



## DESAFÍOS DEL SIGLO XXI PARA LA EDUCACIÓN POPULAR: NUEVOS FUNDAMENTOS PARA NUEVAS PRÁCTICAS

## DESAFIOS DO SÉCULO XXI PARA A EDUCAÇÃO POPULAR: NOVOS FUNDAMENTOS PARA NOVAS PRÁTICAS

## CHALLENGES OF THE 21st CENTURY FOR POPULAR EDUCATION: NEW FUNDAMENTALS FOR NEW PRACTICES

Ivonaldo Leite<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar una perspectiva para la Educación Popular en el contexto actual. Metodológicamente, el trabajo realiza una retrospectiva de los orígenes de la Educación Popular y, al mismo tiempo, describe un conjunto de sus desafíos actuales. Se presenta una propuesta para su refundamentación que tiene como uno de sus puntos de apoyo el enfoque de Jürgen Habermas sobre la racionalidad comunicativa. Así esa propuesta asume dos postulados básicos, es decir: i) la distinción en la sociedad entre sistema (estructura organizativa orientada al control y al gobierno y autoconservación) y mundo de la vida (la vida de los sujetos reales y concretos que integran la sociedad desde la perspectiva de sus valores, instituciones y normas que orientan su convivencia); ii) el reconocimiento de tres tipos de conocimiento guiados por tres tipos de interés, es decir, técnico (ciencias empírico-analíticas), práctico (ciencias histórico-hermenéuticas) y emancipatorio (ciencias sociales críticas).

**Palabras clave:** Sociedad. Educación Popular. Latinoamérica. Racionalidad comunicativa.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma perspectiva para a Educação Popular no contexto atual. Neste sentido, metodologicamente, o trabalho realiza uma retrospectiva das origens da Educação Popular e, ao mesmo tempo, descreve um conjunto dos seus desafios contemporâneos. Apresenta-se uma proposta para a sua refundamentação, que tem como um dos seus pontos de apoio o enfoque de Jürgen Habermas sobre a racionalidade comunicativa. Assim, essa proposta assume dois postulados básicos, isto é: i) a distinção, na sociedade, entre sistema (estrutura organizativa orientada ao controle e ao governo e autoconservação) e mundo da vida (a vida dos sujeitos reais e concretos que integram a sociedade a partir da perspectiva dos seus valores, instituições e normas que orientam sua convivência); ii) a consideração de três tipos de conhecimentos guiados por três tipos de interesses, ou seja, interesse técnico (ciências empírico-

<sup>1</sup> Universidad Federal de Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil.



analíticas), interesse prático (ciências histórico-hermenêuticas) e interesse emancipatório (ciências sociais críticas).

**Palavras-chave:** Sociedade. Educação Popular. América Latina. Racionalidade comunicativa.

**Abstract:** This article aims to present a perspective for Popular Education in the current context. Methodologically, the work makes a retrospective of the origins of Popular Education and, at the same time, describes several of its contemporary challenges. As a result of this approach, it's presented a proposal for the refoundation of Popular Education, which has as one of its support points the background of Jürgen Habermas on communicative rationality. Thus, such proposal assumes, for example, the following basic postulates: i) the distinction in society between system (organizational structure oriented to control, government and self-preservation) and world of life (the life of real people who integrate society from the perspective of their values, institutions and norms that guide their coexistence); ii) the recognition of three types of knowledge guided by three types of interest, that is, technical interest (empirical-analytical sciences), practical interest (historical-hermeneutical sciences) and emancipatory interest (critical social sciences).

**Keywords:** Society, Popular Education. Latin America. communicative rationality.

## 1 INTRODUCCIÓN

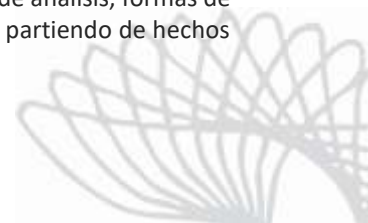
¿Qué se entiende por Educación Popular? Parece ser razonablemente fiable afirmar que lo que se ha subrayado bajo esta denominación es fundamentalmente un fenómeno surgido en Latinoamérica, aunque no se deba desconsiderar la influencia de factores del contexto europeo, como las acciones socioculturales, sociopolíticas y la constitución de las universidades populares.

La Educación Popular tiene primordios fuertemente radicados en la segunda mitad del siglo XX en Brasil<sup>2</sup>. Su desarrollo está vinculado, entre otros, a los siguientes factores:

a) La constitución del Movimiento de Cultura Popular (MCP) en la ciudad de Recife, en 1960, por estudiantes universitarios, artistas e intelectuales, en acción conjunta con la Intendencia local, siendo el alcalde en la época Miguel Arraes. El MCP fue organizado bajo la influencia de fuentes como el movimiento francés *Peuple et Culture*<sup>3</sup>, y tenía sus actividades orientadas

<sup>2</sup> Decimos *primordios* fuertemente radicados en Brasil, y no "los primordios" - lo que daría la idea de fuente única y absoluta -, pues evidentemente no se debe desconsiderar, por ejemplo, las raíces argentinas de la Educación Popular, siendo imprescindible que los análisis tengan en cuenta, entre otros reales históricos, el papel del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (DEU) y el trabajo de Amanda Toubes (Toubes, 1961; Toubes et. al., 2006, 2001).

<sup>3</sup> Movimiento fundado por universitarios y militantes de la Resistencia Francesa ante la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial. Sus principales fundadores fueron Joffre Dumazedier, Paul Lengard, Bemnigno Cáceres y José Rován. El Movimiento, además de valorar la poesía, el teatro, el canto, el arte, la historia y la filosofía, buscaba desarrollar una formación general, como señaló Dumazedier (Dumazedier, Chosson, *Herfray*, 2001), teniendo como foco el aprendizaje de las siguientes dimensiones: observación, lectura de la realidad, realización de análisis, formas de expresión individual y en grupo. O sea, se trataba, según él, de enseñar a pensar científicamente partiendo de hechos



fundamentalmente para el desarrollo de acciones socioculturales, la concientización de la población y la alfabetización de adultos. Entre sus integrantes figuraban Ariano Suassuna y Francisco Brennand. Fue extinguido por el golpe cívico-militar de 1964.

