

Tipo de documento: artículo



“Pido perdón a los maestros”. La pedagogía crítica, la desescolarización y lo que ya llegó

Autoría ditelliana: Narodowski, Mariano; Botta, Mayra
(Universidad Torcuato Di Tella. Escuela de Gobierno)

Publicado en: Revista Argentina de Investigación Educativa (e-
ISSN: 2796-7433) vol. IV, nro. 7, pp. 55-69

Fecha de publicación: 07/2024

¿Cómo citar este trabajo?

Narodowski, M., Botta, M. (2024). “Pido perdón a los maestros”. *La pedagogía crítica, la desescolarización y lo que ya llegó*. Revista Argentina de Investigación Educativa. IV, nro 7, pp. 55-69.
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/316>

El presente documento se encuentra alojado en el **Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella**, bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-No Comercial- Compartir Igual 4.0 Internacional, de acuerdo a lo indicado en la fuente original.
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13147>



Mariano Narodowski* y Mayra Botta**

“Pido perdón a los maestros”. La pedagogía crítica, la desescolarización y lo que ya llegó

RESUMEN

Este artículo analiza las ideas de la pedagogía crítica y su fuerte cuestionamiento al poder enajenante de las escuelas, así como la actualidad y futuro de la tecnología escolar.

En primer lugar, presenta la visión disruptiva de Louis Althusser acerca del proceso ampliado de reproducción ideológica que el capitalismo iba a tener en la escuela y en ellas su agencia perfecta, así como el papel de los docentes. En segundo lugar, muestra las divergencias de las alternativas frente a lo escolar de las distintas concepciones de pedagogía crítica. También se analizan las ideas de desescolarización de Iván Illich en un contexto actual marcado por el avènement de internet y la posibilidad de acceso irrestricto al conocimiento. Por último, se revisa el contexto actual y futuro de una

* Profesor en la Universidad Torcuato Di Tella y ha sido profesor visitante de varias universidades del mundo. Recibió distinciones a la investigación como el John Simon Guggenheim Fellow o el Outstanding Scholar Award (LASIG-CIES). Ha publicado veinte libros y más de un centenar de artículos. Integra el Consejo Asesor de la Organización de los Estados Iberoamericanos y el Consejo Nacional de la Calidad de la Educación de Argentina. Además, es miembro fundador de Pansophia Project y de eduKuber. Filiación: Universidad Torcuato Di Tella, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mnarodowski@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3122-052X

** Magíster en Políticas Educativas, especialista en Tecnología Educativa, licenciada en Psicopedagogía y docente. Se ha desempeñado como docente, jefa de trabajos prácticos y asistente de cátedra y de investigación en universidades públicas y privadas. Se especializó en el diseño y gestión de programas educativos y de formación para la inclusión de las tecnologías digitales en los procesos educativos. Publicó notas y artículos sobre temas de Educación y de Pedagogía. Además, es miembro fundador de Pansophia Project. Filiación: Universidad Torcuato Di Tella, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mayra.botta@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3230-782X



posible superación de la tecnología escolar a medida que avanza el tecnocapitalismo, sin descartar ninguna de las propuestas y soluciones presentadas.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías críticas • tecnología escolar • desescolarización • tecnocapitalismo

TITLE

“I apologize to the teachers”. Critical pedagogy, unchooling and what has already arrived

ABSTRACT

This article analyzes the ideas of critical pedagogy and its strong questioning of the alienating power of schools, as well as the current and future of school technology.

First, it presents Louis Althusser’s disruptive vision of the expanded process of ideological reproduction that capitalism was going to have in schools and in them its perfect agency, as well as the role of teachers. Secondly, it shows the divergences of the alternatives to the school of the different conceptions of critical pedagogy. Thirdly, Ivan Illich’s ideas of unchooling are analyzed in a current context marked by the advent of the Internet and the possibility of unrestricted access to knowledge. Finally, the current and future context of a possible overcoming of school technology as technocapitalism advances is reviewed, without ruling out any of the proposals and solutions presented.

KEYWORDS

Critical pedagogies • school technology • unchooling • technocapitalism

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)

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)

INTRODUCCIÓN

En los vertiginosos años posteriores al Mayo francés, el filósofo Louis Althusser publicaba en la revista *La Pensée* un pequeño artículo en el que iba a reforzar aspectos planteados en el libro que publicara un lustro antes: *Para leer el capital* (2001), en coautoría con Étienne Balibar.

