

# La educación como escenario para el desarrollo humano

El contexto incierto y complejo al que nos aboca el nuevo siglo, la exacerbación de los conflictos a todos los niveles, la globalización y los avances técnicos y tecnológicos que nos vinculan a un mundo en constante movimiento, redefiniciones y avances en distintas áreas y esferas de la vida humana, han provocado en las disciplinas y en la educación, profundas transformaciones que requieren ser tomadas en cuenta para enfrentar adecuadamente los desafíos y repercusiones de la contemporaneidad.

La Educación, que no termina de responder a los requerimientos sociales del momento, y el apremio por construir relaciones que fortalezcan el desarrollo con un sentido ético y solidario, son razones para avanzar en la reflexión sobre la relación que existe entre la educación, la comunicación y el desarrollo humano, y sobre la forma como nos involucramos en el proceso educativo, que evidencia una actitud frente a sí mismos, los otros y, en general, frente a nuestro compromiso con la sociedad.

Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano, y para ello se requiere de procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes.

Uno de los aspectos centrales de este aprendizaje es una acción comunicativa que estimule el diálogo, la expresión de las necesidades, intereses y problemas, a partir de lo que cada uno es, siente y piensa en el mundo de la vida individual y colectivo, lo que contribuye a fortalecer y a recrear las necesidades humanas y a construir ambientes de aprendizajes variados, motivadores, significativos, afectivos, en donde se privilegien la participación, la autonomía, el respeto, la subjetividad y la intersubjetividad, que parten del reconocimiento y aceptación de las culturas y lógicas diferentes de los sujetos vinculados al proceso educativo.

En esta dirección, un proceso educativo para el desarrollo humano debe propiciar el diálogo con la cultura, con la multiculturalidad. Es necesario orientar la diversidad cultural hacia una propuesta educativa global, una educación para la ciudadanía que promueva la convivencia, la participación, la cohesión social, la inclusión, estimulando el sentido de pertenencia como satisfactor de la necesidad de identidad.

Por lo tanto, en la práctica educativa es preciso plantearnos cómo se está dando la relación educador-educando, si se realiza a partir de una acción instrumental, centrada en los contenidos, desde una mirada únicamente explicativa y objetiva de los fenómenos relacionadas con la ciencia, o si existe un interés cognoscitivo por una comprensión recíproca, referida a la comprensión de sí y del otro, buscando siempre un terreno común, de beneficio mutuo. En este sentido, un pensamiento crítico y reflexivo sobre la educación en general, y en particular sobre el proceso educativo y las prácticas que llevamos a cabo en la cotidianidad, permite develar su intencionalidad.

Es importante considerar que en esta racionalidad en la cual se inscribe la tarea educativa, la relación con el conocimiento no debe estar centrado en el dominio de teorías, con una razón técnica dirigida hacia un saber productivo. El mundo de la racionalidad científico-técnica supone un determinado modo de pensar, un lugar desde el cual se piensa y se dice, se hace lo que se hace. Desde allí se han construido esquemas de pensamiento y acción en nombre de la verdad, la objetividad, y la certeza que han guiado la acción educativa.

Basándonos en este contexto de racionalidad, nuestras experiencias tienden a ubicarse en el mundo objetivo, en el cual es posible enunciar el estado de las cosas existentes, es decir los hechos con los cuales nos enfrentamos al mundo, y en este sentido es posible que nuestras acciones tengan un sentido más funcional y el pensamiento guíe la acción, en otras palabras, que su lógica sea únicamente operativa.

Pero, indiscutiblemente, en la vida social y en la práctica educativa surgen fenómenos que desbordan las realidades conocidas y explicadas, que no se pueden comprender desde esquemas predictivos y verificables, sino que exigen ser abordados desde otro lugar, desde el lugar de la comprensión, la interpretación y la emancipación.

Es oportuno aquí considerar que el problema no está en la fundamentación de la ciencia, ni en la revisión de la estructura de las teorías científicas. Es más relevante el preguntarnos cuál es la utilidad que la ciencia tiene para la organización, el equilibrio y la conservación de la vida; si el aprovechamiento de los resultados científicos garantiza una real experiencia de justicia y solidaridad, si posibilita la convivencia humana; si los conocimientos adquiridos y construidos en el proceso educativo nos han permitido ser más humanos; y si hemos llegado o estamos llegando a la construcción de un horizonte común de transformación, de emancipación de nuestras acciones mediante la búsqueda de una interpretación común de las prácticas pedagógicas y de las relaciones que allí se tejen.

En este orden de ideas corresponde preguntarnos: ¿Cuál es la situación y el horizonte de la educación que brindamos en la cotidianidad de nuestras prácticas?

Ahora bien, en la práctica educativa emerge una contradicción que se expresa en su relación con la racionalidad científica técnica y da lugar a una tensión que transforma nuestra manera de estar y de hacer en el mundo, es decir, la forma como hablamos, actuamos, sentimos y pensamos. Es importante, entonces, comprender con sentido crítico lo que está sucediendo, en qué situación nos hallamos; por qué actuamos así y no de otra manera; por qué la teoría no recrea la práctica y ésta se vuelve solitaria, invisible, carente de sentido y de objeto. La comprensión de esta situación puede abrirnos a nuevas posibilidades que contribuyan a construir el horizonte de la educación.

Una visión humanista de la educación exige de nosotros, los educadores, una posición filosófica y existencial que movilice nuestras prácticas hacia la construcción de nuevos saberes, nuevas formas de comunicarnos, nuevos

métodos, nuevas formas de ser y de actuar con y junto al otro, que reflejen en forma explícita el tipo de educación que ofrecemos en nuestra práctica diaria.

