



DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LA DESESCOLARIZACIÓN



Marcelo Caruso*

Desescolarización *avant la lettre*. Anti-institucionalismo y escuela en la Europa tardomedieval y moderna**

RESUMEN

Desde su formulación en 1971, la categoría de desescolarización ha estado inextricablemente ligada a la crítica radical de los sistemas escolares modernos y sus deficiencias. Abordaré episodios anteriores de desescolarización intelectual y real en Europa desde una perspectiva *longue durée*. Basándome en la historiografía disponible y en las principales fuentes de dos episodios principales de desescolarización real, la Reforma luterana y la Revolución francesa, examino los aspectos específicos de estos procesos y programas anteriores de desescolarización. Desde este punto de vista, la tesis de Illich sobre la desescolarización muestra un caso más reciente de una tradición más amplia de anti-institucionalismo en la historia educativa occidental.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías críticas • desescolarización • anti-institucionalismo • Medioevo • Modernidad • Revolución francesa

* Catedrático de Historia de la Educación, Humboldt-Universität zu Berlin, Facultad de Estudios Culturales, Sociales y de la Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Berlín, Alemania. Estudió Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (1993), se doctoró en la Universidad de Múnich (2001) y se habilitó en la Humboldt-Universität zu Berlin (2008). Sus temas de investigación incluyen historia transnacional de la educación, historia de la educación de masas, política y educación en la modernidad e historia transnacional de las tecnologías escolares. Correo electrónico: marcelo.caruso@hu-berlin.de. ORCID: 0000-0001-5058-3089

** El presente trabajo se ha desarrollado en el Cluster de Excelencia "Contestations of the Liberal Script" [EXC 2055, Project-ID: 390715649], financiado por la Fundación Alemana de Investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) en el marco de la Estrategia de Excelencia de la República Federal Alemana.



TITLE

De-schooling *avant la lettre*: Anti-institutionalism and school in late medieval and modern Europe

KEYWORDS

Critical pedagogies • unschooling • anti-institutionalism • Medieval • Modernity • French Revolution

ABSTRACT

Since its formulation in 1971, the category of de-schooling has been inextricably linked to radical criticism of modern school systems and their shortcomings. I address earlier episodes of intellectual and actual de-schooling in Europe in a *longue durée* perspective. Drawing on available historiography and major sources from two main episodes of actual de-schooling, the Lutheran Reform and the French Revolution, I investigate the specifics of these earlier processes and programs of de-schooling. Taken from this viewpoint, Illich's thesis of de-schooling shows a newer case of a broader tradition of anti-institutionalism in Western educational history. These cases show that even in non-primarily bureaucratic educational settings – like in late medieval and early-modern schools – anti-institutionalism has been a substantial element of the history of schooling.

INTRODUCCIÓN

Desde su formulación en 1971, la idea y proyecto de una desescolarización de la sociedad ha estado inextricablemente ligada a la crítica radical de los sistemas escolares modernos y sus deficiencias. Sin duda, el trabajo seminal de Iván Illich y sus colaboradores se inscribía en una crítica radical de la cultura y la sociedad cuya elaboración en los años 1960 fue un proyecto transnacional que produjo, entre otras cosas, “el largo verano de la teoría”. La avidez de ciertos grupos sociales, tanto en las sociedades industrializadas como en aquellos países dependientes y en trance de liberación y descolonización, por elaboraciones conceptuales fundamentales fue un signo de la época. Iván Illich, un intelectual austríaco de larga trayectoria transnacional y raíces teológico-cristianas que eligió participar de esta conversación desde Cuernavaca, en México, dio a la crítica escolar con el eslogan de la escolarización una de las propuestas más fascinantes y claras de la época.

Un análisis de la diseminación global y de las diversas interpretaciones de este impulso teórico-cultural, que fue mucho más allá de su impacto latinoamericano, es una tarea historiográfica en parte pendiente (Routray, 2012), aunque en los últimos años se han publicado trabajos de gran calado y de excelente nivel de contextualización e interpretación que serán imprescindibles para esa tarea (Bruno-Jofré, Attridge y Zaldívar, 2011; Bruno-Jofré y Zaldívar, 2012, 2022). Un análisis de esa envergadura incluiría otras escalas espaciales que las que conectan



a Cuernavaca con Viena y a Bremen con Ginebra, lugares en los cuales Illich y sus aliados actuaban. De manera similar a una perspectiva macro-geográfica sobre el interés y las variaciones de la escolarización, podría preguntarse si el programa de la desescolarización como posición discernible, intencional y conceptual fue una intervención teórica y crítica que solo emergió en la década de 1960. ¿Existen antecedentes de programas y situaciones de desescolarización anteriores a la publicación del libro fundacional de Illich? ¿Existen diferencias entre estos antecedentes y las propuestas de Illich?

Sin duda, la crítica a la vaca sagrada de la escolarización solo podía presentarse en este nivel de radicalidad en una sociedad cuyo andamiaje institucional incluye el supuesto de una escolaridad obligatoria y universal. Una propuesta de desescolarización de raíz, como la de Illich, hubiera sido ininteligible para el campesino medieval o para comerciante de la modernidad temprana, ya que ellos ni se imaginaban que pudieran existir “sociedades escolarizadas”. Más allá de estas prevenciones, el presente artículo indaga en dos episodios mayores pero limitados de una desescolarización deseada. Mi argumento central en este artículo se centrará en episodios anteriores de desescolarización intelectual y real en Europa desde una perspectiva de larga duración. Mi tesis es que la desescolarización ha sido una tendencia recurrente en el pensamiento y el descontento social occidentales durante varios siglos.

En una primera sección presento algunas consideraciones sucintas sobre el anti-institucionalismo en educación y el escepticismo institucional, un signo de esta época llena de “hechos alternativos” y terraplanismos varios que incluye una impugnación a los marcos institucionales de los estados de bienestar y del andamiaje de la modernidad (1). En una segunda sección presento la ambigüedad de la Reforma iniciada por Martín Lutero entre impugnación y renovación de las instituciones escolares (2). A continuación, presento algunos de los elementos más radicales de la Revolución francesa, en cuyo desarrollo la idea de impugnación a las escuelas existentes adquirió muchos matices y propuestas (3). En una última sección, discuto algunas similitudes del marco illichiano de la desescolarización en relación con algunos de los antecedentes históricos presentados (4).

