

Los costos de la educación permanente: Un verano en el CIDOC (agosto de 1974)¹

Jacques Guigou

Del 22 de julio al 16 de agosto de 1974, tuvo lugar en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), fundado por Iván Illich, en Cuernavaca, México, un encuentro internacional sobre “Los costos de la Educación Permanente”.

Uno de los objetivos explícitos de los organizadores era llegar colectivamente, a una producción escrita, susceptible de hacer un balance de los “avatares de la desescolarización” Por esa formula pretendían mostrar cómo una de las corrientes ideológicas más avanzadas en materia de educación permanente, aquella de la desescolarización, cuyo líder es Iván Illich, se encuentra, algunos años después de su difusión mundial, totalmente pervertida por aquellos mismos que se refieren a ella con mayor entusiasmo.

Este objetivo, claramente afirmado por Illich durante la primera reunión de trabajo, se realizó parcialmente bajo la forma de un texto intitulado: “Manifiesto de Cuernavaca: el precio de la Educación Permanente”.

Sin negar los aspectos innovadores y dinámicos de esa crítica, me parece sin embargo, que permanece ciega sobre dos condiciones de posibilidad, fuera de las cuales ella cae en la ilusión idealista y en el universalismo idealista. Se trata de la

¹ Publicado en 1975 por la revista: *L'Homme et la Société* (nº 35-36,1975. *Marxisme critique et ideologie*. pp. 225-237).

génesis social y de la génesis teórica de toda crítica de la educación permanente. Entiendo por esos dos términos: a) el análisis de las condiciones institucionales e históricas de la producción del Manifiesto; b) la elucidación del corpus conceptual y de las bases teóricas que subyacen. Ahora bien, esas dos condiciones permanecieron totalmente no dichas, o incluso fueron reprimidas en el curso del seminario, cuando en dos ocasiones, algunos participantes intentaron introducirlas por diferentes vías.

I. Lo Instituido del Seminario

La organización general del seminario corrió a cargo, en conexión con Illich, por un difusor del illichismo en Francia: Etienne Verne, director de la revista *Orientations*.

La mayoría de los participantes (unos treinta aproximadamente) ya estaba en contacto directo o indirecto con los polos de difusión de las tesis de Illich, e incluso con Illich mismo. El análisis de las pertenencias institucionales de cada uno, confirma la amplitud de la penetración del illichismo en todos los sectores de la práctica socioeducativa:

5- Profesores, formadores de adultos, formadores de formadores.

5- Psicólogos, trabajadores sociales.

5- Directores de estudios y de investigación en educación e investigadores en ciencias sociales.

6- Universitarios

4 - Planificadores de la educación o directores de organismos de formación

2 - Directores de empresa y cuadros superiores

1- Alto funcionario Internacional (UNESCO)

2- Periodistas

El balance por sexo (12 mujeres) no traduce la realidad “falocrática” del seminario, la cual, según dos feministas, a veces era insoportable... (mujer-taquimecanógrafa, mujer-de paja, etc). La repartición por áreas geográficas y culturales da razón a ese participante que durante una sesión de análisis “salvaje” sobre los “avatares del seminario” decía: “ En definitiva, somos , por nuestra sola presencia aquí, víctimas del mito Illich. ¿Por qué éste seminario no tuvo lugar en Europa? ¿Se debería crear un CIDOC europeo? Los latinoamericanos no están involucrados”.

-Europa: 13 personas(de los cuales 8 franceses) ()

-América del Norte: 11 personas (6 americanos, 5 canadienses)

-Asia: 2 personas (una australiana y un hindú)

Es significativo notar la ausencia de latinoamericanos (como la de los africanos, por otra parte). América central estaba representada por un alto funcionario de la UNESCO, consejero ante cinco Estados centroamericanos ;en falta de reformas educativas; El paternalismo de las organizaciones internacionales debe también adecuar su crítica de los sistemas escolares al gusto del día para hacerlas creíbles ante los gobiernos militares de esa zona... Esa cuestión de ausencia de latinoamericanos en numerosas actividades del CIDOC, estuvo por su parte en el centro del debate provocado por un subgrupo de participantes que buscó revelar el juego de relaciones mercantiles en el seno del organismo. Regresaré a esto más adelante. El seminario se desarrolló en dos tiempos específicos; como un espectáculo bien montado en dos actos:

Primer Acto: “la hidra de Lerne” de la desescolarización o la educación permanente nos reúne y luego nos divide.