En este libro, se proponía continuar con la obra de Marx que le aparecía como incompleta. Según Althusser, en la obra cumbre *El Capital* (2017) (en realidad,



a partir del capítulo cuarto del primer volumen porque los primeros tres eran desechados por su pretensión metafísica) se logró comprender tanto la naturaleza abstracta como los procesos sociales concretos de la reproducción del capital. Sin embargo, Althusser advertía que la obra de Marx estaba incompleta: basándose en afirmaciones del propio Marx, particularmente del capítulo XXIV “Acerca de la llamada acumulación originaria” en el que se sostenía que los procesos de compra venta de fuerza humana de trabajo y la acumulación de capital no bastaban para comprender la lógica final del desarrollo del capitalismo. Sobre estas estructuras, la sociedad burguesa montaba un proceso de reproducción ideológica que era igualmente esencial a los fines de la producción capitalista y la reproducción de sus relaciones de producción.

En su opúsculo, Althusser (2024) profundiza mucho más este marco conceptual aunque de forma más desordenada que en el libro anterior (recordemos que el subtítulo aclara que se trata apenas de un conjunto de notas para la investigación). En esta visión menos prolija pero más recargada, el artículo presenta una propuesta teórica francamente disruptiva, incluso para esos años turbulentos: el proceso ampliado de reproducción ideológica del capitalismo iba a tener en la escuela (en la escuela pública, en lo escolar) su agencia perfecta; es decir, ya no será la iglesia (que hubo de quedar obsoleta allí donde el mundo feudo burgués caía) sino que es esta más reciente configuración la que va a ser un factor causal, incluso omnipotente, en la construcción de una conciencia que habrá de retroalimentar el sistema de reproducción económica del capitalismo.

Más provocador aún, Althusser sostiene que el máximo nivel de eficacia de la escuela se evidencia en la imagen positiva que el conjunto de la sociedad tiene de ella que hace que, incluso el proletariado (que recordemos que en todas las variantes del marxismo es el actor central de la caída del capitalismo) no solo naturaliza lo escolar sino que su reivindicación entra en sus planes de lucha: peor incluso que con la compra y venta de trabajo humano industrial, el proletariado termina por reclamarle a la burguesía la llave maestra de su propia opresión.

PIDIENDO PERDÓN

En este andar, en algún momento de la escritura, Althusser parece haberse sentido culpable por las consecuencias de sus ideas, o al menos por su percepción por parte de los docentes. Y es así que produce unos de los párrafos más intelectualmente honestos de la historia de la pedagogía crítica. Dice así:

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que pueden hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio

para cumplir con la última directiva (ilos famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos. (Althusser 2024, p. 19)

La interpelación tiene un punto de insolencia honrada y sincera que se evidencia en que los docentes a los que se dirige el pedido de disculpas son verdaderos héroes pero no son muchos: la mayoría ni siquiera está enrolada en una postura de mejoramiento de lo que hacen y son, apenas, actores pasivos de la maquinaria capitalista y no parecen merecer un pedido de perdón.

A diferencia de parte de la pedagogía crítica posterior, no hay concesiones demagógicas de exaltación de la docencia como un colectivo redentor; un formato en el que el intelectual ofrece su corazón, su sentimiento sincero, su palabra justa, incontestable y determinante pero generosa. En el caso de Althusser, la invocación no es laudatoria y esperanzadora sino todo lo contrario: escéptica y hasta pesimista en lo que la escuela y los docentes pueden aportar a un futuro mejor.

No sabemos si algún docente se sintió interpelado por el pedido, y si en ese caso hubo de responder: revolvimos la red y no encontramos respuesta alguna, pero en 1970 no había redes sociales o blogs así que no tenemos certeza de la existencia de un fanzine, un afiche o un discurso de respuesta. En todo caso, si es que la hubo, no sabemos si iban en la dirección de “no te perdono”, “te perdono”, “no hay drama” o “no sé quién es este tipo ni tampoco sé por qué me pide perdón”; en nuestra humilde opinión, esta última respuesta debió ser la más probable.

Como señalan Valls-Carol *et al.* (2022), el pedido es la contracara de imposturas usuales en esta “pedagogía crítica”, cuyos autores mueren de amor por las escuelas y particularmente por los docentes: como señalamos en otro lado (Narodowski, 2022), no está claro si aman a todos los profesores (a los cientos de miles de docentes que hay en todos los países) o si, acaso, se lamentan por un amor tan vasto y obviamente no correspondido, salvo en algún mensajito por Facebook. Tampoco tenemos idea de si, en todo caso, su narcisismo alcanza a percibir este virtual desamor, lo que parece probable a la luz de la insistencia con tanta energía libidinal.

