

Compañeros de viaje para *La Sociedad Desescolarizada*

ADRIÁN MASIP MORIARTY, adrian@ee.upm.es
Madrid (España), 7 de junio de 2004.

«[...] Y deseé no haber si quiera comenzado a decir nada porque seguramente ya no volvería a hablar conmigo ahora que lo sabía. Y entonces lo escuché. ¡La risa! Y levanté los ojos y Janice se había recostado sobre la cama, su mano sobre la boca y lágrimas caían de sus ojos según intentaba detener la risa. . . Janice no dejaba de intentar decir que lo sentía, pero cada vez que lo hacía, simplemente comenzaba a reirse otra vez hasta que se inclinó y gritó tanto de la risa que yo no lo pude evitar, y aunque no creía que la situación tuviera nada de gracioso, comencé a sonreír. Nos miramos, Janice y yo; en ese momento arranqué a reír. Y no me pude contener, los dos chillábamos y gritábamos y la enfermera gruñona, al pasar, nos preguntó que de qué nos reíamos, y eso volvió a emperorar la situación, y no podíamos parar, y cuando nos mirábamos todo volvía a comenzar otra vez [...]»

WILLY RUSSELL, 2000
The Wrong Boy

Sería un poco exagerado decir que en *The Wrong Boy* (literalmente *El chico equivocado*) se presenta un retrato realista de una sociedad actual de clase media. Pero aun siendo las situaciones descritas inverosímiles e hiperbólicas, el autor, Willy Russell, describe una serie de sentimientos encontrados que sugieren comportamientos que nos resultan familiares. La vida de Raymond Marks, un chico de unos doce años, se desarrolla en *Failsworth* con absoluta normalidad, hasta que se destapa el escándalo de los *cazadores de moscas*.

¿Qué historias cuenta esta novela? Por un lado, la historia de un chaval como otro cualquiera pero a cuyo alrededor se precipitan uno tras otro los acontecimientos, trastocando sus intenciones (muchas veces del todo inofensivas y algunas veces dirigidas hacia la trastada) hasta hacer de sus actos crímenes abominables. Cuenta la relación de este muchacho con el mundo de los adultos; la historia de sus tíos cretinos, preocupados por los *angelitos* de sus hijos; la historia del director del colegio, preocupado por mantener bajo control la escuela, y que por supuesto carece de la capacidad para tolerar un escabroso incidente de contenido sexual; la historia del desfile de profesionales que intentan analizar a Raymond y aprovecharle como extraño caso de estudio para demostrar su destreza; la historia de su padre loco, fugado para montar un grupo de rock; cuenta las historias lúgubres que cantan los *Smiths*; la historia de su intrépida abuela y las galletas *Garibaldi*; la historia de Malcom, su amigo imaginario. . .

Pero sobre todo, este libro cuenta la historia de la madre de Raymond. Según avanza la novela, es su personaje el más rico, por ser el más contradictorio. También el más real. Por un lado, es una persona amorosa y valiente que ha tenido que hacerse cargo del chico en solitario, por otro lado, es una persona insegura y muerta de miedo. Éste es un punto importante. Tiene miedo de no saber educar a su hijo, de que éste deba volverse, como su padre, loco. A lo largo de la historia intenta una y otra vez volverse hacia él, escucharle y entender sus historias y las cosas que siente, pero constantemente se entromete entre ellos algún tipo de filtro al que ella se aferra: el director de la escuela, las madres del resto de los chicos, el monitor de los *boy scouts*, el psicoterapeuta, su hermano y su cuñada.

De ninguna forma es la madre el personaje *malo* de la novela, puesto que en todo momento entendemos su miedo, y lo compartimos, pero a la vez intentamos decirle con todas nuestras fuerzas que lo deje atrás y que se ría y disfrute y escuche a Raymond; que olvide lo que le han enseñado que está bien o mal; que descubra que las respuestas están en ella misma, y no en las personas que *saben*.

La divertida novela de Willy Russell nos permite entrever algunos aspectos interesantes: por un lado, la educación no se circunscribe a la escuela, inunda todos los ámbitos de la vida, pero toma la escuela como punto de referencia. Por otra parte, no está claro hasta dónde alcanza la educación, hasta dónde alcanzan las competencias de la escuela o hasta dónde alcanzan las competencias de nuestros vecinos: ¿se limitan a temas como las matemáticas, o van más allá, hasta la profunda intimidad de las personas? Por último, estamos hablando de cómo esas competencias se cruzan, como barreras, en el núcleo de las relaciones entre personas.

A Ivan Illich le preocuparon especialmente estas pantallas e intromisiones. Vamos a intentar reflexionar durante un instante acerca de su pensamiento educativo. Antes de hablar sobre el propio Illich, sin embargo, vamos a dar un pequeño paseo. Vamos a conversar de forma fugaz con distintas personas, intentando aproximarnos a las posibilidades que el concepto de la *desescolarización* ofrece. Parte de los libros que vamos a comentar vieron la luz en el propio entorno de Illich, durante los años sesenta y setenta, incluso alguno como respuesta explícita a sus planteamientos. Otras experiencias y reflexiones a las que echaremos un vistazo proceden de ámbitos bien distintos, aunque complementan y dan perspectiva a la visión *illichiana*.

De paseo por los terrenos de la escuela imaginada

George Dennison, *Vidas de niños* (1969)

George Dennison cuenta la historia del *Primer colegio callejero*. Durante los años sesenta, en Nueva York, se produjo un debate en torno al problema educativo; un núcleo de maestros y pensadores interesados en la educación intentó complementar su trato profesional con los niños a través de reflexiones que intentaban abordar el problema del fracaso escolar replanteando el propio papel de la escuela y su relación con la educación.

Dennison y sus compañeras establecen el *Primer colegio callejero* en un barrio neoyorquino con alta tasa de inmigración, principalmente puertorriqueña. «Cuatro características diferencian este colegio de otros: con un coste por alumno semejante al de cualquier escuela pública, el *colegio callejero*, de pequeño tamaño, ofrece una relación maestro/alumno extraordinariamente alta; la vida en el colegio se vertebra en torno a dos elementos fundamentales: la libertad individual de alumnos y profesores y el convencimiento de que, frente a la mera instrucción y el sitio físico, el corazón de esta escuela reside en su carácter como caldo de cultivo de relaciones entre personas [...] entre niños y adultos, adultos y adultos, niños y otros niños».

Los niños, personas, son los verdaderos protagonistas de la vida de este lugar. «Aprender es algo *fácil* cuando tienes preguntas y los sentidos afinados. De forma convencional, aceptamos, sin embargo, que aprender es una tarea dura y sacrificada». Dennison está convencido de que las preferencias de los chicos se encuentran muy cerca de sus verdaderas necesidades, por tanto, la tarea educativa se convierte principalmente en una tarea de escucha y de disponibilidad. La mayor parte de la energía de los chicos y de las chicas se quema en sus sistemas de autodefensa frente al entorno.

Dennison se concentra sobre todo en su relación con José, un muchacho puertorriqueño que ha sido expulsado de todas las escuelas públicas a las que ha acudido, que con unos doce años no sabe leer ni escribir en inglés pero que con siete años, a su llegada a Estados Unidos hablaba, escribía y leía fluidamente en castellano; él se encargaba de escribir y leer la correspondencia entre su madre y su familia, aunque ahora, por supuesto, eso lo ha olvidado.

«[...] y cuando se dio cuenta de que podía rechazarlo, de que podía negarse completamente, de que podía terminar con la clase, podía cambiar su rumbo, podía insistir en algún otro tema; asumimos de forma natural nuestro interés mutuo en su desarrollo. Nos hicimos colaboradores en la empresa de la vida [...] Lo que él realmente valoraba era lo siguiente: un adulto, con una vida propia, estaba deseando enseñarle [...] abandonó sus patéticos gruñidos y se aventuró a decir “no lo sé”. Una vez descubrió que decir tal cosa era seguro, casi comenzó a lamentarse, y desde este punto comenzó a avanzar, de forma muy lenta, hacia una noción totalmente nueva, básicamente, que el aprendizaje era un proceso, una experiencia: comenzabas en la oscuridad y acababas en la luz».

Sobre la escuela convencional Dennison explica lo siguiente: «lo que llamamos orden, en este contexto, no merece ese nombre; no contribuye a la relación coherente entre las partes y el todo sino a la simple supresión de las diferencias vitales [...] no podemos educar a los niños en la libertad tratándoles como pequeños robots; no podemos producir adultos democráticos encorsetándoles y colocando todas las decisiones en manos de las autoridades. Tampoco podemos construir el prestigio moral del colegio basando toda la institución en un acto de fuerza como el que supone la asistencia obligatoria».

Por tanto, vuelve en este caso a la palestra el miedo. El terror de los alumnos es su principal obstáculo para el aprendizaje. Cuando descubren que los adultos son verdaderamente compañeros en su viaje, que no deben avergonzarse, las relaciones tienden hacia la sencillez, se hacen más directas y más honestas. «La pregunta ¿quién soy yo? pertenece enteramente a la pregunta ¿quién eres tú? No son dos cuestiones separadas, son un solo hecho indisoluble».

En paralelo a la disolución de las barreras entre grupos de edad, curiosamente, se produce el proceso de entender que los niños necesitan mucho tiempo para ellos mismos, para aprender unos de otros, para construir entre todos un entorno social, sin la intromisión ni la supervisión de los adultos.

