

**EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS
HUMANOS: *una mirada desde el cine***

Víctor Hugo Caicedo Moscote

**Asesora
Alexandra Agudelo López**

**Universidad Autónoma Latinoamericana
Facultad de Posgrados
Maestría en Educación y Derecho Humanos
Medellín
2016**

**EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS
HUMANOS: *una mirada desde el cine***

Víctor Hugo Caicedo Moscote

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación y Derechos Humanos**

**Asesora
Alexandra Agudelo López**

**Universidad Autónoma Latinoamericana
Facultad de Posgrados
Maestría en Educación y Derecho Humanos
Medellín
2016**

Agradecimientos

A Paula Andrea Ramírez Monsalve, a Juan Guillermo Espinal Barrientos y Alexandra Agudelo López, por su enorme paciencia.

A mis compañeros de Maestría por su, en general, excelente sentido del humor, y por su grandiosa capacidad para soportar pesadas chanzas.

Dedicatoria

A quienes se preocuparon por mi formación, especialmente
J. Guillermo Escobar, Alfonso Ortíz Rodríguez,
José Iván Ortíz Castro y Jesús María Valle en la U. de M.
A Víctor Peñuela Cano y Egidio Múnera en la U.P.B.
A Rubén Jaramillo Vélez, Carlos Gaviria Díaz,
Gregorio Robles Morchón, Gilberto Tobón Sanín,
Numas Armando Gil Olivera, Abelardo Poveda Perdomo,
Juan Eugenio Vélez Peláez y Luis Gabriel Arango Isaza
Estos últimos ocho, docentes y amigos.

A mi abuela Sara Vieco Barros mi primera maestra, mi maestra en el kínder.

A mi tía Fanny Moscoterectora del colegio donde estudié primero y segundo elemental.

A mi madre, Rita Remedios, directora del plantel donde cursé el cuarto de primaria.

A todos ellos, y a muchos otros que omití mencionar, infinitas gracias por lo que hicieron y han hecho por mí.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
1. Reflexiones sobre la enseñanza y el papel del maestro.....	6
1.1 La enseñanza: <i>Una idea en constante evolución</i>	6
1.2 El maestro mediador	12
1.3 La reflexión ética del maestro	15
1.4 El maestro que amplía la mirada	19
2. Reflexiones sobre los Derechos Humanos	23
2.1 Los Derechos Humanos a la luz de lo que les precede y fundamenta.....	23
2.2 Los derechos <i>son</i> lo que <i>valen</i> en el orden social.....	29
3. El cine como instrumento de reflexión dialéctica	32
3.1 El cine como herramienta pedagógica.....	34
3.2 El cine como posibilidad de comprender nuestra realidad	37
3.3 El cine como comprensión de lo educativo	44
4. Reflexión de cierre	55
Referentes bibliográficos	57
Cibergrafía	61
Filmografía	62
Jurisprudencia.....	64

Introducción

*Si no has logrado ser el maestro
de tus hijos, esfuérzate por ser el padre
de tus alumnos.*

Fernando González

El presente ensayo académico se propone reflexionar sobre el papel del maestro en la enseñanza de los Derechos humanos. Para ello, se abordarán teóricamente los conceptos docente y enseñanza, procurando establecer relaciones entre el rol que cumple este importante profesional y los procesos didácticos que le permiten la enseñanza de un tema tan complejo y controversial como son los Derechos humanos. Como recurso hermenéutico, el ensayo empleará algunas producciones cinematográficas en las que el docente ocupa un lugar protagónico, permitiendo así una interpretación crítica y humana de la enseñanza en Derechos Humanos.

Quizá por ello sea válido afirmar que la labor del maestro, implica una relación vital con los estudiantes; haciendo uso de los términos alumno, estudiante y discente en el mismo sentido, es decir, como aquella persona a la cual el maestro, docente o profesor dirige su quehacer a efecto de lograr incentivarlo hacia el logro del aprendizaje. Así, en principio los términos alumno, discente y estudiante son intercambiables.

En el caso de las expresiones como docente, profesor, formador y maestro ocurre lo mismo, es decir, pueden, en principio, ser indiferentemente utilizadas. Habrá casos en que el contexto especifique que su uso será distinto, como en la cita referenciada de la novela Hildebrando, donde Jorge Franco Vélez distingue entre profesor y maestro. También el psicoanalista Héctor Gallo menciona al respecto: “un técnico en educación podrá ser un profesor competente en su materia, pero no un maestro capaz de dejar en el alumno una marca inolvidable que cause íntimamente su deseo en relación con el saber” (Rivas et al, 2014, p 68).

En el medio nuestro, es costumbre llamar maestro a aquel hombre que no se limita a enseñar el currículo, ya que él va más allá transmitiendo su experiencia de vida. Para ser

maestro se requiere, entonces, como requisito, casi que esencial, ser hombre o mujer de cierta edad, maduro, con experiencia en el vivir. Lo dicho resulta, así, ilustrativo para el uso en el presente ensayo de los términos citados

Se dice que la labor del maestro debe conducir al educando a conocerse, reconocerse y aceptarse, este es el principio de toda autovaloración. Luego, entonces, es posible valorar al *otro*, los *otros*. Así pues, se piensa el ser humano como alguien que se educa, pero con una salvedad casi que aristotélica: “Lo importante no es lo que hacemos de nosotros mismos, sino lo que nosotros mismos hacemos de lo que han hecho de nosotros”(Pietro, 1999, p.23).

Desde este punto de vista, se propone el cine como un medio, un mecanismo pedagógico, para reflexionar sobre la relación entre Educación y Derechos humanos, específicamente, sobre los modos en los que la labor del maestro invita a que los estudiantes los asuman como una disposición de vida. Esta propuesta parte de la convicción de que las imágenes, representaciones, sensaciones, que se recrean en la pantalla una vez percibidas, se pueden materializar en un diálogo reflexivo al interior del sujeto, que dejaría así de ser un simple espectador pasivo. Verbigracia, una escena determinada puede producir un alto nivel de interiorización, al punto de generar fuertes cambios en la conciencia. Lo que nos recuerda que la actitud estética tiene la tarea de distanciar las funciones cotidianas (*aisthesis*) y preparar al sujeto a una especie de shock artístico (*catarsis*); gracias a lo cual el «yo» pensante se transforma en uno nuevo cuando se identifica con lo observado -si es el caso con el (los) protagonista(s)- sin que con ello se hable de un simple mecanismo de imitación.

Esta conexión entre la enseñanza del maestro y los derechos humanos como disposición vital, asumida como propuesta reflexiva a partir del cine, podría sugerirse de modo general frente a todas las áreas del conocimiento, pero de una manera particular, permite en esta oportunidad abordar el precepto del respeto por la dignidad humana. Es decir, si pensamos en el maestro como aquel ser que enseña y en la enseñanza como aquello que permite construir la propia vida y la vida en colectivo, vemos que el ser llamado maestro puede enseñar, no sólo en diferentes materias, sino de múltiples maneras y acerca de muchos asuntos. Al fin y al cabo profesor y alumno se relacionan de modos muy diversos, por ejemplo, puede el profesor enseñar y el alumno aprender mientras conversan

en una cafetería, o en una fiesta. También, con un comportamiento coherente -en la calle y en su relación familiar- puede enseñar más de lógica y de la vida misma, que lo simplemente expuesto en el tablero.

Al respecto nos confiesa Cruz citada en Rivas, (2014)

La forma como interactuamos las maestras y los maestros con los estudiantes es fundamental; no solamente transmitimos unos contenidos que están explícitos en los lineamientos curriculares o en currículo como tal, sino que también transmitimos a través de nuestro ejemplo y nuestras prácticas; esto es lo que llamamos currículo oculto. (p.193)

La clave está en no perder el norte, esto es, lo esencial. Se enseña –no importa la herramienta- para ser mejores seres humanos, para aprender a vivir de manera digna, entendiendo como digno el ser valorado en su individualidad y como ser social, con sus específicas características y condiciones. Ello hace que la vida valga la pena. De ese modo se intenta la realización de los seres humanos en particular y, a largo plazo, de las comunidades de seres humanos en general, con un enfoque, dirigido a que se reconozcan en su humanidad. Entonces dicho enfoque deberá ser cada vez más humanista. La razón es sencilla: si permitimos que los seres humanos individualmente realicen su potencial, desarrollando libremente su personalidad, necesariamente a largo plazo se hará evidente y recurrente la realización práctica de los Derechos Humanos en toda la comunidad. Por lo menos, así lo hacen ver los teóricos de la libertad, Held entre ellos, cuando afirman que las comunidades políticas y democráticas requieren de procesos educativos humanistas y emancipatorios (2001, p.156). Para él, por ejemplo, sin educación en Derechos Humanos es inconcebible la democracia y de igual manera, gran parte de los valores sociales, entre los que se destacan la justicia, la autonomía, la igualdad, la solidaridad y la equidad.

Esta labor de fundamentación se puede concretar siempre y cuando la práctica misma de los maestros, cuando menos, tenga como punto de partida un lenguaje consciente e incluyente que experimente, directa e indirectamente, la vigencia de los «valores», fundamentales que le sustentan, y no sólo, como se pudiese creer, limitarse al lenguaje. El docente debe “vivir”, quiere decir esto, practicar el discurso que divulga en el aula, el discurso que expone frente al tablero. En este sentido, el sociólogo francés Durkheim

sostiene: “Los Derechos Humanos no pueden ser unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada quien tiene que encarnar profundamente, por ello tampoco pueden ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino más bien vivencial” (Gómez, 2011, p.312).

Al decir de Enríquez (2014), en la narrativa de la que se intenta dar cuenta (ya literaria, ya fílmica), se fijan versiones de vida. El contenido narrativo ayuda, según él, a arrastrar consigo lecciones sentimentales; conduce, al menos simuladamente, a tomar parte. Y ello ocurre porque —como mínimo en el tema que nos ocupa—, “exigir derechos para otras personas es una responsabilidad también propia; pues está en juego nuestra propia salvaguarda de los desmanes de personas, grupos, colectivos, sociedades o instituciones, que se muestran entera y gratuitamente abusivos con respecto a los demás” (2014, p.306).

Bien pareciera por lo anterior, que si la labor del maestro en la enseñanza de los Derechos Humanos tiene como punto de apoyo proyecciones fílmicas, la mirada que transfiere arranca de una postura crítica, reflexiva y contextual, posibilitando mejoras en los procesos enseñanza-aprendizaje de lo que es propio de lo humano: ser consciente de su dignidad y la de los suyos.

Desde esta perspectiva debe mirarse, como primera medida, una teoría general de la enseñanza, que ayude a dilucidar en qué consiste el proceso de aprendizaje y cuáles han sido las posiciones teórico-prácticas que divulgan algunas de las principales escuelas y pensadores del tema que nos ocupa. La importancia del asunto radica, en que el derecho a la educación se presenta no solo como un derecho humano, un derecho autónomo, sino también como un derecho que resulta fundamental para poder materializar y exigir el cumplimiento de *otros* de igual categoría.

Se pretende mostrar que la escuela tiene un reto pendiente frente a la educación en Derechos Humanos. Desde el punto de vista del presente ensayo y de la mano de Tomasevski, “se entiende que un requisito esencial para trabajar en derechos humanos es gozar de un ‘incurable optimismo’...” (Citado en González, 2006, p.231). El mismo que resulta necesario, en grandes dosis, al tratarse de la coyuntural relación maestro-discípulo. Con sano criterio, se trata de uno de los propósitos teleológicos de dicha relación: la jovial concientización dialéctica, en todo el sentido de la palabra, de sí mismo, del ser humano y de su entorno.

Conforme a lo que se piensa en el ámbito académico, la educación en Derechos Humanos es la vía más racional y prometedora para tomar conciencia acerca de los valores y principios que enaltecen la existencia en condiciones de dignidad. Por supuesto apunta a la transformación social, a la liberación de hombres y mujeres, al empoderamiento de la sociedad para la realización de los derechos y libertades de sus miembros. Es precisamente aquí, donde el maestro y el estudiante se preparan y orientan a dialogar, excluyen la violencia y se disponen a ver, desde el lente cinematográfico, lo humano en lo humano.

A primera vista se entiende que se está frente a una experiencia vivencial dispuesta a confrontar desde la «imagen» las posibles aprehensiones críticas de esos derechos que hoy denominamos humanos. De lo que se trata es de educar la mirada, en palabras de Larrosa (2006), de precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar.

Como se parte de dicho propósito, la intención que se persigue en el siguiente ensayo tiene que ver, como primera medida, con la evolución teórica de la enseñanza. Se intentará un asomo, una primera aproximación a algunos de los principales y más representativos métodos de enseñanza-aprendizaje que han marcado la historia de Occidente. Será de ese modo porque se entiende que se habla de procesos dispuestos a experimentar y teorizar una relación que sigue siendo decantada. Es importante señalar que la labor del maestro juega aquí un papel fundamental, pues ayuda a dar cuenta de *sí*, de los *otros* y de su ambiente, un entorno que debe propender por un espíritu libre, autónomo, crítico y reflexivo.

Como segunda medida, se razonará en torno a los Derechos Humanos a la luz de los valores, principios y derechos que les preceden, es más, que se reconocen, a nivel nacional, como derechos fundamentales. Lo que se busca es mostrar que la dignidad humana es una garantía fundamental y puede llegar a materializarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin olvidar, claro está, que los Derechos Humanos no deberían entenderse por lo que *son* sino intentar comprender lo que *valen* dentro del orden social. Finalmente, a la luz de lo ya examinado; y como propósito final, valiéndome de cierto material fílmico se quisiera dar cuenta de la importancia de la labor del maestro en la enseñanza de los Derechos Humanos.

1. Reflexiones sobre la enseñanza y el papel del maestro

1.1 La enseñanza: *Una idea en constante evolución*

Al ignorante se le niegan derechos y al no saber de su existencia, éste no reclama...

Anónimo

Al tomar como punto de referencia el concepto de enseñanza, debe tenerse presente que es un proceso en el cual participan dos polos pedagógicos: uno, generalmente individual, es el maestro, y el otro, habitualmente colectivo, los discentes. Empero son los conocimientos previos de ambos los que, una vez interiorizados, se transmiten no como simple reproducción mecanicista del pensamiento, sino como un cúmulo de elementos necesarios para lograr que, asimilados y recreados, se adapten a las circunstancias sociales. En esta primera aproximación la motivación juega un papel fundamental y se puede colegir que;

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica. En este campo sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza—aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la produce. El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. Esta teoría da lugar a la formulación del principio de la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan (Edel, 2004, s.p).

Se debe comprender cómo la motivación debe estar presente en todos los procesos de enseñanza, sin importar el paradigma educativo que asuma la institución y el maestro. Para comprender ampliamente lo que significa el proceso enseñanza-aprendizaje, se hace necesario referirse a algunas de las tendencias pedagógicas más relevantes.

Para empezar, es significativa la importancia que tiene el método conductista al momento de determinar la praxis del sujeto frente a circunstancias concretas. Éste centra sus procesos pedagógicos en el análisis experimental del comportamiento, para luego instalarlos a través de una serie de estímulos. Lo que resulta significativo, anotan Sandler & Davidson (1974), es entender que el *conductismo* prescinde por completo de los procesos cognoscitivos. Siendo ello así, para los conductistas el conocimiento resulta ser una suma de información que se va construyendo de forma lineal.

Consideran además, que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción. En otras palabras, este método busca que los resultados obtenidos sean los deseados, despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno. En últimas, *el sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo* que se encuentra fuera del alumno y por lo general, se reduce a premios o castigos.

Como puede observarse, este modelo prescinde de la voluntad y del desarrollo propio de las ideas del alumno y, de esta manera se convierte, simplemente, en la producción de una conducta condicionada que no permite libertad en el aprendizaje, sino que provoca que el alumno repita sistemáticamente lo que el profesor enseña sin permitirle hacer ejercicio de su propia iniciativa. Es prudente advertir que se genera una educación memorística y ésta en nada posibilita el uso de la razón crítica y reflexiva del estudiante.

De hecho, la finalidad del conductismo es condicionar a los alumnos para que se adapten al sistema y para ello se hace necesario manipular la información. Su complemento se encuentra en los estímulos a recibir, pues bien, los estudiantes, como simples receptores, deben hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas que, de ser ejecutadas correctamente, reciben el correspondiente refuerzo —una estrella en la frente, una medalla o una buena calificación— (Sandler & Davidson, 1974).

A pesar de las desventajas que trae consigo la implementación de este método pedagógico, es muy común observar cómo, en la educación actual, todavía imperan las estrategias pedagógicas conductistas a cargo de maestros que pretenden impartir una

educación memorística. Es así como los estudiantes son simples asimiladores del conocimiento del maestro, es más, no desarrollan sus propias capacidades interpretativas y de este modo se castra la creatividad en el proceso de aprendizaje. Se pudiese concluir, entonces, que este método, centrado en el estímulo y la respuesta, termina favoreciendo los intereses de las élites que dirigen el proceso educativo. Y así, en la medida en que le impide al ser humano concreto realizar su potencial, es decir, desarrollarse en la crítica y la reflexión, resulta contrario al ideario de la realización de los Derechos Humanos.

Otro modelo educativo de importancia es el constructivismo que, a diferencia de lo que pregona el conductismo, da una amplia libertad de creación y pensamiento al sujeto¹, al considerar que el conocimiento consiste en una construcción propia del diario interactuar dentro del medio en el cual se desenvuelve dicho sujeto. Conforme a lo anterior puede decirse que el constructivismo sostiene que el ser humano —en su aspecto cognitivo, social y afectivo— no es un mero producto del ambiente; ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, a partir de los esquemas que ya se posee —que ha construido, seguirá construyendo y reconstruirá en su directa relación con el medio que le rodea.

