Haciendo pública la escuela pública: dos caminos

**INFORME FINAL
CONVENIO No. 78 DE 2007**

Presentado por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia

(Facultad de Ciencias Humanas) a la

**CONVOCATORIA PARA EL APOYO DE PROYECTOS
DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, AÑO 2007.
IDEP – COLCIENCIAS**

TEMA: PEDAGOGÍAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LO PÚBLICO Y DE LAS
RELACIONES SOLIDARIAS EN LA ESCUELA

Investigador principal:

Carlos Miñana, Profesor UN

Co-investigadores:

Martha Orozco, Profesora UN

José Gregorio Rodríguez, Profesor UN

David Gómez M., asistente de investigación

Profesoras de los colegios distritales:

María Nilsa Castaño, Los Soches (Usme)

Rosa Isabel Camelo, Los Soches (Usme)

(y todos los profesores de Los Soches, que participaron activamente en el proyecto)

Diana Patricia Gutiérrez, Alfonso López Michelsen (Bosa)

Diana Concha, Alfonso López Michelsen (Bosa)

Bogotá, febrero de 2009

Tabla de contenido

1	TÍTULO Y CÓDIGO DEL PROYECTO.....	4
2	NÚMERO DEL CONTRATO.....	4
3	ENTIDAD EJECUTORA, INVESTIGADOR PRINCIPAL Y GRUPO DE INVESTIGACIÓN	4
4	FECHA Y TIEMPO DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
5	RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE CONOCIMIENTO OBTENIDOS Y DE LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES.....	4
6	SINOPSIS (ABSTRACT) DE RESULTADOS.....	8
7	RESULTADOS DE CONOCIMIENTO.....	9
7.1	OBJETO Y ALCANCES DEL PROYECTO.....	9
7.1.1	Planteamiento del Problema.....	9
7.2	ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.....	10
7.3	OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS:.....	12
7.3.1	Objetivo general	12
7.3.2	Objetivos específicos	12
7.4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	13
7.5	EL CENTRO EDUCATIVO RURAL LOS SOCHES Y EL CARNAVAL SOLORIENTAL	16
7.5.1	Introducción	16
7.5.2	La experiencia pedagógica e investigativa	19
7.5.3	La definición del tema o eje que articula las acciones pedagógicas y lúdicas del Carnaval Solorienta en su versión 2008.	20
7.5.4	Transformación del currículo y de las dinámicas escolares	24
7.5.5	Urdiendo la fiesta	27
7.5.6	La colaboración de los padres de familia	29
7.5.7	Por fin llega el gran día y se prende la fiesta.....	30
7.5.8	Pero también se presentaron dificultades	31
7.5.9	También se presentaron momentos ajenos al carnaval pero que motivaron su realización.....	33
7.5.10	Comentarios y recomendaciones.....	33
7.6	EL COLEGIO ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN IED	36
7.6.1	Introducción	36
7.6.2	La experiencia pedagógica e investigativa	40
7.6.3	Consolidación del grupo de investigación como grupo	40
7.6.4	Participación en las elecciones estudiantiles y en el proceso de conformación de los órganos de gobierno	41
7.6.5	Participación apoyando la redacción de los Manuales de funciones y Reglamentos internos de los órganos de gobierno.....	42
7.6.6	Apoyo al fortalecimiento del Consejo Estudiantil	42
7.6.7	Apoyo al fortalecimiento del Consejo Académico	43

7.6.8	Apoyo al fortalecimiento de los otros órganos de gobierno.....	45
7.6.9	Participación en el foro distrital sobre evaluación.....	45
7.6.10	Procesos de registro de la información e investigación.....	45
7.7	LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.....	47
7.7.1	Referentes conceptuales.....	47
7.7.2	La construcción de lo público en el Carnaval Solorienta.....	50
a.	Lo público en su relación con el Estado	50
b.	Lo público como publicitar, hacer público	53
c.	Lo público como construcción de lo que nos afecta a todos y como modalidad de acción colectiva.....	55
d.	Lo público como experiencia formativa y educativa.....	58
e.	Lo público y ampliación de las fronteras de la escuela	61
f.	Lo público y el sentido de la propiedad.....	65
g.	Lo público y la participación y la ciudadanía	66
7.7.3	La construcción de lo público en el gobierno escolar en la colegio Alfonso López Michelsen	70
a.	Condiciones institucionales que facilitan o dificultan la construcción de lo público.....	71
b.	Construcción de lo público y autonomía.....	73
c.	Lo público en relación con el gobierno escolar en sus relaciones con el Estado.....	82
d.	Público y publicitar, hacer público	83
e.	Lo público como la construcción de lo que nos afecta a todos y como modalidad de acción colectiva	86
f.	Construcción de lo público, participación y ciudadanía.....	89
g.	Público y ampliación de las fronteras de la escuela.....	96
h.	Construcción de lo público y mecanismos de regulación en el gobierno escolar.....	98
7.8	CONCLUSIONES: LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN LA ESCUELA (APRENDIZAJES Y HORIZONTES).....	104
7.9	BIBLIOGRAFÍA.....	108
8	OTROS RESULTADOS OBTENIDOS	115
9	DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO ACTUAL O POTENCIAL DE LOS RESULTADOS	115
10	ANEXOS.....	117

1 TÍTULO Y CÓDIGO DEL PROYECTO

Haciendo pública la escuela pública: dos caminos.

2 NÚMERO DEL CONTRATO

Convenio No. 78 de 2007

Presentado por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Ciencias Humanas) a la convocatoria para el apoyo de proyectos de investigación en educación y pedagogía, año 2007. Idep – Colciencias.

3 ENTIDAD EJECUTORA, INVESTIGADOR PRINCIPAL Y GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Ejecutado por:	Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Ciencias Humanas).
Investigador principal:	Carlos Miñana Blasco
Co-investigadores:	José Gregorio Rodríguez Martha Orozco (Profesores de la UN) Diana Patricia Gutiérrez Diana Concha María Nilsa Castaño Pavas Rosa Isabel Camelo (Profesores de los colegios distritales Los Soches - Usme y Alfonso López - Bosa) David Gómez M. (Asistente de investigación)

4 FECHA Y TIEMPO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó durante cerca de un año de trabajo de campo junto a los colegios, desde la primera semana de febrero hasta las últimas semanas de diciembre de 2008.

5 RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE CONOCIMIENTO OBTENIDOS Y DE LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES

Las experiencias pedagógicas del Carnaval Solorienta y del gobierno escolar presentadas son difícilmente comparables, más aún por el hecho de que fueron realizadas en dos colegios muy diferentes: el uno rural, muy pequeño, con un equipo pedagógico muy consolidado y de

larga trayectoria; el otro un megacolegio recién constituido, con mayoría de profesores provisionales y en un contexto urbano.

Sin embargo, vale la pena establecer algunos puntos de contraste y otros en común que permitan avanzar en el objetivo que nos propusimos de entender cómo se construye lo público en la escuela y qué se puede hacer pedagógicamente para fortalecer esa dimensión pública.

En primer lugar, en ambas experiencias lo público entendido en su relación con el Estado es un campo bastante problemático y donde las relaciones son complejas y paradójicas. Por un lado, el Estado apoya, financia los colegios y las experiencias, establece en el caso del gobierno escolar un marco normativo adecuado, pero en su accionar el Estado en sus niveles central y distrital coarta la autonomía institucional. En relación con el Estado, se presentan igualmente conflictos muy notorios frente a las políticas del gobierno nacional y de la administración distrital. Parecería en principio que lo que caracteriza un colegio público es ser un colegio “estatal”, y que los docentes y el mismo colegio se sienten como parte del Estado, pero esto no es así en ninguno de los dos casos por parte de los actores locales. Son las administraciones central y distrital las que tratan de ejercer el control y el dominio considerando a los colegios y los actores involucrados en la educación en el nivel local, no tanto como ciudadanos, sino como funcionarios y como administrados. Los funcionarios, por su parte, no suelen reconocerse como tales, salvo en los niveles de dirección, y tratan de lograr algunos espacios de autonomía, no tanto enfrentándose al Estado con una estrategia, sino a través de “tácticas” a la manera de Michel de Certeau. La escuela pública no es algo realmente existente, sino más bien un “deber ser” y, en este sentido, algo a ser tanto defendido como construido. Como señala el manifiesto “En defensa de la escuela pública” de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y que agrupa a 12000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, no se puede seguir confundiendo la Escuela Pública con la Escuela Estatal:

“La Escuela Estatalista puede ser, y con frecuencia ha sido, dogmática y adoctrinadora. La Escuela Pública ha de poner en manos de la Comunidad Educativa la gestión de los Centros (...) La Escuela Pública es una filosofía, es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos a la educación y adoptar las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo (...) La escolarización obligatoria y gratuita es un requisito previo para la Escuela Pública, pero no deben confundirse, en modo alguno, ambos conceptos” (CEAPA 2008).

En cuanto la dimensión pública de la escuela relacionada con el “hacer público”, con publicitar, resulta paradójico que a pesar de la diferencia en el tamaño de las dos instituciones, los mecanismos de comunicación sean básicamente orales e informales. Esto puede ser comprensible en Los Soches, donde las relaciones cara a cara de todas las docentes son permanentes e intensas, pero no en un megacolegio como el Alfonso López Michelsen. Sin publicitar, no hay construcción de lo público, y las dificultades en la comunicación y en los canales que se establecen, así como el manejo individualizado de los

problemas (especialmente como se vio en el megacolegio) bloquean cualquier posibilidad de hacer de lo que sucede en el colegio algo público. La evitación de enfrentar públicamente el conflicto no permite que se vaya construyendo una esfera pública real, que reconozca los diferentes intereses y la diversidad que se dan de hecho en el colegio.

Muy en relación con lo anterior está la idea de que lo público es una construcción de lo que nos afecta a muchos o a todos y una manera específica de acción colectiva. Ambas experiencias coinciden en que tanto esa construcción de lo que nos afecta, como el tipo de acción colectiva, no es algo que surja por iniciativa de los actores involucrados (niños, padres y madres, docentes y directivas) a la manera como se produce en otros contextos (la acción política y la democracia, o las fiestas y carnavales como se dan normalmente en la sociedad), sino que son el resultado de una intencionalidad y de una acción pedagógica. La democracia o la fiesta en la escuela no se valoran o se vivencian como tales, sino que son instrumentalizadas con una finalidad pedagógica o formativa. La democracia y el gobierno escolar, no para gobernar la escuela, sino para que los estudiantes aprendan la democracia y los valores ciudadanos. La fiesta, no tanto para disfrutarla, sino para aprender y para flexibilizar y enriquecer el currículo, es decir, como una experiencia principalmente pedagógica.

A diferencia de lo que sucede en Los Soches, en el que todas las profesoras están radicalmente comprometidas con el proyecto del Carnaval, y el Carnaval transforma por completo la escuela, en el Alfonso López, pareciera que el gobierno escolar y la formación en la ciudadanía –aunque siete de los quince objetivos de la educación colombiana apuntan a este aspecto- fuera un asunto exclusivo, una responsabilidad de los profesores de ciencias sociales, y el gobierno escolar y la formación ciudadana no entran al aula de matemáticas, de español o de ciencias. Aunque en el proyecto se intentó iniciar una experiencia para involucrar el gobierno escolar en la cotidianidad del aula, el rechazo directo o indirecto de varios profesores fue muy patente. Estamos convencidos, no obstante, que un manejo a fondo del gobierno escolar y la participación desde el aula lograría transformar a ésta y a toda la cotidianidad del colegio, como sucede en Los Soches con el Carnaval Solorientado. La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática.

Lo anterior es aplicable también al papel que juegan los procesos de construcción de lo público en la transformación de las fronteras de la escuela con su entorno, y de las fronteras al interior de la escuela. Las maravillosas transformaciones que observamos en el Carnaval creemos que son posibles también desde una asunción radical del gobierno escolar en la escuela. A través del gobierno escolar y la formación en la ciudadanía no sólo es posible, sino necesario replantear el actual encerramiento de la escuela y las barreras entre sus estamentos, no en la búsqueda de una comunidad educativa armónica, sino de una real

comunidad educativa que asume la diferencia y el conflicto sin ocultarlo para hacer de la escuela un lugar realmente público.

Hay que precisar igualmente que la manera como en el Carnaval se construye una acción colectiva difiere bastante con la acción política y deliberativa. En la fiesta y en el rito “vemos a personas dramatizándose a ellas mismas y a la cultura al tiempo, cada una construida por la otra” (Myerhoff 1984:155). Si bien en la preparación del Carnaval hay procesos políticos, de deliberación y de negociación en cuanto a las temáticas, al estudio de los temas que van a ser carnavalizados, “las prácticas culturales son, más que acciones, *actuaciones*. Representan, simulan las acciones sociales, pero sólo a veces operan como una acción” (García 1989:327. El subrayado es nuestro).

Es necesario también señalar que las actuales condiciones y transformaciones de las políticas educativas no están favoreciendo el fortalecimiento de las escuelas como escuelas públicas. Los megacolegios son inmanejables y proclives a la burocratización y al manejo excesivamente gerencial y formal de todos los procedimientos. Los procesos de comunicación son cada vez más formales, y el diálogo y el debate –con los problemas espaciales, temporales, y de falta de autonomía que hemos señalado en este trabajo- van a ser imposibles, y de hecho ya lo son.

La vinculación de una profesora de preescolar al equipo de investigación abrió un campo de investigación que consideramos inédito: la construcción de la ciudadanía y del gobierno escolar entre los más pequeños, relegados actualmente, incluso por la normativa (sólo tienen representación hasta el grado 3º de primaria). Sin embargo, esta profesora fue nombrada coordinadora académica en el colegio y no pudimos continuar con la experiencia. Esta es una deuda de la investigación que consideramos es inaplazable en el futuro inmediato.

“La democracia es, sin duda, una fiesta. Ante todo, por supuesto, en el propio circo electoral, con sus espectaculares fiestas multicolores que jalonan el ciclo político con sus periódicas votaciones estacionales. Sin embargo, es notorio el carácter excesivamente instrumental de las fiestas electorales, cuyos ribetes ortopédicos y maquinales les restan espontaneidad, por lo que más parecen festejos reproductores del orden, del tipo *panem et circenses*, que reestructuradoras efervescentes colectivas (...) Hay que acudir a otros inesperados acontecimientos expresivos, que emergen por sorpresa en la vida cotidiana de las democracias, para encontrarnos con la fiesta política en estado puro: son las movilizaciones colectivas de los movimientos populares o de masas, desde las más sentidas reivindicaciones sociales hasta las más festivas manifestaciones cívicas” (Gil 1991:180-181).

La democracia en la escuela –radicalmente entendida- puede llegar a cumplir las funciones de una fiesta, en el sentido de ampliar las fronteras sociales y tender puentes para comunicar posiciones irreconciliables o enfrentadas (padres y docentes, estudiantes y docentes, directivas y docentes, estudiantes y estudiantes...).

“La soberanía popular exige la participación ciudadana, que sólo puede ser suscitada mediante una representación expresiva del ejercicio del poder que se halle próxima a la naturaleza profunda de la fiesta política descrita por Veyne (Paul Veyne. “El individuo herido en el corazón por el poder público”, en Veyne, Paul, et al.: Sobre el individuo, Barcelona: Paidós, 1990). (...) “Un gobernante con carisma es el que sabe hacer del Estado una fiesta contagiosa, logrando contagiarle al pueblo el festivo placer del ejercicio del poder, para que éste lo asuma como cosa suya: he aquí la erótica del poder (...) No conviene hacerse ilusiones, y quizá deba abandonarse toda esperanza. Pero por pequeña que sea, merece la pena alimentar la posibilidad de fundar festivamente la participación política. Al fin y al cabo, y en esencia, la fiesta implica la libre imposición de la experiencia colectiva sobre la personal. Es decir, expresa el imperio de lo público, pero ejercido no coactivamente (como hacen la religión y la ley) sino seductoramente: hedonistamente (...) Sólo mediante la fiesta puede suscitarse el entusiasmo cívico, que no puede sobrevenir más que por placer, y nunca por deber” (Gil 1991:183-184).