Durante los primeros ocho días, se buscó un ritmo, objetivos particulares, una estructura de funcionamiento. ¿Como compartir las experiencias de cada uno? ¿Cómo discutir las comunicaciones escritas de algunos participantes? ¿Cómo participar en las otras actividades del CIDOC sin dejar de estar suficientemente presente en las sesiones? Sin embargo, muy pronto un modo de funcionamiento se impone y regula los intercambios, valorizando, una vez más, a los participantes que “escriben”, los “autores”. Sus comunicaciones son discutidas con una frecuencia de dos o tres por día. No obstante, una red de intercambios se instituye en paralelo a esa estructura central. Las personas deseosas de comunicar su experiencia o de intercambiar puntos de vista sobre tales aspectos de la formación permanente en sus países, anuncian su “oferta” en la gran sala de trabajo. Los “solicitantes”, se inscriben. ¡De esta manera se realiza un mini-mercado convivial del saber! ¿Será este el modelo de formación illichiano? Nadie lo afirma, por supuesto...

Una lista de problemas, para discutir en grupo grande, establecida en el curso de esa primera fase del trabajo, da una reseña de los temas abordados en los pequeños grupos:

- 1- ¿El concepto de educación? ¿Origen de la escuela obligatoria?
- 2- ¿Quién decide aquello que hay que aprender y cuando hay que aprenderlo?
- 3- ¿Cuales son las relaciones entre aprendizaje individual y aprendizaje de grupo? ¿Qué decir de las formaciones que individualizan el aprendizaje (tele enseñanza, cursos por correspondencia, “learning centers” o centros de aprendizaje)?
- 4- ¿Aprendizaje escolar y aprendizaje no escolar?
- 5- ¿Qué estrategias para una alternativa a la educación permanente que no escolarice a los adultos? ¿Cómo reorientar

la educación permanente en el sentido de una verdadera desescolarización?

6- ¿Demanda social y necesidad individual de formación?

7- ¿Qué formas podrían tener nuevas instituciones educativas que no rechacen a los individuos creativos? ¿Qué serían las instituciones conviviales?

8- ¿La relación maestro alumno es neutral?

9- ¿Los efectos de los conflictos internacionales sobre el desarrollo de la educación permanente? Papel de las organizaciones internacionales (OCDE; UNESCO; Banco Mundial de Desarrollo...)

10- ¿Qué es, de hecho, de la educación de adultos en los diferentes países? ¿Cuáles son las grandes tendencias actuales?

11- ¿El rol de los formadores en la formación de adultos? ¿Cuál es su formación, su estatus, su ideología? ¿Cómo caracterizar su actual profesionalización?

12- ¿Por qué ciertos planes gubernamentales de educación permanente comportan explícitamente objetivos de desescolarización? (Reporte O.C.D.E.; Reforma educativa en Guatemala y Perú bajo instigación de la UNESCO).

Este plan (rejilla, grille) nunca se utilizó de manera formal, sin embargo ayudó al análisis de diversas comunicaciones. He aquí la lista de las diversas comunicaciones preparadas para el seminario:

Dauber H., Fritsh H., Sachs W., Spiekermann. *The pitfalls of deschooling: ideas on the concept of recurrent education*, (Las trampas de la desescolarización: ideas sobre el concepto de educación recurrente) Tübingen, July 1974, 24 paginas. (Se trata de una crítica al reporte de la O.C.D.E.; Reforma Educativa en Guatemala y Perú bajo el patrocinio de la UNESCO).

De Laroche Philippe: *Projet de creation d'un Systeme de enseignement superieur actif et permanente.*(Proyecto de creación de un sistema de enseñanza superior, activo y permanente)

Dohmen G., *Deschooling of the life-long learning process: A critical análisis of school and university as institutions of "education permanente".* (Desescolarización del proceso de aprendizaje de por vida: Un análisis crítico de la escuela y la universidad como instituciones de "educación permanente")

Ginisty B. : *Les ambiguïtés de l'éducation permanente. Quelques propositions,* 7 paginas. (Las ambigüedades de la educación permanente. Algunas proposiciones)

Gorz André : *The hidden curriculum of adults education.** (El curriculum oculto de la educación de adultos)

Guigou Jacques, *La formation comme équivalence et comme différence.*

Lip à l'heure de l'autogestion pédagogique ? Matériaux pour une problématique, (La formación como equivalencia y como diferencia. ¿Lip en tiempos de la autogestión pedagógica? Materiales para una problemática) Extracto de « Orientations », N. 51 .

Holt John, *Imagining the future : the learning society,* (Imaginando el futuro: la sociedad de aprendizaje) Extracto de la revista « The Christian Science Monitor », abril 1974.

OhUger , John,. *Is lifelong adult , education a guarantee* of permanent inadequacy? ¿Es la educación de por vida de adultos una garantía para la inadecuación permanente? University of Wisconsin.*

Péclard Daniel, *Le mythe de l'autorité dans l'éducation des*

jeunes inadaptés, ou l'éducation à l'envers, (El mito de la autoridad en la educación de jóvenes inadaptados, o la educación al revés) Bureau d'information jeunesse, Bienne (Suiza).

Pineau Gaston, *L'éducation permanente et les axes de construction d'alternatives éducatives*, (La educación permanente y los ejes de la construcción de alternativas educativas) Universidad de Montreal, 17 paginas.

