***EL SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL MAESTRO UNIVERSITARIO
COLOMBIANO COMO SUJETO DEL DESARROLLO HUMANO***

AUTOR

Lic. FRANCISCO A. YUSTY

***UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA-CALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI AGOSTO DE 2016***

***EL SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL MAESTRO UNIVERSITARIO
COLOMBIANO COMO SUJETO DEL DESARROLLO HUMANO***

***OBRA DE CONOCIMIENTO PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO
DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO***

***ASESOR OBRA DE CONOCIMIENTO
DR. MARIO ÁLVAREZ***

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA-CALI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

SANTIAGO DE CALI, AGOSTO DE 2016

INDICE GENERAL

	Pág.
AGRADECIMIENTOS.....	4
CAPITULO I. AUTOECOBIOGRAFIA	5
CAPITULO II. PROBLEMATIZACION	22
CAPITULO III. CONTEXTO EPISTEMICO.....	29
CAPITULO IV. METÓDICA	43
4.1. Primer momento: La autorreflexión	43
4.2. Segundo momento: El acontecimiento	47
4.3. Tercer momento: Configurar otros horizontes de sentido. El acto hermenéutico con los autores.	50
4.4. Cuarto momento: Compartiendo formas de pensamiento sobre la responsabilidad social.....	57
4.5. Quinto momento. La apuesta de sentido con respecto al maestro y la responsabilidad social. ...	60
4.6. Política de comunicación	62
CAPITULO V. LOGICA DE MARCO	63
CAPITULO VI. EL DESARROLLO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO.....	86
CAPITULO VII. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS MAESTROS EN TORNO A LA APUESTA POR EL DESARROLLO HUMANO	93
7.1. El maestro como sujeto del desarrollo	95
7.2. El maestro y la libertad de cátedra	100
7.3. Maestro y alteridad.....	101
7.4. Responsabilidad social en el maestro	102
7.5. El maestro como sujeto responsable socialmente	103
7.6. El maestro y el desarrollo humano	104
7.7. Maestro y resistencia social.....	106
CAPITULO VIII. CIERRE-APERTURA	107
BIBLIOGRAFÍA.....	111
ANEXOS	115

AGRADECIMIENTOS

Pocas veces la vida me había mostrado de manera tan clara y tan real un sendero por el cual trasegar. Este sendero que gracias a Dios y a la vida culmina con esta obra de conocimiento supone seguir sin dudar, en la búsqueda permanente de sentido y autodescubrimiento personal. Es gracias a lo que descubrí al interior de la Maestría en Desarrollo Humano lo que hoy me estimula a seguir tras la huella de lo incierto pero posible, eso sí, con una nueva mirada puesta en el proyecto de humanidad tan necesario en nuestros días.

Por lo anterior, agradezco en primera instancia a Dios por darme la oportunidad de trasegar por los caminos de la reflexión educativa. Agradezco igualmente a la Maestría en Desarrollo Humano en su conjunto (maestros, directivos y compañeros) por proponer este tipo de ejercicios académicos que tanto bien le hacen a sujetos que como yo, se preocupan incansablemente por el presente y el futuro de la educación.

De manera especial quiero agradecer a mi asesor, el Dr. Mario Álvarez por su desmedido compromiso para con mis apuestas epistemológicas en un momento en el que naufragaba en la confusión. De nuestra dialogicidad basada en el afecto surgió un vínculo inquebrantable que respetaré por siempre. Fue tras horas de discusión permanente como logramos encontrar aquel camino por donde mis preocupaciones intelectuales transitaron con la seguridad de haber sido pensadas con amor y sentido.

La felicidad de alcanzar esta meta no podría ser completa si no contara con el afecto de mi familia (Brittany, Emmanuel, Lorena, Elena y mis padres), ellos son la razón por la cual he querido vestir el traje de un maestro del Desarrollo Humano y no un lúgubre reproductor de información con una injusta asignación económica mensual. Por el bienestar de mi familia y el del mundo entero, es que me atrevo a cuestionar y a resistir el embate de la mercantilización de la vida en todas sus facetas.

CAPITULO I. AUTOECOBIOGRAFIA

Entendemos la autoecobiografía no como un mero relato cronológico que da cuenta detallada de una vida que se ha vivido en múltiples escenarios y bajo múltiples circunstancias sino como un relato que trae a colación aquello que se recuerda con vitalidad emocional suprema. Dichas vivencias al recordarse logran conectar nuestras experiencias de vida al sentido mismo de humanidad que habita en nosotros. Igual de importante es comprender como dichas vivencias logran acontecernos permanentemente a través de la línea del tiempo y de manera tan vital que logran darle “*sentido*” a nuestra existencia. Dicho saber y dichas experiencias de vida no sólo son adquiridas en la formalidad de la cátedra; es la vida misma el depósito donde se almacena el insumo esencial: La experiencia. Preguntas vitales para este ejercicio son *¿Quién soy en esencia?* y *¿Quién realmente estoy siendo ahora mismo?* Se necesitan respuestas esclarecedoras a estas inquietudes desafiantes que en algún momento particular de nuestra historia han logrado detonar la incertidumbre, el inconformismo, la rabia, la plenitud, el gozo o la desazón. Para este relato, la situación política y social de un pequeño enclave urbano en una de las tres ciudades más importante del país fue todo aquello. Todo lo vivido allí ha catapultado fuera de mí, estas ansias de resistir que espero logren percibirse claramente a lo largo de este relato. La importancia de materializar esta autoecobiografía radica en la posibilidad de canalizar mis intereses como ciudadano, individuo y en últimas ser humano, a un asunto que me resulta de extrema trascendencia, a saber, el rol social y político de los maestros anclados a un desarrollo que ante todo procura el progreso basado en el éxito económico y no, potencializar las capacidades humanas para que estas permitan consolidar en el proyecto de vida de las personas aspectos tan vitales como los derechos humanos, la libertad, la democracia, la ciudadanía activa, el espíritu

crítico e igualmente el progreso económico. En este sentido, a través de todo este ejercicio escrito asumiremos al maestro como un sujeto que calca la definición de Alain Touraine (1997, p. 66): *“El sujeto es el deseo del individuo de ser un actor”*.

Este relato autoecobiográfico es muy emotivo para mí pues al recordar que, pasé los mejores momentos de mi niñez y gran parte de mi adolescencia en un minúsculo barrio popular ubicado en el sur de la ciudad de Cali llamado Cañaveralejo, entiendo que todo lo ocurrido allí posibilitó la construcción de muchas de mis posturas frente al devenir del mundo y como ellas tomaron forma a la vez que se revistieron de sentido. Lo que hacía tan especial este pequeño y pintoresco asentamiento urbano (al menos para este relato) es que estaba atravesado de principio a fin por una ancha, pedregosa y polvorienta carretera central la cual era transitada por un gran número de personas que se dirigían diariamente al cementerio Jardines de la Aurora; al Escuadrón de Carabineros adscrito a la Policía Nacional el cual siempre fue objetivo militar de células urbanas de la guerrilla de las Farc y el M-19; al río Cañaveralejo, que por entonces era vigoroso y muy concurrido; al corregimiento de la Sirena, un pequeño sector que descansaba a la orilla de las colinas. En cañaveralejo, las casas levantadas de forma poco ortodoxa y erigidas en diversos materiales, siguen hasta el día de hoy, amontonadas arbitrariamente de principio a fin en ambos lados de la vía. Aquellas casas semi-construidas a fuerza de pundonor amplificaban un grito desgarrador de ayuda en la angustiante y frenética búsqueda de un mejor vivir; estas construcciones también constituían un evidente indicador de la alarmante migración de miles de personas hacia las grandes ciudades, especialmente provenientes de la costa pacífica y el centro del país. Esta estampida humana se convirtió en un interminable éxodo humano producido por el recrudecimiento de un conflicto armado que por entonces ya ajustaba algo más de cincuenta años y que finalmente parece terminará definitivamente en agosto de 2016. Por aquel entonces, la gente

del barrio sabía quién era quien; aquello era una especie de simbiosis social que permitía que cada una de las personas del lugar sintiera como propio el éxito o el fracaso del otro, afloraba espontáneamente una alteridad propia de quienes lloran y ríen en la periferia. Esta diáfana y saludable manifestación de alteridad súbitamente desapareció a través del tiempo. Ya nadie entendía a nadie, el sentido de lo colectivo, de lo comunitario, de lo cooperativo, se desvaneció sin más. De repente y de la nada, se hizo manifiesta en el barrio una lucha incesante por lo individual; desplegar un falso prestigio económico tal cual un pavo despliega sus coloridas alas se convirtió en ritual. El proyecto colectivo de bienestar en el barrio colapsó paulatinamente como un cáncer silencioso y potencialmente mortal. Aquello tenía una causa que explicaré posteriormente. Por lo pronto, parafraseando a Hannah Arendt (2007) afirmaremos que la alteridad es un aspecto importante de la pluralidad pues permite que todo sujeto se convierta en un ser único sin importar que éste al relacionarse humanamente se reconozca, se descifre en el otro. Tzvetan Todorov (2011) refuerza esta idea aduciendo que la única vía hacia el conocimiento de uno mismo es el conocimiento de los otros. Para matizar aún más este asunto avalaremos que *“el otro, radicalmente diferente, representa siempre una perturbación a nuestra identidad, una amenaza a la construcción “armónica” de imagen de grupo, comunidad, nación, etc.”* (Guido, 2010, p. 68).

Para contextualizar este relato diremos que, Colombia ya padecía desde tiempo atrás un sangriento conflicto interno, una perturbación social. Lo planteado en la relación entre los actores internos del conflicto así como entre los habitantes del barrio era precisamente esta perturbación que aunque profunda y sangrienta no impedía que la gente del común llevara su vida diaria de forma *“normal”*; esta perturbación nos había hecho además de insensibles, ciegos sin remedio e incluso áulicos de algún político autoproclamado como mesías de la paz. Faltó eso sí, un debate

social, debate que al brillar por su ausencia, posibilitó que las cosas tal como estaban dadas no se consideraran dignas de ser pensadas. Nos parece que la importancia de dicho debate social radica en que *“...no se reduce a la comunicación, puesto que es frente a coacciones en gran parte exteriores e incontrolables que se afirman unas exigencias de libertad e identidad que no tienen un contenido directamente universalista y que, antes de convertirse en propuestas para una mejor organización de la sociedad, son esfuerzos de liberación”* (Touraine, 1997, p.76). Nadie entonces asumió la situación como una oportunidad única para repensar el estado de cosas, lo que sin duda se traduciría en un aprendizaje comunitario. Lo que advino fue una absoluta ceguera social.

A mi parecer, esta ceguera la padecían especialmente los maestros de la escuela pública No. 5 República de Panamá. Ellos estaban sumergidos en sus propias preocupaciones, parecían imperturbables, ajenos a todo, aislados de cualquier situación que perturbara su labor. A estos maestros se les podría endosar la reflexión de Skliar (2008 en Guido 2010) en el sentido de que una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación consigo mismo. No tenía mucho sentido para mí que los maestros no pusieran en juego sus posiciones personales frente a la situación social del país y específicamente del barrio; su silencio cómplice y su indiferencia frente a los acontecimientos fueron el detonante de esta reflexión. Ya advertíamos que *“En los países capitalistas, entre el explotado y el poder se interponen una multitud de profesores de moral, de consejeros, de "desorientadores"”* (Fanon, 1963, p.27) Sostenían los maestros una relación consigo mismos, rehusaron poner su cómoda situación en juego, así que la perturbación que deviene de la relación con el otro radicalmente diferente no tuvo lugar en la mente de estos simples transmisores de información y evasores del proyecto humano de desarrollo. Hemos considerado al individuo llamado maestro como un sujeto social que por estar *“sujeto”* a un entorno humanizante es susceptible de asumir responsabilidades, pero también creemos que

“...el sujeto, fundado sobre la voluntad personal de felicidad, es la única fuerza que puede dar origen al dialogo y la comprensión mutua entre las tendencias que desmembran tanto la experiencia personal como la vida social” (Touraine, 1997, p. 73).

Si miramos atrás, encontraremos que con el surgimiento de la escuela napoleónica en el siglo XVIII quienes atendían las escuelas eran profesores, es decir, sujetos que profesaban un saber específico y quienes están habilitados a enseñar. A un estudiante no necesariamente lo atendía un “*Magistri*”, es decir, aquel maestro dedicado a la investigación y al cultivo del saber, un filósofo de la vida, de la ciencia. Agregaremos que existe una diferencia entre enseñar el conocimiento de las estructuras (episteme del conocimiento) y otra enseñar sobre el saber de lo cotidiano (episteme de la vida). En la vida misma habita el saber que permite que el proyecto de humanidad al que le apunta la educación se materialice. Se necesita que quienes se sientan realmente maestros se dediquen a la tarea de viabilizar dicho saber. El maestro de la escuela era un sujeto que estaba muy ocupado tratando de resolver su existencia material. Sí este sujeto no tenía tiempo para pensar su propio devenir, para explicar el mundo que se le avecinaba, mucho menos tenía la apertura para encender la chispa vital de la indagación en sus estudiantes.

Para los docentes de la escuela oficial República de Panamá, avanzar hacia la comprensión del diario vivir de los habitantes del sector, en mi opinión, no revestía ninguna importancia. Aquello nunca fue parte vital de su práctica pedagógica pues tristemente ellos tampoco fueron solidarios con la situación social que los habitantes del sector estaban viviendo por entonces. Y es que *“la solidaridad, que exige de quien se solidariza que “asuma” la situación de aquel con quien solidarizó, es una actitud radical” (Freire, 2005, p.48)* Actitud radical que estuvo ausente en docentes que apostaron por: el mecanicismo educativo y la consolidación de políticas públicas alejadas del acto filosófico; por el reforzamiento de su rol holográfico; por el

sinsentido de ignorar su misión como educadores, una misión que ante todo tendría que haber sido expresada como un acto socio-político capaz de reivindicar la condición de humanidad de sus estudiantes, y por extensión, de la población en general.

El reconocimiento del otro como otro radicalmente diferente supone un ejercicio prioritario para quienes agencian conocimiento. *El reconocimiento del otro es quizás el mayor y más importante insumo de la educación.* En los habitantes del barrio Cañaveralejo tal desciframiento del otro para dar vía a la unicidad comunitaria súbitamente ya no existía. La potente voz del barrio que solía ser unísona se había dispersado en frágiles murmullos, así, todo se hizo confuso, frío y vacío. Ya se palpaba tímidamente en el rostro de la gente y en el ambiente mismo que el fenómeno del narcotráfico había debutado en la zona, y con él, un aparente progreso económico que como un mesías generoso prometía a las personas la salvación económica sólo si ellas estaban dispuestas a seguir su sangriento dogma. Las personas empezaron a reconocerse, a corresponderse, a explicarse en el otro, en la medida en que ese otro poseyera materialmente lo mismo que ellos ya poseían. El mercado, profeta del capitalismo y deidad venerada por el narcotráfico se había hecho sentir. Con la aparición de este mesianismo capitalista, en esta humilde comunidad el dinero iba y venía con la prontitud con que la lluvia empapaba los antiguos arboles de mango o los polvorientos techos de las humildes viviendas a medio construir. Caravanas enteras de mafiosos en sus rutilantes camionetas “burbuja” cruzaban las empedradas calles del barrio anunciando sin pronunciar palabra alguna que todo problema económico estaba resuelto. Sin embargo, lo que ellos realmente anunciaban era el comienzo de una época oscura para el país.

Colombia es un país que ha sido capaz de soportar a lo largo de su historia macondianos episodios de violencia y desigualdad. Pero a pesar de poseer una inagotable resiliencia natural a la debacle, el estado parecen no entender que lo que él mismo necesita es que la sociedad lo

transforme y no lo contrario. William Ospina (2012) en su franja amarilla se cuestiona: “¿*Qué es lo que hace que Colombia sea un país capaz de soportar toda infamia, incapaz de reaccionar y de hacer sentir su presencia, su grandeza?*”(p.43). Podrían existir muchas respuestas a este interrogante, pero en lo que sí coincidimos con Ospina es en el hecho de que existe la necesidad imperiosa de no aplazar más la reflexión profunda sobre nuestra realidad y sobre nuestro destino. Es imperativo que revaluemos nuestra forma de entender la vida misma en sociedad pues quizás esta terrible pasividad frente a la injusticia nos esté allanando el camino hacia males mayores. Es aquí donde el maestro como sujeto del Desarrollo Humano debe ejercer su responsabilidad social en aras de convertirse en los ojos, los oídos y la boca de un país que a veces parece no oír, no ver y menos aún hablar francamente acerca de su caprichosa y macondesca realidad.

De nuevo posando nuestra mirada en el relato inicial, diremos que la idea de progreso que rondaba en las mentes de los habitantes del barrio estaba ligado casi que exclusivamente a la efímera e ilusoria bonanza económica, un tesoro económico que encontró su fuente inacabable en la cultura del sicario, de lo corruptible, de lo ilegal. Frente a este hecho particular y en franca oposición al mismo, Melanie Walker (*Sen (1992) en Walker (2007)*) plantea que: “*el desarrollo debe enfocarse en qué es lo que las personas pueden realmente ser y hacer, personalmente y en comparación con otros*” (p.103). Agregaremos a lo anterior que, el desarrollo no debe enfocarse necesariamente en lo que se puede adquirir materialmente. Este es quizás el dilema que afronta el Desarrollo Humano en la psique de la gente del común, quienes incluso sin saberlo abogan por un desarrollo anclado casi que exclusivamente al progreso económico. Tal como lo ha manifestado Zygmunt Bauman (2014) “*Nuestras posibilidades de vivir una vida decente, gratificante o digna (o sea, una vida que valga la pena) depende en primera instancia de esas cosas que miden las cifras oficiales del crecimiento económico*” (p. 47). Bauman reafirma su visión de nuestros

tiempos afirmando que: *“El camino de la felicidad pasa por ir de compras”* (ibid). Frente a este particular, Estanislao Zuleta (1995) añadiría que: *“lo único que diferencia a los hombres entre sí, según el mensaje de la publicidad, es lo que compran”* (p.91). Potente afirmación.

En el barrio Cañaveralejo, aquellos días de tensa calma mezclada con ráfagas de excitación social e incertidumbre frente al futuro se presentaba como un escollo a superar. La esperanza por un futuro mejor se materializaba en la escuela del barrio cada vez que la gente se reunía allí para compartir momentos especiales que les recordara que a pesar de lo mutable de la existencia seguían siendo una comunidad que vivía el día a día sin preocuparse por ese futuro que parecía tan incierto. El referente social más significativo del sector siempre fue la escuela del barrio pues allí pasaban cosas maravillosas: La proyección de las películas de Mario Moreno *“Cantinflas”*, la jornada de vacunación infantil o la celebración del bingo dominical. A este último evento en particular asistía casi todo el barrio. Y es que *“la escuela como institución, se reconoce como una de las mayores reivindicaciones de la modernidad al crearse como la posibilidad de integrar al conjunto de los sujetos a un proyecto nacional”* (Guido, 2012. p, 67) Esto era lo que sucedía en la escuela todo el tiempo. Gracias a su naturaleza, la escuela avalaba de manera natural la posibilidad de consolidar un proyecto humanista que se percibía ante todo como una apuesta a lo comunitario, una apuesta que dentro de sus presupuestos pretendía estar al margen del proceso de individualización que proponía el ya desbordante fenómeno capitalista personificado en el fenómeno de la bonanza económica producto del narcotráfico emergente en el sector. A la fecha, sigo sin develar sí los directivos y docentes lograron percibir dicha dinámica presente en lo que se narra en este escrito. Ubicada en la cima de una colina, la escuela contemplaba a todos como iguales. Para ella no existía distinción alguna, todos cabíamos en su interior, una vez allí, nos sentíamos como hermanos y ante todo respetábamos lo que ella simbolizaba: Unidad.

Sin embargo, la situación descrita previamente en este escrito también daba cuenta subrepticamente de otra dura realidad incluso más cruel y agobiante: Hablamos de la tragedia humanitaria desatada por el conflicto militar interno en Colombia, que sólo es reconocida por las organizaciones internacionales de derechos humanos y algunas ONG's. Parecía ser que en el país nadie deseaba mirarse al espejo por temor a padecer los mismos efectos que Dorian Gray padecía cada vez que miraba su retrato, es decir, el recordatorio de sus excesos y el paso avasallador del tiempo.

Dado que la casa de mis padres estaba ubicada a unos cuantos metros del escuadrón de carabineros era más que probable que yo fuera, de tanto en tanto, testigo de los innumerables atentados perpetrados por células urbanas de la guerrilla contra los miembros de la fuerza policial, además de las continuas balaceras entre incipientes bandas de narcotraficantes como consecuencia de su lucha incesante por controlar el territorio y el creciente mercado de estupefacientes. Ocasionalmente, un cadáver aparecía a la orilla del camino o flotando en las aguas del río Cañaveralejo. El derecho fundamental a una vida digna y pacífica estaba en entredicho más que nunca. Como resultado de esa situación tan crítica emergía la necesidad de levantar la voz, este tipo de acontecimientos invitaba a resistir socialmente de forma urgente. Pero *¿quién tenía en primera instancia la responsabilidad social y política de resistir?* En mi opinión, en la construcción del sentido de una vida productiva, pacífica y feliz, el maestro de la escuela al ser la representación del Desarrollo Humano llevaba a cuestras la responsabilidad social y política de comprender la situación y emprender acciones que visibilizaran la cruda situación del sector, para que de esta manera, la acción del estado sobre ella se hiciera efectiva. La situación del barrio era una representación a pequeña escala de lo que ocurría no sólo en el resto del país sino también en el resto del planeta. Sin embargo, en el remoto caso de que los maestros de la escuela local

hubiesen decidido actuar muy probablemente habrían sido alineados por el ensordecedor silencio estatal. Y es que por entonces, el sistema escolar ya estaba atenazado por unas políticas públicas educativas que basaban sus métodos en experiencias foráneas “*exitosas*” desconociendo sin miramientos las experiencias locales. Sí de lo que se trataba era de incentivar el Desarrollo Humano en la comunidad en tanto los sujetos construyeran nuevas formas de ser y hacer, la figura del maestro falló porque sencillamente nunca lo intentó; ni hablar entonces de la escuela como dispositivo instituyente de la realidad. No me equivoco sí afirmo que estábamos en manos de auténticos profesores “*holográficos*”, aquellos profesores que el ojo humano podía captar como reales pero que realmente no tenía ninguna incidencia en el mundo físico. Eran como un oasis en medio del desierto.

Gracias a la reflexión previa sobre la condición holográfica del maestro y su ausencia en el debate comunitario, hemos planteado previamente la pregunta *¿Quién tenía en primera instancia la responsabilidad social y política de resistir?* Por entonces estaba seguro que los maestros eran más que ningún otro actor social, los sujetos idóneos para liderar la noble tarea de señalar el camino por donde transita el bienestar humano. Ellos, al representar las bondades de la educación eran en esencia la personificación misma del Desarrollo Humano. Una forma válida (quizás no la única pero sí verdaderamente legítima) de poder llegar a un gran número de personas e inducirlos a cuestionar esta realidad tan brutal, era recurrir a los maestros de la escuela pues ellos supuestamente a través de su especial y significativo discurso develaban todo lo que la educación podía lograr a través de su potente fuerza transformadora. Los maestros a través de sus buenos oficios pudieron quizás generar espacios de concertación con las autoridades para que a los habitantes del barrio se les garantizara su derecho inalienable a una vida pacífica, derecho este que está estipulado tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en 1946

como en la Constitución Nacional y que se encontraba permanentemente amenazado por el poder de una anacrónica ideología subversiva. Tal clase de acción política no fue desplegada por los maestros porque ellos aún no reconocían en los habitantes a ciudadanos indefensos necesitados de su accionar. Magendzo (2006) nos aporta que: *“La acción política de los ciudadanos sólo tiene sentido en el marco de la pertenencia a una comunidad que se auto-reconoce como tal, que tiene conciencia de sí”* (p. 6). Es cierto también que el silencio de los habitantes del barrio nutrió la apatía de los maestros quienes se rehusaron a mirarlos a los ojos. La gente no entendía que en ellos descansaba una condición de ciudadanía que necesita ser ejercida para que perviva, para que cobre sentido. Magendzo (2006) asegura que: *“La idea es que los ciudadanos comunes puedan ocuparse al mismo tiempo de los asuntos de la ciudad y del Estado, es decir, que gocen de derechos, pero que cumplan con las obligaciones que su condición de ciudadanía les impone”* (ídem) Los gestores y agenciadores educativos deben entonces tener en cuenta que *“Es rol de la educación enseñar a mirar de frente al Ser del Otro”* (Magendzo.2006, p.13). Esto, tristemente, jamás sucedió.

De mi parte, gracias a la conexión que yo mismo planteaba entre la educación, el Desarrollo Humano y la vida misma, había decidido ser maestro; un maestro capaz de enfrentarse al reto diario de vivir, siempre actuando responsablemente como un sujeto del Desarrollo Humano y no viviendo al servicio del fortalecimiento de un progreso que se explicaba únicamente a partir de la lógica del capitalismo. Y es que apelar al Desarrollo Humano pone de manifiesto que se puede potencializar las capacidades de las personas pues estas ya están presentes innatamente en ellas. La labor de un maestro crítico cobra gran relevancia al existir la posibilidad de que éste se convierta en agente del Desarrollo Humano. Una vez anclado a este paradigma y consciente de su

crítica, un maestro responsable socialmente buscará ser un maestro descolonizado, un intelectual descolonizado. Frente a este particular, Fanon (1963) afirma que:

El intelectual colonizado ha invertido su agresividad en su voluntad apenas velada de asimilarse al mundo colonial. Ha puesto su agresividad al servicio de sus propios intereses, de sus intereses de individuo. Así surge fácilmente una especie de esclavos manumisos: lo que reclama el intelectual es la posibilidad de multiplicar los manumisos, la posibilidad de organizar una auténtica clase de manumisos. (p. 45)

Es después de todo, renunciar a ser un “manumiso” según Fanon o renunciar a ser “el analfabeta de los alfabetos” (Dussel, 1980, p.23). Mi decisión de ser maestro era una reacción previamente somatizada por el hecho innegable de que los maestros de la escuela irradiaban una insoportable y soporífera apatía frente a los acontecimientos que acaecían frecuentemente en el barrio y afectaban directamente a esa población con la que ellos interactuaban diariamente. Vale la pena afirmar que por entonces en el país, la delincuencia común no alcanzaba las dimensiones que hoy posee, tampoco existían otros agentes generadores de violencia como los grupos paramilitares o los combos delincuenciales presentes en algunas de las grandes ciudades. Los grupos guerrilleros eran quienes generaban más zozobra en la población civil gracias a sus constantes, violentas e irracionales incursiones militares tanto en áreas rurales como urbanas. Quien escribe, fue testigo de alguna de esas sangrientas incursiones en donde muchas vidas, de ambos bandos, se perdieron en el constante intercambio de hostilidades. En el marco de toda esa locura, la apatía de los maestros frente a los hechos era lo que más captaba mi atención; ellos se limitaban exclusivamente a cumplir con sus labores académicas y administrativas, sin embargo su responsabilidad para con el bienestar de sus educandos no parecía percibirse en sus prácticas. Esto fue clave para mí. Que mejor escenario para proponer resistencia a la violencia y al menoscabo de la dignidad humana que el aula de clase. En palabras de Follari (1998) el maestro del barrio experimentaba una clase de

“des-responsabilización”; éste se había desprendido del racimo llamado proyecto comunitario y optó por el decisionismo individual.

Por entonces la población le profesaba a los maestros un respeto casi reverencial; dicho respeto debió haber sido suficiente estímulo para que ellos en contraprestación se involucraran directamente con el acontecer del sector. Es claro entonces, que no basta con que el maestro tenga su visión propia de lo que el Desarrollo Humano implica en su diario vivir y en sus prácticas en el aula, sino que también es necesario que tenga una posición crítica frente a las condiciones históricas en donde se instala dicho desarrollo. Hasta cierto punto, el maestro no puede ser un sujeto ecléctico, tiene que tomar partido, no puede adoptar una posición indefinida o intermedia, se supone que es un sujeto dotado de discurso y acción. Invitamos a pensar al maestro como un esteta, un sujeto capaz de anteponer por sobre todas las cosas, la belleza de la vida y sus facetas. Y es que como lo mencionamos previamente, ningún otro actor social encarna la cuestión del Desarrollo Humano de manera tan clara como el maestro. El mismo (Pero ella misma también) es el Desarrollo Humano. Así que parece más que contradictorio como su pasividad en la acción puede limitar su involucramiento en los asuntos vitales de una sociedad que necesita de su mensaje urgentemente. El modelo económico imperante en la modernidad *“al desgajar al sujeto individual del contexto, y al separar lo jurídico-formal de lo material, ofreció las condiciones tanto para la des-responsabilización en relación con los demás seres humanos, como para la conformidad ante la consagración de determinados derechos, más allá de la realización concreta de éstos en las condiciones reales de existencia”* (Follari, 1998, p.5). En mi caso particular, mi condición de docente de lengua extranjera no me exime de mi responsabilidad social frente a la consolidación de un proyecto de Desarrollo Humano encaminado a generar condiciones dignas de existencia y de su preservación en la línea del tiempo. Un profesor de lengua extranjera no solo entiende de los

aspectos formales y estructurales del lenguaje, debe hacer sus apuestas epistémicas frente a la realidad.

