



Título de la Tesis

Las ideas de Iván Illich:

Herramientas teóricas para analizar las relaciones en torno al saber y a la configuración de los sistemas educativos en el siglo XXI

Tesista: Lic. Mayra Botta

Director de tesis: Prof. Dr. Mariano Narodowski

Marzo, 2020

Índice

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
CAPÍTULO 1	6
Introducción	6
CAPÍTULO 2	10
La propuesta de Iván Illich en el debate educacional	10
La obra de Illich ayer y hoy	10
La crítica a los sistemas educativos y su propuesta en el contexto actual	12
Teoría de la desescolarización: raíz de las nuevas pedagogías	13
Illich, tecnologías y educación	14
CAPÍTULO 3	16
Illich y la escuela moderna	16
Las escuelas, sus dispositivos y los sistemas educativos	16
La inequidad de los sistemas educativos	19
Desafíos a la tecnología escolar moderna	21
CAPÍTULO 4	24
Los sistemas educativos de la modernidad. Un análisis de los dispositivos en crisis	24
CAPÍTULO 5	28
La disrupción Illichiana	28
¿Qué entiende Ivan Illich por Escuela?	28
Illich y los dispositivos de la Escuela Moderna	31
CAPÍTULO 6	34
La propuesta de Illich de reconfiguración de los sistema educativos	34
Las Tramas de aprendizaje	34
Servicios de referencia respecto de objetos educativos	37
Lonjas de habilidades	38
Servicio de Búsqueda de Compañero	39
Referencia respecto de Educadores Independientes	40
CAPÍTULO 7	42
Mirar la educación desde las tramas del aprendizaje	42
Los recursos	42
El libre encuentro	44
CAPÍTULO 8	47
Conclusiones	47

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis comenzó a escribirse hace tres años gracias al interés que despertaron en mí varios de los seminarios y materias de la Maestría en Políticas Educativas, y en especial a la cátedra Sociedad, Política y Educación. Agradezco principalmente al Prof. Dr. Mariano Narodowski que hizo que me apasionara por el estudio de los sistemas educativos en el contexto social y político. Le agradezco haber dirigido esta tesis y todo lo que ello implica: dedicación, debates, correcciones, sugerencias y sobre todo rigurosidad. También su generosidad académica, la confianza brindada y el haberme convocado para la escritura del artículo que inspiró este trabajo de investigación.

Agradezco además a Pansophia Project¹ que posibilitó generar un espacio de discusión y debate sobre el tema de esta tesis, y a sus miembros de quienes aprendo permanentemente.

A mi familia y a mis amigas y amigos que supieron acompañarme, apoyarme y darme fuerzas en los momentos difíciles que me hicieron dudar sobre la continuidad de la Maestría y de esta tesis.

A la idea de considerarme eterna aprendiz.

A Daniel.

¹ Véase <http://pansophia.org/>

RESUMEN

Esta tesis analiza el pensamiento del pedagogo Iván Illich en el devenir de la pedagogía moderna, y en cómo sus ideas permiten analizar los sistemas educativos en la actualidad. Se analizan las propuestas de Illich en un escenario desjerarquizado y prefigurativo resaltando el valor de sus hipótesis transgresoras y ambiciosas.

El primer capítulo muestra el consenso en la literatura académica internacional respecto de las instituciones escolares y postula la posibilidad de su contingencia y su sustitución.

Asimismo, un segundo capítulo demuestra cómo los textos de Illich configuran una transgresión a los límites epistémicos de la pedagogía moderna, expresando en la posibilidad de desescolarización: el máximo nivel de disrupción respecto de los dispositivos pedagógicos.

En los capítulos tercero y cuarto se describe la propuesta de Illich de reconfiguración de los sistemas educativos: las tramas de aprendizaje, y se analizan las formas actuales de acceso al conocimiento cercano a esas propuestas.

Finalmente, en las conclusiones se muestra la fortaleza y actualidad illichiana frente a un futuro donde la escolarización moderna tiende a ser cuestionada.

Palabras claves: Iván Illich, Pedagogía, Escuela, Escolarización, Tecnologías

CAPÍTULO 1

Introducción

Frente a la estructura actual de la escuela caracterizada por la simultaneidad, gradualidad y un currículum unificado que tiende a la homogeneización, con dificultades para responder a las demandas sociales y disminuir las diferencias de origen y tomando el impacto de las tecnologías, Internet y las nuevas posibilidades educativas que surgen en el siglo XXI (Dubet, 2014; Dussel, 2015; Kahn & Kellner, 2007; Narodowski, 2008), motivan esta investigación las siguientes preguntas: ¿es posible retomar las ideas de Iván Illich para repensar las relaciones en torno al saber y a la configuración de los sistemas educativos? y ¿permiten las ideas de Iván Illich analizar la actualidad de los sistemas educativos?

Las propuestas de Illich parecen cobrar actualidad en nuestra cultura prefigurativa (Mead, 1971) en donde las generaciones más jóvenes poseen conocimientos y experiencias que los adultos no poseen. En una sociedad en la que las relaciones adulto-niño tienden a ser simétricas y la autoridad adulta está cuestionada, también nos preguntamos ¿cuál es el rol del docente? y ¿quién es el que sabe y qué sabe?

Iván Illich fue un filósofo, pedagogo y sacerdote, y su obra, especialmente la de los años sesenta y setenta, se contextualiza en un momento histórico particular, lo cual lo ubica dentro del paradigma humanista radical (Bruno-Jofré y Zaldívar, 2016; Burrell & Morgan, 1979; Gajardo, 1999; Fromm, E. en Illich, 2013).

Iván Illich nació Viena, en septiembre de 1926, y sus primeros años de vida transcurrieron entre Dalmacia y Viena (Hornedo, 2002). En su juventud viajó a Italia expulsado por las leyes antisemitas y pasó esos años principalmente en Florencia y Roma, donde cursó en el Liceo Científico Leonardo da Vinci de Florencia (Hornedo, 2002; Gajardo, 1999). Entre 1942 y 1946 estudió ciencias naturales en Universidad de Florencia (1942-1945) y en la Universidad de Roma (1945-1947) (Hornedo, 2002). En esa misma época también estudió Filosofía y Teología en Roma, y posteriormente obtuvo un doctorado en Historia Universidad de Salzburgo (Hornedo, 2002; Gajardo, 1999).

En los años 1950 Illich ingresó a la Iglesia Católica para realizar la carrera diplomática en el Vaticano. Pero en esa misma década deja Roma para ir a los Estados Unidos como sacerdote en una Iglesia de Upper West Side, Nueva York, donde se hizo cargo del centro de atención a inmigrantes puertorriqueños, y en 1956 fue enviado a Puerto Rico como vicerrector de la Universidad Católica de Santa María en Ponce (Hornedo, 2004). Su labor principal consistía en enseñar a los religiosos de los Estados Unidos y Canadá a hablar el castellano y acercarse a la cultura hispana para poder hacerse entender en sus países de origen, con los millones de inmigrantes hispano parlantes (Hornedo, 2004). En 1961 Illich se trasladó a Cuernavaca, México. Varios de sus escritos sobre educación retoman y se basan en esas experiencias; incluso las sucedidas en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC).

La obra “Deschooling Society”, publicada en 1970, es fruto de una serie de panfletos anteriores que Illich escribió a partir de la experiencia en el CIDOC, que funcionó y dirigió en la ciudad mexicana de Cuernavaca entre los años 1963 y 1976 (Zaldívar, 2016). Varias de esas publicaciones pusieron en tensión la relación entre Illich y la Iglesia católica, pues este realiza una serie de críticas que luego trasladaría también a las instituciones escolares. (Gajardo, 1999). Esa extrapolación de ideas es definida por el autor Jon Igelmo Zaldívar de la siguiente manera: “La desescolarización de la educación y la desmitologización de la escuela, según Illich, habían que ser entendidas en analogía con la secularización del cristianismo y la desmitologización de la Iglesia” (Zaldívar, 2016, p. 116).

La crítica de Illich a las escuelas, centrada básicamente en la burocracia, rigidez y desigualdad que produce, se ubica en un marco más general de crítica al capitalismo, sus instituciones y la necesidad de consumo que éste sistema económico produce (Garjardo, 1999; Zaldívar, 2016).

Posteriormente a la publicación de “Deschooling Society”, Illich fue crítico de su propia obra. A los pocos meses de publicada y a raíz de las críticas que recibió su tesis, realizó un acercamiento más riguroso a la noción moderna de educación. Esto puede observarse en varios de sus escritos, y luego, en las décadas de 1980 y de 1990, llegaría a calificarla como ingenua (Bruno-Jofré & Zaldívar, 2016; Zaldívar, 2016),

reconociendo que sus intereses en aquel momento estaban más cercanos a los efectos sociales que a la esencia de la educación (Jofré & Zaldivar, 2016).

A pesar de estas críticas y de las etapas intelectuales posteriores de este pedagogo, los cambios que propone en las relaciones entre enseñantes y aprendientes así como del acceso a los “recursos educativos” permiten un análisis de los dispositivos de la escuela moderna puestos en jaque en “La Sociedad Descolarizada” (1985).

Se podría pensar, quizás, a la educación muy cerca de las *Tramas de aprendizaje* propuestas por Illich en La Sociedad Descolarizada, con un sistema escolar que se desprenda del currículum único y la gradualidad y que esté abierto a propiciar el encuentro entre los que quieren enseñar y los que quieren aprender, en un momento en que el pensamiento de Iván Illich ha tomado protagonismo y relevancia dentro de la investigación pedagógica luego de las críticas sufridas en los años setenta. Entonces, ¿sería posible vislumbrar prácticas educativas actuales que se acercaran a las clásicas posturas illicheanas?

Ante los problemas que están enfrentando los sistemas educativos en el siglo XXI resulta necesario repensar la organización escolar, puesto que esta no estaría dando los resultados esperados a pesar del incremento en la inversión en educación y la extensión de los años de obligatoriedad de la escolarización. Cuestiones que inciden principalmente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Los sistemas educativos fueron creados y cumplieron sus objetivos en la sociedad industrial pero ya no estarían cumpliendo sus objetivos en la actualidad, tanto por el propio crecimiento como por la pérdida de legitimidades y los cambios culturales y tecnológicos. Salvo algunas experiencias concretas, se siguen dando las mismas respuestas con nuevos materiales. En palabras de Inés Dussel y Alberto Quevedo (2011):

Las tecnologías han obligado a repensar cuánto de la vieja estructura del aula debemos preservar y cuánto demanda hoy una transformación importante de sus formas de pensar el conocimiento, de sus relaciones de autoridad y de su propia estructura como institución social. En esta pregunta sobre qué se preserva y qué se transforma, la cuestión sobre la caducidad de la forma escolar cobra nuevos bríos y obliga a nuevas respuestas. (Dussel & Quevedo, 2010, p. 72)

Volver a las ideas de Iván Illich, y analizar los problemas y necesidades de la educación a la luz de su matriz de pensamiento, podría arribar a una convergencia de tiempos y herramientas capaz de dar nuevas respuestas para la relegitimización de los sistemas educativos.

CAPÍTULO 2

La propuesta de Iván Illich en el debate educacional

La obra de Illich ayer y hoy

Desde la publicación de *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela* (1968 y 1973 en inglés y español respectivamente), pero principalmente desde la publicación de *Deschooling Society* (1970) o *La sociedad desescolarizada* (1973), la obra educativa de Illich ha sido analizada y criticada con diferentes miradas y posturas ideológicas.

Tanto es así, que a partir de la publicación de un artículo de Illich “After deschooling, what?” en la revista *Social Policy* (1971), se convocó a varios educadores reconocidos con el fin de mostrar la reacción que les habían producido las ideas de Illich sobre la desescolarización. Estos artículos se reunieron posteriormente en el libro “*Un mundo sin escuelas*” (1978) y allí se pueden ver las distintas miradas sobre la crítica de Illich a las escuelas, como las de Herbert Gintis, Neil Postman, Ronald Gross, entre otros (Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., & Fairfield, R. P., 1978).