Más allá de la discusión sobre la escuela, Dennison tiene muy clara una cosa: «compartíamos el mundo con ellos, y esto permitía ver la escuela de una forma nueva, más sana y realista». Es decir, más allá de la tarea de la educación, alumno y profesor son dos personas que comparten una relación y un lugar. Él entiende que la solución a los problemas planteados en la escuela primaria se encuentran fuera de esta institución: son problemas eminentemente comunitarios. La construcción de la escuela no es por tanto algo que concierna sólo a niños, sino también a adultos. La pregunta no es «cómo podemos mejorar nuestros colegios», sino «cómo podemos educar a nuestros jóvenes». En el último capítulo del libro, citando a Paul Goodman y a Elliott Shapiro, Dennison propone su respuesta a la escuela pública: los *mini-colegios*, escuelas de pequeño tamaño, repartidas por todo el tejido de la ciudad, y en las que se implican los distintos tipos de personas que habitan un lugar: los adultos en general, los padres, los estudiantes universitarios, las personas mayores... «son los intereses vitales de las personas que habitan la comunidad, y deben manifestarse a nivel comunitario. Es esencial que los miembros de la comunidad tengan la capacidad de hacer este trabajo, financieramente y a través de la formación, puesto que cuanto más nos acerquemos a los hogares y los barrios de los chicos, más auténticas y más correctas serán las motivaciones de aquellos que trabajan con los jóvenes [...] La autoridad debe residir en lo comunitario; debe ser local, doméstica,

modesta y sensible». Esto no quiere decir que cada abuela eduque en exclusiva a sus nietos. Quiere decir que la resolución de los problemas de la escuela se encuentra fuera de la propia escuela, en la ciudad, en el mundo y el entorno; más que transformar la escuela deberíamos pensar en transformarnos a nosotros mismos y en insertarnos como piezas fundamentales en la ecuación educativa.

Dennison nos habla de **Leo Nickolaievich Tolstoy**, que hace ya más de cien años, en Rusia, acometió una experiencia semejante; él pensaba que a la escuela *tan sólo* le faltaban los aspectos esenciales: una relación de trabajo en colaboración entre alumnos y profesores y un lazo vital con la realidad.

A.S. Neill, *Summerhill* (1962)

Summerhill es una experiencia educativa que tiene lugar en Inglaterra. A.S. Neill es su responsable. Se trata de una especie de internado anarquista. El propio Dennison habla sobre él en su libro: «*Summerhill* era un mundo lleno de adultos, todos ellos podían ser disfrutados, se podía confiar en ellos y se podía contar con ellos [...] Una de las grandes virtudes de Neill era su capacidad de mantener sus ojos atentos a las personas».

Neill coincide con Dennison en su tratamiento hacia los niños; no ve en ellos una especie inferior y separada, esperando a alcanzar cierto nivel de suficiencia, sino a personas que esperan ser tratadas con respeto. La educación fracasa porque se encuentra dividida en pedacitos pequeños e incomunicados entre sí, y porque la constante social que subyace en ellos es la del miedo y la infelicidad. Aun un hogar sano tendría frente a sí un aparato terrorífico y aterrizado. Neill piensa que la escuela, con sus métodos nos ofrecería la siguiente lección básica: «no cuestiones nada, simplemente obedece». Volvemos a nosotros mismos: los problemas de la escuela, de la educación, están en el mundo. Mentimos a los niños, simplificamos de forma absurda la realidad y la llenamos de lugares oscuros porque nos mentimos a nosotros mismos, generamos un ideal moral inalcanzable a la vez que vacío dando un significado moral a la represión de cualquier inconveniencia de la vida (no hagas esto o lo otro porque es *malo*), a cualquier cosa que pudiera requerir tiempo, explicaciones (*no me gusta nada que toques mis macetas porque les dedico muchísimo tiempo y disfruto mucho de ellas...*) y franqueza. Aún no hemos sido capaces de admitirnos a nosotros mismos que «[...] pego a mi chico porque le odio, me odio a mí mismo, a mi mujer, mi trabajo, mis amigos (de hecho, odio la propia vida). Pego a mi hijo porque es pequeño y no me puede devolver la paliza. Le pego porque me muero de miedo ante mi jefe. Cuando mi jefe la toma conmigo, yo respondo tomándola con el chico en casa».

Frente a esto, la tarea educativa supone estar siempre un paso por detrás del aprendiz, aprendiendo en la observación íntima. La tarea educativa es una tarea paciente. Es una tarea de valor. Supone, ante todo, la confianza en las personas, en su capacidad de aprender. Nos aconseja Neill nunca enseñar a nadie nada que pueda aprender por sí mismo. También supone tomar una opción frente a erratas comunes; la confusión entre la felicidad y el confort, entre los resultados académicos y las valoraciones de las personas, el tiempo que a cada uno toma el aprendizaje. La educación es el arte de saber morderse la lengua, de saber qué no decir, qué silencio guardar (el peligro mayor que acecha la educación es el que se manifiesta en «...yo a tu edad...»).

Otra historia que se cuenta en *Summerhill*, es el experimento que, también en el Reino Unido, realizó **Homer Lane** en su *Pequeña Commonwealth*. Se trataba de una institución penitenciaria para jóvenes. Lane valoraba la confianza en las personas, y entendía que las actitudes criminales respondían a represiones previas que debían ser superadas por la posesión plena de la libertad.

La principal crítica que podría hacerse a *Summerhill*, es precisamente la de su carácter de internado. En torno a una persona atenta y valiente como Neill se construyó una especie de pequeño *Sans Souci* (el palacio en el que vive *el Príncipe Feliz* de Wilde, protegido de las miserias de un mundo que no descubrirá hasta que, como estatua, le sitúen en lo alto de la ciudad), desvinculado de la realidad. En cierta forma, creo que Neill piensa que este aislamiento es necesario para poder romper con la dinámica que impone el mundo real, para poder salir a enfrentarlo con fuerzas.

Él expresa dos planteamientos con respecto a los ciudadanos del mundo moderno: por un lado, piensa que nos encontramos inmersos en una inercia tal que es imposible escapar de ella: «[...] un esclavo no desea realmente la libertad. Es incapaz de apreciar la libertad. La disciplina impuesta hace a los hombres esclavos, inferiores, masoquistas. Se aferran a sus cadenas». Por otro lado, frente a la formación de cara a una profesión (*especialización* de la que hablaremos en breve), él prima principalmente la formación de capacidades creativas y de elección, la capacidad de construir sueños reales; en este sentido, nos confiesa que «[...] me gusta encontrarme a un hombre que a la edad de 53 dice que todavía no tiene del todo claro qué quiere hacer *cuando sea mayor*».

Willem van der Eyken y Barry Turner *Aventuras en la educación* (1969)

Durante estos años sesenta y primeros setenta, también en el Reino Unido, Willem van der Eyken y Barry Turner publicaron un libro, *Adventures in Education*, en el que recogan experimentos educativos británicos realizados durante la primera mitad del siglo XX.

El primer experimento que cuentan es el llevado a cabo por **Susan Isaacs y Jeffrey Pyke** en *The Malting House*. Él es un rico americano que, inconforme con los estándares educativos habituales, busca superarlos de cara a la formación de su propio hijo; ella es una maestra. Organizan su colegio en torno a la convicción de que la curiosidad es algo innato en las personas, pero que por su inconveniencia en edades tempranas, tendemos a ahogar. Ellos proponen un lugar en el que la curiosidad del niño pueda ser completamente satisfecha. Creen que el núcleo de la educación se encuentra en la capacidad de realizar descubrimientos personales desde la observación, la experimentación y la elaboración, a partir de ellas, de conclusiones propias. En este contexto, el profesor sería alguien a disposición del alumno, con el papel de animar y guiarle pero en ningún caso con potestad para interferir en los descubrimientos propios ni para imponerse. Piensan que la escuela convencional invierte el orden natural «En primer lugar aprende lo que yo tengo que enseñarte, más adelante podrás hacer cosas por tí mismo». Asumimos, por la incomodidad que cualquier otra asunción supone, que nuestros niños deberían seguir un modelo de *angelito* específico para los niños, y por ello, procuramos educarlos hacia ese modelo, nuevamente inalcanzable y absurdo que se impone como pantalla entre los *niños* y el mundo. *The Malting House* vuelve a ser la construcción de un pequeño universo puesto a disposición del niño, en el que los adultos son un recurso más, una fuente de ayuda; pero en el que la iniciativa siempre está de parte del aprendiz.

«Aquí tienes un vestíbulo enorme, salas de trabajo, un taller de carpintería y un jardín. Pero sobre todo, tienes cosas, montones de cosas. En el jardín hay un lugar lleno de tierra, que puede ser inundado y una estructura de madera, importada especialmente, sobre la que los niños pueden ser tan ágiles como monos, sin miedo a hacerse daño. Está lleno de plantas, si quieres, puedes excavarlas y sacarlas, para observar en qué andan. Sobre todo, hay animales, hasta decir basta. Y los niños los acarician y los cuidan, los observan y colocan, y a veces, también son un poco bestias con ellos, como cabría esperar en un niño. En cierta ocasión, murió uno de los animales y quisieron saber el porqué. ¿Pero cómo podías contárselo en términos que ellos pudieran comprender? Aquí la respuesta es “descubrámoslo”, así que los niños se han acostumbrado a buscar las respuestas a sus propias preguntas. Así pues, de forma sencilla y natural, el pequeño animal muerto fue disecado. Aprendieron mucho más que la causa de la muerte.

La curiosidad, el deseo de saber por qué, es instintivo; ha ayudado a preservar la raza humana. Como tal, pertenece especialmente a la infancia, y nosotros, como en tantos otros aspectos, fracasamos de tal forma en su satisfacción que se diluye hasta convertirse en la aceptación gris que caracteriza a las personas grises. La curiosidad en el infante suele suponer una dificultad para el adulto, pero aquí, en *The Malting House*, estamos intentando utilizar la fuerza motriz de la curiosidad para desarrollar el pensamiento y el conocimiento».

Un reportero visitante describía el colegio en estos términos: «Durante algo menos de media hora observé a niños de entre cuatro y nueve años pasándose como nunca, empapándose hasta las rodillas intentando llenar la balsa de arena con agua, arreglando un grifo con una llave inglesa, engrasando las tripas de un reloj, entusiasmados, alimentando una hoguera, disecando cangrejos, escalando los andamios, pesándose los unos a los otros en balancines, tejiendo, modelando, haciendo cerámica, trabajando el cuero; de hecho, haciendo las cosas que cualquier niño disfruta».