Gracias y en consecuencia a lo anterior, el maestro debe a apelar tanto a la resistencia social como a la resiliencia en el sentido de renovar el tejido social a través de la transformación de sus prácticas educativas holísticas actuales. El informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas del año 2014 asume que dado el alto grado de vulnerabilidad de las condiciones de vida de las personas es necesario estimular la resiliencia. Frente a este particular el informe del PNUD, (2014) asegura que:

“El bienestar de la gente está influido en gran medida por las libertades en las que viven en general, y por su capacidad para responder y recuperarse de los eventos adversos, sean naturales o de origen humano. La resiliencia subyace a cualquier enfoque que pretenda asegurar y sostener el desarrollo humano. En su esencia, la resiliencia trata de garantizar que el Estado, la comunidad y las instituciones mundiales trabajan para empoderar y proteger a la gente. El desarrollo humano implica eliminar las barreras que coartan la libertad de las personas para actuar.”. (p, 5)

Teniendo en cuenta el contexto histórico descrito previamente vale la pena formular algunas preguntas: *¿Cuál era entonces la responsabilidad social y política del maestro con todo lo que sucedía a su alrededor? ¿No debían ellos ser los catalizadores de un cambio de mentalidad de la población frente al conflicto, su entendimiento del mismo? ¿Tendrían los maestros que haber agenciado desde su responsabilidad socio-política la posibilidad de que la población afectada por la violencia fuese escuchada a través de su derecho a asociarse?* Esta es en consecuencia la pregunta que guía esta reflexión: *¿Cómo promovían los docentes en sus alumnos la necesidad de*

apuntar a un desarrollo abarcador de las preocupaciones humanas a partir del ejercicio de su responsabilidad social y sus propias prácticas pedagógicas? pero ¿Qué impide a un maestro ser responsables socialmente? ¿Qué es lo que lo limita, lo constriñe, lo aliena? y más aún ¿Puedo yo en un acto de compasión lanzarme a la tarea de configurarme como un maestro socialmente responsable? Y es que al desarrollo le tendría que importar que piensan las personas acerca de su entorno y de donde provienen sus preocupaciones sobre su existencia humana, después de todo, eso es democracia. Sin embargo es evidente que la democracia se encuentra en crisis pues nadie cree ya en aquellos que hacen proselitismo político en su nombre porque sencillamente nunca cumplen con lo que prometen.

Matthew Stewart (2002) nos cuenta que: *“A Sócrates, el siguiente en la fila, no le importaba demasiado como se explicara el mundo; quería conocer lo que saben de sí mismas las personas de su entorno.”* (p.43). Sócrates indagaba acerca de *¿qué es la vida buena? ¿Qué es la virtud? ¿Qué saben los otros y qué es lo que él mismo sabía?* (ibíd.) Estas son posturas que un maestro debe adoptar de manera juiciosa si lo que quiere es promover de manera decidida en sus alumnos (y de hecho ciudadanos) la cuestión del desarrollo humano. En una entrevista concedida al diario El País de España Zygmunt Bauman asegura que: *“Lo que está pasando ahora, lo que podemos llamar la crisis de la democracia, es el colapso de la confianza. La creencia de que los líderes no solo son corruptos o estúpidos, sino que son incapaces. Para actuar se necesita poder: ser capaz de hacer cosas; y se necesita política: la habilidad de decidir qué cosas tienen que hacerse.”* Todo se reduce a generar confianza y a hacerse responsable por lo dicho, por lo prometido. El problema es que en la actualidad pareciera que nadie quiere hacerse responsable ni por lo dicho ni por lo hecho.

Todo lo narrado aquí y que tuvo lugar en un periodo específico de mi niñez y parte de mi adolescencia, redundó posteriormente de manera profunda y radical en mi posición como ciudadano y abrió la brecha para que en el futuro yo buscara la posibilidad de configurarme como sujeto político de acción pero ya ataviado con el traje de maestro; puedo afirmar que fui testigo privilegiado de como el derecho fundamental de los ciudadanos a disfrutar sus vidas era vulnerado directa o indirectamente por los actores del conflicto interno colombiano. En la actualidad intento ir más allá de mi saber específico (la enseñanza del idioma extranjero Inglés) y ejercer mi derecho a debatir temas sociales amparado en la libertad de cátedra, uno de los pocos lugares académicos en donde se posibilita la búsqueda del sentido del desarrollo humano en comunidades como la que aquí se referencia. Propongo a mis estudiantes discutir temas y situaciones que nos afectan como ciudadanos, como seres humanos dignos y como miembros de una gran colmena social. Mi responsabilidad social y política deberá entonces acompañar cada una de mis acciones no sólo en el aula sino también en cada aspecto de mi vida. En este tránsito pleno de experiencias tan gratificantes, tan cargadas de emotividad pero también tan crudas e incomprensibles se ha suscrito plenamente mi interés investigativo, más aun ahora que estoy anclado a los contextos universitarios. Dicho interés está vinculado a la cuestión de re-pensar *¿Cómo el maestro universitario colombiano a través de sus prácticas pedagógicas y en el ejercicio de su responsabilidad política y social persigue el sentido del desarrollo humano?*

Gracias al anterior ejercicio autoecobiográfico nos proponemos problematizar el asunto de la responsabilidad social del maestro como sujeto del Desarrollo Humano. Valga la pena afirmar que no es nuestra ambición responder positiva o negativamente sí en el actual estado de cosas el maestro es o no responsable frente a los fenómenos sociales que lo definen como un intelectual que actúa activamente en beneficio de la sociedad que habita. Es nuestro deseo plantear

la posibilidad de que este asunto sea re-pensado con rigurosidad para que las presentes y futuras generaciones de maestros entiendan que a través de la reflexión sobre su quehacer docente se pueda llegar a un estado de permanente atención sobre los asuntos humanos que avalan la consecución de un desarrollo humano sostenible tanto en el presente como en el futuro.

CAPITULO II. PROBLEMATIZACION

Como ya lo hemos planteado en el capítulo anterior, nos disponemos a problematizar el asunto de la responsabilidad social del maestro a partir del ejercicio autoecobiografico previo, que para este relato en particular permite develar algunos de los incentivos que el autor ha considerado para sus reflexiones, muy profundos y definitivos para la tarea de aventurarse a investigar si es posible que un maestro pueda llegar a ser responsable socialmente muy a pesar de las condiciones que actualmente impone el modelo económico imperante a través del mercado. Sabemos que el ámbito de la educación actual está siendo direccionado por las políticas públicas educativas que solo saben de inversión, infraestructura, estadísticas y resultados cuantificables, lo que claramente ha relegado al ostracismo el ámbito filosófico que supone todo ejercicio educativo. El acto filosófico permite trazar como posible, un proyecto de humanidad reconocible por todos y cada uno de los que hallan en la educación in camino de bienestar igualmente posible. La educación sabida es, ante todo una apuesta por el crecimiento cultural de la humanidad, no es un servicio, se configura como un derecho ya que sus principios descansan en todas las constituciones políticas del mundo. Hemos querido traer la leyenda del tesoro al final del arco iris para alegorizar el rol del maestro y su cada vez menos relevante responsabilidad social:

Cuenta la leyenda Irlandesa que al final del arco iris descansa una olla repleta de monedas de oro custodiada por un Leprechaun (duende) una bizarra y muy traviesa criatura encargada de custodiar dicho tesoro y ante todo de poner a prueba a cualquier intruso que quisiera apoderarse de tan magnifico botín. El duendecillo siempre se lo hace difícil a los codiciosos intrusos pues posee un arsenal increíble de trampas y distracciones, llegando incluso a desaparecer junto con el tesoro si la situación así lo amerita. Si alguien lograra apoderarse de tan magnifico tesoro, su

recompensa no es nada despreciable pues se trata de un tesoro inacabable. Más allá del atractivo propio del tesoro, lo que capta la atención es lo que lleva a él, es decir, un deslumbrante arco iris: ¿Quién puede resistirse a la belleza de tan exótico fenómeno de la naturaleza? ¿Quién puede dejar de observar tan colorido espectáculo? Después de una gran tormenta viene la calma, aparece el sol y luego esta hermosa cinta multicolor adornando los cielos. Es el símbolo del sosiego y la paz, el comienzo de un mejor estar. Ese arco iris multicolor, es la educación. El botín, es la valiosa episteme del conocimiento.

Ahora bien, imaginemos por un momento que el tesoro es lo que se destina económicamente a la educación; el duendecillo por su parte es un maestro con todo el conocimiento que se requiere para salvaguardar el tesoro y el arco iris es la educación misma en todo su esplendor. El arco iris es la representación de una educación que promete mejores días.

Nos parece entonces que la leyenda Irlandesa gráfica de alguna manera una situación específica de nuestro país, a saber, la que tiene que ver con la educación, sus formas y sus actores. Parece ser que la educación es el medio por el cual muchos bribones esperan llegar hasta el tesoro inacabable; para obtener dicho botín invaluable es necesario hablar incesantemente de la belleza del arco iris, este es pues, un tema político recurrente; divagar sobre sus bondades es una fórmula ganadora. Nuestra clase política sabe exactamente donde está ubicado el botín porque conoce las coordenadas que el arco iris provee, sabe además exactamente como burlar al leprechaun porque lo ha hecho su cómplice; sabe cómo apoderarse del magnífico tesoro y dar parte del botín a su guardián para comprar su silencio. Nos causa extrañeza el proceder del leprechaun en la figura del docente. Sabemos de la importancia histórica de la educación pues somos testigos de cómo el político ansioso de poder apela al tema educativo cada vez que se está jugando su futuro político. Somos testigos de cómo se recurre a la profanación sistemática del sentido de la educación. A

nuestro leprechaun (es decir, al docente) le falta inteligencia, ingenio y ante todo responsabilidad para con la custodia de tan preciado tesoro. Llegamos a creer incluso que el duendecillo tiene un precio y pasó de ser custodio del botín a ser cómplice de su desfalco sistemático. Todo parece indicar que el leprechaun le apuesta de manera individual a la custodia del botín exclusivamente por su rédito material y no por la importancia de su misión. Ha vendido el sentido de su existencia, es decir, el sentido de ser docente, a las elites económicas e intelectuales opresoras, convirtiéndose en consecuencia en un oprimido que le apuesta al éxito de sus opresores; ha decidido por voluntad propia o impuesta salvaguardar sus tesoros que sin importar su brillo o valor están lejos de llenar el saco de la codicia pues *“para los opresores, el valor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa inclusive, del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora”* (Freire, 2005, p. 60).

Hemos planteado la necesidad de concebir al maestro como un sujeto entendedor del fenómeno social. Proponemos que éste a su vez se comprometa activamente en el entendimiento de dicho fenómeno de forma tal que al ejercitar su responsabilidad social y política se haga visible a tal punto que su mensaje al ser muy potente sea escuchado con profunda atención por parte de la comunidad en la que se desenvuelve. Escuchar la voz del maestro supone que su eco tendrá repercusiones importantes inicialmente en el sujeto llamado estudiante; éste a su vez se convierte gracias a su propia reflexión en potencializador de un mensaje al cual es afín, para luego transformarse en agente activo de la acción social. Este diálogo entre las motivaciones de un maestro visionario y un estudiante aprehensivo apertura un cambio que comienza en la entraña misma del aula y que se hace realmente significativo cuando germina en la mente colectiva. El aula al ser el laboratorio del conocimiento permite que sus actores se aventuren a la búsqueda de lo que Sócrates llamaría el *“buen vivir”*; y es que el mundo cambia tan rápida y radicalmente que

comprenderlo requiere de sujetos intelectualmente inquietos, sujetos capaces de decidir su destino a partir de su criticidad intelectual y resistencia social. El mundo se construye a partir de las ideas y se materializa gracias a las acciones: *un discurso coherente con la acción resignifican la vida de los hombres.*

El maestro al que se le hace este llamado, es aquel que entiende que el fin último del desarrollo es el ser humano y sus capacidades; un ser humano quien a través de esas capacidades debe explorar responsablemente sus propias posibilidades de éxito en la vida sin aventurarse a someter al otro, antes bien, a acompañarse mutuamente en el trasegar de una vida digna. El progreso de una vida humana no se puede reducir meramente al poder adquisitivo. Encontrar el sentido de la vida misma es un tesoro invaluable que sólo los hombres libres pueden llegar a conocer. Es el hombre quien construye su propia historia (la naturaleza hace lo propio) y ésta en contraprestación lo inmortaliza, así, el desarrollo le propone pervivir en el tiempo en consecuencia con la historia.

Una tesis que nos aventuraremos a enunciar es aquella que afirma que el sujeto llamado maestro está condicionado por el mercado, el cual se constituye como un “*ontos económico*” que configura las posibilidades de ser sujeto. De esta manera, de una u otra manera, el mercado anula la responsabilidad social del maestro y lo obliga ante todo a asegurar su existencia material a través del cumplimiento de funciones administrativas y no con las funciones propias de un intelectual que se relaciona con otros a través del conocimiento. El maestro no puede ser un sofista en los términos planteados por Platón (1871) “*Ya tenemos el sofista definido: es un hombre que practica un arte, y este arte es la caza; la caza de animales andadores, domesticados, de hombres; es la caza privada, que busca un salario en dinero contante, y que se apodera, valiéndose del cebo engañoso de la ciencia, de jóvenes ricos y de distinción.*” (p. 11).

Así que el mercado toma ventaja del hecho de que las necesidades del ser humano son individuales pero su satisfacción es colectiva, surge entonces la tensión entre consolidar el proyecto individualista que representa el capitalismo y el proyecto de un “nosotros” que promueve el desarrollo humano. Vale la pena entonces preguntarse *¿cómo afecta el mercado el sentido de responsabilidad social del maestro?* Hemos afirmado que el mercado categoriza, clasifica y determina las posibilidades del sujeto, entonces resistir las posturas hegemónicas de la modernidad se convierte en una ardua labor, a veces incluso de considerar pues aceptar el reto implica también la posibilidad de ser excluido del sistema. Dussel (1980) aduce que: *“las clases oprimidas, como oprimidos, son partes disfuncionales de la estructura de la totalidad política. Son partes que deben cumplir con trabajos que los alienan, que les impiden satisfacer las necesidades que el mismo sistema reproduce en ellos.”* (p.88). Por lo tanto, el docente se convierte en un oprimido, un oprimido de y para el sistema; un sistema que lo obliga a sumergirse en un sinnúmero de labores administrativas que le restan tiempo y energía a su labor esencial, la cual es, provocar en el estudiante la necesidad de conocerse asimismo y al mundo en el que está anclada su existencia. *Parece ser que El docente se ha convertido en un reproductor del sistema y sus prácticas.* Sólo cuando un docente que se ve obligado a laborar “para” el desarrollo, renuncia valientemente a tal encasillamiento puede llegar a descubrirse como un maestro “del” desarrollo, es decir, un maestro que es parte activa de su propia promoción y divulgación como sujeto disidente...entonces, podrá resistir.

Para el autor de este escrito el desafío epistémico descansa en la pregunta es *¿Es posible hablar de un maestro responsable socialmente en un contexto tan volátil como el colombiano?* *¿En tiempos de postconflicto, cuál será su impacto?* Teniendo en cuenta el estado actual de cosas, y esta es nuestra apuesta, creemos que esto es harto difícil por una razón evidente: El mercado aun

normaliza, formaliza, estandariza las prácticas educativas, así paulatinamente, el maestro se convierte en un operario de la educación y su presencia social se manifiesta como un “*holograma*”. Nuestra inquietud se traslada hacia la necesidad de dilucidar si el maestro puede asumir responsablemente y sin eufemismo una postura crítica que lo habilite a resistir ya que “*estamos inmersos en el mundo del consumo masivo, cuyos modelos son vehiculizados por los medios*” (Touraine, 1997, p. 69). La postura actual del docente en el escenario social es clara: *Tiende a jugarse su sentido como maestro bajo la lógica del mercado*. La anterior premisa emerge de observar que en el docente existe una tensión latente entre asumir una postura crítica y constructiva que beneficie el proyecto de vida de sus estudiantes y asegurar sus propias expectativas individuales de vida en la que el éxito económico es el paraíso posible. Afirmamos que esta acción pendular de las prácticas educativas del maestro se mueve, por un lado, en una absoluta desresponsabilización social gracias a que éste acoge la postura individualista del mercado, y por otro lado, en la posibilidad de que algunos valientes asuman la educación como un instrumento emancipatorio de las ideologías hegemónicas. Es a este último maestro a quien honra esta apuesta epistémica.

Dada la tremenda importancia de la vinculación del maestro a la consolidación de un proyecto de Desarrollo Humano, lo que aquí se propone, es un maestro “*del*” desarrollo y no “*para*” el desarrollo, restándole importancia al carácter instrumentalista que se le ha impuesto al docente que sirve al desarrollo económico y priorizando a uno que se rehúsa a ser un actor pasivo de las políticas económicas globales y de los macro proyectos educativos propuestos por el mercado. Es decir, se propone un maestro que encarne un sujeto resiliente capaz de ser parte activa del progreso humano, y que a su vez, busque empoderar políticamente a otros ciudadanos gracias a su discurso y acción.

Reiteramos que lo que se propone aquí, es un maestro crítico y conocedor de su realidad inmediata que puede ser o no favorable para el sentido de su labor, sino también del proceso histórico que como resultado de múltiples interacciones, le ha dado su lugar en la sociedad moderna; un maestro capaz de resistir contra toda injusticia y degradación de la condición humana. Sokal y Bricmont (1999) anhelan *“la aparición de una cultura intelectual racionalista pero no dogmática, con mentalidad científica pero no científicista, amplia de miras pero no frívola, políticamente progresista pero no sectaria”* (p. 229). A esta cultura nos gustaría suscribir igualmente al maestro que aquí añoramos.

CAPITULO III. CONTEXTO EPISTEMICO

Teniendo en cuenta que detrás de toda apuesta epistémica del conocimiento subyace una apuesta política, la nuestra está lejos de buscar neutralidad. Como maestros, siempre buscamos promocionar en el aula la autonomía del estudiante. Aquí, apelaremos a la nuestra como educadores para establecer un diálogo con algunos autores que convocamos en este capítulo. Asumiremos este capítulo como un lugar de enunciación que pretende hallar el sentido de este escrito.

Inicialmente, diremos que el filósofo Lituanio Emmanuel Levinas nos lleva orienta hacia la alteridad y la responsabilidad con/para el otro; por su parte, el filósofo antioqueño Estanislao Zuleta nos ampliará nuestra visión sobre las condiciones de la educación en Colombia; en Alain Touraine observaremos la relación maestro-mercado; Enrique Dussel nos dará pista sobre el asunto de la responsabilidad y finalmente Hannah Arendt nos aportará algunas de sus ideas sobre el discurso y la acción, un tema recurrente en nuestra caracterización del maestro universitario como sujeto responsable socialmente. Nos parece prudente afirmar en este punto de nuestra reflexión que la consolidación del desarrollo humano como apuesta de bienestar social tuvo un *“fresh start”* en la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1946, por lo que haremos un breve recorrido histórico por los momentos claves de su nacimiento. Inicialmente diremos que según el PNUD (1990) *“El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente”* (p.33). Una vez tomado en cuenta esta definición diremos que el Desarrollo Humano tiene una conexión innegable con los Derechos Humanos por múltiples razones. Según el PNDU (2000)

“Los derechos humanos y el desarrollo humano tienen una visión común y un propósito común: velar por la libertad, el bienestar y la dignidad de todos en todas partes” (p. 1). ¿Cómo llegamos a esta relación tan estrecha?

Para comenzar invitaremos a Steve Taylor (2010) quien en su libro *la caída* afirma que la historia de la humanidad ha sido básicamente la crónica de una brutal opresión de una minoría privilegiada sobre una inmensa mayoría, estas son las condiciones de desigualdad e inequidad que el Desarrollo Humano pretende combatir desde su concepción misma. Taylor aduce que:

“...esta ha sido la estructura social imperante en Asia, Oriente Medio y Europa durante la mayor parte de nuestra historia: una minoría privilegiada, que apenas alcanzaba el 1 o 2 por ciento de la población de cada país, era dueña de la mayor parte de la tierra y de las riquezas y mantenía un férreo control sobre todas las decisiones legales, económicas y políticas” (p.36)

Taylor nos ofrece algunas cifras interesantes, por ejemplo, en la Inglaterra del siglo XVIII los ingresos de un noble eran doscientas veces superiores a los de los campesinos; en la China del siglo XIX los ingresos de los aristócratas eran diez mil veces más altos que la de cualquier ciudadano; en el siglo XIX el zar de Rusia poseía veintisiete millones de siervos de quienes podía disponer a su antojo. Con la caída del feudalismo y la llegada del capitalismo, las cosas no cambiaron mucho, siguen manteniendo esta misma dinámica. Erich Fromm (1947) ilustre miembro de la Escuela de Frankfurt afirma que las energías humanas sí son modeladas en formas específicas pueden a llegar a convertirse en fuerzas productivas que forjan el proceso social, así por ejemplo *“...el ardiente deseo de fama y éxito y la tendencia compulsiva hacia el trabajo son fuerzas sin las cuales el capitalismo moderno no hubiera podido desarrollarse...” (Fromm, 1947, p. 35)*

Actualmente, según un informe de la agencia Reuters publicado en la revista Forbes México (2015) más de la mitad de la riqueza mundial estará en manos del 1% de la población, en otras palabras, agrega el informe *“Los 80 individuos más ricos del mundo han tenido la misma riqueza que el 50% más pobre de la población total, o cerca de 3,500 millones de personas”*. La anterior estadística es algo más que un dato, es el reflejo de una sociedad en la que la inequidad social va en aumento de forma obscena. Así que intentar comprender el Desarrollo Humano como el lugar en donde la igualdad social es posible, es un reto harto difícil, pues la desbalanceada repartición de la riqueza a nivel mundial indica que esta es una tarea por cumplir para todos los gobiernos del planeta. Sabemos que las acciones que permitirán hipotéticamente una humanización de las condiciones de vida tienen en la voluntad política de los gobiernos su principal detonante. Sin embargo, los oprimidos del mundo tienen voz y han de ser escuchados. *¿Y quién podría canalizar las ansias de libertad de los oprimidos?* Es claro para el autor de este escrito que los maestros del mundo son los llamados a emprender tal empresa. Enrique Dussel (1980) denuncia que *“la liberación del oprimido la efectúa el oprimido, pero por mediación de la conciencia crítica del maestro, conductor: el intelectual orgánico, y con y en el pueblo”* (p. 166). Una de nuestras premisas tiene su asidero en la necesidad de concebir al maestro como agente mismo del Desarrollo Humano. Desde sus orígenes hasta nuestros días el desarrollo económico parece avasallador; un desarrollo que está matriculado en las dinámicas neoliberales y que como lo han afirmado académicos como Martha Nussbaum y Melanie Walker está sujeto a múltiples cuestionamientos debido en parte a que no responde a una de las funciones esenciales del Desarrollo Humano la cual consiste en enriquecer la condición humana en pleno, desde su configuración como naturaleza productiva hasta la posibilidad de dotar al hombre de la habilidad de cuestionar profundamente el proyecto civilizatorio.

Habíamos advertido que una pregunta que guiaría este ejercicio escrito: *¿Cómo el maestro promueve el Desarrollo Humano a partir del ejercicio de su responsabilidad política y social en las prácticas pedagógicas en el aula?* Nos parece pertinente afirmar que entendemos como “aula” todos aquellos espacios en donde se propone y se desarrolla un aprendizaje, luego el aprendizaje puede tomar lugar en cualquier escenario donde la voluntad de los individuos se disponga a generar conocimiento, a repensar lo ya pensado. El parque, la iglesia, el supermercado, la sala de concierto, cualquier lugar es susceptible de convertirse en un aula ampliada, lo que facilita el campo de acción de un maestro. Por otro lado, con respecto a la responsabilidad es importante vincularla a la noción de alteridad. Diremos inicialmente que la responsabilidad es la capacidad de dar respuesta al reto diario que supone vivir en sociedad. Sin embargo, en términos de alteridad humana para Enrique Dussel (1980) hacerse responsable es “*tomar a cargo*” al otro; Agrega Dussel (1980) que: “*Responsabilidad es tomar a cargo al pobre que se encuentra en la exterioridad ante el sistema*” (p.77). Enfatizamos aquí entonces, que lo dicho previamente en la autoecobiografía con relación al maestro, ratifica el hecho de que el sujeto llamado maestro obedecía por entonces sólo a un sistema educativo que lo convirtió paulatinamente en una figura representativa estatal cuyo único propósito era instruir a los alumnos en saberes específicos, saberes estos que tenían poca o ninguna relación práctica con sus vidas. El maestro de la escuela jamás tuvo la intención de cuestionar al sistema que hizo de él un operario. No fue suficiente el respeto que tradicionalmente la gente del sector les profesaba ya que el maestro no fue capaz de “*tomar a cargo*” el incipiente proyecto de vida de sus estudiantes y menos aún las expectativas de los ciudadanos con respecto a una posible salida de aquel oscuro laberinto.

Por otra parte, ampliando la cuestión de la responsabilidad del maestro para los otros, convocaremos a un autor que se hace referente en la cuestión de la alteridad; hablamos de

Emmanuel Levinas quien despliega en su pensamiento la ética en el encuentro con el otro, entendiendo su ética como el llamado a reflexionar al otro a partir de la revelación del propio rostro. Levinas (2000) entiende que: *“la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el Otro; así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro”* (p, 78). Teniendo en cuenta que la responsabilidad del “yo” está atada al “otro” Levinas (2000) agrega que:

La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él. (p, 80).