El pedido de disculpas de Louis Althusser es el punto cúlmine de cualquier postura crítica en materia educativa, el *non plus ultra* de su capacidad reflexiva: trabajar filosóficamente sobre lo escolar, desmontando su estructura y sometiéndola a la crítica rigurosa del marxismo académico acaba por demostrar que el objeto bajo análisis es el veneno que nos corroe y que, por lo tanto, no hay ninguna chance de que nos libere, nos emancipe ni ninguna otra operación de consecuencias anti (o al menos no) capitalista. No hay vacuna que permita inmunizarnos y aprovechar los flujos del principal aparato ideológico del Estado para devenir en otros diferentes: la reproducción es, para la pedagogía crítica althusseriana, una cadena perpetua. En esta postura, y a pesar de nuestra voluntad, no hay resistencia posible e incluso todas las herramientas a disposición a esos efectos terminan por reforzar los



mecanismos de la fatal intoxicación: el ejemplo que ofrece respecto de los “nuevos métodos” podrían homologarse a las “luchas” para las que el estado (burgués, neo-liberal, etc.) financie, regule y provea de escuelas en forma universal.

Esto último expone una dimensión central en el pensamiento althusseriano que no aparece en el pedido de disculpas pero atraviesa brutalmente su postura crítica. Las escuelas no solo son aparatos esenciales para la reproducción ideológica de las relaciones de producción sino que además, son aparatos *de Estado*; dependencia directa y evidente del gobierno de la burguesía, de esa clase dominante a la que el pensamiento crítico consagra como opresora.

El pedagogo crítico que mira de frente a esta idea no la puede soportar: el horror. Althusser expone con crudeza que la escuela pública liberadora (o con capacidad de liberar) no deja de ser otra artimaña burguesa para esconder sus verdaderos propósitos de mantenimiento de un orden social basado en el imperio del capital.

Este punto es central cuando se identifica el origen conceptual de la escuela pública en el *Discurso a la Nación Alemana* de Fichte, donde se propone que estas concentren el foco en el nacionalismo alemán frente al avance de potencias extranjeras sobre Prusia por medio de una operación ideológica de condensación. También sabemos que el propio Marx se reía de la obligatoriedad de la escuela pública estatal cuando sus copartidarios la proponían o cuando el sindicalismo internacional la consideraba (Naradowski, 2008). Sus argumentos eran varios pero el relativo al concepto de aparatos ideológicos del estado consistía en corroborar que los contenidos a enseñar iban a ser siempre y necesariamente los convenientes para el sostenimiento del Estado burgués.

ALTERNATIVAS FRENTE A LO ESCOLAR

El argumento de Althusser es ciertamente implacable: cénit del pensamiento crítico, se opone a lo escolar como forma de educación predominante porque, en tanto aparato ideológico del Estado, demuele toda crítica posible: citando a Gramsci, encuentra en la escuela un instrumento de hegemonía ideológica burguesa. De ahí el pedido de perdón a los pocos héroes que pretenden aprovecharse de lo escolar para contribuir a doblegar al capitalismo. De ahí que desde esas alturas, Althusser les pregunta a los educadores: ¿y ustedes, qué van a hacer?

Basándose en el Freire de los años sesenta (2018), Valls-Carol *et al.* (2022) definen sencilla pero precisamente a la pedagogía crítica como aquella pedagogía que explicita un objetivo muy claro: transformar la realidad de la educación y la sociedad con énfasis en la superación de las desigualdades de los oprimidos. Es decir, frente a la barrera althusseriana, la pedagogía crítica se sostiene en un tronco configurado por la voluntad racional del pedagogo y la esperanza -probablemente no tan racional sino más bien deseo puro- de la liberación de los oprimidos. Pero este tronco se subdivide en dos ramas que ofrecen respuestas diferentes y contradictorias al objetivo de sostener una contraofensiva frente a la ortodoxia althusseriana. No vamos a ofrecer aquí

un análisis detallado de la primera variación pues vamos a centrarnos en la segunda: la desescolarización.