1. ESCEPTICISMO INSTITUCIONAL: FORMAS Y VERSIONES

Evidentemente, la propuesta desescolarizadora de Illich puede inscribirse en tradiciones de larga data que formulan diversas formas de escepticismo institucional. En el contexto actual de acoso a las democracias –sea desde el nativismo de tinte racista, el nuevo imperialismo cristianizante de Putin, o la desconfianza a la sociabilidad, lo común y el orden colectivo que los anarco-liberales predicán– es un fenómeno transnacional que tiene su base en el escepticismo institucional. Al respecto, se han llevado a cabo investigaciones en diversos contextos sobre la desconfianza en las instituciones del Estado en particular o el escepticismo institucional en general. Desde hace algún tiempo, la ciencia política y la sociología han

llevado a cabo diferentes y convincentes estudios empíricos –en su mayoría estudios de actitud o encuestas diversas– sobre cómo la confianza y el interés en las instituciones políticas, por ejemplo, y, desde hace algún tiempo, en los sindicatos, los partidos políticos y otras instituciones, ha ido disminuyendo. Esto significa que la confianza en las instituciones políticas y, en última instancia, en el Estado se erosiona más allá de los contextos políticos específicos y nacionales (Devine y Valgardsson, 2023; Winsvold, Haugsgjerd, Saglie y Bock Seggaard, 2023). Este tipo de preguntas también han sido lanzadas en el campo de la educación, aunque este tipo de investigaciones puede tener dos perspectivas encontradas. Si bien numerosas investigaciones muestran la importancia de la confianza y/o del escepticismo institucional en el campo de la educación como una muestra más de la erosión en la confianza y el avance del escepticismo institucional en los campos político y social (Bormann, Niedlich y Würbel, 2021; Wu, 2021), existen líneas de investigación en las cuales la educación/escolarización se convierte en un variable independiente para investigar relaciones más generales entre confianza, escepticismo, política y sociedad (Charron y Rothstein, 2016; Ugur-Cinar, Cinar y Kose, 2020). Existen ya algunos trabajos que plantean una mirada histórico-educativa al tema de la confianza y el escepticismo (Välilmaa, 2021).

En el presente estudio, se vincula la propuesta de desescolarización a formas y versiones de un “escepticismo institucional” (Bode y Lüth, 2018). Este concepto no plantea una crisis general de la confianza en el funcionamiento social, sino más bien su redistribución. Mientras se confía aún (en demasía) en el mensaje que reenvía algún conocido por una plataforma de las redes sociales, la pérdida de confianza se concentra en el campo de las instituciones. Este escepticismo institucional, presente en el campo de la educación, representa quizás una transformación mayor de la psicología social de la modernidad. Más allá de la crítica social a la escuela, desde el siglo XVIII existe una amplia confianza en los poderes salutíferos de la educación (Welter, 2014). La educación es vista como el antídoto a cualquier problema –racismo, intolerancia, obesidad, apatía– o como la promesa redistributiva de mayor legitimidad. Tan fuerte ha sido la inversión de confianza en la educación en las sociedades modernas, que se ha diagnosticado que en la modernidad asistimos a una “educacionalización” de los problemas sociales (Labaree, 2008).

Ahora bien, la confianza general en la educación no siempre se traslada al mundo escolar. Por un lado, existe una larga tradición de escepticismo anti-institucional que afectaba al estatuto de la escuela. Tensiones entre la “persona interior” y el orden institucional de la iglesia constituían, incluso en la Edad Media, un trasfondo de escepticismo institucional (Vinzent, 2012) que podía transferirse también al mundo crecientemente secularizado de lo escolar. Si bien ese es el tipo de escepticismo básico que la obra de Illich presenta, también podría diferenciarse un nivel más específico de escepticismo institucional: aquel que no se concentra solamente en la idea de la escuela misma, sino en sus encarnaciones concretas en ciertos órdenes y organizaciones. Si se considera este nivel –no binario– de un escepticismo hacia ciertos órdenes institucionales escolares, se abre a



la historiografía educativa un amplio campo de investigación sobre diversas relaciones de confianza, desconfianza, escepticismo y sus zonas intermedias que contienen el potencial de dinamizar narrativas lineares de “la pérdida de confianza” y puede sugerir constelaciones cambiantes de confianza/escepticismo.

Los próximos subcapítulos tratan dos de estos episodios de escepticismo institucional conducentes a fenómenos de desescolarización. Una mirada a estos procesos intenta mostrar que el programa illichiano de la desescolarización tiene una genealogía más profunda y variada que aquella que contextualiza su obra en el marco de la teología de la liberación, la cibernética/cambio mediático y el alternativismo cultural. Los movimientos hacia lo secular, que desbarataron el mundo separado de las escuelas monásticas, la rabia contra las escuelas en la fase más temprana de la Reforma luterana y los proyectos radicales de una nueva educación en el contexto de la Revolución francesa pueden considerarse procesos cruciales de rechazo intelectual radical de las escuelas que, en ocasiones, promulgaron verdaderos procesos de desescolarización. Estas críticas y desinstitucionalizaciones fueron procesos *intencionados* y no un mero resultado de situaciones catastróficas más amplias, como la desescolarización de hecho asociada a la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) en Europa Central.