6 SINOPSIS (ABSTRACT) DE RESULTADOS

El trabajo presenta dos experiencias pedagógicas: la experiencia festiva y pedagógica del Carnaval Solorientado desde la participación que en él tiene la escuela rural Los Soches (Suroriente de Bogotá), y las dinámicas en torno al gobierno escolar en el colegio distrital Alfonso López Michelsen (Bosa, Bogotá). El Carnaval escolar que se realiza el 31 de octubre desde hace más de 20 años por iniciativa de las maestras y que ha sido premiado y reconocido en varias ocasiones, se toma como pretexto para pensar las relaciones entre escuela y fiesta, y el papel que juegan las festividades escolares en la construcción de lo público en la escuela o en la construcción de una escuela pública. Se problematiza el concepto de escuela pública y se analizan una serie de paradojas que se producen cuando la fiesta entra a la escuela. En el caso del gobierno escolar en un megacolegio recientemente inaugurado se describe la cotidianidad de las elecciones y del funcionamiento de los órganos de gobierno, así como varias innovaciones que se introdujeron para fortalecer la dimensión pública del colegio. Se basa en un trabajo de campo durante 2008 en el que participaron docentes de la misma escuela, profesionales y profesores universitarios, con financiación del IDEP-COLCIENCIAS. Concluye mostrando las dimensiones profundamente políticas de la fiesta para transformar la vida escolar, y la imposibilidad de que la democracia en la escuela pueda ser una realidad mientras no se asuma de una forma hedonista, festiva.

Palabras clave: educación pública, carnaval, fiesta escolar, gobierno escolar, educación básica, Bogotá

7 RESULTADOS DE CONOCIMIENTO

7.1 OBJETO Y ALCANCES DEL PROYECTO

7.1.1 Planteamiento del Problema

El proyecto aborda la pregunta planteada por la convocatoria –“¿Cómo se producen experiencias y prácticas pedagógicas que promuevan la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela?”- en dos escenarios escolares que el conocimiento empírico desarrollado por el Programa RED en la investigación Saberes locales y construcción de lo público en la escuela ha detectado como de especial potencia y significado en la configuración de lo público en las instituciones educativas nacionales: lo ritual y artístico, y las prácticas de participación y gobierno escolar. En este sentido, lo que se busca es comprender la especificidad de este tipo de prácticas y los sentidos que tienen para las comunidades educativas de dos instituciones de Bogotá con las cuales se llevará a cabo una experiencia sistemática de construcción de lo público y de sistematización sobre los factores de dichas experiencias que lo hacen posible y que podrían orientar experiencias similares en otras instituciones educativas.

A partir de los avances de la investigación Saberes locales y construcción de lo público en la escuela (Programa RED 2006-2007), que se centró en las dimensiones más curriculares y de aula en la construcción de lo público en escuelas colombianas (especialmente en campos como la educación ambiental y la educación en relación con la ciudad y lo urbano), el actual proyecto explora otros ámbitos y dimensiones que se consideran significativos en este sentido. Estas dimensiones son:

- a) La comprensión de lo público como aquello que potencialmente afecta a todos; como categoría y ámbito inestable y en disputa, en tanto escenario de contestación y conflicto entre sujetos, culturas e instituciones. A partir de esta comprensión se establece una relación estrecha entre los conflictos escolares y lo público, a partir de dos referentes centrales: de una parte, que lo público no es una cualidad ideal propia de los acuerdos y los consensos, sino también de las divergencias y diferencias; de otra que habría algo “público” en la forma en que se tramitan y discuten las divergencias
- b) Lo público en tanto “deber ser” y en este sentido, como algo a ser tanto defendido como construido.
- c) La asociación de lo público con las normas y prácticas de convivencia, con el gobierno escolar, con las relaciones de poder entre maestros y alumnos, con los conocimientos de las ciencias sociales, con la identidad cultural, con lo “popular”, con los derechos humanos, con los problemas del entorno, y con las actividades escolares con componentes “extra-curriculares” como el arte, las fiestas, las ceremonias y otro tipo

de eventos que rompen los tiempos y espacios formalizados por la racionalidad cotidiana propia de las clases y las asignaturas específicas.

- d) La comprensión de lo público, como el conjunto de prácticas, saberes, subjetividades, sensibilidades “dignas” de entrar a la escuela, lo cual en términos prácticos, orienta la mirada hacia aquellos temas y problemas de la práctica escolar que suscitan discusiones y conflictos abiertos en términos de su inclusión/exclusión del escenario escolar.
- e) La visibilización de un conjunto de líneas de fuerza que están afectando la construcción de lo público –del interés común, de lo que beneficia a todos- en las instituciones educativas, tales como el énfasis en prácticas individualizantes y competitivas que debilitan el tejido social; la lógica gerencialista de muchas escuelas con su énfasis en la eficiencia, la ampliación de la cobertura sin incrementar los recursos, y el control de arriba hacia abajo; la reestructuración de las instituciones educativas; el desentendimiento relativo en relación con los asuntos escolares de los sectores más pobres de la población.
- f) La comprensión de lo público no sólo como aquello que beneficia a todos, sino como una cualidad de la experiencia colectiva: como aquello sobre lo cual se delibera y decide de manera amplia, participativa y democrática.

En este contexto, el proyecto se pregunta por el tipo de experiencias y prácticas pedagógicas que resultan especialmente significativas para pensar y promover la construcción de lo público en la escuela, y en concreto: experiencias en las que se transforman las formas de participación, comunicación y gobierno escolar al interior de la escuela, y en las que la escuela se moviliza y participa en la creación y ampliación del espacio público de su entorno con actividades artísticas y festivas.

7.2 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia ha concebido desde sus inicios a la educación como un factor determinante en la apropiación de la cultura y en el desarrollo humano de los sujetos y ha asumido un compromiso que conlleva “explorar, proponer, impulsar y evaluar experiencias que fortalezcan el sentido público de la educación en cuanto bien al cual tienen derecho todos los miembros de nuestra sociedad” (Rodríguez 2002: 8). En el transcurso del camino recorrido, Red ha venido confirmando la idea de que la escuela se legitima como agencia educativa por su particular relación con el conocimiento y con la cultura y, precisamente por esa relación, a la escuela se le exige poner los saberes fundamentales al alcance de todos para el ejercicio de la ciudadanía, producir conocimiento en los contextos locales, salvaguardar las particularidades culturales y paliar en gran medida la exclusión que genera la sociedad del conocimiento y la información.

El Programa RED ha desarrollado 55 proyectos que articulan investigación y extensión en ámbitos tan diversos como la Universidad misma, las Instituciones Escolares, Secretarías de Educación, Ministerios de Educación (Colombia y Chile) y Organismos Internacionales; estas experiencias han incidido en la docencia y en la formación de nuevos investigadores en el campo de la educación. Sus proyectos y estudios se han inscrito en tres líneas de investigación: a) *El mundo escolar*, que estudia la escuela en contexto y abarca diversos aspectos de la vida interna y externa de la escuela, desde las disciplinas, los proyectos interdisciplinarios, la formación de los docentes, la calidad de la educación y el fomento de la investigación y la innovación educativa. b) *La gestión y la política educativa*, donde se tiene en cuenta que la escuela debe ser concebida como una construcción social y cultural, y que a su vez necesita ser problematizada a partir del análisis de sus constantes transformaciones, debidas a su dinámica interna, pero sobretodo a la influencia de las políticas educativas y el contexto sociopolítico en el que se inscribe. c) *Comunicación – educación*, línea que busca caracterizar los procesos de uso y producción mediática en el contexto escolar (ver: www.unal.edu.co/red).

En los últimos cinco años, Red ha venido desarrollando una dinámica de investigación cooperativa escuela-universidad, en instituciones escolares públicas de diversos lugares del país, a través de la cual se promueve la investigación sobre las realidades y los saberes locales para incorporarlos al currículo y a las prácticas pedagógicas. Esta experiencia ha logrado cambios en las dinámicas institucionales y en el significado de la escuela para los estudiantes, los profesores y las comunidades en las que se adelanta. Sin embargo, por el carácter público de la educación y por el valor que significa para nuestra sociedad la construcción de formas diversas de convivencia pacífica, ha sido necesario ampliar el horizonte para analizar si estas experiencias, además de enriquecer la vida de las escuelas y de brindar nuevos significados a la experiencia escolar, tienen un valor significativo para contribuir a la construcción de lo público.

En el 2006 el Programa RED ganó una convocatoria de investigación de carácter nacional con el proyecto *Saberes escolares y construcción de lo público en la escuela*, proyecto que pretendía explorar la forma como en colegios públicos y privados se definía lo público desde las prácticas pedagógicas en su relación con los saberes y problemáticas locales y nacionales. En este proyecto se ha venido trabajando con siete colegios del país (Atlántico: tres instituciones educativas públicas, Bogotá: dos instituciones privadas y una pública, Ibagué: una institución pública). La mirada abierta a estas instituciones escolares y el análisis al interior de cada una con investigadores externos (cuatro meses de trabajo de campo intensivo) y con grupos de docentes investigadores en cada uno de los colegios, ha permitido describir las dinámicas que se siguen para construir lo público en esas escuelas en diferentes ámbitos y especialmente en la forma como éstas asumen las problemáticas y los saberes locales.

En el año 2007 el Programa Red respondiendo a una invitación de la Secretaría de Educación de Bogotá para acompañar a tres colegios oficiales que iban a inaugurar su planta física en el

sector de Bosa y Kennedy, de modo que se convirtieran en colegios innovadores y de excelencia, realizó una propuesta donde planteó movilizar y acompañar a la comunidad escolar en la construcción de una escuela que dote de nuevos sentidos al quehacer educativo y a la vida escolar. En esta propuesta se reconoció y analizó la crisis de sentido de la institución escolar, se caracterizaron las tres instituciones educativas objeto del acompañamiento y sus entornos, se exploraron nuevos sentidos para la escuela hoy y en relación con su entorno, y se construyó de manera consensuada al interior de cada comunidad escolar una propuesta de escuela buscando responder a las recientes orientaciones de la SED y a las condiciones específicas del entorno.

Este nuevo estudio se avanza en esta línea de investigación acompañando procesos que se dan al interior de dos colegios distritales con los cuales el Programa ya viene trabajando: Los Soches, en el marco del proyecto anterior de construcción de lo público, y el Portal del Sol en el Proyecto de Excelencia de la SED. El primero de ellos ya ha adelantado durante dos años una investigación sobre la temática junto con el Programa RED, y ahora centrará su mirada en el papel que juega el Carnaval Soloriental en el que participa desde hace años, en la ampliación del sentido de lo público desde la escuela. El segundo colegio, un colegio nuevo que está creando su PEI, que está apenas conformándose y organizándose, puede ser un buen laboratorio para explorar innovaciones y nuevas formas de participación y gobierno escolar en las que se dimensione explícitamente el sentido público de la escuela.

La problemática de investigación (la construcción de lo público en la escuela) es de suma importancia para la educación en el país en un momento en que las fronteras entre educación pública y privada han sufrido grandes transformaciones por la introducción de lógicas mercantiles y empresariales en la escuela y en los sistemas educativos.

7.3 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS:

7.3.1 Objetivo general

Construir y sistematizar –en un trabajo cooperativo entre el Programa RED-UN y maestros de dos colegios distritales de Bogotá- dos alternativas pedagógicas para fortalecer la escuela como espacio de construcción de lo público: una enfocada hacia la intervención y ampliación del espacio público del entorno escolar desde el arte y la fiesta, y otra hacia la construcción de lo público desde la transformación de los procesos de participación, comunicación y gobierno escolar.

7.3.2 Objetivos específicos

Construir dos alternativas pedagógicas de construcción de lo público en la escuela: una centrada en la transformación de las relaciones de la escuela con su entorno inmediato a

través del arte y la fiesta, y otra partiendo de la transformación de las formas de participación, comunicación y gobierno escolar.

Sistematizar las experiencias realizadas en los dos colegios, dando cuenta de las propuestas pedagógicas, de los procesos de construcción y de implementación de esas propuestas, del papel de los actores y las concepciones de lo público que se construyen en cada una de ellas.

7.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nuestro enfoque se distancia de cierta tendencia en las instituciones escolares en estos últimos veinte años de centrar su atención en la búsqueda de las “buenas prácticas”, de las “escuelas exitosas”, de las “escuelas eficaces”, de las formas organizativas o de la cultura corporativa adecuadas para el éxito, búsqueda que apunta a la identificación de las variables y factores propios de la organización escolar en las instituciones, que producen ventajas en los resultados de los niños o en la calidad educativa, o en la eficiencia en su funcionamiento.

Se adopta un planteamiento de tipo interaccionista. Como afirma Blumer (1982:40-41) el interaccionismo toma como punto de partida la acción social de los individuos (agentes individuales) y de los grupos (agentes colectivos), pero pone en cuestión los intentos de establecer a priori la primacía de algún tipo especial de interacción sobre las demás. El principio de “determinación de la interacción” implica que el conocimiento de “objetos focalizados de análisis -sean autoconceptos, identidades, roles, prácticas organizativas o incluso movimientos sociales- no puede lograrse atendiendo sólo a cualidades que se presumen intrínsecas a ellos (...) pues para efectos prácticos (...) existen sólo en relación mutua” (Snow 2001:369).

Los órdenes y las recurrencias son siempre, como ya se ha mencionado anteriormente, locales, contingentes, inestables, y se basan en la interacción, que está constituida también por “los significados que las personas atribuyen al tipo de situación en la que la acción conjunta se produce” (Blumer 1982:44), significados que también se construyen en interacción. Lo anterior no presupone que la simbolización sea un asunto permanentemente problemático para los actores sociales, o que haya que estar inventando minuto a minuto; hay rutinas, hay presuposiciones, hay “marcos” (*frames*) “disponibles” en la terminología de Goffman, relativamente institucionalizados (Snow 2001:371-372), pero cuyo origen sigue estando en la acción inmediata y recíproca (Luckmann 1996:120-123.105) (Douglas 1996).

Más aún, una buena parte de la interacción versa explícitamente sobre esas convenciones, rutinas, clasificaciones. Esta rutinización se refuerza por el hecho de que la interacción se vincula temporalmente a las acciones conjuntas precedentes. Pero el peso del pasado o del presente sobre un comportamiento individual no se puede resolver en abstracto, sino empíricamente (Friedberg 1997:63) y en contextos concretos pues, de hecho, la gente usa gran variedad de métodos y estrategias -a la manera de un bricoleur- para construir la

predictibilidad, fiabilidad y legibilidad del precario “orden” de la interacción (Miztal 2001) (Douglas 1996).

Desde la perspectiva interaccionista adoptada como postura metodológica, el estudio de la escuela y, específicamente, las dinámicas que se siguen en la incorporación de las realidades, las tradiciones y los saberes y las relaciones que estas dinámicas puedan establecer con las formas de entender y construir lo público, permite a los investigadores buscar significados de formas abiertas para hallar comprensiones que vengan de las perspectivas de los agentes mismos (perspectiva émica) y no desde categorías previamente establecidas. Así, muchas pueden ser las maneras de entender y construir lo público.

No se trata entonces de evaluar o juzgar qué formas son mejores o cuáles son correctas, sino estar atentos a las diferencias que permitan justamente dar cuenta de la diversidad de formas que pueden construirse en la escuela y cómo esas formas revelan la multiplicidad del pensar, sentir y actuar en el conjunto de nuestra sociedad (Cazden & Hymes 1972). Algunas herramientas venidas de la etnografía y más específicamente de la denominada “etnografía de nivel múltiple” que plantea Ogbu (1993), de los enfoques interpretativos (Erickson 1989) tales como la observación con las consecuentes notas de campo, el diálogo con profesores, estudiantes, directivos, padres u otros agentes escolares y locales, las entrevistas, serán estrategias que se emplearán para producir información, apoyada por registros magnéticos tanto sonoros como visuales.

