

La acción educativa

Irene De la Jara Morales

Área Educativa

Subdirección Nacional de Museos

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos

Ministerio de Educación

¿QUÉ ES UNA ACCIÓN EDUCATIVA?

Cultura y educación

Los seres humanos –en tanto seres sociales y culturales– adquieren, mediante la socialización, los patrones culturales y éticos que configuran sus aprendizajes y su sentido de identidad. En este proceso, especialmente durante la infancia, esta idea se materializa y evidencia a través de la imitación, pues se imita lo que ha sido internalizado y se internaliza lo que está socialmente arraigado e históricamente desarrollado (Vigotsky, 2009). Conformamos la cultura a partir de nuestras conductas, pero ellas son, a su vez, engendradas en la cultura (Pozo, 1999; Vila, 2005; Damasio, 2006).

Si bien es cierto, la cultura nos envuelve incluso antes de nacer, es el proceso educativo el que, en forma genérica, mejor se entiende como dispositivo de transmisión cultural, lo que en innumerables ocasiones genera sospecha, especialmente porque lo que se enseña o transmite está resuelto de antemano de forma independiente de quien recibe la información, es decir, está determinado por grupos de poder.

La educación, la socialización como proceso social más amplio, tiene como contenido esencial la difusión, transmisión y conservación de la cultura, pero sería interesante reflexionar acerca de lo que se difunde, transmite o conserva cuando la cultura se define en forma unívoca, monolítica, sin referencia al contexto en que tales definiciones se generan (Villa, 2006:34).

En este contexto, entonces, es esencial definir cultura. Al interior de los museos esta discusión se vuelve imprescindible, pues de su definición derivan las acciones educativas y el uso de su patrimonio. Es así que si el concepto de cultura se reduce solo a las manifestaciones u objetos creados, las acciones educativas tendrán un sello más bien tradicionalista y reproductivo (Mörsch, 2015). En esta concepción, la colección fagocita la labor educativa, todo se vuelve hacia ella y todo queda subordinado a ella. Los objetos quedan así monumentalizados (Betancourt, 2001), lo que, sin lugar a dudas, se aleja de los nuevos sentidos críticos y complejos que los museos otorgan a su patrimonio, a la memoria y a sus comunidades.

Al entender la cultura en un sentido único y oficial se pierde la posibilidad de conocer voces nuevas que redefinen el patrimonio interpelando lo establecido. Si bien es cierto, tanto el patrimonio material como inmaterial “proporcionan a las comunidades una sensación de continuidad con las generaciones anteriores y son importantes para la identidad cultural” (UNESCO, 2010. Citado por Santacana y Llonch, 2015: 15), no es menos cierto que el valor no es inherente a un objeto o a una actividad; el valor es un concepto caprichoso, dinámico y relativo, que aparece y desaparece atendiendo a un marco intelectual, cultural y psicológico que se modifica según las personas, los grupos humanos y la época (Ballart et al., 1996). Desentrañar esas valoraciones permite reconocer un imaginario individual en torno a

determinados objetos, a la vez que permite mirar la cultura material e inmaterial desde nuevos enfoques.

Al respecto, Fidel Sepúlveda (2010:62) señala lo siguiente:

[...] la característica más importante de la cultura es ‘la capacidad humana de simbolizar y categorizar la realidad’, de modo que la cultura se acota como ‘el modo mediante el cual se reconstruye organizadamente la experiencia y se experimenta el mundo’.

En esta perspectiva los logros materiales son ‘solo resultado de estas formas cognitivas y simbólicas de organizar la sociedad’ [...] Si hubiera que caracterizar al patrimonio, éste sería un universo de bienes tangibles e intangibles dotados de ‘una validez llena de vida’. Esto nos vincula a la noción de presencia. El patrimonio es un universo de bienes con un tipo de presencia que irradia una excepcional riqueza de ser.