La primera rama crece para responder al problema althusseriano mediante el concepto de “resistencia” o similares: la escuela es un hábitat indeterminado, auguran, y por lo tanto los diferentes actores políticamente involucrados pueden ofrecer respuestas alternativas al funcionamiento en bloque de la escuela, pero, como señalan Valls-Carol *et al.* (2022), no cualquier respuesta es consistente con una “verdadera” pedagogía crítica, pues estas deben presentar una axiomática basada primordialmente en dos criterios: el diálogo igualitario que los autores de pedagogía crítica utilizan con ciudadanos muy diversos para lograr transformaciones reales amplias y profundas y el impacto social de su trabajo en la sociedad, especialmente en los oprimidos, superando las desigualdades y mejorando sus condiciones de vida.

Aquí se presenta un problema cuya solución parece más bien metafísica: ¿Cuándo una pedagogía crítica es verdadera? Por ejemplo, para autores como Giroux (1999), es preciso redefinir lo estatal y particularmente lo público: ya no es necesariamente una conformación en bloque destinada a garantizar el interés general de la burguesía sino que, por medio de una lectura de Gramsci antagónica respecto a la de Althusser, se lo caracteriza como un ámbito de “luchas” y donde se generan “espacios” en los que la maquinaria estatal no necesariamente va a volcar su peso a favor de los sectores privilegiados.

Para este encuadre, aquella escuela pública, denostada por el pensamiento crítico desde Marx a Althusser, recobra el brillo de sus mejores épocas liberales solo que apegado ahora a la freireana “esperanza” en los cambios necesarios y a la “lucha” contra lo que estos autores denominan “neoliberalismo”, un significante impreciso, polivalente, a la carta, todoterreno, cuando se aplican criterios conceptuales rigurosos basados en el enfoque foucaultiano (Fernández, 2020).

Estas divergencias no son menores por sus consecuencias prácticas al utilizar concepciones diferentes de “pedagogía crítica” (verdaderas para cada autor, respectivamente). Por ejemplo, evaluando el impacto de las pedagogías críticas en los últimos 40 años post althusserianos, unos plantean su fracaso en modificar las prácticas opresoras de las escuelas y otros manifiestan que ese fracaso es la clave de su éxito a raíz de que los gobiernos (“la derecha”, “el neoliberalismo”) hacen lo imposible para borrar del mapa las ideas freireanas por su peligrosidad “transformativa”.

Imperdible el debate, que rescatan Valls-Carol *et al.* (2022), entre Luis Huerta Charles y Henry Giroux, donde se exponen estos puntos de vista y queda bastante claro el escenario de esta primera deriva: sostener lo escolar como espacio de “lucha”, “resistencia” y “esperanza” y reaccionar frente al límite althusseriano que no corresponde a un consenso sino a la multiplicación de verdades que conforman un *collage* de analíticas del saber en la que, incluso, el significante “pedagogía crítica” parece tan a gusto del consumidor como “neoliberalismo”. Al mismo tiempo, no pocos pedagogos críticos parecen estar revisando estas “verdades” a la luz de lo que ellos mismos denominan un “fracaso” en cuanto a la contribución a los cambios sociales y educacionales esperados.



Como fuere, un althusseriano *avant la lettre* diría que estos planteos y estas querellas, en su afán de refutación recíproca de las respectivas verdades, terminan por confirmar la postura de Althusser.

ILlich Y LA DESESCOLARIZACIÓN

La segunda deriva frente al límite althusseriano para la pedagogía crítica tiene vertientes diversas pero bien puede condensarse en la obra de Iván Illich, uno de los autores iniciáticos de la pedagogía de la liberación en América Latina -de la pedagogía crítica radical-. Su lectura de la realidad coincidía con la del Paulo Freire de los años sesenta (no en sus posteriores regeneraciones), para quien la marginación social y la alienación cultural de amplios sectores de la sociedad fueron el principal producto de la educación alienante (Zaldívar, 2016).

Desde la publicación de *Deschooling Society* (1970) o *La sociedad desescolarizada* (1973) y, en América Latina, también *¿Para qué sirve la escuela?* (1968 y 1973 en inglés y español respectivamente), la obra educativa de Illich no deja de causar revuelo. Nótese que los años de publicación de su obra son contemporáneos e incluso previos a *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, por lo que no parece probable que Illich haya conocido las ideas de Althusser de primera mano, lo que revela que estas fluían y se expandían en el ambiente intelectual occidental.

