero que no sería, él mismo, una herramienta en el sentido en que esta se entendía hasta el siglo pasado pero que tampoco sería correcto llamarlo *organon*, sino que ambos, el cuerpo o la mano, al igual que el martillo que toma, serían entendidos como parte de un sistema.³⁹

Este cambio y esto que he denominado “tercer cuerpo”, de alguna manera profundiza el mal que Illich denunciara desde antes. “Desencarnación”⁴⁰ es el término que Iván usa para hablar de esta suerte de enajenación extrema. Una enajenación que se suma a las que Iván fuera combatiendo, pero que a su vez engloba distintas formas o manifestaciones particulares de enajenación corporal o de pérdida del cuerpo. Sobre una de estas formas Illich dirá:

A primera vista se mira como un absurdo (¿acaso es posible hablar de gente sin cuerpo?) y que está alcanzando un segundo nivel al que solo se me ocurre nombrar como una algoritmización, o matematización. La gente aniquila su propia naturaleza sensual al proyectarse a sí misma como una noción abstracta. Y esta renuncia, tan particularmente íntima, que se realiza a través de introyectarse y auto-imputarse una entidad estadística, se

³⁵ *Ibidem*, pp. 87-88.

³⁶ En realidad aquí estoy mezclando un poco las cosas. Sería asunto de otro trabajo poder profundizar, ser más preciso al respecto y exponer, por ejemplo, cómo se relaciona la “algoritmización”, de la que hablaré más adelante, con el “cuerpo-sistema”. Sin embargo manejar la idea de este tercer cuerpo sirve a los objetivos de este escrito sin traicionar la postura illichiana.

³⁷ Prácticamente para iniciar su famoso texto conocido como “Manifiesto Cyborg”, Donna Haraway escribe: “un *cyborg* es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción”. Illich conocía y respetaba el trabajo de Haraway pero no hará muchas referencias al mismo. Haraway, Donna, “Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo xx”, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, p.253.

³⁸ D. Cayley, *op. cit.*, p. 184.

³⁹ Ver el apartado “La era de los sistemas”.

⁴⁰ *Cfr.* D. Cayley, *op. cit.*

está cultivando con una intensidad extraordinaria por la forma en que estamos viviendo⁴¹
[...] Su consecuencia es una insensibilidad no solo de mí mismo, sino hacia ti.⁴²

Y esto último es el centro de la cuestión que me interesa remarcar. No hay que olvidar que este texto se enmarca en la crítica de Illich a las relaciones educativas.

La separación o enajenación del propio cuerpo implica, para Iván, también una *separación del prójimo* y por lo tanto impacta en las relaciones de enseñanza aprendizaje, en los procesos formativos y en el marco en que todos estos son o dejan de ser posibles. La separación o enajenación del propio cuerpo y de la carne implícita en este llamado “tercer cuerpo” trae consigo una casi total imposibilidad de relacionarme contigo en esa profunda y carnal forma cristiana que Illich considerara tan fundamental y que abordaré más adelante. “La pérdida del cuerpo y de los sentidos” como Iván la llamará, será pues una pérdida que podría invalidar el centro, la base y el sostén del conjunto de reivindicaciones que Illich hacía; “perder el cuerpo” podría imposibilitar pues, esa peculiar relación yo-tú que posibilita el encuentro con Dios y que, sabiendo que las palabras se quedaban muy cortas, Illich llamará amistad.

Pero antes de abordar la relación yo-tú o, si se quiere, como puente para trabajarla, vale mencionar algo más para dimensionar la importancia (más allá del campo directo del interés de este trabajo) que Iván le dio a este asunto de la desencarnación, a reserva de que más adelante en este mismo capítulo, regrese a hablar del cuerpo y la carnalidad.

En su ya muy citada entrevista con David Caley⁴³ Illich mismo dirá:

Si alguien me pregunta cuál es hoy la ideología, celebrada religiosamente, más importante, yo respondería que es la ideología del factor de riesgo [...] Es colocarme a mí mismo, cada vez que pienso en el riesgo, dentro de un grupo de población al que se le pueden calcular ciertos eventos futuros. Es una invitación a una intensa auto-algoritmización que no solo me des-encarna sino me reduce totalmente a esa concreción desubicada que se proyecta a sí misma dentro de una curva.⁴⁴

⁴¹ En este sentido sería sumamente interesante detenerse aquí y pensar en los nuevos caminos que se abren a partir de la inteligencia artificial: el “*machine learning*” (también llamado “aprendizaje automatizado”), las “redes neuronales artificiales”, los “modelos de procesamiento de lenguaje natural”, etc. Pero seguir la línea trazada por Illich en este sentido implicaría abandonar los objetivos del presente trabajo.

⁴² Caley, D., *op. cit.*, p. 180.

⁴³ El asunto de que diera una entrevista que quedara grabada fue, como puede pensarse, un problema para el propio Illich, quien dijera al respecto: “ciertamente el hecho de que tomes pedacitos de mi voz enlatada en conserva, y los transformes en un trabajo espléndido que se escuche quizá después de mi muerte, tiene algo que ver con la des-encarnación.” *Ibidem*, p. 170.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 171.

“Estamos en una situación en la que la des-encarnación de la relación “yo-tú” ha llegado a ser una matematización, una algoritmización que supuestamente se vive como experiencia. Durante los últimos años he pensado que el principal servicio que puedo todavía prestar es lograr que la gente acepte que vivimos en un mundo así”.⁴⁵

La era de los sistemas

Desde las cuestiones ya mencionadas, el cambio de la mentalidad y del cuerpo, pueden servir de ejemplos para hablar de otro cambio importante que aglutina de alguna manera a los dos anteriores y a otros tantos más. Me refiero al paso de la era de la “instrumentalidad”, “de la tecnología” o de las “herramientas” a la de los sistemas.⁴⁶

La era que inició con Hugo⁴⁷ [Nos dice Illich] ha llegado a su fin; y es que la computadora ya no puede concebirse como una herramienta en el sentido que prevaleció durante los últimos ochocientos años. Para utilizar una herramienta es preciso que yo pueda asumirme separado de esta, debo entender la herramienta como una cosa que puedo tomar o dejar; usar o no usar.⁴⁸

En un auto todavía soy capaz de distinguir lo distal en mí, y la distancia que me separa del artefacto. Esto se difumina en la ilusión cuando estoy creando un “macro” en Wordperfect que me servirá para organizar mis notas de pie de página. En tanto operador, me convierto en una parte constitutiva del sistema. Yo ya no puedo concebir mi relación con la caja gris en los mismos términos en que Theophilus se pensaba a sí mismo con respecto a un cincel.⁴⁹

Este cambio, el mismo al que me refería cuando hablaba de cuerpo sistema, impacta también a las instituciones y sus servicios. Lo que nos dice Illich es que la escuela dentro de un contexto no escolarizado, podía entenderse como una suerte de herramienta que facilitaba el aprendizaje. Un aprendizaje cuyas partes tenían el control. Lo mismo dice, por ejemplo, de un coche (aunque este ejemplo es complicado y tiene sus asegunes) o, para hacerlo más

⁴⁵ *Ibidem*, p. 181.

⁴⁶ Según Javier Sicilia el paso de lo que llamó "la era de la instrumentalidad" a "la era de los sistemas" fue un asunto que Iván "comenzó a trabajar junto con un grupo de alumnos en Bremen, y cuyos únicos atisbos se encuentran en *La pérdida de los sentidos*" un libro que no ha sido traducido al español y que no consulté.. J. Sicilia "Prefacio", en Iván Illich, *Obras reunidas II*, p. 33.

⁴⁷ Aquí Iván se refiere a Hugo de San Víctor el monje del siglo XII con quien tendría una relación particular.

⁴⁸ D. Cayley, *Los ríos al norte del futuro. El testamento de Iván Illich*, p. 118.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 119.

sencillo, de una bicicleta. La bicicleta es una herramienta que nos permite movernos de una manera autónoma y libre, además de que, y esta es una consideración que no hace Illich, también permite, con un pequeño cambio, hacerla un afilador o una de las llamadas “bicimáquinas”⁵⁰. Sin embargo, la escuela actual funciona ella misma como un sistema⁵¹, es decir, como un conjunto de componentes y dinámicas en las que quizá se pueda decidir entrar pero que una vez que se le acepta, se “cede” la propia autonomía y capacidad de decisión para funcionar según el diseño de este sistema. Esto usualmente deja a los “usuarios” en manos de los “profesionales” pues quien entra en el sistema se vuelve, por decirlo de alguna manera, una pieza, un componente que se limita a cumplir su función o a seguir un camino, siempre desde un lugar pasivo.

El entendimiento de esto, de que “cuando te conviertes en el usuario de un sistema te vuelves inevitablemente parte del mismo”⁵² y pasas a funcionar dentro de su lógica, le llegó tarde a Iván, pero ya desde antes podía ver la pérdida de autonomía que implicaba el “sistema educativo”. Por eso puedo afirmar que el cambio en su postura no fue sino una profundización de su crítica y no un cambio radical. La apuesta de Illich por la autonomía y la libertad fue una constante cuyo reflejo social no fue siempre el mismo pero que podríamos generalizar diciendo que Illich soñaba con “una sociedad que ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con la ayuda de las herramientas menos controlables por los otros”⁵³ es decir: Una *sociedad convivial*, necesariamente opuesta a la de los sistemas, en donde la autonomía personal se ve negada o por lo menos restringida por el marco del sistema en cuestión.

En tanto, si la autonomía y la libertad pueden verse como unos de los elementos

⁵⁰ Las bicimáquinas son construcciones que usando la eficiencia de movimiento de una bicicleta permiten transmitir la fuerza del pedaleo a alguna tarea usualmente giratoria, como el movimiento de una licuadora, lavadora, trituradora, etc. En general estas máquinas son de elaboración medianamente sencilla y parten de la estructura de la bicicleta.

⁵¹ En realidad, esta aseveración es complicada pues cuando Illich centraba su crítica en la escuela, todavía no hablaba de sistemas. Es más, en ese tiempo todavía no veía ni concebía posible el fin de la era de las herramientas por la sencilla razón de que para él lo humano implicaba a las herramientas y por ende no se podía limitar a estas a una determinada época. Pero además Iván veía que “La categoría herramienta engloba todos los instrumentos razonados de acción humana, la máquina y su modo de empleo, el código y su operador, el pan y los juegos de circo [...] todo objeto [aunque en realidad cualquier cosa] tomado como medio para un fin se convierte en herramienta” y por eso, decía, “dentro del herramental, hay que ordenar también las instituciones productoras de servicios, como lo son la escuela...” Es decir que Iván en un primer momento concebía la escuela como una herramienta. En: I. Illich, “La convivencialidad” en *Obras 1* pp. 395-396.