Herbert Gintis (Illich et al., 1982) argumenta que si bien el análisis que hace Illich de la sociedad moderna es bastante crítico, este peca de simplista y por tanto, su propuesta presenta una visión limitada de una reconstrucción revolucionaria. “Desescolarizar conducirá, inevitablemente, a una situación de caos social, pero probablemente no a un movimiento de masas en serio, orientado hacia el cambio social constructivo” (Illich et al., 1982, p. 91). La crítica de Gintis se centra en el contexto en el cual Illich plantea la desescolarización, puesto que apunta a una sociedad que no existe, y por tanto, sería necesaria una sociedad transicional. Para este educador, la escuela no puede ni debe ser eliminada, pero sí parece acordar con Illich en cuanto a que las relaciones sociales educativas pueden ser cambiadas, pero por medio de una lucha legítima.

Por su parte, Neil Postman considera que Illich es esencialmente un místico y en el fondo un utopista y totalizador, que propone “un nuevo orden, un paquete completo que necesita de la reestructuración no sólo del sistema educativo sino de todas las

demás instituciones sociales y políticas.” (Illich et al., 1982, p.181). Pues, para él, Illich propone hacia dónde quiere llegar, pero no tiene en cuenta el proceso para llegar a ese lugar y las consecuencias que esto pudiese conllevar, como tampoco y principalmente, la opinión de los niños, los pobres -y los desposeídos en general- acerca de la escuela. Es por esto que considera al autor como un autoritario. Asimismo, Postman reconocía que la lógica de Illich tenía mucho que decir sobre los dispositivos de la escuela moderna y sus relaciones, siempre que se considerara el nivel de abstracción del autor al referirse a esos temas, no tomándolo de manera literal.

Una mirada diferente plantearía Ronald Gross (Illich et al., 1982, pp. 189-203) valorando la claridad de Illich al discriminar la idea de escolarizar y la de aprender. Gross sostiene que hay un vacío, una falta de estudios acerca del aprendizaje individual y es lo que más revaloriza de las ideas de Illich: la libertad educativa. Si bien para Gross la escuela no va a desaparecer, este sostiene que es posible y existen alternativas a la educación pública como, por ejemplo, las escuelas libres. Gross cree en la necesidad y factibilidad de reforzar las oportunidades de aprender por fuera de la escuela, aprender a partir de otras fuentes y que resulte imposible separar el aprendizaje de la vida, general: “alternativas diversas para que el aprendizaje se prolongue a lo largo de toda la vida” (Illich et al., 1982, p. 192).

En la extensísima bibliografía existente se destacan una serie de publicaciones que apenas en los últimos diez años han retomado las ideas de este pedagogo en relación a la situación actual de los sistemas educativos y a la influencia de las tecnologías en la educación.

De la revisión bibliográfica se evidencia una reciente tendencia a retomar el pensamiento de Illich, así como de sus colegas y amigos del CIDOC, principalmente en lo que refiere a indagar en las posibilidades de reformulación de sus postulados en el contexto del siglo XXI. De este análisis surgen tres posibles categorizaciones de los trabajos relevados para esta investigación; a saber, (i) la crítica de Illich a los sistemas educativos y su propuesta en el contexto actual de pérdida de legitimización de la educación y de las jerarquías, (ii) la teoría de la desescolarización como raíz de los nuevos modelos pedagógicos y paradigmas educativos actuales, y (iii) la relevancia de

sus ideas en relación a la actual proliferación de las tecnologías y la incidencia de estas en la pedagogía.

La clasificación, por supuesto, no es taxativa, puesto que varios de los autores que se presentan a continuación abordan más de una categoría y una relación entre ellas. Brindaremos una descripción precisa de cada enfoque atendiendo a sus especificidades pero también a su complejidad.

La crítica a los sistemas educativos y su propuesta en el contexto actual

En “*Un mundo sin adultos*”, Narodowski (2016) dedica un capítulo al estudio del avance de las tecnologías y su posible incidencia (o esperanzas, por parte de muchos autores) en transformar el formato escolar frente a la persistentes críticas a la escuela en un momento en que la autoridad adulta está desdibujada. El autor plantea que si bien estarían dadas las condiciones tecnológicas para una desescolarización de la sociedad como proponía Illich, la misma está lejos de materializarse, principalmente por la eficacia de algunos de los dispositivos propios de la institución escolar moderna. Es decir, aún en su deterioro, la escuela responde a algunas demandas sociales; para Narodowski, especialmente las vinculadas a la cohesión social y al control biopolítico de los cuerpos.

Siguiendo en esta línea, la escuela es una institución de orden posfigurativo en una sociedad crecientemente prefigurativa, donde la autoridad adulta tiende a ser cuestionada y deslegitimizada y su reflejo en la escuela hace que cada día se desdibuje más el rol del docente como lugar monopólico del saber, y por tanto, esa asimetría docente-alumnos tiende a ser contingente. Esto es, de alguna manera, uno de los principales postulados de Illich de reconfiguración de las relaciones de saber. En palabras de Narodowski: “Illich apuesta a un magisterio sin asimetrías o en el mejor de los casos con asimetrías contingentes que duran lo mismo que el interés por determinado saber” (Narodowski, 2016, p. 156).

En otro trabajo, Narodowski & Botta (2016) analizan el pensamiento de Iván Illich en el devenir de la pedagogía moderna y su propuesta de reconfiguración del sistema educativo en un escenario desjerarquizado y prefigurativo. También indagan acerca de la actualidad de sus ideas frente a un momento en que la escuela tiende a ser

cuestionada, y que podrían resultar en una herramienta determinante para una reformulación radical.

En esta misma línea, un artículo acerca de las políticas de inclusión social y cultural que se vienen desarrollando en América Latina en los últimos años, Inés Dussel (2015) retoma las ideas de Iván Illich al analizar la expansión de los sistemas educativos en un momento en que están perdiendo legitimidad y considera como una necesidad repensar la educación pública de la región. Es decir, en todos estos estudios se demuestra una correlación entre la generalización de la tecnología escolar y la pérdida de legitimidad de su accionar: una rara paradoja en la que cuanto más “exitosa” es la escolarización su reputación social pareciera decrecer proporcionalmente.

En este punto también coincide Roberto Espejo (2008) en un artículo que describe la crítica de Illich a la sociedad industrial en el cual afirma que el crecimiento de los sistemas es lo que los vuelve ineficaces. En sus palabras: “La existencia de un punto a partir del cual el crecimiento de un sistema montado para realizar una tarea se vuelve ineficiente es la idea de base” [de Illich] (Espejo, 2008, p: 69).

Asimismo, Dussel (2015), plantea un interrogante central tomando como referencia la idea de desescolarización de Illich, si la estructura escolar brinda las respuestas a las demandas sociales y educativas actuales, en un tiempo en que los cambios culturales y las tecnologías generan cambios en las relaciones intergeneracionales.

Los cambios culturales y tecnológicos se asientan en, y a la vez expanden, un cambio en las relaciones entre las generaciones, un cambio político y civilizatorio de proporciones del que hablaron hace varias décadas Margaret Mead con su reflexión sobre la generación prefigurativa y Hannah Arendt en su análisis de la crisis de la educación como crisis de la autoridad tradicional. Desde la segunda mitad del siglo XX, cada vez más jóvenes cuestionan la autoridad adulta y pretenden y demandan una educación relevante para su presente y que tenga en cuenta sus intereses. (Dussel, 2015, p.73)

Teoría de la desescolarización: raíz de las nuevas pedagogías

Algunos estudios abordan la obra de Iván Illich y las de sus contemporáneos como Paul Godman, Jhon Holt, Everet Reimer y Paulo Freire desde la crítica radical a la educación escolar. Trabajos que apuntan a vislumbrar las posibilidades que ofrecen las teorías de la desescolarización en el contexto del siglo XXI encuentran que las raíces de las pedagogías actuales y movimientos como el *homeschooling*, el *unschooling*, la ecopedagogía, el *edupank* y la metáfora de la web 2.0 son compartidas con la teoría de la desescolarización (Zaldívar, 2012; Kahn, 2010). Por ejemplo, la llamada “pedagogía líquida” se presenta como una continuidad en el tiempo de la teoría de la desescolarización, que si bien no propone acabar con las instituciones educativas, comparte los supuestos de base de la desescolarización como el rechazo al currículum preestablecido y graduado y a la homogeneización (Zaldívar & Laudo Castillo, 2017).

Ante los límites y posibilidades de cambio de los sistemas educativos en la actualidad, las teorías de la desescolarización pueden ser útiles para inspirar nuevas formas de pensamiento crítico (Zaldívar, 2012).

Illich, tecnologías y educación

En los últimos años se produjo un retorno hacia las ideas de los teóricos de la desescolarización entre quienes intentan investigar los nuevos paradigmas pedagógicos a la luz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Zaldívar, 2012). Principalmente las ideas de Iván Illich y de Paulo Freire resultan más que relevantes para el estudio de la incidencia que las tecnologías pueden tener en la pedagogía (Kahn & Kellner, 2007).

En este punto, resulta oportuno aclarar que Illich no habla específicamente de “tecnologías” en sus trabajos sino de “herramientas”: herramientas de convivencialidad, como alternativas a las herramientas de dominación, y se refiere a aquellas que son capaces de promover aprendizajes autónomos y creativos en la forma en que se utilicen (Kahn & Kellner, 2007; Kahn, 2009). Para Illich, una herramienta es convivencial cuando puede ser utilizada por cualquier persona para la finalidad que quiera, que no impida que otro la utilice y no requiera de un título para hacerlo (Illich, 1974; Espejo, 2008). En palabras de Illich:

Empleo el término herramienta en el sentido más amplio posible, como instrumento o como medio (...). La herramienta es convivencial en la medida que cada uno puede utilizarla sin dificultad, tan frecuentemente como él desee y para los fines que él mismo determine. El uso que cada quien haga de ella no invade la libertad del otro para hacer lo mismo. (Illich, 2013, posición 6822)

Para algunos autores, *las tramas de aprendizajes* y las herramientas para la convivencialidad propuestas por Illich anticiparon el avance de Internet (Kahn & Kellner, 2007), Para él los grandes sistemas de computadoras promovían modernas burocracias e industrias, pero la proliferación de las tecnologías y las computadoras personales, hoy, muestran cómo las tecnologías en línea hacen accesible al público, en cualquier tiempo y lugar y por cuenta propia recursos, interactividad y comunidades que podrían ayudar a revolucionar la educación para mejorar los modelos autónomos de aprendizaje (Kahn & Kellner, 2007). En cambio, David Buckingham (2008) cree que las posibilidades de acceso a los recursos educativos en un sistema descentralizado por completo como proponía Illich y en un mundo capitalista como el de hoy, lejos de la utopía de la desescolarización, tendría como resultado una forma de consumo educativo gobernado por las fuerzas del mercado. Sin embargo, este punto que ya fuera levantado por críticos contemporáneos de Illich (Gintis, 1975; Illich et al., 1982) no conmueven el hecho de que Iván Illich era consciente de cómo las tecnologías podrían o bien avanzar o bien distorsionar la pedagogía, dependiendo de cómo ellas se introducen en la ecología del aprendizaje (Kahn & Kellner, 2007).

CAPÍTULO 3

Illich y la escuela moderna

Las escuelas, sus dispositivos y los sistemas educativos

Analizar el pensamiento de Iván Illich, principalmente a través de sus escritos de los años sesenta y setenta, con intenciones de indagar acerca del aporte de sus ideas para el entendimiento de los sistemas educativos actuales, con miras a encontrar herramientas críticas que posibiliten repensar los escenarios educativos a fin de atender a las demandas de una sociedad que ya no encuentra respuestas adecuadas en la escuela actual -unas demandas amparadas en el derecho a la educación, y en la obligatoriedad del Estado de brindar un servicio de calidad y equitativo para una sociedad más justa-, requiere definir, previamente, el marco de referencia que contextualizará su estudio.