Es decir, cuando la responsabilidad del “yo” esta decididamente ligada al “otro” es en palabras de Levinas la acción de *“desubjetivarse”*. Ahora bien, teniendo en cuenta las condiciones sociales en la que se desenvuelve el maestro del Desarrollo Humano en relación con el “otro” diremos que dicha relación actualmente está mediada por el mercado. Y es que según Touraine (1997) los seres humanos *“vivimos en un mundo de mercados, de comunidades y de individuos, y ya no en un mundo de instituciones”* (p.52). La idea de modernidad evita plantear la interrelación entre el “uno” individual y el “otro” diferente con aspiraciones colectivas. Este tipo de correspondencia es mucho menos evidente que aquella donde se plantea la interrelación entre el “uno” individual y oprimido y el “otro” mercantilizado y omnipresente. Sí sostenemos que la

responsabilidad social del maestro no parece posible consolidarse es porque la modernidad ha situado al sujeto llamado maestro en un permanente proceso de sujeción y adaptación a una sociedad que se construye a partir de las leyes del mercado, es decir, un maestro será reconocido entonces por lo que el sistema de producción le permite hacer y no por las relaciones que establece en sociedad, esto en parte gracias a las instituciones las cuales históricamente han generado orden a partir de las leyes y normas sociales. Frente a este asunto, Alain Touraine (1994) afirma que:

La idea de modernidad, en su forma más ambiciosa, fue la afirmación de que el hombre es lo que hace y que, por lo tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción (cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología o la administración) la organización de la sociedad mediante la ley y la vida personal, animada por el interés, pero también por la voluntad de todas las coacciones. (p, 9)

Así que, vivir en sociedad implica necesariamente respetar, valorar, preservar los derechos básicos e inalienables del hombre que por su propia condición representa en todos los escenarios conocidos muy a pesar del mercado. La posibilidad de consolidar el Desarrollo Humano parece ser que está ligado lógicamente a la reivindicación de estos Derechos Humanos, así como a la reafirmación de la condición humana; estas luchas recaen de manera especial en los hombros del maestro quien al ser un agenciador del conocimiento debe ser en la misma medida un abanderado de los futuros y necesarios cambios sociales. Por lo anterior, el ejercicio de su responsabilidad social y política es muy relevante. Es maestro quien debe identificar a partir de su que-hacer pedagógico la sintomatología de una sociedad enferma y codiciosa, para lograr de alguna manera determinar su real estado de salud. La sociedad actual asimiló quizás por circunstancias históricas, un modelo económico que se transformó en un instrumento social

excluyente y avasallador; un modelo que privilegia lo global en detrimento de lo local; un modelo que nos obliga a adoptar una identidad que no hace homenaje a la cultura local y, en el proceso, desidentifica y obliga a mirar otras latitudes en búsqueda de un sendero legitimado que conduce a un progreso económico prometido. A lo lejos vemos como el mercado crea comunidades exclusivas, vemos como ellas a su vez buscan ser reconocidas, buscan identidad. Es el deseo del progreso capitalista que existan cada vez más pobres y menos ricos y que entre ellos, cada quien en su vereda, se abra paso a fuerza de ser movilizadas por este egocentrismo económico. Touraine (1994) asegura que:

A medida que nuestra sociedad parece reducirse a una empresa que lucha por sobrevivir en un mercado internacional, más se difunde simultáneamente en todas partes la obsesión de una identidad que ya no se define atendiendo a lo social, se trate del nuevo comunitarismo de los países pobres o del individualismo narcisista de los países ricos. (p, 13)

En consonancia con lo anterior, el maestro Estanislao Zuleta (2001) hace mención a la crisis de la civilización ya no como una mera crisis económica sino como una crisis de identidad. Nuestro discurso como sujetos de desarrollo nos obliga a adoptar acciones que demandan coherencia con nuestro discurso. Zuleta lanza un bote salvavidas cuando nos recuerda que Kant el maestro del racionalismo le donó a la humanidad tres importantes premisas para guiar nuestro tránsito por la vida, en primer lugar un sujeto debe conocerse asimismo, en segundo lugar, debe ser capaz de ponerse en el lugar del otro y finalmente, un sujeto debe ser capaz de llevar sus verdades conquistadas hasta sus últimas consecuencias. Todo lo anterior nos recuerda que somos ante todo seres humanos dotados de una inteligencia que nos diferencia del resto de las especies en el escenario natural. Por otra parte, para Hannah Arendt (2007) la condición humana tiene que

ver con el discurso y la acción ya que “*con palabras y actos nos insertamos en el mundo humano*” (p, 206) Rememorando una apartado de la autoecobiografía aquí desplegada, era descorazonador ver como los maestros carecían de un discurso capaz de generar una reacción y por ende generar cambios profundos en sociedad: No discurso, no acción. Actuar no fue para los maestros una posibilidad y como agrega Arendt (2007) “*Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa...*” (p.207). En nuestro imaginario se visualizaba una gran revolución encabezada por los buenos y una derrota contundente de los malos, con una excepción a esta regla que nos parece pertinente mencionar: Los cowboys no eran los buenos y los indios salvajes no eran los malos. Entender quiénes eran realmente los buenos y quiénes eran los malos también fue parte del descubrimiento.

Hemos mencionado la modernidad como un escenario en donde la vida ha desplegado sus muchos matices. Esta modernidad supo cómo transformar a un sujeto divino en uno mortal con todas sus luchas; ha trazado también otro tipo de relaciones en sociedad, ya no entre los individuos y las instituciones sino más bien, entre los individuos y el mercado, pero también y afortunadamente, esta modernidad anunció la llegada de los Derechos Humanos del hombre. El maestro Arturo Escobar (2010) ubica temporal y espacialmente la modernidad en el siglo XVII en la Europa del Norte (Francia, Alemania e Inglaterra) alrededor de procesos sociales tales como La Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa, procesos estos que según Escobar, se cristalizaron en el siglo siguiente y en el caso de la Revolución Francesa anunciaron el nacimiento de la proclamación de los Derechos humanos. En primera instancia, el Cristianismo y su proyecto social se adhirió al Desarrollo Humano al reconocer la igualdad de todos los hombres en el sentido de que todos ellos eran hijos de un mismo Dios verdadero, esto suponía que los hombres estaban en su gracia y tenían derecho a vivir una vida plena y digna. Esta fue una idea que la iglesia católica

posteriormente promulgó como un desarrollo inherente a la humanidad. Roberto Follari (1998) afirma que la concepción de desarrollo no es precisamente nueva pues se le reconoce en el pensamiento social de la iglesia, lo cierto es que: *“la insistencia en las necesidades humanas y su nivel de satisfacción como indicadores de un desarrollo integral, dejando de lado el utilitarismo brutal de quienes miden el desarrollo con sola referencia al PBI, ha sido históricamente propia de la tradición del pensamiento social cristiano”*(pp.2-3). El cristianismo asume su responsabilidad para con la vida humana al proponerles que apelen a su condición de hijos de Dios para convivir en armonía y prepararse para el progreso social.

Con la desaparición del Gran Imperio Romano surge la Edad Media la cual no fue una época particularmente favorable para la promulgación de los Derechos Humanos y menos aún para la observación de los mismos. Aquella condición de igualdad que pregonó el Cristianismo se llevó a tal extremo que no vivir de la manera preestablecida por la Iglesia Católica suponía ya de hecho un estado de herejía, y por lo tanto, la certeza de una muerte segura. La Santa Inquisición fue probablemente el más sanguinario ejemplo de la constricción del pensamiento libre al no reconocer la posibilidad que tiene un individuo de explicar el mundo a partir de su propia mirada. El hombre no era el centro de las preocupaciones sociales y políticas, lo era sin lugar a dudas, la posibilidad de acceder a la propiedad privada; la tierra entonces cobró el mayor de los sentidos.

Con el surgimiento de la Revolución Industrial en Inglaterra se establecieron límites al ejercicio del poder con el fin de preservar los Derechos Humanos de los ciudadanos. El Rey Juan I de Inglaterra garantizó los derechos naturales a los señores feudales pero también algunos derechos a la población civil tales como, el derecho a la vida, la inminencia del juicio previo al arresto entre otros. La declaración del Habeas Corpus en 1679, The Bill of Rights en 1689 documento precursor del gobierno británico moderno y los tratados de gobierno civil en 1960,

son antecedentes validos de la necesidad de consolidar en sociedad los Derechos Humanos fundamentales. Por otra parte, con la declaración de la Independencia de los Estados Unidos en 1776 ya se visualizaba en alguno de sus párrafos, como un poder constituyente buscaba consolidar los derechos fundamentales del hombre: *“Consideramos como verdades evidentes que todos los hombres han sido creados iguales, que han sido dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables, entre los que se encuentran la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.”* Dado que la esclavitud era casi un privilegio legítimo al que tenían derecho los barones feudales, dueños de inmensas plantaciones de algodón y tabaco, revisar la condición humana más allá del color de piel significaba hurgar profundamente en las heridas de la población más vulnerable, pero también, significaba poner en riesgo el modo de vida de los poderosos, un modo de vida que estaba tan arraigado en la mente colectiva del pueblo norteamericano durante los siglos XVIII y XIX que se consideraba una institución legal. Con su abolición, el sistema de trabajo esclavista fue abolido sistemáticamente. En este punto podríamos afirmar que lo que se buscaba reivindicar por entonces, era la condición social del sujeto, su posibilidad de pertenecer a un grupo humano bajo condiciones de equidad social. A través del reconocimiento de su igualdad humana, los esclavos intentaban superar su supuesta inferioridad racial por ser hombres de piel negra; este fue un fenómeno que con el paso del tiempo se repitió durante el holocausto nazi, solo posible por la supuesta superioridad aria y la subestimación, en este caso, de hombres y mujeres judías promedio. En este punto nos parece pertinente llamar a dialogar a Tzvetan Todorov (2011) quien hace una diferenciación entre racismo y racialismo. Para Todorov el racismo se ejemplifica con la situación de los negros esclavizados en varios lugares del planeta debido al color de su piel, por otra parte, el racialismo se ejemplifica con la situación de los judíos en Europa a quienes se intentó exterminar por sus particularidades culturales en la figura del antisemitismo; paradójicamente distinguir a

primera vista a un niño polaco de un niño alemán era casi imposible. Todorov (2011) hace hincapié en que: *“todos los hombres son iguales, pero no todos lo saben; algunos se creen superiores a los otros, y es precisamente por ello que son inferiores, en consecuencia, no todos los hombres son iguales”* (p. 25). Este etnocentrismo como forma de explicar las relaciones humanas se distancia sustancialmente del Desarrollo Humano en la medida en que éste último considera los derechos inalienables de los hombres sin poner en riesgo la individualidad de los sujetos.

Pero sin lugar a dudas el punto de partida para la verdadera consolidación de los derechos humanos se dió durante la Revolución Francesa cuando la Asamblea General Francesa promulgó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano el 26 de Agosto de 1789. En esta declaración reconocida históricamente por toda la humanidad se promulga que todos los hombres nacen y permanecen libres e iguales tanto en su condición humana como en sus derechos al interior del sistema social. Sin embargo, sabido es que la naturaleza humana es proclive al conflicto y a la búsqueda irrefrenable de poder por lo que se hizo necesario crear una institución que velara por el respeto de estos derechos, es así como surge la convención de la Haya en 1907, la cual buscaba regular las normas que deben vigilar las actuaciones de todos aquellos actores sociales involucrados en conflictos bélicos y quienes anteponen al derecho a la vida y a la dignidad humana la agresión deshumanizante en sus múltiples formas. A partir de la Segunda Guerra Mundial en 1943, la mayoría de los países del mundo se comprometen a respetar la cuestión de los Derechos Humanos. Es así como la Declaración Universal de los Derechos Humanos es aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 y respaldada por el consejo de Europa en 1950. Una guerra mundial parece haber generado algo de conciencia en las esferas más altas del poder mundial. La Declaración de los Derechos Humanos ha servido para reivindicar otro

tipo de luchas como la condición de la mujer, la niñez, el libre ejercicio de la sexualidad, la juventud y sus proyecciones, los pueblos ancestrales y la búsqueda de reconocimiento de su identidad cultural entre otras más. Son las constituciones de la mayoría de los países que se hacen llamar defensores de dichos derechos los que han insertado sus postulados en sus respectivas constituciones. Noam Chomsky (2010) afirma respecto a los derechos humanos que: *“la declaración de los derechos humanos de 1948 es un hito en el progreso de la civilización. Aunque está lejos de ponerse en práctica o siquiera de aceptarse oficialmente, no debemos hacer caso de su omisión”* (p. 55). Chomsky (2010) agrega frente a su naturaleza que: *“La declaración incorpora, de manera fundamental, los derechos sociales, económicos y culturales, y les asigna el mismo estatus que a los derechos civiles y políticos.”* (Ídem).

Hasta aquí hemos hecho un breve recorrido histórico para lograr visualizar como el hombre ha centrado sus esfuerzos en reconocer como tanto el horror como la esperanza han hecho posible el surgimiento de los Derechos Humanos. Existe pues una innegable conexión entre los Derechos Humanos y el Desarrollo Humano. Cabe preguntarse sí en la modernidad la sociedad ha tomado el camino equivocado al privilegiar los postulados de un capitalismo salvaje en la forma de mercado, en detrimento de las bondades inherentes al respeto irrestricto de la condición humana como requisito esencial para la consolidación del Desarrollo Humano. Lo anterior se afirma porque en la actualidad la idea de desarrollo económico pregonado desde sus prácticas por la elite global, se muestra como un indicador evidente de progreso; un progreso basado en la capacidad de adquisición de bienes y servicios. Herbert Marcuse (1969) nos dice que: *“El mercado ha sido siempre un mercado de explotación y por tanto de dominación, que asegura la estructura clasista de la sociedad”* (p. 19). No hay peor ciego que aquel que no quiere ver.

Frente a este particular, diremos que la situación del maestro universitario subyace en esta realidad. En una nota del periódico colombiano “*El Espectador*”, el reconocido lingüista y activista estadounidense Noam Chomsky afirma que aquellas universidades que avanzan por la vía empresarial, no hacen sino imponer la precariedad académica como único destino posible de la educación. Como consecuencia de lo anterior, la calidad de la educación se afecta. Ya todos sabemos la tremenda importancia que tiene la educación en la consolidación del Desarrollo Humano. Es importante resaltar que de acuerdo al Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2000) “*Los derechos humanos y el desarrollo humano tienen una visión común y un propósito común: velar por la libertad, el bienestar y la dignidad de todos en todas partes*” (p.1). Sin embargo, las posibilidades de vida actuales, incluyendo la posibilidad de educarse, de formarse, es mediada por las dinámicas del mercado. Un sujeto cualquiera existe en sociedad en tanto sea capaz de comprar, adquirir y acumular, a veces de forma irracional.

Pero por otra parte, la posibilidad de un Desarrollo Humano que rompa con la lógica consumista también ha ganado terreno. Mario Álvarez (2013) define el Desarrollo Humano como “*La capacidad de participar en la construcción de una civilización próspera en lo intelectual, material y espiritual*” (p.759). Frente a este escenario, nos parece apropiado preguntarnos acerca del rol de la universidad en relación al Desarrollo Humano: *¿Está la universidad viabilizando la posibilidad de desarrollo humano tanto en sus estudiantes como en sus maestros? ¿A qué le apuesta el desarrollo humano? ¿Cuál es la responsabilidad del maestro universitario con el desarrollo del sujeto y sus múltiples dimensiones? ¿No es la reivindicación de sus derechos fundamentales la apertura a una nueva visión de progreso? ¿No somos los maestros desde las aulas quienes debemos apostar a dicho desarrollo a partir de nuestra propia responsabilidad*

política y social? ¿Es que es solo necesario que la universidad capacite a un sujeto productivo y no tanto que forme a un futuro ciudadano?

Como lo afirmamos al inicio de este capítulo, nuestra apuesta es ante todo una apuesta política que propone alternancias frente a la búsqueda de sentido en lo concerniente a la responsabilidad social del maestro sin aventurarse a pregonar verdades absolutas, antes bien, proponer el debate acerca de sí las condiciones actuales de la sociedad le permiten a un maestro ejercer en su ámbito de acción, su responsabilidad social. En el capítulo 4 ampliaremos lo ya insinuado en el capítulo 3 a través de la ampliación de algunos autores que nos darán la mano en la ampliación del sentido de la responsabilidad social del maestro.

CAPITULO IV. METÓDICA

Las condiciones de posibilidad de conocer

4.1. Primer momento: La autorreflexión

Durante los años 80's y comienzos de los 90' del pasado siglo XX, el país comenzó a experimentar las primeras escaramuzas de un fenómeno social que a la par del insufrible conflicto armado contra las guerrillas cambiaría las bases mismas de la sociedad colombiana. Me refiero al fenómeno del narcotráfico. El país ya venía sosteniendo una guerra armada no declarada contra la insurgencia por lo que el narcotráfico vino a sumarse a tan complicado escenario como otro agente desestabilizador más. Tras su rimbombante ostentación y su idolatrado mesianismo económico, el narcotráfico logró rápidamente que las gentes, tanto del común como de las elites, fueran cayendo paulatinamente en las redes de este falso credo; dicha promesa incubada en la ilegalidad prometía con desparpajo un paraíso pletórico de fortuna; prometía la erradicación absoluta de los incómodos padecimientos materiales que aquejaban a los pueblos llamados por entonces, subdesarrollados o tercermundistas como el nuestro. Estos eran sus fieles, sus áulicos, sus defensores más acérrimos.

Ambos fenómenos, narcotráfico e insurgencia, desarrollándose a la par afectaron de una forma u otra mi juvenil existencia. Dada mi condición de incipiente sujeto político, era apenas obvio que aquel estado de cosas tan brutal, tan cruel, tan real, atraparía toda mi atención. Por entonces, yo transitaba mis estudios de primaria en la escuela del sector y tanto la comunidad como yo mismo habíamos experimentado en carne propia el frecuente cruce de fuego entre las fuerzas del orden, las células urbanas de la guerrilla y las crecientes bandas de narcotraficantes; me preguntaba insistentemente acerca del porqué del ensordecedor silencio de las personas frente

a estos hechos. Para mí, este mutismo era incomprensible. Sin embargo, mi mayor preocupación no recaía sobre el silencio de la gente del común, yo miraba con especial atención las actuaciones de los maestros de la escuela. Lo que encontré en ellos, muy a mi pesar, fue una absoluta apatía frente a la situación de violencia que padecía el barrio Cañaveralejo. En mi autorreflexión constante, me preguntaba sí ellos realmente comprendían que la alta estima y absoluta credibilidad que le profesaba la comunidad, les exigía igualmente corresponder a tal confianza con vehemencia y sabiduría en el entendimiento de las preocupaciones del sector. Tendrían que haberse sentido responsables socialmente por lo acaecido en el sector. De los maestros sólo se esperaba humana mediación. No era tonto pensar que los maestros deberían haber invitado a la población a movilizarse no sin antes proponer un debate en torno a cómo lograr concebir un sujeto que actuara de hecho y palabra en su estadio natural de operaciones, es decir, el movimiento societal. De este tipo de iniciativas se tienen ejemplos por doquier, demostrando que es posible resistir a partir del movimiento societal. En la ruptura del orden social que por naturaleza es obsceno, en el surgimiento del caos, la violencia y la opresión, siempre es posible unirse para afrontar la catástrofe. Habitamos una sociedad moldeada por la inequidad, por lo obsceno. Al respecto, Marcuse (1967) nos dice que:

Esta sociedad es obscena en cuanto produce y expone indecentemente una sofocante abundancia de bienes mientras priva a sus víctimas en el extranjero de las necesidades de la vida; obscena al hartarse así misma y a sus basureros mientras envenena y quema las escasas materias alimenticias en los escenarios de su agresión; obscena en las palabras y

*sonrisas de sus políticos y sus bufones; en sus oraciones, en su ignorancia,
y en la sabiduría de sus intelectuales a sueldo. (p. 15)*

En una sociedad obscena, dos ejemplos clásicos de cómo un sujeto disidente conectado a los intereses comunales puede afrontar el caos social en busca del orden, la paz y la justicia social, lo encontramos en Michoacán, México y en Kiev, Ucrania. En México, José Manuel Mireles, líder de las Autodefensas de Michoacán, médico de profesión, se dispone a enfrentar al narco de manera directa, así que convoca a la comunidad para informarles acerca de la necesidad de eliminar el problema de raíz. A continuación invita a la comunidad a enfrentarse a los criminales a través de las armas. Pretende Meireles combatir fuego con fuego. Diría Fanon que no habrá otro camino para la emancipación del colonizado que la confrontación directa sobre el colonizador. Hasta cierto punto su lucha es exitosa, sin embargo, el médico choca de frente con un nivel de corrupción estatal sin precedentes lo que dificulta enormemente su labor pacificadora. Para un estado viciado, las autodefensas Michoacanas pasan de ser víctimas a victimarios ya que han decidido omitir su autoridad de forma flagrante y sin miramientos. Cierto es que hubo excesos en sus actuaciones pero su pretensión de liberar a las personas del yugo del narco, dada las muestras de violencia que estos últimos desplegaban sin cesar, lo hacían algo más que necesario. Era aquello un último recurso que nacía de la desesperación. Él mismo Meireles enfrenta sus propios demonios: una diabetes progresiva, una amante adolescente y su posterior separación matrimonial, la división interna de las autodefensas por la búsqueda de poder, el porte ilegal de armas de exclusivo uso militar y su propia inmersión en el consumo de cocaína; su participación directa o indirecta en todo esto termina por enviarlo a prisión enfermo y derrotado. El resto de las autodefensas acceden a adherirse a las fuerzas del estado mexicano, previo acuerdo económico.

Ya las autodefensas no son la solución, son parte del problema, pues forman parte de esa interminable red de corrupción que carcome el alma de la sociedad mexicana y sus instituciones. Lo anterior nos recuerda que la delgada línea que separa aquello que combatimos, de las formas en la que lo combatimos, es muy frágil y hartamente difícil de separar. Es en este tipo de eventos sociales donde el maestro tendría que surgir de entre las cenizas como un ave fénix poderosa pues es un individuo especial dotado de ciertas capacidades humanas (las mencionaremos más adelante) las que le permiten ser y hacer con responsabilidad.

El segundo ejemplo de sujeto disidente, toma lugar en la plaza de la Independencia (en ucraniano: Майдан Незалежності = Maidán Nezalézhnosti) en Ucrania. Allí, la población se une para exigir al estado el reconocimiento de sus aspiraciones como país miembro de la Unión Europea. Desde noviembre de 2013 hasta mayo de 2014 los enfrentamientos entre civiles y fuerzas del estado, por ejemplo, en un sólo día arrojaron 50 muertos entre civiles y miembros de las fuerzas estatales. Al final, el presidente Ucraniano, Víktor Yanukóvich renuncia a su cargo y Ucrania regresa a la Euro Zona con todo lo que esto implica. En la plaza de la independencia confluyeron ciudadanos de toda condición social: desde abogados hasta obreros, pasando obviamente por los maestros. Ateniéndonos a este ejemplo en particular y llevándolo a nuestro contexto es válido preguntarse *¿Cómo un maestro colombiano no puede sentirse afectado por la situación de violencia que el país ha venido experimentado durante más de 60 años?* La solución a este conflicto muy seguramente la tendrán en sus manos quienes lo crearon; una banda de burócratas quienes viajan por el mundo sintiéndose muy especiales gracias al poder que les concede ser parte de la elite de dirigentes políticos que ha subvencionado su particular sistema de vida a través del usufructo del tesoro nacional. Los dos ejemplos explicitados aquí, demuestran que el lugar de un sujeto político socialmente responsable está en el movimiento societal. Es allí donde se agencian

y se consolidan las aspiraciones humanas. Por lo anterior, creo que un maestro ha de saber resistir. Alain Touraine (1997, p. 90) nos dice que el sujeto “...no existe más que en el combate con las fuerzas del mercado o las de la comunidad.”

En torno a la situación aquí previamente descrita, en mis meditaciones asumía que las personas del sector aun no entendían que ellos habitaban una extensión de tierra que históricamente les pertenecía y sobre la que gracias a su interacción mutua y permanente se identificaban a partir de un bagaje cultural adquirido en la convivencia diaria; todos ellos eran ciudadanos no exclusivamente ligados al acontecer del barrio cañaveralejo sino también al de un país; su situación particular era sin lugar a dudas un *deja vu* presente a lo largo y ancho de la geografía nacional. Tal y como estaban las cosas, era clave entender que la ciudadanía “*supone la participación de todos en la vida social, y por lo tanto en unos valores comunes*” (Touraine, 1997, p. 73) A la posibilidad de apostar por la consecución de esos valores comunes renunció el maestro de la escuela con su apatía. Ya desde entonces, su responsabilidad social con y para el otro era casi nula. La situación aquí descrita es lo que le dio vida a esta reflexión: La necesidad de profundizar en la naturaleza de la responsabilidad social del sujeto llamado maestro y su impacto en el Desarrollo Humano local, así como sus implicaciones como agente activo de un proyecto de humanidad.

4.2. Segundo momento: El acontecimiento

La soporífera pasividad de los maestros y su nula participación en la problemática social anteriormente descrita, vino a acontecerme de tal manera que durante un gran trecho temporal de

mi vida este asunto rondó mi cabeza sin cesar. No ha sido sino hasta cuando me he involucrado en el ejercicio magister, cuando he podido adquirir un discurso propio alimentado por el asombro que permanentemente me acompaña gracias a ese silencio que aun hoy en día se evidencia en los docentes; a ese débil compromiso con el reto que supone vivir en un país como el nuestro, un país de elites que manejan a sus oprimidos, como diría Paulo Freire (2005), con guante blanco o puño de hierro según convenga.

Esta indignación que camina conmigo permanentemente ha hecho que la entrevista propuesta aquí con maestros y estudiantes esté permeada por esta indignación que hoy más que nunca me irrita pero que también es a su vez el detonante de muchas de mis posturas frente a la realidad del contexto en el que me desenvuelvo ya como un sujeto consciente de sus compromisos y obligaciones como ciudadano. Me interesaba indagar si mis sentimientos hacia los profesionales de la educación era exclusivamente producto de mi experiencia personal o si por el contrario era un sentir general de aquellos quienes están involucrados en el bello ejercicio de formar, provocar y guiar proyectos de vida. Supongo que vivir en el mismo país ha de traer complicidad intelectual.

Pero ¿Y qué hacer frente a este sentimiento generalizado sobre la imposibilidad de un cambio sustancial de las actuaciones del maestro como agente del mercado? Mi postura personal es que no queda más que resistir. Desde acciones pequeñas a itinerarios más largos y complejos, no queda más que resistir a la mercantilización de la vida la cual busca invisibilizar las apuestas más sensatas y humanas de reivindicación de la dignidad humana pues estas no representan ninguna ganancia a quienes se lucran con la imposición del modelo económico imperante. Es más, no queda sino resistir a la indiferencia y la pasividad extrema de un pueblo que aún tiene que afrontar más de una batalla; resistir al conformismo de un educador que cedió a la presión del

mercado; resistir a la colonización del pensamiento... sólo queda resistir e intentar romper el poder de las sociedades establecidas.

La entrevista propuesta aquí resalta de nuevo mi asombro, pues es claro que algunos maestros aún siguen anclados a los derroteros trazados por un mercado que no conoce de dignidades ni mucho menos de labores históricamente forjadas en el respeto por el conocimiento como lo es la docencia; son sus propios presupuestos los que marcan el horizonte de una vida cada vez más dura, más cruel, más fría. He sentido en carne propia como hemos llegado a asumir la enseñanza como un oficio más, el cual procura ante todo un salario no acorde a la condición histórica que éste se merece; no se asume la enseñanza como un compromiso firme frente a la vida del otro diferente; frente al otro que inicia un viaje que necesariamente le planteará la cuestión bellamente explicitada por Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. El docente sigue oprimido ahora más que nunca por la burocracia educativa que se excusa tras el proceso globalizador que igualmente lo define fríamente como un mero operario educativo, o en su defecto, un administrador de ciertos procesos, pero nunca o pocas veces como un provocador de nuevas formas de entender el mundo. La escuela misma está en crisis ya que se configura como un escenario que se ajusta perfectamente al panóptico Foucaultsiano. He aquí lo que nos acontece, la negativa, no sabemos si consciente o inconsciente, del maestro a hallar el lugar que la historia por derecho le tiene reservado. Mientras el mercado dicte las reglas de juego, escapar victorioso del mismo se nos antoja hartamente difícil. Marcuse (1969) nos aporta que *“La llamada economía del consumo y la política de capitalismo empresarial han creado una segunda naturaleza en el hombre que lo condena libidinal y agresivamente a la forma de una mercancía”* (p. 19). Parece ser así, el maestro y sus prácticas son mercancía que fluctúan entre la oferta y la demanda.

4.3. Tercer momento: Configurar otros horizontes de sentido. El acto hermenéutico con los autores.

El acontecimiento que supone descubrir la casi nula influencia del maestro en el devenir social, invita a dialogar con algunos autores que desde su propuesta intelectual reforzaron nuestra idea de que el maestro contemporáneo debe darle sentido a su responsabilidad social no como sujeto “*para*” el desarrollo económico, antes bien, un sujeto “*del*” Desarrollo Humano; un sujeto que es participe activo del progreso social de los pueblos. El primer autor que convoqué en mis reflexiones gracias a que comparto su bien justificada indignación fue William Ospina, por lo que recurrí a uno de sus textos emblemáticos, a saber, “*La Franja Amarilla*”. Preocupado por las actuaciones del maestro ya no en el escenario de la escuela sino en el del país entero, me pareció pertinente encontrar correspondencias en torno al proceso histórico de nuestra sociedad. Eso quizás explicaría el por qué un asunto clave para el país como lo es la educación está hasta la fecha en manos de las elites burocráticas de siempre. Ospina (2012) apoya nuestra tesis acerca de la infame pasividad no sólo del maestro sino de la sociedad colombiana en pleno cuando afirma que “*la visible pasividad de la sociedad colombiana alarma a los visitantes*” (p. 42). Es esta inexplicable intrascendencia en los asuntos públicos del país lo que ha hecho que el maestro aun no logre consolidar un discurso propio que se traduzca en una acción directa sobre la problemática nacional. Cabría preguntarse si será viable en el futuro, (como ya ha pasado en otros países del mundo) posicionar un maestro al frente de los destinos de la nación. Siendo este el caso, el maestro quizás ya no sería el “*otro invisible*”, sería desde nuestros más optimistas anhelos, alguien capaz de amalgamar el apoyo de un país entero y no exclusivamente el de un sector de la sociedad vapuleado por las decisiones de la elites política, económica e intelectual, las que pareciese ser, van exclusivamente tras el jugoso presupuesto que este sector se ha ganado a base de un

caricaturizado prestigio. Para que un maestro logre llegar a tales instancias de poder, necesariamente tendría que ser visto por sus coterráneos como otro diferente; cabría entonces la posibilidad real de cambiar el sinuoso y arduo trasegar de nuestra historia. Así, tan sólo *“Bastaría una sola cosa para que Colombia cambie hasta lo inimaginable. Bastaría que cada colombiano se hiciera capaz de aceptar al otro, de aceptar la dignidad de lo que es distinto, y se sintiera capaz de respetar lo que no se le parece”* (Ospina, 2012, pp, 37-38) Este es un escenario posible sí, sólo sí, se tiene confianza en la educación y sus actores. Aceptar que las personas, como los maestros por ejemplo, son la verdadera riqueza de las naciones, es una de las premisas más fuertes del Desarrollo Humano.