2. ¿LA PRIMERA CATÁSTROFE EDUCATIVA? RECHAZO A LAS ESCUELAS EN LA REFORMA LUTERANA

En general, la historiografía clásica de la educación ha colocado la imagen de Martín Lutero y el luteranismo en términos por demás positivos. Lutero, con su insistencia en la alfabetización en lengua vernácula como forma privilegiada de un acceso directo a la Biblia, habría abierto la tradición de una escolarización y alfabetización de masas (Schweitzer, 1997; Wiersing, 1985). En el protestantismo cultural alemán del siglo XIX se afirmaba una superioridad de esa comunidad con respecto al catolicismo y, entre otras cosas, se citaba la posición de Lutero con respecto a temas educativos. Diversas olas historiográficas cuestionaron tanto los pretendidos efectos del luteranismo (Karant-Nunn, 1990; Pardoe, 2000; Strauss, 1978) como sus intenciones pretendidamente liberadoras (Salvarani, 2020; Strauss, 1988), aunque una dinamización cultural, proveniente de la competencia entre diversas formas del cristianismo occidental, no pueda ser negada.

La visión general positiva acerca de la Reforma y de la intervención de Lutero en el campo de la educación y la escolaridad en el marco de la misma obvia un hecho trascendente: La Reforma luterana fue acompañada, en un primer momento, por una destrucción importante de la escena escolar existente hasta esa época. En efecto, una “catástrofe educativa”, una expresión muy acertada de Schluß (2014), tuvo lugar en las zonas influenciadas por el nuevo movimiento reformista. Algunas interpretaciones hablan de que este temprano proyecto de al menos una desescolarización parcial no fue parte del programa de Lutero. Según esta visión

la tendencia desescolarizadora de los años que siguieron a la publicación de las 95 tesis en 1517 fue un efecto secundario, no intencionado, una vuelta perversa del destino en la historia entre Reforma luterana y educación (Schweitzer, 1997). La devastación de partes del legado de la educación tardomedieval no fue un accidente, sino que también tuvo tintes programáticos.

Para empezar, gran parte de esa trama escolar tenía una de sus infraestructuras en los conventos y monasterios, los cuales, desde la Alta Edad Media habían ido organizando escuelas ya no solo para el reclutamiento de nuevos miembros de las órdenes monásticas, lo que se dio en llamar las “escuelas internas”, sino también para la escolarización de niños externos. Como los monasterios y conventos también eran unidades económicas de importancia o eran patrocinados por magnates y gobernantes, sus servicios educativos podían ofrecerse gratuitamente (Kintzinger, 1991). Esto era una ventaja decisiva de estas instituciones con respecto al panorama escolar tardomedieval de las ciudades, donde, si bien emergió un paisaje escolar más variado y con tendencias a la secularización, las escuelas eran microemprendimientos de individuos o pequeños grupos o, en el caso de las primeras escuelas públicas urbanas, eran instituciones de elite limitadas (Endres, 1991; Scheffler, 2008). Esta estructura se altera de manera irrecuperable con la secularización de monasterios y conventos en los territorios afectados por la Reforma. Estas instituciones fueron disueltas, sus bienes fueron confiscados y, con ellos, la base material de un número importante de escuelas. Para los padres protestantes, por ello, no había posibilidad de enviar a sus hijos a escuelas gratuitas. Tampoco tenían una motivación pronunciada para organizar una ‘inversión’ de tanto calado. La gratuidad de las instituciones educativas se volvió excepcional en muchas de las instituciones educativas luteranas.

Pero amén de estas restricciones materiales, los escritos de Lutero que animan a ir a las escuelas y que defienden la educación –escritos que, por otra parte, fundamentan la visión historiográfica tradicional de Lutero como padre de la escuela moderna– están llenas de referencias programáticas contra las escuelas de aquel tiempo. Una desconfianza contra los órdenes institucionales existentes puede verse claramente en estos textos. Lutero formuló sin ambages una crítica casi demonológica contra las escuelas. Su drástico vocabulario es claro en su célebre escrito a los burgomaestres (1524):

Por eso el diablo muy sagazmente lo hizo en el tiempo en que los cristianos educaban y enseñaban a sus hijos de manera cristiana. Eso podría apartar a la juventud del mismo, la cual podría erigir un reino insoportable para él. Por eso, el diablo extendió sus redes y edificó conventos y escuelas para que no fuera posible que un muchacho se escapara de sus designios como en un milagro de Dios (Luther, 1899, p. 29).

Si bien Lutero utilizaba en su retórica la figura del diablo de manera casi inflacionaria, ese tipo de acusaciones no dejaba de ser grave. Ciertamente, esta caracterización de las escuelas como instituciones diabólicas se mezclaba con una crítica escolar más familiar:



¿Y no es el infierno y purgatorio de nuestras escuelas que en ellas hayamos sido torturados con el casualibus y el temporalibus y que no hayamos aprendido nada más que cosas vanas a costa de mucho miedo, temblor y quejas? (Luther, 1899, p. 46).

Se trataba de una crítica que nos es familiar por su mirada cuasi “pedagógica”. Pero esta crítica se extendía a los contenidos mismos vinculados a la labor de las escuelas: los estudios filosóficos. Bajo “filosofía” se entendía aún un conjunto de saberes muy diversos y preparatorios para los altos estudios. Estos saberes podían incluir las matemáticas y consideraciones sobre la naturaleza. La fuente fundamental del currículo filosófico de la época era, desde el siglo XII, Aristóteles. Lutero condenaba su filosofía como un saber pagano, peligroso; abogaba por una estricta separación de la teología y su saber textual y filológico de los sistemas filosóficos, casi todos de base aristotélica. Incluso una de sus famosas tesis colgadas en la puerta de la iglesia de Wittemberg afirmaba que la relación entre Aristóteles y la teología era como la relación entre la luz y las tinieblas (Slenczka, 2021).

Si tanto el efecto escolar como su canon estaban bajo sospecha, para Lutero no se trataba solamente de un posicionamiento meramente reformista: criticar las escuelas para mejorarlas. Existía también un impulso fundamental en el cual la crítica escolar era tan radical que incluso la posibilidad de la desescolarización era más deseable que la continuidad de las instituciones existente:

¿Qué es lo que se enseñaba en esos conventos y esas altas escuelas, si uno solo salía como un burro, un rústico o un tarugo? Veinte, cuarenta años se aprendía y al final no se sabía ni latín ni alemán. Callo aquí sobre la vida disipada y pecadora que había en las mismas por la cual la juventud está tan lamentablemente corrompida. Antes de que las altas escuelas y conventos queden como habían sido, preferiría que no hubiera ningún tipo de enseñanza y de vida con la juventud, preferiría que ningún muchacho aprendiera nada nunca y se quedara mudo (Luther, 1899, p. 31).