Se parte así, de la representación inicial que se tiene, agregándole nueva información de la actividad, externa o interna, que se desarrolla. Se puede deducir entonces que existe una idea previa con la que el sujeto de conocimiento se acerca, a la enseñanza ofrecida por el docente. Una especie de prejuicio, puesto que no ha existido un proceso de procesamiento mental con ese nuevo saber que apenas se le está ofreciendo. Una vez recibe esta nueva información la procesa, pero no en bruto. La procesa a partir de su anterior “saber” y es desde allí que procede a reconstruir su “nuevo saber”. Este “nuevo saber” no es el dado tal cual por el profesor, no. Ese nuevo saber es el que el alumno ha construido o si se quiere “reconstruido” a partir de lo que antes sabía.

En consecuencia el constructivismo se sitúa en los terrenos de una epistemología que desborda los límites simples del conductismo, toda vez que permite que el discente parta de los conocimientos previamente adquiridos para aplicarlos a las nuevas experiencias que debe asimilar y recrear como parte del aprendizaje. Según Piaget (1989), uno de los

precursores de la teoría, la maduración, la experiencia, la transmisión social y la educación, constituyen el equilibrio supremo del desarrollo mental. De hecho, afirma que

La función principal de la inteligencia, es comprender e inventar; o si se quiere, edificar estructuras conceptuales a partir de lo real. Ahora bien, a través del accionar constante de estas estructuras, la inteligencia, una vez las asimila, las transforma, llevándolas a concretar estructuras de acciones elementales, consistiendo ello en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo. (Tagliani, 2009, p.32).

A la construcción de esta teoría, contribuyó igualmente Vygotsky (1978), quien preconizó que el desarrollo de los humanos, únicamente puede explicarse en términos de interacción social, ello consiste en la interiorización de instrumentos culturales, tales como el lenguaje, que inicialmente no nos pertenece, sino que corresponde al grupo humano en el que se nace. En síntesis, se transmiten los productos culturales gracias a la interacción social. Esta tendencia resalta como una de las más potentes para comprender las relaciones entre educación y derechos humanos desde el cine, al menos por tres aspectos; uno, implica siempre una toma de conciencia por parte del sujeto; segundo, parte de los intrincados vínculos entre el conocimiento y el contexto histórico en el que se producen y tercero, apela a las herramientas culturales como forma de transformación del sujeto, del contexto y de los procesos de aprendizaje.

Estas dos tendencias pedagógicas —conductismo y constructivismo—, son prácticamente los ejes sobre los cuales gira la educación a comienzos del siglo XX. Sin embargo, no puede desconocerse el surgimiento de nuevas concepciones teóricas que van a permitir una amplia comprensión de lo didáctico y de lo pedagógico como esquema básico de la enseñanza. Entre estas nuevas tendencias cabe citar el enfoque histórico cultural, fruto de las reflexiones de Vygotsky (inicialmente teórico del constructivismo, en la forma señalada) y sus seguidores.

Para el gran psicólogo ruso es necesario buscar en el marxismo una teoría que ayude a conocer la *psiquis* y al método de su construcción (Acosta, 2005). A decir verdad lo que se persigue es entender que,

[...] la determinación de los procesos psíquicos debe basarse en el carácter histórico-social de la naturaleza humana; no es la naturaleza, sino la sociedad la cual debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre. En esto se basa el desarrollo cultural del niño; las funciones psíquicas superiores se han ido constituyendo en el propio mecanismo que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores, constituyen relaciones interiorizadas de orden social (Yasnitsky, 2011, s.p).

Otra tendencia pedagógica es la que se conoce con el nombre de paradigma ecológico o emergente. El mismo que hace relación a un concepto relativamente nuevo: el ecosistema social. Se entiende es una concepción que ha tomado fuerza, sobre todo, por el apoyo de la antropología al igual que la sociología y; como lo cuenta Suarez (2000), en el campo pedagógico, está dispuesto a explicar los fenómenos y situaciones educativas o formativas de la realidad según los principios de la ecología, pues deriva de la tesis del biólogo alemán Haeckel (1869), quien estudió las formas y desarrollos de la organización de los seres vivos en determinados ecosistemas.

La escuela en mención interpreta el paradigma ecológico en relación al ecosistema social humano y da cuenta de un complejo entramado de elementos (población, ambiente, y tecnología) que se relacionan organizativamente para sobrevivir. Bronfenbrenner (1987) concibe un ecosistema como una realidad permanente, dinámica, con una red de significaciones, un entramado de comunicaciones y tipos de encuentro entre sus miembros y el ambiente.

Al otro lado de la perspectiva ecológica, se encuentra la pedagogía crítica, nacida como respuesta a las prácticas opresivas que limitan y cooptan a la persona conforme a los intereses de la institucionalidad y de los poderes establecidos. Entre las diferentes corrientes que abarcan esta posición debe resaltarse la denominada pedagogía progresista, término con el cual se designan las tendencias que, partiendo de un análisis crítico de las realidades sociales, sustentan implícitamente las finalidades socio-políticas de la educación. Evidentemente, la pedagogía progresista no tiene modo de institucionalizarse en una sociedad capitalista, de ahí que sea un instrumento de lucha como una renovada práctica

social. Así las cosas, la pedagogía progresista da cuenta de tres momentos de suma importancia. La versión «liberadora» que encabeza Paulo Freire (1989), le sigue la concepción «libertaria»; que reúne a los defensores de la autogestión pedagógica y; finalmente, la de «los contenidos», que a diferencia de las anteriores, acentúa la primacía de los contenidos en su confrontación con las realidades sociales.

Hay que decir que las versiones liberadora y libertaria se fundamentan en el antiautoritarismo y, de hecho, ven en la valorización de la experiencia vivida, a base de la relación educativa y la importancia de la autogestión pedagógica. En función de ello, se entiende, se da más valor al proceso de aprendizaje grupal (participación en discusiones, asambleas, votaciones, etc.) que a los contenidos de la enseñanza. Como consecuencia, la práctica educativa solamente adquiere sentido en la práctica social junto al pueblo, razón por la cual prefieren la modalidad de educación popular “no formal” (Suárez, 2000).

Para terminar, y sin agotar con ello todas las tendencias didácticas y pedagógicas, pero rescatando un elemento de estas últimas tendencias que resulta importante para el propósito hermenéutico del presente ensayo, es necesario tener presente la noción de aprendizaje significativo. Palabras más, palabras menos, esta noción plantea que

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad (Ausubel, 1983, s.p).

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (1983), ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que ayudan a reconocer la organización de la estructura cognitiva del educando y de hecho, puede reorientar la labor educativa. Ésta ya no se verá como una tarea que deba desarrollarse con *mentes en blanco*, ya que los educandos

tienen experiencias y conocimientos previos que al ser retroalimentados, logran afectar su aprendizaje o, en su defecto, pueden ser aprovechados desde y para la labor del maestro.

Conforme a lo examinado, el maestro debe definir las estrategias que utilizará para lograr un acercamiento con los estudiantes, posibilitando en ellos los mecanismos que les permitan adquirir un conocimiento acorde con las exigencias de un mundo cada vez más complejo y multidisciplinar, con permanentes nuevas tendencias didácticas y pedagógicas en el área de la educación, permanentes tendencias –nuevas y viejas- cuya exposición no se agota, se reitera, en los anteriores párrafos.

Por lo anterior, comprender la enseñanza como un proceso en constante evolución, permite incorporar un primer elemento al debate sobre el papel del maestro en la enseñanza de los derechos humanos, referido al hecho de no entender estos como un mero contenido, sino como una posibilidad de construcción de realidades mediante procesos de reflexión y acción, que cuestionando lo que sucede en el mundo, sean capaces de proponer alternativas de cambio, tanto personales como colectivas. Este elemento será fundamental para la interpretación de la filmografía.

1.2 El maestro mediador

Además de la comprensión de los procesos de enseñanza, se hace necesario resaltar otro aspecto importante de la labor maestro asociado al desarrollo humano, específicamente en lo relacionado con su función mediadora, que no pretendidamente transmisora. Y es que la mediación, es un acto pedagógico que tiene profundas implicaciones para el maestro, tanto como para el estudiante, como para el proceso educativo, ya que compromete una capacidad de transformar la realidad a partir de las interacciones pedagógicas.

Un mediador por tanto, es un maestro capaz de comprender los contextos sociopolíticos y las dimensiones del desarrollo humano de la persona y con base en ello, establecer puentes que permitan al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño académico y sobre todo, niveles más altos de conciencia sobre su proyecto de vida. Se trata por tanto, de una labor que se implica en la vida de los estudiantes y que tiene como consecuencia la transformación del proyecto vital de los maestros. Resulta ser tarea del profesor, entonces, motivar al estudiante a construir su propio proyecto de vida. El

docente no fungirá como quien da un dato o transmite una idea, no. Ya que en ese caso el alumno realizaría el proyecto de vida del docente y de eso no se trata. El maestro siembra una semilla y el estudiante mismo, en la medida de su concienciación –construcción de conciencia- hará que dicha semilla germine produciendo realización personal, tanto para él, como para quienes le rodean. El docente media para que el discente se realice, antes que como profesional o técnico de una rama del saber, como ser humano. De acuerdo con Tébar (2003, s.p) un profesor mediador expresa las siguientes capacidades:

- Comprende los procesos individuales de los estudiantes
- Conoce los contextos sociales en que se desarrolla el proceso de enseñanza
- Reflexiona sobre los contenidos y los elige en coherencia con las necesidades de los estudiantes.
- Establece metas relacionadas con las ideas de perseverancia, hábitos de estudio, autoestima y metacognición, entre otras. Quizá por ello, constituye su principal objetivo, que el “mediado” construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- Es quien regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos. De hecho se pudiera pensar que su principal tarea sería organizar el contexto en el que se desarrolla la persona. Eso sí, facilitando su interacción con los materiales y permitiéndole el desarrollo del trabajo colaborativo.
- Es quien fomenta el logro de aprendizajes significativos.
- Es la persona que se concentra en la búsqueda de la novedad. Aquí la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento convergente resultan de vital importancia.
- Es la persona que potencia el sentimiento de capacidad a través de la autoimagen e interés por alcanzar nuevas metas.
- Es quien enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, con el fin de controlar la impulsividad.
- Es quien enseña a compartir las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva y fomenta la empatía del grupo.

- Es quien atiende las diferencias individuales gracias a la diversidad étnica, cultural y geográfica que se encuentra en las aulas.
- Es quien, en últimas, desarrolla en los alumnos actitudes críticas: enseñar valores es fiel ejemplo de ello.

Por lo anterior, el maestromediador comprende la necesidad de transformar el conocimiento previo que, posteriormente, deberá deconstruir y reconstruir con los discentes. En otras palabras, es un líder que sabe adaptar las nuevas corrientes de la enseñanza a su propia formación; lo cual debería ser fiel reflejo de su capacidad dialógica, reflexiva y didáctica.

Además de los materiales pedagógicos clásicos, se deben incorporar las herramientas tecnológicas que se definen globalmente como Tecnologías de la Informática y la Comunicación —TIC—, que básicamente comprenden los adelantos surgidos a partir de la utilización del Internet. Es por ello que hoy en día se demande formadores no sólo para enseñar unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino más bien, ayudar a los estudiantes a usar estas herramientas y así aprender a desaprender y luego aprehender de manera autónoma en esta cultura del cambio cibernético.

Lo que se busca es promover el desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta la formación centrada en el alumno, característica que exige un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que los estudiantes construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorística de la información adquirida (Domínguez, 2001).

De allí que sea necesario hacer énfasis en los cambios presentes en los últimos años, frente a los medios de los cuales dispone el maestro para desarrollar su labor, evitando que el medio tecnológico se convierta en fin.

Así las cosas no puede ignorarse que, en un mundo en el cual las tecnologías son parte integral de la formación tanto en las aulas como fuera de ellas, el maestro debe hacerse partícipe de estos instrumentos, como una herramienta propia del *quehacer* formativo tanto de sí mismo, como de los alumnos cuya formación tiene a cargo, puesto que, como lo enseña Domínguez (2001: 186),

La nueva visión del sistema educativo, hace necesaria la consideración de los medios de información (Internet, televisión, video, etc.) como accesibles no solo para el profesor sino también para los alumnos. A través de los cuales se buscará un modo para pasar de la pedagogía tradicional a una ideología donde lo más significativo sea la expresión de ideas, la creatividad y la libertad de los alumnos y maestros. Donde los centros educativos utilicen las nuevas tecnologías como vía de expresión de los estudiantes, lo que supondrá considerar al alumno como un procesador activo de la información que asimilará y realizará, en función de su edad y sus aptitudes, mensajes con los que expresar sus intereses, sus habilidades y sus sentimientos. Con ello se pretende que se desarrolle de manera sistemática la participación de los alumnos en las aulas (que serán más abiertas y democráticas), y también la capacidad crítica y creativa de los alumnos/as mediante productos creados o seleccionados por ellos mismos y/o el análisis de los creados por otros.

En ese orden de ideas, el uso que maestros y alumnos hagan de los medios y de las tecnologías, dependerá de la práctica profesional de la cual se parta. Si bien es cierto, la labor del profesor, en esos términos, habla de la capacidad de descubrir y ayudar a descubrir el conocimiento, compartirlo y desarrollarlo conjuntamente con los discentes. Entonces será necesario preparar a un maestro con carácter dinámico, cambiante, innovador y cargado de valores. Sin olvidar, por supuesto, las tareas de gestión que también ha de realizar.

1.3 La reflexión ética del maestro

Se hace indispensable dar prioridad al estudio de la labor del maestro para entender, en el plano educativo, la formación de seres humanos en los cuales se realzan los valores éticos fundamentales que deben ser incorporados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La literatura y el cine, en la práctica, resultan convenientes para comprender como se desarrolla la enseñanza de los derechos inherentes al hombre. Por lo menos, así lo hacen ver Enríquez et al. (2014), cuando afirman que “son expresiones artísticas dispuestas a ser interpretadas por ese ser humano (maestro) que se ocupade dar cuenta de muchas historias que requieren ser vistas o leídas” (p.266). En un sentido mucho más amplio, ayudan a construir parte de la realidad a través de narraciones, imágenes, representaciones y nocionesque incluyen el lenguaje de los derechos humanos.

Estas obras –literarias y cinematográficas- “muestran” la importancia de reflexionar de manera ética acerca de la labor docente en la enseñanza de los derechos humanos. Pero partiendo de la obra literaria o cinematográfica se debe ir necesariamente más allá, ya que ética no puede haber si no hay reflexión sobre la idea del Bien. En la edad media la idea del bien venia impuesta por la autoridad eclesiástica. La edad medieval, era fundamentalmente una sociedad religiosa. El concepto moderno de ética deviene de la idea que se tenga del bien y esta idea no puede ser impuesta, ya que en la modernidad se exige el uso de la propia razón.

Si no se tiene libertad para pensar y decidir, no podemos construir un discurso ético. Lo dice Gaviria (citado en Rivas et al. 2014): “El educador tiene una función importante, es la creación de la conciencia de libertad, que es simultáneamente la creación de la conciencia ética...La libertad es el fundamento de la ética” (p.68). Refiriéndose a Kant, el pensador por excelencia de la ética moderna, dice Zuleta (1992) “él definió la racionalidad diciendo que consistía esencialmente en tres principios: Pensar por sí mismo, Pensar en el lugar del otro, y Ser consecuente”(p.183).

En la cosmovisión moderna, la ética que propone el Bien como valor supremo, surge de un ser humano que pensando por sí mismo concluye, sin serle impuesta, su idea de lo que es bueno y de lo que es malo. Pero para que ello ocurra se hace indispensable el reconocimiento de la figura del otro.

El segundo principio kantiano de la racionalidad es ‘pensar en el lugar del otro’. El movimiento que se dirige hacia allá, a pensar en el lugar del otro, a

reconocer que el otro puede tener la razón, a hacer el esfuerzo de ver hasta qué punto se puede aprender de él, es un movimiento que va contra toda discriminación...Ese es el segundo movimiento de la racionalidad y es también un movimiento en dirección a la democracia (...) Es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo (Zuleta, 1992, pp. 184-185).

Entonces la clave está en pensar, no sólo ver e imaginar, sino sobre todo, pensar, desarrollar la capacidad de abstracción. ¿Para qué? Para sacar conclusiones a partir del uso de la propia razón. Este ejercicio del uso de la razón debe ir dirigido al reconocimiento de los derechos del otro, sin discriminación, es decir, como me gustaría fuesen reconocido los propios. Y el aula de clase es el lugar por excelencia para la reflexión, y en este caso en concreto para la reflexión ética, que incluye en esta edad moderna, en este proyecto histórico de la modernidad, el reconocimiento del otro, el reconocimiento de sus derechos como ser humano, de los derechos humanos.

Desde allí es importante entender que la mera visión, la sola imagen no basta, ya que como lo manifiestan Diker y Frigerio (2005, p.7), se necesita un marco conceptual donde la pedagogía, la filosofía, la teoría política, el psicoanálisis, la economía y la didáctica puedan abordar en su complejidad el carácter político del acto de educar. A lo que da lugar, conforme a las líneas arriba expuestas, a una especie de relación deóntica del presente con nuestra conciencia crítica. Freire lo propone porque se trata de examinar posturas concretas frente a las situaciones límite (citado por Quintero, 2010, p.68).

A la luz de las tendencias signadas -esencialmente, teniendo en cuenta las experiencias de quienes se dedican a la enseñanza, más allá de seguir, modas y métodos teóricos-se entiende la necesidad de vivenciar aspectos que se revelan como de suma importancia. Se trata, en últimas, de una fórmula para tratar de visualizar las características principales al momento de educar. Podría decirse, por ejemplo, y utilizando las palabras de Sanabria (2013) se trata de comprender la piedra angular de lo que debería ser un verdadero maestro.

En consecuencia, vemos que en el contexto formal de aprendizaje, tiene lugar un sinnúmero de interacciones verbales y no verbales, conscientes y no conscientes, que representan la puesta en práctica de valores y el perfeccionamiento paulatino de las competencias que, en palabras de Martín y Marchesi (2014) se determinan por dimensiones tan complejas como la moral y la emocional.