Las escuelas se originan en el siglo XVII europeo y se difunden globalmente en la segunda mitad del siglo XX. La pedagogía moderna hereda de aquel origen instaurado por la obra de Comenius en el siglo XVI una serie de dispositivos que posibilitan un sistema escolar simultáneo que garantizan la instrucción simultánea (Narodowski, 2008). Estos son, la simultaneidad sistémica por un lado, que posibilita que todas las instituciones conformen un sistema con un único currículum, las mismas normas legales y un calendario escolar único; y por otro la simultaneidad institucional, que implica que un docente enseña a un único y homogéneo grupo los mismos contenidos curriculares al mismo tiempo, lo que supone la agrupación de los alumnos y la gradualidad de los contenidos (Narodowski, 2008).

La pedagogía de la modernidad se instala a partir de dos tipos de enunciados, por un lado, diseña una infancia discriminada, en cuanto a la carencia de autonomía y buen juicio, y por otro los niños son objeto de un campo de estudio y análisis a la vez que son impulsados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos y de formarlos (Narodowski, 2008). La pedagogía moderna va a normalizar la infancia (Baquero & Narodowski, 1991).

Con la creación de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX y XX, se actualizan las escuelas del siglo XVII, puesto que y pese a que las cuestiones inherentes

a la escala, obligatoriedad, extensión, contenidos y prácticas de alfabetización, los dispositivos que configuraron la institución escolar moderna no cambiaron (Narodowski, 2008). La infantilización del alumno, la instrucción simultánea en la que el docente ocupa el lugar del saber, la simultaneidad sistémica que organiza escuelas bajo la jerarquía de una instancia superior que determina un currículum unificado, son algunos de los dispositivos de las instituciones escolares que delimitan y marcan la finitud de lo pensable (Narodowski, 2008).

Margaret Mead (1971), en su conocido libro “*Cultura y compromiso*” advierte sobre lo que puede proporcionar la tecnología y las nuevas formas de organización en la comunicación y las relaciones sociales. Allí examina la cultura del momento en base a la sociedad primitiva, y distingue tres tipos diferentes de cultura: La posfigurativa, en la que los niños aprenden de los adultos, la cofigurativa, en la que niños y adultos aprenden de sus pares, y la prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los niños. En esta última, los jóvenes asumen una nueva autoridad.

La cultura posfigurativa (Mead, 1971) se caracteriza por los cambios lentos y casi imperceptibles, y es particularmente generacional. La cultura se transmite de generación en generación, y los adultos, por el hecho de ser adultos poseen los conocimientos y la autoridad.

El único rasgo esencial y definitorio de una cultura posfigurativa (...) consiste en que un grupo de individuos compuesto cuanto menos por tres generaciones, dé la cultura por supuesta, de modo tal que el niño acepte ciegamente durante su proceso de maduración todo aquellos que quienes lo rodean no ponen en tela de juicio. (Mead, 1971, p. 58)

En lo que Mead (1971) denomina cultura cofigurativa la conducta de cada nueva generación difiere de la anterior y son las mismas generaciones anteriores las que prestan el consentimiento para aceptar la nueva cultura de los más jóvenes. Por sus características, que resultan más bien estilos o modas y requiere de cierta adaptabilidad, la configuración sólo sobrevive poco tiempo. Por lo general, la primera ruptura con el estilo parental aflora en la escuela cuando los niños se identifican y alían a los otros niños. La escuela se manifiesta como una experiencia cofigurativa total (Mead, 1971).

El avance rápido de las tecnologías y la forma de las instituciones alteraron la cultura, dando lugar a la denominada cultura prefigurativa (Mead, 1971). Estos cambios como la televisión, los viajes espaciales, las telecomunicaciones se registraron casi simultáneamente y dentro del ciclo de vida de una generación. “Los hijos de hoy enfrentan un futuro acerca del cual nuestra ignorancia es tan absoluta que no podemos manejarlo como actualmente intentamos hacerlo” (Mead, 1971, pp. 91-92), es así que intentamos replicar los viejos esquemas con nuevos recursos, como sucede con la escuela, que emplea mecanismos puramente cofigurativos. En palabras de Mead (1971):

Debemos descubrir medios prefigurativos de enseñanza y aprendizaje que mantengan abierto el futuro. Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben hacerlo, y no con qué deben comprometerse, sino cuál es el valor del compromiso. (Mead, 1971, p. 121)

La definición clásica de educación entendida como la transmisión de saberes de las generaciones más viejas a las más jóvenes (Durkheim, 1975), se sostiene en el establecimiento de un mundo adulto ordenador del mundo infantil, asignando una legitimidad de origen a la autoridad adulta y que instala la asimetría de relaciones (Narodowski, 2016). Este vínculo asimétrico se sostiene, como afirma Narodowski (2016) en una cultura de carácter posfigurativo, en el que la obediencia pasa por la relación asimétrica, en una cultura en la que la escuela, a través de los vínculos asimétricos entre educadores y educandos, permite la formación de adultos-ciudadanos autónomos, capaces de gobernarse a sí mismos. Pero esa asimetría ya no se sostiene en una cultura prefigurativa, en la que los niños y adolescentes son los portadores de los bienes culturales, y los adultos intentan imitarlos y ya no quieren ser adultos (Narodowski, 2016).

Este desdibujamiento de los roles que caracterizan a la niñez y la adultez fue vislumbrado hace unas décadas atrás por Neil Postman (1994), en virtud de lo que conlleva el avance de las tecnologías, especialmente la televisión, denunciando que la TV misma deja al descubierto los secretos de los adultos (o sus conocimientos), y los pone en el mismo nivel de acceso al saber. La televisión borra la línea divisoria entre la niñez y la edad adulta de dos maneras: por un lado, no se requiere ningún tipo de

instrucción para comprender su forma, y por otro, no segrega a su audiencia, ni por edad, sexo o nivel educativo. Es así que la TV va borrando el concepto tradicional de la niñez y sus posibilidades, causando la desaparición de la niñez como se conocía hasta entonces (Postman, 1983).

La niñez como tal es una categoría social y no biológica que existe desde hace menos de 400 años, y la palabra niño desde hace unos 150 años (Postman, 1983). La imprenta creó la idea moderna de niñez, ya que no podía “ser adulto” sin saber leer, y así se debían separar a los niños y jóvenes de la comunidad para enseñarles a actuar como adultos. Esto está cambiando radicalmente con los avances tecnológicos que no distinguen entre edades y lleva al desdibujamiento del concepto de niñez y adultez (Postman, 1983).

Lo que se quiere mostrar con esto es un escenario, dado por la cultura, en el que la autoridad adulta es deslegitimizada y cuestionada, y por tanto, los adultos deben encontrarla de manera contingente. En palabras de Narodowski (2016):

No es que la autoridad adulta haya desaparecido, pero su legitimidad de origen –propias de las viejas culturas posfigurativas- hoy es cuestionada y hasta satíricamente degradada. La única autoridad adulta que vale es la que es capaz de relegitimizar en forma contingente ciertos vestigios de la otredad asimétrica, aunque la tarea es cíclopea y debe ser recomenzada a cada momento (Narodowski, 2016, p. 91)

Asimismo, como señala Dussel (2015), las generaciones prefigurativas cada vez más cuestionan la autoridad adulta y demandan una educación relacionada con sus intereses, a la par de la pérdida de consenso de los sistemas educativos y la necesidad de construir nuevas legitimidades.

La inequidad de los sistemas educativos

A este escenario antes descrito, que pone en tensión a la escuela y la cultura, la autoridad y los lugares del saber, se suma otra realidad que pone en evidencia la incapacidad de los sistemas educativos en la actualidad, y es la relativa a las oportunidades que ofrece y la desigualdad que reproduce. La escuela no logró hasta

ahora neutralizar las desigualdades culturales y sociales de origen, sino que las reproduce en desigualdades escolares (Dubet, 2014).

Para Francois Dubet (2014), la falta de justicia social es acompañada por la injusticia escolar, que no hace otra cosa que legitimar las desigualdades surgidas de la igualdad de oportunidades, así, en la escuela democrática de masas, ya no son las desigualdades sociales las que restringen el ingreso o seleccionan a los alumnos, sino los mecanismos propios de la escolarización que invitan al fracaso y abandono escolar. Atender a las desigualdades implica también comprender las condiciones de educabilidad, que, de cierta manera, se relaciona intrínsecamente con la falta de justicia educativa de los sistemas educativos. Baquero (2001) lo explica de la siguiente manera:

Hace mucho ya que hemos advertido cómo la escuela ha desarrollado prácticas de enseñanza bajo la premisa falsa de la homogeneidad de puntos de partida. Hemos incluso, advertido sobre las consecuencias injustas que trae sobre los niños que poseen un acceso nulo o muy pobre, por ejemplo, a prácticas lectoras y su punto de partida relativo con respecto a otros niños se traduce en una desventaja cuando la escuela no atiende a este elemento diverso, en cierto modo, a las condiciones de educabilidad. (Baquero, 2001, p. 79)

Avanzar hacia una escuela más justa implica enmarcarla en un proyecto de igualdad distributiva de oportunidades, como también señala Dubet (2014), que implica una distribución razonada de los recursos para lograr una real igualdad en la competencia escolar. “La igualdad de oportunidades es necesaria porque moviliza principios de justicia y postulados morales fundamentales en una sociedad democrática” (Dubet, 2014, p. 40).

Considerar el “*Principio de diferencia*” de John Rawls resulta el punto de partida, reconociendo las desigualdades sociales y económicas que permitan algún beneficio para quienes estén en posiciones más desfavorables. La forma de remediar esta falta de equidad es corregir las desventajas sociales y económicas (Sandel, 2011). En el ámbito educativo, significa que las desigualdades que resultan de la igualdad meritocrática de oportunidades no deben desarrollarse a expensas de los estudiantes con desempeños más bajos (Dubet, 2014). Para Rawls (Sandel, 2011), una meritocracia equitativa intenta ir más allá de la igualdad formal de oportunidades, implica retirar los

obstáculos que impiden el desarrollo personal de los más desfavorecidos y puedan competir sin desventaja con quienes tienen un trasfondo privilegiado. “La construcción de una escuela más justa exige cierta libertad intelectual, pues supone romper con las nostalgias de una edad dorada que en la escuela nunca existió, o existió sólo para una minoría” (Dubet, 2014, p. 17).

Desafíos a la tecnología escolar moderna

Todas las cuestiones mencionadas en los apartados anteriores llevan a poner la mira en los nuevos escenarios educativos en los que convergen libros y pantallas y desafían a la vieja tecnología escolar en sus dispositivos más rígidos, a la luz del pensamiento de Ivan Illich. El avance de las tecnologías de la información y la comunicación genera nuevas reglas que implican profundos reajustes en la cultura educativa (Cobo, 2016).

En cierto modo, las pantallas están reemplazando al libro como metáfora central de una época, y conlleva consecuencias en las instituciones y sistemas educativos (Zaldívar, 2011). Esta nueva metáfora, que alcanza su pleno desarrollo en este siglo, plantea una ruptura epistemológica de gran importancia para las instituciones educativas que nacieron en occidente bajo el amparo de la cultura del libro (Zaldívar, 2011).

Durante los últimos años se ha producido un gran número de investigaciones y publicaciones acerca de la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo, que se centran, principalmente, en el modo en que estas tecnologías impactan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, o en los modos en que las personas y sociedades organizan la educación (Zaldívar, 2011). En cambio, no sucede lo mismo con los estudios acerca del impacto de las tecnologías en los sistemas educativos o como afirma Zaldívar (2011) no existen estudios o líneas de análisis respecto al modo en que las herramientas tecnológicas están transformando el discurso educativo: “apenas pueden hallarse investigaciones que centren su interés en las mutaciones discursivas que estas herramientas están generando en el discurso pedagógico moderno” (Zaldívar, 2011, p. 7).

A raíz de los avances tecnológicos se destacan propuestas pedagógicas que piensan los modos de articular nuevos entornos de aprendizaje capaces de adaptarse a

las necesidades, contextos culturales y gustos de cada individuo, como respuesta al hecho de que las instituciones educativas modernas no están pudiendo responder al desafío que presenta la nueva generación de herramientas tecnológicas (Zaldívar & Laudo Castillo, 2017). Estas propuestas parten del supuesto que las herramientas tecnológicas permiten articularse de manera tal que cada persona puede diseñar su propio trayecto formativo. Pues, las tecnologías tienen lógicas de configurar el conocimiento muy diferentes a las de la escuela, en base a la personalización e inmediatez (Dussel, 2010). O como postula George Siemens en una entrevista (Vadillo, 2011), ya no resulta necesario que el educador señale qué se debe hacer, sino que educador y estudiante pueden ir diseñando en conjunto el qué y el cuándo (Zaldívar & Laudo Castillo, 2017).