Dentro de este marco ha de considerarse la relación comunicativa que se establece entre educador y educando y que se deriva de la situación histórica y del horizonte en el cual se inscriben la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa.

Es por ello que cuando hablamos de comunicación no podemos ubicarla como caja de herramientas, ni como un conjunto de pautas que dirigen la relación con el otro, ni como aquellas versiones instrumentales que sólo miran la comunicación desde el uso de las técnicas y los medios. La comunicación no puede seguir siendo interpretada como la relación que se establece entre un emisor que transmite un mensaje a un receptor a través de un canal determinado, lo cual supone una relación estática y pasiva entre educando y educador.

Desde la perspectiva de Habermas (1), las interacciones comunicativas pueden llevarse a cabo de dos maneras distintas: cuando se emplea el lenguaje con fines estratégicos, lo cual da paso a la acción estratégica, y cuando se emplea con fines comunicativos, lo cual da lugar a la acción comunicativa. Las relaciones interpersonales que se dan necesariamente en el proceso educativo, concebidas como acción comunicativa, se derivan de una visión intersubjetiva del mundo, en la que no puede prescindirse de una búsqueda cooperativa de acuerdo, en donde los participantes realizan una interpretación común de la situación orientada al entendimiento y a la comprensión.

Por el contrario, la visión de la comunicación desde la acción estratégica se deriva de una visión objetiva del mundo, de la racionalidad instrumental en la cual se emplea el lenguaje con fines estratégicos, buscando ejercer una influencia sobre los otros, que permita la satisfacción de nuestros propósitos para la consecución de un fin, lo cual es, evidentemente, contrario a cualquier tipo de acuerdo intersubjetivo que favorezca la comprensión.

Desde la acción estratégica, la relación educador-educando tiene como intencionalidad la búsqueda de acuerdos a partir de los intereses de una de las partes, en este caso, del que tiene mayor poder, mayor conocimiento y mayor información. Dichos intereses buscan responder a las exigencias en el cumplimiento de normas, que no garantizan una buena formación, sino la preservación de rutinas establecidas en las instituciones a través del tiempo.



Biblioteca Facultad de Enfermería

A diferencia de la acción estratégica, en la acción comunicativa no puede prescindirse de una búsqueda cooperativa de acuerdo, ya que un verdadero acuerdo precisa de la participación de las personas vinculadas en el acto educativo quienes deben realizar una interpretación común de la situación en la que están inmersas. El mundo de la vida compartido brinda los elementos necesarios para entender lo que el otro está diciendo, tales como, la búsqueda de consensos, producción e intercambio de significados de las acciones educativas y de las expresiones verbales y no verbales, gestuales y corporales.

La práctica educativa exige no sólo comprender lo que se nos dice, sino también la comprensión de nosotros mismos mediante la comunicación. Cuando escuchamos a alguien en sus pretensiones, en sus demandas de conocimiento, de explicaciones, y de relaciones teóricas y prácticas, con la intencionalidad de interpretar sus necesidades desde sus percepciones, conocimientos, afectos y valoraciones, y no a partir de nuestras propias opiniones, estamos avanzando en la construcción de una educación hacia la comprensión, que tiene como centro el reconocimiento y el respeto por el otro y por las diferencias.

Es fundamental que educandos y educadores desarrollemos la competencia comunicativa, la cual implica hacer de la intersubjetividad un escenario propicio para la enseñanza y el aprendizaje individual y colectivo, porque permite reconocer la existencia de mundos simbólicos di-

ferentes (creencias, costumbres, hábitos y representaciones de la cultura, del conocimiento y de la educación), cuya diferencia puede ser obstáculo para la comprensión entre quienes participan en el acto educativo.

Dicha competencia no se adquiere a través de reglas, ni de procesos metódicos que guíen la acción comunicativa, sino en la relación que establecemos a diario con los otros, en el actuar individual y colectivo. Es en el trato con los otros como ejercitamos nuestras capacidades y es posible reconocernos tanto en nuestras propias limitaciones como en nuestras posibilidades.

La acción comunicativa favorece el encuentro con lo razonable, que implica reconocer que lo que hace bien es lo que debemos poner por encima de todo lo demás. No significa eliminación de las diferencias, sino el ejercicio de nuestra capacidad de acuerdos provisionales y de consensos. La conyunción no implica estar de acuerdo con el otro, pero sí escuchar desde la diferencia sus razones.

Sólo a través de la comunicación es posible garantizar la calidad en la interacción con otros y “(...) pensar y actuar con la mirada puesta en lo que es común, porque esto es mas prometedor que el desmedido énfasis en las diferencias, sobre todo cuando encierran al individuo o a los grupos humanos en sus propias preocupaciones y necesidades e impiden la obtención de la riqueza que se logra cuando se es capaz de la apertura a lo otro” (2).

Es importante, entonces, reflexionar sobre la relación comunicación-educación y desarrollo humano en nuestras prácticas educativas cotidianas, si realmente apuntan a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la formación disciplinar, del educando y de sí mismo.

**Beatriz Elena Ospina Rave**  
Decana

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Habermas J. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Tauros; 1992. p. 126-130, 136-137.

2. Ruiz García MA. Filosofía del diálogo: dimensión ética y política del arte de la conversación [Tesis de grado]. Medellín: Universidad de Antioquia; 2000. p. 221.

## BIBLIOGRAFÍA

- Gadamer H, Georg. *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme; 2001. p. 435-438.
- Gadamer H, Georg. *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme; 2002. p. 204-210.