

EDITORIAL

REVISTA PRAXIS & SABER N.º 12 EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

De acuerdo con Dewey existe un triple contraste entre la experiencia y la razón: aquel que separa el conocimiento empírico (creencia y opinión) de la ciencia, otro que supone a la naturaleza en función de la práctica frente al carácter libre del pensamiento racional y, por último, aquella discordancia que coloca a los sentidos y a las acciones corporales en el reino de los fenómenos, en tanto que la razón, de modo intrínseco, expresa la realidad última y verdadera. Esto se traduce a la vez en tres formas de menosprecio de la experiencia: una de índole metafísica, otra de orden epistemológico, y una más de carácter moral; esta última expresa muy bien a las anteriores ya que la experiencia refiere al cuerpo y a las cosas físicas relacionadas con la satisfacción de necesidades y bienes utilitarios temporales, mientras la razón conduce a los valores ideales y eternos. Nuestra postura es que tanto razón como ciencia son formas de experiencias y toda experiencia es educativa.

Los trabajos que se presentan en el número 12 de la revista *Praxis & Saber* hacen evidente que toda educación es experiencia, tanto como acción empírica y práctica que compromete a los sentidos y afectos, como manifestación de la vida cultural. Cada uno de los artículos del presente número sitúa en el campo de lo educativo las diversas y complejas formas de experiencia que van desde lo místico, lo mágico, las creencias, las fantasías, los deseos, los afectos, la imaginación y los mitos, pasando por las costumbres, lo cotidiano y los rituales, hasta la razón, la lógica, la retórica, la gramática, la teoría y la ciencia.

Hablar de la relación entre experiencia y educación conlleva el reconocimiento de un régimen de intercambio sustentado en la siempre incumplida promesa de sentido. La educación popular o la interculturalidad, por ejemplo, son experiencias de vida que potencian la imposibilidad de lo posible; y justamente

en la fuerza de la promesa de sentido de la existencia, presente en la educación popular o en la interculturalidad, es que éstas son posibles.

No cabe duda que una de las contribuciones más importantes de América Latina para el mundo lo es su experiencia y reflexiones teórico-filosóficas en torno a la educación popular. Es cierto que la educación popular no es exclusiva de los latinoamericanos puesto que en África, Asia, Europa y en Estados Unidos de Norteamérica ha habido experiencias y reflexiones muy importantes sobre este tema. Traer en este momento a la discusión los diferentes vínculos que lo popular tiene con lo educativo constituye una necesidad urgente de atender. Asimismo la interculturalidad se ha convertido en el objeto de políticas educativas que provienen desde la UNESCO hasta experiencias singulares que en ocasiones divergen entre sí. Por otra parte, un tema de actualidad que no se puede soslayar, es el que refiere a las competencias en educación. El presente volumen está dedicado a esas tres experiencias: educación popular, interculturalidad y competencias.

Este número está dividido en dos apartados. El primero es un dossier que lleva por título ‘Educación popular en América Latina y el mundo’ y que está compuesto por siete trabajos de investigación. La segunda parte reúne cinco artículos, dos de ellos sobre educación intercultural, y los otros tres son investigaciones que abordan la educación por competencias.

El dossier abre con la escritura que nos muestra el pensamiento de un gran antropólogo catalán formado en la tradición de la antropología filosófica alemana de mediados del siglo pasado, con maestros como Ernst Bloch y Hans Blumenberg, nos referimos a Lluís Duch, monje de la Abadía de Montserrat quien en su trabajo sostiene que el cruce entre mito y pedagogía radica en lo que él denomina “empalabrar la realidad”, lo cual significa, para nosotros y entre otras cosas, la posibilidad de hacer que las palabras signifiquen, que tengan un sentido, y no solamente, como ocurre en nuestra época, hablar para no decir nada o para ocultar lo que se pretende hacer. No cabe duda que lo más importante en el acto pedagógico es la palabra, que significa algo más que simples conceptos o palabrería hueca de sentido común. Se suele pensar que los mitos son mentiras, fantasías o ilusiones que desvirtúan la verdadera realidad, frente a esta idea corriente, que no es del todo equívoca, lo que Lluís Duch nos sugiere es que el mito también es una forma de verdad, de realidad, de historia, de tradición y de futuro. Sin mitos la cultura y la humanidad misma serían impensables. Por eso recuperar la relación entre mito y pedagogía es de un valor fundamental en esta época

mercantilista que todo reduce a intercambios materiales y a formas de subjetivación enajenantes.