⁵² D. Cayley, *op. cit.*, p. 38.

⁵³ Illich, I. “La convivencialidad” en *Obras reunidas*, vol. I, p. 395.

articuladores del pensamiento de Iván, su transformación en mandato, ley o funcionalidad⁵⁴ será algo contra lo que combatió toda su vida y de lo que le parecía fundamental hacer la historia.

Homo educandus

En concordancia con lo dicho en el apartado de la mentalidad alfabética, vale la pena abordar el llamado que hace Illich al estudio de la educación desde otro ángulo. El “deseo [de] animar la investigación sobre la educación en contraste con la búsqueda en el marco de la educación” que Illich hizo explícito en los años ochenta, venía a ser un llamado al estudio de lo que llamó *homo educandus*, que también puede verse como el estudio de “una realidad social dentro de la cual la "educación" se percibe como una necesidad humana fundamental.⁵⁵

De este “nuevo hombre” en realidad ya he hablado bastante, pero como lo he hecho sin nombrarlo, conviene retomarlo para hacer evidentes dos cosas muy relacionadas que lo caracterizan: la necesidad y la escasez.

Para Illich, la idea de escasez ha sido tanto en la economía como en la educación, un elemento tomado casi como natural (en la economía ha estado más presente la necesidad de justificar esta naturalización), como una constante a la que la humanidad se ha tenido que enfrentar situándose así como necesitada.

El aprendizaje basado en la escasez, o mejor dicho, la "adquisición de conocimientos en un contexto en el que se presupone que las posibilidades de esta adquisición son escasas"⁵⁶ corresponde, sin embargo, a una conceptualización bastante *sui generis*, completamente occidental cuyo nacimiento puede ubicarse con Comenio y sus ya citadas pretensiones: *omnibus omnia omnino docendi*.⁵⁷

Para Illich el *homo educandus* es justamente ese “ser al que hay que enseñar todo lo que tendrá que saber o hacer”.⁵⁸ Es decir que es un ser que no puede encontrar, construir o

⁵⁴ Digo aquí funcionalidad a falta de palabras y sabiendo que fallo al intentar nombrar así al papel que debe jugar aquel que se inmerge en un sistema y así pasa a formar parte de él y subordinarse a su lógica.

⁵⁵ I. Illich, “La historia del homo educandus”, en *Obras reunidas II*, p. 515.

⁵⁶ *Ibidem.*, p. 519

⁵⁷ Ver el apartado del capítulo 2: *Extra scholam nulla est salus*.

⁵⁸ *Ibidem.*, p. 516.

“adquirir” en su propio entorno (entorno que considera claramente a las demás personas con las que comparte sus actividades vitales) los “conocimientos” que necesita para desenvolverse en el mundo o participar en su sociedad.

Es claro que el asunto de la participación en sociedad o el desenvolvimiento en el mundo son cuestiones problemáticas pero no pretendo abordarlas en detalle. Más allá de las características generales o los requisitos en cada caso particular para que esta participación sea vista como posible, lo que me interesa es hacer notar que esos requerimientos, vistos desde la escasez desde donde les ve Iván, no se pueden cubrir en la misma relación con el mundo o en la misma participación en la sociedad. Si esto fuera posible, es decir, si cada quien fuera visto como capaz de “adquirir” lo que necesita para participar socialmente a partir de su misma participación, cada ámbito social resolvería sus necesidades al tiempo que las crea, y esto sacaría a las personas de la posición de necesidad o dependencia de una instancia ajena a esa cotidianidad para hacerla capaz de participar en sociedad.

La supuesta necesidad de un momento fuera de la vida para la preparación para la vida misma es, sin duda, una de las ideas axiales dentro de la crítica de Iván, y es por eso que el descubrimiento de esta llamada “percepción de escasez” le dio una nueva profundidad a su misma crítica. Ya antes de llegar a esta idea, Illich se había opuesto básicamente a lo mismo pero llenando con intuiciones lo que gracias a la escasez pudo nombrar y describir con mayor precisión. Además, esta conceptualización le dio la posibilidad de articular la educación con un funcionamiento o idea fundamental del funcionamiento de la sociedad occidental moderna desde otra perspectiva. El *homo educandus* necesitó para nacer a las instituciones samaritanas provenientes de la corrupción del mensaje cristiano, pero también le fue imprescindible la percepción de que los conocimientos necesarios para la vida eran ajenos a las personas mismas y sus entornos, que de esta forma eran escasos y que necesitaban quien los regulara, planeara, etc.

Pero pasemos ahora a las bases que Iván encuentra para la amistad.

La parábola del buen samaritano

Si hubiera algún pasaje de la Biblia que haya marcado profundamente la vida y pensamiento de Illich, sin lugar a dudas se tendría que destacar la parábola del buen samaritano. Este

pasaje en apariencia no atiende a una preocupación que tenga que ver directamente con lo que hoy en día se entiende por educación, pero es un pilar del pensamiento illichiano y merece que le dedique aquí algunas páginas.

En los pocos versículos que conforman esta famosa parábola, Jesús responde a una malintencionada pero fundamental pregunta hecha por un “experto en la ley”: “¿Y quién es mi prójimo?” La respuesta será resumida por el mismo Illich de la siguiente manera:

Dice Jesús que un hombre viajaba desde Jerusalén hasta Jericó cuando fue asaltado por ladrones, despojado y golpeado hasta dejarlo medio muerto en una zanja a un lado del camino. Un sacerdote pasa por ahí y después un Levita, ambos hombres asociados al Templo y a los ritos sacrificiales aprobados por la comunidad. Los dos pasan junto a él “desde el otro lado”. Entonces aparece un samaritano, una persona a quien los oyentes de Jesús identificarían como enemiga; un fuereño despreciado que no ora en el templo y que proviene del reino norte de Israel. Y resulta que este samaritano se inclina hacia el herido, lo recoge, lo lleva en brazos, arropa sus heridas y lo aloja en un hostel donde paga para que sea atendido hasta su convalecencia [...]. Quizás la única forma de recapturar su esencia en el contexto actual sería imaginar al samaritano como un palestino asistiendo a un judío herido. Aquel es alguien que no solo excede la frontera de su preferencia étnica, que es cuidar exclusivamente a los suyos, sino que, además, comete una especie de traición al brindarse a su enemigo. Su acto es un ejercicio de libertad de elección cuya radical novedad ha sido, muy frecuentemente, pasada por alto.⁵⁹

De esta importante parábola se pueden sacar muchísimos elementos de análisis pero aquí me interesa fundamentalmente uno, el mismo elemento que Illich remarca haciendo la comparación del samaritano y el palestino.

Para Illich uno de los quiebres del cristianismo viene de la posibilidad que éste inaugura de encontrar una relación “divina” con el otro. “El otro”⁶⁰ nos ofrece la posibilidad de encontrar a Dios y a nuestra finalidad y plenitud en el encuentro con él. Pero el llamado que nos posibilita este encuentro no puede enmarcarse en la ley o las normas de la comunidad, la etnia, la nación o el gremio. Lo que la parábola del buen samaritano muestra es que cualquier relación puede ser una relación en este sentido “divina”.⁶¹

El samaritano no ayudó al familiar, al compañero o al vecino, no ayudó a “uno de los suyos” sino a un “enemigo”. La norma del grupo que apela al cuidado y relación de “los más

⁵⁹ D. Cayley, *Los ríos al norte del futuro. El testamento de Iván Illich*, p. 8.

⁶⁰ Aquí y en adelante este “otro” también podría ir con mayúsculas.

⁶¹ Justificar cómo y por qué la relación yo-tú es divina ocuparía una explicación y problematización que abordaré, aunque escuetamente, más adelante. Por ahora no es el objetivo justificar este dicho. Es un elemento central pero lo que quiero remarcar aquí no es el carácter divino de la relación sino la radical libertad y apertura que implica.

próximos”, de las personas que integran a la comunidad o grupo, queda, más que anulada, rebasada por la apertura que representa la acción del samaritano. Con cualquiera se puede establecer la relación más profunda, la “forma suprema de relación humana”.⁶² La imagen o mejor dicho el cuerpo y la carnalidad del “otro” es lo que llama, interpela y conmueve también carnalmente: “el samaritano [recuerda Illich] se sintió conmovido desde el vientre, desde las tripas”. Aquí conviene hacer una pequeña pausa que retome el apartado del cuerpo pues, en consonancia con esto que acabo de decir, con esta forma profunda de sentir al otro en la carne, está lo que se llamó anteriormente el “cuerpo sentido”.

Para Iván la relación con el cuerpo: la relación con el cuerpo que soy y con la carne que es “el otro”, posibilita la relación samaritana con toda su “misteriosa grandeza”. Así como la mentalidad alfabética hizo posible la educación, y así como el espíritu cibernético va de la mano con el cambio de lo que entendemos por aprendizaje, inteligencia y conocimiento⁶³; el cuerpo sentido fue un cuerpo que permitió la emergencia de la encarnación, mientras que, con la llegada del cuerpo ciborg, pareciera que esta posibilidad se cierra.

Illich mismo encontró grandes dificultades para explicar este asunto, para explicar con palabras y conceptos algo que fundamentalmente se siente, es decir, para explicar la experiencia del cuerpo y las diferencias que su cambio conlleva. Y es que la misma vivencia de lo que se siente ha cambiado. Una cosa muy diferente es experimentar el cuerpo como algo constitutivo de uno mismo y por tanto poder vivir el llamado que me hace el otro como un llamado que siento desde las entrañas pues me atraviesa completamente, y otra es ver al cuerpo como un conjunto de órganos o partes más o menos reemplazables que no me constituyen fundamentalmente. Aunque sienta algo a través de ese cuerpo, el sentir difícilmente tendrá la fuerza de atravesarme profundamente.⁶⁴ Esta diferencia es similar, guardando las proporciones, a cómo el dolor se puede vivir por un lado como algo que me pone en relación con mi cuerpo, entorno y sentir, al tiempo que me dice algo sobre mí mismo,

⁶² Cayley, D., *op. cit.*, p. 166.

⁶³ Otra vez, resultaría sumamente interesante estudiarlas repercusiones del “machine” y “Deep learning” o de la inteligencia artificial en lo que comúnmente se llama educación.