Esta definición –más acorde quizás con la perspectiva de trabajo de los museos– permite entender la cultura no como cosa fija ni como acto de consumo, sino más bien como un proceso de construcción donde la experiencia se nos ofrece como elemento fundacional y donde los objetos son importantes en la medida que apelan a la presencia humana. Esta reconstrucción organizada, como la llama Sepúlveda, es esencial en educación, por tres razones: en primer lugar, nos hace tomar conciencia de la importancia de la incertidumbre; como no sabemos de antemano qué ocurrirá en este sistema de permanente cambio, lo inesperado sobreviene siempre, lo que obliga a que revisemos aquello que enseñamos para no obligarlo a entrar a la fuerza en las teorías, pues ellas serán incapaces de acogerlo verdaderamente (Morin, 1999); además lo inesperado puede significar novedad, lo que la mayoría de las veces opera como aliado del aprendizaje. En segundo lugar, nos permite comprender que el individuo es esencial en el acontecer de los grupos. La divergencia y el desequilibrio sociocultural constituyen una oportunidad para la homeostasis sociocultural, pues las complicaciones funcionales que suceden en el espacio social requieren “de una corrección dentro de ese espacio, cuando comprometen la regulación de la vida de los individuos que constituyen al grupo” (Damasio, 2010:437). Estos modos de solución social son grabados en nuestro cerebro como forma de conciencia. Por último, esta alteridad que conlleva la definición de Fidel Sepúlveda, permite a la educación reconocer lo diverso como un campo referencial para la construcción de la identidad (Vila, 2005).

La acción educativa

¿Qué hace que una acción educativa, sea educativa? ¿Cómo se distingue de otras acciones? En primer lugar, podemos afirmar que la acción educativa es una forma de interacción humana mediada por el lenguaje que implica una comunicación intelectual y afectiva (GRE, 2011), por lo tanto, es un tipo de acción comunicativa que permite nominar las cosas, pero fundamentalmente, significarlas (Schmidt, 1994) y transformarlas para generar nuevos relatos.

En segundo lugar, es una intervención que usa como medios unos recursos e instrumentos racionales y técnicos que contemplan, además, un tipo de ordenación y diseño. Que sea racional no implica poner en ejercicio medios predeterminados para un único fin. “No: la acción humana racional da cabida a la voluntad, a la creatividad, a la elección, a la decisión

autónoma” (Parra, 1998:459). Se trata entonces de una acción intencional con propósitos, contenidos e instrumentos evaluativos claros dispuestos en un plan de trabajo. Sabemos que la evaluación puede derivar en exclusión y descalificación, sin embargo, si miramos la acción educativa desde una postura dialógica y transformadora, la evaluación también puede contribuir a edificar relaciones equitativas y justas. Tener un planeamiento no significa que la intervención tenga previstos los resultados y que niegue la espontaneidad. De hecho, tener un plan de trabajo implica dejar abiertas las múltiples posibilidades que resultan de la interacción humana, es decir, no es azaroso, pero tampoco es un ‘paso a paso’. Una acción educativa con este espíritu utiliza la estrategia como tecnología educativa, pues ella (a diferencia del método que también puede ser útil en alguna circunstancia) permite

[...] a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos llegan en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción (Morin, 2011: 113).

Para Morin, estas perturbaciones son las que contribuyen a que los sistemas se desorganicen para que vuelvan a organizarse, lo que constituye el corazón de su teoría de la complejidad. Su definición de estrategia, por lo tanto, se ajusta muy bien al proceso educativo, cuyo escenario no puede ser observado como territorio seguro, estático o inmodificable.

En tercer lugar, la acción educativa siempre tiene una dimensión política, pues se inserta en un espacio histórico, cultural y simbólico en donde se manifiesta abiertamente el ejercicio del poder. Desde el espíritu dialógico con que estamos observando la acción educativa, este poder es compartido y los capitales culturales valorados. Esto implica que debe “estimular lo mejor de la condición humana y hacer posible la circulación de acciones y discursos, así como su discusión crítica” (GRE, 2011:6). Discutir críticamente significa tener la posibilidad de cuestionar aquello dado como verdad, pues la verdad (o las verdades) se construye desde el intercambio; desde esta perspectiva el aprendizaje emerge como un acto de conquista que permite abrir las conciencias para actuar los unos con los otros y no los unos sobre otros (Freire, 1978). Esto es muy esencial a la hora de generar significados, pues si éstos surgen en el seno de un proceso y una dimensión histórica y social (Montealegre, 2004; Vigotsky, 2010), se supera la relación hegemónica entre cultura oficial y cultura de los grupos. A partir del significado, engendrado en este marco, nace el sentido, entendido como el significado individual, subjetivo e íntimo, separado de un sistema objetivo de relaciones y ligado, además, a una situación afectiva (Montealegre, 2004).