A estas competencias —moral y emocional—, hay que agregar, en términos de Rodríguez y García (2008), otras elementales: el interés y la habilidad de autoevaluarse como forma de liberarse de los propios prejuicios.

Quien ayuda a entenderlo mejor es Vladimir Volkoff. A partir de “*Langelot*” una serie de novelas para jóvenes y su ensayo, *Por qué soy medianamente democrático*, deja en claro que el maestro, además de impartir clases; es un ser humano con una historia para contar. La misma que hace parte de otras historias que le someten a planteamientos de carácter moral, político, espiritual y social.

En esta misma línea aparece Jorge Franco Vélez, quien en su novela *Hildebrando* (1984, p. 50), propone una indisoluble asociación entre lo que un maestro es y su forma de enseñar. En sus términos,

Aquel que enseña con el ejemplo como lo hace Bernardo Arbeláez Uribe, quien no sólo aplicó, en defensa de los intereses de sus compañeros maestros, la resistencia pasiva en un caso de persecución laboral, sino que, además, tenía clara la distinción entre profesor y maestro: El primero es como el hombre que se acerca a un corral de aves, lanza el grano y se va. O sea que llega a clase, enseña y sale. El maestro, en cambio, es como el hombre que penetra en el corral, mira las aves con cariño, reparte el grano y permanece en observación, atento a ver cuál ave come y cuál no, para investigar qué le pasa a ésta, prodigándole de paso sus mayores cuidados.

Con lo dicho hasta el momento, se puede dar cuenta del papel que asume el maestro al momento de constituirse en un ser distinto que intenta, a su vez, transformarse y transformar a quienes hacen parte de su cotidianidad. Desde aquí resulta de interés resaltar algunas escenas fílmicas que contextualizan lo propio de lo humano: ideas y juicios de valor que se resisten al sometimiento. Clave es, en palabras de Pineda (2011, p.97), tener

presente la originalidad del método que tiene el alumno para hacer las cosas e identificar qué es lo correcto e incorrecto en la escuela, la casa y el vecindario, pues desde allí, según Dewey, la originalidad puede perder o ganar fuerza. Perder, si se llega a ser copia de otros lenguajes impuestos. Ganar, cuando se contempla la importancia de la autodeterminación.

1.4 El maestro que amplía la mirada

El enseñar a *ver* más allá de la superficie es una de las tareas más complejas que el maestro debe emprender, dado que no se trata de una técnica para mirar, sino de una disposición a comprender el mundo en su complejidad. Esta dificultad la expresa mejor Wittgenstein (2007) en uno de sus aforismos: “es difícil describir el camino a un miope. Porque no se le puede decir: ‘mira la torre de esa iglesia a diez leguas de nosotros y sigue esa dirección’”(p.33), además, Wittgenstein expresaba que “la ética no se puede decir, sino que se puede mostrar” (p.80). De modo que el maestro, debe desplegar todo su rol mediador para lograr que sus estudiantes comprendan más allá de lo aparente, y para lograrlo, él mismo debe procurarse esa disposición. Enseñar a ver implica que el estudiante pueda por sí mismo tomar decisiones sin esperar que otro-él que si pueda ver- decida por él. Esto significa que el maestro debe preparar para la libertad, para la independencia, para la autonomía. El alumno necesita, entonces, ejercitar un doble movimiento, por un lado aprender a verse y agréguesele, aprender a ver al otro. Ver al otro y verse como el otro del otro.

En consecuencia, además de las estrategias estudiadas y del uso de la experiencia personal como herramienta para la enseñanza, es imposible desconocer que los maestros incorporan a sus procesos, un sinnúmero de didácticas que les permiten acercarse a los estudiantes y reconocer sus capacidades, las mismas que habrán de utilizar para la comprensión de un mundo cada vez más complejo.

Se asume que el nuevo docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios

para aprender a conocer, a hacer, a convivir. Asimismo, incorpora a su práctica el manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella, como para su propio aprendizaje permanente. Además, debe ser percibido por los alumnos como un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1996, s.p).

Por tanto, el papel del maestro debe consistir en la creación y coordinación de ambientes de aprendizajes complejos, propositivos, dialógicos y reflexivos que partan de una razón subjetiva y la amplíen a una lógica de la solidaridad, al pensamiento del grupo que se ocupa de su espacio, de su tiempo, de su entorno y de su vida. El maestro, por tanto, debe actuar como mediador de dicho aprendizaje, ubicándose más allá del profesional explicador e informador. Esto supone que puede seleccionar estrategias *metacognitivas* dispuestas a fortalecer en los discentes, nuevas interpretaciones del mundo, un mundo donde habitan seres comprometidos con el ideal de vida digna. En este sentido el maestro, escritor, periodista y crítico literario Julio César Londoño, nos dice que para ello se educa en la “escuela, por supuesto, pero también en la casa, en la calle, en el parque y en esos espacios íntimos donde apenas caben dos [...]. En la soledad, ese espacio tremendo y necesario que tanto amaron Pascal y Virginia Woolf” (2015).

El profesor, por tanto, no solo educa en el aula, educa con su vida y debe promover “una educación democrática, fundada en el encuentro con el otro, en el diálogo y la discusión racional permanente” (Restrepo, 2004, p.125). Ello responde a la pregunta: *¿Qué es lo que un profesor debe hacer para posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje de (y en) los derechos humanos, desde el ámbito de la práctica pedagógica?* Otra respuesta, distinta a la anterior, pero en la misma dirección es la dada por la socióloga Millán Cruz (citada por Rivas et al.) “Desde la escuela debemos construir una sociedad más justa, más incluyente, más democrática, donde mujeres y hombres sean valorados como seres humanos, como sujetos de derechos” (2014, p.196).

Se exige, en estos términos, que el docente repiense su *quehacer*, lo aprecie y valore. Es más, que haya hecho al respecto un ejercicio de razonabilidad, entendiendo por tal, el ánimo de encontrar sentido vital a su trabajo (Quintero, 2010, p.37).

Una vez se alcanza dicha transformación, solo resta implementarse en el ejercicio profesional de políticas encaminadas a la excelencia, a la calidad de la educación y que respondan a las necesidades de las sociedades; sobre todo, en contextos como el latinoamericano, donde los estándares de calidad se ven cuestionados por los resultados obtenidos en los exámenes que miden el conocimiento, pues resulta evidente que hacia la segunda mitad del siglo XX se expresa una latente emergencia educativa a pesar de contar con una década de reformas. Hecho que revela, a su vez, el bajo impacto de las políticas implementadas para modificar el comportamiento y las prácticas de los actores del sistema.

Al respecto, los distintos estudios e informes que realizan un balance de las reformas, parecen corroborar esta percepción de los gobiernos, que se sintetiza en la contradictoria expresión de “avances importantes para magros resultados” (Gajardo, 1999).

De manera general, esta caracterización da cuenta que si bien, en la mayoría de los países ha crecido la presencia de la educación en la agenda política nacional (sanciones de nuevas leyes de educación, participación en pruebas internacionales, aumento de la inversión para el sector), las deudas acumuladas de las reformas superan estas acciones (Kaufman y Nelson, 2005), por cuanto se constata “la incapacidad de modificar la cultura escolar y las prácticas maestros, para traducirse en mejoras de la calidad y equidad” (Dicker, 2010, p.18). Aquí la calidad del educando juega un papel primordial, si se entiende que “Un profesor tiene dos trabajos: impartir conocimiento a los jóvenes, sí. Pero, sobre todo, hacerles de brújula para que los aprovechen” (Mr. Holland’s Opus, 1995. 22’ 10”).

Ahora bien, partiendo de la naturaleza conflictiva de las instituciones educativas, el trabajo del maestro tendría la tarea de contrarrestar la violencia e intentar construir un ser humano respetuoso de sí, de su entorno y de los *otros*. Las relaciones humanas al interior de la escuela, el ambiente intersubjetivo en el establecimiento académico, cobra plena importancia. El estudiante que aprenda a “ver” la existencia del otro, como su igual en derechos, ese estudiante sentirá la necesidad de realizar en la práctica los derechos humanos, porque sale de su ceguera o miopía, sale de su egoísmo, de su ensimismamiento y remonta sus particulares y circunstanciales condiciones de existencia.

Finalmente, es indispensable tener presente, haciendo eco a lo dicho por Gaviria (2013, p.87), “se requiere preparar al hombre para la libertad, la autonomía y la democracia y arrojarlos a la tarea de construir una vida social justa y equitativa”. Y eso sólo lo podía

pregonar y enseñar con sus vivencias un hombre con capacidad para “ver”, con capacidad para “comprender” más allá de las simples apariencias, capacidad que tenía Gaviria Díaz.

2. Reflexiones sobre los Derechos Humanos

2.1 Los Derechos Humanos a la luz de lo que les precede y fundamenta

Si no sabes a dónde vas, regresa para saber de dónde vienes.

Proverbio africano

Eleanor Roosevelt (1958), quien presidió la Comisión de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en sus primeros diez años, resaltó; a partir de su discurso titulado *En nuestras manos*, que tanto la universalidad de esos derechos como la responsabilidad que entrañaban, deberían pensarse desde y para el mundo en que viven las personas en tiempo y modo real. Ese discurso es una de las primeras piedras que edifican la actual imagen de los derechos humanos. Cuando expresa que “deberían pensarse desde y para el mundo en que viven las personas en tiempo y modo real”, significa que no debemos figurarlos en abstracto, sino que debemos vivirlos, practicarlos, llevarlos al mundo real y no meramente conceptual-cognitivo.

Cuando Eleanor Roosevelt disertó sobre el tema no hacía mucho la humanidad había salido de la peor de las guerras que ha conocido la historia, la Segunda Guerra Mundial. No podríamos cometer el error de pensar en un discurso de los derechos humanos en abstracto, no. Ese discurso tendría que practicarse en “tiempo y modo real”. La educación en los derechos humanos, sería el antídoto para no volver a vivir el horror vivido. He allí el verdadero reto que tiene el maestro: motivar al educando para construir humanidad.

La democracia se prefigura, entonces como una construcción desde y para lo social. Cuando se tiene vocación democrática se reconoce al otro como igual en derechos. Lucho para que el otro tenga mis mismas oportunidades. Los derechos humanos se consolidan con la práctica social y fundamentalmente en esos pequeños y próximos lugares que probablemente no aparecen en los mapas (el barrio en que se vive; la escuela o la universidad en que se estudia; la fábrica, el campo o la oficina en que se trabaja), los que cada hombre, mujer y niño enaltecen para asistir, a eso que a partir del siglo XVIII, los

teóricos modernos encasillan en la igualdad —*real y efectiva*—, la libertad —*positiva y negativa*—, y la justicia —*material mínima*—, sin someter su existencia a la discriminación, exclusión o marginalidad. Son, en últimas, los espacios que fundamentan y concentran la relevancia de un concepto que a partir de 1948 se traduce en derechos universales, se concentra en Tratados Internacionalesⁱⁱ e idealiza la existencia de lo humano, en términos de dignidad, dentro de las sociedades democráticas.

Debe quedar bastante claro que para dar cuenta de ello se precisa de la enseñanza de los derechos humanos. Es de ese modo, porque se parte de un compromiso que acredita, en el ejercicio material del derecho a la educación, la supremacía de la dignidad humana (González, 2006, p.233). Por lo menos esa es la intención del *Preámbulo* de la Declaración Universal de Derechos Humanos, concentrar en la esfera del derecho a la educación, el respeto de esos derechos y libertades fundamentales. Lo que supone un hito histórico de especial valía filosófica, ética y político-legal.

Se trata de un valor filosófico porque concentra la fuerza misma de la racionalidad proveniente del humanismo, ético porque no en vano se presenta como una “teoría de la razón práctica en la formación democrática de la voluntad” (Muguerza, 1989, p.35). Pero esta fundamentación filosófica tiene un fuerte precedente histórico: la ilustración. El pensador Immanuel Kant se sitúa en este contexto. Fue tanto producto como productor de la ilustración. Su texto “*Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?*” comienza diciendo: “La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual el mismo es culpable. Esa minoría de edad consiste en la incapacidad para servirse del entendimiento propio sin la dirección de otro” (Citado por Jaramillo, 1998, p.253). Por ello la consigna de la ilustración es, según Kant: “*sapere aude, atrevete a saber, atrevete a utilizar tu propio entendimiento sin la ayuda de otros.*” (p.254).

En Kant, se refunde así la filosofía y la ética moderna. He aquí la que se vislumbra como principal tarea del docente: intentar que el estudiante piense por cuenta propia, que pueda prescindir del tutor. Que finalmente el docente se transforme en uno de esos “horizontes ineludibles”, expresión utilizada con frecuencia el filósofo canadiense Charles Margrave Taylor, para indicar lo señalado.

En esa misma línea, el maestro; ese tutor, no debe pretender usurpar la identidad del docente; no pensar, ni intentar pensar por él. Marcuse (citado por Jaramillo, 2014) añade

que“el hombre es un ser pensante. Su razón lo capacita para reconocer sus propias potencialidades y las de su mundo. ...Puede llegar a descubrir que la historia es una constante lucha por la libertad” (p.101).

A lo antes expuesto, debemos agregar que el soporte histórico principal de la actual noción de derechos humanos, lo rastreamos en la Revolución Francesa con su fruto: La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Este hecho fue determinante en la filosofía de Kant, gran admirador de La Ilustración y seguidor de la Revolución Francesa. Los fundamentos históricos, filosóficos y políticos de esta manera se mezclan y soportan, sin llegar a confundirse, en pensadores como Diderot, D’Alembert, Voltaire, Rousseau y el propio Kant, entre otros.

Finalmente, hito de valía político-legal porque incorpora en el acervo jurídico la defensa acérrima de esos derechos que en el orden interno se traducen como fundamentales. De esto último es importante decir que las declaraciones de derechos, deberes, obligaciones y oportunidades son redactadas dentro de la Constitución Política como inviolables, porque es inviolable la dignidad humana. En efecto, es de ese modo si se entiende que,

El núcleo esencial de lo que constituye la humanidad del sujeto de derecho, su racionalidad, es inalterable. Pero el hecho de predicar su inviolabilidad no implica de suyo afirmar que los derechos fundamentales sean absolutos, pues lo razonable es pensar que son adecuables a las circunstancias. Es por esa flexibilidad que son universales, ya que su naturaleza permite que, al amoldarse a las contingencias, siempre estén con la persona. De ahí que puede decirse que tales derechos, dentro de sus límites, son inalterables, es decir, que su núcleo esencial es intangible. Por ello la Carta Política señala que ni aún en los estados de excepción se "suspenden" los derechos humanos y que, en todo caso, siempre se estará de conformidad con los principios del derecho internacional humanitario. Se deduce que cuando se afecta el núcleo esencial de un derecho fundamental, éste queda o violado o suspendido (sentencia C-045/96).

Se piensa, en ese orden de ideas, son derechos que se condicionan lo que los teóricos jurídicos, entre ellos Alexy (1995), denominan normas fundamentales. Lo propio

de estas, es que se les adaptan otras leyes tendentes a la protección de la dignidad humana. Y es que en todo lo referente a las leyes fundamentales, antes que tratarse de un asunto de exigencias y de créditos, es un tema de protección frente a la dignidad humana y su directa correlación a lo que en el ordenamiento jurídico se conoce como derecho subjetivo, por las garantías que profesan frente a su inmediata realización.

Así pues, desde la existencia de conceptos tales como derechos, dignidad, libertades, entre otros, el hombre logra direccionar su espíritu a lo que podría concentrar la esencia de los derechos fundamentales. Si bien es cierto, la Carta de 1991 después de largos debates e inclusión de tratados enumera aquellos derechos que la conciencia humana reconoce como derechos del hombre; someramente: Derecho a la vida (art. 11 C.N), Derecho a la integridad personal (art. 12 C.N), Derecho a la libertad, igualdad y no discriminación (art. 13 C.N), Derecho a la personalidad jurídica (art. 14 C.N), Derecho a la intimidad y buen nombre (art. 15 C.N), Derecho al libre desarrollo de la personalidad (art. 16 C.N), Derecho a la libertad de conciencia, creencias y cultos (art. 18 y 19 C.N), Derecho a la honra (art. 21 C.N), Derecho a la paz (art. 22 C.N), Derecho de petición (art. 23 C.N), Derecho a la libre circulación (art. 24 C.N), Derecho al trabajo (art. 25 C.N), Derecho al debido proceso (art. 29 C.N), Derecho del habeas corpus (art. 30 C.N), Derecho de asilo (art. 36 C.N), Derechos de los niños y su primacía sobre los demás (art. 44 C.N).

Sin embargo, vale advertir que estos no son los únicos derechos considerados como fundamentales. Existen también, entre otros: Derechos de las personas de la tercera edad (art. 46 C.N), Derecho a la salud (art. 44 y 49 C.N), Derecho a la seguridad social (art. 48 y 50 C.N), Derecho al pago de pensión (art. 53 C.N), Derecho al medio ambiente (art. 79 C.N), Derecho a la vivienda digna (art. 51 C.N).

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), resulta claro que

La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana (...) el desconocimiento y el menosprecio de los Derechos Humanos ha originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y en razón de ello se proclama, como la aspiración más elevada del hombre, el

advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfrutarán de libertad de palabra y de libertad de creencias. (Declaración Universal de los Derechos Humanos [preámbulo], 1948)

De tal modo que,

Los pueblos de las Naciones Unidas reafirman, en sus Cartas Políticas, su fe en los Derechos del hombre, en la dignidad, en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres. Es más, se declaran resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad. (Declaración Universal de los Derechos Humanos [preámbulo], 1948).