⁶⁴ Entrar a justificar esto con el rigor debido, claramente sería desviarme de mis objetivos pero es claro como todo el imaginario ciborg o las cuestiones de realidad virtual, abonan a una experiencia del cuerpo, me atrevo a decir, enajenante (al menos en cierta medida).

y por el otro, como una molestia que “matar”⁶⁵. Dice Illich:

Cuando la civilización médica cosmopolita coloniza cualquier cultura tradicional, transforma la experiencia del dolor. El mismo estímulo nervioso que llamaré “sensación de dolor” dará por resultado una experiencia distinta, no sólo según la personalidad sino según la cultura. [...] La cultura hace tolerable el dolor integrándolo dentro de un sistema significativo; la civilización cosmopolita aparta el dolor de todo contexto subjetivo o intersubjetivo con el fin de aniquilarlo.⁶⁶

Para Iván, sólo una de estas dos formas de experimentar el dolor y el cuerpo permite que el otro me conmueva al punto de dejarlo todo y responder a su llamado, sólo uno de estos dos cuerpos permite que el otro me abra al reconocimiento de Dios y de mí mismo. Por eso el autor dirá: “Despoja a la parábola del samaritano de su experiencia del ser carnal, corpórea, densa humoral, despójala de ese “Tú” y lo que queda es una agradable fantasía liberal, lo cual es horrible”.⁶⁷

El asunto es que pareciera que Illich ve que ese cuerpo, esa carnalidad que permite la encarnación y la relación samaritana, está casi perdida pues aunque llega a decir “he llegado a la conclusión de que, cuando el ángel Gabriel le dijo a esa muchacha en el pueblo de Nazaret, en Galilea, que Dios quería ser en su vientre, señalaba un cuerpo que ahora ha desaparecido del mundo en el que vivo”⁶⁸. También sigue afirmando que “la posibilidad de que la fe en la Encarnación florezca en nuestro tiempo viene dada precisamente porque la fe en Dios se ha oscurecido y estamos invitados a descubrir a Dios en el Otro”⁶⁹.

Pero ahora regreso con la parábola, decía pues que el samaritano no entró en la relación por el deber ni la ley sino por la apertura a que cualquier persona, cualquier “tú” pudiera propiciar su acción y relación amorosa. No es pues, un acto movido por la conciencia, tampoco por la razón o el interés sino por el amor.⁷⁰ Pero además este acto desinteresado, este amor que me pone en relación contigo de una forma peculiar y profunda, es lo que me permite “florecer plenamente”, es lo que me permite, en última instancia, ser yo.

⁶⁵ El término *pain killer* o “matadolores” es ilustrativo a este respecto.

⁶⁶ Illich, I. “Némesis médica”, en *Obras reunidas*, vol. I, p. 642. En el capítulo de la cita titulado “Matar el dolor” el autor habla del impacto de la “civilización médica cosmopolita en la percepción del dolor.

⁶⁷ Cayley, D. *op. cit.*, p. 167.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 169.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 135.

⁷⁰ Illich señala el vínculo entre conciencia y normatividad y dice que son “interdependientes”. En este sentido es en el que dice que el acto del samaritano no era movido por la conciencia sino por el amor, la fe y la esperanza.

La historia del samaritano me hace comprender que yo soy yo en el más profundo y pleno sentido en que se me concede ser yo precisamente por ti, al tú permitirme amarte, al darme la posibilidad de ser co-relativo a ti, de ser disimétricamente proporcional⁷¹ a ti [...] El llamado que escucha el samaritano a la caridad, al ágape, no destruye esa proporcionalidad. Al contrario, la eleva a alturas que no habían sido percibidas hasta entonces. Va más allá de Platón y Aristóteles, y más allá de los misterios griegos. Dice que tu telos, tu finalidad, tu propósito, el objetivo de tu ser radica en otro, un otro libremente elegido por ti.⁷²

Como dije anteriormente, las líneas de análisis pueden ser muchas y también muchas las comparaciones y diálogos con otros pensadores. Resulta por demás interesante, por ejemplo, la difícil cercanía con pensadores judíos como Emmanuel Levinas, autor indispensable para el abordaje del “Otro” o Martin Buber, el filósofo de origen austriaco (como Illich) a quien es difícil no tener en mente al leer o pensar en relaciones yo-tú.⁷³

Como antes, aquí tampoco será lugar para señalar las diferencias con estos autores o escudriñar la anunciada novedad del cristianismo con respecto a las relaciones yo-tú⁷⁴, sino que me mantendré en los dichos y referencias de Iván para dejar claras las ideas detrás y alrededor de su crítica educativa.

En ese sentido vale notar que también son muchas las lecciones o cambios que el cristianismo propone a través de esta parábola (obviamente hay que tomarla con el conjunto de enseñanzas que la complementan y le dan sentido y fuerza) pues no son pocas las implicaciones de esta significativa parábola y aunque no es trabajo para esta ocasión el profundizar en esto, vale mencionar un ejemplo para redondear la idea. Según el propio Iván, la idea de virtud pudo entenderse de una manera completamente distinta desde o a partir del cristianismo y las enseñanzas de Jesús. Según él, este cambio tuvo que ver con el paso de la idea de que el acto virtuoso venía del hábito, de la repetición voluntaria de “buenas acciones”, a una cosa totalmente distinta. “Como cristiano [confiesa Iván] sé que la práctica de mi virtud precisa de ayuda. En definitiva requiere de la ayuda, o la gracia, de Dios” pero para el autor, “esta ayuda divina se me ofrece a través del otro, de ese que me muestra su rostro. Así voy yo, concretamente, al encuentro del Señor”.⁷⁵

⁷¹ *Ibidem*, pp. 93-99.

⁷² *Ibidem*, p. 157.

⁷³ Una de las obras más conocidas de Buber lleva por título justamente *Yo y Tú*.

⁷⁴ Buber usa mayúsculas para hablar de esta relación, aquí yo uso minúsculas pero bien podría ser de otra forma.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 55.

Es decir que, para Illich, en el mensaje cristiano y de manera destacada en la parábola del buen samaritano se puede ver cómo el acto bueno no descansa en la conciencia o en la normatividad que acompaña “inexorablemente” a esta conciencia, sino, más bien, en el llamado que “el otro” me hace, en el amor que siento hacia él y la relación Yo-tú que se establece.

De lo dicho hasta aquí deduzco que para Illich esta relación es importantísima y para él el acompañamiento o la relación que se establece con el otro en el camino de la sabiduría también podrá ser una relación samaritana, una relación profunda que implica un fuerte compromiso y amor para con el otro. Esta relación que he llamado samaritana será nombrada por Iván de otra forma, la llamaré “amistad”.

De carnali amicitia

Retomando un poco lo anterior y citando a Iván: “para Platón (y cualquier otro texto clásico mostrará lo mismo) la amistad presupone un *ethnos*, un aquí y ahora a los que pertenezco por nacimiento. Presume ciertos límites dentro de los que su práctica es posible. En Atenas, por ejemplo, ser un hombre libre habría sido una de esas condiciones limitantes”.⁷⁶ Pero para Illich, desde el cristianismo la amistad trasciende los límites de este “ethnos” y se torna una relación posible con cualquiera y, sin embargo, una relación muy difícil de encontrar.

“El texto que modeló mi comprensión sobre esto fue *De Spirituali Amicitia*, un tratado sobre la amistad espiritual cuyo autor fue Aelred de Rievaulx”.⁷⁷ Así hablará Iván acerca de la idea que tiene de la amistad, una idea central en su pensamiento tardío, pero sobre todo en su vida. Sin embargo, en realidad Illich escribió muy poco sobre este importante vínculo (la amistad) y nunca abordó la relación que ésta tenía con sus críticas educativas. A pesar de esto, es evidente su devoción a este “camino al encuentro del Señor” y se puede hacer la relación entre el mismo “camino” y su pensamiento centrado en la educación. Para Iván, era la vida misma, el compromiso con los elementos, personas y relaciones que me rodean lo que me permitiría formarme de una manera autónoma y apropiada. La relación de amistad sería formativa porque implica este compromiso, interés y

⁷⁶ D. Cayley, *Los ríos al norte del futuro. El testamento de Iván Illich*, p. 108.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 111.

atención como ninguna otra relación. Sería ella o en ella en la que se podría no sólo alcanzar la virtud sino también en la que se podría establecer una relación intelectual⁷⁸ profundamente cimentada en el afecto. Dice Iván: “Para mí, la amistad ha sido la fuente, la condición y contexto de la posible realización del compromiso y la empatía intelectual”.⁷⁹ Sin embargo, hablar de relación formativa desde la amistad se queda corto y quizá por eso nunca las relacionó en sus escritos, aunque, por otra parte, es cierto que lo que permanece del pensamiento de Illich sobre la amistad es realmente poco. La mayoría de lo que hay se concentra en las entrevistas que le hiciera David Cayley en sus últimos años de vida, cuando su crítica a la educación ya no ocupaba el centro de sus trabajos.

La amistad podría propiciar los procesos formativos más edificantes pero era vista por Iván como mucho más que esto. La amistad no es un medio para la formación pues ésta no es una relación instrumental. No entro en ella para formarme, y sin embargo es claro que en ella me formo y que es quizá el mejor ambiente para hacerlo: un ambiente de profunda afectividad entre pares que se comparten y comprometen el uno con el otro.

Por otro lado, Illich no se oponía al establecimiento de relaciones de enseñanza-aprendizaje basadas única o principalmente en este interés, el de enseñar o aprender cuestiones concretas que es, dicho sea de paso, un interés muy distinto al de educar o ser educado; sin embargo rechazaba depositar en un profesional el proceso vital mediante el que las personas se forman.

El proceso formativo, sostenía Illich, había de realizarse en la vida misma con las personas con las que se comparte. Y quiénes sino las amistades son estas personas con las que se elige compartir el camino de la vida. Como dijera él mismo, “educación —lo que hoy se llama educación— es esencialmente una *producción* planeada *de aprendizaje en otro*. Y si no les gusta la palabra “producción”, entonces, *provocación* planeada *de libertad en otro*— como opuesta al espontáneo, al autónomo descubrimiento que surge del encuentro entre usted y yo”.⁸⁰

⁷⁸ Aunque no es explícito ni esencial, es innegable que la relación “educativa”, y en Illich no es la excepción, tiene un importante tinte intelectual. No es mi intención aquí abundar en esto o criticarlo, pero es de notar que el punto en el que entra la afectividad en la cancha educativa se da, en términos generales, no porque sea un elemento “educativo” en sí, sino porque motiva o empuja a la emergencia de una relación con características formativas.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 108.