A medida que la sociedad se va apropiando de las tecnologías, se transforman y moldean los modos de acceso, producción y distribución del conocimiento, generando redes cada vez más complejas que permiten conectar a las personas independiente del espacio y tiempo con la información que desean adquirir para estudiar o trabajar (Zaldívar, 2013).

¿Sería posible, como propone Zaldívar (2013), pensar en el desarrollo de una tecnología convivencial que pueda transformar la realidad y repensar las tecnologías y su incidencia en la educación, teniendo en cuenta su posicionamiento como intermediarias, en un momento en que los intermediarios se van diluyendo ante la posibilidad creciente de acceso a la información y recursos para el aprendizaje?

Las herramientas convivenciales tienen la capacidad de romper el paradigma de modelo único y homogeneizador (Kahn, 2010). Pero, las tecnologías de la información y la comunicación no resultan convivenciales por sí mismas, por lo cual resulta clave recordar a Iván Illich quien adelantó que las tecnologías podrían o bien avanzar o bien distorsionar la pedagogía, dependiendo de cómo ellas se introduzcan en la ecología del aprendizaje (Kahn & Kellner, 2007).

En este escenario, el objetivo de este estudio es analizar la obra de Ivan Illich en relación a las problemáticas de los sistemas educativos en la actualidad -en un contexto signado por una cultura prefigurativa donde las asimetrías escolares se ven desdibujadas por la duda a la autoridad docente, en una época en que las tecnologías han cambiado

las relaciones sociales y la construcción y el acceso al conocimiento-, a fin de indagar en los contrastes que los fenómenos tecnológicos y culturales están generando en los dispositivos del sistema escolar moderno, y permitir vislumbrar medios prefigurativos de reorganización escolar que posibiliten nuevas legitimidades para los sistemas educativos.

Interesa particularmente abordar los postulados de Illich de desescolarización y reorganización de relaciones de aprendizaje, identificando diversos análisis posteriores a la publicación de la obra de Illich para conocer las distintas posturas y comprender los motivos que llevan a ubicarse en diferentes planos en relación con su corpus teórico.

A la vez, se trata de analizar, desde la matriz illicheana, la forma en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la cultura prefigurativa contradicen el discurso pedagógico moderno, especialmente en lo que refiere a cuatro dispositivos de las instituciones escolares modernas: la simultaneidad, el currículum único, el lugar del docente y la homogeneización.

La modalidad de análisis y síntesis que se utiliza se centra, básicamente, en el contenido bibliográfico y documental publicado. Para ello, se seleccionaron y analizaron distintas fuentes de información bibliográfica como: i) las obras del autor dedicadas a la Educación, especialmente los escritos de los años 1960 y 1970 como “*La sociedad desescolarizada*” (1984), “*En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*”(1973) y “*La convivencialidad*” (1975). y ii) escritos de diferentes autores e investigadores, tanto de la época como de la actualidad que analizan la obra de Illich en relación a: (i) la desescolarización, (ii) la ineficacia de los sistemas educativos en la actualidad y (iii) su relación con la tecnología.

CAPÍTULO 4

Los sistemas educativos de la modernidad. Un análisis de los dispositivos en crisis

El ser humano pasó la casi totalidad de su historia como especie transmitiendo saberes sin escuelas, a pesar de la naturalización de la idea de que en las sociedades las personas deben educarse en escuelas. La Escuela como fenómeno escolar surge en el Siglo XIX, y se universaliza a mediados del Siglo XX, aunque tiene sus antecedentes en el siglo XVII a partir de la obra de J. A. Comenius. Aún hoy, en las regiones más pobres del mundo, una gran cantidad de la población no accede a la educación escolar o transita por ella durante poco tiempo. (OCDE, 2015).

A pesar las diferencias temporales y de los matices territoriales, esta institución escolar sostiene una matriz común que la identifica y caracteriza como la disposición de sus espacios y la organización de sus tiempos, esto es un entramado común que nos permite identificar una edificación con una escuela. Esta matriz invariante surge a partir de la obra de Comenius, que con ciertas transformaciones en el tiempo aún perduran y permitieron “ordenar” y “organizar” la educación. En la actualidad, por ejemplo, la distribución de los aprendizajes contribuyen a la reconfiguración del tiempo en la educación institucional asignando un espacio a cada uno, dando lugar a la distribución por edad (Varela, 1992). En palabras de Varela (1992):

La nueva concepción del tiempo exige organizar las actividades siguiendo un esquema de series múltiples, progresivas y de complejidad creciente. Organiza distintos niveles separados por pruebas graduales, que se corresponden a etapas de aprendizaje y que comprenden ejercicios de dificultad cada vez mayor. (p. 14)

Como sostiene Narodowski (2008), esta matriz escolar no está constituida sólo por la configuración espacial y temporal sino también por las relaciones sociales e intergeneracionales que conforman los dispositivos invariantes de las escuelas de la modernidad: la idea de alumno como efecto de la infantilización de una parte de la población; la instrucción simultánea en la que el docente ocupa el lugar del saber, el salón de clase, la simultaneidad sistémica que organiza escuelas bajo la jerarquía de una

instancia supra escolar (el Estado) que determina un currículum unificado, son algunos de los dispositivos de las instituciones escolares que delimitan los confines de lo escolarizable y marcan la finitud de lo pensable; ambos aspectos marcan un límite sobre aquello que se puede imaginar respecto de lo que es la escuela, y aquello que estas instituciones pueden (y no pueden) concretar.

La definición clásica de educación de Émile Durkheim (1973): *la educación es la transmisión de saberes de las generaciones más viejas a las generaciones más jóvenes*, es posible sólo en el contexto de una cultura posfigurativa (Narodowski, 2014), de cambios sociales lentos y casi imperceptibles, como lo demuestra Mead (1971), donde la cultura se transmite de generación en generación y sólo por el hecho de ser adultos, éstos poseen los conocimientos y la autoridad, y las generaciones más jóvenes lo aceptan ciegamente hasta ser ellos los portadores del conocimiento.

De acuerdo a los estudios de Margaret Mead (1971), para los estudiantes la escuela se manifiesta como una experiencia cofigurativa, debido a que convergen los estilos de una generación, aunque las prácticas educativas en torno al saber se mantienen posfigurativas. Las civilizaciones e instituciones que desarrollaron técnicas para incorporar el cambio, recurren a formas de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, pero hoy vivimos en una época en que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del presente y del futuro (Mead, 1971). En cambio, los mayores, y con estos la escuela, no pueden imaginar el cambio y continúan transmitiendo una idea de continuidad. Seguimos en una idea de escuela en la cual los adultos proporcionan el modelo a seguir (Mead, 1971), y el hecho de que los niños y adolescentes son los portadores de los bienes culturales, y los adultos intentan imitarlos y ya no quieren ser adultos, las madres quieran parecerse a sus hijas, y los padres a sus hijos, significa que la distinción entre la niñez y la adultez ha desaparecido, o está en vías de hacerlo (Postman, 1983; Narodowski, 2016).

La cultura de hoy borra la distinción entre niños y adultos, llegando a distinguir cada vez menos el comportamiento, las actitudes, la forma de vestirse y aspecto físico de los niños y los adultos (Postman, 1983). Esto muestra y denuncia lo difícil que resulta sostener las relaciones asimétricas en torno al saber.

Como mencionamos anteriormente, hace décadas, Nail Postman (1994) advirtió cómo la televisión borraba los límites entre la niñez y la adultez poniéndolos al mismo nivel de acceso al saber, puesto que la televisión (y hoy también las Tecnologías de la Información y la Comunicación) no segrega a su audiencia ni por edad, sexo o nivel educativo, lo que lleva al desdibujamiento del concepto de niñez.

Entonces, el conocimiento riguroso y analítico de los poderes que escolarizan muestran su carácter contingente, pues la escuela ha sido un epifenómeno de la modernidad y un emergente temporal cuyo inicio histórico y cuyas coordenadas sociales son perfectamente identificables, no hay motivo, entonces, para no suponerla como otro artefacto capaz de declinar irremediabilmente y ser sustituido por cualquier otro (Martínez Boom & Narodowski, 1986). Esta idea suele ser poco aceptada y es casi imposible imaginar otro escenario de la educación que rompa con el formato de lo escolar, aunque haya perdido su legitimidad y eficacia inaugural.

Desde edades muy tempranas los niños acceden a los dispositivos tecnológicos, sin distinción en el acceso a los canales y consumo de contenidos, ya sea audiovisuales o de entretenimiento. Así como no se requiere de alguna habilidad, entrenamiento o destreza específica para pararse frente a la televisión (Postman, 1983), tampoco lo requiere el acceso a contenidos digitales. Al igual que "Las tramas del aprendizaje" (Illich, 1985) que adelantaron el avance de Internet y usos educativos en contextos formativos no escolares, los cambios culturales y las formas de acceder a los conocimientos y bienes culturales, tampoco lograron generar un cambio sustancial o radical en las formas de enseñar y de aprender en la institución escolar.

Y esto queda más que demostrado en el reclamo que hacen las generaciones más jóvenes que cada vez más cuestionan la autoridad adulta y reclaman una educación relacionada con sus intereses, al mismo tiempo que los sistemas educativos van perdiendo legitimidad (Dussel, 2015). Otra cara de la misma moneda es la legitimidad de desigualdades que la escuela ha vuelto a reproducir (o nunca ha podido contrarrestar) que no hace más que legitimar las desigualdades sociales en desigualdades escolares, y que impactan notoriamente en las trayectorias escolares (Dubet, 2014).

La ampliación de los derechos y obligatoriedad escolar, así como el incremento de inversión en educación no garantizan por sí mismo trayectorias escolares equivalente entre los que más tienen y los que menos tienen (Dussel, 2015).

En la región, la expansión de la cobertura también implicó la aparición de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo, que tendió a organizarse en circuitos diferenciados de calidad, asociados fundamentalmente al origen social de los alumnos y al carácter público y privado de los establecimientos escolares, así como a patrones culturales y de localización geográfica. (Tedesco, 2012, p. 60)

Como ya hemos visto en párrafos anteriores, la hegemonía de la cultura posfigurativa va llegando a su fin y en nuestro mundo sin adultos, donde se borran las diferencias entre niñez y adultez, la autoridad de los mayores también va perdiendo poder y legitimidad. (Postman 1983; Narodowski, 2016). En esta época en que los sistemas educativos y sus actores están fuertemente cuestionados, en la que la escuela no termina de morir y lo radicalmente nuevo no termina de nacer, podemos volver a Illich que pareció comprender la naturaleza definitiva del deterioro escolar, su carácter ineluctable; y en esa delgada línea que separa y a la vez entrelaza lo viejo y lo nuevo, su imaginación dio luz al texto que consigue transgredir la finitud de lo pedagógicamente pensable, desescolarizando a la sociedad (Narodowski & Botta, 2016).

CAPÍTULO 5

La disrupción Illichiana

¿Qué entiende Ivan Illich por Escuela?

Illich afirmaba que la escuela no constituye un dogma eterno, sino que es un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial (Illich, 1973).

Por escolarización Illich (1973) entiende la forma sistemática de recluir a los jóvenes desde temprana edad y la escuela es el lugar o “templo” donde se realizan las progresivas iniciaciones de aprendizajes graduados y definidos por una autoridad superior, sea el maestro, la escuela o el Estado.