Las relaciones entre el grupo investigador de maestros y maestras y los investigadores de la UN se regulan, en buena parte, según un modelo que ha sido denominado investigación colaborativa (*collaborative research, collaborative action research o interactive research and development*; ver Bartolomé Pina 1986) que pertenece al ámbito de la investigación-acción. En este modelo, investigadores y maestros co-investigan. Es decir, los docentes no son simplemente “informantes” o colaboradores, sino que también contribuyen a formular los objetivos, sugieren y cuestionan metodologías e instrumentos, recogen e interpretan la información. Desde la perspectiva de Oja y Pine (1983: 61-62, citados por Bartolomé, 1986), algunas de las características comunes a este enfoque son:

- Los problemas son mutuamente definidos por los investigadores y los profesores
- Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la solución de problemas
- Los profesores desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías de investigación naturalística y estudios de campo
- Como resultado de participar en el proceso de investigación son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a sí mismos profesionalmente.

En el Programa RED tenemos una experiencia de más de diez años en este tipo de investigaciones cooperativas con maestras, maestros y directivas (ver, por ejemplo, Miñana Blasco 1999).

La investigación se aborda desde estrategias diversas que se construyen en interacción con los objetos de estudio y desde las tradiciones investigativas anteriormente señaladas. Es decir, que se realiza trabajo de campo y observación directa de dos instituciones educativas a manera de estudios de caso. Se utilizan cuestionarios de respuestas abiertas, textos libres, entrevistas, conversaciones con los maestros y directivos, talleres, consulta de fuentes documentales, legislación educativa, seminarios teóricos... Igualmente se proponen experiencias-experimentos o innovaciones al interior de los mismos colegios.

El trabajo del equipo de investigadores (maestros de colegios y profesores universitarios) se amplió en algunas ocasiones a eventos con participación más numerosa de directivos y docentes, de estudiantes y padres y madres de familia.

El procesamiento, organización y análisis de la información producida se realizó básicamente a través de software especializado, en concreto, Atlas-ti.

Si bien se pretende estar abiertos lo que acontece en las escuelas en relación con los procesos de construcción de lo público, se prestó especial atención a dos modalidades concretas: las relaciones que una escuela construye con su entorno desde las artes y la fiesta, y la manera en que se amplía y se construye lo público desde la transformación de las formas de participación y comunicación al interior de una comunidad escolar, y en relación con su entorno inmediato.

En los capítulos en los que se describen las experiencias, se incluye igualmente la forma como se conformaron los grupos de investigación en cada colegio y cuáles fueron sus dinámicas. En cuanto al trabajo conjunto entre los dos colegios hubo un factor que dificultó las reuniones: el hecho de que las profesoras de Los Soches trabajan en la mañana, y las del Alfonso López en la tarde. Las reuniones conjuntas hubo que realizarlas después de las 7 pm, después del cansancio de la jornada laboral y, en alguna ocasión, los sábados en la mañana.

Objetivos	Estrategias
<p>Construir dos alternativas pedagógicas de construcción de lo público en la escuela: una centrada en la transformación de las relaciones de la escuela con su entorno inmediato a través del arte y la fiesta, y otra partiendo de la transformación de las formas de participación, comunicación y gobierno escolar.</p>	<p>Documentar y describir las prácticas recientes en cada colegio relacionadas con las dos alternativas, en especial en Los Soches, pues el Carnaval Soloriental es una experiencia que lleva más de 20 años.</p> <p>Realizar una serie de seminarios y debates en torno al concepto de lo público con el fin de ampliar y, al mismo tiempo, precisar conceptualmente la temática. Posicionarse el equipo de investigación en relación con el concepto de lo público desde el cual se van a construir las experiencias. Igualmente con algunas teorías sobre la fiesta y el carnaval en uno de los casos, y con las de participación, comunicación y autogobierno, en el otro caso.</p> <p>Analizar las prácticas recientes en relación con la perspectiva teórica adoptada, explorando su potencial para la temática.</p> <p>Proponer una serie de transformaciones en las prácticas (sean del Carnaval Soloriental, o de los procesos de participación y gobierno escolar, según el caso).</p> <p>Presentar las propuestas a la comunidad escolar, especialmente a los actores</p>

	<p>directamente involucrados o afectados por los cambios, y negociarlas con ellos.</p> <p>Llevar a la práctica dichas propuestas.</p> <p>Introducir en el proceso de implementación una serie de mecanismos de retroalimentación que permitan ir ajustando la experiencia sobre la marcha.</p>
<p>Sistematizar las experiencias realizadas en los dos colegios, dando cuenta de las propuestas pedagógicas, de los procesos de construcción y de implementación de esas propuestas, del papel de los actores y las concepciones de lo público que se construyen en cada una de ellas.</p>	<p>Documentar los procesos anteriores a través de su registro en diarios, notas de campo, protocolos de observación sistemática, grabaciones de audio y video, recopilación y/o copia de documentos.</p> <p>Establecer unas categorías para la organización y el análisis de la información producida.</p> <p>Procesamiento y codificación de la información con ayuda del software Atlas-ti.</p> <p>Análisis de la información organizada y codificada, en primer lugar cada uno de los casos. Posteriormente, en un ejercicio comparativo entre los dos casos y, finalmente, en relación con los resultados de las investigaciones anteriores del Programa RED o de otras investigaciones similares.</p> <p>Redacción de un informe por cada caso y de unas conclusiones generales que relacionen los dos casos.</p> <p>En todos los procesos anteriores participará el equipo de investigación, incluyendo a los maestros investigadores de los colegios; en algunos de los procesos participarán otros actores de la comunidad educativa.</p>

7.5 EL CENTRO EDUCATIVO RURAL LOS SOCHES Y EL CARNAVAL SOLORIENTAL

7.5.1 Introducción

El Centro Educativo Distrital “Los Soches” se encuentra ubicado al sur oriente de Bogotá, en las estribaciones del páramo de Cruz Verde. La vereda “Los Soches” debe su nombre a unos venados ya extintos en el lugar. Esta zona está habitada por una comunidad rural que vive en condiciones difíciles, ya que no cuenta con servicios públicos de calidad, subsiste de una agricultura de minifundio y se debate entre problemas de desempleo, pobreza y falta de recursos para un desarrollo adecuado.

Recientemente la vereda se ha ido rodeando de barrios piratas, en donde generalmente se albergan desplazados de la violencia; razón por la cual la Junta de Acción Comunal ha adelantando acciones con el apoyo de las instituciones del sector, para que la vereda no fuera declarada zona de expansión urbana y logró que se constituyera en AGROPARQUE.

La escuela fue construida en un terreno donado por una vecina, hace algo más de 30 años, utilizando los exiguos recursos de la comunidad y algunas donaciones, pero sin los requerimientos técnicos necesarios. En estas tres décadas no ha recibido apoyo sustancial

en cuanto a infraestructura. Cuando se construyó fue pensada para la escasa población escolar del momento.

Al Centro Educativo Distrital “Los Soches” asisten aproximadamente 140 niños (50% de niñas y 50% niños) con edades que oscilan entre los 5 y los 12 años, se presentan casos en extra edad con niños de 13 a 17 años.

Algunos niños provienen de la vereda Los soches y otros de los barrios cercanos. La situación económica de los niños y sus familias es carente, así que la mayoría de los padres trabajan largas jornadas. Mientras los de la vereda son agricultores, los de los barrios son trabajadores informales que reciclan, venden en buses y esquinas, trabajan en monta llantas o como ayudantes de construcción.

Muchos niños, especialmente de las comunidades urbanas, viven en situación de descuido, abandono y hasta maltrato, sumándose a esto problemas de mal nutrición que afectan su rendimiento escolar. Numerosos son los riesgos que corren los menores debido a que los padres trabajan todo el día y ellos deben permanecer solos en la casa o en la calle, lo que ha originado serios problemas de convivencia, comportamiento y seguridad.

Los niños de la vereda son afectuosos y calidos, cooperan y participan en las actividades escolares aportando sus saberes empíricos y manifestando apertura hacia el aprendizaje y al mejoramiento personal. En general tienen una mayor atención afectiva, nutricional y médica por parte de sus padres, que los niños de los barrios aledaños.

El PEI de la Institución se denomina: “La lúdica y la artística en la construcción de una escuela con sentido”. Pretende desarrollar las potencialidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales de los niños, haciendo énfasis en la lúdica y la artística como parte esencial en el desarrollo de su niñez. Propone ampliar la visión del mundo que tienen los niños, para ello se programan salidas a entornos urbanos y rurales, encuentros con otras comunidades, visitas a museos, parques temáticos y recreativos, bibliotecas, granjas, teatros y sitios históricos.

El equipo de docentes de los Soches está integrado por siete docentes que atienden los grados de preescolar a 5º, seis profesoras, un profesor de música y la directora; de los cuales la mayoría lleva de 17 a 20 años laborando en la institución educativa. Los docentes recientemente vinculados se han integrado con entusiasmo a los proyectos y al ritmo de trabajo de sus compañeras.

Hace dos décadas se logró consolidar un equipo de docentes quienes han repensado la labor educativa. Inicialmente realizaron censos en los hogares de los niños que asistían a la escuela para conocer mejor su situación social, económica y cultural. A partir de este conocimiento surgen proyectos tendientes a contribuir en la solución de algunos de los problemas que generan las carencias afectivas, de recreación, de estímulo y de expresión de los niños. Se creo entonces el preescolar para ofrecer oportunidades de cuidado, dialogo, y desarrollo lúdico y artístico. Esta experiencia fue relevante a nivel institucional por que se rescata en los

niños un momento crucial e irremplazable para su aprendizaje. Esto se evidenció con la disminución de la deserción en primero, el aumento de la promoción y el mejor desempeño en toda la primaria.

En 1995 el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media RED de la Universidad Nacional de Colombia invitó a las docentes a participar en un proceso de formación permanente, lo que posibilitó avances en el desarrollo teórico mediante grupos de estudio, seminarios y talleres. Estas actividades se han adelantado conjuntamente con docentes de la Universidad y de otras instituciones de educación básica y media de diversas regiones del país. Inicialmente se elaboraron y pusieron en marcha proyectos de aula relacionados con la lengua escrita y la lúdica. Posteriormente se centró la atención en el trabajo interdisciplinario por proyectos de educación ambiental. En la actualidad, esta propuesta ha evolucionado retomando el tema del agua como objeto de estudio “El agua asunto vital”, puesto que en los Soches, nacen innumerables hilos de agua por estar ubicada en un sector del páramo de Cruz Verde.

En la actualidad la institución goza de la confianza de la comunidad, en parte por la apertura que se ha generado hacia padres de familia, ex alumnos, vecinos, organizaciones rurales y otras entidades.

Los Soches es una institución particular por el número de estudiantes, el entorno rural, el grupo de docentes y todo lo que en ella se gesta, lo que permite una convivencia sana y una interacción efectiva que minimiza la existencia de conflictos y facilita su solución. El funcionamiento de la institución, si bien responde a relaciones de tipo democrático, trasciende los formalismos y acartonamiento que se derivan del gobierno escolar clásico. Así mismo las relaciones entre docentes y estudiantes, lo mismo que las relaciones entre docentes son de cooperación y de búsqueda conjunta de nuevos saberes.

Desde hace 21 años la comunidad escolar de los Soches participa en el proyecto interinstitucional “Carnaval Soloriental, adelantado por diferentes Centros educativos del sector; organizado por un equipo de docentes denominado Tertulia pedagógica.

El Carnaval nace como una contrapropuesta a la fiesta foránea del Halloween, con el deseo de valorar formas nativas de fiesta. Valorar lo nuestro. Rechazar aquello que desde afuera se quiere imponer universalmente. Esa es la postura de las integrantes de Tertulia.

El objetivo general del Carnaval es integrar la lúdica y lo artístico con lo conceptual, dando así posibilidad de otorgar mayor sentido y coherencia a las actividades pedagógicas que se desarrollan en la institución.

Este proyecto surge de la necesidad de valorar y validar elementos festivos de nuestra cultura: música, danza, literatura, mitos y leyendas, pero además pretende hacer visible de manera crítica problemas ambientales, políticas nacionales e internacionales y momentos históricos. En los primeros años el Carnaval contaba con la participación de pocas

instituciones, escasos recursos e insuficientes elementos festivos. Poco a poco el Carnaval involucra a mayor número de docentes y de niños y gestiona recursos para la contratación de grupos musicales. Antes de la fusión de instituciones educativas participaron en el Carnaval cerca de 13 escuelas que para entonces eran instituciones autónomas.

Hoy, El Carnaval Solorienta es reconocido como un proyecto de gran valor Pedagógico en el distrito capital.

7.5.2 La experiencia pedagógica e investigativa

El colectivo de docentes de los Soches y de la universidad inició formalmente sus actividades con una reunión que tenía la finalidad de socializar los objetivos, establecer responsabilidades y definir estrategias para sistematizar la información. En esta reunión se estableció que el objeto principal del proyecto era estudiar y potenciar la escuela como espacio de construcción de lo público, desde el arte y la fiesta generados por el Carnaval Solorienta.

El Carnaval Solorienta es un proyecto que desde hace más de 20 años desarrolla un grupo de maestros de diferentes escuelas localizadas en la anteriormente denominada Zona 5ª, hoy localidad de San Cristóbal. Este año han unido esfuerzos para su realización los maestros de los colegios La Belleza, Los Soches y Nueva Delhi. Son ellos quienes tienen sus representantes en la “Tertulia pedagógica”, grupo comprometido con la reflexión sobre temas educativos y que dedica buena parte del año escolar a definir, concertar y orientar los procesos y actividades propias del Carnaval, a la vez que se encarga de planear actividades, obtener financiación, coordinar la logística y contratar servicios, cuando es necesario. Desde la primera reunión de la Tertulia pedagógica los docentes se propusieron: “generar análisis en los muchachos, ser críticos frente a los medios masivos de comunicación, buscar un compromiso de análisis a nivel social”.

“La metodología del Carnaval, explicada por las profesoras de “Tertulia”, consiste en generar temas en cada escuela, junto a los niños; contar con grupos de apoyo en cada institución que acompañen el trabajo y lo dinamicen; asumir desde el grupo Tertulia Pedagógica la “gestión dura” del proyecto. La preparación del Carnaval incluye además de los muñeques, el maquillaje y las comparsas, la pintura de murales que le hagan propaganda”. (Diario de campo, investigador UN)

Con el fin de conocer y sistematizar la información sobre la planeación y ejecución de las actividades propias del Carnaval y, a la vez, reconocer y fortalecer la construcción de lo público, las maestras de los Soches que representan la institución en Tertulia pedagógica, se comprometieron a diligenciar ante este colectivo la invitación para que los investigadores de “Haciendo pública la escuela pública: dos caminos” pudieran asistir y participar en las reuniones del grupo.

En la primera reunión del grupo de investigación en Los Soches se presentó el informe final del trabajo de investigación anterior: “Saberes locales y construcción de lo público en la escuela”. Así mismo, el profesor Miñana explicó el sentido del nuevo proyecto “Haciendo Pública la Escuela Pública: Dos Caminos”, Igualmente, comentó que la intervención y ampliación del espacio público, del entorno escolar, desde el arte y la fiesta, y la construcción de lo público desde la transformación de los procesos de participación, comunicación y gobierno escolar pueden servir como alternativas pedagógicas para fortalecer la escuela como espacio de construcción de lo público.

Sobre el documento final del proyecto de “Saberes locales...” el grupo investigador de docentes concluyó que “contiene reflexiones valiosas para el trabajo que se plantea ahora, tanto en el tema del gobierno escolar como sobre la ritualidad y festividad en la escuela”. “Es un buen soporte teórico adecuado para iniciar el nuevo proyecto”.