⁸⁰ P. Freire, I. Illich, *Diálogo*, p. 46.

Para Iván ese encuentro yo-tú era lo más importante y era también la mejor fuente del aprendizaje. Por eso, cuando Iván pone en el centro de su camino intelectual a la amistad, y dado que su desarrollo intelectual era bastante importante para él, se puede pensar en la centralidad de la amistad también en sentidos “formativos” más allá de lo intelectual, sin que sea el carácter formativo lo que define la relación o le dé su importancia.

En el libro de Aelred⁸¹ al que Illich se refiere aparece una distinción entre tres tipos de amistad: la carnal, la mundana y la espiritual. Aunque no viene al caso hacer una descripción detallada de estas, ni es ocasión para abordar con profundidad la obra del monje, podemos abordar mínimamente las definiciones que éste brinda, siempre para tratar el papel e importancias de la amistad para Iván.

Rievaulx dirá que: “el verdadero origen de la amistad carnal viene de un afecto que expone su cuerpo a todos los caminantes como una ramera, es conducido ahora aquí, ahora allá, por la lujuria de sus propios oídos y ojos”⁸² y es “creada por una conspiración en vicio”⁸³. Es claro entonces que la carnalidad a la que apela el autor no es a la que me referí en el apartado sobre el buen samaritano o el cuerpo. Es tal la diferencia *en este sentido* con Rievaulx que Illich dirá de la relación del samaritano algo también válido para la amistad: “Esta no es una relación espiritual. Tampoco es fantasía. No se trata de un acto ritual generador de un mito. Este es un acto que prolonga la Encarnación”.⁸⁴

Para Iván, la necesaria carnalidad que la amistad implica no se explica por el vicio ni la lujuria, sino por la propia relación cristiana con el cuerpo material y físico. La relación que asume quien cree que “El Verbo fue hecho carne, y habitó entre nosotros”.⁸⁵

Por otra parte, el “santo” cita el libro de Sirácides 6:18 que dice: “Hay amigos que sólo lo son cuando les conviene, pero que no lo serán en las dificultades.”⁸⁶ Y enmarca aquí la amistad mundana, una amistad “engendrada de la codicia por dioses temporales o riqueza, que siempre está marcada por el fraude y la decepción. En ella nada es confiable, constante

⁸¹ Aelred de Rievaulx (Elredo de Rieval en español) fue un monje inglés del siglo XII también conocido como San Alfredo.

⁸² “The real origin of carnal friendship comes from an affection that, exposing its body to every wayfarer like a harlot, is led now here, now there, by the lust of its own ears and eyes.” Aelred of Rievaulx, *Spiritual Friendship*. Collegeville, p. 62.

⁸³ *Ídem*.

⁸⁴ D. Cayley, *op. cit.*, p. 167.

⁸⁵ Juan 4:16

⁸⁶ Sirácides 6:18

o fijo porque la amistad mundana varía con la fortuna y el resonar del dinero.⁸⁷

Por último, el monje le da el título de “amistad verdadera” sólo a la amistad espiritual. Illich que no hace una clasificación de las amistades, hablará de ésta en términos generales, pero es claro que la relación predilecta del “humanista radical” comparte mucho con la amistad espiritual del inglés, y poco con la carnal y la mundana.

San Alfredo en realidad no le da la importancia que Illich a la parábola del buen samaritano ni desprende de los versículos que la conforman un llamado a la amistad, sin embargo, a esta importante relación sí le da cualidades “divinas”, como las nombré antes.

Aelred retoma el versículo dieciséis del cuarto capítulo del libro de Juan y hace válido para la amistad lo que en él se dice sobre la caridad, y enuncia una frase con la que Illich seguramente estaría de acuerdo: “Aquel que permanece en la amistad permanece en Dios y Dios en él”.^{88 8990} Y es que para Illich la relación Yo-tú por excelencia, es la amistad. En ella y gracias al otro, uno entra en relación con Dios pero también uno se encuentra a sí mismo. De esta suerte Illich funda en la amistad también otros procesos de su interés, o si bien no los funda en ella, sí los subordina a esta importante relación. Ejemplo de esto serían las palabras con las que cierra su escrito *Philosophy... Artifacts... Friendship*: “philosophy is the ancilla amicitiae”.⁹¹

Pero regresemos un momento a la vida de Iván “el amigo hospitalario”. Como he planteado en el primer capítulo, la amistad jugó para Illich un papel muy importante desde un inicio. Haciendo amigos por ahí por donde iba, Illich fue también construyendo su pensamiento de manera colectiva, fue aprendiendo y enseñando, se podría decir, pero esa

⁸⁷ “Wordly frienship, begotten of greed for temporal goods or for wealth, is always marked by fraud and deception. Here nothing is reliable, constant, or fixed, for worldly friendship fluctuate with fortune and chases coin”. Traducción propia. Aelred of Rievaulx, *op. cit.*, p. 63.

⁸⁸ Aelred of Rievaulx, *op. cit.*, p. 69.

⁸⁹ En realidad este dicho es problemático y puede deberse a errores de traducción, el libro, traducido al inglés de Aelred dice: “The rest of that verse [refiriéndose a Juan 4:16] about charity, however, I surely do not hesitate to attribute to friendship, because the one who remains in friendship remains in God, and God in him.” Sin embargo donde Aelred escribe amistad para sustituir a “caridad” dice *ἀγάπη* [ágape] en el original, que es traducido como amor y no como caridad por la mayoría de las traducciones de La Biblia al español aunque ciertamente tienen una importante relación como se dejó ver mediante una cita de Illich en el apartado anterior. Aunque se podría intentar dibujar una idea más precisa del tipo de amor que *ágape* significa en este particular versículo, tampoco es una discusión trascendente para los efectos del presente trabajo.

⁹⁰ Nótese, or ejemplo, la similitud de esto con el dicho de Buber: “cuando dos o tres están verdaderamente juntos. Lo están en el nombre de Dios.” M. Buber, *Eclipse de Dios. Estudios sobre la relación entre Religión y Filosofía*, p. 14.

⁹¹ Illich, *Philosophy... Artifacts... Friendship*, p. 7. Una posible traducción sería: “la filosofía es la sierva (o incluso esclava) de la amistad”.

relación queda implícita e incluso en segundo plano cuando en realidad lo que marcaba la pauta era “la construcción colectiva del ser”⁹² es decir, la vida compartida con afecto y con una particular pasión intelectual: “Mi andar [diría el propio Iván] ha sido el de la amistad. Un monje cristiano de la Edad Media decía que vivir con otros en comunidad es la mayor penitencia que uno puede abrazar, pero tal ha sido mi elección: intentar mantenerme fiel y soportar nuestra mutua, imposible, manera de ser”.⁹³

Pero la defensa y reivindicación de la amistad que hace Illich no venía sólo desde el gusto personal o de una afición como el de las personas cinéfilas o bibliófilas. Para él era también una actividad necesaria sin que pudiera ser un mandato o un deber de tipo legal o normativo. En sus palabras: “el tiempo profético yace detrás. La única posibilidad ahora reside en asumir la vocación del amigo. Es la única forma de diseminar la esperanza de una nueva sociedad, y su práctica no es realmente una prédica. No consiste en palabras, sino en pequeños actos de loca renuncia”.⁹⁴

Corruptio optimi quae est pessima

La Encarnación hace posible un florecimiento inédito y sorprendente del amor y del conocimiento. Para los cristianos, el Dios bíblico puede ahora ser amado en la carne [...] [Pero] la apertura de este nuevo horizonte viene acompañada de otro peligro: la institucionalización. La tentación de administrar y eventualmente legislar este nuevo amor, creando una institución que lo garantice, lo asegure y lo proteja, criminalizando su opuesto.⁹⁵

El mensaje cristiano es un mensaje de amistad renovada, mensaje de amor y esperanza pero tiene una contraparte peligrosa. “El mensaje cristiano expande explosivamente el espectro del amor al invitarnos a elegir a quien deseamos amar. Está envuelto por una nueva dimensión de la libertad, y entraña una naciente confianza en la libertad propia [...] [Pero a su vez] esta libertad inédita da origen y posibilidad a un nuevo tipo de traición.”⁹⁶ El pecado.

⁹² Justamente este fuera el título que Jorge Ishizawa le diera al texto de su autoría sobre Illich contenido en la compilación que hiciera Gustavo Esteva sobre Iván.

⁹³ D. Cayley, *Los ríos al norte del futuro. El testamento de Iván Illich*, p. 113.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 131.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 5.

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 105-106.

Illich sostiene que la concepción que hoy tenemos del pecado ha pasado por un tamiz normativo de carácter jurídico que lo ha criminalizado y lo ha hecho algo casi equivalente a una falta de carácter legal y este carácter jurídico ha opacado lo que para Iván sería su sentido original. Con el mensaje cristiano y la apertura libre al amor samaritano, Iván dice que apareció también un nuevo tipo de falta, se abrió la posibilidad de traicionar u ofender a Dios al rechazar dar respuesta al llamado que me hace el otro.⁹⁷

Esto implica que el mensaje cristiano es un cambio importante en la relación Yo-tú dentro de la que las relaciones formativas se configuran, al mismo tiempo que inaugura dos males importantes, la corrupción institucionalizante de este mensaje y la traición u ofensa al otro a quien puedo amar. Por el momento dejaré de lado al pecado y me centraré en la institucionalización del mensaje o mejor dicho del acto samaritano.

Según Illich, la sociedad moderna y sus “servicios” surgieron y se configuraron básicamente desde esta pretensión de institucionalizar la “hospitalidad cristiana”, o en palabras de Iván: desde la “intención de la Iglesia de tomar aquello que comenzó siendo una vocación personal (un llamado a cada uno) y pretendió controlarlo y garantizarlo dándole esta permanencia y solidez mundanas”.⁹⁸ Según Illich, históricamente esta pretensión se concretó cuando:

La Iglesia adquirió estatus oficial dentro del Imperio Romano. Durante los primeros tiempos de la cristiandad, todo hogar cristiano acostumbraba reservar un lecho adicional, un cabo de vela y algo de pan seco, en caso de que el Señor Jesús tocara a la puerta en el cuerpo de un extraño sin techo (una forma de comportamiento que era en extremo ajena a las costumbres de cualquiera de las culturas del Imperio: tú te hacías cargo de los tuyos, pero jamás de alguien perdido en las calles). Entonces, el emperador Constantino le otorgó reconocimiento a la Iglesia y los obispos cristianos [...] ganaron el poder de establecer corporaciones sociales. Y las primeras corporaciones que establecieron fueron corporaciones samaritanas [...] Por ejemplo, los obispos crearon casas especiales financiadas por la comunidad, encargadas de atender a la gente sin hogar. Así que ese cuidado dejó de ser la alternativa libre del cabeza de familia para convertirse en la tarea de una institución.⁹⁹

Ahí, dice Illich, el mensaje cristiano se corrompió y es por eso que recurre a la frase latina que encabeza este apartado: *corruptio optimi quae est pessima* o *corruptio optimi pessima*.