Secoligen entonces, nociones de vital importancia para el orden interno nacional que confieren importancia a los derechos, según la Corte Constitucional, inalienable e inherentes a la persona humana. Es importante entender que no se incluyen dentro del lenguaje jurídico, solo derechos subjetivos y garantías constitucionales de aplicación inmediata para el titular del derecho, sino también, al deber de *hacer y no hacer* por parte del Estado. Lo que tributa con la realización efectiva, protección y desarrollo jurídico que dignifican al hombre. La razón que explica tal compromiso se encuentra en el mandato constitucional según el cual, el Estado colombiano tiende a garantizar los mínimos vitales bajo los siguientes lineamientos que acompañan el concepto de dignidad (Sentencia T-881 de 2002): “Vivir como se quiera, vivir bien y vivir sin humillaciones”.

Cuando se identifica la dignidad humana como autonomía o posibilidad de diseñar un plan de vida con el cual determinarse, se está frente al hecho de vivir como se quiera con tal de no hacer daño a los demás. De otra parte, gozar de ciertas condiciones materiales y concretas de existencia hace relación a la idea de vivir bien y, finalmente, vivir sin humillaciones, da cuenta de la intangibilidad de los bienes no patrimoniales, es decir, de la integridad física y moral.

Para Cepeda (1997) se trata de nociones encausadas a derechos que han marcado un gran contraste por su relevancia práctica para cualquier persona. Pues bien, asegura, son derechos que tienen rostro humano. “Los rostros de una mujer discriminada, un anciano

que llevaba 30 años injustamente encerrado en un manicomio, un niño que era humillado ante sus compañeros por la profesora, unos reos sin ser procesados debidamente [...]” (Sentencia T 418 de 1992), quizá por ello la Corte Constitucional considera que los expuestos son factores y condiciones humanas que llenan de vida la Constitución. La vida que debe conocerse, enseñarse, repensarse como fundamentación de los derechos.

A primera vista, los derechos fundamentales oscilan entre, derechos subjetivos de aplicación inmediata, e inalienabilidad del derecho para la persona. Al respecto la sentencia T-418 de 1992 señaló que:

Los derechos obtienen el calificativo de fundamentales en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre. Un derecho es fundamental por reunir estas características y no por aparecer reconocido en la Constitución Nacional como tal. Estos derechos fundamentales constituyen las garantías ciudadanas básicas sin las cuales la supervivencia del ser humano no sería posible.

A este propósito, los derechos fundamentales son los que corresponden al ser humano en cuanto tal, es decir, como poseedor de una identidad inimitable y caracterizada por una razón práctica que permite condensar juicios ético y morales cuando se trata de proteger la vida, proscribir la tortura, asegurarla igualdad, amparar el derecho a la intimidad, garantizarla libertad de conciencia, de cultos, de expresión y pensamiento; salvaguardar la honra, preservar el derecho al trabajo y a la educación y demás (Sentencia T-419 de 1992).

Junto a la idea de que existen elementos materiales, propios o derivados del mismo derecho escrito, que definen el carácter fundamental de un derecho constitucional, la Corte ha señalado que también deben considerarse las circunstancias materiales y reales del caso concreto (Sentencia T-240 de 1993). “La realidad de cada caso concreto, las circunstancias únicas y particulares que lo caracterizan, las que permiten definir si se encuentra verdaderamente vulnerado un derecho fundamental, parten de la afectación a la dignidad humana” (Sentencia T-801 de 1998). Esta tesis se mueve hacia posturas normativas y funcionales que presentan un orden lógico de lo fundamental del género humano en derechos (Sentencia T-881 de 2002).

2.2 Los derechos *son* lo que *valen* en el orden social

Para entender que la educación en los derechos humanos, conformada por normas jurídicas que además de “dependientes de los valores” (Barba, 2013, p.52) le dan cohesión y legitimidad social a esos derechos básicos, se debe aclarar que la naturaleza ontológica de los valores no debería captarse por lo que *son* los derechos sino intentar comprender lo que *valen*. En pocas palabras, cuando se pregunta por los valores no debe remitirse al *deber ser* normativo, sino al *valer* dentro de todo orden social.

Naturalmente, se trata de un diálogo continuo con el *ser* del cual emerge, pero, también al cual afecta. Así *ser* y *valer* se piensan como un movimiento dialéctico dispuesto a configurar; de un lado, el carácter ontológico del *ser* y, por el otro, el devenir axiológico de la conciencia del sujeto que da valor fundante no solo a la estructura ontológica, sino también, axiológica que intenta justificar los valores humanos que luego determinarán el mundo y, a partir del lenguaje; de los símbolos lingüísticos que en general se entienden inmersos en una sociedad; la concientización de la dignidad. Lo que se intenta decir es que depende de un *horizonte* cargado de significados y sentidos que, para los fines de los argumentos expuestos, dan cuenta de la importancia de la educación. Empero, ¿cuál sería el papel de la educación en la formación de seres humanos conscientes de los valores de su tiempo?

La experiencia y la lógica indican que se trata de una relación entre los valores humanos y la categoría epistémica que acompaña la naturaleza del concepto Derechos Humanos. Valor, porque da importancia a la realidad humana cuando entiende éste como un *horizonte de significado* que encuentra su génesis en ideas regulativas de la acción o, si se quiere, en realidades simbólicas preestructuradas y susceptibles de una explicación del significado que concentra la realización de la dignidad humana, conforme lo expresa la filosofía analítica (Navarro, 2000, p.111).

Las personas que se educan en medio de valores humanos, al parecer, son las que más se comprometen con la realización de los Derechos Humanos. En ese sentido se manifestarían más responsables y dispuestas a hacer valer los derechos propios, individuales

o colectivos. Es más, dan cuenta de la responsabilidad como la facultad de asumir las consecuencias de sus actos.

Los valores le dan sentido al derecho, puesto que este es una realidad eminentemente simbólica e institucionalizada (Navarro, 2000, p.111). Siguiendo ese mismo hilo conductor, cabría distinguir los valores de las normas. Los primeros, remiten a un conjunto de significados estructurados como un todo y suponen una propuesta de construcción social del mundo de las relaciones humanas; mientras que las segundas, son enunciados que expresan conceptualmente una visión cultural y socialmente mediatizada con pretensiones de universalidad (Vila, 2005). Como no surgen por ‘generación espontánea’ los valores deben construirse a partir de reflexiones, así como de acciones, resultando ser producto de la evolución cultural del ser humano. El valor se plasma en un orden jurídico a través de las normas. La idea es que si el derecho, como lo piensa Zagrebelsky (1995, pp 109-110), está compuesto de reglas y principios, cabe señalar que las normas legislativas se traducen, generalmente, en reglas, mientras que las constitucionales, habitualmente, en principios. “Por ello distinguir los principios de las reglas significa, a grandes rasgos, distinguir la Constitución de la ley”.

Educar en valores debe ser algo más que un eslogan. Siguiendo las posturas críticas de Habermas, en su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987), cabría afirmar que el acto comunicativo es donde se comprende y reconoce a cualquier ser humano como otro legítimo, se esté —o no— de acuerdo con él. Desde esta perspectiva, la educación en valores lleva a un campo práctico y dialógico, verbigracia, la solidaridad, el acto justo, la equidad, la libertad, la tolerancia y demás, se perciben, en contexto, en experiencia. Será entonces necesario que todos los seres humanos que participen en cualquier acontecimiento educativo aprendan —de y sobre esos valores—, porque de esa forma se configuran los espacios de enseñanza compartido. Se debe propender entonces, por la “formación de un sujeto epistémico que comprenda los derechos humanos en la práctica, no sólo como un conocimiento teórico, sino también vivencial” (Quintero y Molano, 2010, p.82)

Desde allí el maestro estimula la reflexión crítica y espera que sus discípulos, más allá de ser prósperos profesionales, sean personas que cuidan de sí, conocen al igual que reconocen lo que son, al tiempo que respetan a los demás. A título personal, son los que hacen que este oficio, este arte o esta misión de ser maestro se considere toda una actividad

estética. Esta descripción será incompleta si se deja de lado las palabras de Lao-Tsé: "*El sabio no enseña sólo con palabras, sino también con actos*".

3. El cine como instrumento de reflexión dialéctica

Uno de los propósitos de la educación en derechos humanos es incidir en la vida de las personas

Rodríguez y García

Apropiarse de la temática discursiva de los derechos humanos no es tarea fácil si se piensa la necesidad de articular su protagonismo en la relación maestro-alumno y la posible afinidad con estructuras cinematográficas que, como se sabe, asisten a la toma de conciencia de *sí* y del *otro*, de cierta manera del *todo* y sus *partes*.

La información que trae consigo una proyección fílmica puede ayudar a concluir, incluso, determinar parte de la valoración de nuestros actos. Para Catalá (2014, p.18) por ejemplo, “pensar el cine es pensar la realidad, del mismo modo que pensar cinematográficamente es, como lo demuestran las tecnologías digitales, comprender mejor esa misma realidad”.

Ahora bien, si el presente ensayo utiliza el material fílmico para comprender la labor maestro, debe tenerse presente que contemplamos el mundo con ojos ciertamente diferentes. Ello es posible porque la cinematografía obra como “herramienta epistemológica fundamental para enfrentarse a ese entorno cambiante y transformable desde la raíz de toda acción: “la percepción” (Moholy, 2005 citado por Barreiro, 2014, p.80). De allí se puede pensar que “la ficción, la vida real y la elaboración conceptual, vinculadas con la enseñanza en forma narrativa, transforman al sujeto gracias a sus representaciones” (Quintero, 2010, p.216). Debido a esas representaciones, imágenes, momentos vividos en la vida real –y a través de personajes en el cine- el sujeto se cuestiona, duda, se inquieta. Entonces, al pensar al otro –su profesor- y pensarse, al indagar e indagarse, es posible que se convierta en un sujeto ético. Y todo ello a partir de las vivencias y reflexiones éticas del -y sobre- el maestro. Posiblemente se está en frente de imágenes emotivas y, en ocasiones acompañadas de pensamientos reflexivos que antes de ser comprendidos, procesados y reprocesados no se percibían completos o se apreciaban difusos.

Conforme a lo anterior y con el ánimo de recrear nuevas posibilidades de interpretación -asumiendo la educación como una construcción social que realza los valores de dignidad, libertad, justicia, tolerancia e igualdad- vemos cómo ciertas obras cinematográficas al interior del escenario pedagógico, ayudan a vislumbrar el alcance de los derechos que al día de hoy se les inscribe en lo humano. Resulta indispensable para ello familiarizarse con categorías conceptuales de la talla de la *diversidad* —étnica, cultural y geográfica—, la *diferencia* y la *distinción* en el trato, ya que lenguaje incluyente hace que el sujeto que las piensa, las conecte a su existencia soportándolas en valores éticos, políticos, sociales, morales y culturales que subrayan la dignidad del *otro*.

Se entiende lo señalado mejor si se vigila la actitud crítica y reflexiva generada al momento de observar el pasado anclado en representaciones simbólicas que ocupan la atención fílmica, para asistir al reconocimiento de los derechos humanos y a la concreción de escenarios, que rompen con la lógica de la indiferencia.

Adviértase que la relación maestro-alumno juega aquí un papel fundamental, de hecho, el que hacer del maestro se piensa como provocador cuando incita, en términos de Foucault (2002), al cuidado y conocimiento de sí (*epimelia heautou*)ⁱⁱⁱ. Al llegar a este punto se es consciente de sí, del *otro* y del *mundo*. Quizá por ello se habla de «sujetos» referentes de “*esos*” quienes, al mirar atrás, les recordaran por siempre. Directa o indirectamente, sus actitudes, sus pensamientos —expresados con palabras y acciones—, sus exigencias, su lealtad, su dignidad, su tolerancia, su disciplina, su buena actitud frente a los retos propios de la vida, su cotidiana labor, su motivación para *aprehender*, su forma de acceder a la verdad y demás; se convierten en motivo de inspiración.

Es claro que no existe una varita mágica que indique como guiar el camino de sí, del *otro* y del *mundo*, sin embargo, la estimulación por y para situarse en el acceso a la verdad, el mismo que con el paso del tiempo genera su fruto: la *epimelia heautou*, exige que el proceso enseñanza-aprendizaje de cuenta del contexto en que se habita y las dificultades que se tienen para la realización de la dignidad tal y como lo puntualiza el lenguaje de los derechos y libertades fundamentales del *otro*, los *otros*, de *todos*.

Cuando los hombres luchan contra la alienación e intentan realizarse desde lo que se ha hecho de ellos, sus expectativas se muestran cercanas a la construcción de valores, de ilusiones, utopías e ideales que pueden llegar a ser compartidos. Así pues, el «*otro*» se

convierte en un mediador que ayuda a dar cuenta de la aprehensión de lo dado y su concordancia con la realidad, tal como lo indica Foucault (2002). Sino fuese de ese modo ¿para qué como estudiante aprendo? ¿Para qué como maestro enseño si no es para contribuir a la realización de los derechos humanos en la sencillez del acto y del pensamiento?

A este respecto sobran razones para juzgar que con la Declaración Universal de Derechos Humanos, surge una avidez común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a [esos] derechos y libertades [fundamentales]. Por lo visto se aseguran medidas, progresivas algunas, de carácter nacional e internacional, —y con ellas—, su reconocimiento y aplicación universal y efectiva. Así pues, el sendero se está construyendo en esos espacios en los que se aprende a escuchar, a ver, y a dialogar en torno a una escena que educa.

3.1 El cine como herramienta pedagógica

Consideraría clave la atención que se preste a la fuerza que trae consigo el cine y lo que provoca en el espectador, que se arroja a contemplar las situaciones que muestra la pantalla. Sin duda, en la actualidad, se cuenta con un buen material fílmico que ilustra los aspectos humanos (vitales y emotivos) que pueden ser aprovechados desde la labor pedagógica.

Quisiera insistir en ello porque, a título personal, casi siempre, es una mirada del presente al pasado, a otros tiempos, otros espacios que se aprovechan para tomar un referente, una especie de lienzo que reaviva el discurso crítico y reflexivo del ser humano en su humanidad. Se parte de imágenes, porque iluminan nuestra conciencia y, de hecho, en múltiples ocasiones, tienen o parecen tener más peso que las palabras. La definición de imagen de Silvoza (2012, s.p), resulta pertinente en el sentido de referir “a lo que se apoya en una experiencia de la visión y visual a la verificación óptica de un procedimiento de poder que suscita comentarios

Ciertamente, lo visual, siguiendo a Daney (2004), concierne al nervio óptico, pero, aun así, no es solo una imagen sino que, además, por sus efectos mentales, llega al campo de la alteridad.

Es de ese modo porque, en primer lugar, permite pensar en lo percibido (ya sea visual, sonoro o ambos) como un fenómeno estético que rompe un discurso hegemónico y se establece en la vida social, en devenir constante, en permanente resignificación como un proceso intelectual que construye y reconstruye, junto al *otro*; los *otros*, la intangibilidad de las prácticas culturales provenientes del pensamiento y sus efectos de representación material. En segundo lugar, “porque los seres humanos generan saberes inacabados” y, es precisamente ahí, donde la experiencia humana se vale de la enseñanza para volver consciente lo que puede o no puede hacerse visible. Como lo diría Freire (2010, p. 28), es una herramienta que concentra las “causas, efectos e intereses de la **realidad**, con el fin de que el otro aprenda a comprender y comunicar esa comprensión a los otros”.

No se puede negar que bajo la óptica de los medios audiovisuales se imprimen realidades que trascienden la ilusión de la identidad, es decir, el espectador va más allá de la subjetividad al punto de identificarse, casi en su totalidad, con los personajes que se recrean cinematográficamente. La frustración, el miedo, el dolor, la ira, la desesperanza, la ilusión, etc., se viven como propia. Desde el punto de vista biológico ello puede considerarse como efecto de las neuronas especular o neuronas espejo.

En su libro, “El viaje al poder de la mente” Eduardo Punset entrevistando a Giacomo Rizzolatti, cuanta que recuerda su entusiasmo cuando le hablaba de,

Su descubrimiento de las llamadas neuronas espejo, cuando un mono miraba a otro mono tomar una fruta sus neuronas parecían imitarle literalmente aunque él no tuviera fruta a su alcance. Hoy sabemos que nuestras emociones no sólo las experimentamos nosotros aisladamente, sino también los que nos rodean. No éramos conscientes entonces de que esta inteligencia social nos permitiría analizar los mecanismos de decisión, conducta y aprendizaje de los grupos y no sólo de los individuos. (p. 274)

Así, resulta común ver que los elementos de la triada cine-literatura-realidad se correlacionan para dar lugar a una nueva situación, un nuevo escenario, una nueva historia, de la que también es protagonista el espectador. Verbigracia, Jacobo Bronowski, desde su libro y serie televisiva el ascenso del Hombre (1970), inspiró a Carl Sagan a escribir

Cosmos y llevarlo a la pantalla chica como serie. Allí menciona Sagan, el asesinato de Ὑπατία -en griego- (también se encuentra Hypathia, Hipatia e Hypatia) —una mujer consagrada a los saberes matemáticos y filosóficos en una academia de Alejandría—, quien cae muerta por obra de los fanáticos seguidores del obispo Cirilo. El director de cine, el español Alejandro Amenábar lee el libro de Sagan, ve la serie Cosmos y decide hacer una película sobre la vida de Ὑπατία, y la titula *Ágora*. Pero hay algo más que se debe traer a colación: el científico Neil Degrasse Tyson –Director del Museo Astronómico de New York- manifiesta que Sagan, quien fue su norte epistemológico, le enseñó, mediante su vivencia ética, la clase de persona que quería ser. Su influencia se tradujo en un modelo a seguir. Fue su maestro, su paradigma, y así lo hace saber cuándo referencia su existencia al final del primer capítulo en la nueva serie Cosmos (2014) en la cual hace de presentador y guionista.

En *Freedom Writers*, la maestra transformó tanto la vida de sus alumnos que algunos de ellos fueron “los primeros en graduarse en su familia y en ir a la universidad”. De hecho el experimento se recreó con relativo éxito en el país. Al final algunos alumnos pensaron que “es increíble que la maestra haya hecho todo esto por nosotros”(1h 7’ 30”). Ama su labor, para potenciar a sus alumnos como personas (el valor de los Derechos Humanos), incluso por encima de sus intereses puramente personales como sería la relación con su pareja.

