

Escolarización o desescolarización vs la (des) educación. Un diálogo entre Iván Illich y Noam Chomsky

Jesús Alfredo Morales Carrero

Universidad de Los Andes

lectoescrituraula@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Mérida, Venezuela

RESUMEN

Esta investigación se planteó analizar los referentes teóricos de ambos autores a la comprensión de la escolarización, desescolarización y (des) educación propuestos por Iván Illich y Noam Chomsky; a quienes se procura ubicar en el plano dialógico con la intencionalidad de ofrecer posibles alternativas que mejoren la experiencia de interactuar de manera significativa con la realidad y el conocimiento. Los resultados coinciden en que la escuela debe revisar su rol en la actualidad, en un intento por redireccionar su proceder hacia fines con mayor pertinencia como la promoción del pensamiento libre, crítico y reflexivo, que junto a redimensionar la autonomía personal, cognitiva e intelectual, propicien la construcción de una posición consistente, abierta al razonamiento y la argumentación. A esto se suma, la posibilidad de superar las formas de pensamiento único que procuran reproducir afirmaciones con escasa correspondencia a los requerimientos de un mundo cambiante y dinámico. En conclusión, trascender hacia prácticas de enseñanza y aprendizaje pertinentes, supone la erradicación del adoctrinamiento y la domesticación que permean los contenidos, los recursos y las experiencias llevada a cabo por la institución educativa; enfrentar este desafío implica el desarrollo de una conciencia crítica, capaz de entender, adoptar y cobijar vivencias en las que los estudiantes no solo superen la manipulación ideológica, sino que logren cultivar las operaciones asociadas con la exploración y el descubrimiento de la verdad.

Palabras clave: pensamiento crítico, democracia, autonomía

Schooling or Deschooling vs. (Dis)education. A dialogue between Ivan Illich and Noam Chomsky

ABSTRACT

Teaching and learning are understood, according to the conceptions of Iván Illich and Noam Chomsky, as processes that occur not only in the conventional educational context. This research aimed, firstly, to analyze the theoretical frameworks of both authors regarding the understanding of schooling, deschooling, and (dis)education; and, secondly, to establish a dialogue between the resulting contributions, with the intention of offering

possible alternatives that improve the experience of interacting meaningfully with reality and knowledge. The results agree that schools must review their current role in an attempt to redirect their approach towards more relevant goals, such as promoting free, critical, and reflective thinking, which, along with redefining personal, cognitive, and intellectual autonomy, fosters the construction of a consistent position, open to reasoning and argumentation. Furthermore, there is the possibility of overcoming monolithic ways of thinking that seek to reproduce assertions with little relevance to the demands of a changing and dynamic world. In conclusion, moving towards relevant teaching and learning practices implies eradicating the indoctrination and domestication that permeate the content, resources, and experiences provided by educational institutions. Meeting this challenge requires developing a critical consciousness capable of understanding, adopting, and embracing experiences in which students not only overcome ideological manipulation but also cultivate the skills associated with exploring and discovering truth.

Keywords: critical thinking, democracy, autonomy.

Fecha de recepción: 20/06/2026 Revisado: 07/07/2026 Publicado: 30/07/2026

1. Introducción

La educación a nivel global no solo enfrenta desafíos complejos que ponen a prueba su pertinencia en lo referente a la formación de la ciudadanía activa, sino a la transformación significativa de la sociedad. Frente a esta realidad la obra de Illich como insigne revolucionario, cuestionador de los sistemas educativos de su momento y promotor de cambios sustanciales enfocados en la promoción de la autonomía de pensamiento, la libertad de expresión en el contexto escolar, le sitúa como uno de los referentes vitales en el proceso de dejar en evidencia el carácter anacrónico, falaz e inoportuno de los programas pedagógicos que se ejecutan en gran parte del mundo. Sus críticas enfocadas en tres dimensiones claramente definidas: pedagógica, política y tecnológica, refieren a la existencia de un currículum rezagado, cuyo énfasis implícito ha sido el aprendizaje pasivo en el que la participación del estudiante se minimizaba a la reproducción de ideas y contenidos, y no a la transformación consciente y libre del saber existente, a partir del cual

generar nuevas ideas no necesariamente coincidentes con lo afirmado por la tradición.

En la misma sintonía Chomsky (2014), en su crítica profunda a la educación actual, reitera que su verdadero rol como proceso aliado de la formación pertinente de las nuevas generaciones, ha dejado de lado lo reflexivo y las bondades del pensamiento divergente que conduce al descubrimiento de lo subyacente y novedoso, para privilegiar la reproducción acrítica. Por lo que su propuesta constituye una invitación a la articulación de esfuerzos asociados con la promoción de un pensamiento capaz de trascender los complejos, de ir más allá de lo ya afirmado históricamente, en un intento por trascender lo que no se encuentra comprensible de buenas a primeras; por lo que su proceder debe enfocarse en la proactividad que deviene de mirar el mundo en función de criterios propios y libres de condicionamiento, como requerimientos que dan cuenta de la potenciación de su dimensión cognitiva, de la cual depende no solo comprender el momento histórico del que es parte, sino hilvanar premisas que puestas en orden lógico permitan la construcción activa de nuevos conocimientos, de ideas renovadas y resignificadas.

En este sentido, los aportes de Iván Illich toman especial vigencia en tiempos dinámicos como los del presente siglo, en tanto entrañan la posibilidad de formar un ciudadano irreverente, abierto a aprender no solo dentro de la institución educativa, sino en otros contextos igualmente válidos, en los cuales no solo alcanzar la significación de la realidad sino la resignificación de un mundo que exige ver más allá de lo evidente, más allá de lo dado; con la finalidad de estimar otros referentes en función de los cuales ampliar la comprensión crítica, de la que deviene el contraste entre lo conceptual y lo que se tiene frente a sí mismo.

En palabras de Chomsky (2014), trascender en esta dirección implica para los sistemas educativos cultivar en el sujeto que se forma una actitud

dialógica crítica, capaz de interactuar con posiciones diversas y asumir lo cierto, lo verificable para construir afirmaciones propias. Este proceder intelectual implica trascender hacia nuevos esquemas de comprensión profunda, en los que no es solo suficiente establecer conexiones o relaciones entre ideas (Oliveros, Valenzuela y Núñez, 2023), sino ser capaces de adoptar una posición entretrejida por premisas, que organizadas en argumentos sólidos y consistentes, permitan enfrentar los intentos de manipulación, así como de la dominación devenida de intencionalidades implícita o explícitas que, por estar o no contenidas bajo el ropaje de lo cierto, intentan reproducirse hasta el punto de alcanzar la connotación de ciertas, veraces y potencialmente susceptibles de comprobación.

En tal sentido, la pertinencia de Illich en medio de una realidad permeada por múltiples voces, muchas de ellas ciertas y otras sustentadas en lo falaz, supone la salida a las exigencias particulares de un proceso de enseñanza-aprendizaje que invita a la participación activa de quien se forma; como el proceso en el que se estima con profunda convicción la necesidad promover la denominada educación para la autonomía, la independencia y el quehacer creativo, como aspectos que por sus implicaciones “atienden la acción recíproca, innovadora y autónoma entre personas, evitando de este modo que terceros guíen la vida del estudiante, formen su visión del mundo y definan qué es legítimo y qué no lo es” (Illich, 1985, p. 5).