El mensaje cristiano engendró esta posibilidad de elegir libremente a mi prójimo,

⁹⁷ *Ibidem*, pp. 148-49.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 106.

⁹⁹ *Ibidem*, pp. 12-13.

libertad que implica estar abierto al llamado de quien tengo enfrente, pero que con su corrupción reprodujo “una visión impersonal acerca de cómo debe funcionar una buena sociedad. Crea las así llamadas necesidades de bienes y servicios”.¹⁰⁰

Este proceso significó una ruptura o un parteaguas¹⁰¹ socialmente hablando, que llevó a la creación de lo que Iván llama “instituciones samaritanas” que devinieron en la escuela actual y en muchas otras instituciones modernas que se arrogaban cada vez más el monopolio de las labores que, desde el cristianismo, tenían por base una relación yo-tú con el amor por fundamento.

Es por esto que la cruzada illichiana contra la escuela y la educación como la entendemos, es decir como un servicio institucional o profesional, es tan fuerte. Es verdad que la comprensión de todo esto no acompañó a Iván en su juventud, pero más que a cambiar, este nuevo entendimiento llegó a reforzar su oposición a un proceso que sustituye, despoja, enajena o por lo menos obstaculiza la relación más importante para Iván y merma las condiciones de su aparición. Para Illich la recuperación de una relación yo-tu cristiana, es decir, la recuperación de la amistad, relación radicalmente libre, amorosa, carnal, etc. Es fundamental desde cualquier frente, o desde todos los frentes posibles, y el del aprendizaje, enseñanza y formación es uno muy importante.

Recuperar esta amistad desde el campo formativo implicaría primero sacar a la formación del espacio profesional e institucional y defender el libre encuentro y el florecimiento de “compromisos” y “empatías intelectuales” libres y afectuosos. Implica lo que en los términos de Illich sería la apertura a experimentar en el otro el encuentro con Dios, que se podría traducir¹⁰² como la apertura radical a escuchar el llamado del otro y a establecer con él una relación de amor profundo que nunca está cerrada a un tercero y, desde el amor que le tengo y el compromiso intelectual al que me invita, andar caminos compartidos.

¹⁰⁰ *Ibidem*, pp. 14-15.

¹⁰¹ A este respecto el mismo Illich nos dice: “lo que yo contemplaba en ese momento era un parteaguas histórico de una naturaleza más profunda de lo que la mayoría de los historiadores contemporáneos significan cuando hablan en el ahora común lenguaje de fronteras, parteaguas, saltos y rupturas”. *Ibidem*, p. 106.

¹⁰² Sacar a Dios de los planteamientos illichianos, como ahora trato, no es sino un ejercicio que de alguna manera traiciona al propio Iván. Esta es claramente más que una maniobra peligrosa, y recuerda aquel famoso adagio que reza: “traduttore, traditore”, o “traductor, traidor”.

Conclusiones

Como a lo largo de la presente tesis he subrayado, el trabajo de Iván Illich es profundamente necesario y actual dentro del campo de los procesos formativos humanos. Su vigencia radica en la utilidad de las claves de interpretación e investigación de la realidad, en lo novedoso de sus planteamientos y en la coherencia de sus proposiciones generales pues todas ellas ayudan a un mejor entendimiento y actuación en la compleja realidad actual.

El trabajo de Iván conjuga una preocupación particular sobre la realidad concreta que fue viviendo, con una reflexión más profunda y general sobre el tipo de relaciones que se construyen socialmente y sobre el conjunto de certezas o axiomas que sostienen esas relaciones.

A su modo, Illich buscó contribuir a la construcción de una sociedad que generara formas sociales con la mayor autonomía y libertad personal posible, es decir, sociedades conviviales. Él sostenía que la convivialidad era una buena base para las relaciones personales más profundas, defendidas desde su cristianismo, como relaciones que permiten el encuentro de Dios a partir del otro, del prójimo, pero que tienen sentido y son reivindicables desde una postura política más allá de si se comparte o no el cristianismo de Iván. De cualquier modo fue en parte desde ahí desde donde Illich lanzó su crítica atendiendo tanto a los efectos negativos de las instituciones que analizaba (como la escuela), como a las ideas que las sostenían (como la escasez o la idea de que es mejor aprender a vivir “fuera del mundo” que en él). Por eso su crítica ayuda a comprender los males de la escolarización, las complicaciones y contradicciones de buscar educación universal cuando esta es definida por la escasez, la alienación de los procesos personales y la obstaculización o corrupción de las relaciones personales profundas (que según él mismo dice fueron paradójicamente la base de las instituciones modernas) entre muchas cosas más.

Como espero haya logrado esclarecer, la postura de Iván tiene distintos momentos y puntos de cambio pero mantiene una unidad fundamental que, cuando se le entiende como tal, permite ver a su crítica en toda su profundidad y coherencia. La idea básica es fuerte y sencilla: “El hombre crece y aprende en la medida en que se compromete en una interacción personal, íntima, siempre sorprendente, con los demás y en un medio ambiente

significativo”.¹ La negación, el combate o la obstaculización de esta “interacción personal”, será entonces el centro de su crítica general. Sin embargo, en sus distintos momentos, la crítica de Iván se concreta en un objetivo particular diferente.

En un primer momento, por ejemplo, con la misma idea general de fondo, Illich se enfocó en la institución escolar, luego en la profesionalización y en la transformación del aprendizaje y la formación en un producto o servicio, la educación y, finalmente, aunque poco fue lo que habló de la mercantilización de este servicio, trabajó la idea de educación bajo el supuesto de escasez. En todos estos casos, sin embargo, Iván se mantuvo firme en la idea general de denunciar tanto a la enajenación que supone el combate a esta “interacción personal” como al despojo y desvaloración de la formación y el aprendizaje “libre” y “personal” que esta negación trae consigo. Esa idea general, repito, se mantiene a lo largo de toda su obra (por lo menos la “educativa”, aunque se podría hacer un ejercicio similar y proponer una formulación general que abarque los trabajos de Illich en otros campos) y marca la línea de continuidad y unidad de sus trabajos.

De esta manera, pensar que, por ejemplo, la primera etapa de su crítica, la centrada en la escuela, queda invalidada por las correcciones hechas, por los cambios educativos que desde entonces vienen aconteciendo o incluso por una posible e hipotética desescolarización, sería no ver la raíz del pensamiento de Iván, invalidar su formulación mucho más amplia y desestimar las aportaciones que, a partir de la crítica concreta a la escuela, Illich le hacía a su crítica general. La dimensión general del planteamiento de Iván, no aparece como el centro exclusivo y explícito de su crítica sino que aparece velada o ensombrecida por la crítica particular y concreta que hace en cada caso y por eso es difícil desentrañarla.

Es decir que Illich no planteó claramente una crítica general que recogiera y diera unidad a lo que en ese sentido hubo trabajado. Esa es una labor que el lector tiene que hacer pero para la que Iván enuncia mucho más que pistas dispersas. Quizá podría decir que esta forma velada es la que confunde al lector que al tomar algunas obras del autor verá el árbol sin poder percibir el bosque pero, sea por esa razón o por otra, la confusión generada es doblemente dañina. Por un lado se niega validez o vigencia a la crítica de Iván privándose el lector de toda la riqueza y profundidad de su pensamiento, lo que significaría negarse a tomar unas gafas que permiten aclarar el panorama para comprender y transformar con mayor

¹ I. Illich, “Alternativas” en *Obras reunidas I*, p. 122.

fuerza la realidad actual; y por el otro lado esta confusión destina el pensamiento de Iván al cajón del olvido, lo que resulta sumamente injusto con tan relevante autor.

Por esta razón en mi tesis busqué salvar esta confusión y presentar el trabajo de Iván de una forma en que cada momento de su labor se integre y fortalezca en una crítica general a la educación.

Por lo demás, me parece importante mencionar algunas de las tareas que Iván deja en sus escritos. A mi entender estas tareas o invitaciones, si se prefiere, llaman a seguir distintas líneas de trabajo. Dos de esas invitaciones son muy similares y están explícitamente hechas en los trabajos de su última etapa. Las demás son caminos que, partiendo del trabajo de Iván, me parece necesario seguir para entender los problemas que actualmente atraviesan eso que comúnmente se llama educación.

El primer llamado es a estudiar “la sociogénesis del *homo educandus*”², que también puede entenderse como “la emergencia de una realidad social dentro de la cual la "educación" se percibe como una necesidad humana fundamental”, o la historia de cómo se fue construyendo este ser moderno y dependiente al que se le tiene que enseñar todo.³

Illich mismo da claves para ese esfuerzo y presenta una narrativa de ese proceso, vaya, incluso dio una conferencia en 1984 justamente con el título *La Historia del homo educandus*, pero sabía que era un tema muy poco trabajado y que el suyo no era un análisis histórico con el rigor, extensión ni profundidad que el asunto merece.

El segundo llamado es a estudiar el cambio de mentalidades que hoy nos atraviesa y que tampoco está teniendo la atención necesaria. Como abordé en el tercer capítulo de esta investigación, Illich llama a las personas interesadas en la educación a “explorar la constitución y la evolución del espacio mental en el que se elaboran las ideas pedagógicas.”⁴ El análisis histórico que con esto Illich propone, va muy de la mano de la invitación ya mencionada. Se refieren ambas al estudio histórico de lo que es la educación, ya sea vía el estudio del nacimiento del sujeto pedagógico o bien del conjunto de relaciones, dinámicas y condiciones materiales que hicieron posible la propia idea de educación, idea distinta de otras maneras de formación y transmisión de saberes, hábitos, etc.

Por otro lado y vinculado al estudio del espacio mental que hizo posible a la educación

² I. Illich, “En el espejo del pasado”, en *Obras reunidas II*, p. 425.

³ I. Illich, “La historia del Homo educandus”, en *Obras reunidas II*, pp. 515-516.

