

**LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD AL SERVICIO DEL DESARROLLO: UNA
LECTURA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA A LA LUZ DE
PAULO FREIRE**

CÉSAR LEONARDO ROJAS ÁNGEL

**UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO**

2016

“La educación y la libertad al servicio del desarrollo: una lectura a la política educativa colombiana a la luz de Paulo Freire”

Monografía

Presentada como requisito para optar al título de

Politólogo

En la Facultad de Ciencia Política y Gobierno

Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Presentado por:

César Leonardo Rojas Ángel

Dirigido por:

Freddy Eduardo Cante Maldonado

2016, 2

*Usted no lo va a creer
pero hay escuelas de perros
y les dan educación
pa' que no muerdan los diarios
pero el patrón,
hace años, muchos años
que está mordiendo al obrero.*

-Alí Primera, Techos de cartón

AGRADECIMIENTOS

Elvira y Cristóbal, ustedes son el sustento de todos mis sueños e ilusiones. Gracias mamá y papá por guiar con silencio, paciencia y consejos oportunos el día a día de mi vida. El amor y la crianza que me han dado es el primer insumo de esta carrera que avanza un paso más con este trabajo, que es de ustedes. Gracias tía Elisa por su sonrisa callada, me dio calma en los momentos más inesperados.

Durante estos años tuve la fortuna de encontrarme con muchos profesionales a quienes hoy admiro y que tengo el honor de considerar mis amigos. Este proyecto también es el resultado de esos buenos momentos dentro y fuera de las aulas.

La gente externa a la universidad me recordó que hay vida más allá de la academia. Es ese mundo que está allá fuera por el que hay que trabajar.

Este trabajo no habría sido posible sin la orientación y sabia guía de Fredy Cante. Su mirada alternativa de la sociedad me permitió encontrarle sentido a cada palabra que aquí se expone.

RESUMEN

La educación y el desarrollo han sido conceptos aliados desde hace más de 50 años. Esta monografía retoma a autores como Paulo Freire, Manfred Max-Neef, Amartya Sen, y Martha Nussbaum para analizar cómo el desarrollo determina la forma como se estructuran los proyectos educativos en el contexto colombiano. Las consideraciones de teóricos de la economía y educadores se complementan alrededor de la idea que estructura este trabajo: la búsqueda del desarrollo orienta el sentido de la educación en proyectos como el del Plan Nacional de Lectura y Escritura y determina el concepto de libertad en el proyecto educativo de instituciones como el Colegio Rural Quiba Alta en Bogotá. Explicar por qué el desarrollo tiene un papel protagónico en este contexto es solo una parte del proceso, aquí también se quiere mostrar cómo el ideal de libertad y una visión particular de la educación se ven limitadas ante la búsqueda del crecimiento económico.

Palabras claves: *educación, desarrollo, libertad, humanismo, desarrollo humano, Ministerio de Educación, modelos de desarrollo.*

ABSTRACT

Education and development have been allied concepts for more than 50 years. This monography retakes authors like Paulo Freire, Manfred Max-Neef, Amartya Sen, y Martha Nussbaum to analyze how the development shapes the way of how educational projects are structured in the Colombian context. The visions from economy theorist to educators complement each other around the idea that structures this work: the search for development guides the sense of education in projects as the National Plan for Reading and Writing (Plan Nacional de Lectura y Escritura) and determines the concept of freedom in the educative project in institutions as the Rural School Quiba Alta in Bogotá. Explaining why development has a leading role in this context is just part of the process, the objective is also to show how the ideal of liberty and a particular education model are limited by the economic growth.

Key words: *education, development, freedom, humanism, human development, Ministry of Education, development models.*

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Mapa del Colegio Rural Quiba Alta.

Anexo 2. Fotos del Colegio Rural Quiba Alta

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	7
1. Educación para el desarrollo	9
1.1. La educación según Freire	10
1.2. El otro desarrollo	12
1.3. Una propuesta vigente	15
2. El desarrollo del siglo XXI	18
2.1. El desarrollo según Sen.....	19
2.2. El colegio rural.....	23
3. El camino hacia la crítica	27
CONCLUSIONES.....	29
BIBLIOGRAFÍA	7
ANEXOS	10
Anexo 1. Mapa del Colegio Rural Quiba Alta.....	10
Anexo 2. Fotos del Colegio Rural Quiba Alta.....	11

INTRODUCCIÓN

“Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles.” (Cortázar, 1964). Así comienza uno de los cuentos breves más reconocidos de Julio Cortázar. El lector, parecía sugerir el argentino, será siempre el protagonista. Y en el fondo de esa lectura, han complementado los críticos con el paso de los años, hay una experiencia viva que siempre podrá repetirse. Leer ha sido una forma de escapar al mundo y a la vez hacer parte de él, el cuento de Cortázar es una síntesis creativa de esa realidad.

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, La importancia del acto de leer, 1981, pág. 1), apuntaba el pedagogo brasileiro Paulo Freire en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981. Antes de esta afirmación ya se había consolidado una escuela de pensamiento con una forma particular de entender no solo el ejercicio de la lectura o las prácticas alfabetizadoras, sino además la educación en general. Antes de aprender fonemas y grafías, decía el educador, las personas deberían familiarizarse con la relación entre “texto” y “contexto”. Ese objetivo, vigente en quienes releen y practican esta teoría, antecede cualquier otro interés por reducir las cifras de analfabetismo, incrementar el número de libros que lee un determinado grupo de la población al año o mejorar los estándares de comprensión en lectoescritura de los estudiantes.

La educación como una herramienta liberadora para el desarrollo del sujeto y su sociedad. Esa fue la bandera que empezó a defender Paulo Freire a comienzos de la década de 1960 en su natal Pernambuco, por la cual fue encarcelado luego del golpe militar de 1964, la misma que exportó durante su exilio en Chile y Uruguay, la que se sigue leyendo hoy en universidades brasileras, colombianas o estadounidenses y la que ha inspirado este trabajo. La educación, en esa teoría y en ese contexto, no es una herramienta

accesoria de los programas sociales de gobierno, sino un proyecto político en sí mismo en la búsqueda del desarrollo.

Este trabajo parte de esa postura para analizar dos realidades concretas en el contexto colombiano. Por un lado, el Plan Nacional de Lectura y Escritura – Leer es mi cuento (PNLE), promovido conjuntamente por los ministerios de Cultura y Educación colombianos; y por otro, la vida escolar del Colegio Rural Quiba Alta, ubicado en la localidad de Usme, en Bogotá. El contraste entre la visión que tienen sobre el desarrollo y la educación autores como Paulo Freire, Amartya Sen y Martha Nussbaum ayudará a entender cómo determinada visión política y económica por parte del Estado colombiano determina una política pública como la del PNLE y, por añadidura, la cotidianidad de un colegio rural público.

Tres etapas confluyen en este análisis. Una base teórica que fundamentan en mayor medida los aportes de Freire (2011; 2005), Sen (2000) y Nussbaum (2005), pero que se complementa con otras visiones económicas y filosóficas del desarrollo como las que proponen Schumacher (1990) y Max-Neef (1986). El debate entre estas posturas se analiza a la luz de las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, finalmente, la experiencia de tres profesores del Colegio Rural Quiba Alta pone a prueba la teoría que soporta esta investigación. Para esta última etapa se realizaron entrevistas a profundidad con los docentes de la institución educativa. Todo esto se sistematizó en una matriz de análisis en la que se dividió la información teórica, documental y vivencial a partir de la pertinencia para los tres conceptos clave de esta investigación: desarrollo, libertad y educación. Los datos por columna permitieron encontrar sinergias, contrastes y elementos clave que confirman la hipótesis que aquí se plantea.

Antes de refutarse unos a otros, las consideraciones de teóricos, funcionarios públicos y educadores se complementan alrededor de la idea que estructura este trabajo: la búsqueda del desarrollo orienta el sentido de la educación en proyectos como el del PNLE y determina el concepto de libertad en el proyecto educativo de instituciones como el Colegio Rural Quiba Alta. Explicar por qué el desarrollo tiene un papel protagónico en este contexto es solo una parte del proceso, aquí también se quiere mostrar cómo el ideal de libertad y una visión particular de la educación se ven limitadas ante la búsqueda del crecimiento económico.