Esta actitud crítica asociada con el fortalecimiento de la autonomía de quien se forma, exige implicarse en el compromiso de pensar por sí mismo, acudiendo para ello a la valoración profunda de lo que se sabe, de lo que se conoce, de lo que es válido por la consistencia de sus premisas, así como por el sentido ético que debe mediar en el proceso de conocer la realidad tal y como se presenta; evitando de este modo la repetición de elementos no solo irrelevantes e inconsistentes, sino permeados por una esencia falaz y manipuladora tanto ideológica como cognitivamente, a la cual sortear desde

el despliegue de habilidades de orden superior (Lipman, 2016), que permitan deslindar lo verdadero de lo que no lo es, lo que potencialmente pudiera permitir la emergencia de nuevas interpretaciones que abonen los denominados horizontes del conocer (Chomsky, 1971).

Para el autor, la ruptura con estas prácticas significa a la vez la implica la ruptura con los mecanismos de dominación que el Estado procura ejercer a través de la institución educativa, los cuales en el plano curricular muestran como ideales la formación de un ciudadano pensante, reflexivo y crítico y, en la práctica cotidiana dada al interior de las aulas se privilegian modos de pensamiento únicos que reducen o niegan toda posibilidad de innovación, creación o argumentación, que no solo someta al escrutinio lo afirmado, sino que conduzca al sujeto a la verificación de la validez tanto de sus ideas como de sus propias inquietudes. En sentido práctico Illich asume que este sometimiento enmascarado en la figura incólume del docente, trae consigo el reforzamiento de la representación de portador de ideas ciertas y soportadas en la verdad, condición que ha conducido no solo al empobrecimiento cognitivo, sino a la reproducción de ideales tendenciosos en cuyo contenido se estiman la permanencia de procesos caducos, a los cuales se les ha atribuido la emergencia de nuevas formas de pobreza asociada con la agudización del estado de indefensión que trae consigo “la impotencia psicológica, la incapacidad para valerse por sí mismos” (p. 5).

En palabras de Gajardo (1993), la obra educativa de Iván Illich se enfoca en “una violenta crítica a la escuela pública por su centralización, su burocracia interna, su rigidez y, sobre todo, por las desigualdades que encubre” (p. 2). Estas falencias denunciadas por Illich condujeron a la institución educativa a perder legitimidad, pertinencia social y a agudizar los mecanismos adversos al desarrollo multidimensional del ser humano; se deduce que los propósitos de la escuela se enfocaron en privilegiar la ejecución programas curriculares cuyas pretensiones no fueron más que el aprendizaje de conocimientos

económicamente valiosos, que al ser acumulados inconscientemente generaban la sensación social de estar insertos en procesos educativos actualidades, pertinentes y de calidad.

En atención a lo expuesto, esta investigación se propuso en primer lugar, analizar los referentes teóricos de ambos autores a la comprensión de la escolarización, desescolarización y la (des) educación; y, en segundo lugar, se procura poner en diálogo los aportes derivados, con la intencionalidad de ofrecer posibles alternativas que mejoren la experiencia de interactuar de manera significativa con la realidad y el conocimiento.

2. Metodología (Materiales y métodos)

Esta investigación documental propone un diálogo entre los referentes teóricos, estratégicos y epistémicos de los aportes de Iván Illich y Noam Chomsky, con la finalidad de determinar la vigencia de sus aportes a la educación actual; esto supone identificar elementos prácticos que transferidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje asumidos por los sistemas educativos del presente, respondan a las exigencias de una actualidad cambiante y dinámica.

Lo propuesto pretende la formulación de acciones y estrategias que involucren el uso operativo de los referentes que cada autor enfatiza en sus obras y, cómo estos fusionados en la praxis permitan la promoción de operaciones mentales estrechamente vinculadas con el posicionamiento comprensivo frente a la realidad y al conocimiento contenido en los programas educativos del presente; estas bondades dejan ver implícitamente el operar una serie de habilidades cognitivas asociadas con la construcción de nuevas ideas, la producción de conocimiento novedoso y el tratamiento de la información tendenciosa, en cuyos contenidos se estiman intenciones de manipulación o de reproducción de afirmaciones falaces.

Su enfoque fue cualitativo y asumió como sujetos informantes los autores que aportan a la conceptualización operativa de los constructos:

escolarización o desescolarización vs la (des) educación. Esto condujo a la revisión de textos originales en un total de trece (13), así como la valoración de fuentes complementarias fundamentalmente revistas científicas y especializadas, de las cuales se asumió un total de diecinueve (19). Es preciso indicar que los criterios utilizados para la escogencia de las fuentes fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a la construcción de acercamientos y referentes asociados con los procesos de enseñar y aprender de manera significativa.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones operativas, teóricas y las actividades cognitivas a las que los autores consideran vitales en la formación con pertinencia. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar cómo los referentes de cada autor permiten dentro de sus implicaciones asistir a quien se forma en el compromiso intelectual de posicionarse frente a las circunstancias, posibilitando la superación de la reproducción de lo dado. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver la concreción de actividades cognitivas vinculadas con el posicionarse frente a la circunstancias sin asumir lo dado, sino trascendiendo hacia lo inédito.

3. Resultados

Entre la escolarización y la desescolarización-la escuela que necesita reformular sus cometidos

La obra de Iván Illich se ha convertido en uno de los aportes más significativos y vigentes tanto para la teoría crítica de la educación como para enfrentar los desafíos propios de una actualidad cambiante, cuyas

cualidades particulares invitan a la revisión minuciosa de la pertinencia de las instituciones que orientan la vida social, entre ellas: la escuela. Como crítico de las sociedades industrializadas, enfocó sus esfuerzos en estimular el pensamiento crítico y reflexivo en torno al verdadero rol de la institución educativa; dejando ver que el ciudadano había virado su mirada hacia el funcionamiento de instituciones productivas como una constante, descuidando otras que por sus aportaciones al desarrollo humano integral debían ocupar el centro de atención del Estado y la sociedad. En este sentido, su análisis se enfocó en desentrañar los límites pedagógicos de una educación cuyo propósito solo respondía a la dinámica propia de la formación del individuo para el trabajo, y no para el desarrollo de una conciencia plena que le permitiera actuar con autonomía y responsabilidad social.

Sus críticas, también refieren a la necesidad de separar la educación del Estado, pues este último convirtió la labor pedagógica de la escuela en un instrumento de control social, pero además, la impulsó a la adopción de un rol ajeno a su esencia, se trataba de accionar bajo los esquemas de un filtro selectivo que dejaba a un lado la atención integral, holística y pertinente del ciudadano que debía ser formado en libertad y no bajo los parámetros de dominación que se dan en el contexto educativo. En sus aportaciones, preconizó que la institución educativa se adjudicó el rol exclusivo de enseñar lo que todo individuo debía aprender y, del mismo modo que lo transmitido casi como una verdad casi irrefutable, respondía a todo lo necesario para actuar socialmente y potenciar su dimensión cognitiva; al respecto, la postura de Illich fue enfática al pronunciar que gran parte de lo que sabemos no necesariamente es el resultado de la escolarización, sino la suma de la interacción intencional con el mundo, de la relación significativa y el diálogo con el saber que circula en otros contextos.