⁴ Por un estudio de la mentalidad alfabética, en *ibidem*, p. 562.

moderna, es decir, vinculado a la llamada “mentalidad alfabética”, está el estudio de lo que ahora aparece como su remplazo, el llamado “espíritu cibernético”. El estudio de este proceso en marcha tiene sus complicaciones pues estudiar un proceso vivo es más complejo que uno con un inicio y un fin más o menos claro. Este proceso actual, sin embargo, se presenta como un cambio fundamental que impacta muchos aspectos vitales y que parece llegar cada vez más profundo en la percepción que cada persona tiene de sí misma. El estudio de este cambio es enriquecido sobremanera por las aportaciones no explícitamente pedagógicas de Illich, que muestra al “cuerpo”, la “mentalidad” y los “sistemas”⁵ como líneas fundamentales para completar el análisis de una realidad cambiante en donde la propia percepción de sí y con ella la forma de percibir y relacionarse con todo, se transforman velozmente.

Otra de las tareas que dejó Iván a quienes le leen desde el siglo XXI es, indudablemente, la de actualizar su pensamiento analizando cuáles son las formas y dinámicas concretas que en la actualidad impiden o combaten la llamada “interacción personal” que Illich defiende con tanta vehemencia. Es cierto que hay formas generales que ponen en riesgo la posibilidad misma de esta interacción,⁶ pero, quizá, todavía son posibles. Esta labor es además un poco más sencilla que las anteriores pero resulta fundamental para la defensa concreta y cotidiana de las relaciones personales íntimas y comprometidas que derivan en procesos formativos (hay que recordar que mi revisión se centra en esto). Por ejemplo, es indudable que la posibilidad de acceso a recursos digitales ya sean libros, películas, videos, audios, música, etc., es mucho mayor gracias a la internet y las nuevas tecnologías, pero, por otra parte, el aumento de las “interacciones” que también la internet y las formas de vida cada vez más digitalizadas traen, cambian a las interacciones mismas. Éstas, permiten una “conexión” con más gente y durante más tiempo pero más empobrecida. Pensar que esta “conexión” es lo mismo que Illich siempre persiguió sería confundirse terriblemente pues la llamada “interacción personal” que pregonaba Iván no puede entenderse ni vivirse como una “conexión”. Es más, quizá esta conexión entorpece la tan preciada “interacción personal” pues, siguiendo la idea de Iván de que el silencio es necesario

⁵ Se pueden aumentar algunas líneas más a partir del mismo trabajo de Iván: “la vida”, “la materia” o “los sentidos” son solo algunas de estas.

⁶ Es difícil decir esto sin parecer de menos exagerado, pero no seré yo quien le quite urgencia y relevancia a las advertencias que dejó Iván.

para el “florecimiento de la lengua vernácula”,⁷ se puede afirmar que la desconexión es necesaria para las “interacciones personales”. El desplazamiento de las relaciones “cara a cara” por las “conexiones” o las relaciones “cibernéticas”, ya sea con humanos, con programas o aplicaciones, no sólo supone un cambio cuantitativo: que ahora sean menos las relaciones cara a cara que las digitalizadas, sino que el cambio es cualitativo pues incluso las relaciones cara a cara se transforman poco a poco y se convierten en relaciones al modo de las cibernéticas. Es decir que las relaciones que se dan cara a cara pasan a ser relaciones “cibernéticas” con una “interface” humana.⁸

En ese sentido, incluso en la relación maestro alumno en las escuelas, es decir, incluso en las relaciones en que las personas se encuentran obligadas a la interacción en torno a temas en mayor o menor medida de interés común, con una jerarquía preestablecida y una relación pretendidamente “profesional”, se da el espacio para cultivar una amistad intelectual (aunque en realidad lo más interesante de lo que pasa en las escuelas en este sentido son las relaciones entre estudiantes).

Como sea, el punto es que algo se pierde al pasar la interacción al mundo digital y eso que se pierde cambia las relaciones formativas de manera contundente, la fuerza creciente que tiene el llamado “pensamiento computacional” es sólo una muestra. Como este, se podrían dar muchos ejemplos de los cambios profundos que “el sueño cibernético” trae consigo. Seguramente muchos de esos cambios se empezarán a ver en México con más fuerza en los próximos años pero es un hecho que el mundo de quienes nacieron en la pandemia no será en absoluto el de quienes conocieron la vida sin internet.

Por todo lo anterior, espero haber dejado clara la unidad de la crítica educativa de Iván, su vigencia, urgencia y relevancia. Espero también que esta sea una invitación a adentrarse en su trabajo y en las líneas de investigación que trazó pero, sobre todo, espero que esta tesis sea un llamado a la defensa y construcción de esto que Illich consideró tan importante: la amistad, una relación que para Illich representaba por lo que había luchado en otros momentos, esa relación que era el punto más alto de la libertad personal escapando de las relaciones por necesidad, interés o conveniencia, superando la mera simpatía, atracción o cercanía; una relación no dada como el parentesco, sino gratuita y contingente pero profunda

⁷ Illich. I. “El trabajo fantasma” en *Obras II* p. 100.

⁸ Sobre este asunto puede consultarse una breve exposición que hiciera Illich en 1987 titulada “El alfabetismo informático y el sueño cibernético” en *Obras II* pp. 594-599.

y comprometida; una relación en que material y carnalmente uno se pone en juego pero sin los fines reproductivos y los límites de la familia, porque la amistad es siempre abierta; una relación fundamental y necesaria hoy más que nunca para la transformación de la realidad.

Actualmente se puede ver cómo, desde lugares muy distintos al illichiano, la amistad y las llamadas “redes afectivas” crecen en importancia al mismo tiempo que se cuestiona a la pareja y la familia sanguínea como el mayor polo afectivo. Diría incluso, casi a manera de provocación, que la sociedad se está “desfamiliarizando” de forma similar a como lleva varias décadas “desescolarizándose” (aunque claramente abordar este tema con el rigor que merece implicaría otro trabajo) pero, como en el caso de la desescolarización, puede ser que ese proceso, a pesar de los males que la institución familiar produce y reproduce, no sea precisamente benéfico sino que sea profundamente individualizador. En cualquier caso es importante reconocer que, como en el caso del aprendizaje, el asunto no está en el individuo sino en la relación. En este sentido no es casual que Illich, al decidir no “formar una familia” no haya tomado un camino solitario, todo lo contrario, él decidió caminar colectivamente, él decidió construir sobre la base de la amistad.

Obras consultadas

- AGAMBEN, Giorgio, *¿Qué es un dispositivo?*, Barcelona, Anagrama, 2015, 72 pp.
- ALLAZ, Gerardo, “El derecho de los postergados”, en Bernardo Castro *et al.*, *La Iglesia, el Subdesarrollo y la Revolución*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1968, 200-238 pp.
- ARIÈS, Philippe, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1987. 550 pp.
- BAUGHMAN, J. L. “Television: History”, en Smelser, N. y Baltes, P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. EUA, Elsevier, 2001.
- BECK, Humberto, *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. Barcelona, Malpaso, 2017. 158 pp.
- BERG, Ivar, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Nueva York, Percheron press, 2003. 266 pp.
- BLANCARTE, Roberto, *El pensamiento social de los católicos mexicanos*. México, FCE, 1996. 326 pp.
- BOJORGE, Horacio. *Teologías deicidas: El pensamiento de Juan Luis Segundo en su contexto*. Madrid, Ed. Encuentro, 2000, 380 pp.
- BOTSFORD, David, *Ivan Illich and the deschooling movement*. Londres, Libertarian Alliance, 1993. 14 pp.
- BUBER, Martin, *Eclipse de Dios. Estudios sobre la relación entre Religión y Filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1984, pp.124.
_____*Yo y Tú*, Barcelona, Herder, 2017, 164 pp.
- CAMARA, Helder. *Circulares Conciliares, VOLUMEN I, TOMO I*. Brasil, CEPE Editora, 2015. 1159 pp.
- CANON, Peter, “The American Parish,” en: *Integrity* (June 1955), 5–16 pp.
_____*“Rehearsal for Death,”* en: *Integrity* (March 1956), 4–10 pp.
- CASTAÑEDA, Álvaro, *Compilación de los escritos en Español sobre educación de Iván Illich*. Tesina, UPN. 1993. 123 pp.
- CASTAÑÓN, Adolfo, *Los mitos del editor*, México, Lectorum, 2007. 252 pp.

- CAYLEY, David, *Conversaciones con Ivan Illich. Un arqueólogo de la modernidad*. Madrid, Enclave de libros, 2013. 250 pp.
- _____ *Los ríos al norte del futuro. El testamento de Ivan Illich. Entrevistas con David Cayley*, 2016, 189 pp.
- CAYLEY, David *A Review of Todd Hartch's The Prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the Crisis of the Modern West* [en línea]. 2015.
 <<http://www.davidcayley.com/blog/2015/4/20/a-review-of-todd-hartchs-the-prophet-of-cuernavaca-ivan-illich-and-the-crisis-of-the-modern-west>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- CAYLEY, David, *Further reflections on todd hartch's The prophet of Cuernavaca* [en línea]. 2015 <<http://www.davidcayley.com/blog/2015/12/3/further-reflections-on-todd-hartchs-the-prophet-of-cuernavaca>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- CAYLEY, David, *Ivan Illich as An Esoteric Writer* [en línea], 2019.
 <<http://www.davidcayley.com/blog/2019/1/16/ivan-illich-as-an-esoteric-writer>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- CHANG, Jeff, *Generación Hip-Hop de la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap*. Buenos Aires, Caja Negra Editora, 2014. 604 pp.
- COMENIO, Juan Amos, *Didáctica Magna*. Octava edición. México, Porrúa, 1998. 133 pp.
- CONCHA MALO, Miguel, *et al.*, *La participación de los cristianos en el proceso popular de liberación en México*, Siglo XXI Editores/Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1986. 311 pp.
- _____ “Teología de la liberación”, en: Norberto Bobbio, *et al.*, *Diccionario de política*, Octava edición, vol. 2, Siglo XXI Editores, México, 1995. 1557-1563 pp.
- CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO, *II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Medellín: la Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio Vaticano II*. México, Ediciones Dabar, 2014, 192 pp.
- COOMBS, Philip H., *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. Oxford, Oxford University Press, 1969. 241 p.
- DE OLIVEIRA, Darcy, y Dominice, P., “Illich- Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, Julio- Agosto, 1975. 4-16 pp.
- DE LA ROSA, M. “La Iglesia católica en México. Del Vaticano II a la CELAM III (1965-1979)”, en *Cuadernos Políticos*, No. 19, enero marzo, Editorial Era, México, 1979,

pp. 88-104.