Pero en mi análisis, quizás no bastaba con entender el contexto en el que nuestro maestro se desenvolvía; se hacía igualmente necesario para mí, determinar algunos aspectos inherentes a su naturaleza, especialmente dos de ellos que creo son indispensables en la configuración del ser y del que-hacer del maestro del desarrollo. Me refiero al discurso y a la acción. Para este particular, las ideas de Hannah Arendt se ajustaban perfectamente a tal propósito.

Según Arendt, los hombres se revelan como diferentes y ya no sólo distintos gracias al discurso y a la acción. Arendt (2005) afirma que: *“el discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino qua hombres”* (p. 206). El maestro que pretenda hallar el sentido de su responsabilidad social ha de pensarse diferente al resto de los hombres una vez haya adoptado un discurso propio ratificado por sus acciones. Más importante aún, el maestro debe buscar las formas sociales, culturales y epistemológicas para convertirse en un ineludible referente social. Y es que en una sociedad libre y democrática, el respeto a la diferencia recalca en la multiculturalidad de los pueblos

y sus cosmovisiones. Agrega Arendt (2005) que: “*con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física*” (idem). Era importante para este ejercicio escrito llamar la atención del maestro, para que se apropiase de un discurso construido a partir de una experiencia de vida significativa en consonancia con el mundo que habita.

Hasta aquí hemos intentado comprender a través de la voz de los autores, el contexto en el que históricamente el maestro colombiano se ha desenvuelto. Posteriormente, trazamos dos aspectos importantes en la caracterización del maestro, a saber, acción y discurso. Nos pareció pertinente entonces dialogar con otro autor quien reflexiona acerca del que-hacer del maestro, este autor es Estanislao Zuleta. En el texto “*Educación y Democracia*” el autor acertadamente concibe al maestro, sobre todas las cosas, como un intelectual. Entorno a la responsabilidad social del maestro vestido con traje de intelectual, Zuleta (1995) asegura que “*El intelectual no tiene responsabilidad sino con el rigor de su pensamiento y de su obra y con el desarrollo de su trabajo*” (p. 79). Esto pone en evidencia a un maestro que, al ser un pensador, siempre debe apelar al acto filosófico pues la duda, es su mayor insumo. Tanto significa el espectro de la responsabilidad social del maestro para Zuleta (1995) que éste aduce que “*Yo no creo que un intelectual colombiano se dé el lujo de no pensar en la violencia*” (p. 80). Con esta afirmación entendí que yo había sido maestro desde siempre. Hasta aquí concebimos un maestro que conoce la tierra que habita, que está dotado de acción y discurso y que entiende que es un intelectual socialmente responsable. Pero lo que nos deja Zuleta como reflexión absoluta es que, las formas de ser y hacer del maestro deben entenderse como coherentes con el acto filosófico que guía su propia existencia.

Ahora bien, en nuestro encuentro hermenéutico con los autores, pretendíamos trazar un camino por donde las intenciones del maestro transitaran. Para este particular, creemos que en “*la*

pedagogía del oprimido” de Paulo Freire encontramos una muy pertinente correspondencia. Para liberar al oprimido, Freire (2005) propone un hombre comprometido con la liberación de otros hombres, propone un “*hombre radical*” que:

No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el dialogo con él, de lo que resulta un saber cada vez más mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar por ellos por la liberación de ambos. (p. 34)

Este hombre radical, era la clase de hombre que en mi imaginario yo visualizaba en la piel del maestro cuando aún era un estudiante de primaria. La búsqueda de esa clase de sujeto extraordinario era la razón de ser de muchas de mis inquietudes intelectuales. Es parte de mi construcción personal, ser capaz de mostrar a otros el camino de la liberación social a través del ejercicio discursivo propio de un indignado, discurso que ha sido elaborado a partir de la experiencia como resultado de acciones concretas. Para Freire, la búsqueda y consecución de la libertad de los hombres, que es la razón de ser de su apuesta epistemológica, exige responsabilidad. Freire (2005) advierte que: “*La libertad que es una conquista, y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo*” (p. 45). Esta es otra condición presente en un maestro del Desarrollo Humano: La condición de buscador permanente de la libertad humana.

Y es que el maestro del Desarrollo Humano no es un individuo común, es ante todo un individuo sujeto a múltiples obligaciones sociales, sí nos atenemos a la definición de Alain

Touraine. En su trabajo *¿Podremos vivir juntos?* Touraine matiza otro aspecto muy importante en la caracterización del maestro del Desarrollo Humano, a saber, un maestro capaz de resistir. Touraine (1997) nos aporta que: *“El sujeto no es otra cosa que la resistencia, la voluntad y la felicidad del individuo que defiende y afirma su individualidad contra las leyes del mercado y las de la comunidad”* (p. 86). Inferimos entonces que el sujeto llamado maestro es ante todo *“...voluntad, resistencia y lucha, y no experiencia inmediata de sí”* (Touraine, 1997, p. 85). Un maestro no se concentra únicamente en resolver sus preocupaciones individuales, por el contrario, halla en las tribulaciones de otros individuos nuevas razones para actuar, no se siente diferente o especial, se siente parte del mundo y sus dinámicas, él mismo es el mundo.

Recapitemos entonces lo hallado en nuestro dialogo hermenéutico con los autores: *Concebimos un maestro del desarrollo que conozca su historia; que esté dotado de un discurso y acción que afiance su individualidad y su posibilidad de ser diferente; que se explique como un intelectual capaz de apelar al acto filosófico en su práctica; que todo su ser esté en pos de la liberación de los hombres y finalmente, que se inserte en el mundo como un sujeto capaz de resistir las fuerzas del mercado.*

Ahora bien, nos interesaba igualmente comprender a qué clase de educación le apuesta el maestro del desarrollo en su praxis. Martha Nussbaum (2014) pone de relieve que los objetivos de la educación no sólo pueden explicarse a través de una *“educación para la renta”* o más integralmente una *“educación para el desarrollo económico”*. Nussbaum apela a la educación socrática con todo lo que esto implica para cimentar su visión de la educación anclada al desarrollo humano. He aquí otro referente intelectual con quien intentamos establecer una relación dialógica. Nussbaum (2014) nos plantea que: *“...la versión enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre*

todo la ambición de riqueza) y le restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales” (p. 43). El maestro del desarrollo se planteará como misión posible trabajar en la erradicación de la pobreza a través de la potencialización de las capacidades humanas. Erradicar la pobreza a nivel global es tanto posible como necesaria sí lo que deseamos es vivir en libertad. En este sentido, la educación tiene un sinnúmero de posibilidades de concretar tal fin.

La exagerada concentración de la riqueza en un bajísimo porcentaje de la población mundial y el incremento de los niveles de pobreza mundial, es una de las preocupaciones globales que un sujeto socialmente responsable considerará como vitales para darle sentido a sus luchas. Gracias a la existencia de estos desbalances sociales, se propone en este ejercicio escrito una educación humanizante y abarcadora de las necesidades humanas. Es responsabilidad de un maestro del Desarrollo Humano entender las condiciones sociales, económicas, culturales y afectivas en donde se desenvuelven sus estudiantes, para que a través de una praxis seria y meditada sea posible la superación de las dificultades que esencialmente le impiden comprender dichos obstáculos, y así plantearse la necesidad de consolidar una vida digna. Para Nussbaum, apelar al paradigma del Desarrollo Humano implica necesariamente pensar la cuestión de la democracia, pues este es un ingrediente esencial de la expresión humana en sociedad. Nuestro maestro apuesta por el paradigma del Desarrollo Humano. Nussbaum (2014) nos dice que según este paradigma:

(...) lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana.

inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. (p. 47)

Al concebir al maestro del Desarrollo Humano como ciudadano capaz de cultivar humanidad, es necesario según el pensamiento de Nussbaum (2014) tener en cuenta tres habilidades para alcanzar tal condición: La primera condición es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las tradiciones; la segunda condición es la capacidad de verse como un ser humano vinculado a otros seres humanos, es decir, el mundo es internacional; la tercera destreza que debe poseer el ciudadano es la llamada “*imaginación narrativa*”, es decir, tener la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro. Estas son ideas que vinieron a enriquecer el perfil que hemos trazado del maestro que anhelamos.

Sumado entonces a las particularidades del maestro esbozadas en páginas previas, sumaríamos la condición política del maestro del desarrollo; un sujeto que se ve a sí mismo como un ciudadano defensor de la democracia y de la dignidad humana; un ciudadano con voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán su propia vida y las de sus educandos. Aquí descansa su responsabilidad para con los otros. Cabe la pena mencionar que en el ejercicio dialógico establecido en este trabajo, algunos autores nos mostraron caminos epistemológicos alternativos para entender nuestra búsqueda a pesar de que ellos no fueron mencionados explícita o extensamente. Este es el caso de Jean Jacques Rousseau y su “*Emilio*”, Jacques Ranciere y su “*Maestro ignorante*”, Emanuel Levinas y su “*Totalidad e infinito*” entre otros. Para ellos, mi más sincero respeto.

4.4. Cuarto momento: Compartiendo formas de pensamiento sobre la responsabilidad social.

Para entender el “*cómo del qué*” que supone la metódica, nos pusimos en la tarea de indagar en el pensamiento de algunos maestros y estudiantes para determinar si existían puntos de encuentro o de distanciamiento frente a algunas inquietudes surgidas en el acontecer mismo del autor de este escrito. Para tal fin, se propuso una entrevista con una serie de preguntas relacionadas con aspectos que direccionan esta obra de conocimiento. Afirmaré inicialmente que una declaración que me pareció muy potente fue la del docente Carlos Rengifo, docente investigador de la Universidad San Buenaventura, quien respondió a la pregunta *¿Cómo podría un maestro resistir socialmente?* de la siguiente manera: *“¿Resistir?...todo el escenario educativo, todo el escenario del aula, es un escenario de poder y resistencia como diría Foucault. El maestro puede resistir pero también encuentra resistencias en el educando; hay unas relaciones de poder allí presentes. El maestro puede resistir cuando ve que su que-hacer docente está encaminado hacia un ámbito de compromiso social”* ¿Por qué nos parece que es potente esta aseveración? Porque existe la esperanza de que en el entendimiento de las condiciones sociales de poder, de las condiciones del momento histórico que vivimos, es posible entonces proponer formas diferentes de entender ese mismo mundo donde actualmente el mercado dicta cómo se debe vivir la existencia humana. Este sería un acto de rebeldía responsable para con el propósito de dar un giro radical a las formas en las que el modelo económico mundial nos plantea las formas de entender el mundo actual.

Vale la pena afirmar que uno de los hallazgos de la entrevista propuesta para los docentes y los estudiantes es la evidente claridad que éstos manifiestan sobre su posición frente al otro y de

cuál es su rol frente a la existencia de ese otro. Pareciera ser que el docente entiende perfectamente la razón de ser de su profesión; retóricamente se apropia de un discurso pre construido a lo largo de la historia pero lamentablemente vive en contradicción entre eso que pregona y las acciones que sustentan su particular cosmovisión.

Preocupa por otra parte, el hecho de que algunos docentes entienden la responsabilidad social en una sola vía, es decir, se piensa la responsabilidad como aquella acción que al omitirse afecta la existencia individual, sin siquiera considerar que somos sujetos sociales atados a una constante alteridad. Algo similar ocurre con la visión de docentes y estudiantes con respecto al Desarrollo Humano. Decodificando nuestra entrevista, diremos que al parecer se vincula el Desarrollo Humano con el alcance y la consolidación del bienestar económico, lo que se supone es el punto de partida para consolidar igualmente un bienestar personal. Entendemos que el Desarrollo Humano está centrado en la posibilidad de que las personas sean libres de estas preocupaciones materiales a través de la potencialización de sus propias capacidades, lo que permitirá como proyecto universal de humanidad, construir un mundo diferente, un mundo mejor, un mundo donde el desarrollo pueda concebirse *“como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos”* (Sen, 1999, p.19).

Existen ya en países como España y Brasil grupos humanos dispuestos a vivir en comunidades que hagan contrapeso a la apuesta capitalista. El sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos (2011) nos dice que: *“(…) aunque sepamos cómo hacer que funcione una economía basada en el interés individual (es decir, en el mercado), sí no aprendemos como hacerlo con una economía con una economía fundada en la generosidad (Cohen, (1994) en Santos (2011)), las iniciativas no representan nuevas formas de producción que sustituyan a la forma capitalista”*. (p. 21). Esto es lo que un maestro debe entender, es decir, hacer resistencia social implica

necesariamente pensar en el otro desde la generosidad de nuestro propio hacer y decir. De Souza propone formas alternativas de alcanzar no sólo el progreso económico sino también aspectos inherentes a la condición humana de bienestar. En otras palabras “(...) *los frutos del trabajo se distribuyen de manera equitativa entre sus productores y el proceso de producción implica la participación de todos en la toma de decisiones, como en las cooperativas de trabajadores*” (Santos, 2011, p. 20). El sociólogo portugués afirma entonces que gracias a la solidaridad (que para él de hecho ya es un principio) lo que las personas reciben depende directamente de sus necesidades y la contribución depende necesariamente de sus capacidades.

Finalmente, diremos que dentro de la entrevista indagamos con los invitados acerca de la libertad de cátedra, uno de los pocos lugares en los que aún se puede resistir desde la academia. Aunque es un concepto cercano a las reflexiones de los docentes, se puede inferir que sus verdaderos alcances no son aun realmente comprendidos como ejercicio reflexivo y crítico ni en las dinámicas de clase ni en las disertaciones intelectuales al interior de las universidades. El docente casi siempre está direccionado por un currículo que privilegia los saberes técnicos y de producción y no tanto el “*acto filosófico*” propuesto en este escrito como insumo necesario en el que-hacer docente. No en vano, Martha Nussbaum (2014) propone hacer énfasis en la educación socrática en el modelo educativo estadounidense el cual difiere en muchas cosas del modelo educativo colombiano debido a las particularidades históricas, culturales, sociales y económicas que nos separan pero que, al final nos une una sola condición de humanidad afín a todos los individuos del planeta, es decir, existen unas preocupaciones conectadas a todos los seres humanos sin distinción de clase, género, raza, nacionalidad o credo. Es precisamente gracias al entendimiento del discurso de otras culturas en donde nos encontramos como especie humana.

4.5. Quinto momento. La apuesta de sentido con respecto al maestro y la responsabilidad social.

finalmente y gracias al camino recorrido en este ejercicio metódico, nos ocupa ahora el repensar el asunto del conocimiento tal como lo planteamos en la autorreflexión y el acontecimiento pero ya con la intención de proponer caminos epistemológicos que nos permitan comprender el asunto investigativo. En primer lugar, nos queda la sensación de que el maestro está en manos del mercado, que su trasegar por el escenario social esta permeado por lo económico, y peor aún, que no parece vislumbrarse un cambio a corto plazo. Es un sentir generalizado el pensar que la educación universitaria hoy más que nunca está en manos de las políticas neoliberales. Acceder a la universidad se ha convertido en un asunto casi exclusivamente de oferta y demanda¹; un asunto de capacidad de endeudamiento lo que sin duda ha impactado la razón de ser del maestro universitario. Largas jornadas de trabajo, baja remuneración, salones saturados de estudiantes, baja promoción de la investigación docente, constreñimiento de la libertad del agenciamiento del conocimiento, entre otros factores hacen que el maestro en el contexto universitario se convierta en un operario de la educación y no en el sujeto político libertario que aquí se propone. El maestro vestido con el ropaje de ciudadano es sin lugar a dudas un agente calificado de las democracias. Hoy entiendo al maestro como un individuo que reacciona frente a la injusticia social de forma natural y reflexiva, es un sujeto “*disidente*” asumiendo la terminología de Touraine. No olvidemos que la nueva constitución de Colombia que vio la luz el 4 de Julio de 1991 fue impulsada por un movimiento estudiantil y que desde Mayo de 2016 los maestros de Oaxaca y Chiapas luchan a brazo partido por sus derechos en Mexico; esto es posible

¹ Herbert Marcuse (1969, p. 20) afirma que “*La famosa ley de la oferta y la demanda establece la armonía entre los gobernantes y los gobernados.*”

gracias a sujetos disidentes quienes entienden que es en el movimiento societal donde ellos pueden reivindicar todos los derechos perdidos.

Hoy en día, y gracias al recorrido epistemológico hecho en esta obra de conocimiento vemos la posibilidad de cambiar el orden de las cosas ya no como un mero asunto retorico. La sensación de impotencia y pasividad de los maestros la tomamos como un asunto personal por resolver y desde nuestro micro universo personal hemos empezado a resistir a partir de un discurso coherente con nuestras acciones. Es decir, sí yo soy un maestro que profesa la responsabilidad social como mecanismo de vinculación con mi entorno, la universidad también debe apuntar a lo mismo. Y es que es obvio:

(...) que las Universidades no podían permanecer ajenas a la reflexión sobre la responsabilidad Social y no sólo por ser organizaciones, sino porque en su seno se forman los futuros profesionales que trabajarán en las empresas y tendrán que promover dentro de ellas una visión ética, responsable, contribuyendo al bien común y a la justicia social” (De la Calle & Giménez, 2011, p. 238)

La universidad donde actualmente me desempeño como maestro, tiene dentro de sus funciones sustantivas tres *branches o ramas*, a saber, investigación, currículo /docencia y responsabilidad social universitaria (RSU de ahora en adelante). Encontramos que la RSU² está vinculada a los programas de extensión, como por ejemplo, el área de inglés en donde me desenvuelvo como docente tiempo completo. Dichos *content courses* reportan unos ingresos a la institución que no son nada despreciables. A este tipo de actividades parece apuntar la RSU en algunas universidades. Sin embargo, creemos que su espectro debe ser enteramente social, es

² Para algunas universidades, la RSU es más vinculante desde la visión de la proyección social

decir, la universidad está en la obligación de ofrecer a sus colaboradores y a sus estudiantes programas y actividades que busquen mejorar sus estilos de vida a través de la adquisición del conocimiento y de otros aspectos abarcadores del bienestar humano como lo es el fortalecimiento de una buena salud, la consolidación de los valores familiares y el uso inteligente y razonable del tiempo libre. Pensemos en la Universidad como un enorme árbol que además de proveer fruta fresca también provee la sombra que nos protege de la rudeza del sol. Esta sombra sería la RSU. En cuanto al maestro universitario, éste debe ser capaz de acercarse a las comunidades para resolver sus problemas gracias a sus propios hallazgos académicos.

Finalmente, no queda más que decir en este apartado, que nuestra inquietud epistémica acerca de la responsabilidad social del maestro del Desarrollo Humano será lo que guíe en el futuro muchas de las apuestas vitales del autor de este escrito.

4.6. Política de comunicación

Esta investigación busca como política de comunicación, presentar sus hallazgos a la comunidad de docentes universitarios en varios seminarios, cinco ponencias, al menos un artículo científico y un libro. Aunque el asunto de la responsabilidad social no sólo encuentra asidero en la educación superior sino también en las escuelas públicas y privadas del país, es la naturaleza misma de la universidad la que posibilita este tipo de debates, es decir, desde sus orígenes en el siglo XII cuando los profesores y estudiante empezaron a preocuparse por la calidad de la enseñanza hasta el nacimiento de la primera universidad, la Universidad de Bolonia. Ya en el siglo XIII, la universidad avala la posibilidad de darle libertad al despliegue del pensamiento y por tanto a la creación. Por lo anterior creemos que el asunto de la responsabilidad social del maestro se

puede abordar desde muchas perspectivas. Podría ser una preocupación de las Ciencias Sociales sí se aborda desde las humanidades como un asunto que enaltece la naturaleza humana y sus implicaciones con el devenir del conocimiento en sociedad; de las Ciencias Políticas sí asumimos que este tipo de comportamiento ético tendría que igualmente asumirse como una política pública que se concerta entre el estado y los habitantes de nuestro ya como un hábito social, ya como un rasgo cultural. Es decir, este es un tema que se matiza desde diferentes puntos epistemológicos y que puede ponerse a prueba en seminarios, simposios, ponencias, encuentros universitarios nacionales e internacionales; sin mencionar que a futuro el autor espera consolidar su preocupación en apuestas intelectuales como libros, revistas especializadas, columnas de opinión, entre otros.

CAPITULO V. LOGICA DE MARCO

En este capítulo ampliaremos el pensamiento de algunos autores quienes a través de su pensamiento nos han permitido ser testigos de la evolución de la naturaleza del maestro así como observar cómo éste puede llegar a considerarse como un sujeto político con viejas y nuevas preocupaciones pero también como un sujeto histórico que ha tenido mucho que ver con la conexión entre diferentes formas de entender el mundo del pasado, del presente y del futuro. Sin embargo, no es descabellado pensar que el mundo del futuro, en este sentido, se vislumbra oscuro para el maestro del Desarrollo Humano porque lejos está de consolidar un proyecto de humanidad, en parte porque aún no se ve así mismo como parte activa del movimiento societal, ya que su existencia y sus prácticas están separadas de las de sus iguales, quienes sí lo desearan, al asociarse

como voluntad política y social unánime podrían lanzarse como alternativa de cambio. Iniciaremos nuestra reflexión con la siguiente pregunta: *¿Ha sido el maestro responsable socialmente a través de la historia? ¿Ha logrado el maestro ser catalizador de cambios sociales?*

Para responder a este interrogante nos disponemos a caracterizar al maestro de una época pasada y presente para poder así, de alguna manera, dialogar con sus ideas y entender su evolución hasta nuestros días. En este punto, nos proponemos rastrear brevemente en la línea del tiempo la naturaleza y algunas particularidades del maestro del siglo XVIII en la voz de Jean Jacques Rousseau, más adelante, apelaremos al mismo ejercicio pero en el maestro del siglo XX y XXI en las ideas de Estanislao Zuleta, Jorge Larrosa, Hannah Arendt y Martha Nussbaum. Determinaremos entonces cómo esta nostalgia de un maestro responsable tiene sus causas en la manera como concebimos al maestro históricamente y como a través del tiempo su carácter misional pasó de ser un acto filosófico en el que primaba el sujeto y su condición de humanidad a convertirse en una lucha incesante por la subsistencia económica.

Jean Jacques Rousseau terminó de escribir en 1760 una de sus obras más representativas: *l'Emile*. Teniendo en cuenta el momento histórico y social descrito por Rousseau en la Francia del Siglo XVIII, es igualmente relevante destacar que Rousseau logró describir muy personalmente la misión del maestro en estos términos: *Educar hombres para el estado*. Él, que por su cuenta donó al estado francés sus tres hijos predicó con el ejemplo su máxima educativa, pues para él, se es hombre pero también ciudadano; un ciudadano capaz de ser sensible al todo social y no una unidad separada.

Ya en la edad media se estaba gestando lo que sería el individuo de la edad moderna, pues los cambios de época no se dieron de un día para el otro. El hombre del medioevo carecía de autoconciencia como individuo y aún estaba conectado con el mundo a través de su papel dentro

de la sociedad, el cual le daba la seguridad de pertenecer, de poseer vínculos, de estar arraigado a un todo. Esta concepción cambio con la modernidad cuyo critica más fuerte la haría “*la subjetividad*” en razón a la nueva concepción de hombre sujeto y ya no hombre divino; un hombre sujeto a responsabilidades sociales y a la búsqueda incesante de libertad. Con el comienzo de la modernidad, Dios se trasladó a un cielo inalcanzable, se reinventó todopoderoso pero ausente.

Para Erich Fromm (1947) estos vínculos que se dan antes del proceso de individuacion se llaman vínculos primarios. Un hombre se identificaba con su rol dentro de la sociedad; era ante todo un artesano y no un individuo que decidió ejercer ese oficio. Asi que la gran diferencia entre el hombre de la edad media y el hombre moderno era su ausencia de individualidad. La reflexión anterior es pertinente pues para Rousseau el hombre no era un individuo quien suponía ser libre como tal, era ante todo un proyecto de y para el estado.

Para Rousseau (2007) la educación es el camino mediante el cual transitan los verdaderos hombres por lo que sostiene que: “*se consiguen las plantas con el cultivo y los hombres con la educación*” (p.7). Además, se aventura a afirmar que dicha educación proviene de tres diferentes fuentes, a saber: de la naturaleza, de los hombres o de las cosas:

(...) de las tres diferentes educaciones, la de la naturaleza no depende de ningún modo de nosotros; la de las cosas está en parte de nuestra mano, y sólo en la de los hombres es en donde somos verdaderos maestros, aunque únicamente por suposición, porque ¿Quién puede esperar que ha de dirigir por completo los razonamientos y las acciones de todos cuantos a un niño se acerquen?” (Ídem)

Esta postura de Rousseau pone de manifiesto la tremenda importancia social de la cual estaba dotada la labor de maestro. Para él, su Emilio era una excusa para explicar la condición humana a partir de un tratado sobre la educación, una educación lo suficientemente poderosa como

para considerarse como fuente de toda virtud humana. Un hombre virtuoso y educado entonces, es el encargado de guiar a otros hombres hacia la consolidación de un estado más justo. Pero no cualquier hombre, un hombre dotado de todos los beneficios que provee la riqueza. Ya en aquellos años, Rousseau (2007) sabía que lo que le quería enseñar a su discípulo era “*el vivir*” y tenía claro que cuando dicho discípulo saliera de sus manos “*...primeramente será hombre. Todo cuanto debe ser un hombre y sepa serlo*” (p. 10). Para Rousseau, el verdadero estudio propuesto en su Emilio tiene que ver con la condición humana. Sostenía el pensador francés que, aquel hombre que sepa llevar los bienes y males de la vida era sin duda el más educado, luego la educación estaba tal como él la explicaba conectada fuertemente al acto mismo de vivir. Así que la vida depende más del ejercicio de vivir y menos en los preceptos. Según Rousseau, ya no hablamos de preceptor pues el oficio de ser maestro va más allá de transmitir preceptos, se trata pues de educar hombres capaces de comprender el mundo que habitan de manera total, esto sólo es posible si el individuo adquiere su educación a través de un verdadero maestro, porque para Rousseau (2007) un maestro es “*un alma sublime*” y agrega que: “*es una cosa verdaderamente cierta que para formar un hombre se debe ser padre, o más que un hombre*” (p. 16) Asegura además que, un maestro debe ser joven y hasta que pueda serlo un hombre de juicio. Así que la sabiduría comienza con la juventud.

Rousseau entiende que es necesario que su discípulo esté dotado de una buena salud, lo que en su opinión se dificulta en la Francia del siglo XVIII especialmente por el auge de la medicina, la cual, según él, plantea al hombre un estado permanente de incapacidad, de impotencia, de enfermedad constante, lo que cuenta con el beneplácito de la población. Se desprende de su rechazo a la enfermedad que él veía en la educación un hábito que proviene de la naturaleza misma del hombre, pues este siempre busca ser mejor no solo intelectualmente sino

también físicamente. El hombre está llamado a prevalecer, luego enfermarse se le está rotundamente prohibido.

Por otra parte, al imaginarse como maestro, Rousseau describe su estudiante ideal: Su Emilio debe ser ante todo proveniente de un alto linaje, además de ser europeo de piel blanca (pues los negros son menos inteligentes), contar con excelente salud, que no habite climas extremos y finalmente que éste debe estar permanentemente bajo su custodia sin ninguna clase de restricción por parte de sus padres. Tal estudiante ideal era en el siglo XVIII una excepción a la regla en medio de la situación política y social por la que atravesaba Francia, pues por entonces ya se escuchaban voces de descontento por el descaro y el cinismo con el que la monarquía regia los destinos del país, lo que a la postre degeneró en la revolución por todos conocida y que daría su último aliento a la sociedad feudal y abriría las puertas a la modernidad y con esta a su vez se sentarían las bases de la democracia moderna. Dicho estudiante ideal claramente niega en muchos aspectos los propósitos de una educación incluyente, igualitaria y que respete la diferencia.