Desde esta perspectiva, el verdadero aprendizaje obedece a un proceso activo que no se circunscribe a la asistencia obligatoria a la institución educativa ni a la memorización de contenidos, sino al operar reaccionario, es decir, a la capacidad de utilizar la información con sentido crítico, como requerimiento para facilitar la adaptación a los cambios emergentes y a las transformaciones sociales; lo cual supone, formar al individuo para el ejercicio de la justicia social y la construcción reflexiva de su propia cosmovisión. En consecuencia, la idea que asume al docente como contenedor de la verdad absoluta e irrefutable se convierte en una crítica reiterativa, por el hecho de albergar propósitos asociados con la reproducción de los sistemas sociales en los subyace la coercibilidad, la manipulación y la sumisión, dejando a un lado el desenvolvimiento pleno de las facultades humanas.

Para Illich el verdadero rol de la institución educativa y de la educación en general, no era otro más que la potenciación de las condiciones necesarias para aprender sin la existencia de mecanismos de control que limitaran la creatividad, el libre pensamiento del ser humano y su proceder autónomo. En tiempos complejos y entretnejidos por la incertidumbre como los que atraviesa la humanidad en la actualidad, estos cometidos toman especial importancia, pues las intencionalidades de los sistemas educativos del presente obligan a trascender hacia nuevas maneras de formar, en las que se privilegie la necesidad de explorar, revisar y ajustar las propias prácticas utilizadas en el presente en aras de responder a la continuidad de las actividades formativas en todos los niveles. Lo afirmado indica, que el rol de la escuela debe no solo limitarse a asumir como punto de encuentro físico, sino el establecimiento de conexiones sociales que favorezcan el intercambio dialógico, reiterando de este modo el uso de otros contextos igualmente provechosos para crear experiencias y escenarios ricos en experiencias de aprendizaje.

Con lo afirmado Illich postula una de sus mayores críticas contra la institución escolar, al afirmar que sus valores institucionales y sus prácticas tienen enfoques poco pertinentes, pues se asumen como “productoras de aprendizajes, a los cuales se accede como resultado de la sola asistencia; el valor del aprendizaje aumenta con la cantidad de información de entrada y que ese valor puede medirse y documentarse mediante grados” (Gajardo, 1993, p. 3). Frente a esta reflexión, no faltó la postulación relacionada con la pedagogía crítica, que plantea que el aprendizaje humano requiere para su consolidación de varios factores: la creación de entornos significativos, la maximización de la participación, la construcción de programas flexibles que atiendan a las particularidades del desarrollo cognitivo personal y la minimización de la interferencia o manipulación de terceros (Illich, 1985).

Lo anterior confirma que, si bien es cierto, la escuela es el espacio socio-educativo en el que se fortalece la socialización del individuo, también es cierto, que es en este contexto en el que se dan interacciones positivas, que invitan a esta institución a la recuperación de su rol genuino, el cual sugiere el reposicionamiento de su proceder activo y renovado, que no solo aporte a la visibilidad de su función social, sino a la potenciación de la dimensión intelectual y cognitiva de las nuevas generaciones, al promover el preguntar y repreguntar, promover el diálogo inteligente y la participación activa. Para los defensores de rol de la escuela, esto significó el re-dimensionamiento de la crisis mundial, mientras que para los defensores, implícitamente representó la posibilidad de insertarse en procesos de renovación, actualización y actuación social pertinente, como premisas que ofrecieron y continúan aportando en medio de un mundo saturado de información la necesidad de potenciar habilidades cognitivas, en función de las cuales favorecer la emergencia de experiencias creativas que acerquen al estudiante una amplia gama de recursos educativos que al ser utilizados estratégicamente dieran lugar a aprendizajes placenteros y significativos.

Con la inserción activa en esta ola de cambios, el docente debe asumir como meta la diversificación de la oferta de contenidos, de estrategias así como la flexibilización de los procesos evaluativos con la finalidad de garantizar la integración y participación proactiva del estudiante. Parte de estas propuestas se encuentran asociadas con los planteamientos de Illich, quien reitera que la escolarización debía sufrir renovaciones significativas, entre las que precisa, la ampliación del margen de actuación del estudiante como constructor de su propio ritmo de aprendizaje.

Lo anterior incluye generar procesos de acompañamiento y guiatura en los que el estudiante asuma las diversas alternativas de aprendizaje y en condiciones de libertad así como de autonomía, desarrolle habilidades que impulsen el logro y la consolidación de sus propias metas. Es preciso indicar, que en Illich la idea de aprendizaje tiene una connotación importante, pues asume que el individuo puede apropiarse del conocimiento con mayor facilidad si encuentra sentido en la tarea de asociarse con sus pares, valiéndose de lo que denominó redes de interacción en las que se lograra la co-construcción de nuevos aprendizajes mediados por el diálogo simétrico y colaborativo.

Estos aspectos significan para la enseñanza en la actualidad, poderosas estrategias que posibilitan la creación de un ambiente de apoyo en el que cada estudiante es capaz de adoptar progresivamente actitudes de responsabilidad y compromiso con su proceso de aprendizaje. Por lo general, en teoría, estos cometidos han sido planteados, sin embargo en la práctica la no aplicación pertinente y efectiva ha traído como consecuencia la pérdida progresiva de la vigencia de la debería gozar la institución educativa, por convertirse en un mecanismo reproductor de “la dependencia, ira, frustración y nuevos requerimientos” (Illich, 1985, p. 5).

Según Illich, lo afirmado deja ver a la institución educativa como un escenario con escasa pertinencia social, pues al obedecer los dictámenes del Estado,

los cuales a su vez son adoptados pasivamente por la sociedad y exigidos a la escuela, sin comprender que sus implicaciones inmediatas o mediatas terminan convirtiendo al individuo en un ser dependiente, así como conduciéndolo y reduciéndolo la noción de receptáculo pasivo de órdenes e “incapaz de organizar sus propias vidas en torno a sus propias experiencias y recursos dentro de su propio contexto” (Illich, 1985, p. 5). En este aspecto, Illich plateó la pronunciada desigualdad entre quienes gozaban de una educación vigente y pertinente y quienes no, adjudicando que parte de las desigualdades sociales estaban determinadas por la atención privilegiada a determinados sujetos, a los que se les ofertaban planes especiales y sesiones personalizadas, como condiciones que dimensionaban la discriminación.

Esta condición excluyente la hace propensa a actuaciones antieducacionales sobre la sociedad, por el hecho de no apostar por principios universales como el trato igualitario y el reconocimiento a la dignidad humana. Parafraseando a Illich, este proceder es el resultado de un sistema educativo con serias carencias vocacionales y con escaso apego a los más elevados valores humanos, esto como resultado de “la formación y empleo de profesionales enfocados en asegurar su propia reproducción” (Gajardo, 1993, p. 2). De allí, la persistente propuesta en torno a cuatro ideas centrales que al ser ejecutadas pudieran ampliar las posibilidades inclusivas y maximizar las oportunidades educativas con apego a la justicia e igualdad social; estas se precisan a continuación:

1. Los procesos educativos no deben centrarse exclusivamente en la escolarización, sino que, por el contrario es necesario privilegiar la participación de otras instituciones que respondan a los requerimientos actuales de una sociedad permeada por el cambio y la transformación.