La solución de Lutero era institucionalista y escolarizadora. En este escrito de enorme circulación incitó a las autoridades a fundar “escuelas cristianas”, como si en la Edad Media no las hubiese habido. Justamente el adjetivo “cristianas” reforzaba la idea de que las escuelas a fundar deberían ser diferentes de las existentes, las cuales eran las escuelas del “diablo”.

Un escepticismo anti-institucional y anti-escolar era, seguramente, una corriente social y cultural del momento. Las expresiones por demás condenatorias de Lutero reforzaban una tendencia que ya estaba presente en la sociedad. Las impugnaciones a las instituciones educativas –escuelas y universidades– tomó impulso inmediatamente después de la señal inicial de la Reforma en 1517. Se trató de una “crisis existencial y fundamental” (Asche, 2001, p. 53) del panorama educativo del momento. El análisis de los libros de matrículas de las universidades alemanas de aquel momento muestra una clarísima impugnación de las instituciones universitarias: Si desde el 1500 se inscribían casi 4.000 personas en las universidades del Sacro Imperio Romano-Germánico, el descenso abrupto

de las inscripciones desde 1518 es evidente, llegando a mínimos entre 1525 y 1530 de unos mil inscriptos por mes (Gramsch, 2018, p. 58). Entre 1520 y 1524 las inscripciones a las escuelas universitarias descendieron un 75% en Leipzig, pero incluso en Wittenberg, donde Lutero y sus partidarios tenían un claro dominio, las cifras también indicaban en la misma dirección, si bien de manera más medida (Paulsen, 1885, p. 789). Hubo casos extremos, como en la Universidad de Basilea, la única existente en lo que hoy es Suiza, donde solo se inscribieron nueve estudiantes en el año 1526 (Gramsch, 2018, p. 55).

Andreas Lindner publicó un estudio de caso de cierta profundidad y detalle que permite diferenciar diversas dinámicas en juego. Su estudio sobre la Universidad de Erfurt, la universidad donde el mismo Lutero había estudiado, muestra un claro caso de decadencia institucional y de escepticismo anti-institucional. La Universidad de Erfurt había sido una de las más concurridas durante el siglo XV. Se trataba de una universidad “urbana”, esto es, fundada por el concejo de la ciudad de Erfurt, en la cual había grupos que apoyaban a la Reforma incipiente y otros que se oponían. Ya en 1521 hubo una revuelta estudiantil contra el grupo vinculado al catolicismo y la autoridad papal. Pero claramente el gobierno de la ciudad, que simpatizaba con la Reforma, desistió de contratar nuevos profesores cuando se generaron vacantes, dando una clara señal que, si no se podía “reformular” a la universidad, mejor era vaciar sus estructuras. Lutero mismo visitó repetidamente la ciudad y en sus prédicas hablaba de “fuerzas oscuras” y de “sofistas” para referirse al personal académico de la Universidad. Aunque Lutero y sus seguidores repetían que no estaban en contra de la educación universitaria en sí misma, sí argumentaban con imágenes drásticas que mientras no hubiera una separación consecuente entre la filosofía “pagana” (en referencia a los antiguos griegos) y la teología depurada de la reforma, nada bueno podría ocurrir en esa institución (Lindner, 2018, p. 156). No debe sorprender, por ello, que la Universidad de Erfurt se despobló durante varios años, pasando de tener 310 nuevos inscriptos en 1520 a solamente 15 en 1523, un golpe del cual nunca se recuperó totalmente. Esta impugnación en la vida universitaria en los territorios convertidos al protestantismo dio munición a sus oponentes: Erasmo de Rotterdam, por ejemplo, propagaba que la ciencia estaba muriendo en todos aquellos lugares donde el luteranismo se había impuesto (Hammerstein, 1994, p. 339).

Tanto el escrito de Lutero llamando a las autoridades a fundar escuelas “cristianas” de 1524, como su prédica famosa acerca de la obligación moral de los padres de enviar a sus hijos (¡e hijas!) a las escuelas de 1530 son textos que solo se explican por el vacío que esta ola desescolarizadora dejaba en la sociedad y que el mismo Lutero llamaba a remediar. En el medio, un conflicto violento sacudió gran parte del Sacro Imperio Romano Germánico: la guerra de los campesinos alemanes de 1524-25. Lutero vio en este levantamiento con tintes sociales un desvarío con respecto a su mensaje y se dedicó a reforzar la autoridad y el rol de la educación como antídotos de estas posibles “desviaciones” (Gawthrop y Strauss, 1984). Es el Lutero alarmado por las interrupciones de su propio movimiento el que llamará a reinstaurar la autoridad de las instituciones escolares y a frenar la ola de escepticismo institucional (Luther, 1899, p. 28; 1969, p. 86).



La primera fundación de una universidad en un territorio protestante –en Marburgo (1527)– ya mostraba una primera reacción contra la ola de desinstitucionalización (Gramsch, 2018, p. 75) que continuó con un apogeo relativo de instituciones nuevas o reformadas en las décadas siguientes (Hammerstein, 1994, p. 341). Lentamente, la retórica de Lutero de no descuidar el alimento espiritual a través de la educación detuvo la propia ola desescolarizadora y abrió una nueva etapa de escolarización diferenciada.

3. LA INCOMPATIBILIDAD ENTRE ESCUELA Y ORDEN REPUBLICANO: LA ILUSTRACIÓN Y LA REVOLUCIÓN FRANCESA

El escepticismo anti-institucional en la época de la Reforma se dirigía a un tipo específico de instituciones: las escuelas y universidades cristianas heredadas del mundo tardomedieval. No se trataba de un escepticismo contra todo tipo de institución educativa, sino contra una versión específica de esta. La idea de que las escuelas debían ser evitadas y que la educación debía adoptar una forma no escolar para alcanzar propósitos novedosos y necesarios también permeó la discusión político-educativa durante la Revolución francesa. En los intensos años revolucionarios, la valorización de la educación como garante del nuevo orden republicano podía ir de par en par con un movimiento anti-institucional y desescolarizador que buscaba nuevas formas de organizar la tarea educativa republicana.