b) El método de alfabetización de adultos creado por Paulo Freire, relacionando educación y política, marcado por una doble operacionalización (Freire, 1987; 1982; 2000). Es decir, inicialmente, un momento preliminar de estudio de la realidad - de manera histórico-sociológica - donde se desarrollará la alfabetización, investigando, por ejemplo, los modos de vida de la localidad. A continuación, los pasos de ejecución del método propiamente dicho, o sea: i) levantamiento del universo vocabulario de los grupos con los que se trabajará; ii) elección de las palabras seleccionadas del universo vocabulario investigado; iii) creación de situaciones existenciales típicas del grupo; iv) elaboración de fichas guías para ayudar a los coordinadores de debate en el trabajo que desarrollarán; v) elaboración de fichas con la descomposición de las familias fonémicas correspondientes a los vocablos generadores.

c) La creación del Movimiento de Educación de Base (MEB), en 1961, vinculado a la Iglesia Católica a través de la Confederación Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB), y que adoptó la perspectiva sostenida por Paulo Freire.

d) La fundación del Centro de Cultura Popular (CPC) de la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE), en 1962, enfatizando la reflexión racional y el arte como dispositivos inductores de la transformación social, teniendo entre sus integrantes, por ejemplo, el sociólogo Carlos Estevam Martins, el cineasta Carlos Diegues y el poeta Ferreira Goulart.

Así como ocurrió con el Movimiento de Cultura Popular, también el CPC fue extinto después del golpe cívico-militar de 1964 en Brasil. Por otro lado, de las referidas organizaciones, el MEB fue el único a sobrevivir durante la dictadura, principalmente como consecuencia de su vinculación a la Iglesia Católica. De esa forma, continuó sus actividades, conforme la adecuación a los condicionamientos del nuevo contexto<sup>4</sup>.

---

que se debería enfrentar en la práctica. Este modo de proceder era valorado por la Resistencia Francesa en el combate clandestino diario que tenía que llevar a cabo contra los nazis.

<sup>4</sup> Probablemente se ha derivado de ahí una visión de Educación Popular centrada más en las dimensiones relacionales de la acción educativa, y menos en los contenidos necesarios requeridos por la esfera cognitiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que parece ser actualmente una orientación con acentuado predominio en el ámbito de determinadas perspectivas freireanas, sin evaluar, no obstante, los efectos indebidos que pueden resultar de ello. En realidad, hechos como éste posiblemente tienen conexión con las diferencias que estuvieron en el origen de la Educación Popular en Brasil, como, por ejemplo, en lo que se refiere al tema del directivismo y no directivismo. A propósito de este debate, ver, por ejemplo, el trabajo de González (2011) sobre las concepciones de Educación Popular del MEB y del CPC.



Sea lo que sea, en el marco original de la Educación Popular, hay un núcleo programático que la distingue de la educación convencional (Leite, 2018), en la medida en que dicho marco está dotado de premisas metodológicas (conocer la realidad), cognitivas (producir conocimientos), políticas (intervención en la realidad, transformación social) y de sociabilidad (búsqueda de nuevas formas de relaciones humanas). Además, como lo enfatizan los estudios de Melo Neto (2004), la Educación Popular tiene componentes, es decir, la experiencia histórica, cultura, trabajo, autonomía, libertad, igualdad y diálogo.

El predominio actual de las dimensiones relacionales en la Educación Popular tiende a ignorar las referidas premisas. También existe una tendencia a que los enfoques se centren solo en la última (sociabilidad) de manera caricaturada. Sin embargo, en cualquier caso, dichas premisas están inscritas en la historicidad de la Educación Popular (Leite, 2018).

Teniendo en cuenta su base originaria, parece ser posible establecer una periodización de la Educación Popular, conforme la estamos subrayando aquí, en tres fases: la primera que va de su ascensión hasta al golpe cívico-militar de 1964 en Brasil; la segunda que concierne al período de la elaboración y divulgación de sus perspectivas en otros países de Latinoamérica<sup>5</sup>, desde 1964 hasta al final del ciclo de las dictaduras que tuvieron lugar en la región, es decir, en la década de 1980; y la actual fase, que se inicia sobre todo al final de la década de 1980<sup>6</sup>, con nuevas pautas y desafíos contemporáneos (por ejemplo, el tema ecológico y las cuestiones de género). Frente a ello, es probablemente un inmenso equívoco asumir una postura meramente reproductivista de la Educación Popular, limitándose a repetir sus formulaciones iniciales, como ha hecho el enfoque que incide solamente sobre las *dimensiones relacionales* de la acción educativa. Al fin y al cabo, este enfoque se queda rehén de actos meramente laudatorios de teóricos de la Educación Popular y, al mismo tiempo, se revela desconectado de la necesaria problematización analítica de la realidad. A este respecto, algunas manifestaciones alrededor de la perspectiva de Paulo Freire sirven como evidencia demostrativa, y están lejos de percibir los desafíos metodológico, cognitivo, ético y ontológico que las demandas de la realidad educativa y social actual les ponen, como, por ejemplo, con respecto a los nuevos mapas cognitivos y las nuevas dimensiones de la sociabilidades.

---

<sup>5</sup> Se trata de un momento en que muchos intelectuales latinoamericanos transitaron de un país a otro de la región, como consecuencia de la persecución movida por las dictaduras que, en cadena, ascendieron al poder en sus diversos países. De esta forma, se desarrolló una ciencia social propia de Latinoamérica, con sus elaboraciones siendo diseminadas por las diversas naciones que la constituyen, y, en ese contexto, las formulaciones de la Educación Popular también fueron difundidas, así como lo fueron los aportes de la Teoría de la Dependencia.

<sup>6</sup> Posiblemente sea un indicativo del nuevo tipo de pautas y de los nuevos desafíos contemporáneos - por comparación a los años 1960/1970-, la experiencia que el propio Paulo Freire tuvo en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, a partir de 1989, y de la cual se retiró en 1991.



Es posible afirmar que los diferentes factores que estuvieron en el origen de la Educación Popular, así como las implicaciones de sus distintas fases evolutivas, han generado una pluralidad de enfoques y comprensiones a su respecto que llegan incluso, podemos decir, muy probablemente a tener perspectivas antagónicas. De esta forma, como señala Calado (2014), el concepto de Educación Popular se vuelve tan amplio que parece aproximarse a una panacea, o sea, en él cabe casi todo desde que, al final, se añada un calificativo: popular.