Así que entender qué clase de maestro necesitaba la sociedad francesa fue un ejercicio que Rousseau intentó a partir de su entendimiento de la naturaleza humana y sobre todo de sus propios intereses, de aquí que proclamara la necesidad de que el hombre educado se configurara como un verdadero maestro pero al servicio de la formación de hombres que se sumaran al proyecto de estado. Digamos entonces que Rousseau buscaba que en su época el maestro tuviera un rol social y político preponderante a partir de la sublimación de la relación hombre-estado. Esta propuesta pretende que dicho maestro señale el camino de la resistencia social a partir de su ejemplarizante experiencia personal de vida, la cual pretende generar conciencia en el discípulo frente a lo que se le ha señalado como verdadero e irrefutable. La concepción de maestro planteada por Rousseau ha hecho un tránsito histórico de más de dos siglos hasta llegar a otras concepciones

que pretenden reivindicar ya no la fría adquisición de un saber específico sino la omnipresencia de la condición humana en todos y a cada uno de los escenarios sociales. He aquí un punto de encuentro entre dos épocas separadas por cosmovisiones aparentemente anacrónicas.

Ya en el siglo XX, cuando Hannah Arendt decidió investigar el caso Eichmman llevado a cabo en Jerusalén en 1961 descubrió en todo su esplendor la complejidad de la naturaleza humana. Sus hallazgos durante y después del juicio se tradujeron en un conocimiento de la condición humana que ha tenido un sonoro eco en la línea del tiempo. Sus posteriores declaraciones frente al caso del teniente coronel Adolf Eichmman le trajeron como consecuencia el rompimiento de relaciones con muchos de sus amigos más íntimos, la mayoría de ellos inscritos en el ala intelectual judía. La razón de aquello se debió a que Arendt afirmaría que ella sólo veía en el oficial nazi de las SS un títere sin poder decisorio, una herramienta usada por un régimen sanguinario, brutal y arbitrario. Lo anterior es una invitación directa a los maestros, en el sentido de reflexionar sobre la posibilidad de hacer investigación sin apelar tan decididamente a nuestra propia subjetividad, a no dejarnos intimidar por los presupuestos que la sociedad ha demarcado como absolutos y menos aún permitir que nuestra propia sensibilidad nos induzca a arribar a conclusiones que no se compadecen con la realidad observada. Sin embargo, es claro igualmente el hecho de que una investigación puede tener una fuerte y especial carga de significación subjetiva si ponemos en ella nuestra particular forma de entender el mundo. En el caso de Arendt, su interés por las actuaciones del régimen nazi seguramente surgen de su propia experiencia como prisionera en un campo de concentración alemán cuando aún era una niña, ese quizás fue su principal insumo, su acontecer particular, que le permitiría como maestra universitaria ahondar en temas tan neurálgicos como lo es la forma en que nos relacionamos los hombres en sociedad y de la necesidad de determinar responsabilidades. Es responsabilidad del maestro del Desarrollo

Humano reflexionar sobre los fenómenos sociales en donde por cuestiones de poder se menoscaba la dignidad humana. El ejercicio investigativo permite repensar lo que parece ya resuelto, resignificando lo que ya está instituido. El carácter instituyente de la investigación abre la posibilidad de construir nuevos caminos hacia la solución de problemas vitales como es el caso de este ejercicio, es decir, el desgajamiento de los sujetos llamados maestros como resultado de las actuaciones del modelo social y económico predominante.

Retomando el caso Eichmman, diremos que su especial ensañamiento contra la población judía obedecía necesariamente a una férrea convicción para con la causa nazi, pregonaba un discurso que reflejara su compromiso y lealtad para con una causa tan innoble como lo fue la desaparición sistemática del pueblo judío. Para Eichmman su existencia se reducía casi que exclusivamente a ir al trabajo, hacer lo que se le ordenaba y al final del día emprender un feliz regreso a casa. Ese era en palabras de Levinas (1991) su “rostro” (p. 80). Es decir, la forma en la que él se presentaba, superando la idea de otro en los demás. Arendt (2007) reafirma lo anterior cuando dice que: “*con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento*” (p.206). Eichmman experimentó un segundo nacimiento, una segunda existencia: Paso de ser un ser humano sensible y fraternal a convertirse en un hombre-masa capaz de negar cualquier relación de alteridad con cualquiera que se encontrara justo al otro lado de la frontera cultural. Arendt ratificó que el oficial alemán se limitó exclusivamente a seguir órdenes; sus acciones eran el producto de un fuerte adoctrinamiento ideológico-nacionalista por parte del partido nazi, irónicamente, el oficial alemán en ningún momento se sintió responsable directo de lo hecho. Eichmman fue visto por sus víctimas como un verdugo sin ningún conflicto ético interno. Para Arendt, este individuo era llanamente un payaso incapaz de decidir por sí mismo, sus acciones en contra de la población judía estaban soportadas

legalmente por el ejército al que servía con incuestionable disciplina, sin embargo dichas acciones de lejos deslegitimaban cualquier concepción de derechos humanos, los cuales proclaman como imperativo, el respeto por la dignidad humana y su especial condición. Vale la pena afirmar que todas las actuaciones de los oficiales nazis vinculados con el régimen estaban soportadas y avaladas en leyes, decretos y reglamentos, incluso en el decir y hacer de su líder supremo, Adolf Hitler.

Sí entendemos la ética como *“hacer siempre lo correcto”* entonces quizás podríamos asumir que desde el punto de vista del oficial alemán su actuación era ética pues éste hacía lo que para él y su entorno era necesariamente bueno, lo que nos invita a pensar acerca de si existe una ética universal. Creemos que no. Experimentamos eso sí, algo parecido a una relativización de la ética. Frente a este debate, se propone que el maestro del Desarrollo Humano debe velar por la reafirmación de los derechos civiles de los ciudadanos, salvaguardar el sentido de humanidad en toda su dimensión a través de una práctica pedagógica reflexiva, humanizante y responsable. Asimismo, se propone aquí, que el maestro del desarrollo debe apelar a su responsabilidad social para entablar relaciones de alteridad éticamente viables y humanas que le permitan dejarse oír y ser valorado a partir de sus acciones aunque esas acciones no cuenten con el beneplácito de las mayorías. Ser ético es ser responsable socialmente. Y es que las mayorías no tienen nada que ver con la democracia. Pensemos en Galileo Galilei. Su visión del universo casi le cuesta la vida gracias al consenso general, al consenso democrático, al consenso de las mayorías. Sin embargo, la historia demostró que él mismo a pesar de ser una minoría poseía la verdad y esta no se ajustaba a la verdad de todos. Así, la democracia no tiene nada que ver con las mayorías, tiene que ver con la aceptación de la diferencia. Una democracia que no de paso a la oposición de ideas, sencillamente no es democracia.

Gracias a la experiencia que el mundo vivió durante la Segunda Guerra Mundial hemos entendido que la guerra misma y sus horrores socavan, maltratan y minimizan la dignidad humana de manera indescriptible. Desafortunadamente, ni siquiera los seis millones de judíos asesinados por el régimen Nazi han logrado purgar de la humanidad este deseo incontrolable de supresión del otro diferente. Ordenar la muerte de millones de personas por causas económicas, raciales, políticas o ideológicas va en contra del carácter ético de una humanidad que ha concebido igualmente sus derechos rectores de convivencia. Esta negación de la diferencia desencadenó en el caso específico de la Segunda Guerra Mundial (y creo que en todas las guerras vividas por la humanidad) una desigualdad sin precedentes, un ocultamiento y supresión atroz del otro, así mismo como la invisibilización de la pluralidad cultural de los pueblos victimizados. Este relato está empoderado por la lucha que daremos contra esta sensación de inequidad social que surge a partir de la pretensión de las elites sociales, culturales, económicas e intelectuales de invisibilizar las posturas, opiniones, proyectos e ideales del otro diferente. Al respecto de la necesidad de reconocer la pluralidad como reivindicación de humanidad Arendt (2007) nos dice que:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegaran después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas. (p.205)

Parece ser que la guerra es el único escenario en donde los hombres se comunican completamente aun sabiendo que en ambos bandos sufrirán bajas. Alba y Fernández (2010) aducen que: *“El único acto de comunicación total que conocemos es la guerra”* (p. 40). Se comunican los cuerpos en la búsqueda implacable por neutralizarse los unos a los otros; se comunican los cuerpos a través del lenguaje en el mismo instante que se oficializa una declaración de guerra, hecho que sin duda deja atónitos a todos los que a futuro la sufrirán. Una declaración de guerra no es algo que se escuche todos los días, aquello petrifica el cuerpo del más valiente y pone en entredicho el sentido de la vida humana. Por una vez, todos al unísono entienden el mensaje y sus consecuencias.

Los hallazgos de Arendt a propósito del Juicio de Jerusalén ratifican que la investigación no se desprende de la ética del investigador en el sentido de que el investigador está dotado de una responsabilidad implícita que lo compele a socializar dichos hallazgos, muy a pesar de que estos puedan llegar a generar controversia y resquemores en los receptores de dicha investigación. En ese sentido, anhelamos que esta investigación desde ya confronte especialmente a aquellos maestros que se encuentran atrapados en las dinámicas del mercado e invitarlos a que se unan a la necesidad de resistir todas aquellas ideologías hegemónicas que buscan mercantilizar la vida humana. Arendt sufrió en carne propia la controversia producto de sus investigaciones; su visión ética de su profesión la obligó a revelar lo que encontró en aquella situación y esto degeneró en una especie de aislamiento social; fue un costo político que debió asumir pero como maestra lo afrontó con gallardía. No siempre los resultados de una investigación deben satisfacer el sentido común, después de todo, para esto es que investigamos, para desafiar paradigmas y posturas hegemónicas, en esto, radica su belleza.

Por otra parte, en Estanislao Zuleta encontramos una posición crítica frente a la crisis de la sociedad en donde la educación juega un papel fundamental y por ende su agente principal, es decir, el maestro. Para Zuleta, la educación está subordinada claramente a las necesidades del mercado por lo que un maestro casi siempre termina sirviendo a estos intereses, de allí que para él, una educación filosófica es una necesidad educativa que necesita ser superada inmediatamente. Según Zuleta (1995) *“para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo”* (p. 61). Un maestro debe amar lo que hace y debe igualmente sentir como propio el conocimiento que imparte, apasionarse con su relato e involucrarlo con la experiencia del estudiante para que tenga sentido ese constante diálogo de saberes.

Desafortunadamente, creemos que el saber que un maestro imparte parece estar tradicionalmente desligado del pensamiento mismo del estudiante. Zuleta (1995) afirma que: *“Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador (...)”* (p. 19). Para Zuleta (1995) la educación *“sólo puede ser una educación eficaz si busca enseñar a alguien algo que desea aprender”* (p.58). Un maestro del desarrollo debe entonces entender que un alumno es ante todo un pensador quien debe ser reconocido como un interlocutor válido en la búsqueda y generación de conocimiento. Esto no sucede fácilmente pues *“Desgraciadamente entre el alumno y el maestro no hay una comunicación del saber, sino una relación de ganar o perder en la que el maestro no pierde nunca, ni se deja poner en cuestión.”* (Zuleta, 1995, p.70). En el pensamiento de Zuleta (1995) un maestro debe entender que *“la educación es un gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema”* (p.60) y agrega que *“si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema se hace invivible”* (ibid) Y es que para el filósofo antioqueño (1995) los educadores tiene un trabajo muy relevante por llevar a cabo

el cual es “ *promover a la gente de tal manera que ya no puedan adaptarse al sistema , que no se resignen a él*” (p.61).

Todo lo anterior nos ubica en el escenario de clase, un lugar donde cohabitan un sujeto que sabe y otro que ignora, esta es quizás una de las profundas razones por las cuales la educación ha fallado. Zuleta (1995) asegura que: “*Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido*” (p.20). De lo que se trata aquí es de empoderar al alumno para que piense por sí mismo; llevarlo al terreno de lo desconocido para que una vez en el terreno de lo incierto descubra y se haga cargo de sus hallazgos. Para que esto sea posible, Zuleta (1995) define dos tipos de maestro: “*un tipo de maestro es aquel que me califica, pero sin consultar la vivencia que yo tengo de la vida. Otro tipo de maestro, al que no le pagan ni lo nombran, es aquel que consulta mi vivencia de la vida*” (p.64). Sin embargo, el Filósofo Colombiano (1995) traza su concepción de maestro al afirmar que: “*necesitamos un tipo de maestro que sea capaz de darle al alumno el juego y la oportunidad para que sea él mismo, para que se identifique con los fracasados, para que no se decida por los exitosos*” (p.66). Preguntarse “*¿Qué es el éxito en la vida*” es una pregunta que un maestro del Desarrollo Humano debe preguntarse una y otra vez hasta arribar (sí es posible) a una respuesta que coincida con su misión educativa.

Afirmaremos que de lo que hablamos implícitamente es de responsabilidad; la responsabilidad del maestro como intelectual. Su responsabilidad no sólo tiene sentido con “*(...) el rigor de su pensamiento y de su obra y con el desarrollo de su trabajo*” (Zuleta, 1995, p. 79) sino también y ante todo con el desarrollo de las capacidades humanas de su alumno. Para

Estanislao Zuleta, el maestro es de hecho un filósofo, un sujeto que siempre ha sido “*un interventor*” y que “*siempre ha estado comprometido*” Es responsabilidad del maestro ante todo develar cual es el propósito de la educación. Zuleta (1995) nos dice que: “*La educación y el maestro, sin saberlo están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema*” (p. 39). Educar bajo los presupuestos del sistema crea perfectos burócratas y reprime el pensamiento crítico. Zuleta (1995) hace hincapié en que la educación tal como la conocemos tiende a producir individuos con máximo de dependencia y mínimo de autonomía. Estas son premisas del mercado que un maestro del Desarrollo Humano deberá comprender profundamente para posteriormente transformarlas. Cuando hablamos de desarrollo hablamos en palabras de Zuleta de “*desarrollo humano global*”. Estas consideraciones guiarán al maestro hacia una educación humanista: “*(...) una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado*” (Zuleta, 1995, p.38) En este sentido pensaremos la educación no exclusivamente como un campo político de intercambio ideológico sino también de acción; un lugar en donde el maestro pueda superar la idea de que “*al maestro le queda muy difícil formarse la idea de que él mismo es un poder*” (Zuleta, 1995, p.73)

Por su parte, la filósofa y catedrática estadounidense Martha Nussbaum encarna como ningún otro sujeto el impacto de las mujeres en la consolidación del Desarrollo Humano que sea incluyente y respetuoso de las diferencias humanas. El enfoque de Desarrollo Humano concebido por M. Nussbaum atribuye a la universidad un rol esencial en lo que tiene que ver con la formación de los estudiantes a quienes ella considera “*futuros ciudadanos*”. Afirmamos que un ciudadano tiene como característica esencial que es “*un sujeto público*” y cabe entonces afirmar que ese ciudadano profesa la responsabilidad que adviene de asumir públicamente sus actos, tal como como hemos definido al maestro: un sujeto público, ético y responsable.

Tras este tránsito histórico por la reivindicación de los Derechos Humanos que buscan reubicar al individuo en un lugar donde goce de mejores condiciones de vida, Nussbaum (2010) plantea que se hace necesario enfocar los esfuerzos educativos hacia la consolidación de una educación para el Desarrollo Humano, lo que contribuiría al fortalecimiento de la equidad social instaurada en los Derechos Humanos. Ahora bien, la propuesta de la catedrática estadounidense va en contravía de aquellas que conciben la educación como una educación para la renta o el desarrollo económico, esta es pues, una educación que invisibiliza las múltiples dimensiones humanas reduciéndolas a la mera capacidad del individuo de producir bienes y servicios. Para Nussbaum (2014) la principal alternativa al crecimiento económico es el paradigma del Desarrollo Humano según el cual:

(...) lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. (p.47)

Teniendo en cuenta lo anterior Nussbaum propone un “*Enfoque de capacidades*”.

Según Nussbaum (2012) este enfoque:

“Concibe cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Está centrado en la elección o en la libertad, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de

oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica: ellos eligen. (p.38)

Agrega Nussbaum (2014) que en esencia este enfoque es “*decididamente pluralista en cuanto a valores*”; además “*se ocupa de la injusticia y de la desigualdades sociales arraigadas*” y finalmente asigna una tarea esencial “*al estado y a las políticas públicas*”(ídem).

Para Nussbaum (2012) la educación “*(...) no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo.*” (p, 39). Por otra parte, Nussbaum (2012) agrega que progreso no es el incremento del producto interno bruto ya que esto no equivale a producir democracia ni a generar mejores ciudadanos y por ende un mejor estar en sociedad.

Nussbaum (2014) afirma que sí un país desea promover las oportunidades de vida, libertad y búsqueda de la libertad la pregunta *¿Qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos?* es más que pertinente. En este sentido, las siguientes aptitudes resultan fundamentales:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas y reflexionarlas con la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer los derechos de otros ciudadanos sin considerar raza, genero, religión u orientación sexual.
- La aptitud para interesarse por la vida de otros y comprender las consecuencias que cada política implica.
- La aptitud para reflexionar sobre la trama de la vida humana reflexionando sobre la infancia, la adolescencia, la familia, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas.

- La aptitud para emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos pero siendo realistas.
- La aptitud para pensar el bien común de la nación como un todo, como lo diría Rousseau como “un entero”.
- La aptitud para concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo que requiere de deliberaciones inteligentes para la solución de diversas cuestiones. (p.48)

Nussbaum coincide con Rousseau en afirmar que la escuela como institución fomenta la pasividad y la impotencia al presentar el conocimiento meramente como una abstracción sin ninguna conexión práctica con el acto mismo de vivir. Rousseau, muy seguramente instruyó a su Emilio para ser capaz de negociar con su entorno y de esta manera, ser participante activo del mismo.

De lo que aquí se habla es de cooperación con/para el otro. Se aclara que no hablamos a la cooperación que se reduce al apoyo armamentista tan frecuente en el mundo, sobre todo en lugares como Latinoamérica y África. Hablamos de la cooperación en términos de interacción humana. En este sentido, Nussbaum (2014) afirma que: *“Sí en las escuelas y universidades del mundo no se ofrece una buena base para la cooperación internacional, lo más probable es que nuestras interacciones humanas se vean mediadas por normas tan lábiles como las del mercado que concibe las vidas humanas principalmente como instrumentos para obtener ganancias”* (p.114). Nussbaum (2005) además, afirma que para que lo anterior sea posible se necesitan ciudadanos mundiales con preocupaciones globales para lo que los campus universitarios son vitales:

Nuestros campus educan a nuestros ciudadanos. Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y

manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar. Puede que continuemos produciendo ciudadanos estrechos de mente con dificultades para entender a las personas diferentes de ellos, y cuya imaginación raramente se aventure a ir más allá de su medio local. (p, 34)

Otra propuesta similar a la de Nussbaum frente al desarrollo entendido como crecimiento económico y que igualmente surge de la cátedra universitaria, es la planteada por Melanie Walker. Para Walker (2007) el acceso a la universidad es un asunto de equidad y justicia: “(...)la forma en la que una sociedad distribuye los recursos, oportunidades y libertades de acceso y hacia el interior de la educación superior, para quiénes, y con qué propósito, constituye un asunto de equidad y de justicia” (p.104). Walker (2014) entiende la educación superior como una educación de por vida, de allí la importancia de que quienes accedan a ella, tengan todas las garantías económicas y sociales y sean merecedores de igual valor y consideración. La plataforma de Walker para la consolidación de la justicia social y la igualdad está caracterizada en el acceso a la universidad. Walker (2007) nos dice que:

Se recurre al acercamiento de las capacidades como un marco y criterio para la igualdad y la justicia social en la educación superior dado que se requiere tanto de una redistribución de recursos, oportunidades y reconocimiento, como de una valoración igualitaria a través de los ejes del género, la clase social, la raza, la etnicidad, las discapacidades, la edad, etc. Defiende la posibilidad de que cada persona cuente con la perspectiva de una vida mejor, que tenga razón para apreciar, permitiendo a cada uno de nosotros decidir por

alternativas genuinas entre opciones de valor similar, y poder llevar a cabo dichas alternativas. (pp.104-105)

Una de las principales tesis de Walker aduce que, el desarrollo debe enfocarse en que es lo que las personas pueden realmente hacer y ser, personalmente y en relación a otros. La idea que Walker desea resaltar es la ampliación de los acercamientos en torno a la educación para poder así, abarcar al individuo desde lo social hasta lo político. Walker (2007) afirma además que *“a la equidad se le añade la justicia social ya que esta última, en la educación superior, es más vulnerable a ser cooptada por agendas de inclusión que realmente versan sobre algo más, como puede ser el desarrollo económico”* (p. 104). Para Walker (2007), el propósito final del Desarrollo Humano no es de ninguna manera el progreso económico.

Es claro que el Desarrollo Humano advierte acerca de la necesidad de plantear una lucha frontal por la reivindicación de las libertades humanas. El no respeto por las libertades humanas incuba la injusticia social que, a lo largo de la historia del hombre se ha evidenciado por doquier. Según Zygmunt Bauman (2014) lo *“injusto”* es un cambio desfavorable respecto de lo natural, lo natural entonces sería que todos los hombres tuviesen las mismas oportunidades de progresar. Desafortunadamente esto está muy lejos de la realidad pues los 85 hombres más ricos del mundo poseen el mismo dinero que la mitad más pobre del mundo, a esto es lo que seguramente le apunta el desarrollo económico y su idea particular idea de progreso, es decir, en palabras del mismo Bauman (2014) *“la desigualdad social constituye el hábitat natural de la búsqueda de superación de los demás y la estimula, y es su producto más representativo”* (p. 75). Para Bauman (2014) lo fundamental no es la producción de la riqueza sino su distribución. Creemos que este tipo de debates pueden proponerse en la educación superior a través del agenciamiento del maestro universitario, pues es quien puede de manera formal en un aula de clase y otros escenarios

académicos, reflexionar activamente acerca de cómo el crecimiento económico no esconde, ni disimula, las opulentas demostraciones de riqueza de unos pocos privilegiados y la desgracia diaria de millones. Es invitando a los estudiantes universitarios a no negarse a afrontar el estado actual de cosas como ellos pueden llegar a ser ciudadanos responsables quienes luchan por la justicia y la equidad social. Críticamente, los estudiantes estarán desarrollando todas sus capacidades humanas.

En este punto, vamos a revisar algunas ideas del filósofo español Jorge Larrosa. Durante el seminario “*sobre los oficios de educar*” desarrollado en la Universidad de San Buenaventura sede Cali en septiembre de 2015, el filósofo y pedagogo Jorge Larrosa insistía en que la responsabilidad es una palabra que ya no existe en nuestra sociedad. La razón de esta afirmación según Larrosa se debe en gran medida a que, ya casi nadie responde “*públicamente*” por sus actos. La potencia de esta afirmación responde negativamente a la pregunta “*¿son los maestros de la modernidad responsables socialmente?*” Nos parece que durante nuestro tránsito por este largo y sinuoso sendero investigativo hemos ciertamente visto con preocupación cómo el maestro se ha atomizado en sus propias preocupaciones labores y económicas y no tanto en las vinculadas con el devenir de una sociedad tan particular como la nuestra. Hemos afirmado ya que, al ser desgajado del proyecto comunitario social como estrategia del mercado para rotularlo como un individuo aislado necesitado de poder adquisitivo para sobrevivir, el maestro no responde coherentemente con acciones que, en esencia, tampoco justifican su discurso; un discurso que debería nacer de la nobleza y dignidad de su oficio, ya que su práctica tendría que responder no por cifras estadísticas representadas en los esperados logros académicos de sus estudiantes, sino por valiosos proyectos de vida, los cuales se convertirán en la savia que nutrirá el árbol social. Un estudiante no puede ser tenido en cuenta como un organismo vivo que recepciona información, es

ante todo, un ser humano dotado de capacidades que deben ser desarrolladas. Es responsabilidad de los maestros acompañar a los individuos en el desarrollo y potencialización de sus capacidades humanas. Este maestro que a todas luces ya no es lo que tendría que ser, invita inevitablemente a la nostalgia; se le recordará por lo que alguna vez fue. Larrosa afirmaba igualmente en dicho seminario que, la escuela es también un asunto público y que sí todas las preocupaciones individuales de los estudiantes se revelaban en el aula de clase es por que algo estaba siendo gestado. Larrosa aseguraba que en primera instancia a la escuela se iba a *“hacer las cosas bien”* y que el estudiante tendría que llegar al aula *“ya llorando”*.

Larrosa (2015) nos invita a pensar a cerca de la tremenda responsabilidad que la educación carga a costas con relación al proyecto humano pues según sus palabras *“la educación tiene que ver con la forma como los que ya estamos en el mundo recibimos a los que nacen o, más concretamente, con la forma como ponemos el mundo en relación a los que nacen y a los que nacen en relación al mundo”*. Por lo tanto, dar respuesta a la cuestión *¿Qué clase de mundo habitan las personas?* Supone un reto mayor cuando se trata de generar condiciones óptimas de vida para los que ya están y para los que vienen; comprender el movimiento particular de la existencia es quizás uno de los mayores retos que afronta la escuela. Preguntarse por la posibilidad de configurarse como un sujeto política y socialmente responsable es una labor que no debería conocer términos fijos, pues de su ejercicio depende en gran medida la posibilidad de generar autonomía en nuestros estudiantes.

Además de lo ya discutido aquí, Martha Nussbaum ha puesto en las políticas públicas especial énfasis pues son ellas las que aparentemente materializan las propuestas educativas que emergen de los maestros responsables socialmente, sin embargo también hemos dicho que dichas políticas al menos desde nuestra experiencia particular, no dan cabida al ejercicio del acto

filosófico tan necesario en la reflexión educativa. Esta es una situación que puede visibilizarse en muchas de las actuaciones del Ministerio de Educación Nacional que dependiendo de quien ocupe dicho Ministerio, se profesan casi siempre los altos presupuestos invertidos en infraestructura, ya que es la forma más fácil de mostrar las acciones educativas del estado. Lo intangible, es decir, la humanización de la educación, esa es otra historia.

Ahora bien, entendemos como política pública todas aquellas estrategias gubernamentales encaminadas a resolver problemas de un sector de la sociedad en interlocución con la sociedad civil. Gracias a que la cuestión educativa corresponde innatamente al maestro (actor político) este tiene que visualizarse como un conocedor e impulsor de novedosas acciones que hagan tensión a las acciones de un Estado al servicio del mercado; dichas acciones podrían viabilizar transformaciones sociales con impacto real. Se intenta entonces, el complejo ejercicio de analizar una política pública que parta del reconocimiento de las carencias propias de nuestro sistema educativo, el cual a la luz de los hechos parece involucrar al ser estático, errático y anacrónico. El mundo transita un camino diferente al recorrido en los albores del siglo XX. Digamos por ahora que el nuevo modelo de desarrollo social se explica, en parte, a partir del boom tecnológico; mientras el mundo avanza a pasos agigantados por obra y gracia de la tecnología, todo aquello que no vaya a la par de la innovación tecnológica trazada por el llamado primer mundo, es susceptible de desaparecer. De aquí la importancia de que el maestro del siglo XXI vaya más allá de la idea misma del profesional pertinente para la geopolítica educativa: bilingüe, empático con las novedades tecnológicas, susceptible de moverse constantemente en el mapa mundial, pero también afín a la lógica del capitalismo.

Durante el Foro Global de Microsoft en Educación que se realizó en Miami (Estados Unidos) Anthony Salcito³, afirmó que no se trata de llevar el elemento más sofisticado a clase, se trata, según él, de poseer una metodología que permita conocer que es lo que se debe cambiar y de esta manera identificar el elemento a utilizar y como implementarlo. Es decir, su concepción de educación se limita a vender su producto y en tanto esto ocurra se pensara que ha habido un cambio radical en las aulas de clase. Cada vez nos distanciamos de lo fundamental: la cálida y necesaria relación entre maestro y estudiante.

En tanto a los futuros profesionales, parafraseando a Nussbaum (2014), requerimos un sujeto que sea capaz de entender la historia mundial y los principios económicos desde una perspectiva crítica. La propuesta de esta investigación está encaminada a proponer un maestro universitario con una fuerte responsabilidad social; un maestro capaz de hacer uso de la libertad de cátedra como un derecho fundamental; un maestro que despierte en sus estudiantes la necesidad de resistir las apuestas del mercado y generar una nueva conciencia social. Por lo anterior, dicho maestro debe conocer, analizar y poner en tensión la política pública educativa universitaria. Sin embargo, esto no es una tarea fácil pues entendemos que el sector universitario se ha convertido en un campo minado de egos e intereses económicos; quienes están realmente capacitados para proyectar una universidad más acorde a nuestros tiempos suelen ser invisibilizados por el “establishment” universitario o simplemente, al final ceden a las pretensiones del mercado al aceptar un precio por su lucha.