1. Educación para el desarrollo

Mientras Freire trabajaba en dos de sus obras principales –La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido, publicadas en 1969 y 1970, respectivamente– en Colombia se planteaba una nueva perspectiva para entender la educación en función del desarrollo. La educación era uno de los elementos que componían la Alianza para el Progreso, el proyecto del presidente estadounidense John F. Kennedy para América Latina que empezó a ejecutar en 1961. Reducir las tasas de analfabetismo y asegurar al menos seis años de vinculación de los niños a las instituciones educativas eran solo algunos de los elementos que incluía el programa (Rojas, 2010, págs. 97-98).

Pero en general, la Alianza para el Progreso, resalta Rojas, tenía al menos dos objetivos principales, no solo para Colombia, sino para la región en general: “orientar el cambio social en América Latina e impedir el avance del comunismo en el marco de la guerra fría.” (2010, p. 92). Esas metas, de alguna manera, dejan entrever también la forma como Estados Unidos, y por lo tanto los países que se adhirieran a la Alianza, entendían el desarrollo. Estaría en oposición a la visión de desarrollo que pudiera tener el bloque comunista, por un lado, pero además hace falta profundizar en cómo el capitalismo estaba buscando ese “cambio social”. El análisis de esta investigadora del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional está orientado a estudiar el carácter intervencionista de Estados Unidos pero, a la vez, ilustra una forma particular de entender el desarrollo en toda la región.

El cambio social, en la visión estadounidense, se lograría a través de la modernización:

Basado en esta visión, el proyecto modernizante que se fue abriendo camino en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial distinguía entre las regiones avanzadas y las retrasadas, en donde Estados Unidos constituía la “cima de la modernidad” con la “misión de transformar un mundo necesitado de aprender la lección es que sólo América podía enseñar”. No obstante, no se trataba sólo de “exhortar” a los países atrasados a emular el camino del éxito, era preciso elaborar un sofisticado dispositivo burocrático que, alimentado desde las universidades y centros de pensamiento estadounidenses, contara con cuantiosos recursos para la ayuda externa que pudiera proporcionar los recursos materiales, el conocimiento técnico y la motivación ideológica para llevar a cambio las transformaciones requeridas. (Rojas, 2010, p. 95).

Todo este proceso estuvo acompañado por otras instituciones como la Cepal, que con su modelo de industrialización por sustitución de importaciones pretendía dar un giro al modelo de producción del continente. En Colombia, Alberto Lleras Camargo se unía

a esta corriente con el Plan General Decenal de Desarrollo y el Plan Cuatrienal de Inversiones que entre otros elementos, centraban su atención en la reforma agraria. En parte porque el sector era atrasado y poco productivo, pero además porque al mejorar las condiciones de vida en el campo se podría reducir la agitación política que se estaba generando en la región luego del triunfo de la revolución cubana en 1959 (Rojas, 2010, pp. 101-103).

Entretanto, si bien la educación figuraba en los renglones secundarios de la Alianza, para esa época ya estaba alineada con los objetivos generales del desarrollo. La alfabetización de la población era apenas el primer paso de una red de metodologías e instituciones articuladas para mantener en funcionamiento el sistema. Al analizar los distintos modelos desarrollistas durante el siglo XX, Mujica Chirinos y Rincón González resaltan que, durante esta época, la política social estaba orientada a fortalecer el capital humano que se necesitaba para mantener el crecimiento económico (Mujica Chirinos & Rincón González, 2006, pág. 208).

1.1. La educación según Freire

Freire lo ponía en sus propios términos. Para el educador brasilero el tema económico era solo una parte de la estructura. Él hablaba de la educación “bancaria” para referirse a un sistema de enseñanza en el que los educadores se encargaban de “depositar” información a los educandos. En este modelo, que no es muy diferente al que funciona hoy día en la mayoría de escuelas de Colombia, los docentes¹ son los que saben, son los que tienen autoridad, son los que tienen el poder sobre la palabra y la administran, son los que eligen los contenidos y son los sujetos que lideran el proceso de aprendizaje. Los alumnos, por el contrario, no saben, escuchan dócilmente, reciben educación y disciplina, se acomodan a los programas y son objetos del proceso de aprendizaje (Freire, 2005, pág. 80).

La crítica de Freire al sistema educativo de su tiempo no se reducía al rol antagónico entre educador-educando. Se trataba, más bien, de una crítica a la sociedad

¹ En términos estrictos, Freire no habla de docentes, profesores, maestros, alumnos o estudiantes ni establece una distinción entre unos y otros. Siempre se refiere a la dicotomía educador-educando. Y aunque para los pedagogos existen diferencias claras entre estos oficios, en este trabajo en particular se usará un término u otro sin que hayan muchas distinciones. En el caso del Ministerio de Educación Nacional, por otro lado, la mayoría de su discurso alude a los docentes, pero, de nuevo, para efectos de este análisis, se abordarán estas categorías indistintamente.

enfrentada entre opresores y oprimidos, deshumanizada por ambos y cuya transformación pasaba por una reforma a la educación. En vez de las recetas propuestas por los programas educativos, que los maestros debían recitar y los estudiantes, memorizar, Freire proponía el diálogo, la praxis, la liberación. Todo esto implicaba una revolución en la forma de pensamiento de toda la sociedad.

De ahí nace la pedagogía del oprimido. Freire contemplaba la sociedad desde una perspectiva marxista, en la que los dueños de los medios de producción se encargaban de reproducir una visión del mundo para que los marginados fueran domesticados. El brasilero no hablaba de la conciencia de clase, únicamente, sino además de que tanto opresores como oprimidos identificaran la relación de injusticia y, juntos, buscaran la liberación por medio de la acción y la reflexión (Freire, 2005, págs. 48-51). Pero antes de descubrir esa dicotomía liberadora en la que opresores y oprimidos, subjetivamente, se reconocen como tales y toman medidas para cambiar la realidad, objetivamente, existe un estadio al que Freire se opone. Los opresores hacen creer a los marginados que para hacer parte del mundo deben formarse dentro de su esquema y, paradójicamente, los segundos aspiran a convertirse en los primeros. Por eso el sistema de dominación se perpetúa, por eso es necesario liberarse.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa. (Freire, 2005, pág. 94).

Una vez más, como se citaba al comienzo de este trabajo, Freire acude a la noción de mundo para explicar el propósito de una educación liberadora. El autor completa esta idea a partir de la reflexión de un campesino chileno quien llegó a concluir que, suponiendo que todos los hombres desaparecieran, el mundo no tendría quién lo pensara, quién tuviera conciencia de él. Esta concepción implica que el mundo deja de ser un objeto externo, estático, acabado, como lo suponía la educación “bancaria”, y se convierte en parte del sentido humano. En otras palabras, mientras un modelo entiende el mundo como el plano sobre el cual actúa el ser humano, la educación liberadora explora una relación intrínseca en la que el uno transforma al otro y viceversa.

Lo que hay detrás de este análisis es una nueva forma de entender las relaciones de poder: entre unas personas sobre otras, todas deshumanizadas en términos de Freire, y entre los seres humanos y el entorno que los rodea, en el contexto de una educación liberadora. En el fondo de ese proceso se escondía la posibilidad de que la dicotomía opresor-oprimido dejara de existir, y lo que eso implicaba era que ambos tuvieran la oportunidad de actuar sobre el mundo, transformarlo y transformarse, convertirse en agentes históricos. Es decir, en otro modelo de sociedad, los seres humanos podrían decidir sobre su futuro en comunidad y no guiados por una fuerza opresora que les quitara autonomía. La educación para la libertad transformaría a la sociedad, su forma de entender el mundo y las fuerzas necesarias para relacionarse con él. De modo que este esquema cambiaría también la manera como hasta entonces se entendía el desarrollo.

1.2. El otro desarrollo

El modelo que imperó hasta bien entrada la década de los 90, y que sigue guiando los objetivos de los países en “vía de desarrollo”, estaba enfocado en el crecimiento económico. Bien fuera a través de la industrialización por sustitución de exportaciones, la cooperación internacional, la inversión pública o las dinámicas de mercado, la meta seguía siendo mejorar año a año las cifras del Producto Nacional Bruto. Más allá de las particularidades de cada perspectiva, en general la apuesta económica de los países de la región, Colombia incluida, buscaba reducir la participación del Estado en el mercado, estimular la producción en masa, industrializar el campo y promover la inversión privada para cumplir con todos estos objetivos.