De hecho, *Deschooling Society* es fruto de una serie de trabajos anteriores que Illich escribió a partir de la experiencia en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), que funcionó y dirigió en la ciudad mexicana de Cuernavaca entre los años 1963 y 1976. La crítica de Illich a las escuelas, centrada básicamente en la burocracia, rigidez y desigualdad que producen, se ubica en un marco más general de crítica al capitalismo, sus instituciones y la necesidad de consumo que este sistema económico conlleva (Garjardo, 1999; Zaldívar, 2016).

Con posterioridad a esta publicación, Illich fue muy crítico de su propia obra. A los pocos meses de publicada recibió punzantes críticas de los sectores progresistas y "críticos" a los que él creía pertenecer, quienes reaccionaron muy negativamente a sus tesis, acusándolo de ser funcional a la burguesía y a la derecha política por pretender eliminar la escuela: último refugio de la posibilidad de cambio social. Extrañamente, Herbert Gintis –un intelectual de izquierda enormemente lúcido, que en los años noventa propuso el sistema de *vouchers* igualitarios que Illich había propuesto dos décadas antes– fue uno de los principales abanderados de esta postura (Gintis, 1975). Pero confirmando la ley del retorno, por su actitud a favor de los *vouchers*, recibió un tratamiento análogo por parte del mismo progresismo al que él también creía pertenecer. Gintis no se retractó; Illich, sí. *Eppur si muove*.

En resumen, Illich afirmaba que la escuela no constituye un dogma eterno, sino que es un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la sociedad industrial (Illich, 1973). A diferencia de buena parte de la primera deriva, este supuesto es central para una operación de desnaturalización y especialmente de des-substancialización de lo escolar, llevándola al mismo lugar que Althusser:

es un instrumento (nosotros diríamos una tecnología -Narodowski, 2008-) para alcanzar resultados en términos de reproducción social y, a diferencia de los pedagogos críticos de la esperanza, la voluntad racional de los actores, incluso la política, tiene poco margen para torcer el rumbo, por lo que esta ineluctabilidad solo puede ser modificada en la medida de la eliminación del instrumento, lisa y llanamente. A diferencia de los pedagogos críticos tradicionales, Illich no pretende cambiar la escuela, renovarla y mejorarla; pretende reemplazarla, traspasar los límites de lo pedagógicamente pensable, ejercer la máxima disrupción posible (Narodowski y Botta, 2017).

Por escolarización Illich (1973) entiende la forma sistemática de recluir a los jóvenes desde temprana edad, para lo cual 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.

Uno de los problemas radica en la aceptación del “mito liberal” de que las escuelas lograrán la integración social, siendo que lo que hacen es responsabilizar a los excluidos de su propia situación, creando a su vez un mayor consumo de escuela en la que el éxito se mide por la cantidad de títulos obtenidos u horas de institucionalización, en vez de atender a los conocimientos y las habilidades (Illich, 1973, 1985).

Illich 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 conjeturaba 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 formas de educación no escolarizantes.

La “fenomenología” construye a la escuela 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, agrupando a los niños según edad y fundado en la premisa de que los niños deben estar en la escuela porque solo se aprende en las escuelas y solo se puede enseñar en ellas. 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, advirtiendo 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, otorgándoles la responsabilidad a los maestros que no hacen más que reproducir las diferencias sociales. El Illich genuino no pidió disculpas. 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, y la sabiduría institucional establece que, para poder enseñar, el profesor debe ejercer su autoridad en un recinto sagrado (Illich, 1985).

Su propuesta es la igualdad y la justicia social por medios no escolares, planteando la necesidad de un cambio radicalmente estructural y altamente transgresor, en el que se 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; 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 a quienes desean aprender.

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 en el modelo propuesto no destituye la figura de enseñante, sí se diluye la centralidad del docente como profesional de la enseñanza, como único lugar de saber, liberando las acciones de enseñar y de aprender, organizándolas de manera desjerarquizada, arrancándolas de las garras del Estado, en las que cada uno tiene el poder de elegir según sus intereses y gustos. Esto se diferencia del planteo de la pedagogía crítica tradicional basado en la “democracia” y la “participación” o, incluso, en un modelo dialógico. En cambio, se percibe una explícita reminiscencia a la organización pre-capitalista, más cercana a las lógicas del aprendizaje práctico del mundo feudo-burgués. La apuesta de Illich es hacia un magisterio con asimetrías contingentes, que duran lo que el interés por determinado saber (Narodowski y Botta, 2017).

