Editorial

Tema central de esta entrega ha sido el de la Educación Comunitaria y Popular. Por eso, se ha abierto la entrega con la sección *La educación comunitaria: ¿una tendencia en pedagogía?* A continuación se presentan algunos indicios por los que se ha planteado esta cuestión que, por supuesto, busca valorizar en su extensión el aporte de esta tendencia al campo de la pedagogía y a la construcción del campo intelectual de la educación:

. El campo intelectual de la educación y de la pedagogía tiene la doble característica definida de señalar, por una parte, el horizonte de *'pedagogización'* de los saberes como el de *'cientifización'* de las prácticas educativas. Sin embargo, quedan preguntas relativas al proceso de configuración de la síntesis entre una otra dimensiones de ese horizonte; caso típico de ello se puede constatar en la Educación Comunitaria. ¿Cómo se da en ella la inclusión de la pedagogía? Es uno de los cuestionamientos que tiene interés por resolver quienes toman posición intelectual procurando la construcción y el desarrollo de la pedagogía como saber. ¿Cómo se puede enriquecer la educación comunitaria de la teoría pedagógica? Es, en cambio, el interrogante que se plantea el interesado por ella.

Lo que no puede quedar en duda es que una de las 'actividades' que ha dado un tratamiento crítico-social a la educación y que ha desarrollado un intento de respuesta tanto operacional como teórica a las problemáticas sentidas y vividas ha sido la opción propiciada por la Educación Comunitaria. Tampoco puede soslayarse el hecho de que su 'carta de ciudadanía' en el mundo de la conceptualización pedagógica ha estado 'sometida' a diversas contingencias. En primer lugar, a ella se la suele mirar fundamen-

talmente como una práctica; quizá restándole su valor teórico. En segundo lugar, muchos de los desarrollos de la teoría y de la metodología de la investigación quedan sometidos a la crítica por sus posiciones y aún por sus involucrados. En tercer lugar, su 'mundo de la vida' ha estado definido primordialmente en relación con las poblaciones menos atendidas teórica y prácticamente; en consecuencia, todo su saber -puede decirse- se halla frecuentemente 'al margen del discurso'. En cuarto lugar, el compromiso que ha realizado y su cercanía con las formas ideológicas y culturales de las comunidades concretas ha hecho que ella tenga y contenga los más variados matices: desde la militancia política hasta la religiosa, hecho que desde la 'academia' no sólo puede desconcertar, sino que deja sin posibilidad de explicación sus ejecutorias. En quinto lugar, el haber dado motivo para el surgimiento y la consolidación de metodologías -como la Investigación Acción Participativa- deja por fuera de toda duda que se trata de una *tendencia* que enriquece tanto la educación como la pedagogía.

Detengamos en lo último la atención. La Investigación Acción Participativa ha sido uno de los 'métodos' que ha proporcionado como más autenticos y adecuados a su quehacer la educación; más aún, parece que en este estilo de trabajo se encontrara una respuesta al esfuerzo de ir directamente a la experiencia comunitaria, intersubjetiva, reconociendo que los involucrados tienen saberes, experiencias y conocimientos que 'abren mundo'. Por lo demás, ha tenido el mérito de señalar cómo no es suficiente con elogiar ese saber habido 'naturalmente' en las comunidades, sino que se precisa dar al mismo el reconocimiento pleno, lo cual implica su enriquecimiento con otras opciones culturales. Y no se queda en ello su aporte, además de su compromiso esencial forma parte la transformación objetiva de las condiciones de existencia.

En estos tiempos, no se pone en cuestión la 'validez' de sus desarrollos. Se trata, pues, de un ingrediente del campo intelectual de la educación con su 'régimen de discurso', con sus metodologías, con su concepción política y social, con ideas relativas al horizonte de la formación. Sin embargo, más que una vinculación entre comunidad y ciencia -que sería uno de los elementos que podría hacerla 'hegemónica' para estos aires neoliberales en el subcontinente- se le pueden hallar otros referentes: comunidad y sociedad civil, democracia, participación, deliberación, racionalidad pública, solidaridad.