Se establecieron compromisos de asistencia a reuniones, cronograma, estudio de documentos y elaboración de diarios de campo. Algunas maestras mostraron preocupación por reunir en los diarios mucha información dispersa y que en algunos casos no fuera útil; se concluyó que esto no importaba pues al final era posible seleccionar lo relevante para el proyecto. Para el tratamiento teórico de los temas se presentó, a los dos grupos de maestros, del Alfonso López y los Soches una lista de material bibliográfico para que escogieran algunas lecturas.

7.5.3 La definición del tema o eje que articula las acciones pedagógicas y lúdicas del Carnaval Solorienta en su versión 2008.

En los primeros días de 2008 los miembros de Tertulia Pedagógica se comunicaron y plantearon que era urgente consultar en las diferentes instituciones a estudiantes y docentes, para definir el tema central del carnaval. Para algunos colegios era apremiante esta selección al iniciar el año escolar, puesto que les posibilitaba definir y proyectar el currículo.

Por el motivo mencionado, los docentes de los Soches se dedicaron a organizar actividades para motivar la ejecución del proyecto y elegir el tema central del Carnaval. Para ello programaron la presentación de un video sobre el Carnaval en años anteriores. Los niños de cada uno de los cursos asistieron y comentaron con entusiasmo los acontecimientos pasados.

“Los estudiantes observaron en su totalidad el video y durante el transcurso de éste, realizaron comentarios como ‘chévere el carnaval, participar en la comparsa, pintarse la cara, bailamos, reímos nos divertimos, aprendemos cosas nuevas, compartimos, todo es felicidad”. (Diario de campo, docente)

“...especialmente los niños de quinto quienes en su gran mayoría han participado varios años seguidos en el carnaval y les causaba mucha gracia cuando algunos de ellos aparecían en el video, cuando cursaban sus primeros años escolares”. (Diario de campo, docente)

... “Este día en el aula realizamos una charla sobre el carnaval del año pasado y aproveché para que ellos mismos les contaran a los niños nuevos cómo se organiza y se realiza esta actividad”.

“Se observaron gestos de risa, alegría al ver a sus compañeros pintada la cara y bailando al son de la música propia del carnaval”. (Diario de campo, docente)

En el mes de febrero, el psicólogo Wilson Hendez fue invitado por los profesores Carlos Miñana y José Gregorio Rodríguez a presentar, al grupo de maestros, los resultados del trabajo monográfico titulado *¡Esto es una rumba! Incidencia de la fiesta en la transformación de la escuela, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo psicológico*. En su exposición el autor comentó que la finalidad de la investigación era develar cómo la fiesta propicia en los Soches “otras formas de ser y hacer la escuela, la ciudad, la ciudadanía y lo público”. Explicó que la propuesta aborda temas como los siguientes:

- La construcción de ciudad- ciudadanía desde el Carnaval,
- El trabajo de los docentes y
- El desarrollo psicológico desde una perspectiva cultural.

Al finalizar la presentación las maestras comentaron que este trabajo ofrecía “aportes significativos sobre el quehacer escolar y una mirada desprevenida, afectiva y nueva, pero sistemática a la vez”. Igualmente, solicitaron a Wilson que presentara su trabajo a los niños y definieron con él la fecha. El día acordado se realizó la reunión y una profesora (Rosita) comenta en su diario que “Wilson mostró de forma mágica, su mirada poética sobre el Carnaval en los Soches”.

En una reunión posterior, el profesor Carlos Miñana presentó una charla sobre creencias, experiencias, supuestos y desarrollos sobre la fiesta, los maestros y la escuela, y sobre los usos, abusos y desusos de las fiestas en la escuela.

Los estudiantes de los Soches, a partir del video y de la charla con Wilson, bajo una estrategia de “lluvia de ideas” propusieron como temas para el Carnaval: La música, la naturaleza, el sol, la lluvia, los planetas, el calentamiento global, la capa de ozono, la genética humana, la arquitectura, Latinoamérica, y las diferentes monedas en el mundo. Como en varios cursos los niños manifestaron interés por el tema de Latinoamérica, los docentes de los Soches acordaron seleccionarlo como su opción y presentarlo en Tertulia pedagógica para allí decidir con los profesores de las otras instituciones qué hacer.

“Los temas propuestos fueron: continuar con el calentamiento global y presentarlo en el carnaval, la atmósfera, los continentes, América del Sur, Colombia y sus riquezas y problemas, platos típicos de Colombia, Colombia sus ríos y mares, regiones naturales de Colombia, el universo, el planeta Tierra, la contaminación, grupos indígenas de Colombia”. (Diario de campo, docente)

“Terminado el video les preguntamos ¿cuál les gustaría que fuera el tema del carnaval este año? Los niños respondieron: el sol, el agua, los cocodrilos, la luna, el lobo, los Soches, el gusano.” (Diario de campo, docente)

En la reunión inicial con el colectivo Tertulia pedagógica el profesor Carlos Miñana propuso una charla que tuviera dos partes, la primera sobre algunos elementos básicos del carnaval y de sus aspectos teóricos: ¿qué es un carnaval?, ¿cómo llegó a América Latina?, ¿qué tipo de carnaval se trajo?, ¿cómo se transformó?; y en la segunda parte abordar el tema de las relaciones entre la fiesta y la escuela, las maneras de relacionarse y la reinención de una nueva ritualidad en la escuela. Este último tema fue el que más interesó a las profesoras de Tertulia pedagógica, dados los inconvenientes que han tenido y los obstáculos que han encontrado para que el colegio Nueva Delhi participe en el Carnaval. Las maestras solicitaron orientación e información sobre material bibliográfico y Carlos Miñana se comprometió, tal como lo hizo posteriormente, a enviar un texto sobre la fiesta y la escuela.

Con posterioridad se invitó a los maestros a estudiar el libro *Estado de la fiesta* de Enrique Gil Calvo, donde se hace una mirada sociológica al carácter de lo festivo, a la conveniencia o inconveniencia de “la fiesta” de acuerdo a los intereses productivos de las formaciones sociales, a la conservación de valores ancestrales y a la catarsis de grupos populares.

En una de las primeras reuniones de “Tertulia pedagógica” las profesoras Rosita y Gloria dieron a conocer los resultados de la consulta referida anteriormente, mencionando al final que los Soches proponían el tema de Latinoamérica.

“Luego de la tradicional charladera sobre lo que sucede en las escuelas, en las familias, en Bogotá, en el país..., comentarios que se desenvuelven simultáneamente con el consumo de un espumoso chocolate acompañado de queso, pan torta, galletas; se dio un informe por institución, acerca de las actividades realizadas para recoger los temas sugeridos”. (Diario de campo, docente)

Posteriormente la profesora Ángela, del Nueva Delhi, informó que en su colegio, para seleccionar el tema del carnaval se formularon a los estudiantes las tres siguientes preguntas:

- ¿Qué actividades le gusta hacer?
- ¿Qué cosas le preocupan?
- ¿Qué le gustaría aprender?

Además comentó acerca de los temas que siempre salen en primaria: sobre animales como osos, dinosaurios, pájaros y en general temas relacionados con la naturaleza, e informó que los estudiantes propusieron:

- Los secuestrados y
- Que los papás no les peguen a las mamás

Así mismo explicó que, al consultar a los profesores de bachillerato sobre el tema, ellos mencionaron que preferían que se hiciera alusión a Colombia.

Los docentes del colegio La Belleza notificaron en la reunión que no hicieron trabajo de consulta con los estudiantes, por “fallas de coordinación de las personas encargadas”. Así mismo un docente planteó la importancia de tomar “la salud” como tema para el presente año.

El grupo de maestros repasó los temas sugeridos y luego de diversos planteamientos concluyó que tenía mayor campo de acción “Latinoamérica”. Después de evaluar algunas de las ventajas de esta propuesta, especialmente para trabajar con los estudiantes de secundaria, se acordó que éste fuera el tema del Carnaval.

A continuación se inició una reflexión orientada a restringir un poco el campo de acción de la propuesta, los docentes expresaron que Latinoamérica tiene un significado muy amplio. Por tanto, alguno de ellos sugirió que el Carnaval podría ser sobre:

- Megaproyectos en Latinoamérica.
- la integración de países latinoamericanos y sus consecuencias y
- Latinoamérica hoy.

También se mencionó trabajar Latinoamérica desde la literatura: cuentos de Latinoamérica, o desde la música o el cine. Así mismo se solicitó reducir la temática a “Sur América”, y se presentaron argumentos en pro y en contra.

Algunos de los argumentos en pro del cambio fueron:

- El término “Latinoamérica” está designado por la cultura dominante desde Europa. “Conviene más acogernos a términos enmarcados por nuestro entorno”;
- “Suramérica” es más restringido, lo cual nos va a permitir hablar en los diferentes colegios el mismo lenguaje y retomar subtemas parecidos; y
- la designación geográfica de “Suramérica” es más tangible para los estudiantes.

Cabe destacar como argumentos en contra:

- El término Latinoamérica recoge más una realidad política, que etimológica;
- Los países latinoamericanos tenemos unas raíces, historia y situación actual que nos hace semejantes y
- No es necesario retomar todos los países o todos los aspectos de Latinoamérica, por ejemplo se podría solo estudiar sus recursos.

“Los maestros mencionaron la necesidad de tener en cuenta a las culturas indígenas, justificándose en argumentos como ‘lo que significa el genocidio’, ‘el reconocimiento a esa cultura’, ‘la sobrevivencia de ellos es parte también de la

resistencia', y cuestionaron el nombre de Latinoamérica para el carnaval, pues dejaría por fuera a los indígenas". (Diario de campo, investigador UN)

Aunque en esta primera reunión se aprobó de manera general el tema del Carnaval, la denominación definitiva se consolidó en el siguiente encuentro en el que los maestros acordaron llamarlo "América desde el sur", nombre sugerido a los docentes por un amigo del Carnaval.

"Después de discutir, para una propuesta y otra, se quedó de tratar de repensar el tema. En otra reunión se informó del encuentro con un amigo del Carnaval que lo ha apoyado desde diversos ángulos a lo largo de su trayectoria, él sugería que el tema fuese 'América desde el sur' y felizmente, fue aceptado por todas las integrantes de Tertulia". (Diario de campo, docente)

En últimas, en estas primeras reuniones se definió que el Carnaval este año debía "generar conciencia política y construirnos como pueblos hermanos". Se recordó que es una "contrapropuesta al Halloween", que con el Carnaval se desea generar una "transformación cultural, primero entre maestros y luego en los estudiantes y la comunidad".

Este proceso de definición de la temática del carnaval, si bien muestra que la participación de los distintos actores e instituciones involucradas no fue igual, sí evidencia una gran reflexividad por parte de algunos actores, reflexividad que no es frecuente en el activismo que caracteriza la vida escolar. Desde la misma preparación se busca que el tema sea un asunto público.

7.5.4 Transformación del currículo y de las dinámicas escolares

El carnaval en el CED Los Soches es un eje curricular y la definición del tema para 2008 convocó a los docentes a planear y estructurar, teniendo en cuenta el ritmo y las propuestas de los estudiantes, un programa secuencial sobre tópicos de Suramérica, que fue adaptado para cada grado, enfatizando, de acuerdo con lo convenido por los docentes, en "la hermandad histórica de nuestros pueblos".

Los maestros reflexionaron y aprobaron contenidos curriculares relacionados con los países sudamericanos sus canciones, banderas, riquezas naturales y platos típicos. Resaltaron la importancia de temas concernientes a la hidrografía, ya que Suramérica posee más de la cuarta parte de agua dulce del planeta en sus ríos y lagos; la biodiversidad en fauna y flora a todo lo largo y ancho el continente, cuyo número supera en especies a otros continentes, pero está sometida a una gran explotación industrial o a la devastación natural; la selva amazónica, único pulmón significativo del planeta; el petróleo, reserva energética de importancia mundial y la minería, codiciada por compañías extranjeras.

Para el trabajo de aula cada grado escogió investigar un país, tema que luego socializó al resto de compañeros. Los maestros, por su parte, asumieron el estudio de lo que consideraron “grandes periodos de la historia en Latinoamérica”:

Las grandes culturas indígenas: Incas, Muiscas y sus desarrollos culturales, sociales y científicos. Cosmovisión. El choque cultural de la conquista. El genocidio de los indígenas en Suramérica, saqueo, “fundaciones”.

La colonia, época de asentamiento del poder de los europeos en Suramérica: José Celestino Mutis y la Expedición Botánica. La inquisición. La esclavitud. Instituciones: la mita, la encomienda, los resguardos. Revolución de los comuneros.

El periodo de la independencia y la República y los pocos cambios para la vida del pueblo con el rey o con los criollos en el poder.

Cada uno de los periodos históricos definidos quedó a cargo de un docente, quien debía comprometerse a estudiar y elaborar estrategias para presentar esta información a los otros docentes y a los niños de toda la escuela.

Para dar inicio a las actividades de aula se presentó la película “La misión” y un video sobre el río Amazonas: “La vida en la selva”. Igualmente se analizó en todos los grados y con los padres de familia la carta del jefe pielroja a Franklin Pierce, presidente de los Estados Unidos en 1854, y cuya vigencia es evidente “en la lucha de los sobrevivientes indígenas por la tierra”.

En el transcurso del año los niños conocieron nombres, ubicaciones, problemas de los países de Suramérica. Se logró trabajar integradamente. Enlazar diferentes saberes: geografía, literatura, historia, artes plásticas, música.

“Las profesoras de Los Soches cuentan su experiencia, explican que el proyecto del Carnaval es transversal a todo el currículo, e involucra todas las áreas. El trabajo se hace por grupos pequeños, y han logrado que los niños se identifiquen con la localidad y la ciudad. Resaltan el aporte desde el área de Educación artística, que ha logrado ser una elaboración con sentido, y ha posicionado esta área como importante. La profesora Rosa Camelo dice ‘transformar la práctica pedagógica es transformar la escuela’. A partir del Carnaval, los niños toman posiciones, indagan, buscan aliados y fortalecen su escritura”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“En la reunión pedagógica del día anterior los docentes acordamos iniciar el trabajo con el tema del carnaval ‘Latinoamérica’, para ello nos repartimos diferentes países por grados, donde se investigará conjuntamente con los estudiantes lo más significativo de cada uno de ellos. Es así como quedamos:

Preescolar → Chile
Primero → Perú
Segundo → Brasil

Tercero → Argentina
Cuarto → Venezuela
Quinto → Ecuador” (Diario de campo, docente)

“Teniendo en cuenta que se aproxima el día del idioma, nos pareció conveniente integrar en esta actividad el tema del carnaval. Las docentes de grado primero y tercero nos reunimos el mismo día de la jornada pedagógica con el fin de organizar y seleccionar los aspectos más importantes del país a trabajar. Nos pareció necesario que cada estudiante conociera los países que conforman Latinoamérica, para luego hacer énfasis en el que le correspondió a cada grado.” (Diario de campo, docente)

“Se evidenció gran creatividad, sentido de pertenencia, de igual forma, la investigación en diferentes fuentes de información, se observó tanto en estudiantes como en docentes. Al igual las diversas actividades que se realizaron en cada una de las aulas de clase y las que se trabajaron en conjunto en el aula múltiple”. (Diario de campo, docente)

“Al comienzo se tuvo reacción negativa de algún padre por tratar temas que no están en los programas, pero luego se dio cuenta de la secuencia y organización de los temas y del entusiasmo de su hija en el proyecto.” (Diario de campo, docente)

“Cuando llegué ya habían pasado preescolar, 1º y 2º, y comenzaba 3º, que había escogido a Argentina. La primera en pasar fue una niña que leyó algunos datos geográficos, la extensión y la población de una cartelera que otro niño sostenía junto a ella. Después de la niña la profesora de 3º complementó mostrando un mapa de Sudamérica en el que estaba resaltada Argentina, habló del clima del país y nombró a su capital... Después de los carteles todos los niños de 3º cantan una ‘canción típica’: ‘Mamá vieja’ de Los Visconti.