Otros dos pensadores de la educación, **Marion Richardson y Robin Tanner**, asumen la ideología que comprendía el movimiento del *Arts and Crafts* (Artes y Oficios). Sobre todo, insisten en el desarrollo de las cualidades creativas frente a las limitaciones que impone la digestión de un currículum preestablecido, y en el papel del arte como motor de desarrollo personal a cualquier edad. Así, en el epicentro de la educación se encuentran la experimentación, la curiosidad y el aprovechamiento de las capacidades que el niño desarrolla por sí mismo. En cualquier caso, según su visión, el propio niño, con sus inquietudes debería ser el punto central de su propia educación. Se supone que en este colegio, el niño desarrolla trabajos completos, concebidos desde el inicio, y desarrollados hasta su final, trabajos que por proceder de ellos mismos, responden a sus intereses y recursos; mano a mano con el niño, se le enseñaba a observar, a discutir, a utilizar los libros como fuente de profundización en un interés y para complementar las impresiones personales, y se le ayudaba también en la expresión gráfica y escrita de estas inquietudes de cara a su comunicación.

Cada uno de estos profesores tenía una visión particular del arte, que reflejaban en la escuela: «Richardson era todo sentimiento: la vida era un cuadro, que debía ser ejecutado con urgencia y brillantez mientras la pasión permaneciera caliente sobre la paleta. “Cuando un maestro libera la visión artística inherente al niño, le inspira en la búsqueda de la verdadera expresión de la misma. La visión es en sí tan deseable que nada que no sea sincero serviría”, escribió. Robin Tanner, en cambio, veía en el arte una celebración de la disciplina universal. El mundo, el modelado de la madera, la silueta del campanario contra el cielo, la inevitabilidad de las estaciones y sus correspondientes cambios: todas estas eran expresiones de la unidad del ser».

Estas dos experiencias siguen una línea que habla de maestros atentos, puestos a disposición de sus aprendices, y que generan un mundo totalmente abierto y a disfrutar.

Dos experiencias se producen, en cierta forma, en otro nivel. *The Burnston Rebellion* narra la historia de un colegio cuyos maestros entran en conflicto por diversas razones, algunas relacionadas con su carácter, otras relacionadas con las características físicas de su colegio (las goteras y el frío en invierno) y algunas directamente

relacionadas con su concepción educativa con las autoridades educativas del norte de Inglaterra. Cuando la situación llega a un punto insostenible, y las autoridades educativas despiden al matrimonio de maestros, el pueblo se rebela, niños y padres inician una huelga, y abren una escuela paralela, que iniciaría una red de escuelas impulsadas desde el partido Laborista al margen de las autoridades conservadoras.

Por otra parte, **Henry Morris** inicia una experiencia radicalmente distinta a las descritas hasta ahora: su objetivo es el de reordenar la ciudad en torno a la concepción de las capacidades artísticas de la persona; según él, el arte no es algo que concierna a los artistas, sino algo intrínseco a la propia vida humana, a ser desarrollado por cualquiera. Pretende repensar los equipamientos artísticos: teatro, biblioteca y galería de arte, haciéndolos más accesibles e integrados en el tejido de la ciudad. Aparte del arte y la cultura, también entiende como fundamentales las relaciones humanas con los organismos administrativos. «Lo fundamental es la asociación entre la educación y la vida cotidiana y la vinculación de ambas con el desarrollo de las Artes y de la administración cívica». Su propuesta es la de convertir los colegios en verdaderos centros comunitarios abiertos a todos los ciudadanos, que impidan la generación en ellos de pequeñas microsociedades autónomas respecto de la realidad, y que los ligue con la vida.

Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños* (1997)

En la línea de Henry Morris y de George Dennison podríamos decir que se insertan Francesco Tonucci y sus recientes experiencias relacionadas con *La Ciudad de los Niños*. Los esfuerzos de Tonucci responderían en cierta forma al llamamiento de Dennison y a las inquietudes de Morris, y ampliarían las intenciones de Neill, Isaacs, Richardson, proponiendo que esos pequeños mundos a disposición de los niños/aprendices explotaran e impregnaran de forma completa las ciudades. «Existe un control constante y perpetuo de los pequeños. Esa idea muy novedosa de que el adulto siempre debe estar presente en la vida de un niño es el hecho más grave y el que afecta más negativamente a la vida de un niño [...] Antes los niños podíamos salir de casa solos y pasábamos mucho tiempo libre sin control directo de los adultos. En ese lapso teníamos el desarrollo más fuerte. Era el tiempo del descubrimiento, de la maravilla, de la sorpresa, del placer. Estas experiencias se niegan hoy a los niños». Volvemos de esta forma a la aparente contradicción que ya hemos comentado anteriormente: por un lado, se prima la igualdad de trato de niños y adultos, el tratamiento respetuoso del adulto hacia el niño, como igual; por otro lado, se hace evidente que este trato respetuoso incluye la no intromisión en el mundo del niño, y en permitir que pueda edificar este mundo, insertado dentro del mundo adulto, pero mano a mano con otros niños. Tonucci vuelve a traer el debate sobre la educación a la calle, sacándolo de los muros de las escuelas. No se trata de que los niños tengan que aprender cada uno en su casa; sino, más bien todo lo contrario, abrir las posibilidades y permitir ese aprendizaje en cualquier rincón de la ciudad; sabiendo que los adultos siempre están ahí, a su disposición, dispuestos a ayudarles, a escucharles, incluso a jugar con ellos y a divertirse con ellos; no se trata de que todo el mundo ande detrás de los niños, sino de ser conscientes de que éstos están ahí, haciendo su vida y de convivir con ellos tal como se convive con cualquier otra persona. Tonucci intenta romper la tutela adulta a la que se somete a los niños en todas las facetas de su vida: en la escuela, en la calle, en su casa. . .

Paul Goodman (1911-72) y Paulo Freire (1921-97)

Vamos a acabar este viaje visitando a los pensadores que Illich conoció y con los que discutió directamente.

Paul Goodman nos devuelve al mundo neoyorquino de los años sesenta. Como grupo, los *críticos románticos* de la educación se podrían localizar hacia el año 1967, cuando Peter Schrag publica un artículo vinculando a una serie de pensadores y educadores preocupados, como ya hemos comentado, por la deriva de la educación pública. Aparte de a Dennison y a Goodman, entre otros, el grupo incluiría en cierta forma al propio Illich, párroco en Nueva York durante los años cincuenta. Ivan Illich consolidó y llevó al extremo las críticas a la escolarización oficial.

EDGAR Z. FRIEDENBERG (1994), también incluido en el grupo, resalta cómo todos los autores de este entorno detectan el terror a la escuela como causa principal de su fracaso. Se ha generado un sistema en el que el fracaso no es algo concebible, con lo que se suprime la posibilidad de asumir ningún riesgo de equivocación por parte del alumno en su camino de aprendizaje, y se le obliga a buscar a toda costa la respuesta correcta, a estar más preocupado por descubrir qué desea oír el profesor que por intentar razonar una solución a un determinado problema. A lo largo de su pensamiento, Goodman siempre entiende la educación ligada a la construcción comunitaria y vinculada a la experiencia personal. En cualquier caso, la escuela refleja fielmente el sistema de vida americano, en el que el propio debate sobre la eficacia de la escuela no se plantea sino cuando el lanzamiento por parte de la Unión Soviética del *Sputnik* les hace temer la posibilidad de su inferioridad tecnológica. El artículo de Friedenberg recoge algunas de las propuestas alternativas que lanza Goodman; todas constatan que la educación es algo que ocurre entre personas concretas, que se embarcan en un proceso común, y que la única forma en que es posible es en grupos reducidos que posibiliten precisamente este tipo de contacto. Sus propuestas enlazan con la propuesta de mini-colegios que sugería Dennison, propone la disponibilidad de profesionales no especializados

en educación como maestros en cada uno de sus oficios, utilizar la calle como aula, junto a un *profesor-guía*, o considerar imprescindibles para la formación ciertas cantidades de trabajo y de contacto con otros mundos como el agrícola.

Paulo Freire es un pedagogo brasileño. Fue un hombre preocupado fundamentalmente por la educación de adultos, en particular por la alfabetización. Alentaba a las personas a que resolvieran sus propios problemas, a que no esperaran soluciones procedentes de instancias exteriores. Estaba convencido del carácter político de la educación. Creía imprescindible entender la educación como un problema de sujetos sumergidos en un proceso, y no como una cuestión de objetos receptores de un cierto contenido. Creía que el hombre tenía una capacidad innata para razonar, y que la educación se encontraba, precisamente, ligada de forma íntima al debate político y a la resolución de las vivencias personales. Fundamentalmente, según Freire, el educador es una persona que necesariamente debe zambullirse en el universo del aprendiz, hasta encontrar el método óptimo de alfabetización: aquellas palabras cargadas de contenido para los aprendices y que además contengan una riqueza silábica que las haga propicias a la fragmentación, a su comprensión por partes y a la reconstrucción de nuevas palabras a partir de ellas. En su artículo, Heinz-Peter Gerhardt lo explica de la siguiente forma: «se decodificaban las palabras y temas generadores en un *círculo de cultura* bajo el discreto estímulo de un coordinador que no era un *maestro* en el sentido convencional sino un educador-educado en diálogo con educadores-educados». En definitiva, la educación, en el vacío, no vale nada; sólo tiene sentido cuando el educando se convierte en protagonista, y la educación se pone a su disposición como transformación de sus problemas en particular, como herramienta para la transformación colectiva; la educación debe incentivar la capacidad creativa de cada persona, machacada por la inhibición de la educación convencional, para «reinventar el poder».

Recapitulación. Ideas-fuerza detectadas en las experiencias

Tras este pequeño viaje, que hemos realizado guiados por unas personas, ante todo, preocupadas por la educación, podemos quizás sacar algunas conclusiones:

Sin llegar a los límites de violencia que supone la crítica *illichiana*, los proyectos de estas personas contienen una capacidad de incomodación importante.