En seguida se presenta el artículo de Marco A. Jiménez y Ana María Valle, ambos profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de otras instituciones universitarias de México como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), sus investigaciones giran en torno al mito, lo imaginario, la identidad y la cultura en relación con la educación. Siguiendo un comentario que hace Rosa Nidia Buenfil a este texto, podemos decir que el escrito abre una discusión sobre lo popular en la educación, poniendo el énfasis en la dimensión desordenadora inscrita en lo social: en sus imaginarios, en sus mitos y en sus propuestas emancipatorias, poniendo de relieve la dimensión dislocatoria de la lógica populista. Laclau, Blumenberg y Castoriadis son los autores que sustentan la relación de la lógica populista, del mito y del imaginario, respectivamente. Siguiendo a Blumenberg se destaca la fecundidad del mito en el tejido societal, independientemente de que no sea reconocido. Lo más valioso es la recuperación de la fuerza de la narrativa mítica para la cohesión conflictiva de cualquier comunidad, en lo que los autores llaman la condición de imposibilidad de lo posible y la posibilidad de lo imposible. Asimismo se encadena la tensión de lo popular con la fuerza mítica para pensar la educación popular, ya no en la lógica emancipatoria sino en su condición de necesidad e imposibilidad.

El artículo de Pep Aparicio, quien es miembro del consejo gestor del Instituto Paulo Freire de España, y que se ha distinguido por su intenso trabajo como editor de la colección editorial ‘Quaderns d’Educació Popular’ en la comunidad de Valencia, España, trata de los nexos entre saber, poder, política y educación. A diferencia del artículo de Jiménez y Valle, lo público aparece como un elemento fundamental en la constitución de las relaciones educativas; probablemente esta condición de lo público se inscriba en el contexto europeo, particularmente en España, donde la recuperación de espacios comunes encuentra un mayor sentido en lo público que en lo popular. Es importante mencionar el énfasis que Aparicio hace sobre la recuperación de lo público frente al prevaleciente impulso privatizador de ciertos grupos políticos y económicos en América Latina y el mundo. Precisamente una de las caras de la dominación y la domesticación es negar que todo saber es una forma de poder e intentar presentar el acto educativo como un acto neutro y válido de igual manera para siempre y para todos, cuando todo proyecto educativo es un proyecto político. Por ello es importante rescatar,

del planteamiento de Aparicio, el vínculo intersubjetivo en el que él insiste; cuando se refiere al “tú y yo en la educación” está hablando con el lector, con la persona que se interesa por sí mismo y simultáneamente por el otro.

Ilse Schimpf-Herken, directora del Instituto Paulo Freire de Berlín, con una gran experiencia en trabajo de campo y educación popular en América Latina y en Alemania, y Till Baumann, profesor del Instituto Paulo Freire de Berlín, trabajan en su artículo la noción del ‘tercer espacio’, basada en el concepto psicoanalítico de ‘espacio de traspaso’ formulado por Winnicott en relación con el arte y la terapia. El tercer espacio es entendido como una situación que permite transitar de una condición de violencia, de opresión y de sometimiento a otra de paz, de vida común y de emancipación. Los autores sostienen que en dichos espacios es posible reconstruir aquello que la violencia destruyó de la confianza y de las relaciones sociales. Ellos muestran las experiencias en el Instituto Paulo Freire de Berlín, en torno al tercer espacio, como trabajo biográfico y de memoria, como acercamiento a los traumas de guerra y el desplazamiento, y como trabajo en el teatro del oprimido de Augusto Boal. Son interesantes las relaciones que establecen los autores, desde el concepto del tercer espacio, de las experiencias de violencia vividas tanto en América Latina como en Europa. Nosotros nos preguntamos si dado que la violencia es constitutiva de lo humano, por tanto, es inerradicable de lo popular y de la educación popular. Nos parece que este artículo abre las reflexiones sobre el lugar de la violencia en la reconstrucción de lo político, lo cultural, lo social y lo popular a través del arte.