Si bien la eclosión escéptica de la Revolución francesa fue novedosa, el escepticismo de la modernidad temprana y del siglo XVIII contra los significados de lo “escolar” mostraba una genealogía más compleja. Para Francis Bacon, el filósofo inglés del empirismo científico moderno, por ejemplo, tener “el valor de usar su libertad de juicio” era lo opuesto al funcionamiento de las instituciones educativas existentes y sus “colegiales”. Para él, “en los modales y costumbres de las escuelas, universidades, colegios e instituciones similares, destinadas a albergar eruditos y cultivar el aprendizaje, todo se encuentra contrario al progreso de las ciencias” (Bacon, 2000, p. 75).

Si nuevas formas de organizar la política se convirtieron cada vez más en piedras angulares de la sensibilidad política, las instituciones educativas y la semántica de lo escolar no eran el lugar más natural donde podían prosperar. No es casualidad que John Locke y Jean-Jacques Rousseau, ambos referentes ineludibles del pensamiento político y educativo del siglo XVIII, ignoraran en gran medida la cuestión de la reforma de las escuelas. En su lugar, ambos reflexionaron más bien sobre las relaciones educativas tutoriales en la esfera privada (Locke, 1693; Rousseau, 1762). La educación, y no la escuela, constituyó el principal interés de las teorías asociadas al pensamiento liberal emergente. Liberales y republicanos ensalzaban a la educación al mismo tiempo que denostaban o, simplemente, ignoraban a las escuelas como agencias de cambio.

Un caso interesante fue el de Montesquieu, quien en su obra fundamental “El espíritu de las leyes”, un best-seller del siglo XVIII, hizo referencia a la correspondencia entre los regímenes políticos y los modos de educación. Montesquieu había definido célebremente la “virtud” como el elemento emocional crítico para el funcionamiento de las democracias, en contraste con el “honor” de las monarquías y el “miedo” de los regímenes despóticos (Montesquieu, 1989, pp. 22-28). Además, estipuló que las “leyes de la educación deben ser relativas a los principios del gobierno” (Montesquieu, 1989, p. 31). Los sistemas específicos de educación debían cultivar aquellos elementos característicos respectivos que fueran vitales para el funcionamiento del régimen político. Si bien la educación ocupa en su obra un papel estelar, constituyendo uno de los primeros capítulos de su libro, Montesquieu, una vez más, no incluyó explícitamente las escuelas y colegios en este programa, sino más bien la educación familiar y la tutoría de los padres o encargados. Si bien en el siglo XIX el liberalismo emergente se identificaría progresivamente con un programa de fomento de la escolaridad universal y obligatoria, durante los años en los cuales los proto-liberales eran claramente opositores al Antiguo Régimen, un escepticismo institucional que alcanzaba también a las escuelas y colegios permeaba sus posiciones (Caruso y Waldow, 2024).

La constelación en la cual una inflación de expectativas con respecto a los poderes de la educación no se traducían directamente en una valorización de las escuelas se dio con cierta claridad en la Revolución francesa. De manera similar a las relaciones entre desescolarización y la secularización de conventos y monasterios en la Reforma Protestante, un impulso desescolarizador importante provino de los cambios que la revolución introdujo en las finanzas de la Iglesia Católica. La secularización de los bienes de la Iglesia Católica con el decreto del 2 de noviembre de 1789 fue quizás el proceso de secularización de mayor volumen financiero de la historia. Por otra parte, la constitución civil del clero sancionada por la Asamblea Nacional implicó el tratamiento de los sacerdotes como empleados públicos que debían dar su juramento de lealtad al nuevo orden político (Weill, 2006). Sea por la pérdida de los intereses de las fundaciones católicas y la desfinanciación de las instituciones que mantenían escuelas y colegios, sea por la prohibición de enseñar en escuelas a aquellos sacerdotes que se negaron a dar el juramento de lealtad a las nuevas autoridades, estos episodios contribuyeron al cierre de escuelas y colegios y a una desescolarización de hecho, más que programática. En general, estas medidas modernizadoras tuvieron un primer impacto negativo en términos de la oferta escolar (Duru, 1881; Mayeur, 2004, pp. 54-55; Maynes, 1979).

Al mismo tiempo, la enorme cantidad de planes y proyectos revolucionarios para el fomento de la educación no tenían un tono uniforme. Si bien muchos de ellos, particularmente el proyecto de Condorcet, eran claramente pro-institucionalistas e imaginaban un futuro en el cual un sistema racionalizado de escuelas tendría un lugar excepcional en el nuevo orden republicano, en otros casos la utopía republicana llevaba a los revolucionarios a evitar el



apoyo a las escuelas. Para muchos protagonistas de estos nuevos tiempos era casi inimaginable que las escuelas –instituciones cuasi-monacales, lúgubres, con una estructura de poder bastante autocrática o absolutista y todavía muy identificadas con las esferas eclesiásticas– pudieran generar algún fenómeno nuevo. Muchos revolucionarios proponían la educación del pueblo, pero no su educación escolar. Una rápida educación de los ciudadanos no dependería tanto de las escuelas como de otras formas de instrucción más acordes con los nuevos tiempos. En su informe a la Asamblea Nacional en diciembre de 1793, el jacobino Gabriel Bouquier mostraba prioridades educativas que chocaban con las formas escolares conocidas hasta entonces. Bouquier presentaba su plan como:

Simple, natural, fácil de ejecutar; un plan que percibiría para siempre cualquier idea de un cuerpo académica, de una sociedad científica, de una jerarquía pedagógica; un plan, en fin, en el cual las bases serían las mismas que aquellas de la Constitución: la libertad, la igualdad y la brevedad (*Archives parlementaires LXXXI*, 1913, p. 136).