- La escuela es un universo a entera disposición del educando.
- Los adultos forman parte de este universo, y por tanto, son un recurso a entera disposición de los alumnos.
- La curiosidad y las inquietudes del alumno constituyen el núcleo de su educación.
- Básicamente, una persona que se encuentra en un proceso educativo es *una persona*; por tanto, merece ser tratada como tal, independientemente de su edad. Por otra parte, esta condición de persona, obliga al educador a limitarse a ofrecerle un *servicio*, a ponerse a su entera disposición, sin entrometerse en su intimidad.
- El educador se sitúa siempre un paso por detrás del alumno, necesita entenderle y comprenderle para poder, de forma efectiva, ayudarle en la empresa educativa que decida.
- El problema de la educación es un problema cuya solución se encuentra fuera de las escuelas.
- La insatisfacción de algunos no se conforma con construir un universo habitable dentro de la escuela sino que pretende que estas líneas llenen toda la ciudad y toda la concepción política y social.
- Todos los proyectos que hemos descrito son proyectos de una escala muy pequeña, aplicados con un número razonable de alumnos y con unos educadores convencidos de encontrarse a su vez enredados en su propio proceso educativo. Las personas que los han puesto en marcha son personas ante todo muy valientes y muy insatisfechas con sus experiencias educativas hasta el momento de poner en marcha sus propuestas. Desde luego, son personas que confían en sus alumnos, que combinan a la perfección el cariño con la capacidad comunicativa y que saben hacerse respetar (precisamente por estas cualidades). Son personas enfadadas, que lanzan un ruego a la sociedad para que se involucre en la educación y la haga salir de las escuelas.

Resulta obvio que siempre se está produciendo un cierto debate sobre *educación*, a distintos niveles, pero siempre está sobre la mesa. Por otra parte, asumimos que *la educación es el futuro*; pero llenamos los colegios como ollas a presión y luego nos quejamos de los resultados. Además, los propios maestros ven sobreengrosada su carga de trabajo de forma constante; al incremento nunca suficiente de horas lectivas, se unen quejas tales como «mi hijo dice palabrotas» que, si lo pensamos atentamente, deberían escapar completamente a las preocupaciones de un maestro de escuela. Cada vez se delegan más funciones en la escuela, sobrecargando de trabajo a los maestros a la vez que se los desprecia.

Los educadores que hemos citado, y algunos más de los que vamos a hablar a continuación, se caracterizan por un sentimiento de insatisfacción total frente a la escuela, frente a la educación, frente a la sociedad y frente al hombre moderno.

Del aprendizaje y el hedonismo (1948)

En el año 1948, Pedro Salinas escribe *El defensor*. En este libro, compuesto por una serie de artículos, el escritor rastrea lo que podríamos considerar fórmulas educativas básicas: la lectura, la escritura, la correspondencia... Sin entrar en las consideraciones políticas y prácticas que impregnan las críticas vistas hasta ahora, Salinas denuncia la insuficiencia de la educación moderna, que ha hecho retroceder un paso incluso a los analfabetos. En un momento en que la educación se identificaba con la *lucha contra el analfabetismo*, Salinas considera que «leer, sin más, no logra elevar la situación básica de pobreza espiritual de los hombres». En base a esta constatación define al «ne oanalfabeto», el «analfabeto que sabe leer», como aquel que «no emplea esa aptitud para ensanchar las potencias del alma, para impulsar al individuo hacia la plenitud de su ser espiritual». En cierta forma, Salinas achaca la responsabilidad de esta situación al *ne oanalfabeto*; aunque supone que su resolución implica la transformación de la empresa institucional educativa, no se plantea de forma clara que el núcleo de esta situación se encuentre precisamente en este enfoque institucional del problema. En cualquier caso, parece que Salinas, aunque de forma quizás menos explícita comparte los planteamientos que más o menos se han dibujado hasta ahora, por dos razones. Salinas critica la figura del *especialista* que se genera en la sociedad moderna; según él entiende, la especialización supone «concentrar un gran volumen de conocimientos, una alta energía intelectual, en un campo o punto problemático, de modo que lo incógnito ceda ante el empuje»; el mundo moderno genera un especialista cuya definición deleitaría al resto de nuestros contertulios de hoy: «[la especialización] lleva implícita la actitud de restringir, de reducir la aplicación de la actividad presente a un cierto espacio escogido, huyendo del estéril desparramamiento», y aquí es donde se reintroduce la crítica a los cimientos de la escuela. Tanto de esta definición como de la forma de escribir en el resto de los artículos, se desprende que *el estéril desparramamiento* supone, ante todo, un capricho y un placer personal. Salinas nos cuenta cómo las enseñanzas básicas de la escuela son en realidad las bases de unas inmensas fuentes de disfrute y desarrollo personal; quién hubiera dicho que podríamos entender la lectura y la escritura como pilares del hedonismo.

Algunas cosas básicas pero contradictorias (1997)

Hasta ahora hemos visto una crítica a la escuela actual por ser una institución construida de espaldas al mundo y al aprendiz. También hemos empezado a intuir que el aprendizaje, lejos de ser una carga terrible, es más bien una gozada; sólo hace falta saber en qué ámbito, para cada uno, aprender es algo tan placentero.

Por un momento, vamos a intentar separarnos de esta conversación. Fernando Savater, en *El valor de educar*, intenta hacer una especie de *estado de la cuestión educativa*.

En un principio, la lectura del libro de Savater, después de haber andado mano a mano con el resto de escritores que hemos comentado, puede resultar como un jarro de agua fría. Hemos visto ejemplos muy prácticos e ilusionantes. El libro de Savater es más tranquilo; en cada capítulo intenta analizar un aspecto de la educación, en base a una nutrida bibliografía y haciendo referencia a sus experiencias docentes y cotidianas. Permite tomar una distancia imprescindible, e incorpora en esta discusión algunas consideraciones básicas sobre qué es la educación, obligándonos a dar nuevas vueltas a nociones fundamentales.

Me gustaría entresacar dos hilos de pensamiento esbozados por Savater. Por una parte él no pone en cuestión la escolarización obligatoria ya que cree que es algo imprescindible en una sociedad democrática; entiende que la *enseñanza obligatoria* es un artefacto político cuyo objetivo es el de «institucionalizar la libertad de las personas en relación con el poder colectivo de la comunidad de la que forman parte». Para él, la enseñanza obligatoria es el único artificio capaz de ofrecer garantías frente al «destino de la cuna», además de ser la forma en que la sociedad inculca a sus integrantes recién llegados el mínimo común denominador que permite el desarrollo de la convivencia. En este contexto, el maestro se convierte en el responsable del mundo ante el neófito; es el responsable de una forma consciente y parcial, puesto que la institución, de la que es *embajador*, optará siempre por inculcar un modelo preferible a los demás. Para Savater, el proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad, esto último apuntaría hacia la dimensión conservadora de la tarea educativa. Citando a Hubert Hannoun, matiza esta cuestión haciendo resaltar que de la misma forma que «la sociedad nunca es un todo fijo, acabado y en equilibrio mortal», la educación, la escuela refleja las tensiones de la realidad, de tal forma que «transmite el conjunto de culturas en conflicto en el grupo del que nace». Resulta inherente a la educación que tan sólo se transmite aquello que quien lo transmite considera digno de ser conservado. Esta tarea conservadora perseguiría dos objetivos: por un lado, la educación vendría a ser una forma de arte dirigida a colmar el ansia humana de supervivencia más

allá de la muerte, y por tanto tendría más de *autoafirmación narcisista* que de altruismo; por otra parte, sería la herramienta fundamental para garantizar el funcionamiento de la sociedad y garantizar el reemplazo de tareas; función que podríamos asumir en cierta forma *defensiva*.

En cualquier caso se trata de una preparación no neutral para la vida adulta. La educación asumiría, en principio dentro del seno de la familia, el papel de inculcar *autoritariamente* «la configuración lo más afectuosa posible del *principio de realidad*, consistente en la restricción de las apetencias al enfrentarlas con los demás y en el aplazamiento de los placeres inmediatos por el largo plazo». La imposición progresiva de este principio haría de la infancia un «limbo del que se sale gradualmente de acuerdo con la voluntad pedagógica de los mayores». Educar sería sinónimo de contrariar, puesto que el ignorante no sabe que ignora, y por tanto, la educación debe ser impuesta, en el sentido que se desprende de *la tiranía* como «la capacidad de quien tiene el poder de forzar a otros para que hagan o dejen de hacer algo en contra de su voluntad». La educación, el aprendizaje, supone siempre disciplina; puesto que esta capacidad no es innata, los niños carecen de ella. Savater cree que la curiosidad infantil tiene un alcance demasiado corto, y siendo fundamental, no es suficiente; es necesario complementarla con la *tiranía adulta* tal como acabamos de describirla (y por duro que pueda sonar a palo seco). Hannah Arendt nos recordó que la abolición de la autoridad educativa por parte de los adultos supone una mera rebelión frente a la responsabilidad. La escuela, el maestro «propicia el embarque irremediable en la condición humana, y proporciona, a la fuerza, herramientas simbólicas que luego permitirán combinaciones inéditas y derivaciones aún inexploradas». Se negaría asimismo en cierta forma la actitud creativa innata; Savater piensa que el niño tiene posibilidades creativas, unas virtudes, prestas a ser *moldeadas*, encauzadas o descartadas, para aproximarlas a una cierta idea de plenitud personal.

Por otra parte, Savater enlaza la constatación de estos puntos con una descripción de sus intereses educativos, y de lo que él cree que es hoy el modelo a seguir. Comprendiendo todo lo que hasta ahora hemos visto, las intenciones que vamos a describir a continuación contradicen en cierta forma las constataciones anteriores. Según Savater, «la cultura no es algo para consumir, sino algo para asumir». Savater cree que la característica que haría un educador bueno es la de la seducción. Frente a la intimidación, la educación; el maestro, con sencillez (como opuesto de la pedantería), sería una persona capaz de suscitar el deseo de aprender, de abrir el apetito cognoscitivo. Retomando a François de Closets, Savater recuerda: «[...] poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender». El maestro es una persona que «ayuda al educando a organizar la información, a combatirla y le brinda herramientas para hacerla provechosa, sin pedir otra adhesión más». La inculcación de los valores sociales se concretaría, en el caso de nuestro mundo democrático, en la formación de «individuos autónomos capaces de participar en comunidades, con la capacidad de desmoronarse sin renegar de sí mismos, que abran y ensanchen continuamente sus pareceres y que se ocupen del desvalimiento común de los humanos». La humanidad común, transmitida a través de la educación sería «la capacidad de cambiar sin desmoronarse, sin culpabilizarse y sin perder la capacidad de seguir inventándose una buena vida». La libertad, entendida como «el supremo placer de no tener amos, pero sobre todo de no ser amo de nadie». En resumen, la misión del maestro sería la de «entregar al alumno la completa perplejidad del mundo, con sus frustraciones y esperanzas»; transmitir la capacidad de disfrutar de la controversia razonada en un mundo en el que lo respetable son las personas y no las ideas. El maestro desataría la capacidad de preguntar y preguntarse, la inquietud sin la cual nunca se sabe realmente nada, aunque se repita todo. Savater nos cuenta, en este contexto, que los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias.