La crítica de Illich a las escuelas radica, principalmente, a la ineficacia de los sistemas educativos, los cuales no cumplen con las metas de producir una amplia clase media. Uno de los problemas, para él, radica en la aceptación del “mito liberal” de que las escuelas lograrán la integración social (1973), pero lo único que hacen es responsabilizar al marginado de su situación, a la vez que crea mayor consumo de educación, donde el éxito se mide por la cantidad de títulos obtenidos u horas de institucionalización, en vez de medir las habilidades (1973, 1985). “La escuela, que ayudó en el siglo pasado a superar el feudalismo, se está convirtiendo en ídolo opresor que sólo protege a los escolarizados. Ella gradúa y, consecuentemente, degrada.” (Illich, 1973, p. 25)

Las desigualdades que antes se expresaban en la brecha entre la población escolarizadas y la no escolarizadas hoy se traslada hacia el interior de los sistemas escolares, incluso hacia el interior de las mismas escuelas. (Dussel, 2015, p. 69)

A principios de los años setenta Iván Illich (1973), afirmaba que estamos inclinados a presumir que lo que funcionó en los siglos XIX y XX también funcionará y dará los mismos resultados en el siglo XXI, al mismo tiempo que afirmaba que en América Latina no sería posible alcanzar un promedio de doce años de escolarización para todos los ciudadanos y ello hacía que denunciase una peligrosa ambigüedad del

mito de la escolarización universal, razón por la cual planteó la necesidad de pensar otras formas de educación no escolarizantes.

Las deudas y desafíos de hoy no son los mismos en los países de centroamérica, en los que el porcentaje de analfabetismo está cerca del 30%, que en los países de América del Sur en los que el desafío es mejorar la retención escolar de la enseñanza media y superior (Dussel, 2015, p. 70).

En “*La sociedad desescolarizada*” (1985) Illich dedica un capítulo a definir la fenomenología de la Escuela y la define como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, exige asistencia a tiempo completo y posee un currículum obligatorio que a su vez esconde un currículum oculto. La escuela agrupa a los niños según edad, fundado en la premisa de que los niños deben estar en la escuela, sólo se aprende en las escuelas y sólo se puede enseñar en ellas.

Para Illich (1985), desde el advenimiento de la niñez que produce la sociedad industrial, los niños, por defecto, son alumnos, y la escuela se construye bajo el axioma de que el aprendizaje es resultado de la enseñanza, pero advierte que todos los hombres hemos aprendido por fuera de la escuela. Su crítica se posiciona frente a los intentos fallidos de aumentar el aprendizaje de los más pobres, otorgándole la responsabilidad a los maestros que no hacen más que reproducir las diferencias sociales. Illich reivindica los aprendizajes por fuera de lo escolar, entre pares, de lecturas y por observación.

La asistencia a jornada completa es la tercera característica que para Illich (1985) define a la escuela. Por su naturaleza misma, la escuela reclama la totalidad del tiempo de sus asistentes, donde el profesor es un custodio, un predicador y un terapeuta, donde la sabiduría institucional establece que para poder enseñar el profesor debe ejercer su autoridad en un recinto sagrado.

El currículum es otro de los aspectos que hacen a la Escuela, y la crítica fundamental de Illich se basa en quién define qué y cuándo se deben enseñar, y por tanto, aprender los conocimientos, y ese currículum gradual oculta otro currículum, aquel que hace que los estudiantes aprenden que los únicos aprendizajes valiosos son los que se dan dentro de la escuela, a través de un proceso gradual de consumo y que el grado de éxito se mide por la cantidad de conocimiento que se consume (Illich, 2013).

Debemos preguntarnos si es justo que los diplomas determinen tan estrechamente el ingreso en la vida activa, transformando la ausencia de calificación escolar en una verdadera discapacidad. El fracaso escolar es el preludio de una exclusión social. (Dubet, 2014, p. 75)

La concepción de educación de Illich en *La Sociedad descolarizada*, que luego será reformulada en sus escritos posteriores, reflejaba su intento de desescolarizar la educación (Zaldívar, 2016). Posteriormente, plantea la necesidad de desescolarizar la cultura. La escolarización y la educación están relacionadas como la iglesia de la religión, y la producción de “educación” a través de la escolarización separa a las escuelas de otras instituciones de aprendizaje (Illich, 2013).

En *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* (1973), Illich profetiza que para el año 2000, “en el mundo de la electrónica”, la educación formal habrá cambiado respecto a como la conocemos. Supone que la edad escolar durará toda la vida, y que se intensificará convirtiéndose en una actividad de adultos. Supone también que todos los sistemas sociales asumirán el entrenamiento y especialización de sus miembros, y ello dará lugar al adiestramiento por fuera del monopolio escolar. Illich prevé un escenario futuro en el cual resurge el aprendizaje medieval, donde cada ambiente o cada organización proporcionará la instrucción necesaria a sus actividades, en el cual las personas se motivan a aprender porque los atañe personalmente (1973).

... nuestro entorno medio de comunicación ha vuelto a cambiar de nuevo de forma tan radical, y esta vez a través de la electrónica, y especialmente la televisión. La televisión tiene un poder de transformación por lo menos igual de grande que el de las máquinas de imprenta. (...) Y no es para mí nada inconcebible que en un futuro no muy lejano volvamos a una situación de los Siglos XIII y XIV en los que no existían palabras que un oído juvenil no pudiera escuchar. (Postman, 1983, pp. 19 y 22)

La concepción de educación de Illich es consistente con los estudios más recientes acerca de la escuela y la modernidad, sus críticas también son y fueron análisis de la educación, la cultura y la sociedad. Su versión de educación se refuerza y actualiza con los análisis teóricos más actuales, como fuimos viendo a lo largo de estas páginas. Pero Illich va más allá del análisis, y plantea, con las *Tramas del Aprendizaje* otra forma

de organización de la Educación, desafiando todas las leyes de la Pedagogía de la modernidad.

Illich y los dispositivos de la Escuela Moderna

Para Illich (1985), las personas ya no deben agruparse y reunirse en establecimientos educacionales especializados (escuelas) para la educación de niños y jóvenes, sino que debieran organizarse en redes configuradas en torno a intereses, por medio de las cuales los diversos actores sociales procuran su acercamiento al saber en forma voluntaria, focalizada, flexible y electiva (Narodowski, 2016). Illich se enfrenta al carácter disciplinante y al lugar monopólico del saber.

El enfoque no implica una reformulación del ideal pansófico de la modernidad, el viejo *enseñar todo a todos*, la utopía igualitarista instalada desde los escritos del siglo XVII de Jan Amos Comenius (1986) sino, al contrario, su puesta a punto en términos epocales (Narodowski & Botta, 2016). “El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia” (Illich, 1985, p. 28).

Pues, para Illich (1973), la escuela divide a la sociedad en dos grupos: una mayoría disciplinadamente marginada por su escolaridad deficiente, y una minoría de aquellos muy productivos. La dinámica de la sociedad ensancha el abismo que separa a los dos grupos. Illich ya denunciaba la falta de justicia social y como fue acompañada por la injusticia escolar que podemos ver hoy en día, una injusticia que no hace otra cosa que legitimar las desigualdades surgidas de la igualdad de oportunidades. En la escuela democrática de masas, ya no son las desigualdades sociales las que restringen el ingreso, o seleccionan a los alumnos, sino los mecanismos propios de la escolarización que invitan al fracaso y abandono escolar (Dubet, 2014).

Como vemos, Illich se dirige la ineficacia de la escuela por su incapacidad de cumplir con sus propios objetivos, esa meta disciplinante que no hace otra cosa que inhibir la circulación y construcción de saberes, reproduciendo las desigualdades. Más aún, Illich (1973) denuncia que a pesar de devastadoras reformas del sistema escolar que se han propuesto, éstas fallan porque se toman como supuesto de base el mismo marco social que lo sostiene, y no se tienen en cuenta que cualquier innovación en la estructura escolar presupone cambios radicales en la esfera política, en el sistema y

organización de la producción y una transformación también radical de la visión que el hombre tiene de sí de la necesidad de escolarización. O como diría Mead (1971) levantamos con nuevos materiales y mejor entendidos edificios ajustados a los viejos esquemas. Illich (1985) plantea la necesidad de un cambio radicalmente estructural y altamente transgresor, y desea reemplazar el bien organizado sistema escolar por espacios voluntarios de articulación social que den lugar a la circulación de conocimientos y acceso irrestricto al saber, una especie de redes en las que apenas se diferencian quienes poseen el saber de quienes no, en encuentros en los cuales todos tienen un saber o una habilidad para enseñar y quienes desean aprender.

La propuesta de Illich se contextualiza en una época de fuertes cuestionamientos a las instituciones escolares y al capitalismo. Fue uno de los autores considerados por la pedagogía de la liberación en América Latina, o de la pedagogía crítica radical, y su lectura de la realidad coincidía con la de Paulo Freire, para quien la marginación social y la alienación cultural de amplios sectores de la sociedad fueron el principal producto de la educación alienante, y apostaba por una educación por la liberación (Zaldívar, 2016). Resulta posible hallar hipótesis comunes entre “*La sociedad desescolarizada*” y “*La escuela ha muerto*”, de Reimer, ambos compartían una lectura crítica análoga de la función de las instituciones educativas en la sociedad moderna (Zaldívar, 2016). A diferencia de los pedagogos críticos, Illich no pretende cambiar la escuela, renovarla, y mejorarla; pretende reemplazarla, traspasar los límites de lo pedagógicamente pensable, ejercer la máxima disrupción posible (Narodowski & Botta, 2016).

Respecto de la ineficacia de no cumplir con los más básicos objetivos que se plantea, y ya casi 50 años después de su tesis, la situación de la educación en América Latina es distinta de lo planteado por Illich, en cuando a que la población accedió masivamente al sistema escolar alcanzando al 91,4 % de la población y hoy la expectativa escolar es de 13,4 años, pero, los sistemas educativos han perdido mayor legitimidad, a pesar de ser más grandes y contar con mayores recursos (Dussel, 2015), por tanto, siguen siendo ineficaces, tal y como lo denunció en los años setenta.

En los argumentos de Iván Illich se encuentra una crítica no siempre reconocida al rol de la autoridad adulta del maestro en los sistemas escolares conocidos. Si bien, y como veremos más adelante, en el modelo propuesto por Illich no se destituye la figura

de enseñante, se diluye la centralidad del docente como profesión, como único lugar de saber, dejando la acción de enseñar y de aprender de manera desjerarquizada, y en el que cada uno tiene el poder de elegir y aprender (y enseñar) según sus intereses y gustos, más cercano al aprendizaje medieval. La apuesta de Illich es hacia un magisterio con asimetrías contingentes, que duran lo que el interés por determinado saber (Narodowski & Botta, 2016).

CAPÍTULO 6

La propuesta de Illich de reconfiguración de los sistema educativos

Las Tramas de aprendizaje

La crítica a las escuelas, sostiene Illich, conduce a muchos a pensar si un estilo diferente de aprendizaje sería posible (Illich, 1985, p. 101) y así, en el capítulo denominado “Tramas de aprendizaje” de “*La sociedad desescolarizada*” (1985) plantea la necesidad de generar nuevas estructuras relacionales capaces de permitir a cada uno definir su propio aprendizaje y contribuir al aprendizaje de otros, un “nuevo estilo de relación educativa entre el hombre y su medio” (Illich, 1985, p. 102) como alternativa a las instituciones educativas de la modernidad, lo cual implica fundamentalmente, un cambio de estilo en el consumo de los recursos de aprendizaje y en las relaciones sociales en torno al saber, más orientados al autoaprendizaje y poniendo en jaque a los dispositivos escolares como la simultaneidad, el currículum único y la centralidad de la autoridad docente. No olvidemos que, para Illich, las instituciones educativas crean dependencia y el “hábito del consumo de servicios y producción enajenante” (Illich, 1985, p.104).

Las instituciones escolares propuestas por Illich en la *Sociedad Desescolarizada* (1985), están ideadas para una sociedad que aún no existe. Estas nuevas y desescolarizadas instituciones tienen como objetivos: (i) propiciar el acceso a los recursos educativos en cualquier momento de la vida, (ii) facilitar el encuentro de aquellos que quieran compartir lo que saben con los que quieran aprender, y (iii) generar oportunidades de presentar y debatir públicamente sus argumentos. Así, la tecnología moderna podría utilizarse para lograr que la libre expresión, la libre reunión y la prensa libre fuesen universales y plenamente educativas (Illich, 1985). Estos objetivos se contraponen a las jerarquías burocráticas, el aprendizaje en una etapa infantilizada y a las certificaciones.