Conforme a lo anteriormente visto, el aprendizaje se produce de manera prácticamente natural cuando el estudiante encuentra sentido a su quehacer. Si bien los temas, no pueden estar desconectados de la cultura y la historia de la cual emergen (el aprendizaje debe ser contextualizado –desde el pasado-), se debe propiciar por la misma razón que conecte sus pensamientos a la realidad -cotidiana y académica- que vive el estudiante (otra forma de contextualización –desde el presente-). Lo anterior se logra no descuidando el tema y la forma de tratarlo. Así, el conocimiento será significativo para el alumno y dejará de sentir que hace parte de unos programas de enseñanza en donde aprende unos datos que estima no tienen relación alguna con la realidad a la cual pertenece. Se combate de esta forma la memorización acrítica propia, por ejemplo, del modelo conductista.

¿Dónde se palpa claramente la enseñanza basada en el modelo de aprendizaje significativo? En *Freedom Writers*, sin lugar a dudas. Los jóvenes entienden la importancia de la literatura cuando logran conectarla a sus vidas. También en *McFarland USA*, en *Les choristes* al igual que en *To Sir, with love* opera el mismo fenómeno. En estas obras cinematográficas el estudiante se involucra, cuando se da cuenta de que lo que aprende le hace sentir mejor, que vale como persona, como ser humano. Su vida cobra sentido.

3.2 El cine como posibilidad de comprender nuestra realidad

Al destacar la importancia de pensar, de sentir y actuar al momento de entender el curso habitual de la experiencia educativa, vemos en realidad, que “no hay experiencia sin unos seres que influyen a otros” (Antelo, 2005,p.168) y; dicha influencia, la podemos encontrar en el cine que se extrae de la academia y que luego es posible llevar a las aulas. La experiencia cinematográfica tiene tal grado de influencia, que su mirada inquieta, desvela y devela (a la luz de saberes propios), nociones epistémicas realistas e idealistas trascendiendo nuestro propio juicio, llevándonos a construir nuevos comportamientos (ética) y formas de entender la realidad (epistemología) a la luz de los derechos humanos.

Para comprender y juzgarlas ideas nacientes de una determinada escena, se precisa del aprendizaje compartido, aquel provisto de valoraciones racionales. Frente a esto hay quienes piensan, García por ejemplo, que el cine es un vehículo de emociones dispuesto a transportar símbolos lingüísticos, algunos transcritos, de manera potenciada, debilitada o modificada por la cámara (1970, p.104). Desde dicha perspectiva, no se puede olvidar que la imagen requiere, indiscutiblemente, de quien le piense para la subjetivación.

Se está hablando de aquello que alguna vez fue objetivado por el director, a la luz de su “conciencia especulativa o conciencia reflejo” (Cadavid, 2013, p.74) y, una vez interiorizado por el espectador, se subjetiva para llegar a un nuevo tipo de realidad. Aquella dispuesta a recrear la dignidad humana. De esto último vale la pena citar como ejemplo *Inception*^{iv}, pues trae un final que obliga al espectador a interpretar la realidad. Quienes le han visto concuerdan en la necesidad de aclararlo. También sirven películas neorrealistas de la talla de *Ladri di biciclette*, que aunque muestra condiciones sociales auténticamente humanas que denuncian la insolidaridad y la indiferencia; obliga a reconstruir

un final que ni es amargo, ni feliz, el espectador, conforme a sus expectativas, resulta ser quien lo define.

El cine, por tanto, ya se ha dicho, nos lleva a pensar, como lo diría Catalá, la realidad” del mismo modo que pensar cinematográficamente es, como lo demuestran las tecnologías digitales, comprender mejor esa misma realidad” (2014, p.18). Aún más, la obra fílmica es una herramienta dispuesta a enfrentar entornos cambiantes, paradójales, los mismos que incitan a transformar la percepción de eso que hoy nos ocupa y nos lleva a dialogar en torno a los Derechos Humanos (Moholy, citado por Barreiro, 2014, p.80).

Es de suma importancia que el lector eche de ver que el autor del presente ensayo se pregunta por el asunto del cine –presente y futuro-, su observador y su correlación con los derechos humanos. Es más, se inquieta por saber el papel que juega el lenguaje si se tiene en cuenta que se parte de procesos cognitivos cuyo suministro viene dado, básicamente, por la imagen. Por ello, se considera que se tienen enormes posibilidades si, como manifiesta Dussel respecto de las imágenes, “sabemos trabajarlas desde el conocimiento, la emoción y la acción” (2006, p.291). En últimas, son ellas las encargadas de transmitir un extraordinario potencial cognoscitivo (Longhi, 2014, p.138).

Desarrollando la idea expresada en los párrafos anteriores, a propósito de cómo el cine permite tomar conciencia acerca de la necesidad de vivenciar los derechos humanos, podemos considerar que, por ejemplo *Conrack* trata de una película con un guion basado en una novela autobiográfica, un maestro de carne y hueso traslada su vida a una novela que será pasada al cine para que otros maestros la lleven a sus vidas. Igual que en *Conrack*, en *Die welle*, obra cinematográfica que se halla basada en la novela *Die welle* de Morton Rhue (1981) que a su vez se inspira en el experimento de *la Tercera Ola* de un profesor de un instituto de Palo Alto (California). Como en literatura *El Quijote* lee a *El Quijote*. Se trata de un juego de espejos. En el cine conforme a lo visto en el párrafo anterior, ocurre algo semejante y maravilloso: una película citando a otra que está basada en vidas que influyen en vidas. La vida influye en el cine que ya no sólo influye en la vida misma (caso Sagan, Amenábar, Neil deGrasse Tyson y otros), sino en el propio cine. En el caso de la labor maestro en torno a la educación en derechos humanos *Dead Poets Society* (educando para la autonomía, la independencia, la libertad y la felicidad) es quizá la película más citada al interior del cine como modelo a seguir

En la película *TroisCouleurs: Rouge* de KrzysztofKieślowski (1994) la protagonista manifiesta a su pareja en una conversación telefónica haber visto en el cine *DeadPoetsSociety*. En *How I MetYourMother*, en el capítulo ‘Robin 101’, Barney cita a la película y luego se pone a discutir con Ted sobre lo buena que es. En *OneTree Hill*, en el capítulo 18 de la séptima temporada ‘El último día de nuestra relación’, Mouth describe sentirse como uno de los jóvenes de la película, con ganas de subirse a su pupitre y arrancarle las páginas a un libro. En la serie *Los Simpson*, en el capítulo:Special, Edna se hace referencia que esta película ha destruido una generación de educadores. El título del episodio *DeadPuttingSociety* es en referencia a la película de Peter Weir. En la serie *Padre de familia*, en un episodio en el cual el personaje de Brian es contratado como maestro, al final los estudiantes parodian la última escena de la película con la frase ‘oh captain, mycaptain’.

En la serie *Los Serrano*, en un episodio en el que se plantea el despido de Fernando, el psicólogo, debido a recortes presupuestarios, Guille, tiene la idea de subirse al pupitre y le siguen los demás alumnos que imitan la famosa escena subiéndose, todos, a sus pupitres, mientras repiten: ‘Oh psicólogo, mi psicólogo’ en señal de apoyo al despedido. Esta actuación por parte del alumnado hace recapacitar a la directora del centro. En uno de los últimos capítulos de la serie *House M.D.*, House cita la película y la frase ‘Carpe diem’; curiosamente en esta película actúa Robert Sean Leonard quien también actúa en la serie, interpretando al mejor amigo de House, quien en ese momento padecía de un cáncer. En la película *Hook*, uno de los ‘niños perdidos’, Tootles, grita a Robin Williams la frase ‘disfruta el momento’. En la serie *Glee* los alumnos de Dalton Academy usan un uniforme muy parecido al de los estudiantes de la película. En *Agents of S.H.I.E.L.D.*, en el capítulo 8 de la segunda temporada, el agente Triplettsaluda a Coulson diciendo ‘Oh captain, mycaptain’...”.
(https://es.wikipedia.org/wiki/Dead_Poets_Society, s.f)

Todo lo anterior lleva a la necesidad de usar el cine como herramienta epistemológica, pero sobre todo hermenéutica, por cuanto se respira en el ambiente universitario, del cual hago parte activa, un afán de dar cuenta de realidades que necesitan ser pensadas. Ahora bien, la tarea de sacar a la luz narrativas con un alto compromiso social, ético, político, económico, en síntesis cultural, demanda trazos de pensamiento complejo. Ello se comprende mejor si figuramos la existencia del maestro y su disposición para *ser*, para *hacer*, para *dar* y *recibir*. Quien logra hacerlo, es decir quien logra concretar dichas narrativas, agita conciencias.

Esta problemática la recoge y expone *The Wall* (1979) cuando muestra, en una de sus escenas, una serie de chicos y chicas uniformemente constituidos para ingresar a la escuela como seres humanos individuales y salir como carne molida ya no distinguibles del resto, como diría Patricio Rivas (2014, p.23): “esa educación es una máquina de producción de docilidad”, a lo que Gallo (2014) afirma, “entre más se insista en programar a los seres humanos en función del principio del rendimiento, más emerge el sujeto para destruirse a sí mismo y a los demás” (p.68). El enfrentamiento entre el modelo educativo que acepta que la realidad es compleja y propone retos por un lado y el modelo conductista que meramente condiciona para una mente simplificada -por el otro- es palpable.

Los maestros se muestran castigadores de quien no se somete a las reglas. El poderoso te premia, en cambio, si obedeces. La escuela tradicional actúa, así, siguiendo el modelo conductista, como un molino que hace perder la individualidad de aquellos jóvenes que quieren tornar su conciencia en un modelo de resistencia. El humanismo del ser humano desaparece y a éste se le reconoce sólo como herramienta de una maquinaria. Al final, se muestra una escena haciendo desfilar a ciudadanos homogenizados por el poder institucionalizado como muestra de una realidad dispuesta a someter la conciencia, (Rivas, 2014)

En una conferencia dada poco antes de su muerte, Carlos Gaviria Díaz citaba un libro de Harold Laski, el fundador del Partido Laboralista Inglés. El libro se llama *Los peligros de la obediencia*. En este libro advierte que “hacer de la obediencia un valor central, significa suprimir la reflexión”. Más adelante agrega que: “todos los criminales nazis se escudaron, cuando les pidieron responsabilidad por sus genocidios, en que simplemente estaban

obedeciendo”. Para finalmente concluir: “inducir a la gente a que sea obediente es incompatible con la democracia”. (p.66)

La escuela, en el modelo conductista cumplió su cometido, realizó su tarea. Los estudiantes se comportan como lo esfera quien detenta el poder. El ser humano producto de este tipo de educación no analiza, no cuestiona. Está condicionado. Su obediencia responde, prácticamente a un mecanismo reflejo.

Por contraste, encontramos un ejemplo de lo opuesto en la serie *Paper Chase* (1978-1986), al instante de recrear la postura crítica del profesor Kingsfield. En su momento, se le observa mirando a través de la ventana cuando ve llegar varios ejecutivos, representantes de bufetes de abogados para ser más precisos y; en ese justo momento, le dice a su secretaria, la señora Nottingham, que mire al exterior y a su vez le pregunta por lo que ve. Nottingham simplemente le contesta que está viendo unos caballeros que vienen a ofrecer oportunidades a los estudiantes. El maestro le refuta diciéndole que no se deje engañar; quien viene - anota-, no trae consigo oportunidades sino que persigue intereses sonsacando la voluntad de los estudiantes. “*Plaga de langostas*” les dice. Después de ello, lanza una sentencia meritoria: “*Usted y yo vemos cosas muy distintas Nottingham*”. Aquí aconseja Kingsfield una postura crítica. Aconseja afinar la mirada, aconseja no dejarse llevar por las simples apariencias. Aconseja reflexionar. Tenemos que enriquecer nuestro ser para que el mundo que vemos “con nuevos ojos” sea otro mundo, otra realidad.

De ahí que no solo se deben ver las cosas de manera diferente, sino ver distintas cosas conforme a lo que uno es. Es probable que la educación sea la herramienta que ayude hacerlo, pues bien, separa la «visión», verbigracia, de un profesor universitario de lo que logra «captar» una secretaria en el desempeño instrumental de su oficio. En síntesis, de acuerdo a lo que somos «vemos» y; de acuerdo a ello, «actuamos».

Yendo más allá y conforme a lo expresado hasta ahora citaré unas escenas visuales que corroborarían lo que debería entenderse por «maestro». La primera se encuentra en *La lengua de las mariposas*: se trata de una película que permite observar un personaje que no solo escucha, ve y entiende su rol. El protagonista Don Gregorio, un hombre en la tercera edad quien pretende, con su ejemplo y esfuerzo, educar a un grupo de niños desde un *hacer* ético, crítico y reflexivo en torno a la libertad. Digamos que se

trata inicialmente de una libertad de pensamiento dispuesta a enseñar, desde una óptica socrática y laica, el ideal de democracia negado en territorio gallego. Don Gregorio representa el ideal del maestro que no pierde la dignidad y tiene muy presente los valores de libertad, igualdad y solidaridad que trata de enseñar. Es, en otras palabras, un ser que reconoce, respeta y protege los planes de vida que dignifican la especie humana.

La segunda película, *Conrack*, tiene que ver con la actitud del profesor protagonista. Él, *Conrack*, se expone a sanciones laborales al momento de oponerse a la discriminación y marginalidad que subyuga a las comunidades afrodescendientes en el sur de los EE.UU. Su discurso vital es contundente: *igualdad para todos*, de otra manera es imposible pensar la libertad. El Derecho a la educación, cuando se materializa, es decir, cuando por fin el sujeto logra educarse, puede reclamar otros derechos, lo cual hace que la educación sea vista, desde el poder que niega derechos, como subversiva. Así en *Conrack*, los logros y procesos en la enseñanza del nuevo maestro, los podemos tildar de humanistas y emancipatorios. Se nota que la anterior maestra, en cambio fue incapaz de concretar metas de aprendizajes, porque carecía de capacidad para motivar y la motivación, como ya se ha expuesto, es indispensable en cualquier proceso o método de aprendizaje. Al examinar este film se puede concluir, como lo propone la docente Marta Luz Ramirez Franco, que resulta importante promover

Las libertades de pensamiento y de participación....la libertad para un ejercicio pleno de la democracia, en el seno de las instituciones, libertad para controvertir y disentir, como condiciones esenciales en las instituciones de educación....Hablamos aquí de una educación libertaria para la emancipación. (citada por Rivas, 2014, p. 192)

Afirmaré ahora que, con su ejemplo de vida, los maestros protagonistas de *La lengua de las mariposas* y *Conrack* apuntan a una pedagogía emancipatoria, porque incitan a la resistencia para dar vía libre al pensamiento, a la autonomía, al *sapere aude* (“atrévete a saber”, “atrévete a pensar”, “atrévete a ser”). En tal sentido, no se puede desconocer, como se observa en *Paper Chase*, que todas nuestras reflexiones tienen un mismo punto de partida: la duda. Resulta, en este orden, que las preguntas que de ella emanan suelen ser más importantes que las respuestas. De allí que el profesor se empeñe en utilizar la

mayéutica y se burle, en ocasiones, del exclusivo uso de la memoria como herramienta de aprendizaje.

Concentrar la atención en el acto de educar no se sostiene si se empeña en ser replicantes históricos sin consciencia de *sí*. Se debe partir, por más que cueste entenderlo, desde el conocimiento de quienes hacen parte del proceso enseñanza-aprendizaje porque, explica Frigerio y Diker, desde allí pueden alcanzarse cambios políticos, transformaciones sociales, siendo precavidos con la opinión de las masas. Para precisarlo, resulta de interés centrar la atención en *Inherit the Wind* y en *Ágora* entender que quienes se quedan en «estado interpretado», que no piensan, y deciden por lo que otros le imponen, puede llegar a ser una piedra en el camino.

En *Ágora*, se rememora la historia de una profesora hostigada por una comunidad que sigue ciegamente los mandatos de fe que su religión le impone. Ella se empeñó en difundir su conocimiento astronómico-filosófico, en compartir su cosmovisión. Para muchos, se trataba de enseñanzas paganas, de un mal incorregible que corrompía la juventud. Fue asesinada. Por su parte, en *Inherit the Wind*, también basada en hechos reales, se cuenta como un profesor escolar es condenado por un tribunal del Estado de Tennessee, en los Estados Unidos, al aventurarse a enseñar ciencia, la teoría de la evolución en lugar de los mensajes bíblicos^v.

En síntesis ¿Se puede promover el discurso de los derechos humanos sin conocer la realidad (de la cual emerge y a la cual se dirige)? ¿Será que puede ser productivo este discurso –centrado en lo teórico y abstracto- tanto para el docente como para el profesor? O dicho de otra manera ¿No será acaso más efectiva la enseñanza cuando el alumno aprende atendiendo a procesos de significación y resignificación, cuando es consciente de que aprende para él?

Al pensar en la necesidad de concretar la aplicación de los derechos humanos esta será más efectiva si quien trabaja el tema conoce la realidad de la que emerge y a la cual se dirige. Se puede pensar además, que los estudiantes serán más productivos sí reconocen la realidad trabajada como “su” realidad. Entonces se podrán sentir más comprometidos, más en diálogo con el discurso que emerge del maestro. Y esto no ocurre sólo con la enseñanza de los derechos humanos, sino que es propio en la enseñanza de cualquier tipo de temática.