El proyecto de Bouquier si bien, por ejemplo, claramente reglamentaba la instrucción primaria, casi prescindía de la palabra escuela en su articulado. Por otro lado, es su discurso que acompañaba el proyecto, Bouquier establecía sus preferencias a la hora de pensar en una educación republicana:

Las mejores escuelas, las más útiles, las más sencillas, donde los jóvenes pueden recibir una educación verdaderamente republicana son, que no quepa duda, las reuniones públicas de los departamentos, los distritos, los municipios, las cortes y, sobre todo, las sociedades populares (*Archives parlementaires LXXXI*, 1913, p. 136).

Esta reticencia en propagar la escuela como la agencia destinada a la creación de una nueva ciudadanía republicana no era una preferencia individual de Bouquier –una figura importante dentro de la Asamblea Nacional– sino que era parte de una corriente más amplia que era muy escéptica de la idea de que las escuelas deberían ser las agencias de la regeneración de la sociedad en un nuevo marco político y social. El profesor del colegio Louis Le Grand en París, M. Degranthe, en un trabajo comprensivo sobre la educación en las grandes repúblicas –la novedad política de finales del siglo XVIII– también abogaba por un sistema extensivo y hasta intrusivo de educación para formar a la nueva ciudadanía. Degranthe, empero, evitaba llamar a los contextos en los que esta educación republicana se tenía que dar como colegios:

Tengo el honor de informar al público que he adoptado estos dos nombres, casa nacional polisófica y casa nacional de educación, y que he desterrado de este plan estos otros dos términos azotados por la opinión, colegio e internado; estas

palabras no harían más que recordarnos los abusos, los vicios, las ridiculeces del antiguo sistema de educación que procuraré hacer olvidar por una regeneración ya iniciada [...] (Degranthe, 1790, p. 4).

Al respecto, Hans-Christian Harten ha analizado toda una serie de iniciativas de educación elemental republicana que no fijaban su atención en la escuela. Por ejemplo, algunos reformadores planteaban que lo único que el Estado tenía que proveer era una fábrica de juegos y materiales didácticos que la población podía usar para la educación republicana. Estos juegos y materiales podían ser utilizados en todo tipo de contextos, no solo en el escolar. Por otro lado, estaban aquellos revolucionarios radicalizados que optaban por una educación republicana en internados de estricta estructura republicana y vigilados por consejos de padres (Harten, 1990, pp. 104-121). Esta preferencia institucional muestra que el escepticismo anti-escolar no implicaba una impugnación total de cualquier tipo de instituciones, pero mostraba que las escuelas y colegios, identificados con el Antiguo Régimen, no eran la forma institucional preferida de los revolucionarios. En este sentido, un escepticismo escolar se desarrollaba más allá de la desescolarización de facto que la secularización y la constitución secular del clero habían iniciado.

A más tardar, la crítica de las instituciones educativas existentes se convirtió en fervor iconoclasta durante la Revolución francesa. Enfrentados a la urgente realidad de remodelar las lealtades políticas en poco tiempo, los revolucionarios radicales solían preferir la educación informal de los adultos y las fiestas públicas como formas de instrucción de impacto inmediato (O'Connor, 2017, p. 201). Esto culminó en la famosa votación del 15 de septiembre de 1793 suprimiendo colegios y universidades, tradicionalmente los lugares donde las instituciones educativas mostraban sus rasgos más corporativos y eclesiásticos. Los revolucionarios veían las universidades como corporaciones anticuadas de naturaleza eminentemente aristocrática y agencias de la desigualdad (O'Connor, 2017, pp. 215-217). Hay que recordar que el concepto mismo de corporación era visto por los revolucionarios como la antítesis del nuevo orden de igualdad legal, al fin y al cabo, una ley de marzo de 1791 había abolido todos los gremios de artesanos y corporaciones varias, abriendo todas las profesiones a cualquier individuo capacitado (Palmer, 1984, p. 105).

Ciertamente, estos y otros planes de rechazo radical de las instituciones escolares nunca se llevaron a cabo. Es más, el siglo XVIII, en general, ha sido probablemente no solo una época de expectativas casi inflacionarias con respecto a los efectos cuasi milagrosos de la educación, sino también una época de cierta expansión escolar. De todas maneras, existían representaciones de la educación que no solo podían prescindir de las formas institucionales hasta entonces existentes –escuelas, colegios y universidades–, sino que consideraban que una educación organizada más allá del marco escolar era la única valorable en términos de los nuevos y mejores tiempos por venir. Estos planes demuestran que el proyecto de establecer un nuevo orden político –la república– bajo



condiciones sociales nuevas –la igualdad legal y la abolición de la aristocracia– implicaba una desescolarización (al menos parcial) y una reorganización de la tarea educativa más allá de su forma escolar.

4. DISCUSIÓN: LOS CONTEXTOS DE LAS DESESCOLARIZACIONES

Cuando Ivan Illich y Everett Reimer plantearon que, en términos de liberación y cambio social, el fin de la escuela o la desescolarización era un proceso deseable, se inscribían, quizás sin saberlo, en una línea de pensamiento y programática que, a pesar de su intermitencia, excedía con creces el contexto limitado de los movimientos de reforma y liberación de la década de 1960: ellos no eran los primeros en ver una contradicción intrínseca entre la escuela y los proyectos de transformación social. Los dos contextos en los cuales un proceso perceptible –aunque limitado tanto en su volumen como en el tiempo– de desescolarización se ha podido constatar muestran una combinación entre una situación crítica y de cambio que implicaba una reducción de la oferta y de la demanda escolar, por un lado, vinculada a una crítica radical de los efectos de las escuelas existentes y consideradas como instituciones a ser superadas. Desde este punto de vista, la tesis de Illich de la desescolarización muestra solo un caso más reciente de una tradición más amplia de anti-institucionalismo en la historia occidental. Estos casos muestran que incluso en entornos donde aún no existía un aparato escolar considerable y burocratizado –como en las escuelas de finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna– el anti-institucionalismo ha sido un elemento sustancial de la historia de la escolarización. Reubicar la tesis de la desescolarización en esta larga tradición contribuye tanto a relativizar su pretendida singularidad como a considerarla en sus implicaciones culturales más amplias.