DONOSO, Andrés, *La educación en las luchas revolucionarias: Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano*. Santiago de Chile, Quimantú, 2018. 168 pp.

“Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina”, en *Cuadernos Americanos*, vol. 2, n° 140, 2012. 123-146 pp.

DUANY, Jorge, *Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2002. 448p.

DUDEN, Barbara, *La desencarnación moderna del yo y del tú: Temas y claves del deutero (segundo)-Iván Illich* [en línea]. <<https://www.ivanillich.org.mx/Illich-Barbara.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

DUGGAN, Bob, *Growing Up with Ivan Illich* [en línea], 2004. <https://www.pudel.samerski.de/pdf/Duggan_Clar04_Growingup_gem_en.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

DUTTON, W. H. Computers and Society, en Smelser, N. y Baltes, P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier, EUA, 2001.

ECHEVERRÍA, Bolívar, “Modernidad y capitalismo(15 tesis), en Cuadernos políticos, n° 58, México, Era, 1989, pp. 41-62.

ELLUL, Jacques, *La edad de la técnica*, Barcelona, Octaedro, 2003, 447 pp.

ESTEVA, Gustavo, *La convivialidad y los ámbitos de comunidad: claves del mundo nuevo*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial, 2012. 26 pp.

Repensar el mundo con Iván Illich. Guadalajara, La Casa del Mago, 2012.

“La divergencia entre Freire e Illich. Una conversación con Gustavo Esteva”, en *Voz de la tribu*, No. 8 Mayo-junio 2016 Universidad Autónoma de Morelos, [en línea]. <<http://comunizar.com.ar/la-divergencia-freire-e-illich-una-conversacion-gustavo-esteva>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

FANON, Frantz, “Pourquoi nous employons la violence”, en *L’An V de la révolution algérienne*. París, La Découverte, 2011. 413-418 pp.

FITZPATRICK, Joseph, *Puerto Rican Americans: The Meaning of Migration to the Mainland*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1987. 224 pp.

FOUCAULT, Michel, *Defender la sociedad, Curso en el Collège de France (1975-1976)*.

- Buenos Aires, FCE, 2000. 287 pp.
- _____ *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2002.
- _____ *La historia de la sexualidad IV. Las confesiones de la carne*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2019.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI Editores, 1997. 139 pp.
- _____ *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI Editores, 2005. 246 pp.
- FREIRE, Paulo, Iván Illich, *Diálogo*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1975, 107pp.
- FRIEDAN, Betty, *La mística de la feminidad*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2009. 471 pp.
- FRITH, Simon, Will Straw y John Street. *La otra historia del Rock*, Barcelona, Robinbook. 2006. 304 pp.
- FULBROOK, Mary, *Historia de Alemania*, 2da. ed. Madrid, Akal, 2009. 318 pp.
- GAJARDO, Marcela, *Ivan Illich*. Trad. y org. José Eustáquio Romão. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 150 pp.
- GALERON, Soledad, Rosa María Icaza y Rosendo Urrabazo, *Vision Profetica/Prophetic Vision: Reflexiones Pastorales Sobre El Plan Pastoral Nacional Para El Ministerio Hispano*. Kansas, Sheed & Ward, 1992. 360 pp.
- GINTIS, Herbert y Vicente Navarro, *Crítica de Iván Illich*, Barcelona, Anagrama, 1975. 112 pp.
- GLUCKMAN, Max, *Essayson the Ritual of Social Relations*, Manchester, Manchester University Press, 1962. 190 pp.
- GONZÁLEZ, Celeste. *Muy buenas noches: México, la televisión y la Guerra Fría*. México, FCE, 2015. 274 pp.
- GONZÁLEZ, María Patricia, *El CIDOC de Cuernavaca en El Colegio de México. Contribuciones de un archivo a la lectura crítica de la historia reciente de Latinoamérica*. México, 2018. Tesis, UNAM. Programa de posgrado en Estudios Latinoamericanos. 333 pp.
- GOODMAN, Paul, *Compulsory Miseducation*. Nueva York, Penguin Education Specials, 1971.128 pp.
- GREGO, Daniel, “Thirteen Ways of Looking at Ivan Illich”, en *The International Journal of Illich Studies*. Vol. 3, No. 1, Febrero, 2013. 79-95 pp.

- GUTIÉRREZ, Lya, *Los Volcanes de Cuernavaca*. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemercier, Iván Illich. México, La Jornada, 2007. 413 pp.
- HABER, Ro. *Stonewall Forever - A Documentary about the Past, Present and Future of Pride*, [en línea]. 2019. <<https://www.youtube.com/watch?v=GjRv7dJTync>>. [Consulta: 15 de junio, 2020.]
- HANNOUN, Hubert. *Iván Illich, o la escuela sin sociedad*. Barcelona, Península, 1976. 230 pp.
- HANSHEW, Karrin. *Terror and Democracy in West Germany*. Nueva York, Cambridge University Press, 2012. 293 pp.
- HARAWAY, Donna J., *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid. Ediciones Cátedra. 1991. 434 pp.
- HARCH, Todd, *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the Crisis of the West*. Nueva York, Oxford University Press, 2015. 236 pp.
- HARVEY, David, *The New Imperialism*, Nueva York, Oxford University Press, 2003. 253 pp.
- HAYES, J. E. “Radio as Medium”, en Smelser, N. y Baltes, P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier, EUA, 2001.
- HOBSBAWM, Eric, *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires, Crítica, 1998. 612 pp.
- _____ *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y Jazz*. Barcelona, Crítica, 1999. 336 pp.
- _____ *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona, Crítica, 2007. 180 pp.
- HOINACKI, Lee y Carl Mitcham, *The challenges of Ivan Illich: a collective reflection*. Nueva York, State University of New York Press, 2002. 256 pp.
- HOINACKI, Lee, “The Trajectory of Ivan Illich”, en *Bulletin of Science, Technology & Society*, Vol. 23, No. 5, October 2003, pp. 382-389.
- _____ *Why Philia?* [en línea].
<https://www.pudel.samerski.de/pdf/Hoinacki_Clar04_Philias_philia_en.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- HOLT, John, *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza Editorial, 1987. 208 pp.
- HORNEDO, Braulio. Ivan Illich. Hacia una sociedad convivencial, en *La Jornada Virtual* [en línea], México, 19 de enero, 2002.
<<https://www.jornada.com.mx/2003/01/19/sem-braulio.html>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

HOWE, Jeff, *The Rise of Crowdsourcing*, [en línea]. 2006.
<<https://www.wired.com/2006/06/crowds>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *Obras reunidas I*. Revisión Valentina Borremans y Javier Sicilia, México, FCE, 2011 1ª reimpresión. 763 pp.

(*La sociedad desescolarizada*, trad. Gerardo Espinoza y Javier Sicilia, pp. 189-326)

(*Alternativas*, trad. Ernesto Mayans, *et. al.*, pp. 47-188)

(*La convivencialidad*, trad. Matea Padilla de Gossman y José María Bulnes, pp. 369-532)

(*Némesis médica*, trad. Juan Tovar, pp. 532-763)

_____ *Obras reunidas II*. Revisión: Valentina Borremans y Javier Sicilia, México, FCE, 2008 1ª reimpresión, 622 pp.

(*El trabajo fantasma*, trad. Javier Sicilia, pp. 43-177)

(*H2O y las aguas del olvido. Reflexiones sobre la historicidad de la materia, aquello de lo que las cosas están hechas*, trad. José María Sbert, pp. 335-420)

(*En el espejo del pasado. Conferencias y discursos, 1978-1990*, trad. Javier Sicilia y Patricia Gutiérrez-Otero, pp. 423-622)

_____ *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. Trad. Marta I. González García, México, FCE, 2002. 210 p.

_____ *En América latina ¿Para qué sirve la escuela?* Ediciones búsqueda, Buenos Aires, 1973. 67 pp.

_____ *Church, change and development*. Chicago, Urban Training Center Press, 2ª. Edición. 1970. 125 pp.

ILLICH Iván y Barry Sanders, *The Alfabetization of the popular mind*. Nueva York, Vintage Books, 1998. 51 pp.

ILLICH Iván, *et al. Un mundo sin escuelas*. Trad. Marco Antonio Pulido México, Editorial nueva imagen, 1977. 207 pp.

Profesiones Inhabilitantes. Trad. Alberto Jiménez Rioja, Madrid, H. Blume ediciones, 1981. 120 pp.

Juicio a la escuela. Trad. F. J. Cirigliano, Buenos Aires, Humanitas, 1974. 163 pp.

ILLICH Iván, *Philosophy... Artifacts... Friendship* [en línea].
<http://debate.uvm.edu/asnider/Ivan_Illich/1996_philo_arti_friends.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *The Wisdom of Leopold Kohr* [en línea].
<<https://centerforneweconomics.org/publications/the-wisdom-of-leopold-kohr>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, Matthias Rieger y Sebastian Trapp, *Speed? What speed?* [en línea].
<http://www.davidtinapple.com/illich/1996_illich_speed.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *The Educational enterprise in the Light of the Gospel* [en línea].
<http://www.davidtinapple.com/illich/1988_Educational.html>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *Guarding the Eye in the Age of Show* [en línea].
<http://www.davidtinapple.com/illich/2001_guarding_the_eye.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *Hospitality and Pain* [en línea].
<https://www.pudel.samerski.de/pdf/Illich_1423id.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *The Loudspeaker on the Tower* [en línea].
<http://www.davidtinapple.com/illich/2000_loudsppu.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH, Ivan, *To Honor Jaques Ellul* [en línea].
<<http://www.altraofficina.it/ivanillich/Articoli/Ing%20%20%20To%20Honor%20Jaques%20Ellul%201993.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *The scopic past and the ethics of the gaze* [en línea].
<http://www.davidtinapple.com/illich/1998_scopic_past.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *The Cultivation of Conspiracy* [en línea].
<http://www.davidtinapple.com/illich/1998_Illich-Conspiracy.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

ILLICH Iván, *Death undefeated* [en línea], British Medical Journal, 1995.
<http://www.davidtinapple.com/illich/1995_death_undefeated.pdf>. [Consulta: 20

de octubre, 2020.]