3.3 El cine como comprensión de lo educativo

FreedomWriters resulta ser una película de referencia obligada. Es una cinta inspirada en la vida real, en los diarios de un grupo de adolescentes de Long Beach, California, tras los disturbios de 1992 a causa de los conflictos interraciales. La profesora de literatura, Erin Gruwell, al ser consciente de ello, hace todo lo que está a su alcance para que sus estudiantes interioricen de modo consciente la violencia y yendo más allá, se conviertan en escritores por —y para—, la libertad. Se puede decir que les transforma sensibilizándolos al hacerlos tener contacto con lo acontecido en el Holocausto nazi testimoniado en vivo por quien lo padeció. Aquí la concientización por los derechos civiles y políticos se hace evidente y de hecho, muestra de manera contundente uno de los objetivos que se propone mostrar el presente trabajo: la labor maestro en la concientización de los derechos humanos. El modelo constructivista recorre la mayor parte de la película. Ellos reconstruyen su escritura a partir de la exposición de su propia tragedia. Sus vidas son importantes, sus reflexiones sobre ellas son importantes, pero sólo ellos que las han vivido las pueden contar, pueden escribir sobre sus experiencias, y escribiendo las vuelven a construir, las reconstruyen.

To Sir, with love también es una de esas películas que sirve de muestra para referir la importancia de la labor maestro en la enseñanza de los derechos humanos. Mark Thackeray, el ingeniero afrodescendiente que por cosas del destino encontró trabajo como profesor en una escuela a las afueras de Londres, se topa con un grupo de estudiantes un tanto rudo, grosero, en pocas palabras, conflictivo. Sin embargo, como producto de su competitividad pedagógica, genera todo un movimiento que logra cambiar la vida de estos chicos. Algo similar sucede con el profesor Keating, en *Deadpoetsociety*, cualquiera que vea la película entiende que él ama lo que hace; incluso, lo prefiere por encima de cualquier otra actividad. Para él, mediante la lectura de poemas se trata de una labor de liberación de espíritus y transformación de las personas. Por cierto, Freeman Dyson, el físico estadounidense, afirma que *Deadpoetsociety* le permitió comprender la personalidad y el comportamiento de Eric James, su profesor de Química (2008, p.16). Ello recuerda el final de la película, cuando el profesor Keating se ve obligado a retirarse de la preparatoria, en ese momento muchos de sus discípulos se levantan para darle el último adiós. Se ponen de

pie arriba de sus pupitres, como él les hubo enseñado, desde su escritorio, para "ver el mundo desde otra perspectiva", una que vincula existencia y conciencia.

The Ron Clark story, una obra inspirada inspiradora e inspirada en la labor de un joven maestro de una escuela pública en Nueva York a quien, según lo que se muestra, se le podría calificar convenientemente de enérgico, creativo e idealista. Es una de esas personas que se comprometen con el trabajo en equipo, porque según lo que él manifiesta a los otros maestros, la unión es fundamental; siempre y cuando, se conozcan las necesidades de cada uno de los suyos. Lo prefiere de ese modo porque es un aprendizaje compartido dispuesto a transformarlo todo. Pero no la tiene fácil. Casi todos los docentes expuestos en el cine se mostraron como luchadores persistentes contra la adversidad. Vale la pena mostrar el énfasis que hacen las películas para que veamos lo heroico que resultan ciertos personajes. Por ejemplo en *Freedom Writers*, el interés de quien examina la película se centra en la constancia de la protagonista Erin Gruwell que al igual que Jane Obincho en *The First Grader* deben defender su derecho a la realización personal aún en contra de la voluntad de sus seres queridos más cercanos, quienes no desaprovechan oportunidad para desestimularlas. Tenacidad y persistencia "La escuela me necesita" y la pareja pregunta "¿Qué hay de mí?" El diálogo de pareja se repite –casi calcado– en *Freedom Writers*. Pero se destaca la persistencia de los maestros interpretados en las cintas: Erin Gruwell recibe comentarios de su padre, tales como: "Desperdicias tu talento en gente que no aprecia la educación" (17' 56"). Por cierto, ella había idealizado a su padre. También le toca lidiar con una directora que no cree en los retos y que irónicamente la provoca con frases como: "No puedes obligar a una persona a querer educarse" (38' 50"), y maestros que no aceptan desafíos y quieren ejercer de manera fácil su labor. Ella sufre como ser humano de carne y hueso. En este sentido el tinte de casi todas las películas es humano y humanista.

Incluso es la lógica de *The Great Debaters*, un film biográfico en el cual encontramos a Melvin B. Tolson, profesor afrodescendiente de Wiley College, Texas, quien incitaba a sus estudiantes a llevar a la práctica un tipo de dialéctica hegeliana: se esforzaba para que sostuviesen argumentos lógicos, contraponerlos y defenderlos en debates públicos. Por la misma línea se juzga *The Emperor's Club*; pero con una salvedad, Hundert, se caracteriza por ser el tipo de maestros que alecciona todo el tiempo con anécdotas de personajes históricos, para que los estudiantes se obliguen a conocerlos y reconocerlos en la práctica.

Es allí, según se entiende, donde habita lo que trasciende. Según lo manifiesta Hundert, con el conocimiento se puede ganar el mundo entero, pero para que las realizaciones perduren, hay que salir del propio egoísmo, hay que trascenderse. Lo cual justifica las lecciones de vida que está acostumbrado a dar. Verbigracia, en una de las escenas le dice al joven Sedgewick Bell (hijo de un senador) quien figura como político tramposo “sólo la conducta que te deja en paz contigo mismo y con los demás, merece la pena realizarse”(TheEmperor’s club, 1h 32’).

A estas lucubraciones me ha conducido el propósito de entender los derechos humanos desde dos puntos de referencia tan sencillos como potentes: el primero, predicar con el ejemplo; el segundo, negarme a crear cabezas llenas, siguiendo a Enríquez y Muñoz, sino bien estructuradas (2014, p.262). Para ello se requiere de compromiso con el proceso enseñanza-aprendizaje. La película *TheLife of David Gale* puede ayudar a entender lo enunciado. David Gale, el protagonista, personifica la idea que fija la importancia de actuar conforme se piensa. Permítaseme aclararlo, su compromiso ético y estético da sentido a la conducta desplegada por este catedrático y crítico de la pena de muerte (activista de *DeathWatch*) al momento de convertirse, como se deja ver en la película, en un mártir «involuntario», quien logra que con «su muerte, aquello por lo que luchó»(TheLife of David Gale, 2h 5’’) se comience a cristalizar. Su batalla para acabar con la pena de muerte es en cierta forma una defensa del derecho a la vida consagrado en el artículo 3° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Una vez se termina de ver *TheLife of David Gale*, es claro que se experimenta cierta cercanía a la vida socrática, ello, sobre todo, a partir de la provocación de Gale, quien es profesor de filosofía, al vérselo alicorado una noche, yendo de bar en bar y citando pasajes enteros del juicio a Sócrates (52’ 20’’). El paralelo es evidente. Se trata del hombre cuya conciencia de sí le permitía *decir y hacer*. A propósito de Sócrates, no en vano Rossellini representa la vida del pensador griego en la pantalla grande como intentó hacerlo Platón en sus diálogos. Por ejemplo, Rossellini lo muestra, una vez bebe la cicuta, recordando su compromiso ético con los miembros de la sociedad, incluyendo, el de pagar el gallo a Esculapio (Sócrates, 1h 53’ 22’’).

En esa misma línea se encuentra la película *TheFirstGrader*. La historia del viejo Marugo, conmoviendo espíritus sensibles y críticos. Seres reflexivos y dispuestos a la

alteridad. Marugo, resultó ser uno de esos alumnos *sui generis* en una escuela rural de Kenia —entre otras razones por contar con ochenta y cuatro años (84) de edad—. Se trata de alguien, que termina siendo maestro de sí mismo y nos recuerda a quienes pretendemos enseñar que nunca se es demasiado viejo para aprender. Tiene claro que solo se deja de aprender si se está muerto. Esa imagen de quien quiere aprender porque se siente vivo. Siempre se le ve preocupado por sus compañeros de clase, unos niños que oyen contar sus luchas y otros «*Mau-Mau*» que murieron por la libertad de su país, en esas luchas. Sueños de libertad que nos remiten a otro largometraje, uno ya citado: “si conseguimos que una sola generación crezca libre, tan sólo una sola generación, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad. Nadie les podrá robar ese tesoro” (La lengua de las mariposas, 1h 9’).

Conforme a lo visto en el párrafo anterior y lo dicho hasta el momento, persiste la idea de que para educar en derechos humanos se deben “reconocer las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación [...]”. Esto significa; educar para el ejercicio de los derechos y, en muchas ocasiones, implica participar de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron ‘alfabetizados en Derechos Humanos’ por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos” (Magendzo, 2006, p.184). Alfabetizado -en el sentido señalado- resultó ser Marugo, quien quería ir a la escuela para estudiar y aprender, haciéndose libre, pues había padecido la violación de sus derechos humanos.

Por añadidura, no es casualidad que en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, se conecten mundos llenos de dolor, frustración, desorientación, soledad entre seres necesitados de afecto. Es el caso de *Monsieur Lazhar*, una propuesta narrativa que muestra auténticos conflictos del sistema educativo del moderno mundo occidental. Bashir, en términos del director, no solo proviene de otra cultura —Argelia—, sino que posee, además, una historia de vida aflictiva que contary; quizá por ello, cree en otro modo de hacer las cosas. La historia, situada en Montreal a comienzos del siglo XXI, pone al descubierto la expresa prohibición, incómoda por cierto, del contacto físico con los alumnos, como medida de precaución ante “la paranoia del despertar sexual”. En esta película se dejan ver prohibiciones de ese tipo. En el fondo se podría desnaturalizar la credibilidad sostenida por la alteridad. Los obstáculos emergen cuando se intentan excluir

las emociones, las pasiones humanas en el proceso de aprendizaje, lo digo por experiencia personal, puesto que la motivación en todos los ámbitos y particularmente en el campo escolar, proviene de la psiquis y no de las categorías epistémicas, como se pudiera, en un comienzo, creer. La visión del ser humano debe ser holística para comprenderlo de manera integral. En principio el profesor Lazhar, se inhibe de ir al encuentro de esos pequeños. Al final, sin embargo, mediante un fuerte y afectivo abrazo se manifiesta la tierna relación que tejió con la pequeña Alice, quien percibe de modo intuitivo la historia que acompaña al otro, su maestro.

Otros largometrajes vistos para la confrontación de prejuicios son *Beyond the Blackboard* y *The Mighty Macs*. La primera, es una película que tiene lugar en 1987 con una joven maestra que enseña en un refugio para familias sin techo; donde la «escuela» es un lugar sin nombre y sin más recursos que unos pocos pupitres, un tablero y una sensación de pesadumbre. Stacy Bess es, sin duda alguna, un ser que se obliga a superar temores y prejuicios aprendiendo del entorno al que tanto temía: la pobreza material. Sin embargo, se trata de una señal que incita a la solidaridad, la esperanza, el amor, la compasión, la comprensión y el trabajo comunitario. La segunda, ambientada en 1972, cuenta la historia —basada en la vida real como muchas de las películas referenciadas—, de Cathy Rush. Entrenadora de baloncesto en la católica Universidad Inmaculada de Malvern, Pensilvania, que se presta a dar cuenta de la discriminación sexista de mediados del siglo XX y la voluntad, al igual que el esfuerzo, asumido por el equipo femenino a su cargo.

Tal vez quepa hacer algunos comentarios personales a la luz de lo visto en los citados largometrajes: el ser humano tiene el derecho-deber de realizarse, luchar por concretar sus sueños; “los sueños son para todos, sólo se necesita corazón” (*The Mighty Macs*, 32’ 25”). Las luchas, por su parte, son necesarias si quieres sacar adelante tus proyectos. Pese a todo, lo que interesa, en términos de Cathy, lo que debería importar, “es lo que nos hace crecer y desarrollarnos como persona” (44’ 30”).

La dinámica propuesta por *Mr. Holland's Opus* nos lleva a igual conclusión, pero se adicionan categorías de valor tales como dignidad, excelencia y honestidad. La música hace parte de dicho proceso y eventos de los años sesenta como la Guerra de Vietnam, el movimiento hippie, los Beatles y las agitaciones sociales en busca de un mundo mejor, son

los que hacen auténtica la reflexión propuesta en *Mr. Holland's Opus*. Por esta razón pone en evidencia la excelencia, básicamente cuando Glenn Holland escucha, por parte de su exalumna, y actual gobernadora del Estado, lo siguiente: “*ha logrado un éxito mayor que la riqueza y la fama. Mire a su alrededor. No hay una sola vida en esta sala a la que usted no haya tocado. Y cada uno de nosotros es mejor persona gracias a usted. Nosotros somos su sinfonía. Nosotros somos las melodías y las notas de su obra. La música de su vida*” (2h 10’).

Hablando de música, es imposible dejar pasar por alto *Les choristes*. Esta obra cinematográfica recrea el esfuerzo de un profesor que utiliza la música y sus dotes de director para construir un grupo de coristas y así intentar dar sentido de vida a los estudiantes del reformatorio en el cual trabaja. A grandes rasgos *Les choristes* se enfrentan, por decirlo de algún modo, *tánatos* y *eros* entre el director de la escuela *Foud de l’etang* —un burócrata déspota—, y Clement Mathieu, un hombre de temperamento cordial y jovial quien percibe que bajo las políticas del actual director, tiende a empeorar la situación de los estudiantes que en el reformatorio escolar residen. La esperanza llega con el afectuoso trato que brinda Clement Mathieu, uno que transforma la triste vida de los niños de *Foud de l’etang* e incluso, la de quienes allí laboran. Se propone en el fondo un proceso mediante el cual los alumnos aprenden a valorarse mediante el aprendizaje de la autoestima. Se trata de una actitud dispuesta a simbolizar la unión, el aliento, la confianza, la autoestima y la alteridad de quienes son tratados como seres humanos dignos de existir, aún en las circunstancias de desesperanza que se experimenta. Así las cosas, un poco de alegría ayuda a preparar el camino de quienes tienen fe en lo que hacen y creen en lo que reciben y todo ello, gracias al maestro que sabe lo que quiere, el que se apasiona por lo que hace. Otra vez, como en *Mr. Holland's Opus* el hacer como realización del ser: si hacemos lo que nos gusta, seremos felices.

Existe, a propósito del tema pedagógico-humanista, una película que deja un mensaje de amor. Recuerda a la vieja generación, la de la Colombia agraria —anterior a 1960— evoca al maestro de pueblo, en este caso viejo y casi ciego. Se trata de una cinta mexicana que protagoniza un maestro sensible, inteligente, soñador, tolerante y conciliador. Me refiero a la película *Simitrio*. Cipriano, el viejo profesor, su protagonista, simboliza una de las ideas de las que me valí para enfrentar el presente ejercicio de escritura: siempre hay

algo que enseñar y que aprender. Más aún si le recuerda, como se observa finalizando la película, a partir de ecos inspiradores: “lo que vale de un buen maestro es su concepto del deber, su vocación ejemplar, su dignidad de espíritu [...]” (1h 22’ 50”).

En esta cinta, según el guion, el profesor desde un comienzo reconoce el medio, el contexto, ya lo ha estudiado. Desde un principio nos encontramos con un maestro que sabe lo que quiere, el profesor que se apasiona por lo que hace, por su labor. Otra vez el hacer como realización del ser, pues aquí el protagonista –el maestro del pueblo- aún a pesar de los años, se sigue sintiendo un profesor, que tiene algo que enseñar, para ser mejor personas, a quienes fueron sus alumnos. Por ejemplo, al gamonal Don Fermín, a quien le manifiesta que pesar de no gozar de buen salario no deja su oficio, porque siente que nació para ser profesor y no negociante ni agricultor. Frente a la preocupación de un padre déspota e indolente, expresa: “Lástima de los años que perdí enseñándote en la escuela y del tiempo que desperdicié dándote consejos.”. El maestro que se sabe tal siempre está pendiente de desempeñar bien su papel. Sabe cumplir su deber. No demerita su labor al desempeñar bien su cargo. Lo hace con dignidad. Y es que *Thegreatdebaters* lo recuerda, ya que expresa la importancia de la labor maestro al comienzo, cuando uno lee en la pantalla: “Creo que somos las personas más privilegiadas del país, porque tenemos el trabajo más importante: la educación de nuestros jóvenes.” (2’50”). Basta esta cita, para hacernos conscientes del valor social del desempeño del gremio profesoral^{vi}.

Del maestro hay mucho que decir, pero antes de agotar planteamientos, recomiendo ver *Mona Lisa Smile*. Esta película llama la atención porque concentra, en plena postguerra, la imagen del papel de la mujer en sociedad: el ser que se prepara para el matrimonio. En *Mona Lisa Smile* la mujer que no busca ser líder sino la esposa del líder. La maestra Katherine Watson, como buena defensora del género femenino, una vez se instala a enseñar historia del arte en la Universidad de Wellesly, Nueva Inglaterra, se percató que la prestigiosa institución está anclada en la tradición y el conformismo elitista que hace que el espectador se compadezca de los sueños y esperanzas de sus alumnas cuya meta de vida es el matrimonio. Aquí, en contravía, el compromiso de la protagonista con la libertad, de la mano de la felicidad, es más que evidente. Hierde la sensibilidad del espectador ver que las instituciones sociales pesan más que la felicidad humana y debe ser de ese modo, según la lógica del poder tradicional, porque la prestigiosa universidad funciona de esta manera:

le entrega a la sociedad mujeres con buena memoria, obedientes, sumisas. Lo cual induce a pensar que se trata de una conducta destructiva que poco o nada edifica; de hecho, impide levantar conciencias, imposibilita *hacer* y en el fondo *ser*. En otros términos, la realización del ser humano, en una sociedad cosificada no cuenta, lo que vale se traduce en generaciones de individuos sin capacidad para *pensar*, ni *crear*, ni *escuchar*.

Casi todos los maestros se hallan comprometidos con su labor (el autodescubrimiento para la realización del estudiante como ser humano). Ello se puede asociar a *Mr. Holland's Opus* cuando Glenn Holland le pregunta a una de sus estudiantes - Rowena Morgan- ¿Qué quiere hacer usted? (1h 26') (no le pregunta ¿qué quiere ser usted?, sino ¿qué quiere **hacer** usted? La diferencia radica en que la felicidad y la realización del ser humano se hallan en el hacer -*Mr. Holland's Opus*. También se ve por ejemplo, el compromiso en *Freedom Writers* ya que la protagonista va más allá de su deber legal al conseguir un empleo que le permite adquirir libros para que sus estudiantes avancen en la comprensión lectora. En el fondo se trata de un proceso de autorreflexión, es decir reflexión sobre su propia existencia respondiendo a la pregunta ¿Qué quiero hacer y ser? A todo ello, a la realización personal, se opone el poder del sistema que oprime.