Tanto en la Reforma como en la Revolución francesa, más allá de todas sus diferencias de contenido, de formas, de retórica y de contexto, una primera fase “destructiva” podía ser considerada como un efecto no deseado de otras reformas consideradas fundamentales, como la secularización de los bienes eclesiásticos o la prohibición de las corporaciones. Lo que potenciaba a esos procesos, empero, provenía de diagnósticos y propuestas que veían en esa disminución del mundo escolar no tanto un peligro como una oportunidad. En ambos casos, soluciones institucionales fueron creadas y consolidadas. Mientras en el caso de la Reforma, esa alternativa explícitamente implicaba la fundación de universidades y colegios propios, o, como Lutero lo formulaba, el establecimiento de verdaderas escuelas cristianas, la Revolución francesa desplegó una imaginación institucional más abarcadora para generar alternativas educativas. Desde el proyecto de liberalizar la acción educativa y apoyarla solo con la producción en masa de materiales educativos por parte del Estado, pasando por alternativas como las casas nacionales polisóficas y llegando a propuestas que incluían “jardines de infantes” (la primera referencia a este concepto de la cual tengo

referencia) planteados como verdaderos jardines y “circos” como lugares de educación del cuerpo y la sociabilidad (Labene, 1795, p. 64 y 107), los revolucionarios franceses veían en la educación una promesa, pero en la escuela y en los colegios una dificultad.

Quizás la diferencia más palpable entre las experiencias limitadas de desescolarización del pasado europeo y la propuesta moderna y latinoamericanista de Illich y sus colaboradores era de contexto: mientras Lutero y los revolucionarios franceses operaban en sociedades que estaban lejos de haber obtenido una escolarización básica universal, Illich observaba no solo la forma y los problemas operativos de la escolaridad en América Latina, sino que también tenía como trasfondo la experiencia de sociedades que había atravesado varias generaciones de una escolaridad universalizada. En este sentido, la propuesta de Illich es aún más radical que aquellas presentadas aquí en toda brevedad: por primera vez se proponía desescolarizar sociedades completamente escolarizadas o en trance de serlo.

Si miramos los contextos del discurso sobre la escolarización, es pertinente hacer un último comentario sobre lo que se está discutiendo en nuestro presente. Mientras el proyecto de Illich de desescolarizar a las sociedades podía ser interpretado en términos de democratización, desjerarquización y liberación, las propuestas que en las últimas décadas se han convertido en una línea argumentativa promisorias para las derechas libertarias y neoconservadoras globales, eso que se ha dado en llamar “la desescolarización impulsada desde arriba” (Sukarieh, 2020), se sostiene sobre la doble promesa de desensamblar radicalmente un sistema masivo y costoso, por un lado, y de entregar la tarea educativa a las ofertas de las grandes empresas tecnológicas, por el otro. Como se puede ver, los discursos recientes contra la escuela obligatoria son muy distintos. La desescolarización ha estado históricamente vinculada a proyectos de transformación. Si la transformación que los representantes anarco-capitalistas, libertarios, evangélico-pentecostales y neo-nativistas tienen en mente está en línea con los objetivos liberadores de la desescolarización illichiana es una pregunta de fácil respuesta. La desescolarización, por ende, parece ser uno de los capítulos y temas en los cuales la capacidad apropiadora y fagocitadora de las nuevas derechas globales encuentran un campo fértil para sus proyectos desinstitucionalizadores.

REFERENCIAS

- Archives parlementaires de 1787 a 1860* (1913). Vol. LXXXI. Paris: Librairie Administrative Paul Dupont.
- Asche, M. (2001). Frequenzbrüche und Reformen - Die deutschen Universitäten in den 1520er und 1560er Jahren zwischen Reformation und humanistischem Neuanfang. En W. Ludwig (Ed.), *Die Musen in Refromationszeitalter* (pp. 53-96). Evangelische Verlagsanstalt.



- Bacon, F. (2000). *The New Organon*. Cambridge University Press.
- Bode, I., y Lüth, R. (2018). Der unruhige Blick nach vorn. Zukunftsangst und Institutionenskepsis im Lichte neuerer empirischer Befunde. En S. Betzelt y I. Bode (Eds.), *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat. Kritische Blicke auf ein diffuses Phänomen* (pp. 369-394). Nomos.
- Bormann, I., Niedlich, S. y Würbel, I. (2021). Trust in Educational Settings - What It Is and Why It Matters. European Perspectives. *European Education*, 53(3-4), 121-136.
- Bruno-Jofré, R., Attridge, M. y Zaldívar, J. I. (eds.). (2011). *Rethinking Freire and Illich: Historical, Philosophical, and Theological Perspectives*. Toronto University Press.
- Bruno-Jofré, R. y Zaldívar, J. I. (2012). Ivan Illich's Late Critique of *Deschooling Society*: 'I Was Largely Barkin Up the Wrong Tree'. *Educational Theory*, 62(5), 573-592.
- Bruno-Jofré, R. y Zaldívar, J. I. (2022). *Ivan Illich Fifty Years Later: Situating Deschooling Society in His Intellectual and Personal Journey*. University of Toronto Press.
- Caruso, M. y Waldow, F. (2024). Beyond 'liberal education'. Education and the liberal script. En T. Börzel y M. Zürn (eds.), *The liberal script at the beginning of the 21st century*. Oxford University Press.
- Charron, N. y Rothstein, B. (2016). Does education lead to higher generalized trust? The importance of quality of government. *International Journal of Educational Development*, 50(1), 59-73.
- Degranthe, M. (1790). *Abus de l'ancienne éducation, dévoilés et réformés par les progrès de la raison*. Chez Desseine.
- Devine, D. y Valgardsson, V. O. (2023). Stability and change in political trust: Evidence and implications from six panel studies. *European Journal of Political Research*, 63(2), 478-497.
- Duruy, A. (1881). L'instruction publique et la révolution: Les destructions - les projets. *Revue des Deux Mondes*, 45(4), 850-879.
- Endres, R. (1991). Das Schulwesen von ca. 1200 bis zur Reformation. Gesamtdarstellung. En M. Liedtke (ed.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens* (vol. 1, pp. 141-188). Klinkhardt.
- Gawthrop, R. L. y Strauss, G. (1984). Protestantism and Literacy in Early Modern Germany. *Past & Present*, (104), 31-55.
- Gramsch, R. (2018). Zwischen 'Überfüllungskrise' und neuen Bildungsinhalten. Universitätsbesuch und universitärer Strukturwandel in Deutschland am Ende des Mittelalters (ca. 1470-1530). En W. Greiling, A. Kohnle y U. Schirmer (eds.), *Negative Implikationen der Reformation? Gesellschaftliche Transformationsprozesse 1470-1620* (pp. 55-80). Böhlau.
- Hammerstein, N. (1994). Universitäten und Reformation. *Historische Zeitschrift*, 258(1), 339-357.
- Harten, H.-C. (1990). *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*. Oldenbourg.
- Karant-Nunn, S. (1990). The reality of early lutheran education. The electoral district of Saxony. A case study. *Lutherjahrbuch*, (57), 114-127.