- ILLICH Iván, *Life, Death and the Boundaries of the Person* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1994_biocracy.html>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *Needs* [en línea]. <https://www.pudel.samerski.de/pdf/Illich_2621id.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *Text and University -on the idea and history of a unique institution* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1991_text_and_university.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *Ascesis. Introduction, etymology and bibliography* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1989_Ascesis.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *Hospitality and Pain* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1987_hospitality_and_pain.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, Vortrag von Johannes Beck y Silja Samersk, *The Conditional Human* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1999_conditional_human.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *The Shadow that the Future Throws* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1989_shadow_future.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *The Cultivation of Conspiracy* [en línea]. <<https://www.pudel.samerski.de/pdf/Illich98Conspiracy.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ILLICH Iván, *Posthumous Longevity An open letter to a cloistered community of Benedictine nuns* [en línea]. <http://www.davidtinapple.com/illich/1989_posthumous.PDF>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- INMAN, Patricia L. *An Intellectual Biography of Ivan Illich*. Dekalb, Illinois, 1999. Tesis, Northern Illinois University, Department of leadership and educational policy studies. 116 pp.
- JUAN LUIS SEGUNDO. *Teología de la Liberación: Respuesta al Cardenal Ratzinger*. Madrid, Ediciones Cristiandad, 1985. 198 pp.
- KATZ, Friedrich, “La Guerra Fría en América Latina”, en Spencer, Daniela, *Espejos de la Guerra Fría: México, América Central y el Caribe*. México, Porrúa, 2004. 11-28 pp.
- LADNER, Gerhard, *The idea of reform. Its Impact in the Christian Thought and Action in the*

- Age of the Fathers*, Cambridge, Harvard University Press, 1959, 553 pp.
- LUCE, Henry. "The American Century", en *Diplomatic History* 23, no. 2, 1999. 159-171 pp.
- LUTHER KING, Martin, *Sueños de libertad*. México, FCE, 2000. 93 pp.
- MANGIONE, Mónica, *El Movimiento de los Sacerdotes del Tercer Mundo*. Buenos Aires, CEME, 2001. 29 pp.
- MÁRQUEZ, Jorge (comp.) *El Otro Titán: Iván Illich*. México, Grupo Editorial Tomo, 2003. 187 pp.
- MARX, Karl, *El Capital*. Tomo I Vol.3 Siglo XXI, México, 1988. 1195 pp.
- McLUHAN, Marshall, *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, Barcelona, Paidós, 1996, 366 pp.
- MELÉNDEZ, Miguel, *We Took the Streets: Fighting for Latino Rights with the Young Lords*. Nueva Jersey, Rutgers University Press, 2005. 256 pp.
- MEYER, Jan-Henrik. "Where Do We Go from Wyhl? Transnational Anti-Nuclear Protest Targeting European and International Organizations in the 1970s", en *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, vol. 39, no. 1 (147), 2014. 212–235 pp.
- NASSIF, R. "Las Teorías de la «Desescolarización» Entre la Paradoja y la Utopía", *Perspectivas*, Vol. 5 No. 3, 1975. 364-376.
- OHLIGER, John y David Gueulette," Bibliografía y Comentarios sobre las Tesis de Desescolarización de Illich y Reimer", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, VOL. IV, NÚM. 4, 1974. 133-173 pp.
- OLINGER, John y Colleen McCarthy, *Lifelong Learning or Lifelong Schooling? A Tentative view of the Ideas of Ivan Illich with a Quotational bibliography*. Nueva York, Syracuse University, 1971. 102 pp.
- OLVERA, R., y J. Márquez, *Ivan illich. Su vida* [en línea]. <https://www.ivanillich.org.mx/Illich-Antologia.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ONG, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1987, 190 pp.
- ORTIZ DE ORRUÑO, Izaskun, *Ivan Illich: la desescolarización en la Educación social. Trabajo fin de grado en educación social*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia, 2017. 39 pp.
- PETTINÁ, Vanni, *Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina*, México, El

- Colegio de México, 2018. 260 pp.
- PERROT, Michelle y Georges Duby, *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 2000. 837 pp.
- PLANELLAS, Joan, *La Iglesia de los pobres en el Concilio Vaticano II*. Barcelona, Herder, 2014. 302 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello. Unidad editorial, 2005. 138 pp.
- RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003. 76 pp.
- REIMER, Everett, *School is dead: An essay on alternatives in education*. Nueva York, Penguin education specials, 1971. 176 pp.
- RIEGER, Matthias, *The disembodiment of the utterance. Speech, Music and the loss of the sense for proportionality* [en línea]. <https://www.pudel.samerski.de/pdf/rieger_disembodimentOfTheUtterance_shot_04.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- RIEVAULX, Aelred of, *Spiritual Friendship*. Colledgeville, Minnesota, Cistercian Publications. 2010. 69 pp.
- ROBERT, Jean, *CIDOC* [en línea]. <<https://www.ivanillich.org.mx/8cidoc.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ROBERT, Jean, *Las profesiones deshabilitantes. El carácter histórico de las profesiones* [en línea]. <<https://www.ivanillich.org.mx/6profesiones.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ROBERT, Jean, *Reflexiones sobre el concepto de contraproductividad*, [en línea]. <<https://www.ivanillich.org.mx/4contrapro1.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- ROBERT, Jean, *Friendship and our time's spatial imperative* [en línea]. <<https://www.pudel.samerski.de/pdf/robert88fri.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- RODRIGUEZ, Silvio, “Playa Girón”, en *Días y flores*. La Habana, EGREM, 1975.
- _____”Preludio de Girón”, en *Memorias*. Santiago de Chile, Alerce, 1987.
- RUIZ, Samuel, *Reflexiones Pastorales ante universitarios*, México, Universidad Iberoamericana, 1995. 35 pp.
- SACHS, Wolfgang, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Perú, PRATEC, 1996. 399 pp.

- SALDAÑA, Carolina, *Agosto Negro. Presas y presos políticos en pie de lucha*, México, SubVersiones, 2016. 178 pp.
- SANTOS, Marcos, *Ivan Illich. La combativa inocencia y la lucidez de un hombre inquieto* [en línea]. <<http://www.ivanillich.org.mx/lucidez.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- _____ *El Soterrado Cristianismo De Iván Illich / The Underground Christianity of Ivan Illich*. Madrid, Bajo Palabra, No. 12, octubre de 2016. 83-90 pp.
- SBERT, José María, *Epimeteo, Ivan Illich y el sendero de la sabiduría*. México, Ediciones sin nombre, 2009. 377 pp.
- SEPÚLVEDA, Leandro V. “Por una Sociedad Más Educativa y Menos Escolarizante: A 45 años de La Sociedad Desescolarizada de Iván Illich”, en *Cuaderno de Educación* N° 67, julio de 2015, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile [en línea]. <http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_67/pdf/Comentario_libro_67_Por_una%20Sociedad%20_Mas_Educativa.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- SHIRKY, Clay, *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*, Nueva York, The Penguin Press, 2009. 344 pp.
- SMITH, Mark, *Ivan Illich: deschooling, conviviality and the possibilities for informal education and lifelong learning* [en línea]. <<http://www.infed.org/thinkers/etillic.htm>>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]
- SMITH, Christian, *The Emergence of Liberation Theology: Radical Religion and Social Movement Theory*, Chicago, University of Chicago Press, 1991. 300 pp.
- SMITH, Richard y André Moncourt, *The Red Army Faction, A Documentary History Vol. 1 Projectiles for the People*, Oakland, Kersplebedeb y PM Press, 2009. 701 pp.
- _____ *The Red Army Faction, A Documentary History: VOLUME 2: Dancing with Imperialism*, Oakland, Kersplebedeb y PM Press, 2013. 438 pp.
- SOBRINO, Jon y Charo Mármol, *Conversaciones con Jon Sobrino*. Madrid, PPC, 2018. 454 pp.
- STURM, Christine, *Inside the Energiewende: Twists and Turns on Germany's Soft Energy Path*. Tempe, Arizona, Springer, 2020. 263 pp.
- TORRES, Rosa María, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Lima, Tarea, 1988. 121 pp.
- TRAPP Sebastian, *You, me, and human beings in general. Some thoughts before the first*

Ivan Illich symposion in Bremen [en línea].
<https://www.pudel.samerski.de/pdf/Trapp_sym_12_03_en.pdf>. [Consulta: 20 de octubre, 2020.]

UMOJA, Akinyele, “Repression breeds resistance: The Black Liberation Army and the radical legacy of the Black Panther Party”, en *New Political Science*. VOL. 21, 1999. 131-155 pp.

UNICEF, *Definición de la infancia* [en línea].
<<https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>>. [Consulta: 23 de Agosto, 2020.]

WALLERSTEIN, Immanuel "1968: el gran ensayo", en Arrighi, Giovanni, Terence K. Hopkins e Immanuel Wallerstein, *Movimientos Antisistémicos*, Madrid, Akal, 1999. 128 pp.

WEBER, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, 331 pp.

WHITE, Donald W. “The ‘American Century’ in World History”, en *Journal of World History*, VOL. 3, NO. 1, 1992, pp. 105–127.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo, “La ciudad mexicana de Cuernavaca, punto de encuentro de la pedagogía mundial en los años setenta del siglo XX”, en *Revista digital Sembrando ideas* N° 3 septiembre 2009, Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarica. 27-36 pp.

_____ “Las Teorías de la Desescolarización; Cuarenta Años de Perspectiva Histórica”, en *Social and Education History*, VOL. 1, NO. 1, 2012. 28-57 pp.

_____ “Deschooling for all? The thought of Ivan Illich in the era of education (and learning) for all”, en *Foro de Educación*, VOL. 13, NO. 18, 2015. 93-109 pp.

_____ “Ivan Illich y la crítica a las instituciones educativas: Historia y actualidad”, en Hernández Huerta, J. L.; Quintano Nieto, J.; Ortega Gaité, S. (coords), *Utopía y educación. Ensayos y estudios*, Salamanca, FahrenHouse, 2014. 37-54 pp.

_____ “De la pedagogía Crítica a la Crítica de la Pedagogía. Las instituciones educativas modernas en el contexto de la web 2.0”, en *Educación*

Expandida. Sevilla, Zemos98 Gestión creativo cultural, 2009. pp. 185-203.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo y Xavier Laudo Castillo, “Las teorías de la desescolarización y su con-tinuidad en la pedagogía líquida del siglo xxi”, en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. VOL. 20, NO. 1, 2017. 37-56 pp.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo y Rosa B. Jofré, “La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: estaba ladrando al árbol equivocado”, en *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, AÑO 3, NO. 3, Febrero 2016. 65-81 pp.

The Center for Intercultural Formation, Cuernavaca, Mexico, its reports (1962-1967) and Illich's critical understanding of mission in Latin America [en línea].
<<http://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/413/423>>
[Consulta: 20 de octubre, 2020.]