Fundamentalmente, sin embargo, la cuestión no puede ser de adjetivo, sino de argumentación sustantiva donde el recurso a un adjetivo no constituye el núcleo del enunciado discursivo, pero, en cambio, un medio de traducción cualitativa de la argumentación, considerando, como dice Henri Lefebvre - recurriendo a Leibniz -, que las palabras sirven para traducir una realidad y también para explicar las ideas, teniendo presente que el lenguaje no debe ser enfocado desde su propio interior, ya que su inteligibilidad requiere que se tenga como referencia la relación con la sociedad (Lefebvre, 1967).

En lo que se refiere al lenguaje en el ámbito de la investigación, hay más que observar, pues “tiene una doble función: descriptiva y explicativa. Se da un paso decisivo adelante cuando el investigador pasa de un término expresivo de su investigación y de su propio pensamiento a un término que significa un concepto, situado en un conjunto de otros conceptos” (Lefebvre, 1967, p.10).

Recordando al sociólogo Carlos Estevam Martins, intelectual público durante toda su vida y protagonista en los primordios de la Educación Popular, es fundamental decir, en sentido metodológico, que “lo que nos corresponde hacer, primero que todo, es reconocer la realidad que está delante de nuestros ojos” (Martins, 1996, p. 20). Al tener en cuenta esta perspectiva, es posible vislumbrar algunos de los desafíos de la Educación Popular en el contexto del siglo XXI.

## **2 RETOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

Desde la década de 1990, un conjunto de fenómenos ha producido cambios profundos en las diversas esferas sociales y, al mismo tiempo, ha superado muchos paradigmas que dominaron la escena durante el siglo XX. Actualmente, hemos visto a nivel mundial a una reorganización de la sociedad, de sus actores y de las relaciones sociales que configuran el entramado del tejido social en el cual, las mujeres y hombres que habitamos el planeta, somos actores por decisión o por obligación (ibídem).



Son tiempos de cambios impactantes. Como señala Mejía (1996), los paradigmas que acompañaron a las ciencias sociales y naturales en estos tiempos de modernidad ilustrada (desde la Revolución Francesa) y racionalidad científica (desde la Revolución Industrial) son vapuleados por las nuevas condiciones históricas que transforman (muchas veces regresivamente) formas de trabajar, pensar, sentir, representar, conocer, amar, dominar, y desde luego, interpretar esos hechos hoy conforman el núcleo de este nuevo momento histórico.

Como consecuencia de los cambios, un conjunto de fenómenos ha marcado el debate sobre la sociedad contemporánea. Por ejemplo: i) Crisis de proyecto: asistimos a un replanteamiento del deber ser de la sociedad y de las certezas del futuro que nos acompañaron durante un largo período; ii) asistimos también al surgimiento de un pensamiento cada vez más pragmático y fragmentario que busca correspondencia inmediata con el quehacer, abandonando las preguntas por el sentido global de la acción o por las que le signifiquen ubicar su acción en un norte más teleológico; iii) el afianzamiento de una visión frente a los problemas sociales que los entiende en términos de “ingeniería social” y, por lo tanto, su resolución está solamente en la vía de las políticas tecnocráticas – resultado de la actuación de los tecnócratas y burócratas “eficientes” – que dan paso a la participación y la democracia; iv) la sociedad tecnológica ha generado nuevas condiciones del saber, del sentir, y una nueva socialización muy centrada en la imagen (Mejía, 1996). Se han transformado los dos lugares tradicionales de la socialización, es decir, la escuela y la familia.

Tales planteamientos han impactado las prácticas de Educación Popular desarrolladas en Latinoamérica en los últimos 50 años. La rapidez con la cual se producen hechos nuevos, deja sin sentido y sin función formas usadas anteriormente, y configura un campo de crisis en las acciones e interpretaciones que tenían sentido en otras condiciones históricas. Es decir, “progresivamente van perdiendo vigencia en cuanto intentan responder a un momento que ya no existe, con instrumentos propios de otro tiempo y espacio diferente al que ahora habitan” (Mejía, 1996, p. 3).

Esto ha llevado a constituir perspectivas diferentes sobre la Educación Popular en el siglo XXI: unos plantean su fin; otros, en cambio, afirman su plena vigencia; y otros, que ven en la realidad de la época la urgencia de su reestructuración (ibídem). Los primeros hacen un análisis apresurado e inconsistente de la coyuntura contemporánea, mientras que los segundos simplemente repiten formulaciones de los años sesenta y setenta del siglo pasado, y reproducen discursos políticos vacíos y desplazados en el tiempo. Algunos enfoques del trabajo de Paulo Freire han sufrido esta limitación. Asumimos en este trabajo la tercera perspectiva. Por lo tanto, asumimos que hay necesidad de una refundamentación de la Educación Popular. A continuación, presentaremos la caracterización de



algunos retos pendientes desde una perspectiva que busca la refundamentación de la Educación Popular frente a la coyuntura de estas primeras décadas del siglo XXI.

## 2.1 LA ESTRUCTURACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA EXCLUSIÓN

La Educación Popular ha sido sobre todo un dispositivo pedagógico en el sentido de desarrollar acciones cognitivas y con carácter político-educativo, teniendo como foco los sectores menos favorecidos de la sociedad. Sin embargo, ha faltado a muchos discursos de la Educación Popular un enfoque más sistemático sobre la propia sociedad y sobre cómo se produce el proceso de exclusión en sentido amplio.

En general, los discursos de la Educación Popular sobre exclusión han incidido básicamente sobre el factor económico. Pero la exclusión va más allá de la esfera económica, principalmente en el siglo XXI, aunque esto no signifique negar las determinaciones económicas. Por lo tanto, un primer desafío contemporáneo de la Educación Popular es dotarse de una base teórica consistente ya sea en el abordaje de la sociedad o en el enfoque de los procesos de exclusión.

Conforme esa perspectiva, es fundamental concebir la sociedad como un complejo de individuos socializados que constituye toda la realidad histórica, siendo, al mismo tiempo, la suma de las formas de relación de las cuales surge de los individuos la sociedad en su primero sentido (Simmel, 1977). Es decir, el concepto de sociedad tiene pertinencia sólo en caso de que se contraste de algún modo a la mera suma de los individuos.