El Estado constituye en sí un aparato burocrático con un amplio espectro de funciones por lo que se encoje cada vez más. Tienen los estados modernos la tendencia a delegar a la empresa privada los asuntos públicos; ya no se habla de las obligaciones del estado, se habla entonces de

³ Anthony Salcito es Vicepresidente mundial para la educación-Microsoft Corporation.

la responsabilidad social del sector privado. Así que la lucha de muchos sectores educativos por ser dignificados por el estado que los arropa, es una lucha que ha derivado en evidentes mejoras de tipo económico, pero por otra lado, según las recientes pruebas internacionales de proficiencia en diversas áreas del conocimiento muestran que, nuestros estudiantes carecen ante todo de una visión de mundo, y este es un aspecto que puede zanjarse a partir de un diseño curricular pertinente con las demandas globales. La posibilidad de edificar una responsabilidad social que salvaguarde los intereses de país debe consolidarse a partir de las propias políticas públicas gubernamentales, eso si, con la participación activa y decidida de quienes están directamente involucrados en la cuestión educativa y no necesariamente de quienes poseen el capital. La acción política de los ciudadanos implica observar con sumo cuidado las políticas públicas implementadas por los estados. La misión de un maestro socialmente responsable es ser veedor de dichas políticas para que a través de la verificación de las mismas, se puedan develar su pertinencia y sus alcances reales. Creemos que este es el ejercicio que aún se encuentra en ciernes en nuestro país.

CAPITULO VI. EL DESARROLLO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO

La cuestión del Desarrollo Humano en este ejercicio escrito será abordada en sus diferentes etapas; dichas etapas se han hecho visibles históricamente en nuestro país de manera muy particular. Estas etapas como la modernización, el crecimiento económico, la industrialización, la globalización y el Desarrollo Humano revelan las transformaciones socio-económicas que han transitado el mundo. Estas transiciones en nuestro país tienen que ver con la visión que históricamente se ha instalado en las políticas públicas estatales, pero que en algunas de sus instancias obedecen a una nueva conciencia de desarrollo social propuesta por el mundo académico.

De la modernización diremos que este fenómeno económico y social (1950-1960) es descrito por la voz del académico Mario Álvarez (2013) quien subraya algunas de sus características:

- El carácter homogeneizante, como tendencia a la convergencia en un único proceso de organización social, política y económica expresados por los países de Europa y de Norte América.
- La irreversibilidad de este proceso, cuando un país toma la decisión de participar en él.
- El carácter deslumbrante e impetuoso de sus alcances como modelo de sociedad y de disfrute de la vida.
- La concepción progresista del proceso en el largo plazo, como carrera deseable e inevitable, para un devenir que garantiza la satisfacción humana. (p.51)

Por su parte, el crecimiento tiene que ver con el aumento de la renta o cantidad de bienes y servicios en la economía de determinada nación o periodo de tiempo. Al contrastar el crecimiento económico con el desarrollo económico el cual tiene que ver, desde la superación de las necesidades materiales, con el nivel de bienestar de una población, deducimos que sin desarrollo económico la posibilidad de consolidar un desarrollo humano se hace más complejo. Según Julio Silva-Colmenares (2007) *“Crecimiento, desde la perspectiva económica, debe entenderse como la creciente disponibilidad de bienes y servicios para satisfacer las necesidades materiales, sociales y espirituales de los seres humanos”* (p, 4).

Para caracterizar el crecimiento económico, Silva (2007) agrega que:

“El crecimiento económico se manifiesta como incremento –o disminución, si el caso-- en la oferta doméstica, expresada en la producción nacional neta de bienes y servicios por los sectores y ramas que componen la actividad económica medible, que casi siempre corresponde al denominado Producto Interno Bruto (PIB)” (p, 5)

Andreu Viola (2000) afirma que durante la etapa de esplendor de la modernización se asumió que el principal obstáculo para la consolidación del desarrollo en algunas sociedades tradicionales era su cultura predominante pues muchas de sus actitudes eran identificadas con el pesimismo que subyacía en estructuras sociales obsoletas. Por lo anterior, aduce Viola (2000) que: *“La única vía hacia el desarrollo pasaba por la adopción del «paquete cultural occidental» al completo: capitalismo, industrialización, tecnología avanzada, y democracia representativa, pero también individualismo, secularización, y utilitarismo”* (p.16). Por otra parte, para el ideólogo

norteamericano Noam Chomsky (2010) la globalización tiene, al ser parte del discurso político, dos significados, uno técnico y otro literal, términos estos que son utilizados en la guerra doctrinal. En el sentido literal, la globalización significa “*integración internacional*”. Cada año sus defensores se reúnen en el Foro Social Mundial para debatir estrategias que sirvan a los intereses de las personas de carne y hueso. Por otra parte, la definición técnica del término globalización hace referencia a una forma particular de integración económica internacional con una mezcla de medidas liberales y proteccionistas que sirven a los intereses de los inversionistas internacionales y a las instituciones financieras y otros centros de poder privado-estatal concentrado. Para Chomsky una pregunta central en lo que tiene que ver con la globalización es ¿*Globalización para quién?* Esta pregunta se basa en una corazonada de Chomsky en el sentido de que para él la globalización es otra forma de imperialismo: Liberalización del mercado, uso de la violencia cuando es necesario y una política económica que busca favorecer los intereses de las grandes compañías; estas son prácticas expansionistas que ya han sido debatidas en la Latinoamérica, una de las regiones del mundo que más ha resistido este tipo de expansionismo político y económico quienes buscan una forma de globalización que esté al servicio de la gente en todas partes del mundo, esto supondría una lucha frontal contra las conquistas que tanto daño le ha hecho a la región. Para Chomsky no todo está perdido y sugiere que la solución para combatir la desigualdad social y la pobreza que ha devenido con la globalización es la integración y la cooperación internacional. Sin embargo, sabemos por las experiencias vividas por la humanidad que el capitalismo va de la mano con lo que Andreu Viola (2000) llama “*el mesianismo etnocéntrico*” que plantea una relación muy particular con los países subdesarrollados.

Para Amartya Sen (2000) el desarrollo “*puede ser considerado como un proceso de expansión de las libertades reales que disfruta la gente*” (p, 15). Sen amplía su opinión con

respecto a las libertades humanas vinculándolas con el producto nacional bruto (PNB) y su dependencia de factores como los planes económicos y sociales (salud y educación) y los derechos civiles y políticos (debates y votaciones). Asimismo la industrialización, la tecnología y la modernización social pueden también contribuir a la ampliación de las libertades humanas. Sen además aporta desde su visión un aspecto importante de la condición humana: su libertad. Afirma entonces que el desarrollo requiere la eliminación de fuentes de la ausencia de la libertad tales como pobreza, tiranía, escasa oportunidades económicas, privaciones sociales sistemáticas, ausencia de servicios públicos, intolerancia y los excesos de estados represivos. Según Sen, la libertad es esencial para la consolidación del desarrollo por dos razones, en primer lugar, “la razón evaluativa” ya que el progreso debe evaluarse en teniendo en cuenta si las libertades de las personas mejoran; en segundo lugar, “la razón efectividad” ya que la consecución del desarrollo está ligado al libre albedrío de las personas. Y es que para Sen (2000) hay algo claro: *“lo que la gente puede lograr positivamente resulta influido por las oportunidades económicas, libertades políticas, poderes sociales, condiciones adecuadas para buena salud y educación básica y el fomento y desarrollo de iniciativas”* (p, 16).

Por otra parte, existe una fuerte conexión entre los derechos humanos y la cuestión del desarrollo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948, en su artículo 25 deja en claro que *“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad”*.

En la tensión existente entre crecimiento y desarrollo Julio C. Colmenares (2007) afirma que: *“el «crecimiento» permite la disponibilidad de los bienes y servicios necesarios, lo que corresponde al campo de la oferta, de la producción, mientras el «desarrollo» es la utilización de esos bienes y servicios para vivir mejor, lo que corresponde más al campo de la demanda, sobre todo del consumo final. O sea, el «crecimiento» es el medio y el «desarrollo» es el fin.”* (p, 5).

Existe pues una relación entre el Desarrollo Humano y la actuación de las personas en sociedad, es decir, esta es una relación que surge de la interacción de los individuos con el estado, dicha relación se conoce como ciudadanía. Según Abraham Magendzo (2006) una definición de ciudadanía que se desprende del paradigma comunitario remite a un vínculo social firme que *“define el poder de disposición que tienen las personas asociadas en una comunidad democrática sobre la vida social”* (p. 6). Y es esta disposición la que se propone en este trabajo se haga presente en el accionar del maestro. Es prudente agregar que *“La idea es que los ciudadanos comunes puedan ocuparse al mismo tiempo de los asuntos de la ciudad y del Estado, es decir, que gocen de derechos, pero que cumplan con las obligaciones que su condición de ciudadanía les impone”* (ibíd.) Para Touraine (1997) la ciudadanía *“supone, la participación de todos en la vida social, y por lo tanto en unos valores comunes”* (p.73). Lo anterior es lo que se espera de un individuo llamado sujeto político quien al empoderarse en la resistencia asume su propio poder político para exigir la validez y vigencia no sólo de sus derechos, sino también, el de los demás ejerciendo de esta manera en palabras de Magendzo una *“ciudadanía activa”*. Ahora bien, compartimos con Magendzo (2006) la importancia que éste le da a la cultura en el sentido de que:

Es en la cultura en donde se abren los canales para que la ciudadanía discuta, delibere, hable y converse de todos los temas ciudadanos instalados en la vida cotidiana de las personas: de la educación, del medio

ambiente, de las desigualdades sociales y económicas, de la tolerancia, de la discriminación y de la diversidad cultural y social, del divorcio y el aborto, de la salud, de la impunidad y la corrupción, del desarrollo y la economía, y de otros tantos temas y problemas de los cuales todos y todas en calidad de ciudadanos tiene una palabra que decir y una propuesta que ofrecer” (p, 7)

Agregaremos que el paradigma de Desarrollo Humano propuesto por la profesora universitaria de origen estadounidense Martha Nussbaum (2014) da cabida al concepto de ciudadanía toda vez que para ella educación y democracia están estrechamente ligadas incluso desde la antigua Roma, en donde la educación socrática transversalizaba en sus debates esta relación entre la educación y la concepción del estado . Como maestra universitaria, Nussbaum considera que el docente a nombre y cuerpo de las universidades deben educar a sus estudiantes para la democracia, pero no sólo en el contexto local sino también mundial pues por obra y gracia de la globalización ellos se han convertido en ciudadanos del mundo; lo anterior los hace seres más sensibles acerca del devenir planetario. La universidad desde sus propósitos misionales y visionales, necesita plantearse la cuestión de una ciudadanía global asumida por sujetos políticos dotados de ciertas características especiales tales como, el manejo de una lengua extranjera, la capacidad de comprender la dinámica económica mundial, la conciencia ecológica, la innovación en todos los campos, el compromiso socio-político con las comunidades más vulnerables, entre otras.

Por otra parte, Melanie Walker plantea un enfoque de capacidades para el Desarrollo Humano en donde es muy importante diseñar un sistema educativo capaz de trascender la mera funcionalidad de las competencias y de alguna manera hace resistencia a la concepción de educación para la formación de capital humano. Para ella, la idea central de este enfoque descansa

en la idea de que el Desarrollo Humano debe centrarse en que puede ser y hacer realmente un sujeto en comparación con otros pero en sociedad, es decir, ejerciendo ciudadanía.

CAPITULO VII. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS MAESTROS EN TORNO A LA APUESTA POR EL DESARROLLO HUMANO

Antes de arribar a cualquier punto de encuentro y/o desencuentro entre las declaraciones aquí consignadas por los docentes y alumnos y la postura particular del autor de este texto, nos parece pertinente afirmar que de un universo predeterminado de 13 maestros, 6 de ellos rehusaron enfáticamente la invitación. Aclaremos además que tuvimos al menos 10 encuentros “*off the record*” con docentes a quienes les propusimos dialogar sobre la temática propuesta en esta obra de conocimiento. Presentamos un set de 10 preguntas a docentes y alumnos para poder determinar un horizonte en torno a la visión que maestros y alumnos poseen de algunos temas particulares propuestos aquí y que no serán sistematizados en términos cuantitativos, por lo que esta investigación ofrecerá un análisis más cualitativo de la información aquí recolectada. Las entrevistas con docentes y estudiantes fueron aplicadas de manera individual y en un periodo de tiempo no mayor a 10 minutos. La naturaleza de las preguntas está categorizadas por ejes temáticos (libertad de cátedra, Desarrollo Humano, responsabilidad social, el acto filosófico, entre otros) propuestos en la investigación misma. Vale la pena aclarar que la transcripción completa de las entrevistas están adjuntas al trabajo a manera de anexo y que el análisis de las respuestas lo haremos a continuación.

Las conversaciones aquí referenciadas fueron de gran utilidad en la labor de diagramar algunas reflexiones instaladas en nuestra propuesta, y reafirmar así, algunas de nuestras apuestas epistemológicas previas. Inicialmente afirmaremos que algunos docentes manifestaron un temor evidente a exponer sus ideas frente a las temáticas, y por ende, a las preguntas propuestas por el investigador. Retomando una idea que proviene de la voz del Dr. Mario Álvarez, diremos que la historia del hombre parece moverse en la eterna dicotomía entre el sí y el no, entre lo bueno y lo

malo, y se desconoce por completo que en las prácticas educativas todo ello es posible y por tanto el ejercicio filosófico se hace necesario para lograr trascender dicha dicotomía. La negativa a ser entrevistado podría indicarnos que del el universo de entrevistados, el sujeto llamado docente sufre de un desgajamiento del proyecto colectivo y parece responder casi que exclusivamente por sus actuaciones individuales; da cuenta de una existencia fragmentada y configurada por el sistema, cultivando un prestigio que pretende resguardar de cualquier cuestionamiento externo. Creemos que un maestro que se niega a pensarse así mismo, a reflexionar acerca de lo que lo que dice y lo que hace, no podría entonces entenderse como un provocador en el aula y menos aún como un individuo crítico y responsable para con el proyecto de vida de sus estudiantes en primera instancia y de quienes lo rodean. Un maestro que al saber exactamente quién es y cuál es el sentido de lo que hace, pueda igualmente *“defender los cánones de la racionalidad y de la honradez intelectual que son, o deberían ser, comunes a todas las disciplinas”* (Sokal & Bricmont, 1999, p.24). El maestro Estanislao Zuleta (1995) suma una característica más a la condición del maestro al afirmar que: *“Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta; por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece (...)”* (pp.12-13). Nos queda la sensación (gracias a aquellos docentes que se rehusaron a ser entrevistados) de que la responsabilidad social es uno de aquellos conceptos que corren el riesgo de desaparecer pues al ser un acto público, político y ético que debe consolidarse en la experiencia misma de los individuos no logra superar su condición de cliché, de discurso prefabricado, en la que la ha convertido el mercado. Zuleta (1995) además agrega que los maestros son cómplices de la debacle pues *“La educación tiende a producir un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía, y que dependa de los demás para poderlos alquilar (...)”* (p.13)

Otro aspecto que nos llamó la atención frente a la negativa de los docentes a ser entrevistados, fue su recurrencia a esgrimir la misma excusa, es decir, todos ellos declinaron la invitación aduciendo carecer de tiempo suficiente para llevar a cabo tal ejercicio, una situación que nos sugirió que dichos profesores estaban sujetos a jornadas laborales asfixiantes, jornadas en donde ellos debían además de enseñar un saber específico, ejecutar innumerables labores administrativas. Sin embargo, vale la pena aclarar igualmente que algunos profesores rechazaron la posibilidad de ser entrevistados porque evidenciaron en la naturaleza del cuestionario cierta dificultad, lo que despertó en ellos mucha preocupación por el desconocimiento de la naturaleza de las preguntas formuladas por el investigador. Algunos docentes sugirieron una preparación previa para responder los interrogantes, propuesta que no era viable pues eso no ayudaría mucho a este ejercicio investigativo ya que lo que se buscaba era conocer el punto de vista de los docentes no a partir de un discurso construido previamente sino no a partir de sus vivencias más íntimas, expuestas todas ellas de forma natural y espontánea.

Ahora bien, a continuación nos disponemos a analizar las respuestas dadas por los docentes y alumnos a este trabajo investigativo, ejercicio este que contó con la seriedad y compromiso necesarios por parte de los entrevistados.

7.1. El maestro como sujeto del desarrollo

Al ser cuestionados los docentes acerca de su conocimiento sobre el Desarrollo Humano diremos inicialmente que, todos ellos manifestaron que este paradigma tenía que ver evidentemente con las condiciones de vida que se asumen como indicadores de bienestar de las personas. Agregaron los docentes que el bienestar estaba en directa relación con el tiempo, es

decir, ellos dijeron que el progreso de una persona tenía que ver con un proceso de acumulación de bienes materiales y no con el proceso mediante el cual se potencializan las capacidades humanas. Diremos que tales afirmaciones resultan llamativas por no decir contradictorias, sí tenemos en cuenta la naturaleza de los entrevistados. Esto ratifica de alguna manera nuestra presunción de que el docente actual ha cedido a las condiciones impuestas por el mercado lo que consecuentemente lo obliga a buscar un lugar en el sistema; un lugar seguro que le permita sobrevivir económicamente. Es una historia que al menos en nuestro país debería ser contada con otros matices, ya que sí tan sólo la clase política mostrara algo más de respeto por el sector educativo y sus actores, éstos no se verían compelidos a hipotecar su que- hacer pedagógico así como su condición de provocadores de nuevos escenarios epistemológicos. La educación pública es orientada por burócratas políticos. Toda la maquinaria política tradicional desconoce los verdaderos propósitos del proceso educativo, así que los entes educativos oficiales se ciñen casi que exclusivamente a la toma de decisiones de carácter presupuestal y al estar estas decisiones permeadas por sus propios intereses políticos, afectan claramente la motivación de los docentes al obligarlos a trabajar en condiciones que no necesariamente tienen en cuenta su sentir profesional, sin embargo este sentimiento de insatisfacción se acalla gracias a la garantización de una aparente seguridad laboral. Esto no tiene nada que ver con el Desarrollo Humano, el cual busca potencializar las capacidades de las personas en una sociedad que lucha por configurar ciudadanos empáticos con la democracia (a pesar de sus defectos) la equidad y el respeto a la diferencia. Cambiando de escenario, en la educación privada la historia no es distinta, pues un docente trabajará más horas por una asignación económica menor gracias a que la docencia no cuenta con el prestigio de otras profesiones, esto muy a pesar de llevar a cuestas una gran responsabilidad con el desarrollo del país. Todo el mundo al menos una vez en su vida tuvo que ver, directa o

indirectamente, con un maestro. Además, en la educación privada el docente ejecutará un sinnúmero de funciones administrativas que quizás no corresponderán con la naturaleza de su profesión, peor aún, dichos esfuerzos ni siquiera se verán recompensado por las instituciones a las que pertenece. Por otra parte, la educación continua que exigen muchas instituciones a sus docentes no es posible si tenemos en cuenta que el mero ejercicio de posgraduarse no se compadece con el rédito económico que esto generará a futuro. En Colombia, existen miles de profesionales de la educación quienes se han dejado llevar por el llamado de la educación continua esperando de alguna manera contar con suerte y ver recompensado económica o emocionalmente sus esfuerzos. Educarse en Colombia, especialmente en estudios posgraduales no es nada barato. Los maestros saben que esta es una nueva apuesta de las políticas neoliberales las cuales encuentran eco en el mercado.

En cuanto a la caracterización del maestro, los entrevistados trazaron en sus afirmaciones algunos de sus rasgos: El maestro es un pedagogo, es decir, es un sujeto que piensa y aplica las técnicas y metodologías de la enseñanza y la educación para desenvolverse en asuntos del conocimiento. El maestro es además un pensador, y al serlo se configura como un constructor de mundos en donde él/ella provoca a otros a través de la reflexión pedagógica, de esta manera asume una responsabilidad ética y social con la historia. El maestro es igualmente, un guía que proporciona herramientas a sus educandos, las cuales le permiten lidiar con los asuntos del conocimiento. El maestro es un sujeto carismático que ama lo que hace y su voluntad de hacerlo se manifiesta en cada una de sus acciones. Una de las definiciones más profundas mencionada por uno de los docentes al menos para quien escribe dice que: *el maestro es un sujeto capaz de trascender la esfera de lo epistemológico y se adentra en la esfera de lo antropológico, de lo ontológico, de lo ético y de lo político*; un maestro además de estar comprometido con asuntos de

la educación debe estar comprometido con los asuntos éticos y políticos de su existencia, incluyendo todo aquello que procura la belleza de la vida; esto lo convierte en un esteta. Para otros docentes entrevistados, el maestro es un profesional de la educación, lo que implica que éste sabe cómo formar a otros, cómo potencializar sus capacidades y cómo crear ambientes óptimos de aprendizaje. No podemos perder de vista igualmente que el maestro que pretendemos dibujar en este ejercicio escrito es igualmente un intelectual, un pensador de los tiempos. La docente investigadora Betty Herrera (2012) nos dice que:

El maestro e intelectual es quien debe retomar el liderazgo, reconociéndose como sujeto con una responsabilidad social, histórica, política y pública que le permite valorar su territorio, el medio ambiente y tener arraigo por su región. El maestro e intelectual está llamado a desarrollar autonomía y pensamiento crítico desde el aula, a ser un referente transformador de realidad, constructor crítico de imaginarios y nuevas verdades que respondan a la lógica de la vida en humanidad para las futuras generaciones. (p. 1)

Desde el punto de vista de los estudiantes entrevistados, el maestro es un sujeto que aprende del contexto y al aprender del contexto inevitablemente siente la necesidad de compartir dicha sabiduría con el único propósito de ayudar a otros. Para los estudiantes también es claro que es un sujeto que facilita la formación de seres humanos a través de un proceso serio y bien pensado que no desconoce su practicidad en la vida misma. Creemos que tanto docentes como estudiantes tienen puntos de encuentro en sus reflexiones, la mayor de ellas, es que un maestro debe amar lo que hace. Para nosotros, como afirmamos al comienzo de este ejercicio, el maestro es un sujeto que busca siempre actuar, pues “...Solo existe al movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo

que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, al indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El sujeto, más aun que razón, es libertad, liberación y rechazo". (Touraine, 1997, p. 67)

Sí tenemos en cuenta las declaraciones de los entrevistados sabemos que existe la esperanza de que el maestro del desarrollo no esté alejado de las concepciones de quienes están involucrados en la educación, tendríamos entonces que proponer que dichas concepciones se materialicen, lo que exigiría de paso, que habría que resistir si o si a las prácticas educativas actuales, pues estas prácticas como ya hemos esbozado previamente obedecen a las leyes del mercado representadas por muchas de las políticas públicas educativas, las cuales buscan a toda costa consolidar una supuesta calidad educativa a través de la asignación de presupuestos económicos y la lectura de contextos que no son necesariamente los locales así como a la visión anacrónica de los mandatarios de turno y sus colaboradores. Soñar no cuesta nada por lo que anhelamos un maestro disidente. El disidente es:

(...) rechazado en su integridad, y su fuerza de convicción alcanza su punto máximo cuando no se asocia a ninguna ideología ni partido, cuando denuncia lo intolerable, el escándalo. Su presencia activa, aun reducida al silencio, y su sufrimiento no exigen un remedio, pero hacen ver lo que está oculto, nombran lo que se pretendía impersonal y corren riesgos, como el manifestante de camisa blanca que, poniendo en peligro su vida, se interpone en el camino de los tanques que avanzan por la plaza Tiananmen. (Touraine, 1979, p. 73)

En otras palabras, abogamos por un maestro disidente, no oprimido, responsable socialmente, libertario e incluso catalizador del poder.

7.2. El maestro y la libertad de cátedra

Al indagar a los docentes acerca de la libertad de cátedra, el profesor Mario Álvarez afirmó certeramente que este era uno de los pocos lugares donde el maestro podría resistir, lo que nos parece de hecho una realidad, pues valga la pena aclarar que esta investigación está permeada por prácticas pedagógicas que grafican los descubrimientos que el autor ha experimentado en su tránsito como docente de Lenguas Extranjeras; este es un espacio que muchos suponen sólo se limita a un aspecto técnico de la comunicación, pero que reiteramos, no exime a nadie de ejercer la responsabilidad social que aquí se promulga. Es sin duda, un reto proponer un maestro que no se diluya en las particularidades de su saber específico sino que también entienda que su aura debe iluminar otros aspectos de la vida.

Para algunos maestros la libertad de cátedra tiene que ver con la libertad de decidir de qué manera un conocimiento es impartido. Sin embargo, aquí se propone que también haya libertad de pensamiento en el aula, en el sentido de tener apertura para enfatizar en asuntos que no necesariamente tocan la naturaleza curricular particular de los profesionales de la educación, y si, en asuntos que transversalizan la vida humana como son la justicia social, el desarrollo social, el bienestar humano, la equidad social y por supuesto la responsabilidad social. Por otra parte, algunos docentes creen que la libertad de cátedra tiene que ver con la información que en algunas instancias logra transformarse en un conocimiento útil para el entendimiento del mundo, el cual el maestro ético y bien intencionado ha logrado dibujar en la psique del estudiante. Otro aspecto importante que esta pregunta logró desnudar en esta investigación fue el entendimiento del contexto por parte del maestro. A través de su autonomía, el maestro en la relación con su alumno, debería trascender el aspecto meramente técnico de su clase e incursionar en asuntos de humanidad

como lo es la comprensión de las condiciones sociales, económicas, afectivas y espirituales del alumno. Dos rubricas presentes en los docentes evidenciadas en sus declaraciones y en relación a la libertad de cátedra fueron la necesidad de imprimir su toque personal en el acto educativo y otra fue la cuestión de la flexibilidad en la clase; flexibilidad que igualmente se expresa de manera muy individual y que necesariamente tiene en cuenta la forma en la que un maestro entiende la educación. Algo más que se pudo evidenciar en este apartado fue la necesidad de apelar al carácter crítico del maestro quien puede verse motivado a debatir sin verse limitado por la institucionalidad, ya que él/ella puede apelar a su libertad académica para tal fin, por ejemplo, en el ámbito de la educación superior, aunque pensamos que esta es abarcadora de todas las etapas educativas.

7.3. Maestro y alteridad

En referencia a la pregunta sobre la visión del “*otro*” en términos de alteridad, nos parece que los docentes entrevistados apelan a dos conceptos muy claros: Diferencia y reconocimiento. Ningún acto educativo podría prescindir del reconocimiento del “*otro diferente*” y que en relación a la existencia propia opera como “*un espejo*”; el otro diferente permite revelar en palabras de Levinas nuestro “*rostro*”. Los estudiantes entrevistados por su parte aseguraron que el otro es ante todo un ser humano que se manifiesta como diferente pero no por eso carece de posibilidades desde la diversidad. Aseguran los estudiantes que el otro es “*necesario*”.

Dado que el acto educativo podría explicarse como una interacción de dos sujetos que negocian epistemológicamente el sentido del mundo, reconocerse como un interlocutor válido, como un pensador activo, facilita la comunicación humana la cual sin duda es el vehículo para explicar gracias a las ideas el mundo tanto material como abstracto. Volver a pensar los asuntos de humanidad requiere de un diálogo sincero entre el “*yo*” y el “*otro*” diferente pues repensar el

mundo de lo instituido es una tarea que se puede llevar a cabo exitosamente cuando del intercambio de experiencias se arriba a nuevas formas de entender el mundo.

7.4. Responsabilidad social en el maestro

Al interrogar a los docentes acerca de la responsabilidad social, la cual es una concepción vital para este ejercicio, encontramos que algunos maestros la ligan con la cuestión de la ciudadanía, es decir, a la relación que tienen los sujetos con el estado enmarcándola en un ejercicio mecanicista del ser-hacer en sociedad porque así lo ha dicho la tradición. Se le resta entonces posibilidades de acción a dicha responsabilidad social cuando se convierte en un cliché y no se tiene en cuenta que el ejercicio de ésta cuenta con todas las posibilidades de convertirse en el instrumento de resistencia ideal para quienes apuestan por otra forma de desarrollo que no se inscriba en el modelo económico actual.

Sin embargo es claro para algún docente que la responsabilidad es un asunto inherente a nuestra condición humana pues tiene que ver necesariamente con la forma en la que nos relacionamos con el otro. Ya hemos dicho que la responsabilidad tiene que ver igualmente con el hacernos cargo del destino del otro, hacernos responsable del y por el otro. A partir de nuestra experiencia individual, de nuestra subjetividad, el responder por el otro se convierte en una obligación ética. Encontramos también, que algunos maestros trasladan la cuestión de la responsabilidad social al ámbito de la educación y terminan conceptualizando sobre la responsabilidad educativa lo que degenera en una visión que necesariamente está permeada por la lógica económica y comercial de algunas instituciones manifiestas en el mercado. De lo que hablamos aquí, es de una responsabilidad social que necesita estar sujeta a las políticas públicas y

privadas, además de estar vinculada a la obligación de denunciar todo aquello que atenta con la consolidación del bienestar humano en todas sus facetas sin desconocer la posibilidad de coincidir o disentir en el debate.