LO CONTRARIO DE LA ESCUELA

La crítica a las escuelas conduce a muchos a pensar si un estilo diferente de aprendizaje sería posible (Illich, 1985, p. 101) y así, en el capítulo “Tramas de aprendizaje” de *La sociedad desescolarizada*, 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. Esto no implica apenas un cambio en el estilo de consumo de los recursos de aprendizaje sino en las relaciones sociales en torno al saber, más orientadas 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).

Los nuevos y desescolarizados agrupamientos 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 y al monopolio estatal de las certificaciones.

Así, se genera un escenario “convivencial” (Illich, 1974), en el que Illich se propone demostrar que lo contrario de la escuela es posible y las nuevas agrupaciones 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: es posible proporcionar nuevos vínculos con el mundo en vez de canalizar todos los programas educativos a través de un profesor dado (Illich, 1985).

ILLICH + INTERNET

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 permiten pensar que la propuesta illicheana no tenía un gramo de reaccionaria, como le reprochaban sus colegas “críticos”: el uso de redes transformándolas en un espacio social, devenidos en lo que Illich hubiera denominado espacios comunes de (tele)-encuentro permite 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 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 y Kellner, 2007; Waks, 2014; Zaldívar y 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 estos por individuos que tienen algo que enseñar y que no necesariamente se encuentran suscriptos a la burocracia institucional; en la disponibilidad de contenidos digitales educativos abiertos y de libre acceso, producidos por colectivos sociales, por instituciones especializadas y por singularidades de clase, etnia, género, y opciones divergentes, que se presentan como comunidades de aprendizaje no institucionalizadas formalmente o con un bajísimo nivel de institucionalización, con materiales y ofertas de aprendizaje libres y gratuitas y en bibliotecas digitales de acceso libre. Incluso las grandes corporaciones presentan escenarios donde todo esto ocurre, donde la burocracia estatal está altamente rezagada, salvo en el caso de las teocracias y/o los países socialistas con partido único que inhiben la asociación libre y las organizaciones del Pueblo, cuya acción al respecto es controlar, censurar, prohibir y, eventualmente, encarcelar.

Algo característico de estas nuevas propuestas es la certificación, ya que la validez está dada, en la mayoría de los casos, por las propias plataformas, sin reconocimiento por parte de las burocracias estatales, y cobran valor no solo en el mercado laboral sino también en los vínculos sociales diversos y singulares. Aquí podríamos ver cómo la crítica de Illich al consumo de certificaciones cobra sentido en distintos campos de conocimiento e industrias que no las requieren.

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, también podemos encontrarla en una serie de instancias no escolarizadas que promueven el encuentro entre aquellos que quieren enseñar y/o aprender algo, como las comunidades en línea, los *makerspaces* y plataformas de aprendizaje que reducen las restricciones geográficas y facilitan la formación de redes basadas en intereses similares de los miembros; por ejemplo, el popular sitio web *meetup.com* permite a los usuarios reunirse en la vida real vía grupos vinculados por un interés común (Shen y Cage, 2015). Allí es posible encontrar eventos cercanos, grupos organizados y crear grupos nuevos bajo categorías de interés, siendo REDDIT el actual ejemplo extremo de descentralización.

¿Podrían ser estos ejemplos de distribución de espacios y recursos educativos lo que imaginó Iván 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 "artefactos educativos" sería menos restrictiva". (Illich, 1985, p. 117)

A pesar de su potencia argumentativa respecto de los sectores más desfavorecidos y de los efectos sociales perniciosos de la educación escolar, 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 *et al.*, 1982; Gintis, 1975). Cabe preguntarse varias décadas después si las escuelas garantizan la igualdad: desde pedagogos críticos ya citados hasta el Banco Mundial (The World Bank Group *et al.*, 2022), ya nos han dicho que no.

A pesar de estar dadas las condiciones tecnológicas para una desescolarización de la sociedad como proponía Illich, esta está lejos de materializarse, principalmente por la eficacia de algunos de los dispositivos de la escuela de la modernidad, especialmente los vinculados a la cohesión social y al control biopolítico de los cuerpos, que sí estarían respondiendo a las demandas sociales (Narodowski, 2016). Sobre este punto, resulta significativo y pertinente preguntarnos si otras instituciones cumplen o podrían cumplir con esas mismas demandas sociales a efectos de liberar la enseñanza de estas instituciones.