No se pretende aquí hacer un análisis detallado de todas las perspectivas de desarrollo que se han propuesto desde los 60, muchas de las cuales siguen vigentes. En cambio, es necesario resaltar algunas que han surgido desde entonces como propuestas alternativas. Quizá el factor más distintivo entre unas y otras es el enfoque en lo humano. Mujica Chirinos & Rincón González (2006, págs. 218-219), luego de hacer un recorrido desde el modelo estructuralista cepalino, el neoliberal, el neoestructural, el desarrollo sostenible, pasando por el desarrollo a escala humana, el desarrollo humano y el desarrollo como libertad, concluyen que al menos los tres primeros han perpetuado la desigualdad hasta llevar a condiciones críticas los niveles de pobreza. El desarrollo, tal como lo pensaba Kennedy y su generación, quedó muy lejos de mejorar las condiciones de vida de los más

desfavorecidos y la economía ha triunfado en cómo hacer que las economías sean más ricas sin prestar mucho cuidado a la redistribución de esa riqueza. No en vano, al presentar Economía descalza, el chileno Manfred Max-Neef citaba a Fritz Schumacher para señalar que su libro era “«de economía como si la gente importara»” (Max-Neef, 1986, pág. 22).

Tanto Max-Neef como Schumacher coincidieron en destacar que el capitalismo está fundado sobre premisas inviables. Arraigado a la tradición Judeo-cristiana, explica Max-Neef (1986, págs. 41-50), occidente fundó su idea de desarrollo sobre la licencia divina de dominación sobre la naturaleza consignada en el Génesis. El mito era ley hasta que, poco a poco, la razón le fue quitando su lugar. En la transición estuvieron pensadores como Hobbes, Locke, Spinoza, Descartes, Newton, Leibnitz y hasta Marx. Con diferencias en el cómo, todos coincidieron en el por qué: el crecimiento ilimitado. Paradójicamente, ahora que el mito ha sido relegado, la promesa antropocentrista de control absoluto sobre la Tierra sigue vigente y los sistemas productivos hasta hace poco han empezado a considerar el rol que la naturaleza juega en la ecuación.

“John Stuart Mill (1806-1873) poco más de un siglo después de la muerte de Locke, expresó su inquietud por el daño hecho por el hombre a la naturaleza, y se demostró escéptico respecto a las supuestas ventajas del crecimiento indefinido de la producción” (Max-Neef, 1986, pág. 47). La razón va más allá de un asunto moral, pues este tipo de reservas exceden el respeto por la “Madre Tierra”. “Desde un punto de vista económico, el concepto principal de la sabiduría es la permanencia. Debemos estudiar la economía de la permanencia. Nada tiene sentido económico salvo que su continuidad a largo plazo pueda ser proyectada sin incurrir en absurdos.” (Schumacher, 1990, pág. 29).

Parte de la justificación del economista alemán se encuentra en la cadena de producción del sistema capitalista. La continuidad de este modelo de producción está comprometida porque los seres humanos han fallado en identificar todas las fuentes de capital que le generan riqueza. La maquinaria, el conocimiento científico-técnico, la infraestructura y hasta la fuerza de trabajo de los empleados a disposición de la industria son fuentes de capital, cuyo desgaste hace parte de la ecuación para que el sistema siga funcionando. En la medida en que los empleados envejecen, hay que traer otros más jóvenes; en la medida en que la maquinaria se desgasta, hay que contemplar el mantenimiento dentro de los gastos a largo plazo. Pero si dentro de la ecuación se deja una

variable por fuera, todo el sistema puede venirse abajo. “El capital proporcionado por la naturaleza es mucho más importante que el aportado por el hombre. (...) Esa mayor proporción que nos da la naturaleza está siendo usada a un ritmo alarmante” (Schumacher, 1990, págs. 14-15).

Cuando Schumacher habla del “capital natural” se refiere a elementos como los combustibles fósiles, que han sido interpretados como renta, y no como capital; la capacidad productiva de la tierra o la salubridad del agua, que él llama “los márgenes de tolerancia de la naturaleza”; (Schumacher, 1990, pág. 17) y hasta la sustancia humana. Los dos primeros están estrechamente relacionados con el sistema de producción² que cree que el crecimiento ilimitado es posible porque el capital también lo es. Pero no es así. No solo no habrá combustibles fósiles suficientes en el futuro para mantener el ritmo de producción actual, sino que además el sistema ha fallado en encontrarle provecho a los residuos de sus aparatos productivos. El CO₂ y los desechos químicos, entre muchos otros productos que no tienen propósito luego de la producción de un bien, son los responsables de que la tierra, el agua y el aire estén perdiendo las calidades necesarias para mantener la vida.

Ahora, la razón por la cual también está en riesgo la sustancia humana está ligada con este último punto. En parte porque sin un medio ambiente sano se reducirá la calidad de vida sobre el planeta, pero sobre todo porque el sistema está perjudicando principalmente a las poblaciones más marginadas. En otras palabras, este sistema de desarrollo pone en riesgo a las personas desde el punto de vista biológico, pero también desde la perspectiva humana.

El crecimiento ilimitado, que tanto Max-Neef como Schumacher consideran inviable, tiene en su espíritu vicios que van más allá de los elementos prácticos que se exponen arriba. Los dos autores también recalcan que este modelo de desarrollo está fundado sobre la ambición, la avaricia y la envidia que supone la acumulación (Schumacher, 1990, págs. 27-28); está diseñado para favorecer a unos pocos con el trabajo de muchos y estos últimos se acercan muy a menudo a la miseria (Max-Neef, 1986, págs. 58-61) y está pensado con el fin de homogeneizar, de entender la sociedad a partir de sujetos racionales que toman decisiones en función de la oferta y la demanda (Schumacher,

² Schumacher se refiere a la producción capitalista, pero como muestra Max-Neef, y como se explicará más adelante, esta lógica también está en el espíritu del marxismo.

1990, pág. 38). Es decir, la visión del desarrollo en términos de crecimiento económico, como ya lo había advertido Freire a su manera, es deshumanizadora.

La alternativa que proponen tanto los economistas como el educador apunta a un giro radical. Schumacher apuesta por el valor de lo pequeño. Reflexiona sobre la importancia de reflexionar en términos de escalas cuando analiza los problemas que suponen las ciudades multitudinarias, las industrias transnacionales y los países continentales. “Ciertas cosas sólo [sic.] pueden enseñarse en un círculo muy reducido, mientras que otras cosas pueden obviamente ser enseñadas *en masse*, a través de la radio, la televisión, las máquinas de enseñar, etcétera.” (Schumacher, 1990, pág. 56). Pero Max-Neef va más allá del tamaño. “Se trata de llevar los sectores «invisibles» a la primera plana de la vida y permitirles que finalmente se manifiesten y «hagan lo suyo». Se trata de una redistribución drástica del poder, por medio de la organización comunal horizontal. Se trata de pasar de un gigantismo destructivo a una pequeñez creativa” (Max-Neef, 1986, pág. 63). La comunidad y el mundo rural, pilares de la propuesta de Freire, juegan un rol protagónico en estas propuestas que ven el desarrollo en términos de libertad y como una búsqueda de sentido humano.

1.3. Una propuesta vigente

Los argumentos expuestos hasta ahora son suficientes para avalar la legitimidad y necesidad de este análisis. Pero puede haber quién se pregunte por qué traer a colación autores y debates que tuvieron su auge hace más de 40 años. Se podría decir, en primer lugar, que se mencionan aquí porque las desigualdades que denuncian no se han resuelto. Pero más allá de eso, es importante recordar los campos principales de esta investigación: la educación, la libertad y la relación de ambos con el desarrollo. La pertinencia de esta reflexión se encuentra en el papel que desempeña la educación en el mundo de hoy para pensar el futuro de forma distinta. Y pocos autores se aproximaron a este objetivo de forma tan revolucionaria como Freire.