Por lo tanto, se puede decir que la sociedad es un complejo de individuos socializados y que sólo existe en consecuencia del hecho de que las relaciones interpersonales ponen en movimiento los dispositivos sociales y modos que socializan a los seres humanos. Se puede afirmar que:

La continua realización de la sociedad es el resultado de que los individuos están relacionados en virtud de la influencia y determinación que ejercen recíprocamente entre sí. Ciertamente, el tiempo y el ritmo de los “organismos sociales” son distintos de los miembros individuales, lo que concede a los primeros un aspecto intemporal que, sin implicar que no estén constituidos ni condicionados temporalmente, eleva su vida por encima de los segundos (García Blanco, 2000, p. 104).

Ahora bien, el mantenimiento de la sociedad, como “totalidad transpersonal”, advén de la *acción recíproca* entre las personas en sus relaciones. Las personas engendran, por ejemplo, la elasticidad, el abigarramiento y la unidad que constituyen la vida de los organismos sociales. Personas y grupos obtienen su fuerza e impulso de *entes* que ellas mismas producen y los cuales,





después de adquirir apariencia objetiva, vuelven sobre el sujeto individual como una especie de sujeto colectivo, “con lo que aquello que no es nada más que una supuesta ‘unidad de resultado’ acaba por reflejarse en una ‘unidad de causas psíquicas’. Pero, empíricamente, la unidad colectiva que es la sociedad sólo existe como resultado final de la acción recíproca de elementos” (García Blanco, 2000, p. 104). O sea, no existe como una causa interior colectiva, tal cual un productor colectivo que también es portador de lo que produce. Queda claro de “ahí que el concepto de sociedad tenga un carácter no unitario y estable sino gradual, y como tal aplicable en mayor o menor medida, dependiendo de la extensión y profundidad de las acciones recíprocas existentes entre las personas dadas” (Simmel, 1989, p. 104).

Este bosquejo supera la “idea absoluta” de sociedad, que a veces tiene influencia en el campo de la Educación Popular. La no existencia de relación social absoluta implica reconocer que existen diversas clases de relación interpersonal que constituyen la sociedad, configurando una representación de ésta resultante del nombre que la designa como resultado del conjunto de relaciones sociales recíprocas. O sea, los diversos modos de relación interpersonal a través de los cuales los individuos se socializan no traducen ni la consecuencia ni la causa de la sociedad. Ellos representan, sí, la propia sociedad.

Desde este *background* se puede desarrollar un productivo análisis acerca de la generación de los procesos de exclusión. El punto de partida es la tesis según la cual todos los grupos sociales establecen reglas y, bajo ciertas situaciones, intentan aplicarlas (Becker, 1963). Son reglas sociales que definen situaciones y comportamientos considerados adecuados, diferenciando las acciones “correctas” de las consideradas “equivocadas” y prohibidas. Cuando la regla debe ser aplicada, es probable que el supuesto infractor sea visto como un tipo de persona especial, como alguien incapaz de vivir según las normas acordadas por el grupo, alguien que no merece confianza. Es considerado un *outsider*, un marginal.

Las reglas pueden ser de diferentes tipos. En el caso de las leyes oficiales, el Estado puede utilizar su poder de policía para hacerlas cumplir. En otras situaciones, como en los pactos refrendados por su antigüedad y tradición, su incumplimiento prevé sanciones informales de diversas modalidades. Por otro lado, ya tenga fuerza de ley, de tradición, o sea simplemente resultado del consenso, el cumplimiento de la regla puede estar a cargo de algún organismo especializado, como la policía o el comité de ética de una asociación profesional. Hay que tener en cuenta que su aplicación también puede ser tarea de todos, o al menos de todos los miembros que componen el grupo en el que se aplica la regla.





El *outsider* es un desviado de la regla, alguien que está en los márgenes. El proceso de desviación produce la exclusión. Ella entonces es creada por la sociedad. Es decir, los grupos sociales crean la desviación al establecer las normas cuya infracción constituye una desviación y al aplicar esas reglas a personas en particular y clasificarlas como marginales (Becker, 1963). Por lo tanto, la exclusión no es una cualidad innata de la persona, sino el resultado de la acción de terceros. Esto parece ser fundamental para comprender los nuevos procesos de desigualdad y exclusión generados en el siglo XXI, ante los cuales la Educación Popular está llamada a manifestarse.

## 2.2 LA CUESTIÓN DEL ESTADO

Un segundo desafío contemporáneo que se plantea a la Educación Popular se refiere a la definición de su percepción respecto del Estado. La relación de la Educación Popular con el Estado ha sido ambigua. Muchas veces los educadores populares, aunque actúen en la esfera estatal, siguen una perspectiva dicotómica contraponiendo los procesos educativos no formales a los procesos educativos formales desarrollados en el ámbito del Estado. Esto demuestra la necesidad de que, desde el ámbito de la Educación Popular, se tenga una concepción de Estado con credenciales analíticas para superar dicotomías en el ámbito de las acciones educativas. A continuación, hacemos un acercamiento a esta concepción, que puede definirse como relacional (Jessop, 2017).

El Estado es la institución que tiene el monopolio del “ejercicio legítimo” de la violencia, con su cuerpo haciendo uso no sólo de violencia física sino también de la simbólica, o sea, del poder de clasificación, evaluación y creación de estereotipos para el mantenimiento del orden social. Se puede entonces entender que el poder del Estado se apoya en dos condiciones:

En primer lugar, en que la autoridad sea reconocida como tal, debido a que se deriva de los procesos de institucionalización que se han establecido en la sociedad moderna y que otorgan al representante del Estado el poder de constitución y de imposición, es decir, de clasificación y de nominación de los diversos fenómenos que tienen lugar en el seno de este orden institucional. En segundo lugar, la eficacia simbólica del ejercicio de dicho poder a manos del Estado depende del grado en que la visión que se pretende imponer corresponda con la realidad (Fernández, 2016, p. 203).