“...la profesora de 5º hace algunos comentarios acerca de los problemas entre Ecuador y Colombia, mencionando el Plan Colombia, las fumigaciones con glifosato, y la reciente muerte de Raúl Reyes. Sobre este último punto les pregunta a los niños del público si saben a quién mataron en Ecuador hace poco y todos responden en coro ‘Raúl Reyes’, luego vuelve a preguntar quién era él y le responden ‘secretario de las FARC’. La profesora termina invitando a los niños a estar pendientes de las noticias y cierran su presentación con una canción ‘con amor hoy yo quiero cantar a mi lindo Ecuador’.

“...Personalmente me pareció muy interesante el trabajo de las profesoras y de los niños. Los niños se ven realmente interesados e involucrados en el proceso de preparación del carnaval. Me llamó la atención la manera en que se conectaron las presentaciones con la actualidad del país, a través de referencias a las noticias del momento y con la invitación a estar pendiente de las futuras noticias. Los niños obviamente están al tanto de lo que pasa en el país, como lo muestra la respuesta clarísima en coro sobre la identidad del personaje muerto en Ecuador”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“Rosita da inicio a la Colonia. Da gran importancia al primer ambientalista, fundador de la expedición botánica José Celestino Mutis. Su narración fue de la mejor manera pues los niños estuvieron todo el tiempo atentos”. (Diario de campo, docente)

“Hicimos una reflexión con los niños de segundo sobre la película ‘La misión’. Los niños tienen claridad de la invasión por parte de los europeos, el abuso y robo que hicieron a nuestros indígenas”. (Diario de campo, docente)

7.5.5 Urdiendo la fiesta

En una de las reuniones de estudio y planeación desde la UN se propuso la inclusión de cambios en el Carnaval, no en las temáticas, sino en la preparación y el desarrollo del mismo, buscando introducir elementos nuevos que fortalecieran la idea de lo público. Es así como sugirió preparar una canción para que la cantaran todos los participantes del Carnaval y de esta manera reforzar e insistir sobre el tema central del mismo. La canción propuesta fue “Punto y raya”, una canción que habla de las fronteras en el continente, del compositor venezolano Aníbal Naoa, cuya música sería interpretada por todas las papayeras del Carnaval, y a la que se le añadirían algunas estrofas que dejaran un mensaje de esperanza y unión.

Así mismo, se sugirió que mientras cantan se realice una acción que permita por ejemplo, reorganizar a los niños por grupos, representando unos los países y otros las fronteras; luego, con la última estrofa de la canción las fronteras caerían y los niños formarían un gran grupo. El propósito de esta acción era reforzar la idea de unidad, fomentar la participación de todos y reiterar el mensaje del Carnaval. La propuesta como la planteó Carlos Miñana no pretendía reorganizar el Carnaval, ni poner trabajo extra, sino adaptarse a lo que ya está organizado y modificarlo. A la oferta una de las maestras acota que: “mas que si son países o no, es el problema de la frontera y cómo se rompe”. En este momento no se aceptó ni negó la propuesta de forma definitiva, las profesoras de “Tertulia” iban a considerarla. Sin embargo, en últimas, aunque en Los Soches llamó la atención y se adelantaron algunos ensayos para su puesta en marcha, en el Carnaval la recomendación no fue tomada en cuenta.

Igualmente en una reunión con las docentes de los Soches se propuso buscar algo más simbólico, más preformativo, que involucrara acciones de los niños. Se decía que era necesario “permitirles que expresen con la acción el tema del carnaval”. Se contempló algo que implicara cierta destrucción, ‘quemar algo simbólico de las relaciones entre países’; o pasar algo, o compartir algo. Por ejemplo ‘cada colegio con un símbolo que al juntarlo con los otros forme un nuevo símbolo’. Sería una cuestión muy sencilla, el intercambio de algo simbólico, un encuentro breve que no implique grandes actividades de preparación. Entregar algo y recibir otra cosa con un contenido simbólico relacionado con la temática del Carnaval. Una profesora incluso propuso que “esa integración debería comenzarse por el interior del colegio y luego extenderla a encuentros con otros colegios”. La idea era proponer algún tipo de acción simbólica, que permitiera articular más a los diferentes colegios.

El colectivo de Los Soches analizó la posibilidad de tumbar las fronteras de cursos en el tiempo del carnaval y que esto se extendiera a otras actividades. “Esos espacios son de

puertas abiertas en los salones, abiertos también a los saberes de los niños, a los saberes prácticos y que van más allá de la tarea y se articulan en un producto final tangible en la escuela”.

De manera simultánea al trabajo de aula, tres meses antes de la fiesta, el colectivo de maestros deliberó sobre los materiales necesarios para el Carnaval. Propusieron un rompecabezas con los países de América latina, que cada niño llevara una parte del mapa. Se distribuyó el trabajo y las responsabilidades. Se nombraron los cursos encargados de elaborar guacamayas, árboles y banderas, otras especies de flora y fauna, de riquezas colombianas y suramericanas y de ríos y sus especies. Así mismo, se propuso hacer un pulpo “con sombrero gringo” que en cada tentáculo tuviera un país, elaborar el sol basándose en algún diseño indígena y dejar como únicos muñecons grandes al minero, el pulpo, el mapa y el Sol.

Así pues, se iniciaron las acciones destinadas a elaborar los materiales para el Carnaval. Al entrevistar los niños y preguntarles sobre la forma como se preparaban ellos respondieron: “hacemos muñecons, gorros, bailamos, ensayamos los bailes”, “hacemos tocados”, “exposiciones [se refiere a las exposiciones hechas por los profesores y alumnos], “los muñecons los llevamos así y los metemos por todos lados, pa’ que sepan [sic] de que colegio son y eso”.

“La construcción de muñecons inició tempranamente, se elaboraron dantas, guacamayas, llamas, chigüiros, coatíes, monos, árboles, especies vegetales. La riqueza de las formas tradicionales indígenas en sus adornos, fueron tomando forma a partir de papel, cartón, espumas y pinturas. También se hicieron presentes los países de Suramérica con sus respectivas banderas. Todo tendiente a recoger la temática tratada durante el año alrededor del carnaval.

...“Se montó una comparsa alusiva a los indígenas, con 60 niños, mostrando sus atuendos, símbolos y danzas. Organizada por una docente contratada especialmente para este trabajo, quien a su vez nos contactó con un grupo de música tradicional indígena de una institución de Soacha, que acompañó alegremente a nuestros niños.

....“El Carnaval logra que los docentes de menor experiencia tengan un rápido aprendizaje en la elaboración de muñecons y tocados, se despliegue su creatividad, ensayando, proponiendo, construyendo junto con los estudiantes. En este año se inició temprano la construcción de tocados, muñecons y comparsa, lo cual hace trabajar mas plenteramente, sin angustia, con menos afanes y con mas detalles estéticos de terminación.” (Diario de campo, docente)

Durante el mes de octubre la escuela se convirtió en un gran taller donde niños, celadores, madres de familia y docentes laboraban con esmero y dedicación. Todo era un ir y venir, un corre, corre; se escuchaban preguntas, sugerencias, anécdotas, comentarios, comparaciones, todo era actividad. Todo era color, pegantes, cintas, cartulinas, papel; las diversas figuras comenzaron a decorar las aulas de clase, los corredores, el patio; incluso la cocina y la sala de

sistemas, es tanto el entusiasmo que incluso la señora Florecita de oficios varios y los señores vigilantes ingresaron al colectivo que preparaba el Carnaval, se integraron naturalmente, casi sin darse cuenta, entraron a formar parte del grupo de artesanos y artistas creativos. Cerca de la mitad de los niños está frecuentemente en el patio, allí bajo el mandato de una tambora, a veces con ligera llovizna o con un sol radiante, siguen las instrucciones de quien dirige la coreografía y de algunas maestras, ellos son los miembros de la comparsa que están preparando el desfile y el baile correspondientes.

La víspera del Carnaval la escuela se ha transformado en un taller de manualidades, desde la entrada se observan muñeques y tocados que reflejaban fauna y flora terrestre y acuática, en general la biodiversidad, todo ello con un toque especial de color. Los niños más grandes corren de un lado para otro con el fin de ofrecer sus servicios y apoyo en los cursos de los más pequeños. Quienes forman parte de la comparsa reciben con emoción sus atuendos y algunos de ellos se preocupan por el largo del vestido o por la talla de los alpargates. Están preocupados ya que, después de casi dos meses ensayo, no quieren tener problemas con el vestuario al momento de interpretar lo que con tanto esfuerzo han construido.

7.5.6 La colaboración de los padres de familia

Los profesores comentan en Tertulia que “la respuesta de los padres de familia al Carnaval en Nueva Delhi, ha sido de resistencia”. “No solo al Carnaval, sino en general a las nuevas metodologías propuestas. Los conflictos con los padres han generado traslados y cambios de colegios”. Las profesoras exponen que “es necesario estar justificando permanentemente el Carnaval y la metodología frente a los padres”. Se quejan también de la baja participación de los padres, a la que califican de “poco significativa” en 3° a 5°;” a los padres “les gusta que los niños participen pero ellos no se involucran”.

En Los Soches, teniendo en cuenta la recomendación que hizo el colectivo de este proyecto, los docentes invitaron a los padres de familia a un taller de preparación del carnaval, de esta forma los motivaron y lograron que ellos participaran en la planeación y elaboración de materiales. Así mismo estimularon su asistencia al desfile el día del Carnaval. En la reunión se presentaron a los padres de familia los objetivos y contenidos generales del Carnaval, se les explicó el recorrido que se hace y se escucharon de ellos propuestas y sugerencias. Todo esto los motivó y llevó, a muchos de ellos, a trabajar hombro a hombro con los niños en el diseño y elaboración de los materiales propios de la fiesta, en la confección de disfraces y tocados. Finalmente un grupo de madres de familia, el día del Carnaval, se hizo cargo de maquillar a niños y docentes, de pintar a sus vecinas y de irse de fiesta y bailar hasta quedar extenuadas.

“..... los docentes nos propusimos como un objetivo buscar los medios y las herramientas necesarias que permitieran involucrar activamente a padres de familia en el trabajo y proceso del carnaval, desde el mismo momento en que se inicio la investigación....

... “Algunos padres de familia demostraron interés, motivación por colaborar y apoyar la parte artística de nuestro proyecto. Se evidenció un toque mágico y espectacular para diseñar, crear, dar colorido, vida y alegría a la fiesta carnavalesca. Y que hablar del momento previo al desfile y (sic) derroche de entusiasmo cuando ellos con su toque particular ayudaron a maquillar dando rienda suelta a diseñar hermosos papagayos, mariposas, objetos precolombinos en fin diversidad de fauna y flora, a vestir y a estar pendientes de los últimos detalles con el propósito de que nuestro colegio se destacara entre los demás.

...“Adicionalmente es importante mencionar que su participación no terminó allí, pues nos acompañaron durante todo el recorrido de la fiesta carnavalesca; donde se dejaron notar por transmitir alegría, entusiasmo y vivir en grande esos momentos” “manifestaron gozo total, esto les permitió regocijarse y disfrutar sin penas ni temores.

“..este año en particular, observé una participación, integración y colaboración especial y grande por parte de varias madres de familia de diferentes cursos, que con sus manos especiales, voluntad y aportes, dieron toques finales y mágicos a este gran trabajo”. (Diario de campo, docente)

7.5.7 Por fin llega el gran día y se prende la fiesta

El día del Carnaval los niños madrugan a la escuela, están nerviosos y expectantes, quienes integran la comparsa arriban al colegio con sus vestidos blancos, el resto inicia la búsqueda de muñeques, banderas, tocados y demás elementos que llevarán al desfile, están muy emocionados, pero expresan preocupación pues aún les falta el maquillaje y las profesoras y madres de familia no dan abasto para atenderlos a todos.

Los buses que van a llevar a niños, docentes y padres de familia arriban al colegio, uno a uno los pequeños, de acuerdo con las indicaciones de los profesores, suben a ellos, están felices pues deben partir hacia Pinares, el sitio de encuentro con los otros colegios. Allí los esperan niños, vecinos, bandas y papayeras. Los conductores de los buses ayudan a las maestras a ubicar los muñeques sobre la carrocería.

Ya en Pinares los niños se tomaron las calles, danzaron, mostraron sus trabajos y admiraron los de sus compañeros. Este día las condiciones climáticas favorecieron el Carnaval y niños, madres de familia y docentes manifestaron un buen estado de ánimo y alegría, hubo derroche de color, de ritmo, de movimiento y de creatividad. Los maestros consideran que este año “se presentó una mejor socialización en la calle”. Llama la atención el gran número de personas que salen a las ventanas a saludar el desfile, lo mismo que quienes en las calles miran con curiosidad y simpatía a niños y jóvenes. Al salir el desfile y pasar frente a un jardín infantil, las maestras de esta institución motivan a los pequeños para que saluden y aplaudan a quienes están de fiesta.

“En el día del evento se reconoce como importante la ausencia o minimización del vandalismo presentada en la calle, los años anteriores. Este año no se les rompió ni rapó a los niños sus tocados o refrigerios. Algunos niños compartieron con estudiantes de otras instituciones”. (Diario de campo, docente)

Los maestros expresan alegría pues dos docentes que laboraban antes en Nueva Delhi y se trasladaron al INEM de Kennedy, este año hicieron presencia con sus chicos, a pesar de la distancia y de los intentos fallidos de asistir desde hace tres años. Así manifiestan que el acompañamiento de la red de eventos de la localidad 4ª, en lo concerniente a sonido, tarimas etc. fue adecuado.

El vestuario uniforme de los niños de la comparsa de Los Soches llamó la atención, así como su desempeño, ya que el conjunto de danzantes y músicos acompañantes creó un ambiente armonioso, de ceremonia y alegría.

Antes de llegar el Carnaval a Nueva Delhi, y cuando en el sitio se estaba preparando el recibimiento a quienes desfilan, el presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio salió a la calle con un megáfono e invitó a los vecinos a participar en el Carnaval. Cuando el desfile culmina en una pequeña plazoleta y frente a una tarima fue evidente el entusiasmo, los vecinos saludaron a quienes estaban de fiesta, ellos mantuvieron el ánimo arriba, en ningún momento se perdió el ambiente de rumba. “Fue una idea buena el grupo musical”. Todos bailaron alegremente, especialmente las madres de familia que contagiaban con su entusiasmo y parecían no cansarse de bailar y reír e incluso de cargar niños, muñeques, mapas y tocados. No hubo tiempo para fatigas ó recesos. Los niños estaban contentos con el refrigerio y muy satisfechos con el helado. Ellos tienen claro que la fiesta incluye la presencia y el disfrute de la comida. Todo fue secuencial y rápido. El baile de muñeques alrededor del sol y su quema, esta descrito por muchos niños, como un momento gratificante y significativo. Se notó mucha organización.

7.5.8 Pero también se presentaron dificultades

Los problemas generados por la intención del Rector de Nueva Delhi de no apoyar la participación de esta institución en el Carnaval Solorienta, ensombrecieron y dificultaron, su realización. Lo que suscitó que el colectivo de “Tertulia pedagógica”, con frecuencia, denunciara la situación y buscara apoyo a todo nivel, con el fin de evitar dificultades mayores y el entorpecimiento del proyecto. Entre otras actividades programó una reunión a la que invitó a todos los docentes de las tres instituciones para explicarles sobre el Carnaval y para animar su participación. Esta actividad permitió hacer claridad sobre distintos temas, por lo menos en lo formal y aunque se presentaron reticencias, se realizaron talleres sobre elaboración de muñeques y tocados y preparación de comparsas, con los cuales fue posible entusiasmar a algunos maestros.