Bajo la lógica social tradicional, transformar las estructuras de poder no es tarea fácil, los ideales del cambio no siempre logran su cometido. Incluso, desde la administración de los espacios académicos mencionados desde *Dead Poets Society*, *Beyond the Blackboard*, *Mona Lisa Smile*, *The Mighty Macs* y *Les choristes*, lo propio del poder es minar las libertades fundamentales, los derechos constitucionales, los derechos humanos. De lo expuesto podemos afirmar que, definitivamente, se subordina el cuidado de sí^{vii} y el «conocimiento de sí» en favor de los poderes institucionalizados. En nuestra época, comienzos del siglo XXI, se subordina el ser humano a las sociedades de consumo, en este modelo económico a las instituciones capitalistas. Bien lo enseña Fleury (1997) cuando afirma que la persona se piensa como ciudadano —todo aquel que tiene derechos, deberes y obligaciones— si logra acomodarse a las dinámicas del mercado.

La educación resulta, conforme a lo expuesto en el párrafo anterior, indispensable para la realización de los derechos humanos. Se trata de alejar los espíritus de la ignorancia, en términos de Platón, del mundo de la caverna. Entender los acontecimientos del

pasado que explican el presente y se proyectan al futuro como sello indeleble del actuar humano, para eso es la educación, para eso se construye cultura. Se confronta, de esta manera, la estulticia.

Séneca nos dice que si queremos salir de la ignorancia es necesaria la crítica, cuando de las representaciones del mundo se trata. Pues bien, estulto es el que se dispersa en el tiempo sin poner su voluntad en alguna finalidad importante. “Esa voluntad volátil no puede ser libre. Querer libremente es querer estar determinado por representaciones o inclinaciones que ayuden adoptar estilos de vida justos. La voluntad justa no tiene otro objeto que a sí mismo. Ahora bien, el estulto no se quiere así mismo. Salir de la estulticia es ponerse en actitud tal que uno llega a quererse a sí mismo” (Rojas, 1999), pensar por sí mismo como valor representativo de quien logra ser libre y autónomo. En palabras del profesor Keating —*Dead Poets Society*—, buscar su propia voz para alcanzar el despertar de la conciencia crítica y reflexiva, para atreverse a vivir, sin causar daño a los demás, claro está. Es una oportunidad bien merecida que nos ofrece la vida, no la desperdiciemos.

La película *el maestro* así lo figura: vida y pedagogía son inseparables. En otras palabras, Pineda referenciando a Dewey lo repite: “la asociación entre los conceptos enseñanza y los placeres propios de lo lúdico, del juego, debe ser propia del *quehacer* escolar” (2011, p.106).

El filme *Wei Minzhi* (Ni uno menos) lo ayuda a entender. Sin placer, sin pasión por la enseñanza, no puede haber genuino resultado en la tarea educativa. No es el sueldo, -miserable en muchas ocasiones-, lo que hace que se dé lo mejor de sí; es, sin duda, el compromiso asumido por Minzhilo que nos lo recuerda. Esta obra trata de una joven de trece (13) años —que solo ha cursado la primaria— a quien se le encarga la tarea de sustituir durante un mes al maestro Gao. Vale la pena advertir que es una adolescente que evidencia abnegación, además de fuerza, resolución y ternura al comprometerse a no dejar desertar ni uno más de los alumnos de Gao.

No se alcanza uno a imaginar el reto que significa concretar la tarea del maestro, teniendo presente desventuras, reproches, y adversidades, que podrían impedirle cumplir su labor. Ahora bien, resulta interesante entender que la mirada no depende del ojo que observa desde la distancia, sino, básicamente, del universo simbólico del sujeto en cuestión. Es lo que acontece en *The Miracle Worker*. Lleva ese título quizá por puntualizar el

esfuerzo de una maestra por sacar, a la niña sorda y ciega que está a su cuidado, de la capsula de la indiferencia. Lo logra cuando inicialmente reconoce el agua —el elemento que simboliza la vida- en el mundo material que le rodea. Ana, logra una conexión emocional que anuncia el dramático despertar de su espíritu.

La película *Detachment*, también tiene algo que decir. Su protagonista es un profesor reemplazo: Henry Barthes. Para él, “la mayoría de la gente no se conoce a sí misma” (11’ 15”). Ahora bien, para evitar el proceso de cosificación “debemos aprender a leer, a estimular nuestra propia imaginación, a cultivar nuestra propia conciencia” (43’ 30”). Se requiere, a ultranza, recuperar el valor de la utopía, frente a la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo, la resignación. La pesadilla del neoliberalismo que destruye la solidaridad se cuele en esta película -con el vendedor de bienes raíces que intenta poner la escuela al servicio del comercio de bienes-, también expulsa de la escuela al protagonista de *Mr. Holland's Opus*, allí también triunfa la ideología neoliberal, se combaten las humanidades. La realización del ser humano no cuenta. Se le anuncia a Glenn que deben prescindir de su asignatura, y no sólo la suya, sino todas las relacionadas con el arte. El arte musical carecerá de sentido cultural en sus vidas, pero eso al espíritu neoliberal no le importa. En síntesis lo que Holland ve con meridiana claridad, es que no podremos evitar un problema posterior para toda la sociedad, cuando se abandone el espíritu de la cultura. Ya los abuelos lo decían: “El que crea que la educación vale mucho, que piense cuánto cuesta la ignorancia”. (Derek Bok, Presidente de la Universidad de Harvard, 1971-1991)

En este sentido, parafraseando a Freire (1993), la esperanza es una necesidad ontológica. Por lo menos la que permite entender que no se parte de un proceso teórico-intelectual sino del reino de la pasión, porque, siguiendo a Magendzo (2006, p.23)

Educar supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer. No olvidemos que los derechos humanos se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que somos!

Claro que la anterior referencia no explica todo lo que se tiene que decir del potencial humano que debería vivirse en medio de los muros que son testigos de la educación. Llama la atención; atal punto, *Entre les murs*. Una cinta que recoge la experiencia de vida de François, profesor de literatura en una escuela secundaria del distrito 20 de París, que hace ver que los «muros» no son solo físicos, el lenguaje tiene mucho que ver si se trata de encausar la tolerancia, disciplina, justicia, entusiasmo por el conocimiento, ética, respeto hacia uno mismo y autoridad desde un sentir humanista y multicultural. François vale del dialogo para contribuir a la formación de *sí*, del *otro*, de *todos*. Aquí se puede ver, de cierta manera la tendencia pedagógica del paradigma ecológico o emergente, ya que el salón de clases obra como un sistema que se relaciona en red con otro que es la escuela, que se entrecruza con otro que es el sistema educativo, que se mezcla con el gobierno, el estado y la sociedad, en un entramado no fácilmente descifrable. No obstante, la obra resulta ser una exposición brillante sobre el inevitable pesimismo del académico crítico contemporáneo, cuya labor se debate entre el muro del lenguaje institucional y la incongruencia de los jóvenes que se encasillan en prisiones mentales que hay que intentar superar.

Para finalizar este aparte, a modo de conclusión, casi todas las cintas apuntan a la necesidad de enseñar a valorar los derechos humanos, a educar en derechos humanos, a vivir los derechos humanos. Si la escuela es el sitio, después del hogar, en el cual el ser humano pasa la mayor parte de su tiempo, resulta indispensable que allí aprenda la vivencia (como método pedagógico para la enseñanza) de los derechos humanos. Tal tarea es consecuencia de admitir como dice *Thegreatdebaters* “somos las personas más privilegiadas del país, porque tenemos el trabajo más importante: la educación de nuestros jóvenes.”. Se supone que el maestro, debido a que es el experto en la enseñanza, resulta ser el profesional adecuado para la realización de esta tarea: la enseñanza de la existencia del otro, su reconocimiento y valoración, es decir, la enseñanza de los derechos humanos. Ese es el verdadero reto.

4. Reflexión de cierre

Finalmente, todas las imágenes cinematográficas partieron de una intención hermenéutica que permitió comprender la labor del maestro en torno a los valores que enriquecen, explícita e implícitamente, los derechos humanos^{viii}.

Se trabajó desde el cine, pues como se mencionó al principio, se considera una herramienta cultural, didáctica, pedagógica y epistemológica que intenta, a través de una actitud hermenéutica, comprender el presente mirando el pasado, preparándonos para el devenir^{ix}. Hay quienes dicen, a este respecto, que se dialoga con el pasado desde el presente ya que “el lenguaje está atrapado en las redes de la historia (Comilli, 2015: 195), porque, si bien es cierto, una imagen nos dice cosas que se teorizan, interiorizan e interpretan, una misma imagen tiene una multiplicidad de lecturas que reconstruyen la realidad conforme a la historia vital –cultural, si se quiere- de los sujetos que le piensan.

Esa realidad reconstruida es lo que el espectador observa, comprende, analiza, compara y explica encadenando la mirada. Su sentir. Claro está; la experiencia cinematográfica aquí referida cumple como una de sus tareas el ilustrar y culturizar en torno a libertad. Desde la primera hasta la última película, unas con más énfasis que otras, nos proponen hacer seres libres, fundamentalmente autónomos que piensen por sí mismo para decidir cada uno su destino y entre todos el nuestro^x.

Antes de culminar esta reflexión de cierre cabe llamar la atención acerca del predominio de los hombres en las películas que exponen la labor maestra y en consecuencia se desarrolla una perspectiva predominantemente “sexista” de este quehacer que devela en algunos casos la postura patriarcal con la que el cine ha desarrollado sus producciones, este aspecto aunque interesante y polémico, puede también estar amarrado a las elecciones del escritor de este ensayo. Por ejemplo, aparte de *Dangerous Minds* (Michelle Pfeiffer), *Mona Lisa Smile* (Julia Roberts), *The Miracle Worker* (Anne Bancroft), *Ágora* (Rachel Weisz), *Beyond the Blackboard* (Emily VanCamp), *Yigedou bu nengshao -Not One Less*, en inglés (Wei Minzhi), *The First Grader* (Naomie Harris), *Freedom Writers* (Hilary Swank) *The Mighty Macs* (Carla Gugino) son muy pocas las películas sobre temas escolares y educativos protagonizadas por mujeres. Las actuadas por hombres en el papel principal las quintuplican. La libertad de la mujer y la libertad del hombre van asociadas. No se pueden

considerar los hombres seres libres si al mismo tiempo no contribuimos a la liberación de la mujer. Recuérdese que la cárcel encarcela al detenido, pero también esclaviza -en el deber de custodiar- al guardia que vigila. Valga aclarar que, a pesar de la visión sexista de directores y guionistas, en momento alguno atacan la mujer. Las películas se mantienen en el ámbito de la buena crítica. Simplemente describen la época en la que se inscriben los personajes.

El cine nos permite una mirada humana de la labor docente en general, y de esa labor docente particularmente empeñada en la enseñanza de los derechos humanos.

Si examinamos el asunto con cuidado, vemos que una de las claves que usa el maestro para la enseñanza de los derechos humanos es simple. ¿Cuál? Muy sencilla: se trata de exigir a los estudiantes, obligándolos a dar lo mejor de sí. Ello se rastrea en casi todas las cintas, desde *The Miracle Worker* hasta *Paper Chase*, pasando por *McFarland USA*. Una persona que dé lo mejor de sí, en todo sentido, terminará siendo mejor persona.

Atendiendo este propósito -el de exigirle al estudiante- el profesor se obliga a utilizar su vida como recurso para la enseñanza. El profesor debe llevar una vida ejemplar, esto es, enseñar con su comportamiento. Para el auténtico maestro, para quien tiene esta vocación ello no será problemático, ya que él se goza su labor, él disfruta siendo docente, ese es el verdadero maestro, el que se satisface enseñando.

Y ¿A dónde apunta la enseñanza de quien tiene vocación docente? Luego de lo reflexionado en el presente ensayo, no cabe duda: el verdadero docente prepara al estudiante para un encuentro consigo mismo. Lo prepara para un reencuentro con su ser. Lo prepara para que conozca y reconozca sus intereses. Lo prepara, en síntesis para ser libre. Y a partir de allí, entender la libertad del otro. Al fin y al cabo yo soy el otro del otro. De eso trató esta reflexión. De permitir a través de la mirada fílmica intentar comprender las posibilidades de la labor docente en la enseñanza de los derechos humanos.

Finalmente, para terminar, se recuerda que no puede haber seres autónomos e independientes si no se hacen primero seres libres. Para ello, se requiere situarse en el mundo, pensarle, entenderle, comprenderle, abarcarlo y luego arriesgar a moverse en él. De acuerdo con todo lo dicho, se trata, en síntesis, de preparar mentes libres, lo cual permite diferenciar educación de adiestramiento.

Referentes bibliográficos

- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico cultural. Análisis comparativo. Ciudad de la Habana: Revista Cubana de Entomología, Vol, 24, Nº 1.
- Alexy, R. (1995). Teoría de los derechos fundamentales. Traducción de Ernesto Garzón Valdez, Barcelona: Editorial Ariel.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ausubel, N. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- Barba, J. (2013). Educación para los Derechos Humanos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barreiro, M. (2014). Epistemología de la imagen mecánica de los años 20. Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma.
- Bernauer, J. (1990). “Más allá de la vida y de la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz”, en: Michel Foucault filósofo. Editorial: Gedisa
- Campoy, I. (2004). Una revisión a la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos. Anuario de Filosofía del Derecho, tomo XXI. Madrid, España: Ministerio de Justicia
- Camus, A. (1988). El mito de Sísifo. Barcelona: Alianza Editorial.
- Catalá, J. (2014). El cine de pensamiento. Formas de la imaginación tecno-estética. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? México: Ediciones Progreso.
- Cavell, S. (2008). El cine, ¿puede hacernos mejores? Madrid: Katz Editores.
- Cepeda, M. (1997). Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991. Bogotá: Editorial Temis.
- Daney, S. (2004). Cine, arte del presente. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- De la Torre, S. (1996). Cine formativo. Una estrategia innovadora para los maestros. Barcelona, España Ediciones Octaedro, S.L.
- Dewey, J. (1967). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.

- Diker, G. (2010). Nuevas concepciones acerca del rol maestro en América Latina. Documento preliminar.
- Domínguez, A. (2001). Reconsiderando el papel de los maestros ante la sociedad de la informática. España: Paidós.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). Comp. Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Dyson, F. (2008). El científico rebelde. Barcelona Editorial Debate.
- Enríquez, J. y Muñoz, J. (2014). Educación plena en Derechos Humanos. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Fleury, S. (1997). Estado sin ciudadanos: seguridad social en América Latina. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Foucault, M. (2002). La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1989). Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. España: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Notas sobre la incalculable experiencia de educar. En: educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gamba, F. (2013). Sobre delirios y Ficciones. Bolivia: Ciudad Paz editores.
- García, J. (1970). Vamos hablar de cine. Navarra, España: Salvat Editores S.A.
- Gaviria, C. (2013) Mito o logos. Hacia La República de Platón. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Gómez, A. (2011). Derechos Humanos, Educación y sociedad, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- González, J. (2006). Tratados Internacionales de Derechos Humanos y principio de legalidad. La quiebra de las obligaciones de los Tratados Internacionales en el ámbito del derecho a la educación. En: Derechos Humanos, Relaciones Internacionales y Globalización, editor, Joaquín González Ibañez, Madrid: Universidad X el sabio, pp, 223-282.

- González, J. (2014). *Imágenes escritas. Obras maestras del cine*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Held, D. (2001). *Modelos de Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoyos, G y otros. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Kaufman, R. y Nelson J. (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. Doc. PREAL N° 33, ambos producidos por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Larrosa, J. (2006). *Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia*. En: *Educación la mirada, políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Laurens, M. y otros. (2009) *Enfoques de película*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Libaneo, J. (1982). *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. Sao Pablo: Revista de la Asociación Nacional de Educación, N° 6, año 3.
- Longhi, L. (2014). *El cine en TV pensado por Rossellini*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los maestros de hoy*. Chile: Editorial LOM.
- Martin, E. y Marchesi, A. (2014). *La calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Editorial Alianza.
- Mélich, J. C., y otros (eds.) (2001): *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Síntesis.
- MEN (2007). *Plan nacional de educación, respeto y práctica de los derechos humanos*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Muguerza, J. (1989). *El fundamento de los Derechos Humanos*. Edición preparada por Gregorio Peces—Barba Martínez. Madrid: Editorial Debate.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Buho Ltda.

- Piaget, J. (1989). *Hacia una lógica de los significados*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pineda D. (2011). *La individualidad en la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Posada, G. (1995). *Comp. Ser o no ser crítico de cine*. Pereira: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes de Risaralda.
- Prieto, H. (1999). *Ética, cultura y constitución*, En: *Filosofía del Derecho*, Universidad Libre. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Punset, E. (2010) *El viaje al poder de la mente*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, S.A.
- Quintero, M. y Molano, M. (2010). *Educación en Derechos Humanos*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Rivas, Patricio y otros. *La educación pública, un derecho con diversos rostros*. Fundación Confiar. Medellín, 2014. Pág. 278
- Rivera, P. (2011). *John Dewey. Selección de textos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rizzolatti, Giacomo. (2006) *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sanabria, F. (2013). *¿Profesor?* Bogotá: Ediciones Rocca.
- Sandler, Jack; Davidson, Robert S. (1974). *Psicopatología: teoría del aprendizaje, investigación y aplicaciones*. México: Trillas
- Santa Cruz, J. (2010). *Imagen-Simulacro*. Estudios de cine contemporáneo. Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados.
- Soliña, M. (2005). *Epistemología de la imagen mecánica de los años 20*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del maestro y en el desarrollo curricular*. Táchira: Revista Acción Pedagógica, Vol. 9, N° 1 y 2.
- Tagliani, S. (2009). «Encuentro en ocasión del "Día del Psicopedagogo", modelos biculturales de escuela». *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, Vol. 28, No 44, pp, 31-33.
- Tébar, L. (2003) *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana
- Vélez, F. (1984). *Hildebrando*. Medellín: Editorial Bedout.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Paidos.
- Wittgenstein, L. (2007). *Aforismos, cultura y Valor*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

- Xesus, J. (2004). Los retos para la educación en derechos humanos. En: Magendzo, A. (editor). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Zagrebelsky, G. (1995) *El derecho dúctil*. Madrid: Editorial Trotta.