El poder simbólico matiza fenómenos entre grupos y divisiones sociales, mezclando las estructuras de la sociedad, acciones estas que expresan violencia simbólica por la forma como



sucedan y por el contenido que imponen<sup>7</sup>. Conforme enfatiza Lakonski (1984), este cuadro requiere que sean desarrolladas políticas públicas que permitan gestionar la orden social establecida de acuerdo con los fundamentos y valores que le dan sustentación.

El Estado de hecho pretende presentarse como portavoz de valores universales. El proyecto de la modernidad, en gran parte, fue construido a partir del Estado como producto histórico de la conquista y afirmación del monopolio de la violencia legítima, contando más tarde con la escuela como una de las instituciones centrales del ejercicio de la violencia simbólica, para subordinar las diversas identidades dispersas en la perspectiva de un ideario político y cultural que habría de llamarse nación.

Corroborando posiciones de la teoría política moderna (Lakonski, 1984), se puede decir que la primera característica del Estado es ser la organización y un poder externo a las personas, intentando colocarse por encima de ellas. En ese sentido, las llamadas teorías funcional-pluralistas del Estado hace mucho tiempo que parecen desacreditadas como instrumento analítico en las ciencias sociales, pues pretenden justificar la acción estatal como expresión neutra de una supuesta voluntad general<sup>8</sup>. Ellas tienen presente una idea de consenso que no se sostiene empíricamente.

Ahora bien, no se debe derivar de esa y de las consideraciones anteriores una concepción dicotómica y determinista del Estado, como una especie de canal absolutamente controlado que, sin mediación y disenso, sirve de instrumento monolítico para implementar proyectos de un conjunto de actores/segmentos sociales que tienen identidad social común. Ese es un equívoco que algunos enfoques marxistas ortodoxos cometen cuando, aunque consideren el conflicto existente en la sociedad, asumen un determinismo clasista automático del Estado y no matizan los condicionamientos oriundos de otras esferas. Así no sólo se vuelven incapaces de explicar la relación del Estado con los actores sociales, sino que también promueven acciones que, ganando sentido sólo en un horizonte de cambio social que es una entelequia, acaban, paradójicamente, por su aislamiento, no constituyéndose en alternativa política viable, y por lo tanto, como consecuencia, contribuyendo al mantenimiento del *status quo*.

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Lakonski (1984), son acciones violentamente simbólicas debido a que, por una parte, imponen significados culturales arbitrarios en un contexto de relación de poder arbitraria, y, por otra parte, los significados que imputan son seleccionados por un grupo o clase y dicha imputación lleva a la reproducción de la estructura de distribución de capitales entre los diversos grupos.

<sup>8</sup> Aunque esta representación social en torno al Estado “continúe mostrando cierta eficacia simbólico-ideológica, sin la cual, por cierto, no sería ciertamente tan frecuente su evocación, no sólo en los momentos consagrados a los rituales de persuasión preelectorales en democracias representativas, como también en los discursos en torno a las opciones y prácticas gubernamentales cotidianas” (Afonso, 2003, p. 37).



Considerando que la sociedad es atravesada por conflictos (políticos, económicos, culturales), es importante que se adopte una concepción de Estado como *relación social* (Jessop, 2017), reconociendo el espacio de autonomía relativa que él comporta para la acción e interacción de los actores sociales<sup>9</sup>. La convivencia de ahí resultante es sancionada por el Estado como “una entidad autorregulada, es decir, un conjunto de instituciones, rutinas organizacionales, leyes, y, sobre todo, burocracia” (Torres, 1993, p. 44). La definición del Estado como relación social es congruente con la idea que él congrega un conjunto de agencias, departamentos y niveles, cada uno con sus reglas, recursos, proyectos y metas, pudiendo incluso circunscribir Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que se financian con recursos estatales (Afonso, 1998).

Entender el Estado como una relación social requiere tener en atención un ejercicio analítico de sus especificidades. Como señala Jessop (2017), en ese sentido, se debe considerar la existencia de cuatro elementos. El primero es el aparato estatal con poder coercitivo, administrativo y simbólico. O sea, el Estado implica la presencia de una organización política que ejerce la soberanía respecto a un territorio, una población y que es reconocida por otros Estados. El segundo elemento es el territorio. Los Estados ejercen su actuación en un territorio concreto delimitado en un periodo de tiempo continuo. El tercer elemento es la población. Se trata de la gente sujeta “a la autoridad del Estado”, con independencia del tipo de vínculo con el mismo. Por fin, el cuarto elemento es compuesto por los “discursos” y los “imaginarios políticos estatales”. En el marco de este último elemento se hace referencia a los relatos en torno a los intereses comunes o colectivos de la ‘comunidad imaginada’ situada en el territorio en el cual se asienta el Estado.

La adopción de un enfoque *estratégico-relacional* es un presupuesto básico del concepto de Estado como relación social. Se trata de un dispositivo analítico para “captar no solo el aparato estatal, sino también el ejercicio y los efectos del poder estatal como expresión contingente de un cambiante equilibrio de fuerzas que buscan avanzar en sus respectivos intereses dentro, a través y contra el sistema estatal” (Jessop, 2017, p. 99).

En los términos de esa concepción, es posible delinear tres premisas que pueden constituir un encadenamiento dotado de inteligibilidad en el debate y en la acción llevada a cabo por actores sociales en el sentido de elaborar e institucionalizar políticas públicas (políticas ambientales, políticas educacionales, políticas de salud, etc.).

---

<sup>9</sup> Se trata de un concepto ya presente en el último Poulantzas, cuando él afirma, por ejemplo, que el Estado “es una relación de fuerzas” (Poulantzas, 1978).



La primera premisa es que el sistema estatal es el territorio de la estrategia. Él puede ser analizado como un sistema de selectividad estratégica, es decir, como un sistema cuya estructura y *modus operandi* son más accesibles a determinados tipos de estrategia política que a otros. “Así, un determinado tipo de Estado, una determinada forma estatal, una determinada forma de régimen, será más accesible para algunas fuerzas que para otras en función de las estrategias que adopten para ganar poder estatal” (Jessop, 2014, p. 34). La noción de *selectividad estratégica* es más fructífera que la de selectividad estructural, pues atribuye mayor énfasis al carácter relacional que es propio de la interacción social. Además, de acuerdo con esa comprensión, el impacto diferencial del sistema estatal sobre la capacidad del conjunto de las diferentes fuerzas para “perseguir sus intereses a partir de diferentes estrategias en un horizonte de tiempo determinado no está inscrito en el sistema estatal como tal, sino en la relación entre las estructuras estatales y las estrategias que las diferentes fuerzas adoptan hacia aquel” (Jessop, 2014, p. 34).