De acuerdo con lo mencionado por los docentes el problema es que, aparentemente, el Rector de Nueva Delhi esta “torpedeando” el trabajo del Carnaval. La razón de su molestia parece ser el premio que ganó este proyecto. Para hacer claridad sobre el tema en la reunión, el colectivo de “Tertulia pedagógica”, presentó una carta del IDEP especificando para quien era el premio entregado, tratando así de aclarar las inquietudes del Rector. Las profesoras de “Tertulia” dicen que “hay mala fe” [Rosita] en las acciones del Rector, según ella él actúa con mala intención buscando afectar el trabajo del Carnaval en ese colegio. “Su mala fe les ha quitado credibilidad a los maestros, al proyecto de investigación y al trabajo del Carnaval, ha hecho demorar los procesos y los ritmos de trabajo y ha dañado la imagen de los profesores”. Por tanto los docentes que coordinan el proyecto se dedican con frecuencia a demostrarle al IDEP, a la SED y a otros maestros “como el Rector ha torpedeado el Carnaval”. También solicitaron en diferentes instancias “un compromiso del Rector para restituir lo que dañó”.

Los esfuerzos realizados por algunos maestros comprometidos con el proyecto, el acompañamiento de quienes representan la SED en este sector y la insistencia de “Tertulia pedagógica” motivaron la participación de un grupo importante de maestros y niños de La Belleza en el “Carnaval”. Sin embargo, cuando se evaluaron los resultados del trabajo una docente que participó en el proyecto manifestó: “el Rector quiere excluirme del plantel, para lo cual tiene previsto unos cambios en las sedes”.

Aunque no es el caso de los Soches, los maestros de las otras instituciones, La Belleza y Nueva Delhi, opinan que algunos problemas que tiene la organización del Carnaval están relacionados con las dificultades para establecer acuerdos entre las jornadas de mañana y tarde. Ellos tienen conflictos por la decoración del salón y por las visiones tan diferentes que tienen sobre el Halloween.

Otro asunto que preocupó al colectivo de maestros de Los Soches, durante algunos días, fue la construcción de un megacolegio en Villa Diana (vereda cercana a Los Soches) que amenazaría con el cierre de este colegio. Para el megacolegio se proyectan 36 aulas en un terreno de seis hectáreas. Las profesoras están preocupadas por la “desaparición de su colegio y del proceso pedagógico que aquí vienen llevando”. Han intentado evitar el cierre de la escuela por varios medios como gestiones ante el IDEP, la SED y la Alcaldía, sin que hasta ahora hayan tenido suerte. Aparentemente el proceso es irreversible y obedece a las políticas generales de la Alcaldía de Bogotá. Comentan que la única respuesta que han conseguido del IDEP es la propuesta de trasladar a toda la planta docente en su conjunto, a un mismo sitio, para que continúen allí con su proyecto. Las profesoras plantean el dilema de los colegios grandes vs. los pequeños; “en los colegios grandes se trabaja mucho por llenar un requisito”, cuestionan el compromiso que tienen los docentes en los megacolegios y el poco control que tienen de los procesos. Sienten que “los niños se terminarían perdiendo entre un mar de desconocidos”, pasando de una pequeña escuela rural a lo que ellas llaman un ‘monstruo’ de muchas aulas.

Sobre qué no les gusta del Carnaval y cuáles son las dificultades que se presentan los niños de Los Soches contestaron: “niños groseros que pelean mucho”, “niños que pegan”, “que dañan los muñecons”, “que otros niños rompan con palos los muñecons”, “que otros niños les peguen a los pequeños”, “que los niños cambien y no sean tan abusivos”, “yo sería feliz si todos los niños no dijeran groserías”, “que todos vayan con distinta ropa”, “sin disfraces”, “me gusta que me pinten la cara pero no disfrazado”.

Una docente destaca como conflictivo, “que al Carnaval se mete gente de afuera: Hay gente que se mete al Carnaval sin ser nada y entonces grave... se pierde lo que se ha hecho.” Sus compañeras a su vez sienten gran preocupación por que es posible que alguno de los niños se extravíe. Otra opina que “un punto de roce son los muñecons, que los niños cuidan mucho y siempre guardan para llevarlos a su casa al día siguiente”. A los niños les preocupa que “se les dañen por accidente o que otros niños los dañen a propósito”. Los docentes mencionan así mismo, la falta de acompañamiento real de la gente de Misión Bogotá, dicen que “es necesario que ayuden a controlar la gente y a cuidar a los niños durante el Carnaval”. Para darle instrucciones a la gente de Misión Bogotá, la profesora Rosa propuso “elegir a una persona encargada puntualmente de esa actividad, pedir más gente y anexar un oficio dando las instrucciones del caso”.

“A mi me da miedo tener que enfrentar la responsabilidad de cuidar a los niños. Existe el peligro de que los niños se puedan extraviar, o les pueda pasar algo, y ese miedo me cohibe un poco”. (Diario de campo, docente)

7.5.9 También se presentaron momentos ajenos al carnaval pero que motivaron su realización

Dos profesoras de Los Soches fueron en el 2008, en representación de la escuela y los proyectos pedagógicos a Venezuela. Al llegar del viaje comentaron su experiencia y lo que pudieron ver a nivel pedagógico e ideológico. Sobre la propuesta pedagógica contaron la experiencia de unas maestras que están haciendo un trabajo sobre educación musical, “haciendo una recuperación del folklor”. Tuvieron la oportunidad de estar en una comunidad indígena rural, que recientemente pudo tener acceso a la luz eléctrica; les impresionó el trabajo comunitario, mantenimiento de la lengua, de las tradiciones. Los ancianos que manejan la lengua de su comunidad, son ascendidos a maestros de sus comunidades. El trabajo que observaron las motivó y esto se hizo evidente en su actitud frente al proyecto.

7.5.10 Comentarios y recomendaciones

Los maestros de los Soches consideran que este año el Carnaval se enriqueció, en particular, debido a “la forma de tomar registros para su posterior análisis y al establecimiento de relaciones de solidaridad y amistad a lo largo de todo el proceso del Carnaval”. También manifestaron que los encuentros y reuniones les permitieron visibilizar ideas sobre la

hermandad en los periodos históricos, la importancia de la lengua, la cosmovisión y la cultura de los pueblos de Suramérica.

Los profesores declararon que la Universidad Nacional acompañó al CED Los Soches en el proyecto del Carnaval para el presente año y “terminó aportando al conjunto de docentes que participan en el Carnaval, nuevos conocimientos y haciendo contribuciones desde el grupo organizador “Tertulia pedagógica” para cualificar el proyecto”.

Los docentes de La Belleza expresaron que están evaluando el “Carnaval” en sus cursos, pero que ellos como maestros se encuentran satisfechos con el evento. La coordinadora afirmó: “Todos los niños se gozaron el Carnaval, hubo bastante colorido y compromiso”. En general los docentes de los tres colegios expresaron un sentimiento generalizado de satisfacción por el trabajo realizado.

En las diferentes reuniones de evaluación del proyecto se resaltó la participación entusiasta de los padres de familia de los Soches en el evento, su colaboración en la preparación del Carnaval, su dinamismo en la elaboración de los escudos de los niños de la comparsa y de algunos muñecones y su ánimo en los bailes “sentían al Carnaval suyo”. También los docentes de Los Soches expresaron entusiasmo por que los ex alumnos participaron, “muchos niños dejaron de ir a sus colegios para venir al Carnaval”.

Aunque no todos los padres participaron, el espacio quedó abierto. Por tanto, se espera para el próximo año invitarlos desde el inicio, pedirles apoyo en la designación del tema, en las exposiciones a lo largo del año, en los cine-foros y en la preparación de las comparsas.

Así mismo se argumentó que “el trabajo cooperativo que se realizó es la sumatoria de los trabajos de los niños, quienes motivados por sus maestros se asociaron para realizar el Carnaval”. Incluso a los niños de último curso, se les veía la alegría y al mismo tiempo la nostalgia, “profe este es nuestro último carnaval”. Aun niños ‘con sus problemitas’ se le metieron con todo al Carnaval.

Los niños manifestaron que este año el Carnaval versó sobre “lo de América del Sur, lo de los animales, lo de las plantas”, “por que acá cada año se trata un tema diferente. Este año se trató sobre América del Sur”. “Hacemos muñecones, viene una persona y nos ensaya una comparsa y salimos y bailamos”, “nos divertimos”. Al interrogárseles sobre ¿Qué hicieron en el Carnaval? ellos manifestaron que: “caminar, bailar”, “llevar muñecones”, “pintarse la cara”, “ver otros bailes”. Sobre ¿qué les gustó? revelaron: “que nos miren”, “toda la gente sale a mirar a ver qué es lo que está pasando”, “no nos quedamos en el mismo lado porque entonces no sería un carnaval”, “es chévere salir, caminar, bailar”, “hay gente que se une a bailar”, “vamos por toda la carretera”, “los carros casi no pasan”. Al interrogarse a los niños sobre los comentarios que hicieron los padres que asistieron en el Carnaval, una niña con gran entusiasmo comentó que su mamá había dicho que ese fue el ‘día más feliz de su vida’.

Aunque en años anteriores lo que más recordaban los niños eran las acciones, mucho más que el contenido ideológico propuesto por el Carnaval, en la evaluación de este año algunos estudiantes se acordaban del tema central y de los nuevos conocimientos adquiridos.

Es de destacar que para el Carnaval se desarrolló un excelente trabajo plástico y se estableció un compromiso para motivar en los niños el desempeño estético visual. Sin embargo, en la evaluación se escucharon comentarios relacionados con la preocupación de alguna de las docentes sobre la posibilidad de trabajar el año entrante con materiales menos contaminantes que el foami, el icopor o la espuma. Igualmente otra de ellas opinó que es posible, en un futuro, aprovechar más las “tarimas de la calle”, para que se aprecie por parte de todos el trabajo de los otros colegios”.

En la evaluación del Carnaval algunos docentes de la Belleza expresaron inconformismo por la entrega tardía del material para los muñeques, afirmación que otros consideraron que no era cierta. También se informó que el profesor Carlos, quien organizó en su mayoría el trabajo en secundaria dice que ya no quiere participar en el Carnaval. Se va a preguntar sobre sus razones. Se vio la posibilidad de enviarle una carta de agradecimiento desde Tertulia. Se comentó que los estudiantes construyeron con mucho ánimo los muñeques, pero que cuatro de esos muñeques fueron robados.

Entre las recomendaciones que se hacen están:

Fortalecer el trabajo de pedagogía musical en el Carnaval “sin música no hay fiesta”. Se debe pensar en el impacto positivo de trabajar la música con adolescentes. En contextos festivos toma sentido escuchar música de otro tipo por ejemplo indígena, tradicional. Por tanto, para la próxima versión del Carnaval es recomendable fortalecer la formación musical, ya que “faltó contraste musical, articular mejor la música porque es un potencial gigantesco”. El conjunto vallenato estuvo bien, pero no era lo adecuado en ese momento. Poner especial atención a la música contratada y su articulación con el evento. Por ejemplo en la quema del sol hubiese sido mejor que tocara el grupo musical de Soacha.

Se debe trabajar más la parte ritual, la ceremonia contribuye a fortalecer la idea central del Carnaval, lo que se pretende dejar claro. Por ejemplo con una canción con todos para resaltar el mensaje. Por ejemplo que en la quema del sol se incorpore la pregunta ¿qué estamos quemando? Ritualmente con un papel escrito o con una consigna, se diga aquello que según el tema se quiere acabar. Igualmente lo que se desea que renazca, que cambie.

Es de gran trascendencia fortalecer el simbolismo: “llevar la cosa más allá”, “pensar más lo gestual como una acción colectiva”. “Si todos hacemos un acto simultáneamente (gritar, acostarse en el piso), esto impacta, se interioriza, todos se apropian del mensaje. “Ello contrarrestaría la acción de echarse harina, a la vez que enriquece porque se introduce más la acción, la consigna, el símbolo, el gesto”. Así mismo ha de tenerse en cuenta que para que los símbolos queden deben ser redundantes, reiterativos.

Así mismo se plantea como esencial que los docentes de bachillerato planeen mas el carnaval desde su propia cultura, es necesario darles más participación y a la vez otorgarle un carácter festivo a la preparación del Carnaval para atraer mas a los jóvenes.

7.6 EL COLEGIO ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN IED

7.6.1 Introducción

El Colegio Alfonso López Michelsen IED (CALM) está ubicado en la Localidad de Bosa. El colegio se encuentra geográficamente en una manzana de lotes vacíos y casas de autoconstrucción y a su alrededor encontramos la Ciudadela El Recreo, de donde provienen cerca del 40% de los estudiantes¹. La ciudadela es una zona de vivienda planeada con vías pavimentadas, ciclo rutas, espacios organizados, etc.

Ante la expansión desordenada de la ciudad y la necesidad de atender la creciente demanda de vivienda el Distrito creó en 1998 a Metrovivienda como una empresa industrial y comercial que ofrece tierra a constructores privados y organizaciones populares de vivienda para la construcción de vivienda de interés social. El primer proyecto habitacional fue la Ciudadela el Recreo, de 12.513 unidades de vivienda regidas por la ley de propiedad horizontal, entregó las primeras casas en el 2001. Actualmente están en construcción los últimos conjuntos de casas y algunos edificios de apartamentos. Podemos concluir entonces que las primeras familias que llegaron a vivir a la ciudadela llevan solo 7 años de habitar allí.

La Ciudadela el Recreo limita al nororiente con la avenida Bosa que la separa del barrio Santiago de las Atalayas, al noroccidente con la Av. ALO que está en proyecto, el canal de Cundinamarca y el río Bogotá que la separa del municipio de Mosquera, al suroccidente con unos lotes, seguidos de la Av. San Bernardino que es el límite con la ciudadela Campo Verde y al suroriente con la Av. Tintal que la separa del barrio Las Margaritas. La ciudadela cuenta con 3 comedores comunitarios, 3 colegios distritales nuevos, jardines infantiles, espacios de recreación, lugares comerciales, vías pavimentadas con diferentes tipos y rutas de transporte urbano, ciclo rutas y el primer Centro Hábitat de la ciudad, entre otros servicios de bienestar para la comunidad que están proyectados.

Para entender la vida institucional del Colegio Alfonso López, es necesario referirse a la Institución Educativa de la cual formó parte hasta hace poco como sede C. La sede A fue el punto de partida para la creación de la Institución Educativa Distrital La Libertad. La sede B es el nuevo colegio Carlos Pizarro Leongómez inaugurado a finales de junio de 2007. La sede C, es decir, el actual Alfonso López Michelsen funcionó hasta mediados del 2007 en casetas prefabricadas para los grados 1º a 9º. El preescolar funcionó en unas instalaciones comunales en el barrio El Recreo, más cerca de la sede B que la sede C. En julio de 2007 se entregaron

¹ Información arrojada por una encuesta aplicada a 217 estudiantes, realizada por el Programa RED.

algunas aulas del nuevo edificio con lo que todos los niños y docentes se reagruparon en la nueva sede y se desmontaron las aulas prefabricadas. A comienzos del curso 2008 el colegio estaba completo en su planta física y en su dotación básica y se constituyó como una Institución Educativa completa de preescolar a 11º. La inauguración fue en diciembre de 2007.

Para apoyar la elaboración del PEI en este nuevo colegio la SED contrató al Programa RED de la U. Nacional durante 2007 y hasta junio de 2008. Fruto de este proceso de acompañamiento el colegio elaboró una caracterización de su entorno, un horizonte institucional, así como avances en el manual de convivencia, en la parte curricular y en el énfasis de la educación media.

Del 2007 hasta hoy el colegio ha tenido tres Rectores encargados, y casi el 60% de los docentes, especialmente de la tarde, son provisionales. En cuanto al equipo directivo ha habido también varios cambios. Únicamente tres de los actuales cinco coordinadores estuvieron en el comienzo de la creación del colegio.

El colegio atiende a unos 3400 estudiantes en dos jornadas, durante 2008 únicamente hasta 10º grado. En 2009 el colegio ofrece por primera vez el 11º grado y aumenta su cobertura a 3620 estudiantes.