Dentro y fuera de Brasil, en muchas facultades de educación, sus enseñanzas siguen haciendo parte del currículo porque buena parte de la estructura a la que se oponía el pedagogo sigue arraigada en esta sociedad. En marzo de 2015, luego de una de las protestas que se oponía al gobierno de Dilma Rousseff, se hizo viral la imagen de una pancarta que decía en portugués: “No más adoctrinamiento marxista. Basta ya de Paulo Freire”. El

periodista especializado en educación Antônio Gois, del diario brasileiro O Globo, rescató el hecho para reivindicar la importancia del pedagogo. Recordó que, entre 2010 y 2011, pasó un año en la Universidad de Michigan y que al mencionar que era brasileiro, el profesor empezó a hablarle de Freire. Luego vino a descubrir que el asunto era más que anecdótico y que el educador nacido en Recife era fuente obligada en las bibliografías de las clases en las facultades de educación de universidades como las de Harvard, Oxford o Cambridge. Concluía Gois que, independientemente de las críticas que se le pudieran hacer, sería una simplicidad reducir la propuesta de Freire como un método de adoctrinamiento marxista o decir que este es obsoleto (Gois, 2015).

A propósito de los 45 años de la publicación de *Pedagogía del oprimido*, el 1 de mayo de 2013 se reunieron en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard Howard Gardner, profesor de educación y cognición de esa facultad; Bruno della Chiesa, lingüista y neurocientífico y el lingüista, filósofo y activista Noam Chomsky. Su propósito, más allá de conmemorar al educador brasileiro y uno de sus más célebres trabajos, era el de releer esta obra a la luz del contexto del siglo XXI. Los profesores empezaron por recordar a Freire, su trayectoria y el contexto en el que se encontraba Latinoamérica a finales de los 60. Hablaron de los pobres, las dictaduras, la iglesia brasileira en su versión más radical, la contraparte de la teología de la liberación y cómo Freire, en este contexto, empezó a desarrollar el concepto de los oprimidos y la necesidad de iniciar un proceso de concientización.

Chomsky apunta que la educación bancaria a la que se oponía Freire, esa idea de entender el conocimiento como si se echara agua dentro de una vasija, es todavía vigente tanto en las escuelas como en universidades estadounidenses y se afianzó en contraposición a las ideas libertarias de la década de los sesenta. Pero más allá del modelo educativo, añade della Chiesa:

La estructura es exactamente la misma, solo que se ha convertido en algo mucho más eficiente de lo que era en términos de represión social en ese entonces. Sin embargo, lo que puede haber cambiado, y eso solo a nivel superficial, es quiénes son los oprimidos. Freire no habla mucho acerca de la clase media (...). Ahora, si miramos a nuestras sociedades occidentales actualmente, casi todos los que veo a mi alrededor están oprimidos de una forma u otra. Pero al mismo tiempo, también somos opresores. (Harvard Graduate School of Education, 2013).

Lo que es necesario resaltar a continuación es la transición. Qué pasó en este interludio de 45 años para que este discurso siga siendo necesario. En este foro, Chomsky

recordó la forma cómo tanto el Vaticano, de una forma más moderada, como Estados Unidos, de manera más radical, se encargaron de silenciar las voces de quienes (religiosos o no) buscaban darle voz a quienes no la tenían. Freire estuvo preso y tuvo que exiliarse, y la experiencia de Max-Neef con el proyecto ECU-28 para empoderar comunidades indígenas y campesinas en el noroccidente ecuatoriano se frustró cuando, luego del golpe de Estado que subió al poder al general Rodríguez Lara en 1972, expulsaron al chileno del país. El proyecto que proponía la libertad y la participación de estas comunidades aisladas y marginadas llevaba apenas 18 meses de ejecución (Max-Neef, 1986, págs. 124-127).

La revolución educativa y social no ha sido posible y, en contraste con la aseveración de Max-Neef según la cual la solución no estaba dentro del mismo esquema, el sistema capitalista ha sabido acomodarse a las urgencias de los más desprotegidos. Quizá quien ha expuesto este fenómeno de forma más clara ha sido Zygmunt Bauman en el análisis sobre la Modernidad líquida. La investigadora Cecilia Bixio, profesora de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Autónoma de Entre Ríos en Argentina, cita al sociólogo polaco para hablar de cómo el triunfo del capitalismo ha forjado una sociedad flexible, moldeable, e imprevisible (Bixio, 2010, pág. 34).

Bixio realizó un libro dedicado al pedagogo brasilero para exponer cómo el libre mercado, la tecnología, la debilitación de las instituciones (entre ellas la escuela) ponen de manifiesto la necesidad de replantear el papel de la educación y de los educadores en la sociedad. Para Bixio, Freire sigue siendo vigente porque es urgente entender al “otro” en un mundo donde se estimula el individualismo. La investigadora habla de la ruptura entre la modernidad y la posmodernidad para plantear dos alternativas: o se arraiga la educación a la visión conservadora que tanto criticó Freire donde se enseña y se aprende con rigor, o bien se reinventa la escuela a partir de la creatividad y la apertura que ofrecen los nuevos tiempos. “Proponemos entonces trabajar con un concepto maleable y dialéctico. Cambiar la melancólica nostalgia por la ilusión y darle a la ilusión un lugar teórico en nuestro discurso” (Bixio, 2010, pág. 40).

Este trabajo está enmarcado dentro de esa creatividad utópica por la cual apuesta Bixio. Lo que sigue es un recorrido por el caso colombiano y cómo las propuestas de economistas más contemporáneos como Amartya Sen y Martha Craven Nussbaum tratan de hacer la diferencia frente a los modelos tradicionales de la educación y el desarrollo.

2. El desarrollo del siglo XXI

La Alianza para el Progreso dejó de funcionar formalmente en Colombia hacia 1969, pero la llave educación-desarrollo ha trascendido hasta nuestros días. Una de las evidencias está en que hoy una organización internacional como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se encarga de medir y comparar el desempeño educativo en distintos países del mundo por medio de las pruebas Pisa.

La OCDE nació en 1961 con el ánimo de promover políticas en los países desarrollados para potenciar el desarrollo económico y el bienestar de la población. Actualmente la organización cuenta con 34 miembros y parte de su trabajo se enfoca en la investigación constante sobre el estado de la industria, el sector financiero, el mercado laboral, la educación, el medio ambiente, la ciencia y la tecnología, entre otros temas. El Programa para la Valoración Internacional de los Estudiantes (Pisa, por sus siglas en inglés) se ha convertido en uno de los referentes de esta organización en el mundo para medir la calidad de la educación y comparar a los países en esta área. Se trata de un examen que, desde el año 2000, presentan estudiantes de 15 años cada tres años en al menos 65 países. En cada Estado se toma una muestra representativa de los alumnos de esta edad y los evalúan en las áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas, pero además hay componentes opcionales en los que también ha participado Colombia como la solución de problemas y la educación financiera.

Las políticas educativas en el país están inmersas dentro de esta lógica. En el año 2010 el presidente Juan Manuel Santos y la entonces ministra de Educación María Fernanda Campo crearon el Plan Nacional de Lectura y Escritura – Leer es mi cuento (en adelante, PNLE). Esta estrategia fue diseñada con el ánimo de promover el mismo tipo de competencias que evalúan las Pisa en los estudiantes de básica y media de todo el país. En términos concretos el PNLE:

[B]usca fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, a través el fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011, pág. 7).

Una parte de la estrategia está enfocada en proveer los recursos básicos para que los estudiantes, docentes y familias tengan a acceso a los libros. Para eso se diseñó la Colección Semilla, una biblioteca con 270 títulos para dotar a las escuelas que empiezan a

hacer parte del programa. Pero en general, los objetivos de este proyecto están alineados, en primer lugar, con el propósito del presidente Santos de que Colombia sea uno de los países más educados de la región para 2025, pero además, con la lógica que ha impuesto la OCDE a la educación.

Así, por ejemplo, el PNLE se basa en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) para defender el principio según el cual la educación forma a las personas para que desarrollen un sentido crítico y orienten sus conocimientos a la resolución de problemas (MEN, 2011 Anexo 1, p. 11). A largo plazo, la educación sigue funcionando como un mecanismo de inserción a la sociedad para que los jóvenes se formen en las áreas básicas para buscar un trabajo en el futuro. Sin esta educación (formal, institucional), las personas no hacen parte, están excluidas, y precisamente a esto se oponía Freire cuando decía que “los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para convertirse en “seres para sí”” (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005, pág. 82). Por eso la educación no puede funcionar como un elemento adoctrinador por parte del Estado, una herramienta para posicionar estratégicamente al país o un medio para alcanzar la meta del desarrollo.