Esta sociedad que aún no existe, refiere a lo que Illich denomina *Sociedad Convivencial*, una sociedad que pueda ofrecer a los hombres posibilidades de ejercer acciones más autónomas y más creativas, con la ayuda de herramientas menos controlables por otros, herramientas también convivenciales (Illich, 2013), capaces de

permitir aprendizajes autónomos y creativos (Kahn & Kellner, 2007; Kahn, 2010). La convivencialidad podría suponer una suerte de altruismo activo capaz de permitir una colaboración franca, genuina y desprejuiciada entre todos los poseedores de conocimiento (Narodowski & Botta, 2016).

En ese contexto convivencial es que Illich se propone demostrar que lo contrario de la escuela es posible y las nuevas instituciones educativas pueden apoyarse en el aprendizaje automotivado en lugar de contratar a profesores profesionales y obligar al estudiante a hallar el tiempo y la voluntad de aprender, y que es posible proporcionar nuevos vínculos con el mundo en vez de canalizar todos los programas educativos a través de un profesor dado (Illich, 1985).

Esas instituciones educativas debieran ser canales de acceso sin restricciones sociales, culturales y etarias, ordenados por especificidad, para que todos tengan acceso a ellos, en las que los aprendices no fueran sometidos a un currículum obligatorio, o a una discriminación fundada en la posesión o no de un certificado. A este esquema lo denominó *trama de oportunidades*, por ser el término que, para él, mejor define una *estructura de acceso recíproco* capaz de generar igualdad de oportunidades para enseñar y para aprender (Illich, 1985).

Debemos idear nuevas estructuras de relación que se monten con el deliberado propósito de facilitar el acceso a estos recursos para el uso de cualquiera que esté motivado a buscarlos para su educación. (Illich, 1985, p. 110).

El planteamiento de esas nuevas instituciones educativas parte de la pregunta acerca de qué cosas y con quién debería contactarse aquel que quiere aprender algo, en lugar de preguntarse qué debería aprender alguien con independencia de su identidad y su interés. En una organización convivencial se parte desde la persona que aprende, y para aprender se requiere tanto de información como de “*reacción crítica*” (Illich, 1985, p. 109) acerca de cómo utilizar esa información. Esa reacción crítica es dada por otras personas, que pueden ser iguales o mayores. Los iguales son los compañeros de aprendizajes, que comparten intereses comunes, mientras que los mayores son aquellas personas con una experiencia superior que pueden convertirse en guías, mediante el asesoramiento acerca de qué destreza aprender, qué método usar, qué compañía buscar, etcétera. Vale destacar que estas guías no remiten necesariamente a un entramado

posfigurativo de dominio jerárquico o a una dimensión de autoridad natural del mundo adulto, propios de las escuelas de la modernidad (Narodowski & Botta, 2016). Illich alude a formas cofigurativas de aprendizajes y busca maneras prefigurativas en tanto persigue la búsqueda del interés y así el compromiso por aprender y por enseñar (Mead, 1971, Zaldívar, 2016).

La argumentación de Illich acerca de la organización de estas nuevas instituciones educativas se apoya en la forma en que las personas aprenden en contextos naturales, y lo ejemplifica así:

El niño crece en un mundo de cosas, rodeado de personas que sirven de modelos para habilidades y valores. Encuentra seres como él, sus iguales, que le incitan a discutir, a competir, a cooperar, a entender; y si el niño es afortunado, se ve expuesto a la confrontación o a la crítica de un mayor experimentado que realmente se preocupe. Cosas, modelos, iguales y mayores son cuatro recursos cada uno de los cuales requiere un tipo diferente de ordenamiento para asegurar que todos tengan acceso a él. (Illich, 1985, p. 107).

Illich (1985) propone, entonces, el acceso a un conjunto de cuatro tipos de recursos o redes a las que se pueda acceder y disponer fácilmente, y concebidas para difundir igualdad de oportunidades para aprender y enseñar. “Esas nuevas instituciones deberían ser canales a los que el aprendiz tuviese acceso sin credenciales ni títulos de linaje espacios públicos en los que iguales y mayores situados fuera de su horizonte inmediato se le harían accesibles” (Illich, 1985, p. 106).

Para esto se requiere de nuevas estructuras de relación que permitan el acceso a los recursos necesarios para aprender y que permitan a cada uno definir sus propias metas de aprendizaje y alcanzarlas. Illich (1985) propone un enfoque u organización que permita al estudiante acceder a cualquier recurso educativo que lo ayude a definir y lograr sus propias metas, en vez de organizarse según las metas curriculares de los educadores.

Estos enfoques son cuatro canales de acceso a los recursos educativos que denominó: (i) Servicios de Referencia respecto de Objetos Educativos, (ii) Lonjas de Habilidades, (iii) Servicio de Búsqueda de Compañero, y (iv) Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes.

Servicios de referencia respecto de objetos educativos

El canal de servicios de referencia de objetos permite el acceso a los recursos de aprendizaje de manera no escolar, y para ello deben almacenarse en lugares públicos como por ejemplo en bibliotecas, laboratorios, museos, fábricas. Este enfoque se funda en la creencia de Illich de que la escuela monopoliza los materiales educativos y los aleja de manera artificial de las personas, estando, de esta manera, al servicio de lo establecido por el currículum y disponibles sólo en el momento que lo establece el programa educativo. Y, además, que el acceso a cosas y recursos discrimina a los niños pobres, debido a que los ricos tienen más posibilidad de acceder a cosas para aprender, aunque al ser los recursos monopolizados por la escuela, resultan restrictivos para ambos (Illich, 1985).

(...) los materiales educativos han sido monopolizados por la escuela. (...) El profesor es celoso del libro de texto al que define como su instrumento profesional. El estudiante puede llegar a odiar el laboratorio porque lo asocia con tareas escolares. El administrador racionaliza su actitud protectora hacia la biblioteca como una defensa de un instrumental público costoso contra quienes quisieran jugar con ella más bien que aprender. (Illich, 1985, p. 112)

Desescolarizar los recursos educativos significa ponerlos al alcance de todos para que permitan el aprendizaje autodirigido y así generar aprendizajes superadores porque, como sostiene Illich (1985), cuando se utilizan determinados elementos por fuera del contexto escolar dan realmente oportunidades para lograr aprendizajes superadores y para ello, los *artefactos de educación*, debieran estar disponibles en almacenes a la calle, al alcance de todos, niños y adultos, y ser gestionados de manera independiente.

Por tanto, los servicios de referencia de objetos de aprendizajes pueden definirse como espacios abiertos al público y centros de aprendizaje abiertos a la calle que permitan aprender haciendo y sus coordinadores tendrían un rol más parecidos al de un bibliotecario que al de un docente. En palabras de Illich:

Si las metas de la educación ya no estuviesen dominadas por las escuelas y los maestros de escuela, el mercado para los aprendices sería mucho más variado y la definición de “artefectos educativos” sería menos restrictiva. (...) El personal profesional necesario para esta red se parecería mucho más a unos custodios, guardias de museo o bibliotecarios de servicio público que a unos profesores (Illich, 1985, p. 118).

Lonjas de habilidades

El canal *Lonjas de habilidades* refiere a profesores de habilidades, a una clase de recursos diferente de la de los objetos necesarios para aprender una habilidad. Este canal debiera organizarse de manera distinta al canal de objetos puesto que requiere de un acuerdo, lugar y método, no sólo estar disponible como los objetos. Es decir, transmitir una habilidad supone reunir a alguien que posea una destreza con alguien que no la posea y quiera adquirirla. De esta manera, una persona que posee una habilidad y está dispuesta a demostrar su práctica es, para Illich, un modelo de habilidad.

Este canal consiste en brindarle a una persona la posibilidad de hacer una lista de sus habilidades y condiciones, las cuales estén dispuestas a enseñar a aquellos que quieran aprenderlas, y ofrecer espacios para el encuentro entre éstos y los que quieren aprender esa habilidad, en el momento que lo deseen y de acuerdo a sus intereses, en lugar de depender del currículum y gradualidad escolar. Estas personas son ejemplos de enseñanza y modelos a seguir, y en esta estructura, la acreditación de esas habilidades debiera verificarse por la destreza misma en vez de ser acreditadas por el historial educativo.

Lo que crea una escasez de habilidades en el mercado educacional de hoy es el requisito institucional de que quienes pueden demostrarlas no puedan hacerlo a menos de otorgárseles pública confianza por medio de un certificado. Insistimos en que aquellos que ayudan a terceros a adquirir una habilidad habrían de saber también diagnosticar las dificultades de aprendizaje y se capaces de motivar a la gente a aspirar a aprender habilidades. En resumen, les exigimos ser pedagogos. Habría abundancia de personas que pueden demostrar habilidades tan pronto

aprendiéramos a reconocerlas fuera de la profesión de la enseñanza. (Illich, 1985, p. 123)

Illich reconoce que determinadas habilidades podrían aprenderse a través de objetos, como puede ser cintas grabadas (audio o video), pero que es esperable que ciertas habilidades, especialmente las comunicacionales, sigan demandando demostraciones personales.

Para garantizar el acceso a este tipo de intercambio se necesitan leyes que generalicen la libertad académica y el derecho de enseñar cualquier habilidad debería estar amparado por la libertad de expresión. Así, una vez que desaparezcan las limitaciones y restricciones sobre enseñanza, irán desapareciendo también las relativas al aprendizaje (Illich, 1985). Como vemos, la desescolarización no significaba tanto la destrucción de las escuelas sino el rechazo al estatus profesional del oficio de enseñar y a la posibilidad de tener un acceso ilimitado al aprendizaje (Zaldívar, 2016).

Por último, Illich llega a esbozar la forma de financiamiento del canal de habilidades, y plantea tres posibilidades: (i) mediante la institucionalización de centros de habilidades, de acceso libre y abierto al público, (ii) otorgando a ciertos grupos monedas educativas para asistir a centros en los cuales los demás clientes debieran pagar tarifas comerciales y (iii) mediante la creación de un banco para el intercambio de habilidades, con un crédito para adquirir las habilidades fundamentales, y por encima de eso, se otorgarían créditos adicionales a quienes lo ganasen enseñando. Para que este sistema resulte equitativo, propone también un crédito diferencial para los más desfavorecidos.

Servicio de Búsqueda de Compañero

En las escuelas se forman grupos de iguales en torno a las metas de los profesores, sostiene Illich (1985), en cambio propone un sistema de búsqueda de compañero por fuera de un agrupamiento artificial y dado.

Al servicio de búsqueda de compañero Illich lo describe como un sistema de comunicación que le permita a las personas describir la actividad por la cual buscan un compañero y devuelva como resultado los nombres y direcciones de aquellas personas

que hubiesen introducido la misma actividad. Para Illich (1985), este sistema sería de utilidad para quienes quieran compartir o practicar una habilidad o conocimiento y lo compara con un compañero de ajedrez: “A un buen jugador de ajedrez siempre lo contenta hallar un buen adversario, y aun novato le alegra el hallar otro. Los clubes sirven para ese fin” (p. 127), lo que permite que las personas conozcan, evalúen y busquen compañeros y socios para nuevos y variados emprendimientos.

El usuario se identificaría por su nombre y dirección y describiría la actividad para la cual estuviese buscando compañero. Un computador le remitiría los nombres y direcciones de todos aquellos que hubiesen introducido la misma descripción. (...) En su forma más rudimentaria, la comunicación entre cliente y computador podría establecerse por correo. En las grandes ciudades, unas máquinas de escribir conectadas a un computador podrían proporcionar respuestas instantáneas. (Illich, 1985, p. 128)

Illich adelantó lo que hoy conocemos como World Wide Web o red informática mundial. Si bien los primeros escritos sobre redes computacionales y paquetes de información se remiten a los años '60, Illich vio más allá y podríamos identificar sus descripciones con la internet de hoy, los buscadores, las comunidades en línea y las redes sociales (Kahn & Kellner, 2007; Zaldívar & Laudo Castillo, 2017).