La segunda premisa corresponde al hecho de que el Estado es también el lugar donde se elaboran estrategias. Es decir, el Estado es el lugar de luchas y contradicciones de segmentos, grupos sociales y clases, así como también es el sitio de las luchas y rivalidades entre sus diferentes ramas. En ese cuadro,

El papel de los gestores estatales (tanto políticos como funcionarios de carrera) resulta crucial para comprender cómo una unidad relativa se impone a las diversas (in)actividades del Estado y cómo estas actividades adquieren una autonomía relativa respecto de las presiones conflictivas que emanan de la sociedad civil. Por lo tanto, debemos examinar las diferentes estrategias y tácticas que los gestores estatales desarrollan para imponer una medida de coherencia en las actividades del Estado” (Jessop, 2014, p. 34).

Consiguientemente, conviene repetir que el Estado no tiene una unidad institucional y/o de determinación monolítica de un segmento social, que impone de manera absoluta sus propósitos.

La última premisa tiene en cuenta que la estructura y el *modus operandi* del sistema estatal pueden ser comprendidos en términos de su producción y a través de estrategias de luchas políticas que se desarrollaran a largo de la historia. Por lo tanto, una orden institucional vigente debe ser vista como producto de una pluralidad de variables, como, por ejemplo, las estrategias adoptadas en un determinado contexto, los factores que condicionan las acciones de los actores y el equilibrio de las fuerzas en disputa. Conforme oportunamente enfatiza Jessop (2014, p. 35), “a falta de tal registro sería imposible distinguir adecuadamente entre las estrategias que son ‘arbitrarias,



racionalistas y voluntaristas’, y aquellas que tienen alguna oportunidad de convertirse en orgánicas”.

Dicha perspectiva sobre el Estado como relación social tiene implicaciones para el enfoque del poder de Michel Foucault. Esta cuestión merece un análisis específico, que no es posible desarrollar en el espacio de este artículo. Sin embargo, debe señalarse aquí que, a pesar de la innegable y significativa contribución de Foucault al pensamiento social, su análisis del poder y el Estado tiene incongruencias, conforme enfatizó Poulantzas (1978). Foucault (y también Deleuze) dispersó el poder en una capilaridad de microrredes moleculares, subestimando considerablemente la diferenciación jerárquica entre los niveles de poder, el papel del derecho en la materialización del poder y el hecho de que las relaciones de poder no pueden prescindir de aparatos e instituciones específicas que las materialicen y reproduzcan (el matrimonio, la familia). Todo poder (y no solo un poder de clase) existe únicamente materializado en aparatos. Así, contra toda concepción relativista de la dispersión del poder, “l’Etat a rôle constitutif non seulement dans les rapports de production et les pouvoirs qu’ils réalisent, mais dans l’ensemble des relations de pouvoir, à tous les niveaux »<sup>10</sup> (Poulantzas, 1978, p. 50).

Por lo tanto, para la Educación Popular, asimilar la concepción del Estado como relación social es imprescindible, por ejemplo, para superar la supuesta dicotomía entre la educación escolar y la educación no escolar, así como para tomar posición en la formulación de políticas públicas teniendo en cuenta las potencialidades y los límites de la esfera estatal. Probablemente los reveses experimentados por los actores de la Educación Popular hoy en Brasil, después de más de una década con acceso privilegiado a las esferas estatales, son, en parte, un reflejo del error de no entender el Estado como una relación social y su enfoque estratégico-relacional.

### 2.3 UN CAMPO DE SABER PRÁCTICO-TEÓRICO

Como señala Mejía (1996), uno de los problemas centrales de la Educación Popular ha sido la dificultad para acumular saber, pues cada educador popular, cuando inicia alguna de sus prácticas, pareciera creer que está inventando el mundo ya inventado por otros.

Hay que “superar una vieja actitud empirista que hace de la práctica no solo el único criterio de verdad posible, sino que además la presenta como si desde ella se produjera conocimiento y no

<sup>10</sup> Traducción nuestra: O Estado tiene un papel constitutivo no sólo en las relaciones de producción y en los poderes que estas relaciones materializan, sino en el conjunto de las relaciones de poder a todos los niveles.



reflexión sobre ésta” (Mejía, 1996, p. 5). Así, es indispensable hacer de la reflexión una práctica más allá del levantamiento abstracto de lo cotidiano, permitiéndonos construir una abstracción de un nivel diferente, que no niegue la abstracción de la realidad, sino que la complemente y la enriquezca.

Las referidas prácticas van a requerir “procesos de sistematización profundos y de encuentro con el saber constituido, que serán base para que la E.P. [Educación Popular] pueda constituir un cuerpo teórico-práctico, referido a acciones teórico-prácticas” (Mejía, 1996, p. 5-6).

## 2.4 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN POPULAR

Sobre el procedimiento de investigación en Educación Popular, ha sido afirmado que “quizá sea éste uno de los lugares en los cuales la E.P. no alcanzó a construir, ni teórica ni prácticamente, un proceso más sistemático en esta nueva época histórica. No cabe duda de que tuvo muy poca capacidad de retroalimentación” (Mejía, 1996, p. 8). Por eso, una de las tareas centrales actualmente es el desarrollo de procesos investigativos que le permitan mirar al interior de sus prácticas para poder conocer mejor su quehacer y sus mecanismos de intervención.

En ese sentido, adquirir la referida mirada hacia adentro significa hacer de sus prácticas “procesos cada vez más rigurosos que hagan posible construir su campo práctico-teórico con un rigor tal que el diálogo con otros saberes constituidos sea una realidad. Así mismo, le va a permitir a la E.P. superar la mirada que sobre metodologías únicas ha hecho carrera a su interior” (Mejía, 1996, p. 8).