2.1. El desarrollo según Sen

En 1998, el Nobel de Economía indio Amartya Sen habló de la necesidad de entender la educación como un instrumento multipropósito, tanto para el Estado, como para el individuo. Sen entiende el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades (2000, pág. 55). Entre estas, la educación surge como una herramienta “instrumental” que provee a los individuos de las capacidades para realizarse a sí mismos, pero además los forma para contribuir a la meta del desarrollo. La perspectiva de Sen sirvió de referente para dar un nuevo enfoque a la educación en el mundo. El Índice de Desarrollo Humano de la ONU es producto de la concepción según la cual no basta el crecimiento del Producto Nacional Bruto para que un país sea desarrollado.

El autor explica que el crecimiento económico no es suficiente para entender el desarrollo porque la riqueza no garantiza que las personas tengan una vida plena. Dice que la riqueza, en vez de concebirse como un fin, debería entenderse como un medio, como

un instrumento para alcanzar otros objetivos (Sen, 2000, págs. 30-31). Pero antes de establecer una relación causal (la falta de libertades obstaculiza el crecimiento económico, o las libertades contribuyen a este), Sen (2000, pág. 55-57) pide entender el desarrollo desde una perspectiva amplia. Establece que hay libertades en los procesos y en las oportunidades, y lo expone en otros términos, que hay libertades constitutivas (como la libertad de cultos o el derecho al voto) e instrumentales (como los servicios de salud o la educación). En conjunto, todas estas libertades permiten que las personas puedan realizarse en la sociedad o desarrollar sus capacidades y son una categorización de Sen para argumentar que las libertades son, a la vez, fines y medios para el desarrollo.

Sen distingue los siguientes tipos de libertades instrumentales: las políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. “Las *oportunidades sociales* se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor.” (2000, pág. 58). Pero Sen insiste en que estas capacitan a las personas para que se desenvuelvan en la vida económica y política.

En este punto cobra especial importancia el concepto de “agencia”. Para Sen, el “agente” es “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos” (Sen, 2000, pág. 35). En términos estrictos, la noción de “agente” de Sen es muy cercana a la idea de “hombre libre” de Freire. Pero la diferencia radica en los objetivos.

La noción de “agente” sirve a Sen en otro análisis para diferenciar los conceptos de capital humano y capacidad humana. El primero es entendido como las facultades que tienen las personas para realizar un trabajo, contribuir al sistema productivo y, en últimas, al desarrollo económico. La capacidad humana, por otro lado, “se centra en su habilidad [la de los seres humanos] para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (Sen, 1998, pág. 69). El mismo autor reconoce que los conceptos son muy parecidos, pues una persona puede elegir una actividad u opción de vida que también contribuya al mercado, pero enfatiza que la diferencia se encuentra en la distinción entre medios y fines.

Si, en cambio, se da énfasis a la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valde, el papel del crecimiento

económico en la expansión de esas oportunidades debe ser integrado a una comprensión más profunda del proceso de desarrollo, como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida más libre y más digna. (Sen, 1998, pág. 71).

El economista indio hace un llamado para que se vea al ser humano como algo mucho más complejo que un medio de producción. Hace un llamado a su dignidad y humanidad. De alguna forma, contribuye a la idea de Freire al oponerse a una visión bancaria del ser humano. Por eso dice que el desarrollo debe ir más allá del crecimiento económico, pero en ningún momento lo excluye de la ecuación. La perspectiva de Sen le da un papel protagónico a otro tipo de libertades dentro de la lógica del desarrollo. Por eso complementa la visión tradicional del progreso en un país. El PNLE no desconoce esa orientación, pero tanto la propuesta de Sen como la del MEN son apenas una arista de cómo entender el potencial que tiene la educación como elemento transformador de la sociedad. Cuando Sen habla de la educación, en medio de otras libertades sociales, le da un valor en sí misma, para contribuir a los objetivos individuales de cada persona, pero a la vez resalta que esta también es útil para el desarrollo económico (Sen, 2000, pág. 60).

Paulo Freire le da un enfoque diferenciador a la educación. Para él, la educación es un instrumento político en sí mismo. Pero este no debe ser utilizado como una forma de alienación, de arriba hacia abajo, sino como un elemento de liberación. La educación, explica Julio Barreiro en el prólogo de *La educación como práctica de la libertad*, está inserta dentro de la estructura de una sociedad, refleja unas dinámicas de poder y supone una lógica de sumisión que se evidencia desde la concepción hasta la metodología del proceso de aprendizaje (2011, págs. 14-15).

Freire otorga gran parte de la responsabilidad del cambio a los profesores y por eso es enfático en la necesidad de formarlos como mediadores para desarrollar un sentido crítico en los educandos. El PNLE, por su parte, contempla la necesidad de formar a los docentes para promover la lectura en los estudiantes. Tanto el MEN, así como Sen y Freire, hablan de la importancia de desarrollar un sentido crítico, pero los horizontes de esa capacidad son distintos. Mientras Sen entiende la educación para poder hacer, Freire la interpreta como un camino para ser.

Sobre este proceso habla el autor en *La educación como práctica de la libertad*, un libro que es mitad reflexión sobre la situación brasileña en la década de los sesenta, mitad exposición sobre esa búsqueda del ser. Allí Freire habla del paso de una

sociedad “intransitivada” a una comunidad transitiva, que puede ser ingenua o crítica. El brasileño describe esa transitividad como la capacidad del hombre de pensar su existencia más allá de su esfera vital, es decir, más allá de sus necesidades inmediatas, biológicas, “vegetativas”. La transitividad ingenua, primer paso del proceso de transformación, interpreta los problemas de forma simple, es débil en los argumentos y propensa a las explicaciones mágicas, tiene inclinaciones al gregarismo y la masificación, es, por tanto, deshumanizadora. Pero la transitividad crítica es un estado avanzado. Tiene una responsabilidad social y política, es producto tanto del diálogo (y no de la polémica como ocurre con la ingenua) como de la interpretación profunda de los problemas, sabe conciliar entre lo viejo y lo nuevo y está dispuesta a revisar los argumentos y revisarlos (Freire, 2011, págs. 53-54).

Desde la perspectiva económica, Albert Hirschman ya había hablado de esta capacidad del ser humano cuando hizo la distinción entre preferencias y metapreferencias. El economista alemán parte de una crítica a la idea de elección racional, esa que supone que los sujetos toman decisiones basándose en análisis de costo-beneficio, para exponer que los seres humanos tienen la capacidad de retractarse de lo que aparentemente quieren (sus preferencias), reflexionar, y elegir otra opción basándose en necesidades que nos son inmediatas (metapreferencias) (Hirschman, 1986, pág. 708). Esta distinción resulta pertinente para este análisis en particular porque, a la hora de hablar de la producción o el trabajo, también existen dos tipos de actividades: las instrumentales y las no instrumentales. Las primeras otorgan una recompensa casi inmediata y su resultado es relativamente predecible (el salario luego de un mes de trabajo, por ejemplo), pero las segundas están más cercanas a la incertidumbre, requieren más tiempo y esfuerzo, no son rutinarias y su resultado es impredecible.

Estas son actividades tales como la búsqueda de la verdad, la belleza, la justicia, la libertad, la comunidad, la amistad, el amor, la salvación, etcétera. Como regla estas actividades son, por supuesto, ejecutadas por medio de una variedad de empeños en objetivos en apariencia limitados y específicos (escribir un libro, participar en una campaña política, etcétera). Sin embargo un importante componente de las actividades desempeñadas así se describe mejor no como una labor o trabajo sino como una lucha —un término que precisamente insinúa la falta de una relación confiable entre esfuerzo y resultado. Un cálculo de medios-fin o de costo-beneficio es imposible en las circunstancias descritas. (Hirschman, 1986, pág. 713).

Con perspectivas como la de Freire y Hirschman queda desarmado el modelo tradicional que busca resultados a partir de la teoría económica racional. El valor humano se reivindica cuando se entiende que no existe un método universal para tomar decisiones o cuando se rescata el valor de la comunidad para pensar a largo plazo, más allá de las necesidades inmediatas. Esas metas impredecibles a las que se refiere Hirschman no le pertenecen a un puñado de personas y de ahí la necesidad de reivindicar el carácter histórico que Freire le confiere a los seres humanos en las comunidades más aisladas.