En síntesis, el CALM es un colegio muy nuevo, uno de los megacolegios construidos por la administración Garzón, con excelentes instalaciones y dotación (que solamente hasta finales de 2008 se completó), con una planta de docentes más joven que el promedio de los docentes del sector público de Bogotá –con un buen porcentaje en provisionalidad-, con estudiantes provenientes mayoritariamente de los barrios aledaños al colegio en el extremo suroccidental de Bosa. Está todavía hoy en proceso de organización y de constitución: terminar de redactar su PEI, completar su dotación, completar su planta de personal, operacionalizar un proyecto pedagógico y terminar de consolidarse en lo organizativo y administrativo.

En cuanto al Gobierno Escolar, la situación institucional que se encontró en el 2007 fue –debido a los procesos de creación de un nuevo colegio- muy incipiente. Los docentes, estudiantes y padres manifestaban no estar informados sobre lo que acontecía en el Consejo Directivo, y éste no sesionaba con regularidad.

El Consejo Académico se reducía con frecuencia a dar información sobre diferentes directivas provenientes de la SED, de la Rectoría o de la coordinación, pero no tenía una dinámica propia. Las agendas no eran preestablecidas ni conocidas previamente. El día a día desbordaba la planeación.

Consejo Estudiantil: Había uno en la jornada mañana y otro en la jornada tarde. En cada curso existían los representantes y por cada jornada se elige un personero cada año. Este

Consejo se conforma con los representantes, el personero y el jefe de área de sociales. Este último lleva las actas.

El proceso de elección del personero fue el siguiente: se postularon los estudiantes de último grado (en este caso 9º) que querían aspirar a personeros. Dieron a conocer sus propuestas al resto del colegio y luego todos los estudiantes votaron. Los profesores del área de sociales acompañaron el proceso. Los docentes comentan que “hay cierto manejo politiquero”, dicen que “ganó quien hizo mayor proselitismo”. Algunos estudiantes con los que se conversó manifiestan que la votación se hace, no tanto en función de las propuestas (en las que no creen mucho y casi nadie recuerda), sino por grupos de amigos: se vota por el que es mi amigo, o amigo de mi amigo. Se elige también “al menos peor”. Ante esto se concluye que es más una iniciativa profesoral que una necesidad de los estudiantes. En la práctica, la personera de la tarde -dicen los docentes-, es muy activa, pues participa en los comités de la obra del nuevo edificio, organiza un campeonato y un grupo de porras. Los estudiantes consultados dicen que las personeras “no se han sentido”. Los estudiantes sólo se reúnen cuando los convocan los profesores y no muestran autonomía, ni un plan de acción.

El Consejo de padres tampoco funciona con regularidad. Es convocado por la Rectoría para informar o para solicitar apoyo para las actividades del colegio o para coyunturas políticas o sindicales.

Como resultado del proceso de acompañamiento de la U. Nacional, a finales de 2007 y comienzos de 2008 se lograron consensuar algunas orientaciones generales para los diferentes ámbitos de actuación del colegio, aunque faltaba concretar y operacionalizar dichas orientaciones. Los ámbitos fueron los siguientes:

- a. Formación en el ejercicio de la ciudadanía
- b. Gobierno escolar, toma de decisiones y participación
- c. Vida en común (convivencia y disciplina)
- d. Formación en el conocimiento
- e. Formación en la práctica del trabajo y el ocio
- f. Formación en una vida saludable
- g. Relaciones con el entorno del colegio y relaciones interinstitucionales
- h. Bienestar y reconocimiento de los integrantes de la comunidad escolar
- i. Gestión, administración, dirección y liderazgo

El proyecto “Haciendo pública la escuela pública” se apoyó y trató de llevar adelante las orientaciones consensuadas en torno al Gobierno escolar.

Finalmente, se concluye esta caracterización con el horizonte institucional que se aprobó por la comunidad escolar y por el Consejo Directivo, como resultado del proceso de acompañamiento con la U. Nacional durante el año 2007:

HORIZONTE INSTITUCIONAL, APROBADO Y RATIFICADO POR LA COMUNIDAD ESCOLAR EN AGOSTO 23 DE 2007

“El colegio y su entorno

Nuestro colegio es nuevo y, además, se encuentra en un sector habitacional recientemente constituido, en una zona de desarrollo que, a diferencia de la mayoría de los barrios de Bosa y de Bogotá, ha sido construido de forma planificada, con zonas verdes, zonas comerciales y comunales, vías pavimentadas, transporte público articulado a la red de Transmilenio, infraestructura básica. La mayoría de los estudiantes que asisten al colegio viven cerca, pertenecen a este nuevo conjunto poblacional que está iniciando. Es decir, que no sólo estamos estrenando colegio, sino barrio, y está todo por hacer en cuanto a constituir tejido social, redes de solidaridad y de trabajo comunitario, espacios para la recreación y la cultura, mecanismos para la protección ambiental y para la seguridad de los habitantes y visitantes. Aquí nuestro colegio tiene mucho que aportar en el desarrollo de la vida comunitaria, social y cultural de los barrios que lo rodean. Así mismo, todos los vecinos próximos deben comprometerse con el colegio, apoyarlo y quererlo pues también saldrán beneficiados como buenos vecinos. Las instalaciones del colegio han sido diseñadas para prestar varios servicios a la comunidad circundante y a los estudiantes en la jornada contraria para un adecuado uso del tiempo libre (comedor comunitario, biblioteca pública, computadores e Internet, espacios deportivos, espacios para eventos...), es decir, que tenemos la posibilidad de convertir nuestro colegio en un centro cultural y comunitario, irradiar buenas influencias y fortalecer la sociabilidad y el vínculo social entre los habitantes del barrio.

Además, nuestro colegio está ubicado en la localidad de Bosa, tal vez una de las que han logrado un mayor desarrollo en organizaciones culturales populares. Si bien nuestro barrio es todavía incipiente, podemos aprovechar esa experiencia organizativa de la localidad e impulsar iniciativas en este sentido apoyados en los grupos ya creados y consolidados.

El colegio que queremos

Queremos un colegio que acoja a todas y todos, donde se valora a la gente, lleno de vida, organizado, agradable, limpio, donde nos cuidamos todos y cuidamos lo que tenemos, respetamos las diferencias pero somos solidarios frente a las desigualdades, donde se ofrecen múltiples actividades académicas y extracurriculares, se trabaja productivamente, hay buena comunicación, se asumen y reconocen los conflictos y no se ocultan, se participa y se conciertan las decisiones. Queremos un colegio abierto a su entorno, con conciencia de su sentido público, que aprovecha las oportunidades, que reconoce las problemáticas y los intereses de los estudiantes y los pone en el centro de la vida académica y curricular.

Nuestros objetivos educativos

La tarea que el país y la ciudad nos han encomendado y que nosotros mismos nos hemos propuesto son cinco grandes objetivos que se necesitan mutuamente, se nutren, se complementan y producen sinergia entre ellos:

- 1) Formarnos en el ejercicio de la *ciudadanía* crítica, solidaria, participativa, responsable y productiva.
- 2) Formarnos en el *conocimiento*: en las ciencias, las humanidades, las artes, la tecnología, y en la cultura nacional.
- 3) Formarnos en la práctica del *trabajo* y el *ocio*.
- 4) Formarnos en una vida saludable.
- 5) Hacer de nuestro colegio un lugar de vida que contribuya al fortalecimiento de nuestro *entorno* en el ejercicio de la ciudadanía, la vida cultural y el cuidado del medio ambiente.

En constancia de lo anterior, y de nuestro compromiso, firmamos: (Firmas)”

7.6.2 La experiencia pedagógica e investigativa

La experiencia pedagógica e investigativa en el Colegio Alfonso López Michelsen se centró en los siguientes aspectos: Consolidación del grupo de investigación como grupo, Participación en las elecciones estudiantiles y en el proceso de conformación de los órganos de gobierno, participación apoyando la redacción de los Manuales de funciones y Reglamentos internos de los órganos de gobierno, apoyo al fortalecimiento del Consejo Estudiantil, apoyo al fortalecimiento del Consejo Académico, apoyo al fortalecimiento de los otros órganos de gobierno, y procesos de registro de la información e investigación. A continuación se da cuenta de las actividades realizadas en cada uno de estos aspectos.

Un factor muy importante a tener en cuenta en la dinámica de la experiencia fue el cambio de Rector en el mes de mayo de 2008. Este cambio, si bien la nueva Rectora mantuvo los compromisos adquiridos por el anterior Rector y apoyó decididamente el proyecto, afectó significativamente el proceso pues los dos primeros meses ésta seguía encargada de su anterior Rectoría, por lo que no permanecía todo el tiempo en el colegio y por lo que se tomó un tiempo de espera para conocer el funcionamiento institucional y el personal.

7.6.3 Consolidación del grupo de investigación como grupo

Como para la convocatoria del IDEP-COLCIENCIAS había que escoger a los docentes que iban a participar directamente como co-investigadores, esta selección se hizo antes del inicio del proyecto y quedaron designados dos del área de Ciencias Sociales: Diana Gutiérrez y José de Jesús Bautista Marentes.

Diana Gutiérrez estuvo incapacitada en el mes de marzo por una cirugía, justo en la época de elecciones estudiantiles. En el mes de mayo José de Jesús abandonó el colegio por razones

personales de manera abrupta, perdiéndose toda comunicación con él, e incluso perdiéndose el archivo del proyecto que había en el colegio y que estaba en sus manos. Esto generó cierto desconcierto e incertidumbre, pues la información no era clara y se esperaba poder tener comunicación con él. Sin embargo, la comunicación fue imposible y, finalmente se decidió vincular a otra profesora que había mostrado interés en el proyecto, Diana Concha, profesora de preescolar. Este cambio introdujo nuevas miradas sobre el problema del gobierno escolar al poner sobre el tapete la participación de los más pequeños. En el mes de julio Diana Concha fue nombrada coordinadora académica en encargo, lo cual introdujo una nueva perspectiva en la investigación. En febrero de 2009, Diana Gutiérrez se trasladó a la jornada de la mañana, lo cual debilitó el equipo de la tarde, pero sirvió para fortalecer la propuesta en la mañana.

El proceso de consolidación del grupo como grupo de investigación se basó en:

- a. Debates teóricos a partir de algunas lecturas (seminario).
- b. Formación metodológica, especialmente en la elaboración de diarios, recogida de información documental, procesamiento de la información (se contrató un taller de Atlas-ti en la universidad con un sociólogo experto en el manejo del programa).
- c. Proceso de análisis de la información y de escritura.
- d. Reuniones con profesores del otro colegio (Los Soches).
- e. Visitas al otro colegio (Los Soches).
- f. Invitación a otros profesores y directivas del colegio a participar en la experiencia.

7.6.4 Participación en las elecciones estudiantiles y en el proceso de conformación de los órganos de gobierno

Se quiso que las elecciones de 2008 –especialmente las estudiantiles- fueran muy bien preparadas para darle mayor seriedad. Se trabajó con todos los cursos y luego con las dos candidatas a personeras. Se hizo una filmación de un video con las candidatas y con el Rector para presentar sus propuestas a todos los estudiantes. En los primeros meses del proyecto el colegio había implementado una estrategia para facilitar las reuniones de profesores para elaboración de PEI sin tener que licenciar a los estudiantes: el “autogobierno”. Se aprovecharon tres de estas jornadas para impulsar el tema del gobierno escolar. Sin embargo, el proceso no pudo seguir según lo planeado pues hubo presión de la SED y de la Personería de Bogotá para presentar en un plazo muy corto los estudiantes elegidos. Esto no permitió llevar los procesos de una manera adecuada y hubo que acelerar todo hacia el final –las elecciones fueron el 13 de marzo- para cumplir con dichos plazos. En este proceso se sobrevaloró el papel del personero, frente al representante estudiantil al Consejo directivo. Paradójicamente, la personera elegida no cumplió sus funciones durante el año y fue reemplazada en muchas ocasiones por la representante al Consejo directivo. Se hizo un registro sistemático y se documentó el proceso electoral, lo cual permitió el análisis posterior y que aparece más adelante en este informe.

Para las elecciones del 2009 se quiso aprovechar la experiencia y los aprendizajes del 2008 y se prepararon en forma más concienzuda, diseñando materiales para ello (ver anexos), realizando varias reuniones de profesores y de directivas, y promoviendo la experiencia también en la jornada de la mañana. Se vincularon docentes de otras áreas para acompañar y dinamizar el proceso, y se realizaron algunos acercamientos entre las dos jornadas para realizar una planeación conjunta, guías de trabajo y construcción de acuerdos colectivos.

La sistematización y el análisis de este proceso no se incluyen en este informe, pues la celebración de las elecciones es posterior a la entrega de éste. Sin embargo se pueden comentar los avances en la dinamización de los procesos de participación, la construcción de nuevos sentidos en cuanto a las elecciones que realizan los más pequeños del primer ciclo, en donde se logró, con base en la reflexión de la propia práctica y del análisis de los datos recogidos en los diarios de campo, que las niñas y los niños más pequeños elijan su representante y participen de manera más consciente y autónoma.

Igualmente se apoyó, aunque más marginalmente en los procesos de elección de representantes de padres, y de profesores al Consejo Directivo. Para el 2009 también se elaboró un material pedagógico con el fin de apoyar el proceso (ver anexos). Se puede destacar entonces que aunque la experiencia del 2008 se construyó con diversos tropiezos la reflexión y los aportes desde el mismo proceso investigativo permitieron construir un mejor proceso durante este año.

7.6.5 Participación apoyando la redacción de los Manuales de funciones y Reglamentos internos de los órganos de gobierno

Uno de los problemas que se detectó en la fase inicial es que, si bien la ley otorgaba unas funciones a los órganos de gobierno, éstos no lograban establecer unos mecanismos de funcionamiento (reglamento interno) que promovieran la democracia y la participación para las que fueron creados. Por eso se apoyó la redacción y adopción de reglamentos internos que incorporaran mecanismos democráticos y participativos, y de rendición de cuentas. Inicialmente se redactaron unos borradores para ponerlos a consideración de los órganos de gobierno y, en general, adoptaron la mayoría de las iniciativas que se proponían. Sin embargo, no ha sido fácil que cumplan con las reglas que ellos mismos aprobaron (esto se analizará en páginas posteriores). En estos momentos los órganos de gobierno tienen sus manuales y reglamentos (a excepción del Consejo de padres).

7.6.6 Apoyo al fortalecimiento del Consejo Estudiantil

El acompañamiento del equipo investigador se concentró inicialmente en el Consejo de estudiantes y el Consejo de padres. Sin embargo las exigencias legales de constituir el

primero y la personería de la institución en determinado tiempo, hicieron que se le diera prioridad a esta instancia.

Se inició entonces con la organización de la jornada electoral, lo que implicó el acompañamiento a las candidatas, y la preparación de la logística necesaria para desarrollar las actividades pertinentes (postulación de candidatas, presentación a la comunidad educativa, elecciones). Posteriormente los representantes elegidos fueron citados para que se reconocieran y se diera inicio a la elaboración de su manual de funciones.

Inicialmente la convocatoria a dicho Consejo era programada por la UN y la docente del colegio que asumió esta tarea, se planteaban los puntos a tratar y se les daban orientaciones generales, pero con el pasar de los días el interés e iniciativa por parte de los estudiantes fortaleció su autonomía al punto de auto organizarse, plantear sus propios lineamientos, su agenda y elaborar propuestas de solución a los problemas que iban identificando. Poco a poco y gracias a los avances del proceso investigativo se hicieron visibles ante la comunidad educativa sus avances.

Debido a que se logró reservar un espacio exclusivo para sus reuniones estas se hicieron más constantes e independientes de agentes externos y, aunque siempre se caracterizaron por ser propositivos, faltó que se tomaran en serio sus discusiones por parte de las directivas para que estas fueran viables. Desafortunadamente se les asignaron en más de una ocasión (Foro Institucional, Día de la familia) tareas de tipo operativo, en lugar de que gestionaran sus propias iniciativas.