La Educación Popular tendrá que elaborar procesos investigativos teniendo en cuenta los niveles de las diferentes personas y grupos que están en su campo de abordaje. Esto es un reto para la formación de los futuros educadores populares, ya que “implicará superar su formación instrumental (basada en técnicas y dinámicas) para producir una formación coherente con la fundamentación de su quehacer” (Mejía, 1996, p. 8). Un quehacer que deberá ser dotado de una gran capacidad investigativa que haga factible comprender las nuevas condiciones del contexto actual y las posibilidades internas de la Educación Popular para hacerse nuevas preguntas, ampliando su problemática y recreando su perspectiva analítica de forma innovadora y consistente.

## 2.5 RACIONALIDAD COMUNICATIVA



Punto central en la refundamentación de la Educación Popular, el concepto de *racionalidad comunicativa* trae consigo todo el proyecto analítico desarrollado por Habermas (2001a, 2001b, 2008), conforme la tradición histórica de la Escuela de Frankfurt. Por ejemplo:

i) La primacía de la dialéctica negativa (momento de la antítesis) oponiendo a todo sistema (síntesis) y proclamando el objeto frente al concepto;

ii) La vinculación entre dialéctica y hermenéutica teniendo como objetivo alcanzar una comprensión del ser humano y sus acontecimientos, lo cual requiere una previa comprensión de la totalidad social;

iii) El reconocimiento de tres tipos de conocimiento guiados a su vez por tres tipos de interés, es decir: técnico (ciencias empírico-analíticas), práctico (ciencias histórico-hermenéuticas) e emancipatorio (ciencias sociales críticas);

iv) La distinción en la sociedad entre sistema (estructura organizativa orientada al control y al gobierno y autoconservación) y mundo de vida (la vida de los sujetos reales y concretos que integran la sociedad desde la perspectiva de sus valores, instituciones y normas que orientan su convivencia);

v) El reconocimiento que la acción comunicativa es una acción orientada al entendimiento, concebido como el proceso de consecución de un acuerdo entre los miembros de la comunidad. Es inmanente al lenguaje, ya que este tiende al consenso y le presta sus condiciones de posibilidad.

En este último caso, tenemos elementos esenciales hacia el debate sobre la refundamentación de la Educación Popular. Si la acción comunicativa es una acción social, y toda interacción social se caracteriza por la comunicación y la actividad teleológica, entonces la acción comunicativa es aquella forma de interacción social en que los planes de acción de los diversos actores se coordinan por el intercambio de actos comunicativos, a través del lenguaje orientado hacia el entendimiento. Esta perspectiva parece ser más amplia que la idea de acción dialógica de Paulo Freire (aunque tenga semejas con ella), ya sea por el tratamiento más específico que Habermas atribuye al lenguaje o por la dimensión de su enfoque alrededor de la *razón comunicativa*.

Por lo tanto, la pragmática universal consiste en identificar las condiciones lingüísticas de posibilidad de la razón en cuanto razón comunicativa, por ello conlleva una determinada teoría del lenguaje que afecta a tres cuestiones: i) las pretensiones de validez: se contesta a la pregunta de cuándo un acto comunicativo es racional; ii) los actos de habla; iii) los modos de comunicación y ámbitos de realidad. La razón comunicativa tiene por objetivo, por ejemplo, que la sociedad pueda asegurarse de sus propios fundamentos normativos y que la crítica lleve a cabo su tarea





emancipadora. Ella representa una nueva concepción de razón, crítica de la razón instrumental que la versión positivista de la modernidad ha desarrollado. Sus objetivos requieren la unidad entre tres aspectos, es decir, verdad (ciencia), bien (ética) y justicia (arte), así como demanda capacidad argumentativa teniendo en cuenta un propósito emancipatorio consistente en expresarse como lenguaje.

La razón comunicativa ejerce su funcionalidad dentro de la historia social y en la acción social, pues la razón es una clase de acción social: la acción comunicativa. La Educación Popular reúne dos elementos centrales que la relacionan con la razón comunicativa: el diálogo y la emancipación. En este último caso, la necesidad de que ella actualice su proyecto crítico puede encontrar en la teoría habermasiana bases relevantes para llevar a cabo sus propósitos, especialmente en lo que respecta a la releída y reconstrucción de las utopías de la modernidad.

### 3 CONCLUSIÓN

Fundamentalmente, en este trabajo, destacamos el origen y la evolución de la Educación Popular, y luego señalamos algunos impases y desafíos contemporáneos que han marcado su agenda. Asumimos que la coyuntura actual requiere una refundamentación de la Educación Popular, y en este sentido enfatizamos que el concepto de racionalidad comunicativa, conforme él es presentado por Habermas, puede contribuir significativamente. Este concepto es parte del esfuerzo intelectual de Habermas hacia la reconstrucción del proyecto de la modernidad, ya que él entiende que ésta es un proyecto incompleto (Habermas, 1989). Por lo tanto, se trata de una perspectiva diferente de las tendencias teóricas contemporáneas que apuntan al colapso total de la modernidad, describiendo el surgimiento de un período que va más allá de sus marcos sociales. Así ese nuevo período superaría los ideales iluministas y sus utopías, como, por ejemplo, la idea de igualdad.

Habermas no sólo afirma que el proyecto moderno está incompleto sino que abandonarlo es una renuncia a nuestra humanidad. Su punto de partida retoma la tesis weberiana de que existe un proceso de validez universal que, sin embargo, surge en un momento y un lugar particular de la historia de la humanidad: en Occidente con los "tiempos modernos". Defiende entonces la modernización como un proceso de racionalización de base y validez universal, en tanto que la "jaula de hierro" weberiana se convierte en patologías de las sociedades contemporáneas. Habermas reconstruye la racionalidad moderna universal con el nombre de racionalidad comunicativa y con



sus criterios diagnóstica tales patologías, resignificando las críticas a la modernidad, al mismo tiempo que denuncia las extralimitaciones de la razón instrumental y desarrolla una discusión crítica con el extremo relativismo postmoderno. La base analítica habermasiana es la tripla dimensión de su teoría de la acción comunicativa, es decir, una teoría de lenguaje, una teoría de la modernidad y una teoría de la racionalidad.

Como ha demostrado una cierta sociología de los intelectuales, la Educación Popular tiene raíces iluministas, en el sentido de que ella ha sido desarrollada por intelectuales que se declaran al servicio de las clases populares, "comprometidos con sus causas, que simpatizan con sus destinos y, especialmente, con la construcción de su autonomía" (Lovisolo, 1990, p. 18). Así, el esfuerzo habermasiano para reconstruir el proyecto de la modernidad proporciona bases teóricas al trabajo analítico de refundamentación de la Educación Popular. Entre dichas bases, la racionalidad comunicativa es un concepto central.