Cibergrafía

- Ausubel, D. Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo
- Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. En: Red Científica de Tecnología y Pensamiento. Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- El conductismo. Disponible en: <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/conductismo.ht>
- Funciones del maestro hoy. (2009) Educando el portal de la educación dominicana. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/articulos/maestro/funciones-del-maestro-de-hoy/>
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina: Balance de una década. PREAL N° 15. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo.pdf
- Gutiérrez, O. El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. Disponible en <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>
- Londoño, J. (2015). Una tarea pendiente. *El Espectador*, Julio 17. Disponible en <http://www.elespectador.com/opinion/una-tarea-pendiente>
- Mélich, J. (2014). Herramientas. Edición N° 00396, semana del 25 de Abril al 1 de Mayo de 2014. Disponible en: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0396/articulo09.html>.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Translated and Edited by G. V. Anrep*. London: Oxford University Press. Disponible en: <http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/>
- Restrepo J. (2015). Un oficio, un arte, una misión. *El Espectador* 17 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/un-oficio-un-arte-una-mision>

- Rodríguez G. y García L. (2008). Valores, Derechos Humanos y Competencias ciudadanas en la escuela. Tomado originariamente de: <http://es.slideshare.net/algalvis50/valores-derechos-humanos-y-competencias-ciudadanas-en-la-escuela>
- Rojas, C. (1999). Foucault: la ética como subjetivación. Disponible en: <http://www.uprh.edu/humanidades/libromania/foucault/>
- Silvosa, H. (2012). La imagen del cine. Conflictos, desafíos y resistencia pedagógica en el mundo audiovisual. Disponible en: <http://www.eticaycine.org/La-imagen-del-cine-Conflictos>
- Vila, E. (2005). La reflexión y el diálogo como estrategias para la prevención y resolución de conflictos. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1138Vila.pdf>.
- Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas. Integrative Psychological and Behavioral Science. Disponible en: [http://individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20\(2011\).%20Vygotsky%20Circle.pdf](http://individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20(2011).%20Vygotsky%20Circle.pdf).

Filmografía

- Augustin, A (productor)& Amenábar, A. (director) (2009). *Agora*. España: Twentieth Century Fox España
- Barratier, C. (director). (2004). *Les choristes*. Francia: Galatée Films / Pathé Renn Productions / France 2 Cinéma / Novo Arturo Films
- Bender, J, Senensky, R, Allen, C. (directores). (1978-1986). *Paper Chase Serie de TV Americana*. E.E.U.U: 20th Century Fox Television
- Cantet, L.(director). (2008). *Entre les murs*. Francia: Haut et Court
- Caro, N. (director). (2015). *McFarland USA*. E.E.U.U: Mayhem Pictures / Walt Disney Pictures
- Chadwick, J. (director). (2010). *The First Grader*. Reino Unido: Sixth Sense Productions / Origin Pictures / BBC Films / Blue Sky Films / Lipsync Productions / UK Film Council / Videovision Entertainment
- Chambers, T.(director). (2009). *The Mighty Macs*. E.E.U.U: Quaker Media
- Clavell, J. (director). (1967). *To Sir, with love*. Reino Unido: Columbia Pictures

- Cuerda, J. (director). (1999). *La Lengua de las mariposas*. España: Sogetel / Las Producciones del Escorpión / Grupo Voz
- De Sica, V. (director). (1948). *Ladri di biciclette*. Italia: Produzioni De Sica (PDS)
- Fabrizi, A. & Manzanos, E (directores). (1957). *El maestro*. España: Coproducción España-Italia; Gladiator Film / Unión Films
- Falardeau, P. (director). (2011). *Monsieur Lazhar*. Canadá: micro_scope
- Frank, H., Ritt, M. (producer)&Ritt, M (director) (1974).*Conrack*. E.E.U.U: Twentieth Century-Fox Film Corporation
- Gómez, E. (director). (1960). Simitrio. México: Producciones Corsa S.A
- Haines, R. (director). (2006). *The Ron Clark story* —TV—.E.E.U.U: Coproducción USA-Canadá
- Herek, S. (director)..(1995). *Mr. Holland's Opus*. E.E.U.U: Polygram Filmed Entertainment / Interscope Communications / The Charlie Mopic Company
- Hoffman, M. (director).(2002). *The Emperor's Club*. E.E.U.U: Universal Pictures
- Junger, W, Haft, S, Thomas, T. (producer) &Weir, P. (director).(1989).*Dead Poets Society*. E.E.U.U: Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV. Peter Weir
- Kramer, S. (director). (1960). *Inherit the Wind*. E.E.U.U: United Artists / Stanley Kramer Productions
- LaGravenese, R. (director). (2007). *FreedomWriters*. E.E.U.U &Alemania: Paramount Pictures, MTV Films, Jersey Films, Double Feature Films, KernsFilmproduktionsgesellschaft& Company
- Newell, M. (director).(2003). *Mona Lisa Smile*. E.E.U.U: Columbia Pictures / Revolution Studios
- Nolan, C. (2010). (Director). *Inception*. Reino Unido, E.E.U.U: Warner Bros. Pictures, Syncopy, Legendary Pictures
- Parker, A. (director). (2003). *The Life of David Gale*. E.E.U.U: Universal Picture.
- Penn, A. (director). (1962). *El milagro de Ana Sullivan*. E.E.U.U Metro-Goldwyn-Mayer
- Pink Floyd. (1979). *The Wall*. Banda británica de Rock. .ReinoUnido: The Wall
- Rossellini, R. (director). (1970). *Sócrates*. Italia: Coproducción Italia-España-Francia
- Shields, B., Molen, G. (producer) &Bleckner, J. (director) (2011).*BeyondtheBlackboard*.E.E.U.U: Filmaffinity

- Stark, A., Kohn, B. et al & Kaye, T. (2011). *Detachment*. E.E.U.U: Kingsgate Films, Appian Way, Paper Street Films.
- Washington, D. (director). (2007). *The great debaters*. E.E.U.U: Miramax Films / Harpo Films / Marshall Production
- Yimou, Z. (director). (1999). *WeiMinzhi*.

Jurisprudencia

- Sentencia T-418 de 1992. M.P. Simón Rodríguez Rodríguez
- Sentencia T-419 de 1992. M.P. Simón Rodríguez Rodríguez
- Sentencia T-240 de 1993. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz
- Sentencia C-045/96. M.P. Vladimiro Naranjo Mesa
- Sentencia T-801 de 1998. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz
- Sentencia T-881 de 2002. M.P. Eduardo Montealegre Lynett

Notas al final de página

ⁱCuando se dice “sujeto” la expresión se refiere, en principio, a uno de los dos polos del conocimiento, el polo activo, el otro sería el objeto, el pasivo. Sujeto señala al que dirige la acción. El término sujeto carga así con el predicado conocimiento: también puede indicar entonces la acción del profesor como sujeto docente. Individuo indica, en un comienzo, la categoría unitaria del ser humano, para distinguirla del grupo: la comunidad. Con el término persona, en cambio se designa a ese ser humano de carne y hueso, a ese ser concreto sensible, con su experiencia vital. En algunos casos –según el contexto- las expresiones “sujeto”, “individuo” y “persona” pueden resultar intercambiables. El psicoanalista Héctor Gallo enfatiza la diferencia, centrada en el tema ético, diciendo que “no se entra al campo de la ética en calidad de individuo, sino de sujeto. Mientras el individuo se define a partir de su cuerpo tomado como unidad integrada y se mantiene en la oposición adaptación-desadaptación, el sujeto ‘evoca una variable de sentido, es susceptible de tomar varios valores y de modificarse’. El sujeto se constituye y transforma gracias a su relación con el Otro y mediante variaciones simbólicas de sentido. El individuo no se constituye, sino que se desarrolla y adapta de manera natural a su medio ambiente.” (Rivas, et al., 2014, pp 68- 73).

ⁱⁱLa Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1961, 1963 y 1966), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), las recomendaciones sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y; la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales (1974), la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos (1976), la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1979), la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (1990), y el Protocolo Facultativo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía y la participación de estos en los Conflictos Armados (2000).

ⁱⁱⁱSegún Foucault (2002) la *epimeleiaheautou* tiene tres características: 1) es una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, 2) es una mirada o una atención respecto de lo que se piensa (*melete*, meditación), 3) es una ejercitación o práctica en acciones concretas (*ascesis*) para transformar al individuo en su acceso a la verdad.

^{iv}En el 2010 fue una de las películas más aclamadas por la crítica una vez los cinéfilos manifestaran su incertidumbre por el final abierto. Ahora bien, según el desarrollo del filme, si el *tótem* de Dom Cobb, protagonista, deja de girar es que se está en la vida real y si no lo hace, es que se está soñando. Conforme al director el mensaje es sencillo: la realidad es subjetiva. Así el protagonista no tiene ningún interés en saber si es un sueño o la vida real, porque para él no hay diferencia. Lo que supone una declaración “tal vez todos los niveles de la realidad son válidos”. Dice Christopher Nolan al respecto: “con el tiempo, empezamos a ver la realidad como el primo pobre de nuestros sueños [...], y en este sentido tenemos que hacer caso a nuestros sueños, a nuestras realidades virtuales, a estas abstracciones que nos hacen disfrutar y que no rodean y que nos subconjuntos de la realidad” (tomado de página web del director).

^vLa intolerancia es otro riesgo con el cual carga –de manera permanente- la labor docente. *Ágora*, *Conrack*, *Inherit the Wind*, entre otras cintas, así lo revelan. Para comprender la labor de los héroes protagonistas debemos inspeccionar el contexto. Por ejemplo, es imposible entender las dificultades de la profesora de astronomía *Υπατία*, si no nos situamos en la Alejandría del siglo IV D.C. Era ella una mujer que estaba viviendo los últimos momentos de gloria de una ciudad tolerante, acogedora y cosmopolita. Se derrumbaba el imperio romano politeísta siendo reemplazado por una religión monoteísta como la cristiana, comandada allí por el obispo Cirilo, reconocido patriarca fundamentalista. Aquí la película exige centrarnos tanto en la época como en el discurso de la docente protagonista. Su propuesta tiene contenido subversivo en la medida en que no acepta dogmas y permite, desde la evidencia, el cuestionamiento de los conocimientos religiosos sobre el universo astronómico. Pero hay algo más. Quien enseña es una mujer y ello no es de buen recibo en una sociedad machista. El ser docente para *Υπατία* es todo un reto. Una mujer, además crítica, en una época en la que empiezan a dominar los cristianos fundamentalistas, la tragedia se ve venir. *Υπατία* es atrapada por una turba –comandada por Cirilo- que la asesina de manera cruel a causa de sus enseñanzas y lo que ellas representan. Inicia la película citando una idea del universo (un prejuicio que no se apoya en evidencia –y menos- prueba alguna) tal como si fuese un hecho comprobado: el modelo geocéntrico (1’ 25”). La religión cristiana, hasta hace poco prohibida se muestra como la más intolerante, por ejemplo en un primer momento en el diálogo entre uno de sus miembros y Orestes (13’) y más tarde con el obispo Cirilo a la cabeza de dicha iglesia. Pero no sólo la vemos desempeñando una labor epistemológica, ella también es un referente ético: enseña Derechos Humanos con su ejemplo, verbigracia cuando en vez de castigar a su esclavo irreverente, se muestra tolerante y lo libera (53’ 50”). Fue consecuente con sus principios y firme hasta el final, hasta la muerte (1h 52”). Este caso es un ejemplo de cómo se practica en la labor docente la enseñanza de los Derechos Humanos. Otro ejemplo: Le preguntan a Carlos Gaviria sobre cuál fue su mejor maestro de ética y él contestó: “fue el profesor de trigonometría y de álgebra en cuarto de bachillerato. ¿Y qué decía ese señor, como debía de ser uno? Nunca dijo eso, ni a que directrices deberíamos atener nuestra conducta, nada, no habló ni de lo bueno, ni de lo malo, de lo correcto o lo incorrecto. Pero tenía una conducta que lo convocaba a uno a imitarlo. Una conducta impecable...esa capacidad de estimular las ganas de tener conocimiento y conocimiento en una determinada área, revelaba en él, no sólo a un gran pedagogo, sino a un hombre de una estructura ética extraordinaria, porque estaba cumpliendo su función a cabalidad” Rivas, Patricio y otros. La educación pública, un derecho con diversos rostros. Fundación Confiar. Medellín, 2014. Pág. 81-82.

^{vi}La socióloga Noelba Millán Cruz sostiene en el mismo sentido la “necesidad de abordar la discusión sobre lo que pasa en el aula de clase y cuál es el papel que las maestras y los maestros cumplimos en el proceso de formación y de construcción de identidades y subjetividades en la escuela...Me he desempeñado como maestra en la escuela de primaria, de secundaria, a nivel universitario y a nivel de postgrado, y siempre nos han dicho –y es un lugar común- que la educación es el eje de transformación de la sociedad. Si es así, ¿cuál es el papel que como maestras y maestros cumplimos en ese propósito de transformación?” Rivas, Patricio y otros. La educación pública, un derecho con diversos rostros. Fundación Confiar. Medellín, 2014. Pág. 192.

^{vii}El “cuidado de sí” es una práctica permanente de toda la vida que tiende a asegurar el ejercicio continuo de la libertad. Ver al respecto Foucault (2002) y Bernauer (1990, p.254).

viii ¿Qué tan conveniente resultan ser, desde el punto de vista cinematográfico, las películas seleccionadas para este ensayo? A manera de ejemplo, citemos lo que la crítica ha expresado de *Deadpoetsociety*: “El desenlace de *La Sociedad de los poetas muertos* es todo un modelo de efectividad emocional. Todavía las imágenes no se apagan para dar curso a los créditos finales de la película cuando el público irrumpe en un aplauso que le sale del alma.... La película de Peter Weir gusta y gusta mucho. En buena hora que sea así, porque pocas satisfacciones hay más gratas que la de disfrutar un largometraje de comienzo a fin. Las buenas películas son una bendición.... Cuando la película toca la fibra anárquica que hay en lo profundo de cada conciencia, en lo que tiene de rescate de la libertad y de la pasión de vivir, más allá de las cárceles de los prejuicios, las represiones, los cesarismos, las estructuras sociales asfixiantes y otros grilletes por el estilo. En eso esas imágenes tienen elocuencia y brillo.... La verdad es que a veces sobrecogen. El mejor momento del filme corresponde a la escena en que Keating lleva a sus alumnos en el primer día de clases, a mirar la fotografía de los jóvenes que los han precedido en las aulas de Walton. Ahí sí que hay misterio.”

Esta crítica tiene más valor viniendo de un derechista defensor del régimen de Pinochet. Héctor Soto. *Una vida Crítica. Cuarenta y cinco años de cinefilia*. Ediciones Universidad Diego Portales (2013) Págs. 321-323. A propósito de la misma película el crítico de cine y pedagogo Saturnino de la Torre ha señalado: “Para Keating la enseñanza no está en transmitir los contenidos académicos sino en hacer que el alumno haga suyos esos contenidos de literatura, los recree, viva el momento (*carpe diem*) sea capaz de pensar y enjuiciar críticamente cuanto sucede; en suma, sea ‘librepensador’. El profesor es aquella persona creativa que ‘ayuda a ser’, a que cada alumno se realice en la vida desarrollando al máximo sus potencialidades.” Y concluye respecto del film que viéndolo comprendemos el valor de la libertad, eso lo permite la película: “por un momento nos sentimos libres y quien ha sentido la libertad tiene más fuerzas para vivir.” Saturnino de la Torre. *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, Págs. 149-157.

ix ¿Quién lucha más por sus principios que Conrack? ¿Quién se manifiesta más comprometido que este profesor, que al comienzo de la película le cuenta a un lugareño que, como protesta, ha decidido dejarse crecer el cabello hasta que termine la guerra de Vietnam? (7’). Se muestra coherente (entre lo que piensa y hace). El director de la película Martin Ritt acierta al vaticinar, al final de la cinta, que el futuro será distinto, ya que el viejo sur está muriendo para siempre (1h 36’). El racismo sería socavado. Al estar Barack Obama ocupando hoy la presidencia de los Estados Unidos, 34 años después de su anuncio, la vida le está dando la razón. La imagen de personas que se preocupan más por futilidades, incluso más por los animales que por las otras personas lo dice todo: al final de la cinta un señor cargando un bello perro casero durante más de 25 segundos mira impasible, sin entender lo que anuncia el protagonista que protesta, denunciando los motivos de su despido. (1h 37’) En el momento de dejar el lugar, sus alumnos le dan el último adiós tocando en un tocadiscos la obertura del primer movimiento de la Quinta sinfonía de L.V Beethoven (1h 41’40”). La relación entre la despedida del profesor que aboga por la libertad y la pieza musical, que suena, en la cual la muerte toca la puerta es clara. ¡Impresionante!

x Libertad que permite el libre desarrollo de la personalidad como se percibe en *TaareZameen Pardonde* el maestro RamShankarNikumbh se fija en un niño, a quien nadie comprende. Lo rescata para que desarrolle su potencial como ser humano. ¿Qué película tan adecuada para comprender la labor de un maestro que defiende e impulsa el libre desarrollo de la personalidad? Y ¿qué mejor imagen que la del profesor lanzando al alumno hacia las más altas cumbres como se muestra al final de la cinta?