2. La educación universal solo puede ser lograda si se generan procesos integradores e integrales, en los que el uso de estrategias, modelos y métodos se unan a la orientación del estudiante, con la intencionalidad de que este alcance la independencia para actuar con autonomía, asumiendo la responsabilidad de su propia vida.
3. La atención a la exclusión educativa o a los denominados embudos educacionales, solo es posible mediante la creación de oportunidades para dialogar, aprender e instar a quien se forma a interesarse por lo que realmente es pertinente, así como compartir saberes que posibiliten la co-construcción de nuevo conocimiento; asumiendo para tal fin la el espíritu crítico y reflexivo.
4. La desescolarización debe involucrar no solo a las instituciones educativas sino a la misma sociedad, en un intento por romper con los esquemas de dominación, manipulación y control que procuran recrudecer la sumisión y reproducción de modelos caducos-anacrónicos; en los que el enfoque de la escuela, como espacio de formación con sentido crítico debe enfocar sus esfuerzos en erradicar los efectos de un esquema enfocado en replicar modos de operar ajenos al desarrollo integral de quien se forma y privilegiando experiencias “productoras de mercancías con un determinado valor de cambio en la sociedad, donde se benefician más quienes disponen de un capital cultural inicial” (p. 3).

Para Illich la escuela en su afán por responder a los lineamientos del Estado, dejó a un lado su rol protagónico en el desarrollo nacional, pues la adopción del esquema distribuir-docente y consumidor-estudiante, solo dio cabida a procesos de dependencia, de ideologización y de profunda pasividad del pensamiento; parte de las consecuencias refieren a la agudización de la crisis educativa y social, que ha degenerado en dificultades para el crecimiento personal, por el hecho de limitar la autonomía del estudiante, sus

metas e iniciativas, su derecho inalienable a aprender no solo aquellos contenidos y procedimientos que le son útiles sino que responden a sus intereses reales.

Parte de las críticas hechas por Illich a la escuela, tienen que ver con el carácter reproductivo del orden establecido y estático, que no dejaba introducir nuevos métodos y planes de estudio, a través de los cuales ajustar los propósitos de una educación liberadora a las exigencias propias de una realidad sometida al cambio recurrente, así como ávida de transformaciones significativas; este modo de ver la educación supone que el compromiso con la transformación social pudiera darse desde esta institución, premisa que invita a deslastrarse de su proceder anacrónico y de sus contradicciones, como problemas heredados del proceder incongruente del Estado, como la figura responsable de proponer programas de enseñanza apropiados y en igualdad de condiciones para todos los habitantes del país.

Estos planteamientos a la luz de una realidad mundial permeada por un cambio acelerado, un dinamismo apremiante y la transformación recurrente, deja ver la necesidad de generar ajustes tanto en los procesos de enseñanza como en las experiencias de aprendizaje, en razón de atender las condiciones educativas a nivel global trastocadas por la emergencia de nuevas necesidades, obligan a reformular las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia un enfoque más abierto, integrador de experiencias y vivencias, en el que los conocimientos devenidos de otros contextos y dados en otras realidades aporten a la significación y resignificación de contenidos cuyo nivel de complejidad amerita el apoyo de otros referentes; en tal sentido, el rol de la institución debe sufrir transformaciones que obliguen a generar ajustes que respondan a los nuevos esquemas de trabajo, en los que se atienda con especial importancia la promoción de experiencias innovadoras y productivas mediadas por el pensamiento genuino, libre y

creativo que junto a los avances de las tecnologías de la comunicación e información, aporten mayores posibilidades para aprender.

Virar los esfuerzos en esta dirección, no solo supone un giro drástico en cuyos contenidos se estiman cambios significativos, sino además, en los que se precisan las oportunidades para generar rupturas trascendentalmente positivas que aporten al aprendizaje en la escuela y fuera de ella. De allí, la necesidad de enfocar los esfuerzos en la oferta académica amplia, que valide aprendizajes novedosos y promueva el aprovechamiento de todas las oportunidades para apropiarse de ideas y transformar otras como resultado de la resignificación; trascender en esta dirección invita a consolidar experiencias provechosas que inviten al manejo de recursos, estrategias y actividades cuyo potencial inclusivo posibilite la integración activa del estudiante en su propio proceso de aprender para la vida.

Desde la perspectiva de Illich, estas bondades representan la necesidad de transformar la escuela en espacio abierto al cambio, pero también constituyen una radiografía que pone en evidencia las falencias de este espacio de socialización primaria que se desdibujó como resultado de su incapacidad adecuarse a la realidad cambiante y sí, en cambio, de actuar en función de esquemas y procedimientos predeterminados, como un lastre que le ha costado una clara pérdida de su legitimidad social así como de su razón de ser como escenario del que se esperan aportes asociados con el alcance de mayores oportunidades de realización personal y potenciación integral del capital humano.

Según Illich, la revisión del denominado mito igualitario solo vino a demostrar una vez más que la escuela se encuentra ajena condujo a la capitalización institucional que fue interpretada por el ciudadano como sinónimo de calidad educativa; en su contenido se estima que sus ideales solo ha fungido como soporte a la demagogia gubernamental, la cual entraña como intencionalidad el énfasis en justificar una falsa preocupación y la supuesta actuación que

en el marco de la justicia social, solo ha dejado una estela de desigualdad enmascarada en que parte de las aspiraciones de la escuela involucran el lograr la mayor suma de felicidad posible para todos. Todo esto puso en evidencia, una vez más, la incapacidad de este espacio de socialización para afrontar la denominada sociedad del momento, pues sus esfuerzos históricos enfocaron sus objetivos en formar para el consumo pasivo de información y contenidos, promoviendo indirectamente la obsolescencia a gran escala, la incapacidad para pensar en otras direcciones a las ya establecidas y explorar con autonomía mundos posibles (Olvera y Márquez, 1977).

Por otra parte, si bien es cierto el claro desencuentro planteado por Illich con respecto al currículum oculto, también es cierto, que este significa un modo de proceder docente que entraña atender las necesidades reales de sus estudiantes; sin embargo, estas adaptaciones no siempre se han ajustado a esta condición, sino que el por el contrario han obedecido a intereses personales e ideológicos conducentes a reproducir aquello de lo cual fueron depositarios pasivos quienes enseñan. Esta reproducción consciente e intencional, además de promover la estratificación y la implícita exclusión social, también es la responsable de evitar experiencias vitales asociadas con intercambio crítico con terceros, quienes en un diálogo reflexivo sean capaces de adquirir y transformar el conocimiento como un acto liberador.

En síntesis, la propuesta educativa de Illich constituye un aporte reflexivo sobre la importancia de emprender esfuerzos educativos no centrados en la escolarización del ciudadano, sino en la búsqueda de su crecimiento pleno, condición que demanda la apertura a otras formas de apropiarse del conocimiento en otros contextos diferentes a la escuela. Esto supone, entre otras cosas, suprimir la idea de que el verdadero aprendizaje requiere del acceso a información abundante, sino más bien exige promover a través de entornos significativos, libres y ricos cognitivamente en los que el estudiante

decida en función de sus metas y propósitos lo que desea aprender, en función de criterios como: pertinencia, actualidad y utilidad.

Noam Chomsky ¿Qué implica la (des)educación?

