

Después de Bolonia, ¿hay alternativas? Las propuestas de Ivan Illich sobre el aprendizaje

*Michela Esposito**, Universidad Suor Orsola Benincasa (Nápoles, Italia); José González-Monteagudo, Universidad de Sevilla (España);

Móvil: 657345074; E-mail: michelle_87@hotmail.it*

2. Universidad y Gobernanza

Comunicación oral

Resumen:

Proponemos una reevaluación histórica del educador Ivan Illich y de su idea de "secularización de la escuela". Nos parece un buen enfoque para repensar las políticas y prácticas universitarias desde tres perspectivas: la relación de los sistemas universitarios con la idea del progreso económico y social; la relación que los sistemas universitarios tienen con la emancipación social; y finalmente el "impuesto regresivo" que genera el sistema universitario cuando se convierte en un monopolio de la educación. Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones para profundizar la innovación progresista y el aprendizaje auténtico en contextos universitarios.

Palabras claves: Ivan Illich, ética, innovación social, crítica de la universidad.

1. Introducción: las universidades y las opciones éticas

El Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona ha subrayado que la universidad tiene razón de ser si esta es una *comunidad ética*, es decir si desarrolla un compromiso *performativo* en sociedad. Este compromiso alcanza al ámbito de la política (ofreciendo una formación de calidad, coincida o no con las demandas de mercado), en el encuentro profundo entre profesor y estudiantes y en la defensa de lo mejor de lo heredado en ciencia y cultura (Esteban Bara y Martínez Martín, 2012). Hoy en día esta es una necesidad profunda de la sociedad, que asigna a las universidades el reto de no conformarse con la realidad existente, aspirando incluso a la transformación social (Steiner, 2004).

2. Cuestionando el desarrollo

A partir de 1967, en el Centro Internacional de Documentación de Cuernavaca (CIDOC), gestionado por Illich, se celebraron ciclos de seminarios sobre el tema de *Alternativas en la Educación* (Reimer, 1969). Participaron representantes de toda una generación de la

pedagogía crítica radical de América del Norte y del Sur, incluyendo Paul Goodman, John Holt, Joel Spring, Everett Reimer y Paulo Freire.

Reimer e Illich concluyeron los seminarios cuestionando la idea de que la producción industrial en la tecnología avanzada dé lugar a más puestos de trabajo y de que la educación superior de la población puede preparar recursos humanos plenamente competentes. También, en un sentido más específico, señalaron que un crecimiento económico rápido provocaba una explosión de los problemas sociales en el contexto puertorriqueño: la pobreza, la inmigración y la ignorancia masiva (Reimer, 1957). Los análisis y estudios llevados a cabo en el CIDOC fueron una contribución importante al debate social y educativo, abriendo una línea de sospecha sobre los aspectos negativos de las instituciones educativas modernas (Zaldívar y Castillo, 2014). Esta comunicación pretende desarrollar este enfoque, situándolo en el contexto de los debates actuales sobre los objetivos y políticas de las universidades en Europa.

3. La perspectiva rebelde de Ivan Illich: ¿por qué necesitamos Alternativas?

3.a) Cuestionar la relación existente entre la idea de desarrollo económico y la idea del aprendizaje obligatorio y certificado.

Illich habla de "currículo oculto", el cual se basa en el "principio de la escasez". Es decir, en la escuela hay un programa de consumo cultural graduado e independiente de la acción del maestro, a través del cual los estudiantes obtienen el "valor" y los derechos de futuros productos culturales. El sistema educativo asume que el hombre nace "estúpido" y que las escuelas deben producir lo que necesita para adaptarse a la sociedad del conocimiento. Además, el desarrollo económico a través de las políticas del sistema escolar obligatorio define qué actividades y saberes son legítimos desde un punto de vista educativo.