En este enfoque, Savater engancha con la hipótesis hedonista de la educación que ya nos brindó Salinas. En relación con las ideas de Salinas, Savater remarca otro tipo de neoanalfabetización reciente, la que introduciría la cultura del zapping, «fomentando el picoteo histérico entre programas, discos...».

Illich y el resto de escritores cuyas experiencias hemos descrito, seguramente coincidirían en numerosos puntos con Savater. Tras la lectura de sus libros, no es descabellado preguntarse, sin embargo, si no es esta cultura del *zapping* la que se fomenta en el modelo actual de escuela. También nos enfrentamos con serias dudas cuando pensamos en quién es la persona que decide qué se transmite y qué no en el entorno educativo: podría ser el maestro, que conoce a los chicos y pasa con ellos horas y horas, o el director del colegio, o el ministro de educación, o el director de *marketing* de la editorial que produce los libros de texto...

Seducido pero escéptico y cauteloso (1973)

Ivan Illich o la escuela sin sociedad, de Hubert Hannoun, es un libro, publicado en 1973, dedicado íntegramente a la crítica de las teorías *illichianas*. En este libro, Hannoun, profesional de la educación, permite entrever la seducción que le producen las ideas de Illich, a pesar de su escepticismo y cautela frente a ellas; según él, habría que «distinguir en Illich la perspicacia del observador de los errores y de las utopías del soñador».

Hannoun piensa en la escuela como un lugar cuya función sería la de «preservar la memoria social y transmitir un saber y que debe además crear un saber nuevo [...] ser la memoria de la sociedad, transmitir a las generaciones futuras las adquisiciones de las pasadas enriquecidas con las del presente». La escuela enfrenta dos problemas

fundamentales: la formación en ella ofrecida no responde a las necesidades sociales por un lado, y por otro, la formación no conduce a una producción social efectiva, no es capaz de vulgarizar los conocimientos. Pero más allá de estos problemas, Hannoun entiende que la escuela es el único mecanismo capaz de garantizar que no se acentúen las «diferencias de origen». Debería ser parte de las funciones de la escuela la de hacerse objetivamente sentida, tanto por padres como alumnos, como la institución indispensable para la evolución de cada uno en sus condiciones sociales. El proceso de aprendizaje debe ir más allá de la mera transmisión de técnicas, la mecanización y la repetición del gesto; la escuela cuenta con la misión de ir más allá de lo ya adquirido.

Ivan Illich propone un modelo educativo más parecido a una biblioteca que a una escuela tradicional. Hannoun no niega el atractivo de este modelo, pero cree que existe una condición previa, «necesitamos un mínimo de adquisiciones escolares como condiciones para poder hacer *adquisiciones salvajes*: leer, escribir, calcular, un mínimo de saber técnico...». La escuela sería la encargada de dotar de este mínimo, de estas *llaves*, en condiciones de igualdad, a todas las personas. A Hannoun le preocupa profundamente la separación que se produce entre la escuela y la vida, pero no llega a hacer proposiciones que puedan reconducir esta situación.

Hannoun cree que la escuela refleja las limitaciones y contradicciones sociales, y en este sentido, sus carencias deben buscarse a nivel social. Su desvinculación del ámbito de la vida procede directamente de la preocupación social por la parcelación (de los niños frente a los adultos, del tiempo de formación frente al de producción, del trabajo frente al ocio...). El malestar por la escuela se encuentra en la sociedad. De hecho, dentro de la sociedad, la escuela y la universidad son de los pocos lugares que aceptan la crítica a la propia sociedad.

A pesar de la carga institucional, insistimos en lo ya comentado antes, la escuela refleja la sociedad que la ha creado. «Esta sociedad no es homogénea, es una síntesis más o menos equilibrada, más o menos duradera de las fuerzas sociales que oponen sus intereses, aspiraciones, costumbres y formas de producción y consumo.» El capitalismo no sería un todo sin fisuras, sino una realidad contradictoria.

Otra cuestión que preocupa a Hannoun es la de la dialéctica entre el individuo, lo colectivo y la sociedad. «El aparato político es el intermediario para la aceptación individual de las decisiones colectivas. Es el instrumento para hacer querer al conjunto lo que cada uno no querría». Hannoun piensa que Illich obvia esta cuestión, la necesidad de instituciones, al proponer, de forma simplificada la inversión. Habría que asumir de forma consciente (Illich parece no hacerlo), la «mediación de lo social entre el individuo diluido e informe y el individuo que se autoconstruye y que llega a la liberación individual». De esta forma, la materialización del pensamiento de Illich, la renuncia al automóvil individual, por ejemplo, requeriría llegado determinado momento de esta mediación, de la *tiranía institucional* de la que hemos hablado.

En resumen, el principal problema de la escuela residiría en la inexistencia de mecanismos que permitan «no separar nunca el pensamiento de la vida, verificar y reavivar en permanencia el primero en la segunda, clarificar la segunda en el primero».

La perversidad de lo *inocuo* (1944)

En *The Abolition of Man* (*La abolición del hombre*), C.S. Lewis, pensador y escritor británico además de profesor de literatura en Cambridge, se plantea preguntas sobre la modernidad y la educación partiendo del análisis que hace de un libro de texto de gramática inglesa. Él constata que bajo la *inofensiva* coartada de la conculcación de las normas de la buena escritura, el libro realmente es una herramienta para transmitir unos valores muy determinados, modernos: «todas las sentencias que contienen un predicado de valor son sentencias sobre nuestro estado emocional y por otro lado, este tipo de cuestiones carecen de importancia [...] parece que estuviéramos diciendo algo importante cuando en realidad lo único que estamos diciendo es algo sobre nuestros propios sentimientos». Lewis entiende que este libro es «injusto con quienes se han encontrado con el trabajo de un filósofo *amateur* donde pretendían encontrar el trabajo de gramáticos profesionales». Las razones que han provocado esta situación son dos: por un lado, la crítica literaria es un asunto difícil, por otro lado, estos escritores han entendido de forma errónea las necesidades educativas más imperiosas del momento: creen que lo mejor que pueden hacer es fortificar las mentes de los jóvenes frente a las emociones. Lo que más escalofraba a Lewis es el hecho de que este tipo de afirmación contra los sentimientos se haga de forma *oficial* y *masiva* a través del *libro de texto*. «[...] la [forma de educar] tradicional trataba a los alumnos como los pájaros adultos tratan a los pájaros jóvenes cuando les enseñan a volar; la nueva les trata más como lo haría el granjero de pollos con los pequeños pájaros, haciéndoles hacer esto y lo otro con fines que ignoran». Lewis nos vuelve a colocar en una imagen de la educación como una tarea a realizar mano a mano entre los aprendices y los maestros; es un proceso dirigido a detectar las emociones fértiles y generosas del alumno y ayudar a que florezcan; es una tarea más parecida a la de irrigar desiertos que a la de limitar el crecimiento de una selva. Él cree que la modernidad ha arrasado un sistema de transmisión tradicional de conocimiento, pero sobre todo, de humanidad como la entendía Savater. Él llama a este sistema el «Tao», se trata de un sistema basado en el sentido común, confirmado por pensadores y escritores a lo largo de la historia, y transmitido básicamente entre personas (a pesar de sus puntos difusos), de una a otra, poco a poco (en este sentido,

el *Tao* de Lewis recuerda a la *cualidad sin nombre* de Christopher Alexander, ambos profundamente preocupados por el ahogamiento de lo orgánico bajo el mundo industrializado).

La noción de progreso, que constituiría el núcleo esencial de lo enseñado en las escuelas, produce en Lewis las siguientes reflexiones: «Los triunfos de la ciencia podrían haber sido conseguidos demasiado rápido y a un precio demasiado alto: la reconsideración y algo semejante al *arrepentimiento* podrían ser ahora necesarios». La ciencia ha dejado de ser consciente de que lo que utiliza son abstracciones que no son la realidad; deberíamos corregir permanentemente estas abstracciones en esta consciencia. «Puesto que usamos números con tanta frecuencia, tendemos a pensar en todo proceso como si de una serie numérica se tratara, en la que cada paso, hasta la eternidad, es igual al paso anterior y al siguiente».

Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada* (1970)

Llegamos de esta forma a Ivan Illich. Vamos a repasar rápidamente algunas ideas que se plantean en *La sociedad desescolarizada*. Una primera reacción frente a Illich, agitador por naturaleza, podría ser la de sentirse atacado; ya es suficientemente duro tratar con el día a día como para que encima te diga un tipo que formas parte de una inmensa máquina alienadora.

Quizás su interés comienza a aparecer cuando te acercas a él sin esperanza, cuando le tomas como excusa para hablar sobre algún tema y descubres finalmente que quizás sí que tenía algunas cosas interesantes que decir, es entonces cuando comienzas a escuchar sus curiosidades, sus sueños, los destellos rápidos y cegadores de sus propuestas, que iluminan durante un instante otro futuro posible y te sientes seducido por la demoleadora crítica a lo existente; las piezas empiezan a encajar y dan voz a un cierto hilo conductor; no es que destruya la realidad, es que ésta, con sus defectos y sus virtudes, nos sabe a poco, no logra dar respuesta a nuestras ambiciones.

Las verdades establecidas

Como hace en otras obras, Illich plantea una crítica radical a las verdades que asumimos como habituales (Fernández Galiano habla de «certezas rutinarias»). En muchos casos, establece la cuestión en términos de *contabilidad*: cuánto cuesta algo (la obligatoriedad de la escuela y el sistema escolar), y qué beneficios aporta (nivel cultural de las personas, aumento de su calidad de vida, dónde va a parar el dinero que invertimos en la escuela, quién lo pone y quién se beneficia de él: ¿llega realmente a los propios niños o se pierde en el mantenimiento de todo el aparato institucional? Illich denuncia las asimilaciones que hacemos de forma ordinaria, confundiendo la enseñanza con el saber, la promoción de curso con la educación, el diploma con la competencia para determinada actividad, la fluidez con la capacidad de decir algo nuevo y el servicio con el valor. Confundimos, en el paroxismo de la perversidad, las necesidades no materiales con la demanda de bienes.