Tavernier Pierre, *PROMOMAF : Un fonds d'assurance formation du secteur sanitaire et social à but non lucratif*. (Un fondo no lucrativo de aseguramiento para la formación del sector sanitario y social)

Verne Etienne, *Le développement de l'éducation permanente: des formations en voie de scolarisation*. (El desarrollo de la educación permanente: formaciones en vía de escolarización)

De paso habría que notar el paso de Martin Carnoy de la Universidad de Stanford (California); autor de una obra intitulada : *Education as cultural imperialism*. (La educación como imperialismo cultural)

De hecho, solo un pequeño número de comunicaciones serán publicadas en una obra colectiva que debe aparecer en 1975 en tres ediciones: inglés, español y francés (Le Seuil)

La evaluación llevada a cabo de esta manera sobre la producción de cada uno nunca fue analizada como tal, como tampoco fueron elucidados los estatus de “autor” o de “crítico” que sin embargo definían las relaciones de poder en el grupo. Si se añade que por lo esencial los intercambios se hicieron en inglés, se comprenderá por qué los esfuerzos de los primeros días por “autogestionar las traducciones” no llegaron a

modificar las relaciones con el saber. El dominio del inglés reforzaba la estructura dominante de comunicación y no permitía un reconocimiento de la expresión de las lenguas dominadas: el francés, pero sobretodo el español, puesto que estábamos en México.

La primera fase se termina con un sentimiento bastante unánimemente compartido de cansancio y de impasse que desvía las energías sobre las playas del Pacífico, los sitios aztecas o incluso sobre las huellas de Artaud en búsqueda del peyote entre los Traumaras

Segundo Acto: ¡Los Dioses del Olimpo fulminan la educación permanente!

La segunda fase del seminario puede situarse en los primeros días del mes de agosto. El viernes 2 de agosto, escribía en mis notas cotidianas:

“El equipo organizador del seminario anuncia que después de una entrevista con Illich, el sumario de la publicación está listo. No hay reacción del grupo. El manifiesto previsto al principio de la obra implica un trabajo colectivo. ¿Va el grupo a responder positivamente a la demanda de producción escrita que se le hizo?”

Se organiza un vasto *brainstorming* (tormenta de ideas) en dos subgrupos lingüísticos (francófono y anglófono) para elaborar la materia prima del manifiesto. Resultados eclécticos y finalmente juzgados bastante pobres. La puesta en común de los resultados permite una primera categorización de los contenidos.

Los temas son reagrupados en cinco grandes capítulos:

1-Derechos individuales y derechos colectivos en materia de educación

2-A propósito de los procesos de formación

3-Formación y producción (trabajo)

4-La institucionalización de la formación permanente

5-Las implicaciones políticas y económicas de la educación permanente.

La redacción del manifiesto es lanzada. Ella consume todas las buenas voluntades de aquellos que se sienten implicados. Entre ocho y diez sesiones de varias horas se consagran a la reformulación y a la discusión de las tesis principales. El ocho de agosto estamos en presencia de un texto confuso de aproximadamente ocho páginas. Bajo el impulso de John Holt, quien aboga por un texto breve y legible para el mayor número (de gente), se regresa a dos páginas de la formulación definitiva. En la última sesión un tanto solemne, intervengo para decir que el manifiesto debería de analizar sus propias determinaciones institucionales y las condiciones en las cuales fue producido, con el fin de reducir un poco sus pretensiones universalistas. Propongo hacer más referencia a las resistencias políticas que las fracciones de clase más proletarizadas manifiestan respecto de la formación permanente. Denuncio el aspecto a-histórico y a-dialéctico del análisis. Conecto los principales temas a las relaciones que los participantes mantienen con el CIDOC y el illichísmo. Lo esencial de mi intervención es evacuado bajo pretexto de retórica marxista (sic) y de no implicación de los analistas...

Illich me responde indirectamente en estos términos:

“Algunos estamos aquí reunidos, *como en el Olimpo*, para decir a todos aquellos que quieran oír, lo que pensamos de las orientaciones actuales de la educación permanente”.

La metáfora es excelente. ¡No se podría caracterizar mejor el lugar de producción del manifiesto! No estamos en la

utopía como decían algunos. La utopía es más bien un anti-lugar que un “sin-lugar”. La utopía comporta una estructura social en negativo. Estamos en un lugar que se quiere lo más etéreo, lo más ecuménico posible: EL OLIMPO... De ahí se deriva todo el universalismo del contenido manifiesto. No estamos centrados sobre ninguna realidad socioeducativa particular distinta a las del seminario y del CIDOC. Ahora bien, sobre estas no se quiere hablar más que en términos sibilinos. Negando esta implicación individual y colectiva de todos los actores/autores, caemos en una retórica que precisamente, por otra parte, se denuncia. De esta forma pura, de este super-seminario olímpico ¿podía salir otra cosa que no fuera otra forma pura, ideal, sin historicidad: una abstracción? No es más que conectando las tesis del manifiesto con su base institucional y material: el CIDOC, el illichismo y ... las luchas de clase en México y en América Latina, que se pueden captar, en su singularidad, las contradicciones de la educación permanente, y al mismo tiempo aquellas del manifiesto, como de muchas otras producidas aquí o en otra parte en las mismas condiciones.