Marco Raúl Mejía, conocedor directo de las experiencias y obra educativa de Paulo Freire y educador popular colombiano ampliamente reconocido por sus ideas y trabajo en múltiples países de Latinoamérica y de Europa, sostiene en su artículo ‘La educación popular en el siglo XXI, una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo’, siguiendo a Gadotti, que la educación popular es la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial. La diversidad cultural existente en América Latina demanda un proyecto educativo que se geste y sostenga desde el sur y desde abajo, como lo llama Mejía. Consideramos que algunas de las preguntas que guían las reflexiones del autor son ¿a qué condiciones políticas, sociales y culturales se enfrenta hoy la educación popular en América Latina?, ¿qué características político-pedagógicas tiene la educación popular en el siglo XXI?, ¿cómo son los vínculos teóricos y prácticos entre educación popular, intercultural, intracultural y transcultural? Nos parece que el artículo de Mejía enfatiza la compleja encrucijada que hay entre educación popular, diferencia y

cultura. Este artículo al igual que el de Schimpf-Herken y Baumann presenta reflexiones teóricas sobre la práctica de la educación popular en América Latina; sin embargo consideramos que, mientras el trabajo de Mejía sostiene la radical diferencia entre la condición latinoamericana y la europea, el texto de Schimpf-Herken y Baumann acepta que la violencia aquí o allá puede ser un espacio de reconstrucción social, política y cultural.

El dossier concluye con dos trabajos de investigación que dan cuenta, por un lado, de la sistematización de experiencias de educación popular y, por otro, del análisis de fiestas escolares como prácticas educativas y rituales. El artículo titulado ‘Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias’ está a cargo de Marcela Gómez, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y responsable del Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), quien ha sido colaboradora directa de Adriana Puigros por más de tres décadas; su trabajo en México es un referente obligado en el campo de la educación popular en América Latina. El segundo texto ‘Las fiestas, los rituales y los simbolismos en las escuelas’ es una investigación de Ana Cecilia Valencia, profesora de la Universidad de Guadalajara en México y de la Universidad Pedagógica Nacional. Valencia es reconocida por sus aportaciones en el campo de la teoría y la filosofía de la educación, especialmente en lo que refiere a la formación docente. Para nosotros ambos trabajos analizan la educación popular como experiencia educativa escolar o no. Particularmente Marcela Gómez en su artículo, al igual que el de Marco Raúl Mejía, analiza la noción de educación popular para reconfigurarla desde las condiciones de América Latina. Nos parece interesante el análisis que hace Gómez sobre las nociones de “sistematización” de experiencias y de “lo alternativo” de la educación popular. Por su parte Ana Cecilia Valencia atiende el concepto de educación popular desde categorías como ritual, símbolo y significaciones imaginarias; para Valencia la subjetividad de los actores que se instituyen en espacios educativos se da desde discursos que permiten dominios de acción, interacción, modos de ver y actuar en el mundo.

Finalmente, los cinco artículos que conforman la segunda parte de este número, versan sobre la interculturalidad y las competencias educativas, dos temas que si bien pueden estar de moda, ponen en tensión “la alteridad” constitutiva de cultura frente a la globalización inevitable hoy día. Ambas cuestiones colocan en el centro de lo educativo el análisis de categorías como inclusión y exclusión, equidad e inequidad, identidad y diferencia, centro y periferia, entre otras. Conceptos que quedan evidenciados en las relaciones entre institución

educativa, empresa, cultura, sociedad y Estado. Por ejemplo el artículo ‘La interculturalidad en las políticas de educación intercultural’ denuncia la forma como lo intercultural ha pasado de un horizonte normativo de “deber ser” a uno meramente “descriptivo” que sólo da cuenta de la existencia de la diversidad cultural; o bien el artículo ‘Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes’, explora el “desfase conceptual” que existe entre una educación marcada por la lógica mercantil y otra dirigida a la formación estética y sociopolítica.

Las experiencias educativas expuestas en los trabajos aquí reunidos provienen de distintas latitudes, de diversas posturas teóricas y metodológicas, y desde diferentes prácticas educativas. Es importante insistir en que estos artículos parten de la experiencia de los autores, sin desdeñar la teoría educativa, que también es una forma de experiencia. No hay dicotomía entre experiencia y educación. Podemos afirmar que toda educación es una experiencia y toda experiencia es educativa.

Marco Antonio Jiménez García

Ana María Valle Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México