Para algunos docentes la responsabilidad social se limita a la responsabilidad que ellos mismos le profesan a su estudiante en el sentido de seguir a cabalidad un currículo, cumplir un horario, proveer actividades pertinentes y calidad conceptual, entre otras. Nos parece que estos docentes aun no hacen la transición de lo epistemológico a otras esferas como lo ético, lo político, lo filosófico, y lo antropológico. Es más, dentro de este grupo de docentes se mencionó la responsabilidad de crear, formar o educar sujetos que sirvan a una sociedad que nos parece aún no ha sido pensada ni siquiera por ellos mismos. Una responsabilidad social docente que permita formar sujetos críticos del mundo sería de lejos más beneficioso para el proyecto humanista que una que se ejerza con el único fin de formar individuos que sirvan a los intereses del progreso económico. Por su parte, los estudiantes coinciden en que la responsabilidad social tiene que ver con la forma cómo nos ponemos en los zapatos del otro, en cómo impactamos la sociedad a través de nuestras acciones y en los aportes que en general las personas hacen a su entorno buscando transformarlo.

7.5. El maestro como sujeto responsable socialmente

A la pregunta acerca de si los docentes actuales son responsable socialmente nos encontramos con una clara disparidad en las respuestas. Por una parte, un grupo de docentes respondieron que “no” porque la educación está atravesando por una crisis de sentido sin mencionar que parece ser que el docente actual le interesa sobremanera apostar por la voz de las

instituciones que los contratan y no por la propia. Ya sabemos que muchas instituciones le han apostado al modelo neoliberal, así que nadie en su sano juicio (piensa la masa) va a morder la mano de quien le da de comer. Por otra parte, un grupo de docentes afirmaron que los docentes “sí” son responsables socialmente pues ellos, al menos retóricamente, tienen a cuesta la misión de formar formadores, lo que traslada la cuestión de la responsabilidad ya no al ámbito educativo sino también al ámbito laboral, familiar y afectivo.

Sin embargo, un docente afirmó que no podríamos caer en la falacia de la generalización, es decir, se es responsable o no se es responsable. Lo anterior se justificó desde el punto de vista del egocentrismo pues por ejemplo, la responsabilidad ambiental no subyace en una preocupación por el ambiente sino por nuestro futuro existencial ya que el degradamiento ambiental es tan evidente que da la impresión de que por primera vez en la historia de la humanidad no negamos rotundamente un final de la civilización, ya sea por una debacle natural o por la locura humana. Así que en este sentido, aseguró el docente que lo que existe es una responsabilidad social que surge de una preocupación antropocéntrica, es decir, nos hacemos responsables por el otro en la medida en que esto nos beneficie, o en algún caso, los beneficios que el otro pueda acumular no vayan en detrimento de los nuestros.

7.6. El maestro y el desarrollo humano

En lo que respecta al desarrollo humano, algunos docentes entrevistados lo vincularon inicialmente a las capacidades individuales pero conectadas al otro, de manera que estas capacidades le permitan al sujeto vincularse e integrarse a la sociedad. Afirmaron que todas aquellas iniciativas que buscan la integración de las personas buscan generar Desarrollo Humano.

Por otra parte, otros docentes ligaron el Desarrollo Humano a la consecución no sólo del progreso cognitivo sino también y sobre todo al progreso material. Suponemos que esta reflexión parte del actual estado de cosas en donde incluso para generar procesos de profesionalización y de estudios posgraduales se hace necesario contar con recursos económicos suficientes. Para otro docente, el Desarrollo Humano tiene que ver con la evolución de las personas en todas las esferas de la existencia humana. Nosotros creemos que para que alguna capacidad humana evolucione es necesario primero potencializarla a través de su reconocimiento y posteriormente vincularla a través de la praxis al entramado social pues dichas capacidades son los medios por los cuales un individuo no solo se perfecciona a si mismo sino también traza puntos de encuentro con las necesidades de otros; es una clase de “feedback” humanitario. Otro docente asumió el Desarrollo Humano esencialmente como un proceso de crecimiento personal sin mencionar cuál es su incidencia en el proyecto colectivo; percibimos aquí lo dicho anteriormente en el sentido de que el sujeto ha sido desgajado del proyecto colectivo y aboga en primera instancia por resolver sus necesidades individuales. Finalmente, se logró percibir en las intervenciones que la idea que se tiene sobre el desarrollo humano está conectado a las condiciones y necesidades del contexto, un aspecto este, que el desarrollo humano precisamente busca comprender para poder intervenir. En cuanto a los estudiantes entrevistados, ellos consideraron que el Desarrollo Humano tiene que ver con la posibilidad que tienen las personas de ir más allá de sus límites y por ende lograr ser quienes quieren ser. Los estudiantes coincidieron en que muchos de sus profesores en diferentes etapas de su proceso educativo contribuyeron a su propio desarrollo humano potencializando aquellas capacidades que les han ayudado a trascender el camino de lo educativo y de la vida misma.

7.7. Maestro y resistencia social

Nos parece que en este punto confluyen todas nuestras propuestas pues es el lugar donde se espera tener correspondencia en los discursos, ya que sabemos que toda acción en el ámbito social desencadena en una acción del mismo tipo. Para algunos docentes la acción de resistir socialmente contra el dominio hegemónico que ejercen los poseedores del capital y por ende del poder en todas las áreas de la vida, se puede proponer en las aulas de clase gracias a que la cátedra es un mecanismo de concientización del hombre por el cambio social. Debido a que muchos agenciamientos de tipo histórico han maniatado al maestro para poder “hacer”, es al maestro a quien corresponde crear trincheras epistemológicas donde pueda resistir estos embates. Para otros docentes una manera válida de resistir tiene que ver con mantener en su itinerario profesional su condición de sujeto autónomo frente a fenómenos como la globalización y la omnipresencia del mercado. Para otros docentes, toda la dinámica del aula, sus actores, el aula misma, posibilitan la resistencia sin descuidar el hecho de que su discurso y acción están comprometidos en la misión de construir un mundo mejor.

Y es que resistir socialmente implica necesariamente adoptar una postura política. Algunos docentes no pudieron entender cómo apelar a su resistencia social sin obviar el daño colateral que esto generaría en sus carreras, es decir, resistir implicaría cuestionar todo aquello que ha hecho del ejercicio educativo ya no una acción altruista por el bienestar del otro sino una mera oferta mercantil en donde el maestro puede convertirse en su mejor promotor. Queda entonces la pregunta por el futuro *¿podremos resistir socialmente no individualmente sino ya como grupo? ¿Ya no como un solitario ladrillo de un muro inexistente, sino como el más fuerte e impenetrable de los muros?* En nuestras conclusiones arribaremos a lo que desde ya nos parece

un hecho, y es que mientras nuestras apuestas por el proyecto humanista estén permeadas por la mercantilización del sentido de nuestras vidas, resistir ya no será posible, ajustarnos a las lógicas del capital con sus muchos tentáculos parece ser el único camino, un camino que de seguro está plagado de incertidumbre y desazón para una gran cantidad de personas.

CAPITULO VIII. CIERRE-APERTURA

A manera de cierre podríamos afirmar que el ejercicio de las libertades humanas es un rasgo que está inscrito claramente en el Desarrollo Humano; éste no se explica exclusivamente a partir de la generación de la renta que deviene en un progreso que pregona lo económico como su fin último. En esta dinámica de fortalecimiento de las libertades humanas, la responsabilidad social y política del maestro se apersona de la defensa de dichas libertades; el devenir de la historia recae muy seguramente sobre los hombros de aquellos profesionales que decidirán qué camino tomar: sí el amplio y pavimentado sendero por donde transita el desarrollo económico con todo su poder de corrupción, o por el contrario, el largo, estrecho y sinuoso camino que conduce a una vida integral y reflexiva, en donde cada obstáculo presente es una oportunidad para crecer en humanidad.

Igualmente, nos parece necesario afirmar que el mercado le va ganando la pulsada a quienes aspiramos a ver un maestro capaz de revertir el estado actual de cosas; esta desresponsabilización social del maestro encuentra en el modelo neoliberal su albergue ideal pues brinda la seguridad de un aparente mejor estar, muy a pesar de que es una hermosa rosa con muchas espinas. El maestro al tener frente a sus ojos a futuros profesionales que con sus

invaluables capacidades humanas pueden llegar a impactar decididamente en el desarrollo de los pueblos, puede proponer nuevas formas de entender el mundo y de dimensionarlo mucho más allá de la fría estadística del progreso económico. Hemos bebido de Touraine (1997) que: *“El sujeto, fundado sobre la voluntad personal de felicidad, es la única fuerza que puede dar origen al dialogo y la comprensión mutua entre las tendencias que desmembran tanto la experiencia personal como la vida social”* (p. 73). En consecuencia, la comprensión del mundo necesita sujetos políticamente activos y preocupados por cuestionar las múltiples facetas que la vida despliega en su complejidad; aceptamos sin miramientos una realidad que se deforma de múltiples formas por obra y gracia del mercado. Posiblemente no todo sea tan bueno ni recomendable y es en este escenario donde la acción responsable del maestro entra en juego pues de su compromiso con la tarea de crear conciencia social en el colectivo se desprende mucho de los cambios generacionales que aquí se plantean como retos. He aquí nuestra apuesta: *despertar en el maestro conciencia social, potenciar en él/ella la reflexión crítica e inducirlo/la a la resistencia social como mecanismo valido de defensa y denuncia de las desigualdades e injusticias de todos los días a través del ejercicio de su responsabilidad social.*

Queremos señalar específicamente al alumno, pues el él/ella quien de alguna manera ha movilizadado esta investigación ya que al final se convierte en el insumo principal y detonante de estas búsquedas intelectuales. Ellos a través de sus opiniones nos demostraron que son interlocutores muy validos en la reflexión acerca de la posibilidad de ejercer una responsabilidad social que nos permita, tanto a él/ella como a nosotros desde la cátedra, la institucionalidad educativa, el estado y el proceso mismo de aprendizaje repensar aquellos asuntos que creíamos ya resueltos y que de una u otra manera necesitan revisarse para generar en la conciencia colectiva el deseo ferviente de vivir bajo las condiciones que imponen la igualdad, el respeto a la diferencia,

el amor a la justicia , la conservación del medio ambiente, la democracia y el bienestar social y económico para todos. Ambos, docentes y estudiantes necesitan comprender la realidad activamente para poder generar cambios profundos en sociedad, objetivo esencial que requiere de su liderazgo tangible. Paulo Freire (2005) nos dice que:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores” (p.73)

Finalmente, gracias al trabajo de campo propuesto en esta investigación daremos apertura a algunas sugerencias que emergen de las reflexiones propuestas. Diremos que a la par de evidenciar en la voz de los docentes un agudo descontento con muchas de sus facetas y condiciones profesionales nos parece pertinente que se profundice en el verdadero propósito del acto educativo, el cual en primera instancia no debería estar alejado del acto filosófico mismo. *¿Cuál es entonces el lugar de dicho acto filosófico en la práctica docente? ¿En que radica su importancia?* Parece ser, que el acto administrativo le va ganando la partida a la reflexión sobre el ser y hacer en la labor educativa. Percibimos entonces, un inconformismo creciente del docente con su lugar en el mundo pero que está silenciado por su propia necesidad de sobrevivir económicamente; pocos son los que están dispuestos a poner en juego su subsistencia económica sin prever el daño colateral que esto implicaría. Ya sabemos que el mercado ha silenciado la voz

del docente y su responsabilidad social tiende a desaparecer. Preguntémosnos entonces *¿De qué manera el mercado ha transformado la práctica docente?* Y sí lo ha hecho *¿Cómo podemos evidenciar dicha influencia?* Otro aspecto relevante que vale la pena ser pensado es la cuestión de la cátedra libre porque como lo hemos dicho previamente es quizás uno de los pocos lugares legitimados que quedan en donde el docente aún puede resistir, uno de los pocos escenarios en donde su voz todavía tiene valía. Proponemos aquí entonces que se indague sobre la naturaleza de dicha cátedra para poder ampliar los horizontes de la práctica docente y que de alguna manera la acción del docente no se reduzca a solo trabajar en su saber específico y en cumplir labores administrativas, sino que, además, su voz tenga eco no exclusivamente en cada una de las instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje sino también en aspectos relevantes de la vida nacional y en general del mundo en el que habita.

Reflexionar sobre responsabilidad social cobra sentido sí quienes están involucrados con ella están dispuestos a llevarla a la práctica, de lo contrario, pensar en sus particularidades es un simple ejercicio retórico. Por lo anterior sugerimos que este sea un tema que se proponga discutir a todos y cada uno de los docentes de nuestro país sin reparar en saberes específicos, pues este es un asunto que transversaliza los asuntos éticos de la sociedad, una sociedad en donde un maestro puede llegar a ser una voz autorizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2013) *Referentes de la relación educación superior y el desarrollo*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Arendt, H. (2007) *La condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2014) *Does the richness of the few benefit Us all?* Bogotá DC: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Chomsky, N. (2010) *Hopes and prospects*. Barcelona: Ediciones Urano
- De La Calle, C. & Giménez, P. (2012) *Approximation of the concept of Social Responsibility of the university student*. Madrid: Revista Comunicación y Hombre, · Número 7.
- De Querol, R. (2016, 8 de Enero) *Zygmunt Bauman: “Las redes sociales son una trampa”*. El País. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html
- De Sousa Santos, B. (2011) *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. Mexico, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1980) *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Centro de Enseñanza Descolarizada. Universidad Santo Tomas.
- Escobar, A. (2010) *Territories of Difference. Place, Movements, Life, Redes*. Popayán: Envión editores.
- Fanon, F. (1963) *Les damnés de la terre*. Rosario-Argentina: Kolectivo Editorial Último Recurso.

- Follari, R. (1998) *Sobre el concepto de Desarrollo Humano. Un largo y sinuoso camino*. Buenos Aires: Nueva Sociedad, (158), Noviembre-Diciembre pp. 87-98. Versión modificada de una conferencia dictada en la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Forbes México (2015, 30 de Junio) “*Riqueza global estará en sólo 1% de la población en 2016*”. Forbes Mexico. Recuperado de www.forbes.com.mx
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Fromm, E. (1947) *The fear of freedom*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Guido, S. (2010) *Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro*. Bogotá DC: Pedagogía y Saberes No.32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Herrera M. & Betty E. (2012) *Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos*. Neiva: Plumilla Vieja. Revista de la Universidad de Manizales.
- Levinas, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid: Graficas Rogar S.A.
- Magendzo, A. (2006) *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. Santiago de Chile: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 5 (15).
- Marcuse, H. (1969) *Un ensayo sobre la liberación*. Mexico D.F: Editorial Joaquín Mortiz, S.A.
- Martínez, S. (2014, 20 de Noviembre) *La educación según Microsoft*. El Espectador. Recuperado de www.elespectador.com
- Mendoza, M.L. (2014, 13 de Marzo) “*El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades*”: Noam Chomsky. El espectador. Recuperado de www.elespectador.com
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.

- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- Nussbaum, M. (2014) *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Platón (1871) *Obras completas*, Tomo 4. Madrid: Edición de Patricio de Azcárate.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990) *Informe sobre Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores. Recuperado de www.undp.org
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000) *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa. Recuperado de www.undp.org
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York, USA: PNUD. Recuperado de www.undp.org
- Sagan, C. (2000) *El mundo y sus demonios*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Santiago A. & Fernández, C. (2010) *El naufragio del hombre*. Hondarribia: Editorial Hiru.
- Sen, A. (1999) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Silva, C. (2007) *Crecimiento económico y desarrollo humano: Una distinción necesaria en la búsqueda de un nuevo modo de desarrollo*. Disertación presentada en la sesión solemne de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas realizada el día 3 de julio de 2007 con motivo de la posesión de la mesa directiva para el periodo 2007-2009. Recuperado de <http://www.fuac.edu.co>
- Sokal, A. & Bricmont J. (1999) *Intellectual impostures*. Barcelona: Editores Paidós Ibérica, S.A.

- Stewart, M. (2002) *The truth about everything. An irreverent history of philosophy with illustrations.* Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Taylor, S. (2010) *The fall.* Vitoria-Gasteiz-España: Ediciones La Llave D.H.
- Todorov, T. (2011) *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine.* Mexico D.F: Siglo XXI editores.
- Touraine, A. (1994) *Crítica de la modernidad.* México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* Mexico D.F: Fondo de Cultura Económica
- Viola, A. (2000) *Antropología del desarrollo.* Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Walker, M. (2007) *Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia.* Mexico: Revista de la Educación Superior, vol. XXXVI.
- Zuleta, E. (1995) *Educación y Democracia.* Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Zuleta, E. (2001) *Elogio a la dificultad.* Santiago de Cali: Feriva S.A.

ANEXOS

Las siguientes preguntas fueron formuladas a los siguientes profesionales de la educación:

- Elena Sergeivna Roubina / 49 años / Profesional en Idiomas (Inglés / Alemán) /Docente de Idiomas (Inglés) / 25 años de experiencia / Universidad Santiago de Cali.
- Mario Alberto Álvarez / 56 años / Economista / Educador y docente investigador / 25 años de experiencia / Universidad de San Buenaventura.
- Johnny Alexis Lizcano / 41 años / Comunicador social y periodista con formación en Ciencias Políticas / Director Comunicación y Lenguaje / 20 años de experiencia / Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
- Ana Bolena Lema / 51 años / Profesional en Lenguas Modernas / Docente Bilingüe / Más de 20 años / Universidad Autónoma de Occidente.
- Jesús Antonio Castillo Lozano / 52 años / Licenciado en Lenguas Modernas / Docente área Inglés / 29 años / Colegio público de Básica y Media Secundaria.
- Robinson Emilio Moná Moncada / 41 años / Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas / Docente de Filosofía / 15 años / Colegio Bicentenario-Popayán (semi-privado)
- Carlos Adolfo Rengifo Castañeda / 37 años / Profesional en Filosofía / Especialista en Pedagogía y Enseñanza Universitaria/ Magister en Filosofía / Doctorando en Filosofía / Docente universitario / 10 años / Universidad de San Buenaventura.
- Olga Afanassieva / 47 años / Ingeniera en Sistemas / Especialista en Sistemas de Control Automatizados/ Licenciada en Lengua Extranjera / Docente Universitaria / 3 años / Intenalco (institución técnica publica)- Universidad Cooperativa de Colombia.

¿PARA USTED QUIÉN ES UN MAESTRO?

Elena Roubina: Para mí, maestro es más que un profesor; es una persona, es un pedagogo, es una persona que piensa y provoca, que no sigue solamente, digamos ¿cómo te digo? Unas pautas solamente silabas que requiere la institución, es mucho más, es una profesora que vive las 24 horas formando ciudadanos.

Mario Álvarez: Pues a ver...eee... Creo que la palabra o la acepción maestro es tal vez de las, diría yo, de aquellas...eee...mmm...locuciones, ¿cierto? Que tienen mayor fuerza; la sola palabra maestro es el reconocimiento del lugar que alguien ha ido construyendo como...como la posibilidad de asumir una postura, en este caso filosófica, pero ante todo por el ámbito donde nos movilizamos una postura pedagógica, es decir, allí hay una perspectiva clara y concreta de lo que se debe comprender por lo humano, ¿cierto? ¿Qué características debemos de expresar cuando estamos hablando de un proyecto de humanidad? y eso implica necesariamente...eee...como rasgos constitutivos que, quien es maestro es aquel que logra de manera autónoma, ¿cierto? Construir un mundo que puede en una u otra manera ser el lugar para provocar a los otros a partir de sus reflexiones, a partir de sus meditaciones pero ante todo de la manera como los lleva a pensar el mundo en una perspectiva crítica dándoles lugar ¿cierto? A lo que son los hombres que asumen responsabilidades históricas y sociales con respecto no solamente al momento epocal sino con respecto a las tendencias que históricamente van configurando las posibilidades de ser sujeto o expresarse uno como...como...como, digámoslo así, en el ámbito mismo de la subjetividad.

Johnny Lizcano: Maestro es, diríamos que en la buena razón, es el ser humano que está en la capacidad de entender su lugar o aporte a la sociedad en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje de manera continua para transformar la sociedad.

Ana Lema: Un maestro es el que guía al estudiante a obtener el conocimiento; también le enseña o le proporciona algunas herramientas para que él pueda hacer su trabajo de manera independiente, no solamente pensando que el maestro siempre le va a dar la respuesta.

Jesús Castillo: Bueno, un maestro es una persona que puede o no estar cualificada para ejercer la docencia pero que tiene el carisma, tiene la voluntad, tiene el gusto y ejerce la profesión a través del ejercicio de una pedagogía que puede ser abierta o puede ser no abierta, no explícita pero tiene una metodología paralela en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Robinson Moná: Para mí un maestro es una persona que tiene la capacidad de llevar un conocimiento, transmitir un conocimiento y ayudar a la persona a que tenga un desarrollo en su vida y como de alguna forma también llegue a ese conocimiento, ese es un maestro; además de que lo vive, lo transmite y ayuda al otro en su proceso.

Carlos Rengifo: La pregunta es pertinente y adecuada además si uno se desempeña en el ámbito de la docencia pero el maestro es aquel que trasciende la esfera de lo epistemológico y se adentra en la esfera de lo antropológico, de lo ontológico, de lo ético y de lo político y ahí desde ese sentido pensaría en Freire, diría que el maestro además de estar comprometido con un asunto de la educación está comprometido con un asunto ético-político por eso el maestro debe ser un “esteta”, debe ser ético, debe ser político.

Olga Afanassieva: Es un profesional en su área de conocimiento y se encarga de formar, capacitar y educar a los estudiantes. Le es indispensable, además, la habilidad para transmitir el conocimiento, la capacidad para recrearlo, para reconstruirlo, para hacerlo comprensible y asimilable, es decir, requiere disponer de una caja de herramientas que le permitan generar un idóneo ambiente de aprendizaje. El conocimiento disciplinar es indispensable, pero no lo es menos, el saber cómo enseñarlo.

¿SABE USTED QUE ES LA LIBERTAD DE CÁTEDRA?

Elena Roubina: ¡Pues imagino, no!...Libertad de cátedra es, sí yo estoy con mi grupo en mi salón de clase, tengo libertad de decidir cómo hago las cosas, cómo enseño a estudiantes, qué le enseño a estudiantes. Yo no puedo escoger contenidos principales; yo no puedo decidir qué tipo de evaluación voy a implementar. Hay otras cosas que no siempre.

Mario Álvarez: Creo que es el único lugar. Por más que los modelos administrativos y todas estas expresiones de la gestión de la calidad, calidad pues que lo pone hasta sospechoso, pero bueno...eee...vamos a presumir de que allí hay supuestamente la calidad para algo, la calidad para ser más eficiente, es que el maestro no se moviliza a la luz de ese tipo de...de indicadores o de parámetros, no, yo diría que la libertad de cátedra es precisamente la poca oportunidad que nos está quedando ¿cierto? históricamente, porque pues, reconocemos que el mundo en su...en el...en el...el ámbito de la virtualidad pues parece ser que el maestro ya no se necesita supuestamente por que el asunto del conocer es la capacidad de gestionar la información. Pues yo, con mucho respeto, diría que el maestro es aquel que logra provocar, aquel que logra afectar y sí lo hace virtualmente pues bienvenido, pero... pero creo que inicialmente por...por mis años, por mi propia experiencia de vida, creo que provocho es a través de la conversación, a través del caminar juntos y eso implica necesariamente estar aquí presente y creo que la cátedra libre es eso ¿cierto? ese es el lugar para poder afectar y para poder provocar. El maestro necesita tener un rasgo característico y es el...mmm...entender que todo el mundo de la racionalidad que se instaló con el proyecto eurocentrista o con el proyecto de la educación ilustrada necesariamente era una racionalidad que respondía en este caso muy puntual, se afincaba era a responder por modelos económicos y que necesariamente el maestro, un rasgo característico es que comprenda que el ser maestro no es para

liderar un modelo económico ni/o un modelo de desarrollo económico sino que el maestro, un rasgo característico es que tiene que ser un crítico ¿cierto? de los acontecimientos. Lo voy a...para reducirlo tiene que ser aquel sujeto que se deja acontecer y que no mira el acontecimiento como el hecho aislado sino que eso que sucede de una u otra manera por su falta de participación, por su falta de no haber asumido una postura frente a eso, allí es donde aparece ¿cierto? efectivamente que el maestro es alguien cuya racionalidad y sensibilidad logra que los hechos que hoy se mencionan como eventos, como acontecimiento realmente lo acontezcan.

Johnny Lizcano: Bueno, la libertad de cátedra comúnmente se ha planteado como la posibilidad de la autonomía del docente en el aula de clase...eee...pero también las nuevas implicaciones del mundo del currículo no lo permite; digamos que...eee... es de alguna forma que el profesor tenga la capacidad de su...digamos...sapiencia, inteligencia, tratar de entender el contexto en el cual está educando. Yo creo que desde ahí, hay una libertad, porque no todos los cursos y las realidades de educación son las mismas, entonces digamos que...daría más desde ese punto de vista. Desde mi punto de vista, la verdad...tiendo a ser un poco irreverente en el buen sentido. ¿Por qué? Porque entiendo que efectivamente un maestro de alguna manera debe ser un intelectual en el buen sentido de la palabra y entender que quizás ese curso que está pensando desde una política muchas veces...digamos de escritorio no es tan coherente con las realidades que quizás uno evidencia en un aula de clases o por fuera de ella, entonces digamos que uno debe desarrollar su currículo, su contenido en relación a esas realidades sociales, económicas, políticas, ideológicas que muchas veces se desconocen en un micro currículo.

Ana Lema: Yo pienso que cada maestro tiene su toque personal, por más de que a uno le dan unas...unas pautas para uno trabajar con los estudiantes, uno tiene su forma, tiene su estilo, y yo pienso que esa es la libertad que uno tiene, no le están diciendo a uno “si usted se ríe, no se

puede reír” o “si usted hace chistes, no puede hacer chistes” o “sí usted habla de una situación cotidiana sobre la vida de ella no lo puede hacer por que tiene que ser muy formal en sus clases” entonces yo pienso que si uno lo aplica.

Jesús Castillo: Bueno, la libertad de cátedra tiene que ser la flexibilidad que tiene la persona para enseñar los contenidos que a bien tenga...eee....para lograr unos objetivos. Como primero se determinan unos objetivos...eee....luego se...eee...determinan cuáles son los contenidos que mejor logran o contribuyen al logro de esos objetivos, pues eso tendrá que ser la libertad de cátedra, el mirar a ver cuáles serán los contenidos que sirven para el logro de esos objetivos.

Robinson Moná: No, no, no....Pues de alguna forma, entiendo yo, puede ser el objetivo de transmitir ese pedacito del “yo” o de “mi ser” en lo que estoy enseñando, pero de alguna forma sabemos que la educación por el medio del Ministerio de Educación como que pone los parámetros para que la educación se pueda impartir.

Carlos Rengifo: si... si...claro. No solamente la de cátedra sino también de juicio y de crítica del estudiante pero con razones, es decir, no es la mera opinión; la opinión es necesaria pero la opinión hay que migrar a la episteme, entonces es como hallar buenas razones a todo lo que se afirma como una creencia verdadera en el salón.

Olga Afanassieva: Es el derecho a ejercer la docencia, en el ámbito de la educación superior, con absoluta libertad, es decir, es la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas. En la institución que laboro como la docente de medio tiempo “sí”, pero en la universidad privada donde trabajo como catedrática “no”, todo está uniformado tanto como contenidos programáticos como la manera de calificar y la metodologías a usar.

¿CÓMO VE USTED “AL OTRO” O “LO OTRO”?

Elena Roubina: Alguien parecido como yo pero diferente... ¿cómo te digo?... no sé cómo responder esta pregunta ¿oís?...o sea...son seres humanos como yo pero diferentes...con necesidades, intereses, con formas de pensar diferentes, pero a veces necesitamos uno a otro para ayudarnos, para colaborarnos, para aprender de uno a otro, para encaminarnos, ayudar, dar mano cuando uno más necesita. Esa es la sociedad, ¿no?