II. El CIDOC: ¿Centro y/o periferia?

El Centro Intercultural de Documentación es un organismo privado, independiente, fundado en 1963 por Ivan Illich y un equipo pequeño, en Cuernavaca, en el estado de Morelos, en México. Se compone de cuatro departamentos autónomos en los planos jurídicos y financieros:

-Una Escuela de idioma (español)

-Un instituto de investigación y de encuentros: el ICLAS (Instituto para el Estudio de Latinoamérica Contemporánea);

Un servicio de edición y de publicaciones.

Unos treinta asalariados mexicanos, bien pagados, asegura la administración y mantenimiento de los locales e

instalaciones situadas en las alturas de la ciudad, en una magnífica edificación de estilo neocolonial. Desde los primeros años de funcionamiento, el CIDOC se afirma como un lugar de descondicionamiento ideológico, de los “misioneros” norteamericanos (sacerdotes y miembros de los “Cuerpos de la Paz”) que se preparan par el “desarrollo” de Latinoamérica. Se dice que varios de entre ellos no fueron más al sur de Cuernavaca, y que su estancia, en su origen lingüística fue también y sobre todo política. Habían comprendido que la América Latina de la época esperaba más bien Camilos Torres que nuevos conquistadores...

En los años 67-68, una segunda ola de norteamericanos, bien diferente, vino a poner en dificultad (en mal) la marginalidad institucional del CIDOC. Algunos grupos de hippies, de “drop-out” y otros partidarios de la contracultura expulsados de California y deseosos de encontrar en México condiciones de existencia menos opresivas, invadieron los céspedes del CIDOC. Impugnando las prácticas paternalistas del CIDOC sacudieron el liberalismo de vanguardia que había hecho su reputación. La dirección se endureció entonces y pretextando algunas depredaciones, expulsó a los indeseables. Desde esa época, un nuevo curso parece reinar. Las relaciones con las autoridades mexicanas se fueron estabilizando en la medida que la edad y el estatus social de los usuarios se elevó notablemente. Hoy el centro está en búsqueda de su tercer aire.

En el primer semestre de 1974, el número de inscritos cayó a la mitad (de 400 a 200), poniendo en peligro el equilibrio financiero, puesto que el CIDOC no acepta ninguna subvención de quienquiera, para preservar su independencia. Si la tendencia se confirma el año que viene, la dirección da a entender que está preparada para cerrar las puertas y que una provisión equivalente a varios meses de salario ya está, ante tal posibilidad, reservada para el personal. Una mecánica financiera sutil regula los intercambios entre los usuarios y el

organismo. Así, a los costos bastante elevados de inscripción (100 dolares / 1,250 pesos para una entrada permanente) se añade un derecho de acceso a los seminarios de la ICLAS pagable todas las semanas a 8 dolares (100 pesos). Además, cada persona que “da un seminario” puede cobrar hasta 30 dolares por 16 horas de prestación. Toda persona que lo haya anunciado de antemano en el empleo del tiempo (horarios) y de las salas, puede dar un seminario sobre el tema de su elección. Todos los días, de once horas al medio día los nuevos seminarios son presentados públicamente en el curso de una suerte de asamblea que se llama “el CICLO”.

Esta práctica de “supermercado del saber” introduce cierta violencia en las relaciones educativas. Lo instituido monetario de la relación al saber está de entrada presente, incluso omnipresente. Ello conduce a veces a situaciones extremas, al menos para un europeo.

Se cita el caso de un estudiante que no podía pagar los costos de participación y se le autorizaba a ¡ escuchar, por la ventana, abierta pero enrejada, el seminario de un eminente especialista de la desescolarización! En el tablero público de anuncios un joven formador puso a la venta su cámara fotográfica “para pagar sus seminarios en el ICLAS”...

Confrontado a esa ley del mercado, verdadero pedestal instituido en el CIDOC, impulsé con algunos otros, la constitución de un grupo que intentó un embrión de análisis institucional de las relaciones mercantiles/comerciales en el Centro. Esta acción fue considerada como incongruente e incluso “infantil” por los notables de la desescolarización, completamente identificados a lo instituido. En un texto “salvaje” escribimos:

“¿No es el ICLAS el lugar de una practica bancaria de la formación en donde el saber no se da mas que por dinero? La ley del valor comercial en vigor en el ICLAS reproduce las condiciones capitalistas de la relación al saber. Estas relaciones al saber siguen estando sumisas al valor de

cambio monetario y no a su simple valor de uso. El mantenimiento de esas relaciones comerciales, hace del ICLAS una universidad liberal que permite a los intelectuales europeos y americanos reembolsar su viaje en un país turístico. Así es reforzado el capital de los capitalistas culturales”.