Illich distingue la educación en dos niveles. Por una parte, está el aprendizaje de una determinada destreza, que es un proceso rutinario; por otra parte, está la educación para el empleo exploratorio y creativo de estas destrezas. Savater, hablando sobre John Passmore, distinguía dos tipos de *capacidades* que reflejan esta «naturaleza ambivalente del aprendizaje»: las *cerradas* serían aquellas que contienen un *truco*, al ejercerlas olvidamos que las sabemos, el aprendizaje de las capacidades *abiertas* nos hace cada vez más conscientes de lo que nos queda por saber. La frontera entre un tipo de saber y otro es muy difusa; por ejemplo, aprender a leer sería una destreza cerrada, pasado cierto punto, leemos todo lo que se nos pone por delante, sin ser conscientes de que lo que hasta hace no tanto nos costaba un esfuerzo tremendo ahora lo entendemos sin darnos cuenta; pero claro, como nos recordaba Salinas, leer no es tan fácil, cuanto más leemos, más conscientes somos de lo que nos queda por aprender, de lo que nos cuesta entender realmente un texto y asimilarlo, relacionarlo y enriquecernos con él. En cualquier caso, Illich critica que la escuela no es un lugar en el que se pueda aprender ni una cosa ni la otra. Las capacidades *cerradas* necesitan de un instructor, una persona que domina una de estas capacidades y que es capaz de «configurar en torno al alumno unas circunstancias fijas que permitan desarrollar reacciones o respuestas normales». Las capacidades *cerradas* pueden resultar una tortura, o, bajo condiciones de alta motivación personal, pueden ser adquiridas a velocidades impensables, como recordaba Paulo Freire. En cuanto a las capacidades *abiertas*, su aprendizaje sólo se puede dar cuando el aprendiz, nuevamente, se hace consciente del interés que en ellas tiene. El *maestro* sólo puede «ayudar a asociados parejos a que se reúnan de modo que se dé el aprendizaje. Estas personas parten de sus propios y no resueltos interrogantes; él tan sólo puede ayudar a formular la perplejidad».

La escuela constituye un entorno sagrado; el maestro es un profesional que crea a su alrededor una especie de hálito mágico. En parte resulta divertida la constatación que hace Illich: la escuela es un lugar en el que quedan en suspenso los cimientos de la sociedad democrática para la que pensamos educar. Ya hemos visto cómo Dennison advertía de este peligro; pero Illich lo hace más gráfico: al maestro le exigimos que asuma a la vez las tareas de juez, legislador y ejecutor, aparte de ideólogo, médico, predicador, terapeuta y custodio; sin olvidar que su tarea será más valorada si por el camino es capaz de que los chicos aprendan algo de matemáticas o latín. La institución de la escuela tiende a hacer desaparecer las fronteras entre la legalidad, la moralidad y el valor personal que

otorga el maestro a las cosas, de tal forma que algo como la acción de copiar en un examen, «la transgresión (en definitiva) se convierte en un delito múltiple» a todos los niveles. A este respecto, Illich cita la quinta enmienda de la constitución de los Estados Unidos, que garantiza «la libertad de religión, expresión, reunión y de ser oído por la justicia, además de garantizar los derechos a no tener que responder de delitos sin acusación con pruebas, a no ser juzgado dos veces por la misma causa, a no declarar en contra de uno mismo, a no ser privado de la libertad sin el adecuado proceso legal y a ser indemnizado por una expropiación». Más o menos, no es difícil pensar que cada uno de estos niveles queda en el aire dentro del recinto escolar. Por otra parte, cualquiera que haya estado en una escuela entiende, dados su tamaño y las expectativas que ponemos sobre ella, que su gestión sin los mecanismos de *suspensión* de estos derechos sería inviable.

La escuela, tal como nos ha recordado Lewis, introduciría dos conceptos: por un lado, que todo es medible y cuantificable, a todo se le puede poner una nota; todo se encuadra además en un determinado compartimento o *asignatura*; por otra parte, sumándola a las ya indicadas más arriba, el profesor asume la función de *distribuidor* que «entrega el producto terminado al consumidor-alumno», este producto, diseñado desde instancias más altas, llega completo, es un «paquete de significados planificados, con un atractivo equilibrado que lo hace comercializable, el consumidor, ajusta sus deseos a valores comercializables»; en definitiva; «el juicio de una persona determina qué y cuándo debiera aprender otra persona». Ya hemos comentado cómo la escuela asume las funciones de transmisión de una memoria colectiva, contradictoria, puesto que procede de una sociedad llena de contradicciones, aparte de tentativa o abierta. Illich no encuentra nada positivo en la transmisión de esta memoria, a fecha de hoy, puesto que la institución arrasa las contradicciones, transmitiendo solamente una visión de la sociedad, contribuyendo a consolidarla y perpetuarla: «la experiencia no medida se escapa [...] han desaprendido a *hacer* lo suyo o a *ser* ellas mismas, valoran sólo aquello que ha sido fabricado o podría fabricarse [...] quien acepta la escuela [...] es fácil presa de otras instituciones». El *objeto* institucional engulle de esta forma las diferencias que pudieran producirse entre profesores y que se equilibrarían mostrando así la diversidad social; la autonomía del profesor quedaría anulada por el tamaño y estructura de la *escuela*.

Otro de los conceptos que Illich ataca es el propio concepto de *niñez*. No disiente mucho de Savater cuando éste recordaba que la infancia era un limbo del que salían gradualmente los infantes según la voluntad pedagógica de los mayores. Para Illich este limbo es algo terrible, nos recuerda que la *niñez* es un concepto burgués en base al cual se construye un mundo específico para los niños, en el que éstos disponen de una réplica de la realidad a su tamaño. La escuela es la encargada de realizar la transición entre un mundo y otro. Esta noción tiene dos aspectos terribles; por un lado, establece una cortina entre «la sociedad adulta, que pretende ser humanitaria y el ambiente escolar, que remeda la realidad»; por otra parte, la noción de *niñez* hace a quien no la puede vivir consciente de ella, y les desposee por tanto desde un inicio, segregándolos en la categoría del fracaso. En esta línea, Illich ataca tanto a las escuelas ordinarias como a las *liberales*, entre las que podríamos incluir a *Summerhill* o *The Malting House*, puesto que entiende que estas experiencias, generando esa especie de *Sans Souci*, encubren la misma respuesta de la escuela tradicional: yo (profesional) tengo algo que enseñarte, y cuando lo sepas, podrás salir al mundo y comenzar a vivir tu vida.

Por último, frente al axioma de que el aprendizaje es el resultado exclusivo de la enseñanza en la escuela, Illich recuerda que «el aprendizaje se produce en muchos lugares: de los iguales, de las tiras cómicas, de lo que observamos por la calle. . . ».

Los tamaños y los límites

Illich distingue dos tipos de instituciones: las instituciones *coviviales* y las *manipulativas*. Las instituciones *coviviales* responden a un uso espontáneo por parte de *clientes*, agentes libres; las reglas que se producen en su seno están dirigidas a evitar abusos y a fijar el límite para su empleo (parques, lavanderías, alcantarillado. . .). Una institución *manipulativa*, en cambio, exige un compromiso obligatorio, aparte de selectivo. Sus normas exigen un consumo o participación no queridos, haciendo de sus usuarios *víctimas* de la publicidad y el adoctrinamiento; existe un momento en el que la institución comienza a desviar recursos desde su finalidad original hacia la tarea de convencer al consumidor de que no puede vivir sin lo que se le ofrece; estas instituciones, por tanto, son adictivas, formadoras de hábitos sociales y psicológicos; además, en su esencia frustran las maneras alternativas de obtener resultados semejantes (cárceles, autopistas, sobre todo, la escuela). Volvemos a insistir en la perversidad de lo inocuo, la escuela, en este sentido, sería una institución mucho más perversa que el mitin de algún personaje ultracapitalista, por ejemplo. Las instituciones *coviviales* son más humildes y menos notorias.

Podríamos pensar en un modelo de institución *peluquería*. En una peluquería se ofrece un servicio por el que se paga un precio; sin embargo, cualquiera está en disposición, en cualquier momento, de cortarse el pelo él mismo en casa, practicando y mejorando con la práctica; hay gente que incluso se compra una rapadora y renuncia plenamente a la institución, o que simplemente decide no cortarse el pelo y dejar crecer la melena salvaje. Por otra parte, la institución peluquería se consolida con el boca a boca, acabamos haciéndonos *habituales* de la peluquería con cuyo servicio quedamos más satisfechos, o con la que ha realizado en un amigo un corte que nos gusta. A la vez, cuando decidimos dar un giro y optar por un cambio de *look*, podemos cambiar de peluquero o

comentar el asunto con el de siempre. Por lo general, un peluquero no tendrá inconveniente en que le describamos el peinado que deseamos, o en que incluso le llevemos una foto de nuestra estrella de Hollywood preferida. Siempre podemos pedirle que se detenga, y que nos diga exactamente qué está intentando hacer cortando de esa manera el flequillo. También podremos pedirle que se aventure y experimente con nuestra cabeza, dándole carta blanca y confiando en su profesionalidad. Si el resultado del corte no nos satisface, y donde le pedimos que nos diera unos reflejos él ha dado un tinte hasta los poros; simplemente no volveremos a pisar su negocio. Todo esto no excluye la valoración profesional: un buen peluquero es un profesional excelente, que realiza un trabajo estupendo que demuestra habilidad y saber hacer y que exige una preparación cuidadosa para llegar al nivel adecuado. El modelo *escuela*, según Illich, carecería de cualquiera de estas características.

Illich apuesta por la convivencialidad. Hubert Hannoun, como ya comentamos, seducido por las tesis de Illich, cree que aun siendo interesante esta clasificación, no ha sido rastreada con suficiente profundidad. Muchas de las instituciones *manipuladoras* fueron en su origen *convivenciales*; y aunque Illich insiste mucho en esto, no queda claro cuándo se produce el cambio. Hannoun insiste en que las alternativas que propone Illich, si no entendemos esta transición, difícilmente seguirían un camino distinto del de la escuela. En distintos momentos de su libro, Hannoun esboza un futuro nefasto a las alternativas educativas a la escuela, e insiste en consolidar la escuela, haciéndola más permeable a la vida, devolviéndole sus cualidades convivenciales antes que abolirla sin cuartel y construir sobre sus cenizas unas nuevas instituciones educativas.

La compartimentación frente a las relaciones; las redes y las tramas

El núcleo de su crítica a la escuela reside en la siguiente cuestión: «algunos hombres pueden fijar, especificar y evaluar las metas personales de otros».

Illich lanza sus exigencias en los siguientes términos: «Educación para todos significa educación por parte de todos. Cultura popular significa que moviliza a *toda* la población». «¿No es el mayor fruto del trabajo la educación que se deriva de él? y la oportunidad de enseñárselo a otros», de comunicarles nuestros pequeños descubrimientos y fórmulas.

En el fondo, las críticas a la niñez, a la escuela... no son sino críticas a la compartimentación del mundo en departamentos estancos. El mundo es un lugar lleno de secretos que alguien tiene que administrar. Frente a esta situación, Illich aboga por la apertura de todas las puertas, por permitir el acceso a todos los lugares de la ciudad, hacer de todos ellos una posibilidad de educación. Illich propone sustituir la escuela por «estructuras que permitan a cada hombre definirse él mismo aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros». La iniciativa educativa se encuentra siempre en manos del individuo, o de sus tutores más inmediatos. Tal como le ocurría a Dennison, Illich entiende que las preguntas con respecto a la educación están mal formuladas: frente a «¿Qué debiera aprender alguien?», él plantea «¿con qué tipos de cosas y personas podrían querer ponerse en contacto los que buscan aprender a fin de aprender?». Illich nos devuelve al mundo, la educación es algo que concierne a las personas, de esta forma, la ciudad debiera ser el lugar que posibilitara la convivencia de personas en distintos momentos de aprendizaje. Claro que hoy en día no nos podemos imaginar a alguien husmeando en una oficina o en una cadena de producción, de la misma forma que no podemos imaginarnos a alguien sugiriendo las formas de optimizar su trabajo, ni que una persona pudiera tomarse descansos para evaluar con perspectiva o tomarse el tiempo necesario para explicar a sus clientes las razones por las que va a tomar determinadas decisiones y las consecuencias que tendrá optar por tal o cual camino... pero bueno, esos son problemas menores en comparación con el de *la escuela*.

Un pequeño ecosistema complejo (2002)

Podríamos pensar que las teorías, las experiencias que hemos descubierto son altamente sugerentes, pero quién en su sano juicio se las imagina aplicadas a un instituto, a un colegio o a una universidad de las que frecuentamos. Quien se enfrenta a una clase de alumnos (de entre tres y treinta años...), entenderá que más allá de la buena voluntad, estas tesis son implanteables.

Ser y Tener (Être et avoir) cuenta la historia de una pequeña escuela francesa de pueblo. La película, dirigida por Nicolas Philibert, está llena de escenas que recuerdan las relaciones de la escuela con la vida, con el trabajo, la implicación familiar en la educación, la labor del profesor como persona paciente situada tras los alumnos, suficientemente pocos como para identificar a cada uno y suficientemente diversos como para no perder nunca de vista el proceso educativo completo... a la vez, por otra parte, recuerda lo difícil de la labor educativa. Volvemos, una vez más a la cuestión de los tamaños y los límites. Seguramente, Illich acusaría a esta escuela de consolidar el sistema, pero, a su vez, en ella observamos, dado su tamaño, un universo pequeño y abarcable, a chavales de distintas edades compartiendo un espacio, a los padres ayudando a los hijos, asumiendo la responsabilidad educativa, a los chicos ayudando a sus familias en las labores productivas.

Y para terminar, dos citas, la primera es un capricho con que nos obsequia Dennison, él cita a Aylmer Maude, una ex-alumna de Leon Nikolaievich Tolstoy (el mismo que escribió *Ana Karenina*):

«Rodeábamos a Leo Nikoláievich, le agarrábamos por delante y por detrás, tratábamos de escalar su espalda y le bombardeábamos con bolas de nieve, saltábamos sobre él, deseosos de tirarle al suelo. Pero nos superaba en determinación, y como un fuerte buey cargaba con nosotros. Transcurrido un rato, a causa del cansancio, o más bien por la diversión, se derrumbaba en el suelo. En ese momento nuestro éxtasis era indescriptible. Todos a una nos apresurábamos a cubrirle de nieve y nos lanzábamos sobre él, amontonándonos, gritando “¡El montón es demasiado pequeño!”, “¡El montón es demasiado pequeño!”»

La última cita procede de un pequeño libro de Alessandro Baricco sobre la globalización. En las siguientes frases, sustituyendo globalización por modernidad o institucionalización, si es que no son cosas equivalentes, podríamos entender las intenciones de Illich y del resto de pensadores a cuyos escritos hemos intentado acercarnos:

«Es intuyendo un mundo nuevo como se puede soportar el impacto de la globalización: limitarse a defender lo viejo, ¿a qué puede llevarnos?»

Por esto se me ocurre pensar que la idea de una globalización *limpia* tiene que pasar, necesariamente, a través de una especie de revolución cultural, que necesite que el mundo acepte pensar en el futuro, sin prejuicios, y esté dispuesto a dejar de defender un presente que ya no existe. No creo que, si existe una globalización *buena*, ésta puedan realizarla cerebros que destruyen McDonald's o sólo ven películas francesas. Pienso en algo distinto. Pienso en gente convencida de que la globalización, tal y como nos la están vendiendo, no es un sueño equivocado: es un sueño pequeño. Quieto. Bloqueado. Es un sueño gris, porque procede directamente del imaginario de ejecutivos y banqueros. En cierto sentido, se trataría de empezar a soñar ese sueño en lugar de ellos, y de hacerlo realidad. Es una cuestión de fantasía, de tenacidad y de rabia. Es tal vez la misión que nos aguarda.»

ALESSANDRO BARICCO, 2002
Next

Referencias Bibliográficas

BARICCO, ALESSANDRO

2002 *Next: Piccolo libro sulla globalizzazione e sul mondo che verrà*

Giangiaco Feltrinelli, Milán (Traducción castellana de Xavier González Rovira, Next, sobre la globalización y el mundo que viene, Editorial Anagrama, Barcelona)

DENNISON, GEORGE

1969 *The Lives of Children (The Story of the First Street School)*

Random House, New York

EYKEN, WILLEM VAN DER AND TURNER, BARRY

1969 *Adventures in Education*

Allen Lane The Penguin Press, Middlesex, England

FRIEDENBERG, EDGAR Z.

1994 «Paul Goodman»

Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 3-4, págs 609-631

GAJARDO, MARCELA

1993 «Ivan Illich»

Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 3-4, págs 808-821

GERHARDT, HEINZ-PETER

1993 «Paulo Freire»

Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 3-4, págs 463-484

HANNOUN, HUBERT

1973 *Ivan Illich ou l'école sans société*

Les Éditions ESF (Edición castellana traducida por Jaume Fuster, 1976, Ivan Illich o la Escuela sin Sociedad, Ediciones Península, Barcelona)

ILlich, IVAN

1971 *Deschooling Society*

Harper & Row, New York (Edición castellana, 1985, La sociedad desescolarizada, Joaquín Mortiz, México)

LEWIS, C.S.

1944 *The Abolition of Man (Reflections on education with special reference to the teaching of English in the upper forms of schools)*

Edición 2001 de Harper Collins, Nueva York

NEILL, A.S.

1962 *Summerhill*

Victor Gollancz

NOGUEIRA, CHARO

2003 «Francesco Tonucci (entrevista con)»

El País, martes, 21 de octubre

PHILIBERT, NICOLAS (DIRECTOR)

2002 *Être et Avoir*

Maia Films, Arte France Cinema, Les Films D'ici y Le Centre National de Documentation Pédagogique (estrenada en España como *Ser y Tener* el 2 de enero de 2004, en distribución de Karma Films)

RUSSELL, WILLY

2000 *The Wrong Boy*

Doubleday, Gran Bretaña

SALINAS, PEDRO

1948 "Defensa, implícita, de los viejos analfabetos"

El Defensor, Edición de 1991, El Círculo de Lectores, Barcelona

SAVATER, FERNANDO

1997 *El valor de educar*

Editorial Ariel, Barcelona

Servidores de internet

Existen diversas bases de datos sobre educación informal particularmente interesantes.

- The Encyclopaedia of Informal Education.
en <http://www.infed.org/>
- Thinkers on Education. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (UNESCO).
en/fr/es <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/thinhome.htm>
- ¿Escuela, para qué?. Número especial de Yachay, sitio web de la red científica peruana.
es <http://www.yachay.com.pe/especiales/educacion/data-pensar.htm>

Ivan Illich en la red

ADRIAN MASIP MORIARTY, adrian@ee.upm.es
ALFONSO SÁNCHEZ UZÁBAL, uzabal@ee.upm.es
Madrid (España), 29 de mayo de 2004.

Servidores

■ Ivan Illich.

es

<http://www.ivanillich.org>

Página mantenida por amigos personales de Illich en México. Incluye artículos sobre Ivan Illich, así como una edición digital de muchas de sus obras.

Incluye los siguientes apartados:

- Biografía
<http://www.ivanillich.org/vida.htm>
- Edición digital de libros de Ivan Illich
<http://www.ivanillich.org/libros.htm>
- Otros textos de Illich y libros escritos por otras personas comentando las ideas illichianas.
<http://www.ivanillich.org/ideas.htm>

■ Pudel. Circle for Research on Proportionality (CROP).

de

[en] <http://www.pudel.uni-bremen.de>

Página mantenida por los amigos personales de Illich en Bremen. Incluye los siguientes apartados:

- Recopilación de textos escritos por Barbara Duden, Lee Hoinacki, Matthias Rieger, Jean Robert, Sebastian Trapp, Sajay Samuel, Samar Farage, Silja Samerski, Johannes Beck, Antje Menk, Kostas Hatzikiriakou.
<http://www.pudel.uni-bremen.de/whoarewe/participants/PARTICIPANTS.html>
- Artículos escritos por Ivan Illich.
<http://www.pudel.uni-bremen.de/whoarewe/participants/ivanillich.html>
- Selección de artículos publicados en distintos medios con motivo de la muerte de Illich. <http://www.pudel.uni-bremen.de/zum>

■ Ivan Illich (1926 - 2002)

en

<http://homepage.mac.com/tinapple/illich/>

Incluye numerosos textos escritos por el propio Illich y un enlace a un archivo recopilatorio de artículos en memoria de Ivan Illich ([Other Obits](#)) aparecidos en diversos diarios mundiales.