La formación de una nueva ciudadanía comprometida con la democracia supone una de las preocupaciones medulares de Chomsky. Su postura desafiante para el momento y para la actualidad, involucra el desarrollo del pensamiento humano dentro de los parámetros de una educación con pertinencia global, cuyo enfoque se encuentra en la promoción de actitudes de cuestionamiento, valoración crítica y revisión profunda de la información, así como de los contenidos con los que quien se forma cotidianamente se interactúa. Para el autor, este proceder sugiere la consolidación de competencias reflexivas y habilidades de orden superior, de las cuales se espera el cultivo de la disposición flexible para comprender y del sentido acucioso para ir más allá de lo dado; como actitudes de las cuales deviene la capacidad para adecuarse a las condiciones de un mundo cambiante, que no solo invita a superar los reduccionismos y dialogar con rigurosamente con las posturas asumidas infalibles, sino a ampliar el compromiso de enfrentar las tensiones emergentes y las devenidas de no lograr dilucidar las verdaderas intencionalidades que entrañan las ideas y las posiciones teóricas.

Para Chomsky, educar supone un compromiso loable con la humanidad, en tanto invita a potenciar la libertad no solo de pensamiento y decisión, sino de ruptura con una tradición bancaria que muestra el conocimiento como un todo ya elaborado, cuyos contenidos no son susceptibles de cuestionamiento; este enfoque en torno a cómo educar es estimado por el autor como el resultado de la articulación constructiva del saber que junto a la participación activa del sujeto, se consideran operaciones cognitivas de las que depende la consolidación de tareas importantes asociadas con el aprender significativamente. Lo afirmado no es más que parte de las aspiraciones educativas universales, que invitan a un nuevo proceder

fundado en la actitud crítica que procura, entre otros cometidos, enfrentar la imposición de un orden determinado, así como resolver de manera inteligente las implicaciones devenidas de posiciones tendenciosas, en cuyo contenido se estima la manipulación del pensar y el actuar de quien se forma.

En consecuencia, la formación de un sujeto pensante supone una preocupación generalizada que permea la obra de Chomsky, en la cual se estima la necesidad de promover situaciones de aprendizaje que le aporten al sujeto que participa de los procesos educativos el alcance de la capacidad para problematizar la realidad y el conocimiento; hasta lograr que afloren posiciones no solo insubordinadas o irreverentes contra las imposiciones ideológicas, sino el abordaje de posturas que procuran implantarse en la dimensión social y cognitiva invisibilizando otras perspectivas dotadas de mayor sentido lógico, así como del sustento en lo crítico y lo riguroso.

En estos términos, educar para Chomsky supone un ejercicio estrechamente fundamentado sobre la democracia, en el que tanto quien enseña como quien aprende asumen el desafío de dialogar, debatir y someter al contrastes de sus conocimientos, sus ideas, sus posturas; procurando tamizar lo falaz de lo que no lo es, lo cierto de lo que carece de credibilidad, lo válido de lo que no lo es. Estas actitudes asociadas con la creación de un pensamiento riguroso sustentado en la búsqueda de lo veraz, implica para quien se forma ir contra el orden hegemónico establecido, en un intento por separar la ideología de lo que constituye conocimiento real. Para ello, el autor estima la necesidad de promover actitudes de contraste o comparación, así como las relacionadas con la integración de elementos que al ser puestos en diálogo, permitan mayores posibilidades no solo de resignificación, sino de interacción profunda con lo que se procura erigir verdadero.

Trascender en esta dirección implica motivar en quien se forma el aprovechamiento de otros espacios de aprendizaje fuera de la institución

escolar, así como de los programas y contenidos que de manera obligatoria se enseñan casi de manera universal, con la intencionalidad de alcanzar nuevos niveles de comprensión que junto a sumarle capacidad interpretativa al sujeto, también potencien dimensiones importantes asociadas con lo cognitivo, a decir: el pensar autónomo, el ejercicio pleno de la racionalidad y el redimensionamiento de la coherencia entre el pensar y el actuar.

Para Chomsky, la educación en una sociedad amenazada por la imposición ideológica debe adoptar como rol deslindar posturas tendenciosas y evitar la reproducción de contenidos que obedezcan a intereses ajenos al pensamiento genuino, autónomo, crítico e independiente; de allí que atender la dimensión intelectual suponga un ejercicio objetivo y riguroso, con el que se procura que el sujeto alcance a cuestionar el saber, a valorar los ideales y profundizar sobre posiciones de las que se pretende hacerle copartícipe, en ocasiones de manera pasiva. Frente a este desafío, la (des) educación supone un proceso enfocado en conducir al estudiante por el camino de la objeción y el cuestionamiento de lo que tiene frente a sí, esto con la intencionalidad de motivar la construcción de razonamientos propios, que no necesariamente estén orientados a reafirmar lo dado, sino por el contrario a participar de la creación de posiciones que objeten significados y posturas predominantes, a las cuales abordar con aprendizaje tanto significativo como autónomo, al que se precisa como el ideal a través del cual reducir las implicaciones de supuestos falaces, así como enfrentar cualquier intento de adoctrinamiento.

Lo propuesto viene a reafirmar la importancia de educar para el ejercicio pleno del diálogo que suma al quehacer democrático, al cual se considera como el resultado de la formación reflexiva que debe caracterizar a todo ciudadano que participa de experiencias educativas mediadas por el pensamiento crítico e independiente, de quien se espera no solo el despliegue de su capacidad adaptativa, sino de impulsar a través del

ejercicio de la pro-actividad una serie de actitudes conscientes, en cuya intencionalidad se estimen la reducción de las implicaciones de un conformismo condicionado que imposibilita el desenvolvimiento pleno de las dimensiones vocacional, cognitivo, intelectual y social. En sentido amplio, la educación vista como un proceso transformado de la vida humana desde un enfoque multidimensional, implica esfuerzos asociados con el pensamiento propio, cuyas habilidades cognitivas reiteran la búsqueda de alternativas interpretativas a los problemas cotidianos, en un intento por imaginar caminos que conduzcan al aprendizaje de nuevos aspectos que abonen el camino de la comprensión.

Estos referentes propios de un nuevo paradigma de la educación con profunda correspondencia frente a las necesidades actuales y a las emergentes, deja ver a Chomsky como una alternativa estratégica que invita a formar ciudadanos dispuestos a cuestionar y cuestionarse, es decir, a revisar lo que sabe y procurar a través de la revisión crítica de la información aportada por un tercero, construir, significar y resignificar con el propósito de trazar los elementos conceptuales a través de los cuales hilvanar un nuevo andamiaje de ideas que resulten útiles para explicar e interpretar la realidad. Estas aspiraciones reportan una serie de capacidades que invitan a quien se forma a buscar el camino correcto sin la injerencia tendenciosa de terceros que pudieran, entre otros aspectos responder a los deseos de un sistema castrador del pensamiento divergente, así como del disenso.

Es preciso afirmar, que en Chomsky la idea de (des) educación supone más que una alternativa una inminente necesidad, a la que los sistemas educativos deben acoger a través de un ejercicio consciente de flexibilidad que junto a la adaptación al cambio, le permita explorar otros horizontes del conocer, entre los que se precisan insertarse en lo no conocido, incursiona de manera creativa e independiente en tareas complejas que exigen la disposición de un pensamiento libre de ataduras e imposiciones, así como el

despliegue del compromiso para desafiar el orden establecido, las creencias heredadas y los ideales sin fundamento; a los cuales enfrentar mediante el sentido acucioso que invita a transitar las fronteras hacia lo desconocido con autonomía y responsabilidad tanto ética como intelectual.