La respuesta pública a ese intento de socioanálisis, sin duda, demasiado tímido, nos condujo al segundo pedestal instituido del CIDOC: la presencia/ausencia de latinoamericanos. El organismo se quiere en primer lugar al servicio de los latinoamericanos, a la escucha de los problemas de América Latina. Para traducir esta orientación en los hechos, las sumas ahorradas por el Centro constituyen un fondo destinado a volver gratuitos los gastos de estancia y de formación de los latinoamericanos que no son enviados por sus empleadores. Esta regla, interesante en principio, es retomada en un discurso un poco sospechoso en sus intenciones. La presencia/ausencia de latinoamericanos es utilizado como manipulación del simbolismo político de la institución, un poco como la “cuestión indígena” está a la vez presente y ausente en el CIDOC, a través de la persona de esa mujer indígena, “amiga de Ivan que pinta cortezas para gran alegría de los extranjeros”. El discurso dominante en el CIDOC sobre América Latina, como sobre la cuestión indígena, retoma por su cuenta las amalgamas ideológicas del rechazo al gringo.

Se baña en un gubernamentalismo de lo más servil. ¡Se podría creer estar leyendo las declaraciones del P.R.I. sobre la independencia nacional! En ese dominio todo sucede como si se buscara de esta manera exorcizar la mala conciencia que se tiene en recibir una mayoría de gringos y solo una minoría de latinoamericanos. ¿A menos que la ideología anti-*gringo* forme también parte a las condiciones necesarias al desarraigo y a la purga ritual que vienen a buscar allí los intelectuales y los manangers (gerentes) occidentales? Ello explicaría también el éxito relativo que adquiere el CIDOC ante tecnócratas de vanguardia y de cierta élite en el poder y a la conciencia trastornada... Pero ¿es la mejor manera para dar a conocer y

sentir la extrema opresión de América Latina a esos occidentales inquietos que vienen “buscando comprender los efectos de los cambios sociales e ideológicos en el espíritu y el corazón de los hombres”, como lo indica el catálogo?

El CIDOC y el illichismo están también atravesados por ese “doble colonialismo ” del que habla A. Meister. Colonizado por el imperialismo internacional (sobretudo norteamericano), la burguesía mexicana coloniza por su cuenta al pueblo mexicano de las ciudades y campiñas. Desde hace casi cincuenta años que la revolución mexicana es confiscada por la burguesía nacional y su partido, el estado de Morelos, tierra de Zapata no cesó de ser testigo de los enfrentamientos de clase.

En 1973, en Cuernavaca, trescientas mujeres de una fabrica textil, filial de una firma multinacional tomaron los talleres, luego la sede del gobierno del Estado, obteniendo notables ventajas de estatus y de salario contribuyendo a la creación de un sindicato obrero independiente de la patronal y del partido. Es verdad que respecto a la historia agitada y hoy ascendente de la revolución mexicana, el CIDOC y el illichismo “son bastante poco importantes”, como me lo decía un grupo de jóvenes revolucionarios que presentaban en el CIDOC una película y canciones recopiladas en las guerrillas y las zonas “calientes” de toda América Latina. Centro de pensamiento sociológico y de reflexión “convivial”, el CIDOC y el illichismo, no están sino en la periferia del pensamiento y la acción revolucionaria que circulan subterráneamente en México.

Consultado por los managers y los ideólogos del capital internacional Illich tiene también “amigos” en los barrios pobres de las capitales sudamericanas y en los grupos marginales norteamericanos. Esta doble base material de sus análisis no parece plantearle ni problemas teóricos ni prácticos. Lo que hace la riqueza y las paradojas de su pensamiento es justamente la manera en que sintetiza con mas o menos rigor, los problemas que tratan las tecnoestructuras

del capitalismo de organización (Banco Mundial de Desarrollo; BID, etc...) con las “alternativas” anti-sistémicas que experimentan los movimientos de contracultura. Es en ese punto de fuga que se encuentran las profecías de Illich. Es lo que explica su éxito y también las amalgamas ideológicas a las cuales ha conducido.

Si la C.I.A. estaba presente en el seminario como en todas las actividades de CIDOC, es porque ella está, también ávida de informaciones respecto a la “crisis de los centros”. En tanto aparato estatal del capital, en tanto cerebro de la contrarrevolución, la C.I.A. no puede estar ausente del CIDOC, el cual le ofrece una plataforma excepcional para sus actividades de “investigación”... En el enfrentamiento dialéctico entre los centros y las periferias, el CIDOC y el illichismo se mantienen más sobre las alturas que en los bajos fondos, más cerca de la Montaña de la tradición esotérica que de cavas y subsuelos de los movimientos dionisiacos.