Con el canal de servicio de búsqueda de compañero Illich apunta a desescolarizar o desinstitucionalizar los grupos por edades, sexos y clase, así como abolir la obligatoriedad de asistir a reuniones (escuela) y reconocer el derecho a la libre reunión.

Referencia respecto de Educadores Independientes

El cuarto y último de los canales de aprendizaje propuestos por Illich es una especie de catálogo de educadores, tanto profesionales o paraprofesionales independientes que se postulan como tales, en el que se indicarían sus direcciones, descripciones y las condiciones de acceso a sus servicios.

Illich entiende por educadores independientes a quienes poseen el conocimiento de una disciplina y el saber práctico y son capaces de ofrecer una dirección intelectual al

que se inicia en el aprendizaje. Los límites entre el profesor de habilidades y el líder educativo es confuso (Illich, 1985). El papel de este último se fundamenta en una disciplina intelectual y debe ser capaz de corregir errores de conceptos y servir de guía en la exploración intelectual. Illich reconoce que para guiar el camino de los aprendizajes, se requiere de un conocimiento sobre el aprendizaje humano y un conocimiento disciplinar. Ambos roles los desempeñan los docentes de escuelas, pero él sostiene que esos roles son diferentes y deben ser complementarios, y lo describe de la siguiente manera:

Las escuelas envasan estas funciones en un solo papel —y hacen que el ejercicio independiente de cualquiera de ellas, si no un desdoro, se vuelva al menos sospechoso. De hecho, deberían distinguirse tres tipos de competencia educativa especial: una, crear y manejar los tipos de lonjas o redes educativas esbozadas aquí; otra, guiar a estudiantes y padres en el uso de estas redes; y una tercera, actuar como primus inter pares al emprender difíciles viajes de exploración intelectual. (Illich, 1985, p. 136)

El rol para crear y manejar las redes educativas, es un rol de administrador, que para Illich, más que un administrador de escuelas, encargado de supervisar, vigilar y registrar, se parece a un curador de museo, capaz de crear, manejar y facilitar el acceso a las redes educativas. A medida que se comprenda y se ponga en funcionamiento esta red de aprendizaje, habría mayor demanda de educadores, y mayor oferta, puesto que ciertos docentes podrán aportar su conocimiento pedagógico (Illich, 1985).

Como puede verse, Illich no propone abolir toda asimetría sino sólo aquellas que determinan formas autoritarias y jerárquicas de relación; las asimetrías funcionales parecen conformar un elemento indispensable del aprendizaje, incluso en la concepción Illichiana. (Narodowski & Botta, 2016).

CAPÍTULO 7

Mirar la educación desde las tramas del aprendizaje

Pensar en educación ineludiblemente lleva a pensar en la escuela de la modernidad descrita en el primer capítulo de este trabajo. Pues, a pesar de los cambios introducidos, cierta flexibilidad, reorientaciones en la función escolar y de la introducción masiva de tecnología, la escuela sigue girando en torno a los dispositivos de la escuela moderna ideada por J. A. Comenius e implementada en la era industrial: el lugar monopólico del saber, un currículum único, la homogeneidad y la simultaneidad sistémica (Narodowski, 2008).

Los objetivos de las nuevas instituciones escolares planteadas por Illich en las tramas del aprendizaje, proponen cambios en el acceso a los recursos educativos por fuera de lo escolar y a lo largo de toda la vida; la posibilidad de facilitar el encuentro entre aquellos que quieren compartir lo que saben (enseñar) con aquellos que quieren aprender, por fuera de las jerarquías burocráticas institucionales, y las oportunidades de presentar y debatir públicamente, lo vemos materializado en propuestas por fuera de la escuela. Propuestas de enseñanza y de aprendizaje libres, como veremos a continuación.

Los recursos

El advenimiento de Internet primero, las comunidades virtuales, los servicios de redes sociales después, así como la variedad, disponibilidad y fácil acceso a los dispositivos tecnológicos y a contenidos y materiales educativos en internet han permitido que en la sociedad se cumplan esos objetivos. Por ejemplo, haciendo un poco de historia y como explica Piscitelli (2002), la red ARPANET, del Departamento de Defensa de Estados Unidos (DoD), que era utilizada exclusivamente para la investigación generó una serie de innovaciones que incrementaron exponencialmente la capacidad de transmisión. Décadas más tarde la comunicación humana se convirtió en el uso más significativo de las redes transformándolas en un espacio social, devenidos en espacios de tele-encuentro: mundos redes que se agrupan en tres categorías: sociales,

laborales y educacionales, dando lugar estas últimas a clases virtuales, trabajo on line, círculos de aprendizaje, bibliotecas virtuales, etcétera (Piscitelli, 2002).

Internet ha facilitado tanto el acceso casi irrestricto a recursos de aprendizaje, como la posibilidad de enseñar algo a alguien sin una burocracia institucional acerca del saber y su certificación, así como la posibilidad de presentar y debatir públicamente argumentos individuales (Kahn & Kellner, 2007; Waks, 2014; Zaldívar & Laudo Castillo, 2017).

En la web podemos encontrar un gran número de propuestas de aprendizaje libres, las cuales se masificaron con la creación de los MOOC (en inglés, Massive Online Open Courses, Cursos online masivos y abiertos); en la publicación de videos tutoriales que se encuentran a un clic de distancia, realizados éstos por individuos que tienen algo que enseñar, y que no necesariamente se encuentran suscriptos a la burocracia de institucional (algunos ejemplos: Khan Academy, videotutoriales realizados por individuos y por organizaciones no gubernamentales); en la disponibilidad de contenidos digitales educativos abiertos y de libre acceso, producidos por un colectivo social, por instituciones especializadas en un tema y hasta por los propios Ministerios de Educación (ejemplos de esto en la región son los portales educativos oficiales, como el portal educ.ar de Argentina, el portal educarchile, Educabolivia, Colombia Aprende, INTEF de España, el portal @prender de la provincia de Entre Ríos, entre otros, que se presentan como verdaderas comunidades de aprendizaje, con materiales y ofertas de aprendizaje libres y gratuitas); y en Bibliotecas digitales de acceso libre, como el Proyecto Gutenberg, la Biblioteca Digital Mundial, Open Library, entre otras. Ejemplos todos estos de cómo las tecnologías sostienen formas de producción y de circulación del conocimiento en las que sobresalen y se valora la polifonía de voces, el trabajo en colaboración, la revisión autoral y la construcción colectiva (Maggio, Lion, & Perosi 2014).

Con estos ejemplos se quiere mostrar que Internet propició el acceso a los recursos educativos a lo largo de toda la vida, y no solamente en una fase infantilizada, tal como proponía Illich. La proliferación de las tecnologías y las computadoras personales muestran cómo las tecnologías en línea hacen accesible al público, en cualquier tiempo y lugar y por cuenta propia recursos, interactividad y comunidades que

podrían ayudar a revolucionar la educación para mejorar los modelos autónomos de aprendizaje, aunque todos estos ejemplos se presentan por fuera de los estrictamente escolar (Kahn & Kellner, 2007).

Como se puede observar, con los avances de las tecnologías y en especial de internet se destacan propuestas pedagógicas que piensan los modos de articular nuevos entornos de aprendizaje capaces de adaptarse a las necesidades, contextos culturales y gustos de cada individuo, quizás como respuesta al hecho de que las instituciones educativas modernas no están pudiendo responder al desafío que presenta la nueva generación de herramientas tecnológicas (Zaldívar & Laudo Castillo, 2017). Estas propuestas parten del supuesto que las herramientas tecnológicas permiten articularse de manera tal que cada individuo puede diseñar su propio trayecto formativo. O bien, de acuerdo a lo expresado por Siemens, que el educador y el estudiante pueden ir diseñando en conjunto el qué y el cuándo (Vadillo, 2011).

En general, y en la Argentina en particular, las escuelas cuentan con un alta disposición tecnológica, producto de distintos programas de incorporación de tecnologías desde la década del noventa (Maggio, Lion, & Perosi 2014) y con más potencia a partir del año 2010, aunque las relaciones en torno al saber se han mantenido casi invariantes (a excepción de una serie de experiencias particulares no masificadas). Quizás por la falta de conectividad a Internet en las escuelas (y por ello se recurre a otro tipo de acceso a los recursos por fuera de la escuela), o bien porque, al igual que con otros dispositivos tecnológicos, como la televisión y la videoreproductora, la escuela ha domesticado estas tecnologías escolarizándolas, o las ha mantenido al resguardo de lo que dice la autoridad respecto de qué, cuándo y cómo aprender.

El libre encuentro

La posibilidad de facilitar el encuentro entre aquellos que quieren compartir lo que saben con quienes quieren aprender, por fuera de las jerarquías burocráticas institucionales, y las oportunidades de presentar y debatir públicamente, podemos encontrarlo en una serie de instancias no escolarizadas que promueven el encuentro entre aquellos que quieren enseñar y/o aprender algo, como los son las comunidades en línea y los *makerspaces*.

Las comunidades en línea reducen las restricciones geográficas y facilitan la formación de redes sociales basadas en intereses similares entre los miembros; por ejemplo, el popular sitio web [meetup.com](https://www.meetup.com) permite a los usuarios reunirse en la vida real vía grupos unidos por un interés común (Shen, C., & Cage, C. 2015). Allí es posible encontrar eventos cercanos, grupos organizados y crear grupos nuevos, bajo categorías de interés.

Como reza en el “acerca de” de esta red social: “Meetup es una plataforma para encontrar y construir comunidades locales. Las personas usan Meetup para conocer gente nueva, aprender cosas, encontrar apoyo, salir de sus zonas de confort y perseguir sus pasiones juntas.” (<https://www.meetup.com/es/>)

Los *makerspaces* son otro ejemplo de espacios de encuentro. Estos son espacios físicos de colaboración abierta donde las personas tienen acceso a recursos, conocimiento, conexiones profesionales y herramientas que comparten para trabajar en sus proyectos con la finalidad de crear productos o servicios. Hay distintos tipos de *makerspace*, según su propósito, pero todos comparten ser espacios que promueven la colaboración abierta, la generación de proyectos y el prototipado de ideas, y en los que los miembros se interesan y participan de los proyectos de otros (Paonessa & Orozco, 2016).

¿Podrían ser estos ejemplos de distribución de espacios y recursos educativos lo que imaginó Iván Illich al diseñar las Tramas de aprendizaje?

En una ciudad abierta al pueblo, los materiales de enseñanza que ahora se encierran en almacenes y laboratorios podrían diseminarse en depósitos abiertos a la calle y gestionados de manera independiente, que los adultos y los niños pudiesen visitar sin peligro de ser atropellados. Si las metas de la educación ya no estuviesen dominadas por las escuelas y los maestros de escuela, el mercado para los aprendices sería mucho más variado y la definición de "artefactos educativos" sería menos restrictiva. (Illich, 1985, p. 117)

Resulta imposible no pensar en las herramientas de convivencialidad propuestas por Illich, entendidas como herramienta del bien común, que pueden ser utilizada por cualquier persona para la finalidad que quiera y que no implique restricción. Como ya dijimos acerca de la convivencialidad, supone una suerte de altruismo activo y permite

la colaboración franca, genuina, desprejuiciada, entre todos los poseedores de conocimiento (Narodowski & Botta, 2016).

Los recursos digitales, las propuestas formativas on line, las comunidades en línea y los *makerspaces* se orientan a modelos autónomos de aprendizaje y muestran formas configurativas de aprendizaje, puesto que quienes participan, producen y consumen no tiene distinción de edad y suelen predominar las que se realizan entre pares. También vemos en ellas esas asimetrías contingentes (Narodowski, 2016), debido a que los mismos productores, son también consumidores, y no se requiere de ninguna certificación para ofrecerlos, es la misma comunidad las que le da identidad y validez.

Las tramas del aprendizaje, así como adelantaron los avances y posibilidades de internet, también adelantaron y hasta podríamos decir que inspiraron estos espacios y formas de relación promotoras de aprendizajes autónomos.

CAPÍTULO 8

Conclusiones

El lugar de Iván Illich en la historia de la pedagogía reciente es un lugar provocador y desafiante, trata de transgredir la finitud de lo pedagógicamente pensable y así desafiar las leyes de la Pedagogía de la modernidad (Narodowski & Botta, 2016).