Este educador pensó en un modelo educativo para ciertos grupos rurales de Brasil de la década de los 60. Ese proyecto evolucionó y se adaptó a las necesidades propias de Uruguay y Chile. La propuesta de Freire fue pensada para las comunidades rurales porque se enfocaba en los valores tradicionales de una comunidad en contraposición a la lógica homogénea de la ciudad. Las pruebas Pisa y la formación que promueve la OCDE tienen un espíritu que busca homogeneizar para poder medir. Basta con ver los 270 títulos de la Colección Semilla que se reparten inmutables por todo el territorio nacional para entender que el MEN se ajusta a ese sistema por medio de políticas como la del PNLE.

Al respecto resulta pertinente tomar en cuenta lo que afirmó Freire:

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y de la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo, aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre (Freire, 2011, pág. 83).

Un proyecto educativo con estos matices excede la búsqueda de estándares en lectoescritura y alrededor de él se ha orientado la reflexión de este trabajo. Por eso, además del análisis de los componentes del PNLE, este proyecto indaga sobre la experiencia de un colegio rural al que este plan no ha llegado.

2.2. El colegio rural

El Colegio Rural Quiba Alta está ubicado en la localidad de Usme y es una de las pocas instituciones de esta naturaleza adscritas a la Secretaría de Educación de Bogotá. Su contexto, al borde de lo urbano y lo rural, así como la situación marginal frente a las políticas estatales como la del PNLE, complementan este análisis acerca de la relación entre la educación, la libertad y el desarrollo.

Fundado para suplir las necesidades de los niños de las veredas Quiba Alta y Quiba Baja, al sur de la capital, el Colegio Rural solo tuvo cursos de preescolar y primaria

hasta el 2000. La ampliación al bachillerato y la reciente transición hacia una jornada única están transformando paulatinamente la mentalidad de las directivas y los estudiantes de la institución. Hasta allá no ha llegado el PNLE y por eso este análisis propone un contraste entre la perspectiva del Ministerio y el trabajo de quienes están marginados de las políticas públicas del gobierno.

La coordinadora académica Claudia Villarreal, quien ha trabajado en el Colegio Rural Quiba Alta por más de 15 años, cuenta que solo el 30% de los 1200 estudiantes de la institución vienen de familias campesinas, el 70% restante vienen “de la zona sub urbana marginal de Ciudad Bolívar de los barrios Bella Flor y Paraíso” (Villarreal, 2016). En promedio, todos los jóvenes vienen de los estratos 0 y 1 y por eso, resalta la coordinadora, es difícil luchar contra la deserción escolar. “Aquí hay mucho chico que si no trabaja, no come”, explica. En 2009, gracias a la intervención de la Secretaría de Educación de Bogotá, iniciaron un convenio con la UNAD, hoy trabajan con la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Desde el grado décimo, los estudiantes toman clases universitarias en el colegio que pueden ser convalidadas por créditos en caso de que quieran continuar con su carrera universitaria. Sin embargo, máximo el 47% de los estudiantes de Quiba Alta continúan estudiando después de graduarse del colegio.

Si en general los estudiantes del Colegio Rural Quiba Alta se encuentran en una zona marginal, la institución en sí misma enfrenta una situación difícil. La Secretaría de Educación de Bogotá no tiene una política pública para colegios rurales, a pesar de que la mayoría de la población en localidades como Usme, Ciudad Bolívar y Sumapaz se ubica en sectores rurales. Por eso Villarreal apunta que muchas veces se sienten solos como docentes y como institución. Quizá ahí hay una oportunidad para explorar su propia independencia, quizá por eso el colegio tiene un modelo particular para trabajar con los jóvenes.

Según Villarreal, desde que el colegio se amplió al bachillerato empezaron a trabajar con un modelo de “aprendizaje significativo” que en 2004 se tradujo en el Proyecto Educativo Institucional SICA (Significa, Comprende y Actúa). “Lo que busca SICA es potenciar al estudiante de tal manera que todos los conocimientos que el adquiriera le sirvan para la vida, y con base en ese conocimiento pues pueda tomar actuaciones. De ahí que todo el engranaje del colegio se va a formar agentes de cambio” (Villarreal, 2016). Dice

que, por ejemplo, cuando trabajan con la primera infancia “no enseñamos a leer con “ma, me, mi, mo, mu”, ni con letras, sino desde que llega el niño se le reconoce el ser que es y que él ya tiene un conocimiento previo y una forma de expresarse” (Villarreal, 2016). Asimismo, tratan de ligar las áreas de aprendizaje para que “el conocimiento siga siendo compacto”. Por otro lado, cuando trabajan en el componente rural, los niños que vienen del campo se encargan de enseñarle a sus compañeros y profesores, pues por experiencia saben más que estos.

En general, tanto Claudia Villarreal como Andrés Niño, docente de formación ciudadana del Colegio Rural Quiba Alta, coinciden en que el Proyecto Educativo Institucional está enfocado en formar a los estudiantes como “agentes de cambio”. Pero constantemente se enfrentan a la exclusión y la marginalidad. Están lejos y aislados. Y para demostrarlo basta con describir el lugar. Para llegar al Colegio Rural Quiba Alta hay que ir hasta el Portal Tunal de Transmilenio, luego tomar el alimentador San Francisco, bajarse en la primera parada y coger un bus que va hasta Mochuelo Alto. Tras 10 minutos de camino, la ciudad se queda atrás y a lado y lado de la carretera se empiezan a ver las canteras, las ladrilleras que sacan arena y escombros de las montañas. En Mochuelo Alto hay que esperar otro bus y cuesta creer que allí siga siendo Bogotá. La gente usa ruana y sombrero porque el páramo de Sumapaz está cerca, pero el ambiente es pesado. A pocos kilómetros del lugar se encuentra el Relleno Sanitario Doña Juana. El aire huele mal y el viento que corre como por una autopista entre las montañas hace que el hedor sea constante. Quizá sea una montaña la que desvía el aire en otra dirección y permite que en el Colegio Rural Quiba Alta no huela a basura.

La carretera que viene de Mochuelo Alto y pasa frente al Quiba Alta sigue en dirección a la ciudad y va a dar a Ciudad Bolívar. Allí los obstáculos son otros. Al preguntarle al docente de formación ciudadana por temas como la drogadicción, el pandillismo, el microtráfico, el embarazo adolescente o el aborto, el profesor responde con un silencio para luego admitir:

No hacen parte de la malla en ciencias sociales. Sin embargo, como la malla es un plan pero no necesariamente tiene que ejecutarse 100% rigurosamente. Pero en ese ánimo que usted se pregunta. Si en medio de un tema de violencia en Colombia, que está en 11, si alguien se le ocurre decir “bueno profe pero también hay microtráfico, en mi barrio, las cuestiones de limpieza social, de persecución política que se ha dado a los líderes sindicales”, pues a uno le toca desviar esos temas que parecen presupuestados y apropiarlos a los intereses de

ellos. Desde formación ciudadana siempre se están abordando esos temas, todos los días. (Niño, 2016).

Así como lo resaltaba Villarreal, Niño también reconoce que frente a todas estas dificultades prima el pesimismo. La mayoría tendrán que trabajar después de terminar el colegio, otros podrán acceder a educación técnica o profesional y algunos se quedarán esperando a encontrar oportunidades laborales o académicas. Niño cuenta que trata de persuadirlos para que no se vayan a las canteras, porque es un trabajo mal pago, inseguro, con un desgaste físico muy alto y sin posibilidades de ascenso. Pero no existe un programa o estrategia que los proteja de esa alternativa. Dice el docente, además, que al sentirse excluidos de derechos como el saneamiento básico, el transporte o un sistema de acueducto y alcantarillado libre de infecciones, muchos de los jóvenes asocian lo rural a algo malo, porque la ciudad lo tiene todo y ellos no tienen lo básico.

En pocas palabras, saben los profesores que la situación es adversa y los estudiantes lo presienten. Pero al parecer en el colegio no se habla en voz alta, en clase, con un espíritu crítico sobre la marginación de Ciudad Bolívar o la contaminación de Doña Juana. “Ese tipo de temas a veces se invisibilizan. Acá uno no ahonda sobre cuestiones tales como la explotación de las canteras, que es de multinacionales o que hay ciertos conglomerados nacionales que están ahí con intereses de desplazamiento hacia estas poblaciones porque pues su territorio es rico. Entonces eso no se ahonda, y debería ahondarse” (Niño, 2016).