Mario Álvarez: Esa es una de las preguntas más difíciles que le pueden hacer a uno por que...eee...nuestras expresiones de subjetividad responden a presupuestos que necesariamente...eee... a ver...eee...desde los ámbitos teóricos nos llevan a pensar en la teoría del “yo”, y hoy por eso...eee...el sistema es tan fuerte porque son tecnologías del “yo”, es decir, como configuran individuos con determinados rasgos y características para responder a unos intereses que en algunos momentos, me disculparan la palabra, son un poco “siniestros” ¿cierto? pero que necesariamente...mmm... para algunos...eee...se...se convierten en camino hacia el éxito, en avances, en progresos pero que en ultimas ¿cierto? es precisamente ese...ese...ese desnudar, es decir...eee...o arropar a alguien con una serie de perspectivas de apariencia, de necesidades de consumo, de entender el ocio desde perspectivas diferentes lo que lleva precisamente hayan sujetos sin subjetividad, o yo lo diría, o sujetos sujetos a ciertos condicionamientos donde necesariamente sí no nos surgen aquellos que tienen al menos la capacidad responsable de pensarnos no solamente por el pasado sino hacer del presente la posibilidad de construir un futuro mejor necesariamente estaríamos hablando del maestro, el maestro como intelectual, ¿cierto? el maestro como aquel que es capaz desde cualquier lugar, hacer resistencia a estos presupuestos que nos condenan a vivir sin sentido; yo diría que es una

existencia sin sentido o cuyo sentido simplemente está inmerso en una carga de significación que no responde sino a individuos que de una u otra manera nos reunimos pero no nos reunimos con el otro, nos reunimos con...nos reunimos los “yo” sin tener en la más mínima perspectiva de lo que es ligarnos a un proyecto de humanidad donde reconozcamos precisamente sí estamos en un ámbito de desarrollo humano, que yo no puedo ganar existencialmente sí no gano con el otro y con los otros; pero esto implica superar nuestras propias lógicas, nuestras propias racionalidades, nuestras propias formas de pensar, es decir, onticamente, implica volver a pensar que es lo que fundamenta nuestro mundo representacional, y eso implica necesariamente, volver a pensar de que lo que supuestamente parece ser verdad, aquellos modelos que históricamente se han construido como expresión no solamente del pensamiento sino de la ciencia vuelvan a ser pensados porque en últimas la existencia en un sujeto concreto solamente tiene sentido cuando su propia experiencia no ligada a ideales, a ejercicios abstractos ni a proyectos...eee....que responden a modelos teóricos, sean filosóficos, matemáticos lo que quiera ¿cierto? necesariamente es aquel que es capaz de reconocer que su propia existencia como un acto experiencial solamente es válido cuando logra intersubjetivamente validarse.

Johnny Lizcano: eee...quizás hablaría un poco más del reconocimiento de la interacción simbólica en el sentido de poder reconocer las actividades que quizás en el acto educativo son tan importantes desde el lugar del maestro como el lugar del estudiante o educando, ambos yo creo que son indispensables para el acto educativo; el reconocimiento implica cada uno necesita del otro, y...eee....haría el análisis más desde la función de la didáctica en el sentido del lugar maestro, entender que...eee...sin ese estudiante incluso su producto o su esencia se agotaría, se extinguiría.

Ana Lema: ¿Al otro? ...Pues yo pienso que con respecto a los estudiantes, ellos deben tener siempre como ese...esa...diferenciación... ¿Quién es el maestro? ¿Quién tiene el

conocimiento? Pero tampoco pienso que yo sea la única persona que imparte conocimiento; yo también aprendo de mis estudiantes y tengo que dar esa oportunidad de que ellos me proporcionen o me...me den ese conocimiento; uno todos los días aprende algo, así sea a nivel académico o a nivel personal pero uno aprende muchas cosas con los estudiantes.

Jesús Castillo: El otro siempre es alguien que me puede a mí, pues, servir de paradigma en el sentido de verme cómo estoy actuando, sí estoy bien, sí voy mal, sí voy regular, porque el otro puede ser “mi espejo”. El otro puede ser mi espejo. Dependiendo de cómo vaya esa otra persona a mi reflejo sí la estoy haciendo bien, sí la estoy haciendo mal, sí la experiencia que se puede tener con esa otra persona me sirve para mí o sí al contrario los pasos que esa otra persona no son buenos no debo seguirlos.

Robinson Mona: Es esencial. No podría haber educador sin estudiante, no puede haber de ninguna forma como ese rol entre quien educa y quien enseña, quien recibe el conocimiento si no hay persona.

Carlos Rengifo: Como un asunto de reconocimiento...es decir, sí yo entro a un escenario académico y no parto del principio del reconocimiento del otro...eee...diría que el proceso de entrada empieza cojeando

Olga Afanassieva: Al otro como un actor de más en la sociedad con los mismos derechos a ser respetado como uno pretende ser, y lo otro como un espacio de más de actuar y de practicar.

¿QUÉ ENTIENDE USTED POR RESPONSABILIDAD SOCIAL?

Elena Roubina: Me corchaste...porque desde lo que yo...por la formación que tengo, supongamos, siempre nos decían que es...responsabilidad social es...hum...es formar las

personas en caso de nosotros que son aptos como buenos... que sean buenos ciudadanos para el estado o sea para estado soviético, pero en este caso seríamos como crear unos soldados sin pensar y... o pensar exactamente igual, eso no es la libertad, digamos de un ser humano, estamos otra vez encasillados. De pronto, responsabilidad social sería en este caso, ver primero lo que está pasando en la sociedad, verlo críticamente y tratar de hacer cambios en esta sociedad desde la cátedra, ¿no?

Mario Álvarez: A ver, esta es una de las categorías conceptuales que necesariamente...eee...mmm...uno debería decir que la responsabilidad debería ser una condición inherente a nuestra...a nuestra humanidad, sin embargo, hoy el asunto de la responsabilidad lo están tomando como otro lugar ¿cierto? como sí: “hay que volver a ser responsable”; pero es que nos volvieron poco responsables o ya lo somos...es que inicialmente cuando hablamos de lo humano implica asumir responsabilidad con el otro, por eso ahorita cuando me hacia la pregunta: ¿qué es el otro? Pues yo no puedo pensar sin...yo no soy más ¿cierto? es decir, mi subjetividad como una expresión de...de...de mi capacidad de comprenderme como sujeto necesariamente tiene que ser con el otro. La dificultad está es que yo no soy capaz de leerlo sino desde mis propias lógicas y mis propias tecnologías del “yo”; cuando yo lo logre superar y reconocer que el otro es “el otro” y “lo otro” necesariamente estoy dando un salto epistémico fundamental para entender que el mundo de lo ontico...el mundo de lo ontico, necesariamente ha sido una construcción y como tal necesariamente implica la revisión permanente de los presupuestos con los cuales hemos venido representando nuestra existencia como sujetos ¿cierto?...Ahora, nuestra oportunidad es esa, la oportunidad es “no más validación de modelos” porque aquí lo que estamos es validando es el referente teórico, no la experiencia existencial del sujeto concreto. Por eso el sujeto concreto...concreto, el sujeto de la cotidianidad necesariamente no es que le enseñemos a ser responsable, es que su propia condición existencial no debería de

tener sentido sino es con el otro y los otros, es decir, el asunto de la responsabilidad se volvió un asunto de discurso; hasta las instituciones hoy presumen hablar de responsabilidad, cuando ¿cierto? debería de ser un rasgo característico de cualquier proyecto de humanidad.

Johnny Lizcano: En términos académicos, la responsabilidad social sin duda debe...trabaja los elementos sustanciales del acto educativo, en el mundo académico universitario estaríamos hablando de una institución que tiene la capacidad de desarrollar un currículo coherente desde la funciones sustantivas de proyección, investigación y dirección educativa y entiende que su acto y desarrollo tiene que ver con la formación del ser humano por encima de los logros capitalistas. Obviamente estamos hablando de resultados que para usted poder mantenerse lo requiere, pero nunca descuida que su acto de formación está hacia el ser humano y con ello a la transformación de impacto de orden de contexto y entorno social, económico, político. Lo que pasa es que...insisto...se ha refutado mucho estos conceptos quizás nuevos pero finalmente la responsabilidad trajo un elemento que es fundamental que es el ethos, la génesis de la razón de las cosas. Yo diría que es importante hablar de responsabilidad hoy en día porque parece que el ethos o los elementos fundamentales de las cosas se han perdido y se han perdido por una fragmentación de la sociedad, lo decíamos ahora, la sociedad del consumo, de la globalización, de la competitividad y la educación, y más la educación universitaria no es ajena a eso. Entonces, ya dando un criterio que le permita a uno repensar, reorientar y reestructura principios, me parece que es válido; yo no diría que es un cliché, digamos que es un concepto que sin duda revierte las tendencias de la modernidad y la postmodernidad. Es una mirada importante en la actualidad.

Ana Lema: Pues pienso que tiene ver con todo lo que yo les enseñó a ellos, en cómo enfrentar la vida...y no es hablar de posiciones, ni estratos, ni de...ni de la parte que tenga más

plata, no, hay que tener en cuenta que todos somos iguales y que la educación es algo que nos va a dar y nos va a traer muchos beneficios

Jesús Castillo: Bueno, responsabilidad social es...eee...o lo puedo entender como lo que yo hago en mi curriculum, mi enseñanza para lograr la competencia social, la competencia pragmática en los estudiantes; no es solamente pensar que lo que yo trabajo es para que...eee...pues yo me...eee...me ponga en el lugar de un instructor sino de también pensar que lo que se está aprendiendo tiene una finalidad, tiene un uso y es mostrarle a la gente que es lo que se puede hacer con eso, la competencia social, la competencia pragmática más que todo en este caso.

Robinson Moná: Entiendo yo como por asumir el papel que tenemos cada uno de nosotros en la construcción de una sociedad y especialmente pues aquí la Colombiana.

Carlos Rengifo: ¿La responsabilidad social?...puede resultar un concepto ambiguo...de pronto falacioso...porque es el caballito de batalla para muchos justificar o calmar conciencia o evadir impuestos o que se yo, pero la responsabilidad social es un asunto de corresponsabilidad de los individuos con los individuos con su entorno...es eso, un asunto de corresponsabilidad en realidad.

Olga Afanassieva: Es responsabilidad frente a la sociedad de producir o crear los futuros profesionales con los valores éticos y morales adecuados para ellos ser el futuro progresivo y positivo del país. Es por eso en Cuba y en mi país nativo se le da la mayor importancia a la educación tanto a básica media como a la superior. Mas a la básica media, el slogan es: Niños son nuestro futuro.

¿CREE USTED QUE EL MAESTRO CONTEMPORÁNEO, EN NUESTRO CONTEXTO EDUCATIVO PARTICULAR, ES RESPONSABLE SOCIALMENTE?

Elena Roubina: Sí hablamos de maestro sí, pero como profesor, sí hablamos de profesores comunes y corrientes no creo.

Johnny Lizcano: hum...Yo diría que la sociedad está en crisis y por ende la educación y más aún la universitaria; creo que...eee...las universidades o las instituciones de educación superior en Colombia y para ser más específicos Santiago de Cali, muchas de ellas le han dado la espalda a la verdadera realidad social, económica y política de la región; creo que una institución educativa universitaria debe ser lo contrario, ejercitar su ejercicio de proyección social, ahí yo consagro el concepto de responsabilidad social: La capacidad que tiene esa universidad de entender las realidades y problemas de la región para entrar a confrontar esos específicos elementos y favorecer a través del conocimiento.

Ana Lema: Pienso que hay personas que no les interesa...no les interesa y lo único que hacen es a dictar su clase y el resto no importa, o sea no les, les resbala absolutamente todo, inclusive hasta los mismos...lo que les pasa a los estudiantes, en su casa, en su entorno académico, con sus amigos, no les interesa absolutamente nada, ni lo que está pasando tampoco afuera, simplemente les importa es llenar el tablero y que los estudiantes aprendan “supuestamente” y no más.

Jesús Castillo: Claro. Sobre todo en nuestra facultad de educación donde somos formadores de formadores, no podemos formar personas que nos sean responsables socialmente porque ellos son los que van a tener en sus manos a los estudiantes que van a formar o van a ser el futuro de la sociedad, entonces como formador de formadores, profesores universitarios

tenemos la obligación de trabajar con responsabilidad social, no solamente en la facultad de educación, yo diría que en todos los programas, en todas las facultades, porque la responsabilidad social puede estar en lo bien que se construye un puente, en lo bien que se diseña una teoría, en lo bien que se trabaje en el campo de la salud, allí es donde está la responsabilidad social porque de una u otra forma lo que trabajamos sea con objetos o sea...mmm...de otra manera pues redundan en el bienestar y en el uso de la gente y la gente le puede dar.

Robinson Mona: Claro, yo creo que uno...la educación yo creo que es un don, una gracia que tiene el maestro para transmitir y transformar a la persona y a la sociedad, entonces es papel esencial del maestro como que transmitir su vida y ayudar a que los demás también trasciendan lo que son.

Carlos Rengifo: No, es decir, es muy complicado incurrir en una falacia de generalización, es decir, todos son responsables y todos no. Hay un intento por comprometerse por una realidad pero por ejemplo cuando nos preguntamos por una responsabilidad...eee...ambiental...es una...en cierta forma, falsa responsabilidad con el ambiente, con el entorno natural, porque lo que hacemos es preocuparnos por el entorno natural, por el ambiente natural pero porque nos estamos preocupando por nosotros mismos, es decir, es un asunto más antropocéntrico que biocéntrico, ecosistémico.

Olga Afanassieva: Si lo creo, es responsable tanto como en la familia y la calle.

¿PARA USTED QUE ES EL DESARROLLO HUMANO?

Johnny Lizcano: El concepto de desarrollo es un concepto polisémico. El desarrollo humano implicaría claramente la capacidad que tiene el ser humano de ser parte “de”, de integrarse a un contexto, a un fenómeno y entender de que su lugar, es un lugar de interacción permanente

con “el otro”. En relación al concepto, diría un poco más sociológico de “comunidad”. Quizás los impactos de la globalización nos han fragmentado, nos han individualizado y hemos perdido la esencia a trabajar por “el otro”, que quizás, las otras comunidades, ejemplo, indígenas, afro descendientes, las comunidades especiales nos enseñan mucho...eee...actuar y trabajar en comunidad por el otro.

Ana Lema: Pues, pienso que es lograr muchas cosas como ser humano ¿no? No solamente conocimiento sino en otros aspectos.

Jesús Castillo: Bueno, el desarrollo humano es...mmm...a ver...pregunta complicada...desarrollo humano...bueno es...mmm...lo que va pasando con la persona que lo lleva a...pues un sinónimo de desarrollo puede ser la evolución...entonces una persona que evoluciona en todos los aspectos desde el punto de vista personal, social...eee...físico, mental, intelectual en ese caso allí es donde está la evolución, el desarrollo humano.

Robinson Medina: El desarrollo humano yo creo que es ante todo el crecimiento del ser como persona no solamente desde el lado individual sino ese “yo” cómo transcurre en el desarrollo también de la sociedad, cómo mi papel de persona influye en el papel de la sociedad.

Carlos Rengifo: Lo poco que podría afirmar acerca del desarrollo humano...eee...lo bebería de Nussbaum y le agregaría unos aspectos...claro el desarrollo humano no se puede predicar en un solo sentido. Hablar del desarrollo humano resulta también un tanto pretencioso cuando se pretende predicar de manera univocista, entonces uno diría, el desarrollo humano de manera situada, porque yo no podría decir que los que viven en algunas regiones donde no hay televisión no tengan necesariamente desarrollo humano...¿Cómo se puede predicar el desarrollo humano? Ya Nussbaum lo decía naciones en crear capacidades con PIB elevado son las más injustas, donde hay más inequidad, mas desigualdad. El desarrollo humano debe estar ligado a

situaciones del contexto y las necesidades del contexto, de cómo el individuo entra en correspondencia con su contexto para configurar un nuevo modo de ser que dé cuenta de cierta forma de eso que se puede predicar como un desarrollo humano de manera situada.

¿A TRAVÉS DE CUALES ACCIONES UN MAESTRO PUEDE RESISTIR EL ESTADO ACTUAL DE COSAS?

Elena Roubina: Yo creo que desde su cátedra, o fuera de la cátedra ampliar su...su trabajo, no, no, no... romper esas estructuras o límites que nos establece la...la institución donde trabajamos.

Mario Álvarez: Creo que...eee...mmm...frente a...mmm...a un sin número de dispositivos, agenciamientos...eee...el maestro cada vez posiblemente se encuentra ante la imposibilidad de hacer; es como...como una tensión permanente frente a las situaciones y los acontecimientos que el mundo le ofrece a uno y que muestra de una u otra manera la poca posibilidad de cambiar o transformar, pero como el maestro es alguien que tiene una perspectiva histórica frente a lo que llamamos nosotros...el...el desarrollo de lo humano, pues implica necesariamente crear el lugar de como resistir el embate de un proceso donde el sistema mismo...eee...configura no solamente la subjetividad sino que nos lleva de...de una manera tal a convertirnos en individuos sin posibilidad de ligarnos con ningún tipo de proyecto no solamente de sociedad sino proyectos de colectividad, proyectos de reconocimiento, proyectos de...de, de volver a reconocer que la vida misma no es un asunto de consumir sino es un asunto de...de pensar que lo que se consume ¿cierto? puede ser en cierta manera un acto de humanidad. Aquí, ahí es donde están precisamente esos rasgos que constituyen aquel sujeto que es capaz de pensar de que a pesar de que el mundo nos invita a no tener conciencia, a no tener...a no reflexionar sobre

nuestros actos necesariamente el maestro es aquel que siempre tendrá sus momentos para poderlo pensar y generar los lugares que provoquen a aquellos ¿cierto? que asumen un acto mínimo de humanidad con los otros.

Johnny Lizcano: Sin duda, creo que uno de los aspectos que un maestro tiene...tiene que anteponerse a las realidades...digamos...de la globalización, de la...del mercado, del capitalismo...eee... porque de lo contrario pues estaría renunciando a sus ideales, entonces, digamos que tener mucho nivel de autonomía y de perseverancia frente a esos mismos ideales ¿no?

Robinson Moná: Yo creo que esa es la misión principal de un maestro, es transformar la vida, y se transforma la vida en la medida en que se reflexiona sobre el ser y el hacer; en la medida que el estudiante se reconoce como una persona en el mundo puede transformarse y sí reconoce su papel en el mundo entonces puede crear nuevas cosas y responder a las necesidades y a los desafíos que el mundo actual le brindan

Carlos Rengifo: ¿resistir?...todo el escenario educativo, todo el escenario del aula, es un escenario de poder y resistencia como diría Foucault. El maestro puede resistir pero también encuentra resistencias en el educando; hay unas relaciones de poder allí presentes. El maestro puede resistir cuando ve que su que-hacer docente está encaminado hacia un ámbito de compromiso social.

Olga Afanassieva: Seguir insistiendo con mucha paciencia de cambiar las perspectivas opuestas. Para los ajustes de los planes de aula y de clase tener siempre el plan B, es decir prever todo tipo de inconvenientes posibles. Estar actualizado y utilizar diferentes instrumentos en la enseñanza para obtener mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes. De verdad es un dilema que se persiste del siglo a siglo.

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

El siguiente grupo de estudiantes fue indagado sobre asuntos relacionados con esta investigación, aspectos tales como la naturaleza del maestro y su impacto en sus vidas, el desarrollo humano y las relaciones de alteridad.

- *Lawrence Ssimbwa / 32 años / estudiante de: Maestría en Desarrollo Humano / Universidad de San Buenaventura Sede Cali.*
- *Luz Nidia Mendoza / 47 años / Estudiante de Maestría en Desarrollo Humano / Universidad de San Buenaventura.*
- *Andrés Felipe Ciro Rodríguez / 22 años / Estudiante de Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas / Fundación Universitaria Lumen Gentium.*
- *Johanzon bustos / 30 años / Estudiante de Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas / Fundación Universitaria Lumen Gentium*

¿PARA TI QUIEN ES UN MAESTRO?

Lawrence Ssimbwa: Para mí, maestro es el que aprende del contexto y al aprender del contexto comparte su sabiduría, comparte su enseñanza, aquello que él mismo aprendió del contexto que se vive para ayudar a otros a cambiar ese contexto en un mejor lugar, ese contexto en algo viable para los demás y la sociedad.

Luz Nidia Mendoza: Un maestro es un...es una persona que se ha dedicado a...al arte de enseñar, de formar, de guiar, de mediar un proceso formativo.

Andrés Ciro: Bueno, me parece que ese es un concepto que hay que tener bien en cuenta y más aún en la actualidad que se ha confundido tanto el maestro con el profesor. Me parece que hay que tener bastantes diferencias ahí. En primera medida, el maestro tenemos que tener en cuenta que es una persona que no solo acumula conocimientos para después “vomitarlos” por así decirlo burdamente a un grupo de estudiantes sino que maestro es aquella que teniendo estos conocimientos se preocupa por que esos estudiantes los aprendan de la mejor manera, y, como los pueden aplicar a su vida cotidiana para ser prácticos.

Johanson Bustos: Pues alguien que sea sabio, que tenga mucha experiencia, que tenga una metodología tan amplia que pueda discernir y pueda contribuir a darnos muchas temáticas, muchas investigaciones y a poder como transmitir eso a un contexto apropiado.

¿CÓMO ENTIENDES TU “AL OTRO” O “LO OTRO”?

Lawrence Ssimbwa: El otro siempre es la persona diferente; el otro es la persona que tiene una lengua diferente, una cultura diferente, un género diferente, por tener también rasgos diferentes; el otro en muchas veces queda excluido porque a veces no comparte...no comparte...eee...actualmente lo que la mayoría comparte, por eso utilizamos la categoría “nosotros” u “otros” o categorías “nosotros” y “ellos” para decir que cuando...acudimos a esas categorías eso significa que la diversidad aun es lejos entre nosotros, por eso utilizamos...mmm...esas categorías para diferenciar, para decir nosotros somos diferentes y ellos no comparten con nosotros; pero sí hablamos de alteridad debemos decir ...utilizamos un refrán africano que dice “yo soy, porque somos” para decir, él y yo debe incluirse...eee...”al otro” o a “nosotros” ; nosotros debemos incluirnos; él y yo, debe hacerse parte del “otro” para que los dos

y formamos el “nosotros”; el nosotros que integra el otro, el nosotros que integra “lo otro”, lo extraño, aquello que a veces nos incomoda.

Luz Nidia Mendoza: Bueno, al otro...eee...lo veo siempre como a una persona con condiciones de posibilidad...eee...desde la diversidad, desde las emergencias, desde las rupturas, desde el trasegar...eee...desde ese otro...eee...en una condición humana.

Andrés Ciro: Como lo necesario. Claramente nosotros somos seres...eee...por naturaleza que tenemos que estar relacionados ¿cierto? para desarrollarnos, para ser como personas, para todo, entonces “el otro” lo veo como un necesario “para” ser “yo” verdaderamente.

Johanzon Bustos: Como un humano, como un ser humano, primero que todo como una persona humana, con sus debilidades, con sus fortalezas...eee...una persona que puede llegar a entenderme, una persona capaz de realizar muchas cosas.

¿QUÉ ENTIENDES POR DESARROLLO HUMANO?

Lawrence Ssimbwa: Yo entiendo del desarrollo humano como la capacidad de trascender los límites de la persona, ir más allá de los límites...eee...egoístas; ir más allá de los límites culturales; ir más allá del pensamiento del país; ir más allá del pensamiento local, para poder acomodar a otros pensamientos que nos ayudan a entender bien a nosotros mismo y también a los demás.

Andrés Ciro: ¿Qué entiendo como desarrollo humano?...la capacidad que todas las personas tenemos para lograr ser quienes queremos ser y quienes podemos ser desde todos los aspectos: físico, intelectual, psicológico, etc.

Johanzon Bustos: ¿Desarrollo humano?...entiendo como por desarrollar como esa parte...esa parte... ¿cómo se dice?...humana, como esa parte...como esa parte

sensible...eee...despertar como esa...como esa...¿cómo puedo decir?...como ponerse en los zapatos del otro y poder entender al otro pues desde...desde... su aspecto, su contexto, desde su cultura, su sociedad.

¿TUS MAESTROS HAN APORTADO A LA CONSOLIDACIÓN DE TU PROPIO DESARROLLO HUMANO?

Lawrence Ssimbwa: Claro que si me han aportado. Me han ayudado a conocer a mí mismo; me han desafiado para decir “tengo que trabajar más sobre mí mismo” y también para poder ayudar a los demás, porque el conocimiento, cuando uno conoce, y también aporta al desarrollo de los demás.

Luz Nidia Mendoza: Pues a través de...de...cuando ve al estudiante...eee...más allá de ese ser pensante, de ese ser que razona, de ese ser que analiza, que, que reflexiona, es verlo como un ser humano.

Andrés Ciro: muchos si, muchos si...muchos...eee...como le decía, se...se preocupan por esa integralidad que habla de la educación hoy que a veces es tan utópica ¿no? de formar seres humanos íntegros que puedan aportar a la sociedad desde esa perspectiva muchos si lo hacen.

Johanzon Bustos: Algunos, algunos, no todos. Algunos que sólo se ciñen a lo que sólo lo estipulado, a lo que la institución les da y...y...no hacen mayor cambio en eso, pero hay otros que si tratan de salirse de los esquemas y tratan de apuntarle a...

¿PODRÍAS APORTARNOS TUS IDEAS ACERCA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL?

Lawrence Ssimbwa: La responsabilidad social yo entiendo como el aporte de uno mismo hacia la sociedad, donde uno se pone en los zapatos de la sociedad, porque uno hace parte de la

sociedad y al hacer parte de la sociedad, lo que le pasa a la sociedad le duele; cuando la sociedad se alegra también se alegra; donde hay dolencia en la sociedad también le duele, entonces la responsabilidad social quiere decir es el aporte de cada quien para...eee...el desarrollo; el aporte de cada quien para solucionar las problemáticas que se viven en la sociedad.

Luz Nidia Mendoza: La responsabilidad social es cómo impacto yo a ese “otro” y a “lo otro”...eee...a través de mis acciones, a través de mi estar en el mundo, es decir, cómo...cómo permea mis actividades, mis acciones, mi pensamiento a ese otro que es mi semejante y cómo me relaciono yo con ese “otro” y con “lo otro”.

Andrés Ciro: ¿Responsabilidad?... Es aquella característica que todos deberíamos tener independiente del campo intelectual en el que nos movamos. Me parece que eso es vital ¿por qué? Porque todo lo que nosotros aprendamos de una forma u otra se va a ver reflejado en una sociedad y obviamente todo eso, se supone, que tiene fines, aportar positivamente a la sociedad, entonces, desde esa perspectiva considero un factor que todos deberíamos de tener muy en cuenta.

Johanzon Bustos: Responsabilidad social pues es como responsabilizarse de...de nuestro entorno, de lo que somos...eee...responsabilidad social de pronto pues tiene que ver mucho con la profesión, entonces tratar de ser como un poco éticos y un poco profesionales en nuestra labor y tratar de contribuir a la sociedad con algo, tratar de...de darle un algo a la sociedad, aportar un granito de arena, a que la sociedad de pronto sea algo mejor.

¿CONSIDERAS QUE LOS MAESTROS CON QUIENES HAS INTERACTUADO A LO LARGO DE TU VIDA ACADÉMICA HAN SIDO/ SON RESPONSABLES SOCIALMENTE?

Lawrence Ssimbwa: Algunos...algunos son responsables, otros no. He ahí el desafío de salir de los esquemas académicos para poder aterrizar. Yo pienso, el maestro responsable es aquel

realmente que salga de sus esquemas académicos para poder convertirlos en realidad; es esa persona responsable no solo de enseñar teóricamente pero también de buscar soluciones, porque los problemas se viven, no se piensa en los problemas, se viven los problemas y la solución de las problemáticas sociales le compete a cada persona, entonces un maestro responsable es aquel convierte las teorías académicas en práctica. Yo entiendo así, un maestro responsable.

Luz Nidia Mendoza: Si, claro. Lo identifico desde ese mismo contacto que tiene con los estudiantes, desde el mismo diálogo, las mismas posturas...eee...cómo se comunica, los gestos, o sea, en todo momento hacemos lecturas y podemos ir, pues, mirando...eee...cómo, cómo ve ese maestro a esa persona que tiene en frente y de una u otra manera está aportando ¿no?

Andrés Ciro: La verdad, uno podría hablar desde el ámbito...de...de...del aula de clase donde están, muchos de los discursos que manejan uno diría “sí” ¿cierto? porque se está en todos los roles sociales, de las problemáticas que están pasando...eee...se tocan diversidad de temas, en foros, etc. Pero siempre queda la duda y la incógnita si verdaderamente todo eso que está viendo y todo el discurso que le dicen a uno lo viven en su vida cotidiana o solamente es una parafernalia que muestran en clase para pintarse como un ser humano espectacular ¿no? Entonces uno podría hablar desde el discurso que tienen en el aula de clase uno podría decir que si, queda la duda si eso verdaderamente se vive.

Johanson Bustos: Como dije anteriormente, algunos. Algunos le apuntan a tratar de aportar algo a esa sociedad, hay otros que solo si se ciñen a lo mero...a lo mero lineamientos que la institución les da y ya...solo se quedan con eso.