Para Chomsky (2014), estas competencias asociadas con el aprendizaje real, genuino y significativo exigen el autoexamen que invita a probar y comprobar la consistencia de lo que se conoce, en un intento por tamizar lo cierto, lo veraz de lo que no lo es. Este ejercicio, asumido por algunos teóricos como un acto irreverente refiere más a parte de las actitudes que se esperan de quien se forma en el marco del pensamiento crítico y divergente; el cual debe ser capaz de fijar posición sólida y consciente frente a los supuestos, con la finalidad de dilucidar su consistencia, su estructura lógica y coherente, así como el potencial para analizar de manera profunda y significativa otras realidades.

4. Discusión

La educación a nivel global experimenta desafíos complejos asociados con la formación pertinente de ciudadanos críticos, reflexivos y abiertamente comprometidos con el ejercicio de la ciudadanía activa. Estas aspiraciones ampliamente compartidas por Illich y Chomsky dan cuenta de la pertinencia de sus referentes no solo teóricos y epistémicos, sino estratégicos en torno a promoción de capacidades de razonamiento asociadas con el pensamiento de orden superior; al cual se entiende como la orquestación operativa de habilidades valorativas, cuestionadoras del conocimiento existente y creadoras de posiciones renovadas que den cuenta de su potencial cognitivo para trascender de la repetición a la producción de afirmaciones sólidas, coherentes y sustentadas en premisas lógicas (Lipman, 2016).

En tal sentido, la propuesta de Iván Illich como educador y crítico del orden capitalista y sus instituciones, toma especial importancia en un momento

histórico que demanda elevadas dosis de reflexión reveladora, en función de la cual determinar no solo la caducidad de un sistema educativo global, sino su incapacidad para formar ciudadanos pensantes, libres y competentes en torno a ver en el conocimiento existente posibles falencias y falacias que, como resultado de su sentido acucioso y sus destrezas críticas logren afrontar las imposiciones ideológicas, así como la reproducción de ideas en cuyo contenido se estima la repetición de afirmaciones históricas cuyo potencial epistémico no responde a las exigencias de un mundo que según propone Chomsky se muestra complejo y dinámico.

Lo propuesto deja ver en Illich y Chomsky la una coincidencia vital que, para los procesos educativos actuales suponen el punto de partida para potenciar el desarrollo del pensamiento autónomo e independiente; se trata del cultivo del razonamiento profundo, al que igualmente Fonseca, Quinto y Urrea, (2023) y Morales (2025), consideran parte de las habilidades que conducen al descubrimiento de nuevas ideas, de afirmaciones no estimadas, de posibles inconsistencias así como la determinación de premisas ciertas que conduzcan a la construcción de conclusiones válidas. Lo propuesto en un momento históricos en el que abundan posiciones teóricas y planteamientos dudosos por la inconsistencia de sus referentes, reiteran la necesidad de insertar al sujeto que se forma en experiencias de aprendizaje situado, en el que el pensamiento acucioso y la valoración profunda se articulen en la tarea de construir responsablemente razonamientos renovados (Berrío et al, 2024). Lo afirmado encuentra en Chomsky uno de sus mayores defensores, en tanto se entienden como requerimientos fundamentales en el proceso de ampliar la visión del mundo, ya no desde la apropiación pasiva de lo dado, sino desde el compromiso de elaborar posiciones producto del diálogo profundo, que no solo procura ir sobre lo conocido, en un intento por determinada su veracidad y la consistencia, sino que invita a abrazar como parte del aprendizaje significativo la apropiación de afirmaciones derivadas

de la organización de marcos conceptuales y de redes de contenidos, en función de los cuales ampliar su capacidad comprensiva de lo cotidiano, de los fenómenos que tiene frente a sí y de la realidad cambiante (Zemelman, 2015). Estas aspiraciones reiteran la necesidad de promover el pensamiento crítico dentro y fuera de los contexto educativos, tal y como o propone Illich, en un intento por motivar la producción de referentes novedosos, en los que se refleje su postura crítica para significar el mundo del que es parte (Castells et al, 2022).

Es preciso afirmar que, a Illich como un precursor de los ideales de la pedagogía crítica (Freire y Shor, 2014) y de Lipman (2016), coinciden en que la formación con pertinencia social, inicia con la promoción de experiencias en las que preguntar y dialogar se consideren procesos a los cuales privilegiar, con el propósito de instar al sujeto a someter sus ideas a criterios de credibilidad y veracidad, de los cuales se derive el tamizar lo que es útil de lo que no lo es; esta actitud irreverente según propone Chomsky, se le conoce también como una de las maneras estratégicas de crear el clima de libertad en el que emerjan nuevas posiciones que dejen ver, entre otros aspectos, la irrelevancia y escasa pertinencia del saber disciplinar que se enseña en los contexto educativos actuales.

Lo planteado es considerado por Illich, una de las responsabilidades de la educación genuina, pertinente y comprometida con la libertad opinión, cuestión que se erige en sus obras como un reclamo recurrente al rol del Estado, entre las que deja ver su incapacidad para promover procesos de intervención significativos que traducidos en políticas educativas con enfoque en el pensamiento divergente, crítico y creativo (Bermejo, 2021), permitan el impulso de acciones formativas que aporten a la formación de un sujeto capaz de asumir responsablemente la defensa no solo de sus ideales, sino de la libertad de pensamiento, acción y decisión, como elementos que articulados redunden en la superación de las contradicciones históricas, en la

puesta en evidencia de falacias y falencias que han procurado sostener la intentos recurrentes de manipulación, a los que se precisa como recursos al servicio de la coacción mental y el control cognitivo del ciudadano (Cassany, 2021).

La referencia a estos aspectos implica para quien participa de los procesos educativos una manera de enfrentar los intentos de adoctrinamiento y alienación (Herrero y La-Rosa, 2022); en los cuales subyacen intentos persistentes de anulación de otras formas de pensamiento, que no solo muestran horizontes del conocer válidos y alternativos, sino otros modos de comprensión sólidos que desafían el orden existente, instándole a mostrar evidencias ciertas y comprobables que den cuenta del sentido acucioso así como del razonamiento empleado en su construcción (Molina, 2021; Morales, 2025).

Como defensor acérrimo de la educación desescolarizada, esgrimió que su carácter anacrónico, entre otros aspectos, fue el responsable de la aplicación de propuestas curriculares que dejaban al margen la necesidad de formar ciudadanos con espíritu crítico, autónomo, independiente y responsable, requerimientos que por sus implicaciones multidimensionales, eran los impulsores de la disposición cognitiva y social exigida para lograr la integración efectiva del estudiante en los cambios acelerados que se producen en el mundo (Chomsky, 1969; Freire, 2006a). En atención a las transformaciones bruscas y emergentes, Illich propone como estrategia formar ciudadanos con sentido reflexivo y contestatario, cuya pensamiento divergente le permita enfrentar razonadamente ideas vacías de consistencia lógica; lo afirmado supone atender necesidades propias de la actualidad, entre las que se precisan crear posturas propias, contrarias y controversiales en función de las cuales problematizar lo dado, así como las afirmaciones dominantes (Morín, 2009), reiterando de esta manera el compromiso de la institución escolar con la creación de escenarios fecundos, en los que la

participación del estudiante no se vea limitada, sino por el contraria movida hacia el reconocimiento de lo verdadero en un mundo permeado por lo falaz, por lo inconsistente teórica y epistémicamente, hasta lograr la potenciación de capacidades asociadas con el aprendizaje autónomo (Cabrera, 2022).