III. El Manifiesto de Cuernavaca: El precio de la educación permanente

Veinticinco personas de catorce países se encontraron en el CIDOC, Cuernavaca (México), en agosto 1974, para analizar la evolución de la educación de por vida (vitalicia). Esta declaración salió de sus discusiones. Pertenece a todos aquellos que la comparten.

Este manifiesto traduce nuestra oposición a la educación obligatoria de los adultos impuesta por la ley o por la presión social. No tenemos necesidad de nuevos sistemas escolares. En una sociedad donde todos aquellos que “saben”, controlan a la masa de aquellos que saben menos, la formación de adultos reforzará necesariamente el poder de aquellos a los que la escuela ya ha consagrado.

Ninguna persona debe estar privada de los medios que estime necesarios para enfrentar sus problemas cotidianos y para trabajar con otros para ese fin.

1-En el curso de los últimos cuarenta años, la duración de la enseñanza obligatoria se ha alargado mucho, y la escolarización se desarrolla todavía en la gran mayoría de los países. Entendemos por escolaridad obligatoria los siguientes aspectos:

- - la asistencia es obligatoria,
- - los alumnos son reagrupados por clase de edad,
- - la escuela decide lo que debe aprenderse,
- - el derecho de enseñar está reservado a una categoría de profesionales,
- - el trabajo escolar es sancionado por calificaciones (notas) y diplomas
- - la enseñanza está cortada de otras actividades de la vida y del trabajo.

Es todo eso lo que nosotros rechazamos.

2- Las personas aceptan o exigen, cada vez más, una formación escolar más larga con la esperanza que ella les dará acceso al modo de vida y al nivel de consumo de la clases favorecidas.

3-Esa esperanza se vuelve cada vez más ilusoria. En la medida en el número de diplomas (títulos, grados) aumenta, el valor de los mismos disminuye. Una proporción creciente de titulados, difícilmente encuentra empleo, y el nivel de formación exigido para los empleos calificados es cada vez más elevado.

4- Los títulos pueden tener su valor comercial, pero aquello que la gente aprende en la escuela no los ayuda en general ni a vivir, ni a crear, ni a actuar por sí mismos.

5- La escolaridad prolongada cumple no obstante, funciones sociales precisas:

- a. a)tratando de la misma manera a personas de orígenes culturales diferentes, traduce la desigualdad social en éxito o fracaso escolar.

Ella se atribuye el mérito del éxito pero rechaza la responsabilidad de los fracasos, disimulando así el procedimiento por medio del cual reproduce las diferencias de clase.

- b. b)Ella pretende que las personas son incompetentes en tanto no hayan alcanzado un cierto grado de escolarización. No da un lugar a los intereses personales más que cuando estos se ajustan a aquello que la escuela se propone enseñar. Se impone como el único medio que permite a los hombres controlar su medio ambiente. Hace depender el derecho de actuar, de los títulos; ahora bien, estos no son otorgados más que por la escuela, desalentando así toda autonomía en la adquisición del saber y del saber hacer.
- c. c) Imponiendo la “ley” de la competitividad, inculca el principio según el cual el éxito de algunos no es posible más que en detrimento de otros. Supone que los hombres no quieren aprender por sí mismos y deben ser obligados, y que en consecuencia el aprendizaje no puede ser más que doloroso.

6- Sin embargo, escuelas y universidades cubren cada vez más mal estas funciones sociales: la rebelión e indiferencia de los estudiantes no hacen más que crecer; los empleadores se quejan de la ineficacia e indisciplina de la mano de obra proporcionada por la escuela. Padres y alumnos comienzan a dudar de que la escuela da a todos, efectivamente, las mismas oportunidades y que ella es una vida segura hacia la riqueza y

el éxito.

7- Los promotores de la educación permanente estiman que la crisis del sistema escolar puede ser superada prolongando la escolaridad y difundiendo la educación más allá del periodo escolar.

Pretenden:

- a. a) que tratará los problemas del desempleo masivo mediante un reciclaje de los desempleados;
- b. b) que permitirá a los adultos adaptarse a los cambios tecnológicos que pueden volver caducos los conocimientos profesionales, permitiéndoles ejercer nuevas actividades;
- c. c) que facilitará una inserción social satisfactoria de los grupos desfavorecidos; ancianos, mujeres, minorías , habitantes de países subdesarrollados...);
- d. d) que entrañaría la convicción de que cada quien puede siempre subir en la escala social gracias a la formación que ofrece a todos y en todo momento la oportunidad de lograrlo.