Si bien las tramas de aprendizajes y las herramientas para la convivencialidad anticiparon el avance de Internet, de las tecnologías, los recursos, la interactividad y las comunidades que podrían ayudar a revolucionar la educación como imaginaba Illich (Kahn y Kellner, 2007), estas 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.

Por tanto, la argumentación de Iván Illich permite un análisis superador: no son las herramientas tecnológicas las que ponen en tensión a las instituciones escolares. Lejos de las miradas que ensalzan y reifican a la tecnología; a la inversa, son las relaciones sociales las que permiten imaginar (o no) escenarios en donde se pueda educar de otro modo (Narodowski y Botta, 2017).

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN Y LA INFECCIÓN TECNOCAPITALISTA

Hacia 1757, el pedagogo bohemio Jan Comenius postuló la idea de que nadie debería saber más que otros, demandando igualdad frente al conocimiento de ricos y pobres, hombres y mujeres y personas con discapacidad. Se trata de la Pansofía (del griego *pan*, todos, y *sofía*, conocimiento): todo el saber humano es para todos los seres humanos. Para alcanzar la Pansofía, Comenius diseñó la escuela, que revolucionó la enseñanza y la masificó: mundialización del saber a punto tal que hoy solo un puñado de países carecen de sistema educativo. Para ello, usó el nuevo invento mecánico: la imprenta, gracias a la cual se podrían multiplicar libros escolares idénticos para que la lectura no fuese privilegio.

La escuela es una tecnología: articula elementos existentes para brindar un resultado más o menos previsible. Sus dispositivos combinados generan efectos esperados. Un dispositivo escolar es la instrucción simultánea: un docente enseña al mismo tiempo, a un grupo de alumnos de igual edad, un solo contenido y con mismo grado de dificultad. Para nosotros, esto es obvio; para el siglo XVII fue un cambio fenomenal que pervive al punto tal que en muchos países cada grupo sigue llamándose “grado”. La instrucción simultánea con la imprenta mecanizaron la educación.

Hoy, gracias a las escuelas, las personas tienen acceso al conocimiento como nunca antes en la historia. Que una parte mayoritaria de la población mundial esté alfabetizada era impensado tiempo atrás. El actual desarrollo científico acelerado sería impensable sin la formación básica en escuelas.

Sin embargo, no todo es bueno. Datos duros muestran, para quien quiera oír, que ir a la escuela no es garantía de aprendizaje. Y hay muchos que ni siquiera van. La Unesco reconoce que en 2015 apenas el 51% de la población mundial alcanzaba habilidades básicas de lectura en la escuela primaria. Para 2030 (Naciones Unidas, 2018) propuso la meta moderada de 67%, estimando que aun así 300 millones de niños seguirán careciendo de conocimientos básico. Ya se sabe que esta modesta meta no se logrará.

El Banco Mundial (The World Bank Group *et al.*, 2022) asegura que la mitad de la población mundial sufre pobreza de aprendizaje: o no asiste a la escuela o asiste y no aprende. En países en desarrollo asciende a dos de cada tres personas. Se trata de un fracaso escolar masivo, no porque los alumnos abandonan o no aprenden o porque los maestros no enseñen bien; semejante extensión del fracaso no es atribuible a lo individual. La magnitud solo se explica por tres factores macro y complementarios: el fracaso de la política, de la pedagogía y de la capacidad de la tecnología escolar. Todo esto confirma lo que parte de la pedagogía crítica viene señalando.

Los que adjudican este fracaso solo a la política reclaman más recursos y reorganizar los sistemas escolares. Esta posición es valiosa y no debe dejarse de lado, pero tiene límites: muchas sociedades que apuestan a la educación también tienen enormes problemas de aprendizaje. Incluso países desarrollados están estancados mientras crece el fracaso en sus regiones más pobres.



Quienes responsabilizan a la pedagogía sostienen que un cambio en los métodos –haciéndolos dialógicos y cooperativos– solucionará estos problemas. En esta línea están los que apuestan a “la tecnología” sin advertir que la escuela ya es una tecnología y que, no solo en educación, es muy difícil superponer tecnologías con éxito.

La pedagogía crítica atraviesa estas dos posiciones pero es más exigente aún con la tecnología escolar: no alcanza con conseguir mejores resultados, ser exitoso a la manera estandarizada, sino que, además, esos aprendizajes deben no solo formar para leer sino para leer el mundo. Esta reflexividad le aporta el plus “crítico” a la pedagogía; es decir, no basta con ir a la escuela, no basta con aprender contenidos curriculares, sino que además, la forma y el fondo de este proceso debe ser dialógica e igualitaria, cuestionando seriamente el orden del desarrollo capitalista.