- Kintzinger, M. (1991). 'Status scolasticus' und 'Institutio scholarum' im späten Mittelalter. Überlegungen zur Institutionengeschichte des Schulwesens. En V. Honemann (Ed.), *Dietrich Engelhus. Beiträge zu Leben und Werk* (pp. 31-48). Böhlau.
- Labaree, D. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-460.
- Labene, J.-G. (1795). *De l'éducation dans les grands républiques*. De l'Imprimerie de Didot Jeune.
- Lindner, A. (2018). Reformation versus Bildung? Die Erfurter Universität in den Wirren der städtischen Reformation. En W. Greiling, A. Kohnle y U. Schirmer (eds.), *Negative Implikationen der Reformation? Gesellschaftliche Transformationsprozesse 1470-1620* (pp. 149-161). Böhlau.
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. London: Printed for A. and J. Churchill.
- Luther, M. (1899). An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. En *Werke* (vol. 15, pp. 9-54). Hermann Böhlhaus Nachfolger.
- Luther, M. (1969). Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. En H. Lorenzen (ed.), *Martin Luther. Pädagogische Schriften* (pp. 82-106). Ferdinand Schöningh.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. III 1789-1930*. Perrin.
- Maynes, M. J. (1979). The Virtues of Archaism: The Political Economy of Schooling in Europe, 1750-1850. *Comparative Studies in Society and History*, 21(4), 611-625.
- Montesquieu. (1989). *The Spirit of the Laws*. Cambridge University Press.
- O'Connor, A. (2017). *In pursuit of politics. Education and revolution in eighteenth century France*. Manchester University Press.
- Palmer, R. R. (1984). *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*. Princeton University Press.
- Pardoe, E. L. (2000). Education, Economics, and Orthodoxy: Lutheran Schools in Württemberg, 1556-1617. *Archiv für Reformationsgeschichte*, (91), 285-315.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (vol. 2). Veit.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile, ou de l'éducation*. Chez Jean Néaulme.
- Routray, S. (2012). "Deschooling Society": The Strange Legacy of Ivan Illich. *Contemporary Education Dialogue*, 9(1), 85-104.
- Salvarani, L. (2020). "Wie einen feinen jungen Baum..." Nature, the fallen man, and social order in Martin Luther's works on education. *Paedagogica Historica*, 56(1-2), 22-31.
- Scheffler, D. L. (2008). *Schools and Schooling in Late Medieval Germany. Regensburg 1250-1500*. Brill.
- Schluß, H. (2014). Die Reformation als Bildungskatastrophe. Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie. En *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule* (pp. 69-90). Evangelische Verlagsanstalt.
- Schweitzer, F. (1997). Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiscenz oder notwendige Erinnerung? *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, (3), 9-23.



- Slenczka, N. (2021). "Der ranzige Aristoteles". Martin Luthers Stellung zum hellenistischen Erbe der altkirchlichen Theologie. *Communio*, 50(4), 380-392.
- Strauss, G. (1978). *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation*. Johns Hopkins University Press.
- Strauss, G. (1988). The Social Function of Schools in the Lutheran Reformation in Germany. *History of Education Quarterly*, 28(2), 191-206.
- Sukarieh, M. (2020). Deschooling from above. *Race & Class*, 61(4), 68-86.
- Ugur-Cinar, M., Cinar, K. y Kose, T. (2020). How Does Education Affect Political Trust?: An Analysis of Moderating Factors. *Social Indicators Research* (152), 779-808.
- Välilmaa, J. (2021). Trust in Finnish Education: A Historical Perspective. *European Education*, 53(3-4), 168-180.
- Vinzent, M. (2012). Salus extra ecclesiam? Meister Eckhart's Institutionenskepsis. En D. Mieth y B. Müller-Schauenburg (eds.), *Mystik, Recht und Freiheit: Religiöse Erfahrung und kirchliche Institutionen im Spätmittelalter* (pp. 158-168). Kohlhammer.
- Weill, G. (2006). *Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX*. Comunicación social.
- Welter, N. (2014). Vertrauen in modernen Bildungskontexten - Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne. En S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff y N. Welter (eds.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (pp. 83-100). Budrich.
- Wiersing, E. (1985). Martin Luther und die Geschichte der Erziehung. En K. Goebel (ed.), *Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie* (pp. 27-54). Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Winsvold, M., Haugsgjerd, A., Saglie, J. y Bock Seggaard, S. (2023). What makes people trust or distrust politicians? Insights from open-ended survey questions. *West European Politics*, 47(4), 759-783.
- Wu, C. (2021). Education and Social Trust in Global Perspective. *Sociological Perspectives*, 64(6), 1.166-1.186.