8- Afirmamos que:

- a. a) la causa principal del desempleo se debe a la existencia de un número más grande de trabajadores que de empleos. El reciclaje no puede crear empleos inexistentes;
- b. b) la formación continua contribuye a la desvalorización de las cualificaciones, al deterioro de las competencias, y amenaza de esta manera la seguridad del empleo y los derechos de los trabajadores con mayor antigüedad;
- c. c) todo programa de educación refuerza el poder de

las clases privilegiadas y consolida su dominación;

- d. d) la educación permanente no puede mejorar la situación de los adultos más que en la medida en que sean abolidos los empleos no calificados y alienantes. A menos de modificar considerablemente el proceso de producción, la educación permanente no es más que un medio de promoción individual en detrimento de una promoción colectiva.

9- En consecuencia, estimamos que la educación de adultos, incluso si entraña cambios formales en las instituciones, los empleos del tiempo, los medios y los modos de financiamiento, no hará más que mantener las condiciones sociales, políticas y económicas existentes, como todo sistema escolar.

10-Toda persona, cualquiera que sea su edad, tiene el derecho de decidir qué quiere aprender. Cómo, cuándo y donde. El saber debe ser accesible a todos en todo momento. Ninguna institución puede monopolizarlo ni sancionar su difusión. Aprender, vivir y trabajar son un todo unitario.

11-Viviendo, aprendemos. Aprender es una función de la vida. El hombre aprende constantemente, durante toda su vida. Ningún saber es superior a otro; es simplemente diferente.

No obstante; algunos tienen más conocimientos que otros; han tenido el poder de acceder más ampliamente a otras fuentes de información de conocimientos y a otros recursos. Con el fin de abolir ese poder, cada quién debe tener acceso a toda clase de conocimientos. Con ese fin cada uno debe poder beneficiarse de un tiempo igual, de recursos financieros iguales y de una libertad igual para aprender.

Por otro lado cada uno debe tener el derecho de acceder libremente y sin intermediario a todas las informaciones, instrumentos, equipamientos y personas de las cuales puede

tener necesidad para aprender.

12- Los hombres son los mejores jueces de aquello que han aprendido. El recurso a educadores profesionales con el fin de evaluar lo que han aprendido es superfluo y crea una relación de dependencia.

13- Por ello afirmamos:

- a. a) Que es más importante poner los conocimientos existentes a disposición de todos en vez de acumularlos para el uso exclusivo de los especialistas.
- b. b) Los especialistas: profesores, médicos, abogados, ingenieros, científicos, arquitectos, tienen la obligación de compartir sus talentos, experiencias y competencias, abandonando así su monopolio profesional;
- c. c) Los trabajadores tienen derecho a tomarse su tiempo para emprender estudios e investigaciones vinculados a su trabajo, con el fin de actuar continuamente sobre el proceso de producción y sobre el medio ambiente, y satisfacer las necesidades definidas por ellos mismos;
- d. d) Las calificaciones, los títulos (diplomas) y exámenes deben ser suprimidos. Sería ilegal exigir constancias de escolaridad (de estudios), pruebas de control, como condición para obtener un empleo. La capacidad de un individuo para realizar un tarea será estimada por la comunidad de trabajo a la cual pertenece;
- e. e) Los individuos y los grupos serán alentados a crear comunidades de trabajo y de centros conviviales abiertos a todos, controlados únicamente por los usuarios. Tendrán que desarrollar la autoconfianza y el análisis crítico gracias al aprendizaje por medio de la acción;
- f. f) Cada uno, cualquiera que sea su formación o sus títulos (diplomas), debe tener el derecho de compartir sus

experiencia, su saber o sus competencias. Nos oponemos de esta manera a la profesionalización de los formadores de adultos.

IV. Los analizadores de la formación permanente

Si se considera que la génesis social del Manifiesto, tal como la desarrollé en los dos primeros capítulos, sobredetermina su génesis teórica, se puede decir que lo esencial de la crítica ha sido realizada, y cerrar aquí la escritura. Sería esa una posición simplista y unidimensional, puesto que el trabajo de lo negativo se opera también en el momento de la teoría cuando la teoría modifica la realidad, cuando “la realidad busca su teoría”. Ese momento de la crítica dialéctica de los sistemas de formación permanente, no es ciertamente aquel de la competencia olímpica de los analistas patentados de la desescolarización. Es el momento de la crítica en acto de los analizadores históricos de la formación. El lugar donde los excluidos y los explotados de la formación comienzan a hablar y a vivir.

La cuestión institucional central (central porque política y epistemológica) que plantea el manifiesto, como toda otra tentativa del mismo orden, es ésta: “De qué lugares, a partir de que modos de acción, puede elaborarse una crítica dialéctica de la educación permanente? ¿Cuales son las condiciones de validación socio-histórica de esta crítica?”

La respuesta a esta doble interrogación caracteriza todo análisis de la educación permanente con pretensión científica, la remite del lado del idealismo, o bien la propulsa hacia el materialismo. Ahora bien, este manifiesto, lo mostré más arriba, cae con frecuencia en el idealismo crítico. En ello es coherente con el illichismo y algunas de sus muy olímpicas pretensiones ...