CONCLUSIONES

Quienes creemos que está cerca la superación de la tecnología escolar no descartamos ninguna de estas propuestas y soluciones, pero reconocemos que, si bien la escuela es un instrumento para la Pansofía, no es un fin en sí mismo, en la línea del gran Iván Illich. Así como Comenius entendió su tiempo y diseñó una tecnología para el aprendizaje masivo, también nosotros podemos entender que lo digital, las redes, las pantallas y la inteligencia artificial pueden contribuir a generar una nueva tecnología del saber que articule lo presente (incluyendo, tal vez, un resquecicio de lo escolar) para lograr la Pansofía.

Defender la escuela, incluso desde un lugar “crítico” y como si nada sucediera, como si la infección tecnocapitalista no estuviera ocurriendo, es secuestrar a la Pansofía, como la bruja Gothel secuestró a Rapunzel para limitar su poder. Más se defiende en bloque a la escuela, más se la condena a su deterioro.

A esta infección futura; es decir, a la expansión ilimitada del capitalismo montada en una suerte de desenfreno maquínico de máquinas que producen máquinas, que producen máquinas que nos maquinizan, nos automatizan (Land, 2019), no le importa si queremos escuelas para siempre, así como tampoco nos preguntó si deseábamos que una computadora reemplace a un diario de papel, una aplicación concierte una cita sexo-romántica, un robot sustituya el trabajo fabril, una plataforma nos permita ver una serie en el subte o el *streaming* haga posible conversar reduciendo el espacio físico. Podríamos ejemplificar infinitamente mientras la infección tecnocapitalista avanza. La ingenuidad es aliada del fracaso escolar masivo.

Illich, el profeta de la educación para el tecnocapitalismo desenfrenado, propuso lo que de hecho está sucediendo sin que nadie lo anticipara. Al contrario, después del encierro prolongado por la pandemia del covid-19, organismos internacionales y gobiernos van dejando atrás sus otrora loas a la tecnología educativa y volviendo al sereno control gubernamental de los cuerpos secuestrados en las escuelas.



Illich lo sabía o al menos lo intuía: la política enfría lo que el tecnocapitalismo calienta en una espiral descontrolada de ciberpositividad. La reacción brutal contra su propuesta por parte de sus supuestos compañeros de ruta y la posterior abjuración son lecciones imposibles de olvidar.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2024). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Legorreta.
- Althusser, L. y Balibar, É. (2001). *Para leer el capital*. Siglo Veintiuno.
- Fernández, L. D. (2020). *Foucault y el liberalismo*. Galerna.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th-anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Gajardo, M. (1999). *Iván illich (1926-)*. <https://www.ivanillich.org.mx/gajardo.pdf>
- Gintis, H. (1975). *Crítica de Iván Illich. Crítica del illichismo: a propósito de la sociedad desescolarizada*. Barcelona.
- Illich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Seix Barral.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Joaquín Mortiz editores.
- Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R. y Fairfield, R. P. (1978). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen.
- Kahn, R. y 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
- Land, N. (2019). *Fanged Noumena* vol. 1. Holobionte Ediciones.
- Marx, K. (2017). *El capital* (obra completa). Siglo XXI Editores.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3).
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- Narodowski, M. (2022). *Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada*. Puertabierta editores.
- Narodowski, M y Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Iván Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54, doi:10.17227/01212494.46pys45.54
- Piscitelli, A. (2002). *Meta-cultura. El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*. La Crujía.
- Shen, C. y 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
- The World Bank Group, United Nations Children's Fund, Foreign, Commonwealth & Development Office, United States Agency for International Development y Bill and Melinda Gates Foundation (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. <https://www.unicef.org/reports/state-global-learning-poverty-2022>



- Valls-Carol, R., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M. y Redondo, G. (2022). The Critical Pedagogy that Transforms the Reality. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 58-71.
- Waks, L. J. (2014). *Education 2.0: The Learningweb Revolution and the Transformation of the School*. Paradigm Publishers.
- Zaldívar, J. I. (2016). *Desescolarizar la vida. Iván Illich y la crítica de las instituciones educativas*. Enclave de Libros.
- Zaldívar, J. I. y 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.

Recepción: 26/05/2024

Aceptación: 25/06/2024