Como se ha demostrado a lo largo de estas páginas, las ideas de Iván Illich en torno a la educación tuvieron adhesión y también rechazo y unas cuantas críticas, desde cuestiones metodológicas e implementación hasta de ingenuidad y autoritarismo. Pues resultaba y resulta difícil imaginar una nueva y radical tecnología capaz de reemplazar a los sistemas educativos nacionales, cuyo origen se remonta a los siglos XIX y XX, que actualizaron las escuelas del siglo XVII, y que han resultado efectivos durante gran parte de su historia, aunque hoy se encuentren cuestionados y hasta deslegitimizados. También, hubo quienes se ubicaban en un espacio intermedio, ni de rechazo absoluto ni total adhesión, que, por ejemplo, a pesar de no creer en la posibilidad de desescolarización, creían que sí sería posible alternativas a la educación y en la factibilidad de reforzar las oportunidades de aprender por fuera de la escuela, aprender a partir de otras fuentes, como alternativas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Gross en Illich et al., 1982). Sobre este punto, hemos visto como la producción, publicación y distribución de recursos para el aprendizaje hacen posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por fuera de la institucionalidad y certificación, y cómo las instituciones no escolares también permiten y promueven el aprendizaje no formal mediante, por ejemplo, la actualización profesional.

Illich rechazaba la institucionalidad sistémica, graduada, el *status quo* docente y la necesidad de consumo de certificaciones como únicos conocimientos válidos. La autoridad adulta y su legitimidad de origen son propias de las viejas culturas posfigurativas, y hoy más que nunca es cuestionada y la única autoridad adulta que vale es la que es capaz de relegitimizarse en forma contingente y debe ser recomenzada a cada momento (Narodowski, 2016). La desescolarización de Illich se orienta más al rechazo del estatus profesional docente como lugar monopólico del saber y a la posibilidad de tener un acceso ilimitado al aprendizaje por su carácter uniformador y

disciplinante que a la destrucción de las escuelas (Narodowski & Botta, 2016; Zaldívar, 2016), así como a la crítica .

A pesar de su potencia argumentativa respecto de los sectores más desfavorecidos y los efectos sociales de la educación, que estaban en el centro de la crítica Illichiana, sus detractores pensaban que la limitación metodológica de Illich, se vuelve en contra de su deliberada democratización de la educación y no tiene en cuenta a sus actores (Postman, en Illich y otros, 1982; Gintis, 1975). Cabe preguntarse si la escuela hoy garantiza la oportunidad de igualdades. Los sectores sociales más favorecidos poseen una ventaja escolar decisiva y manejan mejor las estrategias y los recursos educativos (Dubet, 2014), como ya sostenía Illich hace 50 años el acceso a cosas y recursos discrimina a los niños pobres, debido a que los ricos tienen más posibilidad de acceder a cosas para aprender (Illich, 1985). Salvo que se anularan las desigualdades sociales, resulta difícil pensar cómo la escuela podría neutralizar las diferencias de competencia y continúe acentuando la pérdida de consenso y confianza en el papel democrático de la escuela (Dubet, 2014). Quizás debieran pensarse formas no sólo de reordenamiento de los recursos y relaciones educativas como proponía Illich, sino también de función, que garantice una cultura común tendiente a una igualdad de resultados (Dubet, 2014).

Aún hoy sigue siendo central la pregunta acerca de si la estructura escolar brinda las respuestas a las demandas sociales y educativas actuales, en un tiempo en que los cambios culturales y las tecnologías generan cambios en las relaciones intergeneracionales (Dussel, 2015). Mariano Narodowski (2016) sostiene que, a pesar de estar dadas las condiciones tecnológicas para una desescolarización de la sociedad como proponía Illich, la misma está lejos de materializarse, principalmente por la eficacia de algunos de los dispositivos de la escuela de la modernidad, especialmente las vinculadas a la cohesión social y al control biopolítico de los cuerpos, que sí estarían respondiendo a las demandas sociales. Sobre este punto, resulta significativo y pertinente preguntarnos si otras instituciones cumplen o podrían cumplir con esas mismas demandas sociales.

Si bien, las tramas de aprendizajes y las herramientas para la convivencialidad anticiparon el avance de internet (Kahn & Kellner, 2007) y las tecnologías y la

virtualidad hacen accesible al público, en cualquier tiempo y lugar recursos, interactividad y comunidades que podrían ayudar a revolucionar la educación como imaginaba Illich (Kahn & Kellner, 2007), las tecnologías no han logrado un cambio sustancial o radical en las formas de enseñar y de aprender en la institución escolar, al menos, no han logrado modificar algunos de los dispositivos de la escuela moderna.

Hoy vemos cómo las tecnologías están transformando los modos de acceso, producción y distribución del conocimiento a medida que la sociedad se va apropiando de ellas, y se generan redes y comunidades cada vez más complejas que permiten conectar a las personas con la información que desean adquirir para cualquier fin (Zaldívar, 2013). En este sentido, se destacan propuestas pedagógicas que se orientan hacia modelos más autónomos de aprendizaje, se presentan estos por fuera de lo estrictamente escolar (Zaldívar & Laudo Castillo, 2017). Todo ello, al tiempo que las generaciones prefigurativas cada vez más demandan una educación relacionada con sus intereses, las escuelas cuentan con equipamiento tecnológico y los sistemas educativos pierden consenso y legitimidad (Dussel, 2015). Quizás, esas respuestas sean encontradas por los jóvenes en otros espacios y en el acceso al conocimiento por fuera -y como complemento- de la institución escolar, lo que podría llevar a pensar en una etapa de transición entre la educación de la modernidad y una nueva forma de organización de la educación; es decir, en alternativas de educación no escolarizadas como espacios de transición hasta que estén dadas las condiciones sociales y culturales para una ruptura de los dispositivos duros de la escuela de la modernidad que den surgimiento a un nuevo orden educativo.

Entonces, la argumentación de Ivan Illich permite un análisis superador: no son las herramientas tecnológicas las que ponen en tensión a las instituciones escolares, y lejos de las miradas que ensalzan y reifican a la tecnología, son las relaciones sociales las que permiten imaginar (o no) escenarios en donde se pueda educar de otro modo (Narodowski & Botta, 2016). De hecho, hemos visto cómo surgen y se organizan espacios y alternativas formativas mediante formas de enseñanza y aprendizaje cofigurtivos, en espacios que ya no responden a la organización de una cultura posfigurativa y escolarizada, sino en organizaciones que se basan en un ordenamiento más bien prefigurativo, dando lugar a un cambio significativo cultural y respondiendo a las necesidades con nuevos materiales y formas organizacionales. ¿Sería, entonces,

posible analizar los espacios enseñanza y de aprendizaje no escolarizados bajo la matriz de pensamiento de Illich, pensando en la posibilidad de reorganización de la educación bajo nuevas lógicas y medios prefigurativos?

Quizás, las ideas de Illich podrían ser útiles para inspirar un cuerpo teórico y de análisis que permitan indagar acerca de los modos de organización y funcionamiento de las esas propuestas pedagógicas que se orientan hacia modelos autónomos de aprendizaje, que hoy se presentan por fuera de lo escolar, de manera tal que nos permitan descubrir y analizar medios prefigurativos para la enseñanza y el aprendizaje que mantengan abierto el futuro, que permitan un compromiso con la educación (Mead, 1971) en la tarea de aprender y de enseñar, como él mismo planteó.

REFERENCIAS

- Baquero, R. y Narodowski, M. (1991). Normalidad y normatividad en pedagogía. *Alternativas*, 4(5).
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía: Rosario*, 4(9), 71-85.
- Bruno-Jofré, R. & Zaldívar, J. I. (2016). La crítica tardía de Iván Illich a La sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. *Entramados: Educación y Sociedad*, 3(3), 65 - 81. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1619/1610>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*, doi: 10.4324/9781315242804
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*, Madrid: Akal.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Recuperado de https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2019-03/La_innovacion_pendiente.pdf
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13, doi:10.3102/0013189X019001003
- Dubet, F. (2014). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- Durkheim, E. (1973). *Education et Sociologie*, Paris: Presses universitaires de France.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>

- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2015). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Nueva Sociedad*, 258, 65-76. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/2.TC_Dussel_258.pdf
- Espejo, R. (2008). Humanismo radical, decrecimiento y energía: una lectura de las ideas de Iván Illich. *Polis*, 7(21), 63-79, doi: 10.4067/S0718-65682008000200004
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gabbard, D. & Stuchul, D. (2016). *Ivan Illich (1926-2002)*. En: J. Palmer Cooper y D. Cooper (eds.). *The Routledge encyclopedia of educational thinkers*. Nueva York: Routledge.
- Gajardo, M. (1999). *Iván illich (1926-)*. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/gajardo.pdf>
- Gintis, H. (1975). *Crítica de Iván Illich. Crítica del illichismo: a propósito de la sociedad desescolarizada*, Anagrama: Barcelona.
- Hamilton, D. (2013). *Towards a Theory of Schooling*. doi:<http://doi.org/10.4324/9780203799109>
- Hobsbawm, E. (2010). *Age of revolution: 1789-1848*. Londres: Hachette.
- Hornedo, B. (2004). Ivan Illich. Hacia una sociedad convivencial. *Boletín Ciudades para un Futuro más Sostenible*, 26, 13-18. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/boletincfs/article/view/2562/2627>
- Illich, I. (1971). After Deschooling, What?. *Social Policy*, 2(3), 5-13.
- Illich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.

- Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., & Fairfield, R. P. (1978). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen.
- Illich, I. (2013). *Obras Reunidas. Volumen 1*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kahn, R., & Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education. *Policy Futures in Education*, 5(4), 431-448, doi: 10.2304/pfie.2007.5.4.431
- Kahn, R. (2009). Critical Pedagogy Taking the Illich Turn. *The International Journal of Illich Studies*, 1(1), 37-49. Recuperado de <https://journals.psu.edu/illichstudies/article/view/59267/58992>
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.
- Lyotard, J. (1987). *La Condición Posmoderna*, Madrid: Cátedra.
- Maggio, M., Lion, C. & Perosi, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 101-127. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20maggio.pdf>
- Martínez Boom, A. & Narodowski, M. (1996). Escuela, historia, poder. En Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (2014). Infância, passado e nostalgia: mudanças na transmissão intergeracional. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(2 [35]), 191-214.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.

- Narodowski, M & Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54, doi:10.17227/01212494.46pys45.54
- OECD. (2015). *Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/EAG-Interim-report.pdf>
- Paonessa, L. & Orozco A. (2016). *Qué es un Maker Space y cómo promueve el desarrollo de una comunidad*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/que-es-un-maker-space-y-como-promueve-el-desarrollo-de-una-comunidad/>
- Piscitelli, A. (2002). *Meta-cultura. El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 31, (octubre-diciembre), 15-24. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvq3m2>
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Sandel, M. J. (2011), *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?*, Madrid: Debate.
- Shen, C., & Cage, C. (2015). Exodus to the real world? Assessing the impact of offline meetups on community participation and social capital. *New Media & Society*, 17(3), 394-414, doi:10.1177/1461444813504275
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.
- Vadillo, G. (2011) Entrevista a George Siemens, Desarrollador del Conectivismo. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 3(6), 41-47. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/65058/57087>
- Varela, J. (1992), “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”, *Revista de Educación* N° 298, Madrid.
- Waks, L. J. (2014). *Education 2.0: The learningweb revolution and the transformation of the school*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Zaldívar, J. I. (2011). La pantalla como metáfora axial de una época. Un acercamiento a los nuevos paradigmas en educación. *XII Congreso Internacional de teoría de la educación*. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/058.pdf>
- Zaldívar, J. I. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1(1), 28-57, doi:10.4471/hse.2012.02
- Zaldívar, J. I. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21, 13-35, doi:10.2436/20.3009.01.108
- Zaldívar, J. I. (2016). *Desescolarizar la vida. Iván Illich y la crítica de las instituciones educativas*. Madrid: Enclave de Libros.
- Zaldívar, J. I., & Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo xxi. *Educación XXI*, 20(1), 37-56, doi: 10.5944/ educXX1.17490