En la actualidad, respaldan este enfoque las críticas al paradigma del aprendizaje permanente (Hager, 2011), que muestran que los nuevos currículos destruyen indirectamente la capacidad de los estudiantes para desarrollar un análisis histórico y crítico de los fenómenos sociales (Sen, 2006). También hay estudios que hacen hincapié en lo que los estudiantes aprenden desde el "currículo nulo", es decir, "lo que no se muestra" (Eisner, 2002), tales como la ausencia de las mujeres y los niños en la narrativa histórica (Becchi, 1996), la abolición de la filosofía y de la ética económica que son sustituidas por contenidos programados (Sen, 2006), la falta atención a la educación ambiental (campo inherentemente anticapitalista) en la comunicación pública (Klein, 2015), la creación de entornos arquitectónicos contrarios a la educación a través de la disposición de los muebles y del uso de materiales didácticos (Acaso, 2013) y el descuido sobre la misión ética y política de las universidades (Sandel, 2011).

3.b) Cuestionar la relación entre la emancipación social y el progreso en los estudios

Según Illich, la financiación que reciben las escuelas y las universidades suprime los recursos culturales destinados a las estructuras que están fuera del sistema educativo formal, tales como bibliotecas, centros comunitarios, asociaciones, lugares reunión de la ciudad, entidades artísticas y deportiva, etc. De esta manera, la educación formal reduce los lugares donde se producen aprendizajes sociales transmitidos a través de la comunicación informal. Por otra parte, el acceso a las estructuras formales tiene un costo. Por ello, la falta de recursos distribuidos fuera de los espacios educativos formales selecciona necesariamente a los estudiantes en base a la renta (Illich, 2011).

Desde este punto de vista, podríamos considerar que en la actualidad muchos de los proyectos de posgrado pueden impedir la "emancipación social". No obstante, existen acciones contrahegemónicas, procedentes de los movimientos sociales y ciudadanos basados en el bien común y en perspectivas ecologistas (Lautoche, 2006). En educación, por ejemplo, es interesante la experiencia alemana de *Taguesmutter*, es decir, de las madres que educan en casa a los niños de los pueblos, como una alternativa a las escuelas infantiles privadas y públicas.

También Internet constituye un recurso relevante para el desarrollo de iniciativas referidas a la cultura libre y al acceso abierto. Por ejemplo, la acción espontánea de las redes digitales permite a los usuarios escribir libros de literatura colectivamente, compartir lecturas científicas de interés, discutir los problemas de los padres sobre la escasez económica o la discapacidad de los hijos. También hay producciones de 'sitios de cultura' en los municipios de diferentes países, existe el intercambio gratuito de grandes bases de datos científicos (como es el caso de Dialnet en España), y también contamos con las universidades de conocimiento libre, como la experiencia *Edupunk*, una plataforma para el intercambio de prácticas y comparaciones entre estudiantes. Incluso hay proyectos argentinos y sistemas españoles de aprendizaje social (Piscitelli et al., 2010 y 2012).

Además, hay escuelas de autogestión, revistas gratuitas de investigación, grupos en Google, Facebook o LinkedIn. En comparación con los años setenta del siglo pasado, en la actualidad existe un amplio margen para el acceso a experiencias educativas académicas innovadoras, que deconstruyen la relación de poder entre el profesor y los estudiantes. Este es el caso de los paradigmas modernos del "coacher profesor", las "comunidades de práctica" y la "educación expandida", que sitúan en primer plano la comunicación y el intercambio entre los participantes para la construcción de los contenidos del aprendizaje. En este contexto, desde la comunicación- la cual se extiende hasta los entornos digitales-, el profesor ofrece su experiencia en la búsqueda y organización de contenidos, construyendo estos contenidos a través de los intereses

de los participantes en la formación e incluso en la investigación. En todas estas experiencias alternativas, los métodos de evaluación son más innovadores, porque están basados en la observación situada, el diálogo constante, las grabaciones de audio y video, el fórum y los diarios de campo.

3.c) Cuestionar el efecto de "tributación regresiva".