Tener en cuenta la racionalidad comunicativa en el campo de la Educación Popular significa asumir que la comunicación intersubjetiva es una fuente de entendimiento y enriquecimiento de nuestras interacciones sociales, así como de la generación y construcción de significados que conforman las redes a través de las cuales se configura la cultura como punto de encuentro constitutivo de lo humano desde el lenguaje. Pero eso sí, sin olvidar (principalmente en educación), el hecho de que mientras un hablante puede garantizar sus pretensiones de verdad y rectitud por medios discursivos, las de sinceridad sólo se muestran desde la coherencia entre *el decir y el hacer* (Habermas, 1985).

Fundamentalmente, desde el punto de vista educativo, sólo las acciones susceptibles u orientadas al entendimiento pueden considerarse como acciones que desarrollan las habilidades comunicativas que, a su vez, dependen para su desarrollo de habilidades construidas colectivamente, a través del consenso proporcionado por la coordinación de acciones que conlleva el diálogo intersubjetivo. Conforme enfatiza el propio Habermas, "la competencia cognitiva se forma en el trato manipulativo con los objetos de la naturaleza externa; las competencias interactiva y lingüística se forman en el trato con los sujetos comunicativamente socializados y con sus emisiones y manifestaciones" (Habermas, 1989a, p.167).

Inserida en el horizonte de la racionalidad comunicativa y asumiendo la modernidad como un proyecto inacabado, corresponde a la Educación Popular articular un lenguaje alternativo para que los educadores desarrollen sus actividades analizando y comprendiendo la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana. Este ha sido el camino abierto por la 'aventura



de la modernidad' - conforme la expresión de Berman - para conocer el mundo y actuar sobre él. La Educación Popular es caminante de esta aventura inacabada, teniendo en cuenta la consigna de que, incluso en tiempos difíciles, todo lo sólido se desvanece en el aire.

## REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, núm. 22, pp. 35-46.

AFONSO, Almerindo. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga, Universidade do Minho, 1998.

CALADO, Alder Júlio F. Educação popular como processo humanizador: Quais protagonistas?. In: LEITE, Ivonaldo e PEREIRA, Antonio Alberto. **Educação do campo, agroecologia e luta pela terra no Vale do Mamanguape/PB**. João Pessoa: Ideia, 2014.

DUMAZEDIER, Joffre; CHOSSON, Jean-François; HERFRAY, Charlotte. **Acerca del Método Pedagógico del Entrenamiento Mental**. Traducción del Francés de Hilda Santos. Cuadernos de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: OPFYL, 2001.

BECKER, Howard S. **Outsiders: studies in sociology of deviance**. New York: The Free Press, 1963.

FERNÁNDEZ, Ma. del Pilar L. Tres perspectivas en torno a la desviación: Becker, Bourdieu y Elster. **Iberóforum – Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana**, núm. 21, 2016, pp. 195-207.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCÍA BLANCO, José María. Sociología y sociedad en Simmel. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, núm. 89, pp. 96-117, 2000.

GONZALEZ, Jeferson A. **Cultura, educação popular e transformação social nas formulações do MEB e do CPC (1961-1964)**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP). Campinas: 2011, 135 págs.

HABERMAS, Jürgen. Modernidad: un proyecto incompleto. In: Nicolás Casullo (ed.): **El debate Modernidad Pos-modernidad**. Buenos Aires: Editorial Punto Sur, pp. 131-144, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 2001a.



HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 2001b.

HABERMAS, Jürgen. **El discurso filosófico de la modernidad**. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

JESSOP, Bob. **El Estado: pasado, presente y futuro**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2017.

JESSOP, Bob. El Estado y el poder. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, nº 66, pp. 19-35, 2014.

LAKOMSKI, Gabrielle. On agency and structure: Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron's theory of symbolic violence. **Curriculum Inquiry**, v.14, núm. 2, 1984, pp. 151-163.

LEFEBVRE, Henri. **Lenguaje y sociedad**. Buenos Aires: Proteo, 1967.

LEITE, Ivonaldo. **De la sociología de la desviación a la sociología de la educación: Drogas, una perspectiva sobre la política uruguaya de regulación del cannabis y las bases hacia el trabajo socioeducativo**. Informe de Investigación de Post-doctorado. Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo: 2018.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Popular: maioridade e conciliação**. Salvador: UFBA /Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

MARTINS, Carlos E. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e sociedade**, núm. 6, pp. 1-23, 1996.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004.

MEJÍA, Marco R. Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución. **Nómadas**, núm. 5, 1996.

POULANTZAS, Nicos. **L'état, le pouvoir, la socialisme**. Paris: Paris: PUF, 1979.

SIMMEL, Georg. Über soziale Differenzierung [Sobre la diferenciación social], in *Georg Simmel-Gesamtausgabe* [Georg Simmel – Edición Completa], vol 3, Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

SIMMEL, Georg. **Sociología**: Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Revista de Occidente, 1977.

TORRES, Carlos A. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

TOUBES, Amanda; SIERVENT, María T.; SANTOS, Hilda; LLOSA, Sandra; LOMAGNO, Claudia. **Revisión del concepto de educación no formal** - Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Facultad de Filosofía y Letras UBA: Buenos Aires, 2006.

TOUBES, Amanda; SIERVENT, María T.; SANTOS, Hilda; LLOSA, Sandra. La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001, pp. 22-34.



TOUBES, Amanda. Un enfoque de la Educación de Adultos. **Revista de la Universidad de Buenos Aires**, 4, 1961, pp. 744-752.

#### SOBRE O AUTOR

##### **Ivonaldo Leite**

Postdoctorado en Sociología por la Universidad de la República (UEDELAR); Profesor de la Universidad Federal de Paraíba; Programa de Posgrado en Educación (PPGE)/UFPB; Grupo de Estudio e Investigación en Educación, Sociedad y Culturas (GEPEDUSC).

Correo electrónico: [ivonaldo.leite@gmail.com](mailto:ivonaldo.leite@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-968X>

Recibido em: 20/02/2020

Aprovado em: 30/04/2020

Publicado em: 13/05/2020