No obstante, los estándares del colegio son buenos. Frente a otras instituciones del Distrito, el Colegio Rural Quiba Alta tiene que lidiar con pocos casos de embarazo adolescente, pandillismo o drogadicción. Quizá el aislamiento de la institución funciona como un mecanismo de protección, una burbuja frente a una realidad que es totalmente distinta en las calles de Ciudad Bolívar o de Mochuelo Alto. Pero es difícil saber qué pasa después de la jornada de clases o cuando los jóvenes terminan el colegio. Es difícil entender cómo se materializan esos “agentes de cambio” de los que habla Villarreal o esa “formación en valores” que resalta Niño.

No se ha hablado de desarrollo en este apartado pero sus implicaciones están ahí. La necesidad de encontrar trabajo o acceder a la educación superior es una forma de entrar al sistema para estos jóvenes. Freire diría que ya hacen parte del sistema, que son los oprimidos y que la salida está en revolucionarlo. No son libres, diría Sen, porque no tienen

acceso al sistema político, económico, social y educativo. En consecuencia, no pueden desarrollar sus capacidades y tampoco contribuyen al proyecto desarrollista porque en vez de expandir sus libertades, las contraen. La propuesta que se expone a continuación es un intento por ofrecer una salida creativa al problema de la educación dentro del engranaje del desarrollo.

3. El camino hacia la crítica

Dentro de todo lo que puede hacer la educación, la lectura debe ser lo más importante, porque ofrecerá la capacidad para que los jóvenes piensen en otros mundos. El año pasado, Martha Nussbaum visitó Medellín para recibir un doctorado honoris causa en la Universidad de Antioquia. En el discurso que ofreció, habló de muchos temas que se han expuesto aquí: cuestionó el sistema de desarrollo tradicional y el abandono de las facultades de humanidades en el mundo; habló del comportamiento humano en sociedad y su relación con la autoridad; habló de las comunidades marginadas, y las dificultades de los más privilegiados para entender su situación; y ante toda esta perspectiva expuso tres elementos que, según ella, deberían hacer parte del ciudadano moderno. (Nussbaum, 2015).

Habló de la capacidad socrática de autocrítica, para que cada uno sepa qué está haciendo para contribuir al mundo; dijo que el ciudadano democrático moderno también debería ser capaz de pensarse dentro de un colectivo, como miembro de una sociedad llena de heterogeneidades; y por último, habló de la característica más pertinente para esta investigación: “la imaginación narrativa” (Nussbaum, 2015). Según Nussbaum, la imaginación narrativa apunta a la capacidad de una persona de ponerse en los zapatos de otra, comprender sus emociones y deseos, en pocas palabras, solidarizarse con su condición.

Aprender a ver a otro ser humano no como una cosa sino como una persona completa, no es un logro automático: debe ser promovido por una educación que refine la capacidad de pensar acerca de lo que puede ser la vida interna de otro - y también para entender por qué no es posible captar plenamente ese mundo interior, por qué una persona es siempre hasta cierto punto un enigma para el otro. Esta capacidad brinda un apoyo crucial tanto al pensamiento crítico como a la ciudadanía mundial. Se promociona, sobre todo, a través de la enseñanza de la literatura y las artes. (Nussbaum, Educación para el lucro, educación para la libertad, 2015).

Por eso un proyecto como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, bien enfocado, podría resultar muy provechoso para este objetivo. Si las historias que se

encuentran en la Colección Semilla se canalizaran para desarrollar el sentido humano de los jóvenes, sería posible cumplir con las dos metas. Buscar el desarrollo por medio de unos estándares que garantizan la entrada a un grupo exclusivo internacional, como lo es la OCDE, pero además formar ciudadanos más críticos con su realidad social.

Ese punto medio, esa doble búsqueda, ha sido la propuesta del Desarrollo Humano, que propuso Sen en un primer momento, y al que ha contribuido Nussbaum. El sentido crítico, va más allá de la comprensión lectora y está relacionado con la capacidad de ir más allá del texto para relacionarlo con el mundo del que está hablando (aquí la noción “texto-contexto” de Freire vuelve a ser crucial). Ante la imaginación literaria que propone Nussbaum, las personas se aproximarían a su carácter más humano y serían capaces de contribuir a la sociedad.

En un capítulo dedicado a esta materia, Nussbaum explicaba, al igual que en su momento lo hizo Hirschman o Schumacher, por qué el racionalismo económico estaba acabando con el sentido humano de las personas. La autora criticaba la idea según la cual la democracia no es más que grupo de grupos de poder compitiendo por sus intereses particulares sin objetivos ni metas comunes (Nussbaum, 2005, págs. 146-147). Por eso proponía salidas como la de una educación fundamentada en el humanismo. Desde las fábulas que hablan de estrellas, ranas o ratones parlantes, hasta los relatos de guerra en un país imaginario, hay personajes que pueden ayudar a la sociedad en su conjunto. En contraste, la ausencia de este tipo de educación sí puede ser perjudicial. “Un niño privado de historias está, a la vez, privado de ciertas formas de ver a las otras personas, pues del mismo modo en que la interioridad de una estrella no se puede ver, tampoco se encuentra a la vista la interioridad de las personas” (Nussbaum, 2005, pág. 122).

CONCLUSIONES

Freire, Max-Neef y Schumacher, entre otros pensadores de su generación, consideraron que la salida al proyecto deshumanizador del desarrollo se hallaba en un cambio radical. Pero el tiempo ha mostrado que el proyecto desarrollista tradicional ha sabido adaptarse con ciertos cambios, paliativos, para que el sistema siga siendo sostenible. Sin embargo, ni siquiera el Índice de Desarrollo Humano y la propuesta del desarrollo como expansión de libertades de Sen ha logrado alcanzar a los grupos más marginales de la sociedad para mejorar sus condiciones de vida.

Pero esto no hace que las propuestas del pasado se consideren obsoletas. Contrario a lo que pensaría Freire o Max-Neef, hay que seguir adaptando al sistema de acuerdo a las necesidades de cada comunidad. Hay que seguir soñando con proyectos horizontales que prescindan de las altas esferas para su realización. Hay que prestar más atención a lo pequeño. Algo de esto se puede sacar de la conclusión de Max-Neef luego de su experiencia en Ecuador:

Si los sistemas nacionales han aprendido a eludir a los pobres, los pobres tienen que aprender a eludir a los sistemas nacionales. Esto es lo que se puede y debe hacer a nivel local, según mi criterio. Pensar en pequeño y actuar en pequeño, pero en tantos lugares como sea posible. Todo lo que se puede realizar a nivel local debe realizarse a nivel local. Estimo que la vía debe partir desde la aldea, hacia un orden global (Max-Neef, 1986, pág. 136).

Los jóvenes tienen que aprender a leer su entorno para aspirar en algún momento a leer el mundo. Y esa lectura debe ser tan literal o abstracta como se quiera entender. Un proyecto como el Plan Nacional de Lectura y Escritura surge de una buena idea (que todos los jóvenes tengan acceso a materiales de lectura y lean), pero se enrarece cuando se pretende que todos los jóvenes deben leer lo mismo. Además, se apoya más a la desigualdad cuando no se garantiza que todos tendrán acceso a la lectura.

Las propuestas de autores como Sen o Nussbaum se inscriben, al final, dentro del mismo esquema de crecimiento económico al que se opusieron Max-Neef, Schumacher y Freire. Y mientras esas libertades de las que habla el economista indio para buscar el desarrollo, como la participación política, el acceso a sistemas de salud o a la educación, sigan siendo accesorias, el desarrollo, el de siempre, seguirá siendo protagonista. En otras palabras, mientras la meta de una sociedad siga siendo el desarrollo económico, será este el que dispondrá qué es la libertad y hasta dónde debe llegar la educación.

La imaginación literaria que propone Nussbaum, por otro lado, se muestra como una opción para rescatar el sentido de lo humano, seguir buscando el desarrollo y fortalecer la educación. Pero para que este concepto tenga sentido debe realizarse una orientación consiente. Frente a esta alternativa, se sigue imponiendo la urgencia de leer el contexto antes de leer otras historias del mundo. El ejercicio no es excluyente pero si es un reflejo de las prioridades dentro de una sociedad.

Por eso es necesario resaltar, una vez más, el valor de lo comunitario. El desarrollo económico y las políticas de Estado para alcanzarlo seguirán ahí. Los sectores marginados, como la población alrededor del Colegio Rural Quiba Alta, tienen que encontrar en sus circunstancias una oportunidad para empoderarse y revolucionar, si bien no todo el sistema, sí su entorno. Si cada población excluida hiciera este ejercicio, priorizando la educación y la libertad, eventualmente serían estos conceptos los que indicarían qué es el desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda ed.). (J. Mellado, Trad.) México D.F., México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (Segunda ed.). México D.F., México: Siglo XXI editores. Recuperado el 25 de 05 de 2016

Capítulos de libros

Barreiro, J. (2011). Educación y concienciación. En P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Segunda ed., págs. 9-20). México D.F., México: Siglo XXI editores. Recuperado el 25 de mayo de 2016

Bixio, C. (2010). Diagnóstico de la situación actual. En C. Bixio, *Maestros del siglo XXI: El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire* (Primera ed., págs. 33-43). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado el Agosto de 2016, de <http://tinyurl.com/maestrosdelsigloxxi>

Max-Neef, M. (1986). I Parte. «El Proyecto ECU-28» . En M. Max-Neef, *Economía descalka. Señales desde el mundo invisible* (E. Lorca, Trad., págs. 27-136). Buenos Aires, Argentina: Nordan comunidad. Recuperado el julio de 2016, de http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Economia_descalka.pdf

Nussbaum, M. C. (2005). La imaginación narrativa. En M. C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (págs. 117-148). Barcelona: Paidós.

Schumacher, E. F. (1990). Parte I. El mundo moderno. En E. F. Schumacher, *Lo pequeño es hermoso* (O. Margenet, Trad., págs. 11-64). Madrid, España: Tursen/ Hermann Blume. Recuperado el 08 de 2016, de https://books.google.com.co/books?id=dfxPzhT8yWIC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=lo+peque%C3%B1o+es+hermoso+hermann+blume&source=bl&ots=Ws-p-WDITc&sig=crA-1kC5z-qmSnpD_LbhgL6WTIA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj-

8ZjJsrzOAhVsJsAKHURUAAIQ6AEIOjAK#v=onepage&q=lo%20peque%C3%B1

Sen, A. (2000). "La perspectiva de la libertad" y "Los fines y los medios del desarrollo". En A. Sen, *Desarrollo y Libertad* (E. Rabasco, & L. Toharia, Trads., Novena ed., págs. 29-75). Bogotá, Colombia: Planeta. Recuperado el Julio de 2016

Artículos en publicaciones periódicas académicas

Hirschman, A. (Octubre-Diciembre de 1986). Contra la parsimonia. Tres caminos fáciles para complicar algunas categorías del discurso económico. *El Trimestre Económico*, 53(212(4)), 707-723.

Mujica Chirinos, N., & Rincón González, S. (Agosto de 2006). Concepciones del desarrollo en el Siglo XX: Estado y Política Social. *Revista de Ciencias Sociales*, 205-222.

Rojas, D. M. (septiembre-diciembre de 2010). La Alianza para el Progreso en Colombia. *Análisis Político*(70), 91-124.

Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía*, XVII(29), 62-72. Obtenido de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11496/20791>

Artículos en publicaciones periódicas no académicas

Gois, A. (21 de marzo de 2015). *Sobre Paulo Freire*. Recuperado el mayo de 2016, de O Globo: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/sobre-paulo-freire-15658654>

Otros documentos

Cortázar, J. (1964). *Continuidad de los parques*. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de Ciudad Selva: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/continuidad_de_los_parques.htm

Freire, P. (noviembre de 1981). *La importancia del acto de leer*. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de Universidad Tecnológica de Pereira:

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

Harvard Graduate School of Education. (1 de Mayo de 2013) [Video]. *Askwith Forum: Pedagogy of the Oppressed*. Obtenido de Harvard Graduate School of Education: <https://www.gse.harvard.edu/news/13/04/askwith-forum-pedagogy-oppressed>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *www.mineduacion.gov.co*. Obtenido de www.colombiaaprende.edu.co: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Nussbaum, M. C. (10 de Diciembre de 2015). *Educación para el lucro, educación para la libertad*. Obtenido de Universidad de Antioquia: <http://bit.ly/2bszZrm>

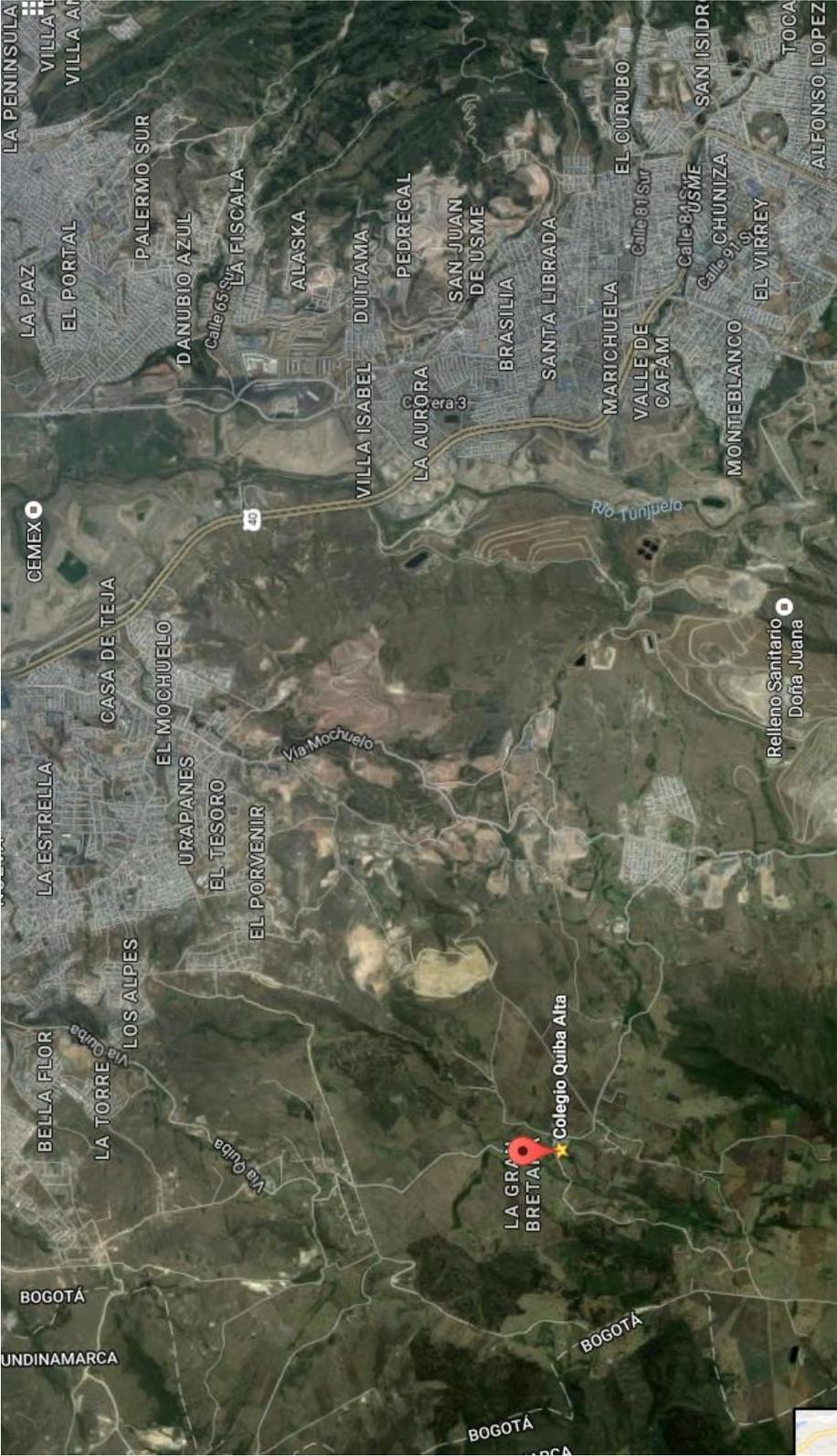
Entrevistas

Niño, A. (19 de Mayo de 2016). La formación ciudadana en el Colegio Rural Quiba Alta. (C. L. Rojas Ángel, Entrevistador)

Villarreal, C. (19 de Mayo de 2016). El contexto de los estudiantes del Colegio Rural Quiba Alta. (C. Rojas Ángel, Entrevistador)

ANEXOS

Anexo 1. Mapa del Colegio Rural Quiba Alta



Anexo 2. Fotos del Colegio Rural Quiba Alta



Fachada del Colegio desde un lote aledaño.



Cancha múltiple del Colegio.