Por supuesto, quien entienda la *pedagogía* como *formación* comprenderá por qué el 'discurso' de la Educación Comunitaria es pedagógico en el sentido clásico del término; sólo que tal sentido clásico es hijo de la Ilustración, del metarelato -como quedó acuñado en el análisis de la Postmodernidad-. Por ello es de interés reflexionar sobre algunas indicaciones de J.F. Lyotard [LYOTARD, Jean François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ed. Cátedra-Teorema, 1.987].

Para él, el *saber* -que nó únicamente la ciencia- está afectado por la incidencia de las trasformaciones tecnológicas [p. 14]. Para nuestra época se trata de jugar el lenguaje traduciendo, inventando y aprendiendo a usarlo según los diversos contextos [p. 15], pues, el saber es producido y vendido, en fin, ahora el no es más un 'valor de uso' [p. 16].

El giro al que asistimos es, pues, el de la ciencia al saber; del metarelato al discurso; del *héroe* al *sujeto anónimo*. No

es posible tener la pretensión de legitimar un discurso desde el contexto de las normas de una disciplina, sino que se tiene que quedar al descampado de 'las leyes del mercado': qué sabes, para qué sirve tu saber, a quién sirve tu saber, de qué 'lugares' puedes obtener más saber [p. 66 y p. 100].

El ideal de unificación de todo el saber en la Enciclopedia da ahora paso a la comprensión de que «no hay unificación ni totalización posibles de los juegos de lenguaje en un metadiscurso» [p. 70]. En fin, «El gran relato ha perdido su credibilidad» [p.73]. Por todo ello cabe decir: «la ciencia juega su propio juego, no puede legitimar los demás juegos de lenguaje» [p. 76]; «Son, pues, juegos en los que la pertinencia no es ni la verdadera, ni la justa, ni la bella, etc., sino la eficiente: una 'jugada' técnica es 'buena' cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra» [p. 83]. «La 'fuerza' no parece derivarse más que de este último juego que es la técnica» [p. 86]; en este nuevo contexto el saber no es «transmitido en bloque», sino «a la carta» [p. 92]; la biblioteca tiende a ser reemplazada por el banco de datos y «Sólo desde la perspectiva de los grandes relatos de legitimación de la humanidad, el reemplazamiento parcial de enseñantes por máquinas puede parecer deficiente e incluso intolerable» [p. 94].

Todas estas transformaciones son características de un estilo de vida académica que pone en cuestión hasta en su más íntimo fundamento el sentido de la Universidad y su misión. Como se sabe, de formar científico-arcontes ha pasado a instruir profesionales-tecnólogo-funcionarios. Tal vez, este sea uno de los aportes de Lyotard que más por detalle se deban tener en cuenta en vista de nuestros intereses:

«Si la enseñanza debe asegurar no sólo la reproducción de competencias, sino su progreso, sería preciso, en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aisla con celo. El santo y seña de la interdisciplinariedad, difundido después de la crisis del 68, pero pregonada bastante antes, parece ir en esa dirección. Ha escapado a los feudalismos universitarios, se dice. Ha escapado mucho más.

En el modelo humboldiano de la Universidad, cada ciencia ocupa su lugar en un sistema coronado por la especulación. Una usurpación por parte de una ciencia del campo de otra sólo puede provocar confusiones, 'ruidos', en el sistema. Las colaboraciones no pueden tener lugar más que en un plano especulativo, en la cabeza de los filósofos» [p. 96].

En fin, la Postmodernidad ha mostrado -por encima de todo- que la pedagogía prohijante de los 'ideales modernos' tiene cada vez menos que decir al mundo de la vida que ancla su punto de partida en la construcción de sujeto y de subjetividad, en el tender hacia ideas de autonomía a lo largo de procesos de formación.

Quizá sea este uno de los ingredientes que hoy por hoy también tengan que pensar todos los pedagogos -que no sólo los Educadores Populares, los Comunitarios-. No está de sobra indicar que 'el fin del metarelato' no deja a la pedagogía, sin embargo, en un vacío. Su horizonte no se podrá encontrar en los valores 'modernos' -como se ha dicho- de subjetividad, autonomía, autodeterminación, pues todo ello parece formar parte del llamado 'autoengaño de la razón'. Sin embargo, no es creíble que se pueda -aún superando todo rasgo de subjetividad moderna- sobrevivir sin *solidaridad* y sin la búsqueda de *felicidad*.