Esta propuesta cobra especial importancia en la actualidad, en tanto motiva el aprovechamiento de los recursos y bondades que cualquier contexto pudiera aporta a la experiencia de aprender. Aspecto que las instituciones educativas y los sistemas de formación deben asumir con especial atención, en un intento por establecer nexos dialógicos, acuerdos y procesos de cooperación que junto a motivar la resignificación del mundo, también aporta al redimensionamiento de la capacidad para problematizar realidades a partir de decisiones pedagógicas que fundadas en adaptaciones curriculares enfoquen los esfuerzos hacia la organización de contenidos que correspondan con las condiciones actuales; esto con la finalidad de privilegiar la atención integral, el asesoramiento personal y la guiatura como estrategias para favorecer la construcción de un clima familiar cálido y favorable para el cumplimiento de las asignaciones académicas.

Educar en el presente siglo sugiere la referencia no solo a un proceso comprometido con la transformación multidimensional del ser humano, sino con el cultivo de las más elevadas virtudes desde las cuales es posible hacer que las generaciones futuras consigan su realización plena, la cual depende en modo significativo de su disposición para reformular y resignificar modos de vida. Estas aspiraciones ampliamente compartidas por Illich, estiman como elementos subyacentes la necesidad universal de potenciar la inquietud de quien se forma no solo por la exploración del mundo del que es parte, sino por la comprensión de las relaciones que se entretejen cotidianamente y que invitan a asumir una postura activa, a través de la cual enfrentar las posiciones ideológicas dominantes que intentan, entre otros aspectos, reproducir ideales ya superados y caducos que entrañan

intencionalidades ajenas a los requerimientos de una realidad cambiante y ávida de transformación desde referentes renovados.

Al respecto Chomsky (2014), reitera que educar para un tiempo cambiante como el actual, sugiere promover el desarrollo de un pensamiento agudo, que le permita al sujeto que participa de este proceso identificar elementos clave, a través de los cuales enfrentar los cambios recurrentes que sufre no solo el conocimiento, sino la realidad. Participar de este proceso riguroso no debe entenderse como una utopía promovida a modo de promesa, pues en su cumplimiento se estiman contenidas las posibilidades para instar al sujeto inserto en el contexto escolar, a desplegar sus competencias creativas e innovadoras, como operaciones cognitivas que solo emergen en condiciones de libertad, sino en función de prácticas recurrentes que involucren el preguntar y repreguntar sobre lo que se tiene frente a sí; proceso que implica atender una de las necesidades vitales y más complejas de la humanidad, a decir: entender cómo se entretajan las relaciones en plano de un conocimiento que en ocasiones se encuentra disperso, difícil de descifrar o escasamente prístino (Zemelman, 2021).

Lo propuesto implica insertar a quien se forma en la tarea compleja de dialogar con la realidad, de preguntarse por la consistencia de las afirmaciones, pero además, disponer la capacidad para ir sobre lo que no ha sido explorado del todo, en un intento por dar cuenta del compromiso con la incursión en lo inédito (Freire, 2006b); con lo cual no solo interactuar para precisar nuevas respuestas o respuestas alternativas a lo dado, sino lo que es posible dialogar desde la rigurosidad que cuestiona minuciosamente, a la que se considera como actitud activa que implica dejar de lado la reproducción, la comodidad cognitiva y el temor devenido de insertarse en el compromiso intelectual de ir más allá, de trascender hacia otros horizontes asociados con el conocer, comprender y el explicar, como habilidades cognitivo-lingüísticas de las que depende de modo significativo el asumir

postura sobre los problemas tanto existentes como emergentes (Lipman, 1998; Morales, 2024).

Al respecto Chomsky (2014), propone la necesidad de crear espacios más allá de la institución educativa, en los que los parámetros de un mundo condicionado por premisas heredadas, caducas y carentes de correspondencia con una realidad dinámica sean superados, revisados y valorados con sentido crítico (Angulo, Soler y Redon, 2024); esto con la intencionalidad de instar a quien se forma a pensar desde sus propias circunstancias y desde lo que maneja como conocimientos previos, aprovechando para tal fin la libertad personal desde la que es posible potenciar el desarrollo mental y cognitivo, en el que se privilegie con especial atención el sentido crítico que le otorga especial valor a unas ideas más que a otras, entre otras razones, por su potencial para explicar e interpretar el mundo, así como por la vigencia de sus contenidos que al ser utilizados como premisas para construir nuevos argumentos, permitan la estructuración lógica de afirmaciones válidas y consistentes (Morales, 2023; Ruiz, 2025).

Estas aspiraciones determinantes de la formación académica desde la pertinencia, exige que el sujeto que participa del contexto educativo sea capaz no solo de construir conocimiento nuevo, sino de trascender hacia la transformación de lo dado en nuevos argumentos que aporten a la renovación del saber (Freire y Faundez, 2013; Harada, 2012); proceso que supone el despliegue de competencias asociadas con la resignificación que invita no solo a ver la realidad desde diversas aristas, sino lograr integrar elementos que puestos en diálogo permitan la consolidación de una visión independiente, igualmente reconocible y válida dentro del plano intelectual.

En Illich estas aspiraciones invitan a los sistemas educativos a reformular sus propósitos, en un intento por dilucidar inconsistencias y debilidades en las prácticas pedagógicas, aspecto que es visto por Chomsky como una salida para revitalizar la pertinencia de un factor de socialización sobre el que se

recae la responsabilidad de promover la divergencia, el cuestionamiento en libertad y la resignificación, como habilidades en función de las cuales integrar a la dimensión cognitiva de quien se forma otras maneras de ver el mundo (Corre, 2024); esto con la finalidad de cultivar la inquietud el descubrimiento, la exploración y la indagación (Curiel et al, 2021), a los que se precisan como procesos aliados de la experiencia significativa de aprender de manera independiente, es decir, en el marco de una autonomía sostenida en la responsabilidad no solo consigo, sino con el ejercicio pleno de su ciudadanía. La cual, por lo general, exige participar de la vida pública mediante la transferencia de lo que sabe en acciones reales de transformación que mejoren las condiciones de vida de todos. Es preciso afirmar, que este compromiso de la educación como proceso al servicio de la existencia humana y su desarrollo pleno, involucra promover la innovación, la creatividad y la capacidad de decisión dentro del marco de la autonomía, aspectos que Illich considera vitales en la promoción del pensamiento liberador, capaz de combatir imposiciones y, en consecuencia, conducir a quien se forma hacia el descubrimiento y la exploración de nuevos horizontes en los que se logren aspiraciones trascendentales, a decir “la construcción de un mundo menos discriminatorio, más democrático, menos deshumanizado y más justo” (Chomsky, 2014, p. 2).

5. Conclusiones y limitaciones del trabajo

La educación como proceso transformador multidimensional, constituye no solo la salida a los grandes desafíos sociales, históricos y culturales, sino la posibilidad para transformar circunstancias complejas en oportunidades para reformular cursos de acción; en torno a fines trascendentales como la realización humana y el alcance del denominado estado de plenitud. Trascender en esta dirección constituye tanto para Illich como para Chomsky desafíos importantes, que invitan a la formación de un ciudadano

comprometido con su realidad, con la comprensión de las situaciones históricas y las emergentes; como competencias que exigen la disposición del pensamiento de orden superior para enfrentar estratégicamente la multiplicidad de fuentes de información, de posiciones diversas y tradicionales que se contraponen, complementan y procuran dialogar, la formación de un ciudadano crítico, autónomo y reflexivo se ubica en el plano de lo inminente, en tanto constituye la oportunidad para participar de una nueva cultura que exige, fundamentalmente, dar cuenta de lo que sucede en el mundo, en la realidad inmediata y cómo esto determina la resignificación de lo teóricamente dado.