En las escuelas y las universidades, critica Illich, las cualificaciones son las "barreras de entrada" para el mundo del trabajo, que obligan a los estudiantes a consumir la cultura de las universidades. Esta cultura, por su carácter de formación especializada, vinculada a la "tecnología industrial", ofrece contenidos cada vez más obsoletos (Illich, 2001). Actualmente existen críticas que consideran a la universidad como una industria cultural en la que se organiza una suerte de *obsolescencia programada* de los conocimientos, que corre el riesgo de generar nuevos tipos de analfabetismos (Meghnagi, 2005). La alternativa propuesta por Illich consiste en una búsqueda del "techo común" (Illich, 2001), es decir, una acción política que establece un límite máximo, más allá del cual la acumulación de "acciones de valor" es desalentada por iniciativas políticas, mejorando, en su lugar, alternativas sociales productoras de cultura auténtica, difundida en espacios físicos y virtuales de carácter público y colaborativo.

Conclusiones

La obra de Ivan Illich tuvo una fuerte influencia en España en el contexto específico de la transición democrática y de las primeras etapas del período democrático abierto con la Constitución de 1978. En esos momentos, Illich contribuyó de manera relevante a cuestionar los mitos modernistas del progreso ilimitado y accesible a todos, en ámbitos como la salud, la educación, la energía, los transportes y el trabajo. Por otra parte, y en paralelo a esa dimensión rebelde e iconoclasta, sus textos fueron leídos en clave de educación popular y crítica (en paralelo, por ejemplo, con Paulo Freire y otros enfoques similares).

El cuestionamiento del sistema educativo formal fue un rasgo central de las propuestas de Illich. En este trabajo hemos querido retomar estas críticas, enfatizando las potenciales contribuciones de una relectura crítica y situada de Illich, en el contexto educativo actual, particularmente en relación con el rol y función de las universidades en Europa. Nos parece particularmente interesante la posibilidad de deconstruir y 'desbordar' el modelo impuesto por Bolonia en el ámbito universitario, que ha traído indudables elementos positivos, pero que también ha favorecido una innovación universitaria protocolizada, estandarizada y formalista, pretendidamente basada en criterios inicialmente impecables, como calidad, acreditación y rendición de cuentas.

La relectura de Illich nos invita a abrir los espacios formativos universitarios, para conectarlos con las iniciativas sociales, culturales, asociativas, públicas y ciudadanas que proponen aprendizajes críticos, emancipadores, comunitarios, colaborativos y profundos, al servicio del sujeto y del bien común, más allá de las ideas de certificación, competitividad y adaptación acrítica al mercado de trabajo desregulado y neoliberal.

Referencias bibliográficas

Acaso M. (2013) *REDUvolution. Hacer la revolución en la educación*, Madrid, Espasa.

Eisner E. (2002) *The Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, Nueva Jersey, Merrill Prentice Hall.

Esteban Bara F., Martínez M. (2012) ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética, *Bordón*, 64 (3), 2012.

Hager P. J. (2011) Concepts and definitions of lifelong learning in M. London (ed) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Illich I. (2001), *Obras Reunidas*. Volumen I y II, México, Fondo de Cultura Económica.

Klayn M. (2015), *This changes everything*, New York, Simon and Schuster.

Lautoche S. (2006), *La scommessa della decrescita*, Milano, Feltrinelli.

Meghnagi S. (2005), *Il sapere professionale. Competenza, diritti, democrazia*, Milano, Feltrinelli.

Neill A. S. (1960), *Summerhill School* [en internet] : https://trisquel.info/files/summerhill-english_1.pdf [Acceso: 4 de diciembre de 2015].

Piscitelli A. (2012) *Edupunk aplicado. Aprender para emprender*, Barcelona, Ariel.

Piscitelli A., Adaime A. y Binder I. (2010), *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Barcelona, Ariel.

Reimer, E. W. (1973) *La scuola è morta. Alternative nell'educazione*, Roma, Armando.

Reimer, E. W. (1957) La demanda de recursos humanos y educación en Puerto Rico 1957 [online] http://rcsdigital.homestead.com/files/Vol_III_Nm_1_1959/Reimer.pdf [Acceso: 4 de diciembre de 2015].



Sandel, M. (2011) *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Debate.

Sen, A. (2006) *Ética ed economía*, Roma, Laterza.

Steiner, G. (2004) *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela.

Zaldívar, I., Laudo Castillo J., (2014) Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, [en internet] :file:///C:/Users/Usuario/Downloads/11465-26427-1-PB%20(1).pdf [Accessed: 8 de diciembre de 2015].