Completamente distinto fue “el Manifiesto de los trabajadores de la formación permanente” redactado durante la crisis de un organismo de enseñanza de idiomas, por un grupo de formadores en huelga. Su fórmula “la formación permanente se ha convertido en una mercancía como las otras” no era una consigna hueca, sino que revela muy concretamente, a través de la crisis singular que ellos han provocado, la lógica institucional que regula el desarrollo actual de los sistemas de formación. Por su resistencia activa a la formación-mercancía, estos formadores-analizadores sitúan de entrada la crítica de la educación permanente en su verdadero lugar: como un nuevo medio de extorsión del plus-valor.

La ley del valor regula por su cuenta, en adelante, las relaciones de formación. La generalización de la formación continua a todas las relaciones sociales, como la intenta instaurar la ley de julio de 1971, favorece directamente el proceso de valorización del capital. El famoso “derecho a la formación”, no es más que la manifestación de esa integración del tiempo de formación en el tiempo de trabajo. Ahora bien, la formación no escapa al principio de equivalencia, ella es una mercancía como las otras. En tanto tal, ella no es más que una “objetivación del trabajo no pagado, por estar integrada en el tiempo de trabajo general”, según la expresión de Marx (*Grundrisse*, p.105, ed. Anthropos).

Examinados punto por punto, los seis primeros capítulos del Manifiesto retoman las principales críticas de la escuela como reproducción de la relaciones sociales. Esa crítica está por lo demás adquirida aunque habría de revalidar en permanencia a través de las crisis institucionales de la escuela de clase. Las escolias 7, 8 y 9 que conciernen al desarrollo actual de la formación permanente están a mis ojos, demasiado impregnadas de desescolaro-centrismo, simple negativo del escolarocentrismo, caro a los formadores de adultos. Así, el

único pasaje que vincula la formación con las relaciones de producción, no define el impacto político de los planes de formación patronal en las luchas de clase hoy. ¿Quién resiste hoy, al proceso de control social que se realiza a través de la educación permanente, si no son las fracciones de clase más proletarizadas. No es utilizando las nociones-pantalla y centristas de “adulto” y de “pedagogía de adultos” que se pueden analizar las contradicciones que entraña la generalización de la formación permanente a todas las relaciones sociales. Lo que importa, para captar la significación, es conocer la amplitud de la resistencia (lo más a menudo pasiva) de las clases más proletarizadas: O.S., trabajadores inmigrantes, mujeres no cualificadas, jóvenes, desempleados, minorías regionales, marginales.

El sondeo IFOP de diciembre 1973 sobre las actitudes de los asalariados respecto a la formación es por otra parte significativa de esa posición de rechazo o indiferencia. El proletariado resiste hoy a la formación permanente como resistió, de 1882 a 1914, a la escolaridad obligatoria que le imponía la escuela burguesa. He aquí un hecho mayor que se descubre en varios países, y sobre el cual el manifiesto de Cuernavaca es mudo.

Con los apartados 10 y 11, entramos a la parte legalista del texto. El objetivo implícito de esa parte, reposa sobre el postulado que es por medidas jurídicas de tipo universalistas que se transformará las relaciones instituidas con el saber. Esa es una posición de base del illichismo: las transformaciones sociales provienen en general de una acción sobre las estructuras jurídico administrativas. Illich tiene confianza en la capacidad instituyente de las burguesías liberales occidentales. Es Rousseau contra Marx...

El punto 12 sobre la autoevaluación ameritaría largos desarrollos, puesto que el recurso a un cuerpo de evaluadores profesionales entraña ciertamente una relación de

dependencia que no puede ser suprimida por un simple decreto liberal. Las apuestas de la evaluación de la formación, dependen de determinaciones institucionales de esa formación y en última instancia del poder estatal. Las proposiciones del último capítulo, no llegan a entrañar adhesión puesto que ellas no son más que la respuesta de las ambigüedades del análisis crítico del principio. Alentar a los individuos y a los grupos a crear “centros conviviales y comunidades de trabajo”, sin decir cuales son las fuerzas sociales que históricamente van a tomar la iniciativa de esos cambios, no puede ser mas que ilusión... al menos que la época tenga de nuevo necesidad de ilusiones para edificar nuevos Olimpos?

Jacques Guigou

Sociólogo francés nacido en 1941. Autor de varios libros y artículos relacionados con la crítica a las prácticas de la educación de adultos y el análisis institucional. Cercano a la corriente socioanalítica del análisis institucional que se desarrolló en Francia a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se inscribe en la tradición libertaria cercana a corrientes del marxismo crítico y el anarquismo. Se puede consultar su blog (la dirección se encuentra en la correspondencia) que contiene gran parte de sus artículos publicados, libros y correspondencia.

Traducción de Marcelo Carrillo Babani, Ciudad de México, diciembre de 2016