■ Ivan Illich Seminar, Deep Springs College.

en

<http://www.zumu.com/illich/>

Web de apoyo a unas jornadas sobre Illich celebradas durante septiembre de 2003.

■ Ivan Illich, writing on the web. Preservation Institute, Berkeley.

en

<http://www.preservenet.com/theory/Illich.html>

Edición digital de obras de Ivan Illich.

■ Centro Intecultural de Documentación, CIDOC. Bibliografía.

Necrológicas

BERGER, PETER L.

2003 «Remembering Ivan Illich»
First Things, No. 131, March.

en <http://www.firstthings.com/ftissues/ft0303/opinion/berger.html>

BROWN, JERRY

2004 «Ivan Illich»
We The People,

en <http://www.wtp.org/>

CASTAÑÓN, ADOLFO

2003 «Ivan Illich. Un hombre hecho de libros a través del cual las bibliotecas cantaban»
El Regional, 18 de marzo de 2004, Cuernavaca, Morelos

es http://www.elregional.com.mx/suplementos/illich_honoris_causa.pdf

COX, HARVEY

2002 «A prophet, a teacher, a realistic dreamer»
National Catholic Reporter, December 20.

en <http://www.natcath.org/NCRonline/archives/122002/122002n.htm>

DANIELS, ANTHONY

2003 «Ivan Illich, 1926-2002»
The New Criterion, Vol.21, No.5, January

en <http://www.newcriterion.com/archive/21/jan03/illich.htm>

DUFRESNE, JACQUES

2003 «Mort d'Ivan Illich»
L'Encyclopédie de L'Agora,

fr

http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Ivan_Illich-----Mort_d'Ivan_Illich_par_Jacques_Dufresne

EYRES, HARRY

2003 «Ivan Illich. A prophet of coviviality»
Resurgence, issue 221, november-december.

en <http://resurgence.gn.apc.org/issues/eyres221.htm>

FALBEL, AARON

2003 «In Memoriam: Ivan Illich, 1926-2002»
Peacework, February

en <http://www.afsc.org/pwork/0302/030220b.htm>

FERRIS, DON

1997 «Ivan Illich: Observations on the Tools of Industrial Institutions and the Changes Needed to Achieve Sustainability and Independence»
Combustion in the RainForest: Ecology, Energy and Economy for a Sustainable Environment,

en <http://www.geocities.com/combusem/ILLICH.HTM>

GAVILLET, ANDRÉ

2003 «Sciences sociales: L'héritage d'Ivan Illich»
Domaine Public, n° 1543 10/01

fr http://www.domainepublic.ch/archives/GavilletAndr%C3%A9_sciences_sociales_heritage.html

HERMANT, MARC

2003 «Ivan Illich»

Kiosk, Fevrier

fr http://etp.creteil.iufm.fr/ressources/Kiosk/kiosk_02-2003.pdf

HORNEDO, BRAULIO

2003 «Semblanza de Ivan Illich»

La Jornada Semanal, 19 de enero. México.

es <http://www.jornada.unam.mx/2003/ene03/030119/sem-braulio.html>

LÓPEZ, ISIDRO

2004 «Ivan Illich: Hacia una sociedad convivencial»

Ladinamo, 26 de enero. Madrid.

es <http://www.rebelion.org/cultura/040126ii.htm>

MARTIN, DOUGLAS

2002 «Ivan Illich, 76, Philosopher Who Challenged Status Quo, Is Dead»

New York Times, December 4

en <http://homepage.mac.com/tinapple/illich/12-08-02,imes.html>

MITCHAM, CARL; WARSHALL, PETER; BROWN, JERRY; NAGARAJAN VIJAYA; SWENSON, LEE; CAYLEY, DAVID AND HOINACKI, LEE

2003 «Remembering Ivan Illich»

Whole Earth, Spring

en <http://www.wholeearthmag.com/ArticleBin/111-7.html>

PAQUOT, THIERRY

2003 «Penser la Libération de tous les Individus. La résistance selon Ivan Illich»

Le Monde Diplomatique, Janvier.

fr <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/01/PAQUOT/9866>

es <http://www.monde-diplomatique.es/2003/01/paquot.html>

SANTIBÁÑEZ M., ABRAHAM

2002 «Una vida contra corriente»

El Sur de Concepción, 7 de diciembre. Chile.

es <http://www.abe.cl/contracorriente.html>

SBERT, JOSÉ MARÍA

2003 «Obituario»

Razón Cínica, No.5, 22 de Enero, México.

es <http://www.politicas.unam.mx/publi/publicp/razoncinica/RC52.htm>

TODD, ANDREW Y LA CECLA, FRANCO

2002 «Ivan Illich»

The Guardian, December 9

en <http://www.zumu.com/illich/Others on Illich/From The Guardian.html/,op>

Artículos

PIERRE BLOUIN

1999 «Une histoire symbolique du livre»
ACCUEIL, Printemps.

fr <http://pages.globetrotter.net/charro/HERMES1/illich.htm>

BROWN, JERRY

2004 «Corruptio optimi quae est pessima»
El Regional, 18 de marzo, p. 3

es http://www.elregional.com.mx/suplementos/illich_honoris_causa.pdf

CÉRÉZUELLE, DANIEL

2004 «La technique et la chair. De l'ensarkosis logou à la critique de la société technicienne chez Bernard Charbonneau, Jacques Ellul et Ivan Illich»
L'Encyclopédie de L'Agora,

fr

http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Incarnation—La_technique_et_la_chair—_repartie_pardaniel_cerezuelle

CLERC, DENIS

2003 «Ivan Illich et la critique radicale de la société industrielle»
Alternatives Economiques, n° 210, Janvier.

fr http://www.alternatives-economiques.fr/site/nouvelles_pages/210_05.html

CORBETT, BOB

1996 “Deschooling Society: The essential argument against schooling”

en <http://www.webster.edu/~corbetre/philosophy/education/illich/schooling.html>

CORBETT, BOB

1996 “Two questions on Ivan Illich’s Deschooling Society”

en <http://www.webster.edu/~corbetre/philosophy/education/illich/2-questions.html>

HOINACKI, LEE

1991 «Reflections on *Health as One’s Own Responsibility*»

en http://www.zumu.com/illich/Course Readings/Reflections on %27Health as One%27s Own Responsibility%27 by Lee Hoinacki.txt_top

HORNEDO, BRAULIO

2004 «Ivan Illich y las habilidades inhabilitantes del progreso»
El Regional, 18 de marzo, Cuernavaca, Morelos, p.12

es http://www.elregional.com.mx/suplementos/illich_honoris_causa.pdf

GAJARDO, MARCELA

1993 «Ivan Illich, 1926-»

UNESCO: Bureau international d’éducation, París, vol. XXIII, n° 3-4 p.733-743.

es <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/illichs.PDF>

(Acceso a las versiones en francés e inglés desde

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/thinhome.htm>)

JUÁREZ VÁZQUEZ, LEOBARDO

2003 «Ivan Illich o el retorno de Epimeteo»

Razón Clínica, No.9, 22 de Noviembre, México.

es <http://www.politicas.unam.mx/publi/publicp/razoncinica/RC913.htm>

LALIK, PHILIPPE & MASSON, JEAN-PIERRE

2003 «Ivan Illich: plus que jamais il faut libérer l'avenir»
ATTAC, 45, mardi, 1er juillet

fr http://yonne.lautre.net/article.php3?id_article = 217

MÁRQUEZ MUÑOZ, JORGE

2003 «El filósofo convivencial»
Razón Cínica, No.5, 22 de Enero, México.

es <http://www.politicas.unam.mx/publi/publicp/razoncinica/RC54.htm>

OLVERA G., ROSA M.

2003 «Homenaje a Ivan Illich»
Razón Cínica, No.5, 22 de Enero, México.

es <http://www.politicas.unam.mx/publi/publicp/razoncinica/RC51.htm>

OLVERA G., ROSA M.

2003 «Illich y el género vernáculo»
Razón Cínica, No.5, 22 de Enero, México.

■ <http://www.politicas.unam.mx/publi/publicp/razoncinica/RC53.htm>

PUIG, JOSEP

2001 «Ivan Illich: el visionari injustament oblidat»
Onze referents del pensament ambiental, medi ambient, tecnologia i cultura, núm.30, octubre

ct http://www.verds-alternativaverda.org/sec.asp?id_ink = 112&id_u_p = 105

ROBERT, JEAN

2004 «Illich en Cuernavaca durante la edad de los expertos»
El Regional, 18 de marzo, Cuernavaca, Morelos, p.10

es http://www.elregional.com.mx/suplementos/illich_honoris_causa.pdf

SBERT, JOSÉ MARÍA

2002 «El otro titán»
Razón Cínica, No.2, 15 de Julio, México.

es <http://www.politicas.unam.mx/publi/publicp/razoncinica/RC21.htm>

SCHOUBORG, GARY

1999 «The Romantic Ivan Illich»
Soma Services,

en <http://somawake.com/illich.htm>

SICILIA, JAVIER

2004 «Paz y Guerra»
El Regional, 18 de marzo, Cuernavaca, Morelos, p.7

es http://www.elregional.com.mx/suplementos/illich_honoris_causa.pdf

SILVERMAN, ROBERT

1977 «Énergie et Équité»
Pour une ville nouvelle, journal du Monde à Bicyclette,

fr <http://www.cam.org/~rsilver/energieequite.htm>

SMITH, MARK K.

1997-2002 «Ivan Illich»

infed (*archivo sobre educación informal*),

en <http://www.infed.org/thinkers/et-illic.htm>

ZAID, GABRIEL

2004 «¿Gastar más en educación?»

El Regional, 18 de marzo, p. 2

es http://www.elregional.com.mx/suplementos/illich_honoris_causa.pdf