Estas aspiraciones universalmente reconocidas por sus inequívocas aportaciones al fortalecimiento de la dimensión cognitiva de quien participa del contexto intelectual y académico, constituyen según Illich una invitación al desarrollo del pensamiento propio, irreverente y divergente, como actitudes que entrañan la posibilidad de evitar la denominada domesticación del ser humano a la que de manera enfática se deja ver en la propuesta por Chomsky, en tanto se contrapone a impulsar la creación de condiciones en las que se privilegie el libre pensamiento, la creación propia, la emergencia de lo novedoso, la incursión en nuevas ideas y campos del saber tal vez no explorados con anterioridad.

Frente a este desafío, la enseñanza pensada desde la construcción de una ciudadanía comprometida con la democracia, la justicia y la gestión reflexiva de la discriminación, debe comenzar por la inserción de quien se forma en experiencias positivas, en las que respetar las ideas del otro y exigir que las propias sean respetadas se asuma como el camino para sortear la imposición de formas únicas de pensamiento, a las cuales combatir a través de la participación dialógica y dialéctica que debe promover la escuela que procura posicionarse desde la pertinencia en un siglo disputado por otras instituciones de formativas y de socialización; trascender en esta dirección

implica promover prácticas significativas, intencionales y situadas no solo redunden en el descubrimiento de posiciones no estimadas, así en cómo considerar posturas tanto auténticas como lógicas que al ser contrastadas con las ideas propias den paso a procesos importantes de resignificación, de renovación o transformación de las afirmaciones existentes, como propuestas igualmente compartidas por Illich y Chomsky.

Lo planteado implica la revisión del rol de la institución educativa, al cual someter a una revisión profunda tanto en sus prácticas como en los contenidos que persiste en enseñar, entre otras razones, con la finalidad de dejar ver su incapacidad para ajustarse a las exigencias propias de un contexto mundial sumido en crisis, así como dejar en evidencia la necesidad de trascender hacia esquemas de aprendizaje en los que se privilegie el ejercicio del pensamiento libre, autónomo e independiente, así como la posibilidad real de construir afirmaciones y explicaciones que expongan otros horizontes del conocer nunca antes estimados. La obra de Illich como crítico de la escolarización como proceso pasivo, ideológico y político deja entrever que los procesos de aprendizaje y de enseñanza no pueden limitarse a la asistencia pasiva a la escuela, sino por el contrario a la creación de condiciones para que el estudiante logre acercarse a diversas fuentes de conocimiento existentes fuera y dentro del escenario educativo; esto supone, dejar a un lado la planificación rígida de contenidos y de lecciones predeterminadas, para adoptar la construcción de espacios diversos, enriquecidos por contenidos informativos valiosos y pertinentes, que motiven el interés y la participación de quienes ocupan el lugar del aprendiz. Esto supone, promover el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la independencia y el compromiso para utilizar recursos educativos en diversos formatos, materiales educativos así como disponer su dimensión cognitiva para aprender de manera colaborativa, valiéndose de la comunicación, el

diálogo y el intercambio de ideas, como estrategias para apropiarse significativamente del conocimiento útil.

En síntesis, la pertinencia de los postulados de ambos autores se deja ver en la posibilidad no solo de ser transferidos a contextos ávidos de transformación, sino además, una oportunidad para resignificar prácticas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje, en las que se privilegie la indagación, la creatividad, el pensamiento divergente y la necesidad de ir más allá de lo dado; en un intento por generar experiencias asociadas con la producción de nuevo saber, así como el descubrimiento de elementos tendenciosos, en los que subyace la intencionalidad de manipular y condicionar la comprensión del mundo, del conocimiento, de los fenómenos, de los cuales quien se forma debe ser capaz de dar cuenta desde una postura autónoma, que aporte al cuestionamiento y la detección de cualquier propósito de adoctrinamiento solapado.

6. Declaración de conflicto de intereses

No existe conflicto de interés

7. Referencias

- Angulo, J., Soler, C y Redon, S. (2024). Chomsky, democracia y educación. Discusiones filosóficas, 24 (43), 199-121. <https://doi.org/10.17151/difil.202324.43.9>.
- Bermejo, J. (2021). El método dialógico-crítico en educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 68(29), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Berrío, M., Chávez, D, Cangalaya, L y Arias, D. (2024). Pensamiento crítico y comprensión lectora en un texto de Edgar Morin. *ACADEMO* (Asunción), 11(1):29-37. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.4>
- Cabrera, D. (2022). Leer el mundo, experiencia y praxis. *Logos*, 50 (38), 75-92. DOI: <https://doi.org/10.26457/lrf.v138i138.3171>
- Castells, N. García-Milà, M., Miralda, A., Luna, J., y Pérez, E. (2022), El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 25(2), 291-313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>

- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9). Disponible en <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Corre, C. (2024). De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. *Revista UNIMAR*, 42(1), 87-102. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3850>
- Curiel, R., Marengo, E y Alvarado, M. (2021). Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico. *Revista de Filosofía*, Número Especial, 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140617>
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Editorial Galerna.
- Chomsky, N. (1971). *Lenguaje y entendimiento*. Seix Barral
- Chomsky, N. (2006). *Sobre democracia y educación*. Paidós
- Chomsky, N. (2014). *La (Des) Educación*. Austral.
- Fonseca, C., Quinto, S y Urrea, G. (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma socio-crítico en el investigador doctoral. *Revista Dialogus*. Núm. 11, pp. 155-163. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3264631009/>
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002b). Educación y cambio. Disponible http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf [Consulta, 2026, Junio 10]
- Freire, P y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1993). Iván Illich. *Revista de Educación Comparada*, 23, (4), 757-767. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3097650>
- Harada, E. (2012). *La filosofía de Matthew Lipman y la educación. Perspectivas desde México*. Universidad Autónoma de México.
- Herrero, E., y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento y educación*. Ediciones La Torre.
- Lipman, M. (2016). *Escribir: cómo y porque*. Ediciones de la Torre.
- Molina, J. (2021). Los principales rasgos de la pedagogía socrática. *Stylos*, 30 (30), 36-43. <https://doi.org/10.46553/sty.30.30.2021.p36-43>

- Morales, J. (2023). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>
- Morales, J. (2024). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. *Revista Investigación y Postgrado*, 39 (1), 9-27. <https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v39i1.2697>
- Morales, J. (2025). Lectura académica, investigación científica y modos de pensamiento ¿cómo producir conocimiento en la educación universitaria. *Revista de Ciencia y Tecnología El Higo*, 15 (1), 215-235. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v15i1.20608>
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Oliveros, S., Valenzuela, C y Núñez, C. (2023). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, de Edgar Morín: Una mirada desde la alfabetización en información. *Revista Andina de Educación*, 6 (2), 1-11. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.8>
- Olvera, M. y Márquez, J. (1977). *Antología Iván Illich*. Disponible <https://www.ivanillich.org.mx/Illich-Antologia.pdf>
- Ruiz, L. (2024). Edgar Morín y los siete saberes necesarios a la educación del futuro. *Revista Holón*, 2 (5), 3-15. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *Revista El Agora USB*, 15(2), 343-362. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-462691>
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*. 30, (3), 234-244. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio>