

Reflexiones sobre la educación de adultos como una práctica social del Estado*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIV, núm. 3, pp. 67-84

Helena Lewin**

I. INTRODUCCIÓN A LA CUESTIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Una primera lectura que puede hacerse de la Educación de Adultos a partir de su nomenclatura es que se trata de una categoría educativa genérica, que tiene el grupo de edad como su característica identificatoria.

Sin embargo, dice poco. Y al analizar más esta insuficiencia, surge la necesidad de una reflexión más amplia sobre su significado, o sea, de comprender lo que está por detrás de esa aparente simplicidad de aprehensión de significado, exclusivamente de grupo de edad.

La Educación de Adultos, tal y como ha sido formulada principalmente en los países subdesarrollados, no necesariamente es un programa abierto y de ofertas educacionales crecientemente expandidas y diversificadas para toda la población considerada cronológicamente adulta. Su modo de operar —atención preferencial a los grupos sociales históricamente marginalizados de los beneficios sociales, económicos y culturales de su sociedad— refleja el recorte que realiza sobre la realidad social y, al hacerlo así, selecciona su objeto, delimita su campo de acción y concede prioridad a determinadas formas de intervención educativa.

El privilegio de un tipo de intervención, entre posibles alternativas, puede estar respondiendo, ya sea al proyecto colectivo elaborado por los propios grupos sociales subalternos —y en este caso se observa una convergencia de intereses entre la propuesta filosófica de la Educación de Adultos y las necesidades concretamente percibidas por la población demandante— o bien a una sobre determinación generada por otros factores ajenos a la voluntad de ese sujeto social pero que se en-

* Este artículo es el resultado de ligeras reformulaciones a la ponencia presentada en el 7o. Encuentro Anual de la Asociación Nacional de Posgraduación e Investigación en Ciencias Sociales (ANPOCS) –Sao Paulo, Aguas de S. Pedro, octubre de 1983.

** Doctora en Sociología, Profesora edjunta de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro y de la Universidad Federal Fluminense.

cuentra sometido a ellos. Aquí se demuestra el carácter de imposición de intereses de esa acción educativa. Dependiendo, por tanto, de la manera en la que se realiza la Educación de Adultos en una determinada sociedad habrá predominio de uno u otro modelo de intervención, sin que haya necesariamente la exclusión de formas intermedias, combinadas o inclusive contrarias y conflictivas, desarrolladas por diversos actores/agencias sociales —públicas o privadas—pretendiendo alcanzar objetivos diferenciados.

De esta forma, el grupo de edad que determinó el primer enclave de la Educación de Adultos es despojado de su preponderancia para ser sustituido por la dimensión política convertida en su esencia, sin que esto implique el despojo del sustrato propiamente técnico-científico de la actividad didáctico-pedagógica, cuyos procedimientos y prácticas, a su vez, no son socialmente neutros.

La esencia política de la Educación de Adultos se inscribe de varias maneras en la realidad social:

- *como un servicio educativo*: la Educación de Adultos surge de una decisión político-administrativa en cuanto al uso de los recursos sociales escasos, compitiendo al mismo tiempo con otros proyectos educativos que demuestran poder de negociación proporcional a la posición social diferencial que sus defensores ocupan en la estructura de clases de su sociedad;
- *como una práctica educativa específica*: surge de una decisión sociopolítica en cuanto a los objetivos a alcanzar (para qué y para quién), sus medios de operar (contenido, extensión, intensidad y modalidad técnica correlacionados con las variables tiempo y espacio), y los resultados esperados (evaluación cuantitativa y cualitativa del efecto-impacto del programa);
- *como un objetivo cultural*: surge de la percepción política en cuanto al significado social y a las formas de manipulación de los patrones culturales vigentes, referidos éstos a las instancias de nacionalidad sentido unificador) y de comunidad (sentido singularizador), pretendiendo, en forma velada o abierta, crear/imponer un "sistema de ideas" —una visión del mundo— que informe y oriente la acción social de la población atendida;
- *como un proyecto político*: surge de la política del Estado que la considera como un prerrequisito de eficiencia en cuanto a la utilización de los canales preferenciales de acceso y de participación de sus ciudadanos en la esfera jurídica de los derechos civiles, políticos y sociales, participación que puede ser plena o limitada según sea la fuerza hegemónica de su sociedad civil que condiciona el modelo político vigente —de corte democrático o autoritario;
- *como una inversión económica*: surge de la aceptación política de la teoría económica del capital humano¹ que sostiene que la instrucción —entendida como la instrumentación técnica de la fuerza de trabajo de un país— es responsable de la elevación de las tasas medias de productividad y de ganancia del sistema productivo nacional. A su vez, los beneficios que de ahí se derivan se revierten a la sociedad en la forma de diversificación de sus indicadores

¹ Schultz, Theodore W. *Capital Humano*, R.J., Zahar Editores, 1973.

de consumo. Esto permite ofrecer las mayores ventajas a la población capacitada por los programas de Educación de Adultos en cuanto a la mejoría de su posición en la estructura de distribución del ingreso nacional,² promoviendo simultáneamente su movilidad ocupacional;³ y

- *como una estrategia social*: surge de la premisa ideológica de que se puede construir/moldear un nuevo tipo social, un “ciudadano capacitado” que, como consecuencia del conocimiento intelectualmente internalizado, pasa a tener las condiciones necesarias y suficientes para insertarse “funcional y adecuadamente” al modelo político de desarrollo económico que la sociedad establece como su parámetro.

La Educación de Adultos, en su esencia política, encierra, por tanto, una concepción del hombre, del mundo y de la sociedad que varía de acuerdo con el proyecto político-ideológico que le confiere sustentación social, y refleja, a su vez, diferentes decodificaciones conceptuales en relación con las categorías que elige como centrales de su intervención educativa —el individuo, la comunidad o la clase social.

Dependiendo, pues, del privilegio categorial asumido por la Educación de Adultos, sus programas contendrán diseños diferenciados de acción educativa en función del objetivo que se propone lograr en forma prioritaria: la promoción y el perfeccionamiento del hombre, que se hará por medio de la instrumentación del actor individual: la solidaridad comunitaria, que se concretizará a través del estímulo a la participación y organización del actor social; la atención a los intereses específicos de las clases sociales subalternas, que se llevará a cabo vía formación de la conciencia crítica del actor colectivo.

En la gran mayoría de los países latinoamericanos, la Educación de Adultos recorre caminos alternativos, ya sea en relación con el énfasis diferencial que sus programas atribuyen a cada una de las concepciones arriba enunciadas, o bien en función de las agencias socioeducativas encargadas de su implantación y control.

En ese sentido, las modalidades de Educación de Adultos son operadas a partir del subsistema regular de enseñanza (cursos nocturnos —públicos y privados— para atender la escolarización de la población adulta); del subsistema supletorio (de características no formales, independiente del sistema de enseñanza regular y configurando un sistema paralelo), “vinculado al esfuerzo de desarrollo nacional y adoptando una metodología adaptada a las especificidades de esa modalidad de enseñanza”⁴ y de los movimientos de base llamados de Educación Popular (grupos políticos —laicos o religiosos— portadores de un mensaje pedagógico de liberación social, de construcción de una nueva sociedad libre de la opresión política, de los constreñimientos socioeconómicos y de la marginalidad cultural de sus clases sociales inferiores).

² Langoni, Carlos G. *O Papel do Investimento em Educação e Tecnologia no Processo de Desenvolvimento Econômico*, R.J. FGV, 1972 y *Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico no Brasil*. R.J., Expressão e Cultura, 1973.

³ Simonsen, Mario H. *Brasil 2001*, R.J. APEC, 1969 y *A Força de Trabalho no Brasil*, R.J. FGV, 1974.

⁴ Fávero, Osmar. “A Universidade e o Ensino Supletivo”, en *Educação Brasileira*, Brasília 2 (5), 1980.

Considerando que este trabajo busca reflexionar sobre la Educación de Adultos como una práctica social del Estado, se destaca la modalidad no formal de enseñanza como unidad de análisis, introduciendo la discusión de los límites institucionales y de las implicaciones políticas que la caracterización supletoria impone a la Educación de Adultos, *latu sensu*. En seguida, se analizará comparativamente la Educación de Adultos como atención de masa bajo la responsabilidad de los órganos públicos y de la Educación de Adultos consignada como Educación Popular, generada no sólo fuera del aparato del Estado, sino también opuesta a él. Finalmente, se destacará el papel de los intelectuales y de los técnicos en la formulación de los discursos pedagógicos de cuño modernizante emitidos por el Estado y las contradicciones generadas por la estrechez del espacio de acción y de autonomía política de los que implantan las acciones educativas contenidas en el discurso oficial.

II. EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL: ¿CONVERGENCIA O CONTRADICCIÓN?

El título de este apartado enuncia algunas dificultades que si bien pueden revestirse de apariencia semántica, denotan diferentes posiciones conceptuales en la literatura educativa.

Pero si es la autora quien formula el enunciado, ¿por qué empieza por presentar las dificultades de operacionalizarlo? Dos razones básicas me han llevado a proceder de este modo. La primera de ellas se debe a que la distinción entre formal y no formal ha sido recurrentemente utilizada por los pedagogos para hablar de sistemas educativos diferenciados, paralelos o intercontrastantes en lo que se refiere a la organización programática y a la población a la que se destinan; existe, por otro lado, la necesidad de definir no sólo ese “par en oposición” más allá de la mera nomenclatura, sino también en relación con otro par dicotómico utilizado como su equivalente: la educación escolar y la extraescolar. La segunda razón reside en el deseo de polemizar sobre las implicaciones ideológicas que estas categorías, real o supuestamente contrapuestas, acarrearán en su seno y de qué forma están operando en el “concreto” de la educación, o sea, qué significados operativos y qué señalizaciones ideológicas reflejan sus contenidos y sus prácticas sobre la instancia “pedagógica” tomada como un espacio polarizado valorativamente para la acción social, principalmente en las sociedades subdesarrolladas.

Pero además, hay otra cuestión secundariamente contenida en el título de este apartado, que debe ser discutida, porque también se configura como una dificultad de decodificación, y que expresa relación con el significado de la conjunción “o” que liga los términos convergencia o contradicción. Esta “o” puede significar:

- 1) la exclusión definitiva de uno de los dos elementos enunciados;
- 2) alternativas en el tiempo y en el espacio de uno de los términos;
- 3) que dice la misma cosa con otras palabras y, en este caso, los dos términos serían equivalentes.

Es, pues, en el nivel interno de la ambigüedad del propio enunciado que vamos a elaborar nuestra discusión que apunta, en el fondo, hacia la aprehensión del significado real y simbólico de los términos convergencia y contradicción referidos al tipo de educación que va a ser debatido.

A. Los binomios formal/no formal, escolar/extraescolar

Comencemos con la discusión de Educación Formal (EF)/Educación No Formal (ENF) asociando a esta reflexión las categorías Educación Escolar (EE) y Educación Extraescolar (EEE).

La temática de la EF/ENF es más utilizada en la bibliografía norteamericana⁵ y en los documentos de los congresos y publicaciones internacionales,⁶ mientras que el binomio EE/EEE predomina en la literatura de origen francés,⁷ denotando esta terminología un uso preferencial de conceptualización que implica pequeñas diferencias de contenidos, principalmente en lo que se refiere a la orientación filosófica, pedagógica e ideológica respecto a los objetivos de los programas de Educación de Adultos.

En los países del Tercer Mundo, la Educación de Adultos —en sus modalidades no formal y extraescolar— ha sido apuntada como un instrumento de gran importancia para acelerar las transformaciones sociales orientadas al logro de su desarrollo, sea dentro del marco capitalista, sea del modelo socialista. Es, por tanto, en el mundo polarizado posterior a la Segunda Guerra Mundial cuando estas modalidades de educación aparecen como promesas que se encuentran presentes en los diversos enfoques explicativos del cambio social, sea en la teoría de la modernización, sea en la teoría de la dependencia y del bloque histórico, en Gramsci.

No hay dudas de que la ENF y/o la EEE (mientras las utilicemos sin distinguirlas entre sí) reflejan situaciones de urgencia: por un lado, el fracaso del sistema de enseñanza regular de atender a los crecientes contingentes poblacionales que se orientan hacia el consumo de un nuevo y valorado bien en el mercado urbano —la instrucción básica—; por otro lado, la carrera hacia el desarrollo económico, la panacea para la otra cara del mundo —los países proletarios—, también actuó de forma intensamente ideológica sobre el papel de estas modalidades educacionales por su economía de tiempo y recursos en la preparación rápida de la mano de obra

⁵ Belle, Thomas. *Educational Alternatives in Latin America*, Los Angeles, UCLA, Latin American Center Publications, 1975; Bock, John y Papagiannis, Georg. *The Demystification of Non-Formal Education*. Stanford International Development Education Center; Brembeck, Cole. *Formal Education, Non-Formal Education and Expanded Conceptions of Development*, Michigan, Institute for International Studies in Education, 1978.

⁶ UNESCO. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*, Santiago de Chile, 1981; y *Bibliografía anotada sobre educación de Adultos en América Latina*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1978.

⁷ Furter, Pierre. "Existe a formação extra-escolar?" R.J. *Forum Educacional*, FVG, 1 (1), enero/marzo, 1977; y "Os paradoxos de educação extra-escolar ou a 'genese está no fim'", R.J. *Forum Educacional*, FGV, 1 (2). Fávero, Osmar y Valla, Víctor. "Educação extra-escolar no Brasil: revisão de conceitos básico", R.J. *Forum Educacional*, FGV, 1 (1) enero/marzo., 1977.

adulta para operar con eficiencia en ese admirable nuevo mundo que despuntaba con las promesas del progreso económico y tecnológico.

Es sabido que la EEE no es un fenómeno nuevo —todas las sociedades la han venido practicando desde hace mucho tiempo. En la Inglaterra de la Revolución Industrial, por ejemplo, el aprendizaje de la mano de obra se hacía en el interior de las fábricas, de las oficinas, de los laboratorios, esto es, fuera del sistema de enseñanza oficial con un grado de eficiencia elevado e inclusive anticipando la apertura de nuevas especializaciones de enseñanza en el sistema regular.⁸ La escuela abierta, como la concebimos en Occidente es, por otra parte, una creación relativamente reciente, a pesar de tener un largo proceso de maduración, ya que la instrucción estuvo asociada, durante milenios, a instituciones cerradas (privilegios de ciertas castas y estamentos, de determinadas profesiones y oficios, de algunas instituciones religiosas, etc.). Evidentemente, la escuela y la propagación ampliada de la instrucción laica, o incluso de aquella controlada por grupos religiosos, está asociada a la vulgarización de la reproducción de la letra escrita (la revolución de la imprenta de Guttenberg); la reforma religiosa de Lutero y Calvino; las revoluciones científicas y técnicas de Copérnico y Galileo, que ampliaron el conocimiento del mundo en su espacio interno y externo; la expansión de las fronteras ultramarinas a través del avance del cálculo náutico, que propició la ampliación del comercio y los intercambios internacionales, creando nuevos códigos lingüísticos de comercialización y de previsión de la producción y de sus costos operacionales; la gran revolución industrial, además de la agraria y de la cultural-filosófica. En fin, la escuela y la propagación ampliada de la instrucción laica está asociada al desmoronamiento del mundo feudal y al surgimiento del modo de producción capitalista. Estas son las bases sobre las cuales se construyó la escuela “occidental” moderna. Ella es, por tanto, el fruto de revoluciones anteriores que van alterando la propia noción de infancia y juventud, así como la comprensión del papel de la familia en el proceso de formación de las generaciones subsecuentes frente a la nueva división del trabajo,⁹ que exigía calificaciones específicas que la familia —antigua “autoridad instructora y autosuficiente”— ya no conseguía proporcionar.

La educación de tipo no formal o extraescolar tiene significados diferentes si es referida a contextos desarrollados o a subdesarrollados. En el primer caso, está esencialmente ligada al reciclaje y a la actualización, pues el aparato escolar convencional logra mantener altos los niveles de escolaridad básica para los grupos de edad infantiles y juveniles. Se refiere, por tanto, a la necesidad de permanente adaptación a las innovaciones tecnológicas y culturales o a los cambios de énfasis en las relaciones intersectoriales de la economía nacional o, tratándose de países con un fuerte contingente migratorio internacional, de capacitación para el uso de la lengua y de la cultura del contexto de adopción con doble finalidad: de “integrar” y de “desenquistar”.

En el segundo caso, tomemos el ejemplo de América Latina. Las modalidades se convierten en una política educacional visualizada como recurso estratégico,

⁸ Bank, Olive. *The Sociology of Education*, N. Y. Schocken Books, 1976.

⁹ Aires, Phillipe. *História Social de Criança e da Família*, R.J. Zahar Editores, 1980.

con el fin de elevar el potencial que la educación puede ejercer sobre su desarrollo socioeconómico, cabiéndole al Estado la decisión de armar un brazo alternativo en el sistema de enseñanza —la educación supletoria— con el fin de suplir la insuficiencia de la escolarización de su población joven y adulta. En ese sentido, el propio Estado asume su inoperancia educativa, procurando distinguir una educación para los niños y otra para los adultos, con líneas paralelas y con prestigios diferenciales, asignados por la sociedad y por el propio aparato institucional y gubernamental. Esta educación supletoria, que incluye la suplencia y el suplemento, debe ser entendida como un componente de la política estatal de desarrollo, no sólo en lo que se refiere a la ampliación de la escolarización, sino también de integración en el proceso productivo moderno y en los posibles y esperados beneficios sociales generados por la sociedad en cambio, en su tránsito hacia el modelo de desarrollo de la acumulación capitalista ampliada, marcadamente autoritario en el ámbito de la esfera de lo político y concentrador y excluyente en la instancia de lo económico.

A medida, por tanto, que se transforma el perfil productivo y su forma tecnológica, precipitada por la intensa participación de las empresas multinacionales y del Estado como inversor-empresario, induciendo a la reconversión de la anterior división social del trabajo hacia el tipo "capital-intensivo" se vuelve urgente e inaplazable, so pena de derruir ese edificio tecnocráticamente elaborado, el reciclaje y la recuperación de la Población Económicamente Activa (PEA) adulta para enfrentar la ineficiencia e insertarse adecuadamente en esta recién elaborada estructura ocupacional. La base filosófica y operacional que sustenta esta nueva orientación reside en los estudios, recomendaciones y algunas experiencias empíricas realizadas en los países desarrollados, a partir de la teoría del capital humano,¹⁰ que pasó a tener una fuerte influencia en la concepción del papel de la educación en las sociedades del Tercer Mundo.

Pero la cuestión del título queda abierta ¿cuál es la diferencia entre EF/ENF y EE/EEE?

B. La dicotomía formal/no formal

La primera de estas dicotomías se centra sobre lo formal —el privilegio de este término llama la atención hacia el aspecto de la organización de la educación, de su no-espontaneidad, como una forma expresa y anticipadamente conocida de procedimientos y de pensamientos (doctrina) basada en fórmulas convencionalizadas y sancionadas que se convierten en *praxis* y rutinas de trabajo. En esta proposición existe implícita una secuencia en el tiempo, firmemente establecida entre los niveles y grados de enseñanza, una especialización de contenidos con límites definidos que marcan las modalidades de enseñanza y los mecanismos que rigen los pasos, las paradas, las entradas y los términos, habiendo para ello una legislación específica que orienta este movimiento, así como un uso diferencial y preferencial de los recursos sociales especializados para actuar en esta instancia de la estructura social (humanos, físicos, didácticos, pedagógicos, institucionales, etc.) .

¹⁰ Schultz, Theodore W., *op. cit.*

Esta denominación está asociada a la teoría de las organizaciones complejas, cuyo origen filosófico se sustenta en el enfoque sistémico, que se expresa en la razón formalista en relación con las leyes, reglas o lenguajes propios de determinado dominio del conocimiento, considerados independientemente del contenido, de la materia o de la situación concreta a la que se aplican. Lo no formal de la educación o la ENF queda, por exclusión y por el uso que el propio nombre sugiere, fuera de las formas convencionales y organizadas, corriendo paralelamente y en referencia a lo formal que el primero representa; lo no formal se convierte en el reino de la "espontaneidad" en contraposición al voluntarismo organizativo de lo formal. Por ahí se revela el gran preconceito de la dicotomía; además de su esterilidad y aridez, queda desprovisto de contenido, pues la preocupación central es la apariencia del continente y no de la cualidad de lo "contenido". En esta modalidad, la cantidad es la que explica la calidad: número de créditos, años de escolaridad, niveles y grados de enseñanza, edades preferenciales, duración prevista de cada segmento educativo, consagrados en la norma y, por tanto, sujetos a normalización e, implícitamente, a normatización formal.

Por oposición, ¿lo no formal es la ausencia de normas?, ¿o únicamente la no rigidez de la normatización? De cualquier forma, la connotación de lo no formal se relaciona con la desviación y la marginalidad respecto a la enseñanza "regular", la establecida por la legislación vigente. Es un "cuasi-patológico", un mal necesario, una situación provisional de "culpa colectiva" hasta que, en su característica supletoria, rescate una vieja deuda nacional con aquellos que no han seguido o concluido sus estudios en la época debida, por falta de acceso, oportunidad o recursos.

Mientras que la EF está ideológicamente legitimada por su institucionalización, asentada en una estructura jurídica e instrumental propia, la educación no formal es asumida como una instrucción de "tiempo y espacio libre" determinada por la autodeliberación del sujeto, la posibilidad de escoger voluntariamente su destino educativo en tanto adulto. Se plantea, entonces, la cuestión fundamental de verificar si existe autodeterminación de los sujetos de las clases subalternas, o si la total libertad de elección puede ocurrir en una sociedad de clases, o bien si estas prerrogativas son ideadas porque se refieren sólo, o principalmente, a la referencia de grupo de edad.

C. La dicotomía escolar/extraescolar

En cuanto a la EE, el énfasis está orientado por el espacio institucional donde se imparte sistemáticamente la enseñanza colectiva. Implica valorativamente el progreso y la modernidad, y se convierte en el *locus* preferencial del estudio, del conocimiento, del saber, de la instrucción, de la experiencia, de la creación, de la producción y de la recreación de formas de pensar y, por esa razón, su significado asume un rango intelectual extenso, otorgándole sabiduría, competencia y autoridad, que son socialmente reconocidas por todos los estratos de la población.

Fuera de esta connotación de estudios y producción de conocimiento, la EE y su representante legal, la escuela, permite otras interpretaciones en cuanto a su uso, función y rol social. Considerada como un aparato ideológico de Estado de los más

poderosos en la reproducción de las desigualdades sociales¹¹ o como institución social responsable de la socialización de los valores sociales y de la formación del consenso espontáneo y de la conciencia colectiva,¹² la EE, independientemente del presupuesto teórico que se adopte, se comporta como una institución crecientemente burocratizada, definida como una agencia complementaria al capital y que produce una mercancía —el saber/instrucción— cuyo valor de cambio tiene significados monetarios diferenciados en el mercado. Por otro lado, la escuela pretende la producción de capital humano y de capital cultural y como tal, contribuye a la transposición categoría de la función Trabajo (Trabajo como fuente de valor), metamorfoseándolo en un segmento de capital que, como tal detenta monopólicamente la creación de valor social. Esta nueva atribución del capital que lo legitima socialmente, es corroborada por la escuela, pues ésta se propone formar recursos humanos igualando el Trabajo a los otros factores de producción, retirándolo una vez más a su condición privilegiada y única en la sociedad. Las relaciones sociales de producción se convierten, desde este enfoque, en relaciones entre magnitudes del capital y pierden su carácter social y político para transformarse en una fórmula aritmética. La educación, por tanto, entra en esta trampa/complicidad en que ella misma se desvaloriza porque su función se reduce a la aportación de especializaciones que el capital demanda en forma impositiva. La crítica general a la escuela inadaptada es, sin duda, la protesta del capital para que ella se agilice y responda, en tiempos razonables, a las exigencias que la producción económica necesita con el de no crear obstáculos a su expansión y acumulación.¹³

La aceptación de la premisa de que la escuela se convierte en la única agencia capaz de educar, origina no sólo el frenético deseo de educarse, sino que genera también una profunda desconfianza frente a todo conocimiento adquirido en el circuito extraescolar, o sea, extraaparato escolar institucional. Así, ir a la escuela y continuar la escolaridad obligatoria se convierte en sinónimo de educado y de éxito y condición *sine qua non* para que el individuo se transforme, simultáneamente, en consumidor y consumido en el mercado de bienes y de trabajo.

Por lo tanto, lo extraescolar aparece, de la misma manera que lo no formal, como entidad espúrea situada en posición externa a la escuela, al margen de ella. Se reintroduce la idea del “reino de la libertad” en su organización y en su orientación filosófica, pues las estructuras definitivas y universalistas de la educación residen en el sistema escolar/escolarizado, quedando lo “extra” y lo “no” como resquicios de una situación de atraso mientras la expansión de la reglamentación y del control del tipo sancionado (la escuela como lo moderno) no alcance toda su plenitud de acción.

Es comprobable que tanto lo formal como lo escolar pueden ser orientados, financiados, doctrinados por diversos grupos sociales particulares, laicos o religio-

¹¹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, R.J, Franciso Alves Ed., 1975.

¹² Durkheim, Emile. *Sociologie et Education*, Paris Ed. Minuit, , 1964.

¹³ Lewin, Helena. *Pensando a Educação Hoje no Brasil*, R.J., 5o. Encontro Nacional de Supervisores de Educação, 1982.

sos, que pueden estar directa o indirectamente reflejando situaciones de clase y de intereses culturales y profesionales específicos, como sindicatos, iglesias, partidos, asociaciones voluntarias, etc. Sin embargo, su "oficialidad" su "legalidad" depende del reconocimiento del Estado para su constitución como establecimientos de enseñanza "regular" con el derecho de emitir certificados de conocimientos o habilidades reconocidos por ley y, por eso mismo, sujetos a verificaciones sistemáticas por parte de los llamados "inspectores de enseñanza".

El tratamiento que se les da a los actores involucrados en la escuela y en la extraescuela es también bastante diferenciado.

El par "alumno/profesor" "estudiante/maestro" o "educador/educando" se refiere, preferencial o exclusivamente, a la escuela-institución, mientras que para la extraescuela se utiliza una discriminación genérica e indiferenciada de "clientela/población-blanco/público" —"agente/monitor/animador social y cultural". En el primer caso (el par está ligado al que enseña/aprende), la relación de autoridad está más presente, definida y controlada; en el segundo caso, la nomenclatura es difusa, puede estar refrendada por la noción de mercado: clientela relación de intercambio, comprador/vendedor de un servicio educativo; población-blanco objeto de una intervención de una política de acción explícita, o no, deseada o no, autoritaria o democrática; público masa/audiencia, platea difusidad, transitoriedad y superficialidad de los contactos y de la acción educativa.

Por otro lado, como esa nomenclatura se refiere posiblemente a la población adulta que es el objeto de esas prácticas educativas, ese tratamiento parece designar, a primera vista, un cierto respeto al derecho de no subordinarse directamente a la "autoridad" responsable de la acción educativa y, como feligrés (cliente u otro nombre equivalente), le es designado un espacio de libertad de elección, de fijación, de orientación, de voluntarismo que se agota en sí mismo, porque es una pseudo-libertad, en la medida en que la Educación de Adultos sirve predominantemente a los "desheredados" sociales, a las capas bajas de la sociedad estratificada, cuyas condiciones de vida ni siquiera demandan escolarización o, si generan esta expectativa, no tienen condiciones de hacerla efectiva en el momento oportuno y con la extensión deseable. De esta forma, la Educación de Adultos ha sido históricamente presentada como compensatoria —"como un proceso remedial cuya función consiste en proveer tardíamente un simulacro del patrón escolar vigente, y a su vez una expresión de los intereses de los grupos dominantes— social o políticamente."¹⁴

A partir de este análisis preliminar se puede afirmar que, a pesar del aspecto "divergente" que la ENF y la EEE portan en relación con el llamado sistema regular de enseñanza —en cuanto a sus clientes preferenciales (los carentes, los periféricos, los "marginales" y en cuanto a la edad "adulta" —aquellas modalidades asumen carácter de complementariedad y convergencia con ésta, pues operan en función de la que, en última instancia, les da la directriz de la propia complementariedad, principalmente cuando son asumidas por el Estado o por entidades privadas asociadas ideológicamente a las clases dominantes que dirigen el aparato coercitivo del Estado.

¹⁴ Veronese, Marco Antonio. *Evolução da Educação de Adultos na América Latina*, R. J., Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos, 1983.

III. REVISANDO EL PAPEL DEL ESTADO CAPITALISTA Y SUS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

A. El Estado y la Educación de Adultos

A partir de los años sesenta, los gobiernos autoritarios y centralistas que dominan el escenario político de América Latina actuaron sobre las experiencias anteriores de educación popular, de cuño laico o religioso, que pretendían la emancipación social y política de las clases marginales. Estos gobiernos, cuando no simplemente desorganizaron y reprimieron estas experiencias, se orientaron en el sentido de su institucionalización, a través de un riguroso control de las iniciativas que sobrevivieron a las convulsiones de la toma del poder, en busca de legitimación social de sus nuevos proyectos educativos para las poblaciones adultas, rebautizándolos, bajo la inspiración de la UNESCO, como programas de Alfabetización Funcional y Educación Básica, que posteriormente incorporan la filosofía de la Educación Permanente¹⁵ presentada por ese órgano internacional como un concepto “desideologizado”.¹⁶ El MobraI y el Proyecto Minerva en el Brasil forman parte de esta estrategia de obtención de apoyo,¹⁷ como también el proyecto “João de Barro”¹⁸ en Maranhão; los blancos de oposición a atacar eran el MEB (Movimiento de Educación de Base)¹⁹ y su desbordamiento en las CEB (Comunidades Eclesiales de Base), los remanentes de los Centros de Cultura Popular,²⁰ algunos programas radiofónicos locales y, principalmente, la metodología de Paulo Freire.²¹

La documentación oficial emanada del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) explicita una nueva orientación para la década de los ochenta: a través de su Secretaría de Educación Básica y Media afirma la necesidad de “una articulación funcional entre los programas de EE y de EE”. Con todo, a pesar de la manifiesta búsqueda de vinculación más íntima y estrecha entre estos dos brazos del sistema escolar, el tratamiento dado por el MEC a cada uno no es, de manera alguna, simétrico, sea en términos de recursos asignados, sea en términos de atribución de *status* y prestigio.

¹⁵ Almeida, Terezinha Wiggers (coord.). *Articulação entre Educação Escolar e Extra Escolar: o caso MobraI* – MEC/MobraI, R. S., 1983.

¹⁶ Gadotti, Moacir. *Educação e Poder. Introdução a Pedagogia do Conflito*, S.P., Cortez, Autores Associados, 1982.

¹⁷ Paiva, Vanilda. “Estado e Educação Popular: recolocando o problema”, en *A Questão Política de Educação Popular* (vários autores), S.P., Brasiliense, 1980.

¹⁸ Krentz, Arno. “O Projeto ‘João de Barro –uma experiencia oficial de Educação Popular no Maranhão”, en *Educação no Meio Rural*, MEC/INEP, 1982.

¹⁹ Calazans, M. Julieta y Silva, Hélio R. “Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil”, en *Educação no Meio Rural*, MEC/INEP, 1982.

²⁰ Bezerra, Aída. “As atividades em Educação Popular”, en *A Questão Política de Educação Popular* (vários autores), S.P., Brasiliense, 1980.

²¹ Freire, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, R.J., Paz e Terra, 8a. ed., 1978.

No queda la menor duda de que el contenido de los discursos oficiales brasileños sobre educación está influida por las recomendaciones de las conferencias de los organismos internacionales a los que Brasil pertenece. Así, por ejemplo, la cuestión de la integración y la mutua sustentación entre la EF y la ENF forma parte del documento "Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe", organizado por la OREALC/UNESCO en 1981,²² además de las Declaraciones de los Congresos de Udaipur y de Madras en 1982,²³ que enfatiza la equivalencia entre alfabetización y posalfabetización de adultos y la educación formal, en el intento de desmarginalizar y de exorcizar el estigma de la ENF.

Se aducen, para lo anterior, razones de naturaleza operacional que conducen a ventajas de orden financiero, derivadas tanto de la intercooperación como de la racionalización de los recursos invertidos, concurriendo hacia la mayor eficiencia interna de estos dos sistemas, en la medida en que las acciones simultáneamente dirigidas a niños y a sus padres se convierten en estrategias que garantizan resultados e impactos positivos más duraderos. En lo que se refiere a la equivalencia, se aduce la tesis de que siendo la alfabetización el estadio inicial del proceso educativo, el destinatario de esta acción podrá, en cualquier momento posterior (tiempo), moverse dentro del sistema o transitar de un sistema al otro en cualquier situación concreta diferente (espacio).

El objetivo de la Educación de Adultos en la modalidad no formal es la rápida reversión de las tasas de analfabetismo y el aporte de escolaridad mínima, buscando recuperar el tiempo perdido y, asimismo, reparar las injusticias del pasado, debidas al no acceso a la escuela en tiempo hábil, ofreciendo opciones alternativas generalmente de suplencia, pero también de complemento. La orientación es de equivalencia con la enseñanza formal, si bien el camino recorrido pueda ser de otra naturaleza.

Como la población es adulta, el retorno de la inversión educativa debe ser lo más inmediato posible: fin instrumental de carácter ecológico (formación de mano de obra o capital humano) o de carácter político (formación de electores o capital político). Se reviste de una apariencia populista incluso cuando es emitido por un Estado autoritario —el pueblo y lo popular pasan a ser el ingrediente del mensaje a la ciudadanía— basándose en los conceptos de derecho y libertad, culminando con el presupuesto filosófico del desarrollo pleno del hombre y de su humanidad, la autopromoción y su participación en la sociedad. De cierta forma, la educación proporcionaría los derechos básicos de este hombre antes excluido y que, vía educación, pasa a ser ahora asimilado, a portar una identidad nacional o un "pasaporte de ciudadanía", en la medida en que ingresa en el ámbito de sus prerrogativas —los derechos civiles, políticos y humanos. Es el discurso burgués por excelencia del liberalismo europeo, convertido en manifiesto político del desarrollismo.

²² UNESCO, *op. cit.*

²³ UNESCO, *idem.*

Es en la esfera de la EEE referida a adultos donde se concentra la actuación de grupos competitivos a la acción del Estado. Estos grupos, de diversas orientaciones ideológicas y teóricas, parten del presupuesto de que la educación escolar y extraescolar, patrocinada por el Estado en una sociedad de clases, tiene una función domesticadora de los estratos populares frente al sistema de dominación vigente y que, por tanto, su pretensión de imparcialidad y neutralidad está comprometida con la organización hegemónica de sus clases dominantes, cuya consolidación se hace a través de sus propios intelectuales, insertos en el aparato de Estado. Estos grupos se diferencian entre sí al conceptuar la sociedad civil y política y la cuestión del Estado. Para unos, el Estado es un espacio homogéneo —el conflicto y la contradicción de intereses son removidos de su interior por los instrumentos de la violencia institucional—; para otros, el Estado es el *locus* preferencial de la lucha por el poder y de la intersección de las sociedades civil y política.

Los primeros grupos políticos de concientización de masas, que utilizaron la educación fuera del contexto oficial para insertar cambios en el bloque histórico hegemónico vigente, carecieron de capacidad creativa en sus propuestas de concretizar la sociedad futura que anhelaban, pues su punto de referencia era lo “oficial”, a lo que se aproximaban cuando buscaban la producción de un nuevo hombre y de una nueva identidad nacional, despojando a ese hombre de su significación de clase y convirtiéndolo en generalizaciones manipulativas, propias de los discursos populistas. Un gran número de programas de América Latina tuvo, y aún tiene, su base de sustentación en los fundamentos teóricos de la marginalidad²⁴ que interpreta los vacíos educativos de los sectores populares, urbanos y rurales, como consecuencia del “atraso” de ciertos grupos y sectores en relación con otros más desarrollados y modernos.

Considerando que la instrucción en los países en transición era vista como uno de los factores de escasez que provocan diferencias en todos los sectores de la vida social y también como uno de los indicadores que determinan las desigualdades sociales, regionales y sectoriales, se confirió a la educación una atención ideológicamente privilegiada, que enmascaró durante mucho tiempo la percepción de las disparidades crecientes que se procesaban entre clases y grupos ocupacionales, a pesar del crecimiento del PIB y de la elevación del ingreso *per cápita* en esos países y de la relativa expansión del sistema escolar.

Así, el principio básico de democracia se basaba en la ampliación del acceso a la educación que, a su vez, generaría transformaciones radicales en el perfil ocupacional y de ingreso a través de mecanismos de movilidad: de los factores de producción, de las ideas, de la ampliación de espacios sociales, físicos y psicológicos para la adopción creciente de innovaciones, culminando con la utilización perfecta de los principios de racionalidad económica y política, que permitiría extraer el máximo de beneficios ecológicos, culturales, políticos, espirituales y de bienestar; en fin, una nueva calidad de vida para toda la sociedad. La educación sería la instancia privilegiada para cumplir el destino de los países con vocación “natural” de gran potencia. En el caso brasileño, el segundo y tercer Plan Nacional de Desarrollo reflejan esta tesis tecnocrática de la educación, revestida de frágil

²⁴ Vekemans, Pe. *Marginalidad en América Latina*, Santiago de Chile, DESAL, 1965.

ropaje humanista, dentro de un Estado autoritario, que responde a la determinación de asignar grandes recursos económicos y financieros nacionales e internacionales a este sector, con el de obtener con suficiente rapidez los retornos anhelados, cuyos cálculos de costo/beneficio se estimaban como altamente lucrativos para la expansión del sistema económico apoyado en el modelo capitalista asociado.

Incluso en el periodo de apogeo de la coercitividad y de la violencia del sistema político, se observan ciertas pequeñas fracturas en los discursos oficiales de educación, donde aparecen algunos conceptos de Bordieu y Passeron sobre la acción pedagógica reproductora de las desigualdades sociales, que revisten el mensaje de un lenguaje reformista y de una voz tecnológicamente modernizante.²⁵ Este proceso puede ser tanto un intento de cooptación por los intelectuales de las clases dominantes del contenido de los mensajes más progresistas para la elaboración formal del discurso, como un resultado de la propia porosidad del poder y de la posibilidad de actuación de ciertos agentes de la oposición en los estrechos intersticios que el terreno contradictorio deja pasar, a pesar de que los esquemas de represión física, moral e intelectual están siendo accionados en sus grados más violentos.

Las presiones de los organismos internacionales especializados en educación funcional, por intermediación de articulaciones y representaciones en sus comisiones, comprometen a los países miembros a vincularse a cierto cuerpo de ideas o doctrinas más liberales que las propugnadas por los regímenes internos, sirviendo de respaldo los que en el interior del aparato de Estado se apropian de esas propuestas y las insertan en la construcción del discurso institucional. La UNESCO y sus agencias regionales, con su discurso "liberal-genérico" para formar un lenguaje relativamente común a diferentes sistemas políticos de sus países miembros, han desempeñado el papel de variable exógena estimuladora de la modernización de los discursos oficiales de los países de regímenes autoritarios.

B. ¿Una acción contrahegemónica desde los aparatos de Estado?

La pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿es posible desde dentro del aparato de Estado proponer un programa de Educación de Adultos asentado sobre una filosofía de participación y de autogestión comunitaria/societaria?, ¿o hasta qué punto el discurso oficial (el nivel de la intención) se reproduce en el acto concreto (el nivel de la operación)?, ¿es posible que el Estado de clase cree espacios de contrahegemonía?

El debate crítico que fue generado en torno de la propuesta de la marginalidad, más descriptiva que explicativa de la situación de pobreza del continente, demostró que la situación de marginalidad no es ni coyuntural ni consecuencia de carencias educativas, y que sí debe ser aprehendida como un producto directo del modelo económico capitalista y de la forma de inserción y división social del trabajo;²⁶ de

²⁵ García, Pedro B. *Educação: Modernização ou Dependência*, R.J., Francisco Alves, 1977.

²⁶ Kowarick, Lúcio. *Capitalismo e Marginalidade na América Latina*, R.J., Paz e Terra, 1977.

esta forma, se recupera el papel de las relaciones de dominación interna y externa para explicar las desigualdades sociales y económicas entre clases, regiones, sectores y países.

Con todo, a pesar de la fecunda discusión sobre el concepto de marginalidad asociado a la teoría de la dependencia dentro de un enfoque histórico-estructural que mucho influyó en la actuación de ciertos grupos comprometidos con la educación popular revolucionaria, se observa la permanencia de ciertas formulaciones que informan y decodifican lo “real subdesarrollado” dentro de una visión dicotómica rígida entre tipos polares —moderna/tradicional, atraso/progreso, ricos/pobres, democracia/autoritarismo, sagrado/secular. Esta forma de aprehensión de la realidad social es resultado de la teoría del dualismo estructural, que fue apropiada por la teoría funcionalista de la modernización, y por la teoría marxista de la explotación imperialista de corte economicista y mecanicista. A pesar del uso y de los resultados diferentes y opuestos que hacen de este enfoque, estas dos teorías presentan un sustrato ideológico común, esto es, las sociedades modernas son necesariamente más democráticas y el avance tecnológico es sinónimo de progreso.

Dentro de esta percepción diversa, la educación popular pasa a tener un papel diferente, según la doctrina asumida por el grupo político en acción, surgiendo nuevos enfoques, instrumentos y metodologías educativas conducentes a ampliar la participación efectiva de los sectores populares a través del trabajo de concientización contenido en la nueva visión de la pedagogía: su misión política de liberar a los oprimidos.

Y el Estado brasileño de los años ochenta, en proceso de democratización relativamente ampliada, ¿cómo se apropia y opera la categoría de la participación que crecientemente viene revistiendo sus discursos educativos?

Observando y analizando el contenido y las premisas de ciertos programas y de algunas agencias educativas del Estado, se comprueba que las propuestas de educación destinadas a las clases de bajos ingresos están fuertemente orientadas al ejercicio de la participación comunitaria, procurando atribuir a esos segmentos poblacionales la responsabilidad de la construcción de una sociedad más justa y más igualitaria. La participación se convirtió en enunciado obligatorio en todo discurso y es presentada como un vistoso “portaestandarte” a pesar de ser un viejo y gastado “cartel” que ya figuraba en la Constitución de 1822 que postulaba educación elemental para todos. Evidentemente, de esos “todos” estaban excluidos los esclavos, los indios, los extranjeros y algunas otras categorías sociales.

Algunas palabras-clave aparecen con relativa frecuencia en el actual vocabulario gubernamental de educación. Si bien se contraponen, parecen no contradecirse, porque se refieren a instancias diferentes de la vida social.

Los ejemplos más recurrentes pueden ser listados sintéticamente como la universalización de los derechos a la educación para toda la población. La categoría “pueblo” en su generalidad (como nacionalidad) es ampliamente utilizada al mismo tiempo que esta misma categoría en su singularidad cuando se refiere al respeto a las diferencias culturales locales. Se cita la autorrealización como una promesa individualizada de educación al lado de la promoción social como un atributo colectivo a lograrse.

En la visión general del papel de la educación como medio para disminuir las desigualdades sociales, se encuentra la referencia a la mejoría de la calidad de vida.

Este concepto ha sido empleado con dos significados superpuestos o diferenciados: uno se refiere a las cuestiones de satisfacción de las "necesidades básicas" y puede entenderse como cantidad (expansión) de bienes consumidos en el sentido rigurosamente económico; otra se refiere a la calidad de ese mismo consumo y, en ese caso, su naturaleza es de orden sociocultural y político.

C. El concepto de participación en la Educación de Adultos

Con todo, la palabra-fuerza es *participación*, que ha sido asociada a investigación, a diseño y a evaluación de proyectos educativos. Sin embargo, es en el sentido de participación como transformación que se encuentra más mencionada: la participación como gestión y producción de la historia de esos hombres que, repentinamente, a través de una formalización del discurso, fueron convertidos en autores y actores de su propio devenir, sea decidiendo la solución de sus problemas de clase, sea discutiendo los grandes desafíos de las cuestiones nacionales del Estado.

La propuesta de participación tampoco implica una igualdad de responsabilidades compartida por todos, porque en ella está implícita la dicotomía básica entre el hacer y el pensar y, ahí, se vuelve preeminente la propia concepción de la participación. Dependiendo de cómo se decodifica el discurso, la población participa en lo que el Estado elabora y planea para su bienestar; o bien, la participación puede estar orientada, en algunos otros casos, hacia la implantación puramente instrumental del programa, cuando se señala la necesidad de trabajo participativo de la comunidad en la configuración de su problemática: estar presente en el levantamiento de los datos (sintomatología del contexto), en la investigación de campo (identificación/diagnóstico de la situación concreta), en el planteamiento de las acciones (elección de fórmulas y remedios, medidas/medios operacionales) y en la evaluación (la verificación o control de los efectos o de los fines perseguidos).

La inserción de la modernidad lingüística de la participación, entre tanto, puede funcionar política e ideológicamente como forma neutralizadora de una futura acción revolucionaria, o sea, la cooptación de ideas y de actores puede convertirse en deliberada "anticipación de intención de la acción transformadora" y la mera enunciación de esta propuesta ya tiene el efecto de despojarla de su significado, porque burocráticamente se convierte en un supuesto consenso de gobierno. Es propio de un Estado de clase procurar eliminar, al nivel del discurso, el conflicto y los intereses antagónicos propios de la sociedad capitalista.

Muchos son los estilos participativos que el Estado puede adoptar: esto dependerá del tipo de programa, de su importancia o urgencia y, principalmente, del grado de organización en que se encuentra la población a la cual se destina la acción gubernamental.

En cuanto a la participación popular, lo que determina su pauta preferencial de acción es el grado de desarrollo de la conciencia social del grupo, de las estrategias que establece para su sobrevivencia y superación de la condición de dominado; o sea, en qué punto se encuentra en el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica.

La participación transformadora es un acto deliberado, voluntario (volitivo, o consciente del “querer” “tomar parte”) el pertenecer como poder se maximiza. En la visión de la participación receptiva o ilusoria hay una falsa o engañosa apariencia de pertenecer, porque se agota en la espontaneidad del “querer” “ser parte” —el pertenecer como poder se minimiza, porque la visión mística de las *comunitas* trasciende sobre lo social de las relaciones humanas. En el primer caso, se tiene el poder como resultado de pertenecer/participar y, en el segundo, el pertenecer/participar es tomado como igualdad del poder, habiendo, por tanto, fusión de identidades no idénticas.

La participación popular bajo la óptica del aparato gubernamental debe estar centrada en la cuestión del monopolio de los “recursos societarios” que él mismo detenta. Con el de percatar los límites de su acción plena, sea democráticamente de dar/conceder o autoritariamente de retirar/acabar, existe entre estas dos situaciones límite un punto de tensión de la participación que radica en la fuerza de la acción de los agentes y de las ideas de los oponentes entre sí, considerando que el Estado de clase, al prever el conflicto de sus contradicciones, puede neutralizarlo por su política gubernamental al asumir él mismo el control disfrazado de la propia participación, definiendo las áreas o ámbitos (las esferas de la participación) para quien se dirige (objetivos-destinatarios de la participación) y los mecanismos para asegurar esa participación controlada. Es una solución de compromiso que denota flexibilización en el área de la decisión política y que puede ser percibido como pérdida de hegemonía del Estado autoritario frente a la organización de la sociedad civil y sus instituciones legitimadoras.

La “participación” como tema del discurso educativo oficial de la década de los ochenta puede estar explicitando la voluntad institucional de “abrir espacio”, incluso si esto representa una pérdida aceptada del monopolio en búsqueda de la adquisición de la legitimidad que le sirva como garantía para su sobrevivencia institucional.

Al nivel de la implantación de este discurso ocurren situaciones diferenciadas. Los responsables de su operacionalización efectúan lecturas ideológicas contradictorias, y que se traducen en resistencia o receptividad de los agentes del sistema institucional²⁷ manipulando el factor “tiempo” (la rapidez o la demora) como síntoma de su acuerdo/desacuerdo de su confianza/desconfianza. Se utilizan, por otro lado, mecanismos de control con el fin de que la participación ocurra en una progresión gradual, caracterizándose ese procedimiento por una deliberada “entrega como prestación” del *status* de mayoría a las clases populares, como un anticipado descrédito en cuanto al uso (al buen uso) que hará de su autonomía.

El gradualismo es una fórmula que la burocracia convierte en aislamiento, en experimento, en el “aparte” de la concesión, imponiendo exigencias de mayor observación y perfección de los casos seleccionados de “participación” que impiden su multiplicación con la rapidez deseada para que los impactos previstos funcionen

²⁷ Pinto, João Bosco. *Reflexões críticas sobre o Laboratório de Ação Comunitária*, R.J., Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos, 1983; Sirvent, María Teresa. *Estilos Participativos –sonnos ou realidades*, R.J., Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos, 1983.

significativamente en la alteración de la estructura social local. Se tiene, entonces, la práctica democrática de la participación, si bien aceptada y limitada al lado del autoritarismo de las evaluaciones y de las acciones de supervisión, cuya función latente será convertir el “experimento”, lo “singular”, en modelo institucionalizado, cristalizado burocráticamente, en lo cual la especificidad de lo popular y de su organización pierde su fuerza expresiva.

Así, incluso cuando en su discurso genérico el Estado emite señalizaciones claras de programas de educación popular participativa, no basta para garantizar su ejecución plena, pues las “marcas del sistema autoritario” y la “personalidad burocrática” del funcionario público, crean una fenomenología de parálisis/miedo frente a nuevas alternativas de acción. Dentro de la maquinaria del Estado, la innovación corre siempre el riesgo de perder su eficacia administrativa. Esto no significa afirmar que es imposible actuar desde dentro y por dentro del aparato de Estado buscando no sólo influir en el discurso institucional de participación, sino también presionar para que se logre su concretización. Lo que aquí se alega es que, para ello, se hace necesario asumir plenamente, incluso en las condiciones de limitación que el poder de un Estado clasista impone, la plenitud del concepto de intelectual de Gramsci,²⁸ en su papel de pedagogo orgánico, organizador, orientador y constructor de una nueva hegemonía o, cuando menos, de creador de las precondiciones para la antihegemonía, abriendo los espacios de la contrahegemonía: “todos los hombres son intelectuales pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”.²⁹

²⁸ Broccoli, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen, 1977; Macciocchi, María Antonietta. *A favor de Gramsci*, R.J., Paz e Terra, 1976; Portelli, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. R.J., Paz e Terra, 1977; Paoli, Niuvenius. *Idéologia e Hegemonia: as condições da produção da Educação*, S.P., Cortez Editora, 1981.

²⁹ Gramsci, Antonio. “La formación de los intelectuales”, en *Antología II*, México, Siglo XXI, 1970.