Finalmente, cabe recordar que la atmósfera de la acción educativa no solo es responsable de la transferencia e intercambio de contenidos culturales más o menos sistematizados, sino, y muy especialmente, de cómo esos contenidos nos conmueven, nos desafían, nos problematizan, nos conducen a la realización personal, nos elevan a una nueva, mayor y mejor calidad humana (Schmidt, 1994) y nos ayudan a fortalecer el lazo social, entendiéndonos como herederos/os de una historia, con capacidad para cuestionar, proponer, comprender el tiempo presente e imaginar un futuro. Este es el fin de la acción educativa.

En síntesis, una acción educativa es una acción fundamentalmente comunicativa, transformadora y con sentido; obedece a un planeamiento, cuyo diseño contempla con claridad los contenidos, propósitos y sistemas evaluativos; posibilita el intercambio entendiendo que las personas reciben la herencia cultural, admitiendo las propias significaciones; tiene un carácter ético-político, nunca es neutra; y su fin último es la superación individual, colectiva y, especialmente en estos tiempos, también planetaria. En este sentido cabe precisar entonces que una acción educativa no es una actividad aislada y alejada de un marco de referencias; no es la mera transmisión de información y tampoco es una actividad neutra. Es una acción discutible, crítica y siempre perfectible.

REFERENCIAS

- Ballart, J.; J. Fullola y M. Petit, 1996. El valor del patrimonio histórico. *Complutum* n.º 2: 215-224. Universidad Complutense de Madrid [en línea] <<http://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/issue/view/CMPL969633/showToc>> [Acceso: 07-2017].
- Betancourt, J., 2001. Museo, comunicación y educación. En: *Reflexiones y realidades: décimo aniversario de Red POP*, J. Betancourt, Ed., pp. 115-125. Bogotá: Red POP.
- Damasio, A., 2006. *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A., 2010. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Freire, P., 1978. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Grupo de Reflexión sobre Educación, 2011. Aportes al debate actual sobre la educación en Uruguay. Montevideo [en línea] <<http://polomercosur.org/wp-content/uploads/2012/05/Aportes-al-Debate-GRE-oct.2011.pdf>> [Acceso: 08-2017].
- Montealegre, R., 2004. La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, n.º 2: 243-255. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Morin, E., 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E., 2011. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Mörsch, C., 2015. En una encrucijada de cuatro discursos. En: *Contradecirse una misma: Museos y mediación educativa crítica*, A. Ceballos y A. Macaroff, eds., pp. 38-63. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Parra, C., 1998. Naturaleza de la acción educativa. *Educación y Educadores* vol. 2: 457-595. Ediciones Universidad de La Sabana, Bogotá [en línea] <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/457/595>> [Acceso: 09-2017].
- Pozo, J., 1999. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- Santacana, J. y M. Llonch, 2015. *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Gijón: Trea.
- Schmidt, C., 1994. *Pensando la educación. El hombre como significación de lo educativo*. Santiago de Chile: San Pablo.
- Sepúlveda, F., 2010. *Patrimonio, identidad, tradición y creatividad*. Santiago de Chile: DIBAM
- Vigotsky, L., 2009. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L., 2010. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Vila, E., 2005. Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 17: 81-96, Ediciones Universidad de Salamanca [en línea] <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3110>> [Acceso: 09-2017].
- Villa, A., 2006. Cultura y educación, ¿una relación obvia? *Oficios Terrestres* 18: 34-43. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata [en línea] <http://perio.unlp.edu.ar/oficios/documentos/pdfs/OFIICIOS_18.pdf> [Acceso: 09-2017].