Igualmente con el ánimo de hacer cada vez más participativas y democráticas las instancias y de que el Consejo Estudiantil estuviera más cercano a sus bases, se diseñó una propuesta titulada “El Consejo Estudiantil en el Aula” (ver anexo). Después de su discusión en distintas instancias, a finales de 2008 se realizó una prueba piloto con dos grados (uno en primaria y otro en secundaria) apoyándose en varios de los profesores que trabajaban en dichos cursos. La propuesta fue coordinada por Diana Gutiérrez y consistía en organizar comités en el aula que garantizaran la comunicación entre los representantes y sus representados al igual que el reconocimiento de cada individuo dentro del aula. En el 2009, si bien la Rectora ha insistido en volver la experiencia una innovación a nivel institucional, el equipo investigador prefiere que durante el primer semestre se siga experimentando en unos pocos cursos y profesores, con el fin de ajustarla un poco más. El equipo piensa que, si la propuesta no está suficientemente consolidada, su expansión prematura a todo el colegio y a las dos jornadas podría abortarla.

7.6.7 Apoyo al fortalecimiento del Consejo Académico

El apoyo a este Consejo se facilitó dado que una de las profesoras investigadoras fue nombrada Coordinadora Académica, y desde allí se impulsó el trabajo en el Consejo.

Igualmente Diana Gutiérrez participó en el Consejo Académico como jefe del área de sociales.

En el colegio, cada jornada elige su Consejo Académico, quienes actúan como representantes ante el CA institucional, en el caso del Consejo Académico de la jornada tarde, espacio en el que se realizó la presente investigación, se puede comentar que durante el 2008 tuvo diferentes momentos y vivió diversas circunstancias de acuerdo a los cambios que se dieron en la administración de la institución durante el año.

Inicialmente el Consejo Académico de la jornada tarde se organizó a partir de la elección libre y espontánea de los representantes de los docentes en una reunión de maestros en la semana institucional, en ese momento no se hizo énfasis en funciones o sentido de la existencia del mismo, se proponen algunos maestros y maestras como representantes sin profundizar en la responsabilidad también de los representados. Durante el primer semestre el Consejo fue convocado por Rectoría en una ocasión para tratar asuntos relacionados al proceso de sistematización de notas, según consta en el Acta N° 1 del mismo año, luego de esta reunión el coordinador académico del momento orientó al Consejo en algunas observaciones generales dando pautas para el trabajo a realizar. En ese primer momento el Consejo no manejó agendas previas ni convocatoria con anterioridad.

Luego durante un tiempo significativo y a razón de cambios administrativos el Consejo no es convocado por Rectoría, así que algunos maestros deciden reunirse de manera autónoma y realizar propuestas como el diseño de guías para el reporte de estudiantes con logros pendientes o dificultades en clase. Éstas son dadas a la comunidad de maestros y utilizadas con el fin que fueron propuestas durante el año escolar. A razón del cambio de la Rectora y del coordinador académico el Consejo se enfrentó a una nueva dinámica de trabajo que a partir de los diversos cambios tuvo sus fortalezas y debilidades. En esta segunda fase se hizo énfasis en las funciones del Consejo y el sentido del mismo como órgano importante del gobierno escolar, el Consejo empezó a ser convocado con uno o dos días de anterioridad a través de la presentación de agendas previas. Sin embargo la dinámica institucional desbordó las expectativas de los maestros integrantes de esta instancia y se presentaron contradicciones y tensiones frente a la propuesta y necesidades de los maestros y lo que la organización misma en el momento requería realizar.

Ese momento de conflicto permitió replantear la revisión de funciones y sugerir, con base en un documento orientado desde el CADEL, el reglamento interno. El cual se construyó con la colaboración de las y los docentes. Durante algún tiempo el Consejo fue un espacio de desahogo por parte de las y los maestros para manifestar quejas e inconformidades frente a la misma dinámica institucional, se avanzaron en algunos aspectos con respecto a la evaluación de estudiantes, sin embargo no se pudo consolidar la propuesta pedagógica para el proceso de renovación del PEI, el cual era el propósito fundamental del plan de trabajo durante el año 2008.

Se logró durante el segundo semestre de ese año, realizar reuniones frecuentemente de acuerdo al horario establecido para ello, rutinizar la presentación de la agenda previa, publicar boletines para informar a la comunidad sobre los avances y temas tratados en el Consejo, realizar reuniones conjuntas de las jornadas mañana y tarde, así como también sentar las bases para el trabajo a realizar durante el año 2009.

7.6.8 Apoyo al fortalecimiento de los otros órganos de gobierno

Si bien el apoyo al Consejo Estudiantil y al Consejo Académico se facilitó por el carácter de profesoras y de coordinadora académica de las investigadoras, no sucedió lo mismo con el Consejo de padres y con el Consejo Directivo.

El acceso al Consejo Directivo no fue expedito y sólo se pudo participar durante unos 20 minutos en una de sus sesiones para presentarles el proyecto y el borrador de reglamento interno que proponíamos. Tampoco fue posible el acceso a las actas, por lo que el fortalecimiento estuvo básicamente en manos de la Rectora.

En cuanto al Consejo de Padres el acompañamiento se dificultó, además de por lo ya señalado, por los horarios apretados de las profesoras investigadoras, que no podían dejar sus obligaciones para asistir a las escasas reuniones del Consejo. Adicionalmente, el Consejo funcionó muy irregularmente y con escasa presencia de padres y madres, como se analizará posteriormente. Por ejemplo, a la reunión para abordar la propuesta de reglamento interno y funciones sólo asistieron nueve padres y madres, de los cuales cinco de ellos dijeron estar acompañando a los otros (es decir, realmente cuatro personas).

7.6.9 Participación en el foro distrital sobre evaluación

Desde el proyecto se apoyó también una actividad propuesta por la SED que exigía la participación de todos los estamentos: El foro educativo sobre evaluación. Desde el proyecto se apoyó la preparación, realización y evaluación. Igualmente un profesor de la U. Nacional dio una charla en el colegio en el marco del Foro.

7.6.10 Procesos de registro de la información e investigación

Tanto por parte del equipo de la UN, como de las profesoras investigadoras, se llevó un registro sistemático de lo que sucedía en el colegio en relación con la temática de investigación. Dos de los investigadores de la UN asistieron regularmente a las actividades que eran de interés para el proyecto. Fruto de este trabajo se cuenta con abundante información en diarios, documentos, actas, fotografías, video y entrevistas, no sólo relacionadas con el gobierno escolar, sino con otras actividades afines como celebraciones (día de la familia, ceremonia de grados), situaciones cotidianas de aula o en el recreo, reuniones de profesores, etc.

Toda esta información se digitó y se procesó en el programa especializado para análisis de información textual, Atlas-ti v.5. Se codificó a partir de índices provenientes del marco teórico y las preguntas de investigación, y nuevos índices que emergieron del mismo material de campo (concretamente, los índices 3i, 3j y 3k).

Dimensiones de análisis y de observación (índices):

- 1) Actores o agentes:
 - a) estudiantes
 - b) docentes
 - c) directivas
 - d) padres y madres
 - e) otros actores (celadores, aseo, actores externos...)
- 2) Situaciones y ámbitos:
 - En el Consejo directivo
 - En el Consejo estudiantil
 - En el Consejo de padres
 - En el Consejo académico
 - En el aula
- 3) Dimensiones conceptuales
 - a) público en su relación con el Estado
 - b) público como publicitar, hacer público
 - c) público como construcción de lo que nos afecta a todos
 - d) público como modalidad de acción colectiva
 - e) público como experiencia formativa y educativa
 - f) público y ampliación de las fronteras de la escuela
 - g) público y sentido de la propiedad (de todos, patrimonialización...)
 - h) público, participación y ciudadanía
 - i) condiciones que facilitan o dificultan la construcción de lo público
 - j) autonomía
 - k) regulación

Una vez codificada la información en los índices anteriores, se procedió a redactar una serie de textos que analizaban y daban cuenta de la información producida en campo. Estos textos fueron leídos y analizados en grupo hasta su redacción final.

En el mes de noviembre de 2008 se estableció una estructura común para el informe de investigación junto con las profesoras del colegio Los Soches, y se trabajó en función de la organización de la información según dicha estructura.

7.7 LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

7.7.1 Referentes conceptuales

La Constitución colombiana define la educación como un servicio público. Hoy el concepto de lo público -fruto de una larga historia- tiene una gran pluralidad de significados, aunque en determinados ámbitos siga siendo común el dualismo simplista y la oposición complementaria entre público y privado. La crítica a este dualismo se ha dado desde el derecho (Bobbio, 1980), los movimientos feministas y el comunitarismo -señalando cómo las fronteras están en permanente redefinición- o el mismo liberalismo -que pretende desplazar el ámbito estatal hacia el mercado y los individuos- (Múnera Ruiz 2001).

Si substantivizamos el término -algo bastante cuestionado en sus usos académicos- podemos referirnos con ello al Estado y sus instituciones (sinónimo de estatal), o a los públicos mediáticos, del espectáculo o de las artes, o a los públicos de la política, como los públicos deweyanos mediadores entre la “democracia primaria” (local, comunitaria) y la “secundaria” (institucional, funcional y macro). Si hablamos, no del público, sino de “lo” público, el concepto se vuelve más etéreo, al entenderse como el escenario de lo colectivo, o el lugar de la democracia política, o la expresión de una etérea voluntad general, o lo ampliamente divulgado o conocido (de publicitar), o lo que es de todos y no es de nadie, o todo lo relacionado con el Estado (incluido lo público referido al campo de los servicios públicos), o lo que tiene que ver con el desarrollo histórico de una parte del derecho (derecho público), o los ámbitos en que nos relacionamos como desconocidos -liberados de las relaciones comunitarias- como el espacio público, los servicios públicos e incluso el mercado.

Adjetivado, lo público engloba los usos anteriores y gana todavía mayor riqueza semántica en cuanto expresa “multiplicidad de registros de experiencia y de actividad que se han configurado desde varios siglos” (Cefaï y Pasquier 2003:14). Casi todo puede ser aquí adjetivado: opinión, sector, espacio, parqueadero, política, persona, escuela, funcionario o servidor, autoridad, servicios, bien, interés, acción, libertades, problema, acontecimiento públicos...

En su forma verbal -publicitar- se reduce bastante el campo semántico, pero se abre en su forma adverbial entendiéndolo como una modalidad de acción colectiva, es decir, desde una concepción adverbial del sujeto de la acción: “El sujeto no es en sí más que uno de los complementos del verbo: como los adverbios, él completa al verbo precisando una modalidad de la acción expresada por él mismo (...) Lo que es colectivo, es la acción, no el sujeto” (Quéré 2003:126). En este sentido la acción no está realizada por un sujeto colectivo preexistente, sino que es la acción colectiva la que da estatuto al sujeto, “en público”. Habría que identificar, entonces, los sistemas o los agenciamientos en los que la experiencia tiene lugar “en público”, en los que un público -siempre efímero- puede figurar como complemento de la acción colectiva.

Lo “público” en educación en Colombia y su misma definición es una arena en conflicto entre los capitales, agencias y organismos internacionales el gobierno de turno, los maestros, los sindicatos, los políticos y los organismos de gobierno nacional, regional y local, los empresarios “por la educación”, la prensa y los medios, las iglesias, diferentes grupos ideológicos y de interés, los padres/madres de familia y sus asociaciones, los y las estudiantes.

El sentido de lo público se liga a los contextos locales. Es distinto “lo público” de un colegio en un pueblo donde sólo existe un colegio -o en el medio rural-, o de una ciudad como Bogotá. En la misma ciudad las localidades y los barrios, su composición socioeconómica y cultural, también varían. Los barrios “homogéneos” de estratos 1 y 2 en Bogotá no presentan los conflictos que se dan en los barrios con población en diferentes estratos, como en Usaquén por ejemplo, donde fruto de la política de focalización la escuela pública es defendida por los estudiantes y padres como escuela para los pobres.

Como quedó plasmado en el planteamiento del problema del proyecto, el Programa RED ha avanzado en la problematización del concepto de lo público en el escenario de las instituciones educativas, especialmente en relación con el campo semántico en el que este se inscribe en las reflexiones de las comunidades educativas, así como en la determinación de los ámbitos y temas específicos de la vida escolar en que de manera más visible y reflexiva se estaría construyendo lo público. En un proyecto de investigación anterior financiado por la Universidad Nacional de Colombia (*Saberes locales y construcción de lo público en la escuela*) se analizaron los procesos de construcción de lo público en relación con el conocimiento escolar y con algunos procesos pedagógicos, especialmente los relacionados con la ciudad y con la problemática ambiental. Dentro de estos avances, han cobrado especial relieve las reflexiones del pedagogo y filósofo estadounidense John Dewey, (1958, 1995, 2004) a partir de las cuales presentamos a continuación una serie de ideas, que en tanto hipótesis orientan este proyecto en relación con la especificidad de la escuela y de la práctica pedagógica.

- a) La escuela es la institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas. No se trata de un escenario público *per se*, sino un escenario en el cual la construcción de lo público es susceptible de convertirse en un experimento de democracia radical, entendida esta como el máximo posible de experiencias compartidas, eso es como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una “comunidad de intereses” a partir del reconocimiento de las diferencias
- b) El experimento democrático de construcción de lo público en la escuela abarca el conjunto de prácticas escolares. No se limita a los procesos de gobierno escolar, ni a las relaciones de poder entre los distintos sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia), sino que abarca también las prácticas de saber: los planes de estudio, las formas de enseñanza, las formas de disponer a los sujetos en relación con el conocimiento.

- c) La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática.
- d) Una acción se convierte en algo “público” no necesariamente por su carácter colectivo, ni por el escenario en el que tiene lugar, sino en tanto pueda potencialmente afectar a la colectividad en su conjunto.

En el actual proyecto, el Programa RED junto con dos colegios oficiales de Bogotá, avanzó en esta línea construyendo y sistematizando con los maestros experiencias en dos ámbitos, tal como se ha señalado anteriormente: la participación y el gobierno escolar, lo festivo y las artes. Respecto a la participación y el gobierno escolar, resulta obvio en párrafos anteriores su dimensión política y pública. Tal vez es menos claro teóricamente el porqué la opción por lo festivo y lo artístico en este proyecto. En trabajos anteriores publicados por investigadores del Programa RED hemos mostrado las complejas relaciones entre fiesta, maestros y escuela, tanto en territorios indígenas como en contextos urbanos y campesinos (Miñana 2003b, 2002b), en Colombia como en otros países de Iberoamérica. En una de esas investigaciones, concluíamos: “Lo festivo, si se asume con cierta profundidad, puede constituirse en espacio educativo fértil, productivo, significativo. La condensación simbólica y la explosión expresiva que se produce en la fiesta la convierten en un lugar privilegiado para los procesos de construcción de identidades, para la negociación de sentidos, para la expresión y consolidación de tejido social, para la participación, para la polifonía de los lenguajes y del simbolismo, para el reconocimiento de la diversidad. Fiesta y escuela se constituyen en una especie de ‘laboratorio’ social y cultural donde especialmente algunas maestras y maestros, como líderes culturales, exploran, experimentan, inventan y recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad. Estos cambios en las formas de transmisión e interacción, tanto en la escuela como fuera de ella, transforman asimismo la escuela y la fiesta. La fiesta abre un campo fecundo en las relaciones entre escuela y cultura incorporando modalidades no escolares de socialización. La escuela se enriquece con formas de aprendizaje que habían sido excluidas de sus muros por las miradas academicistas y enciclopedistas, como las que parten de la vivencia, del aprender haciendo, del contacto intergeneracional –en especial con los “mayores” y “sabedores”-, del aprendizaje contextualizado y en los lugares apropiados para ello, del aprender como un participar cada vez más activo y con mayor propiedad en una comunidad de practicantes... Y viceversa, la fiesta puede enriquecerse con los recursos tecnológicos, simbólicos de la escuela y, en especial, del aporte y vitalidad de los jóvenes, niños y maestros” (Miñana 2002b:16). En este contexto cabe preguntarnos por el papel que puede cumplir este tipo de experiencias en renovar la idea de la escuela como espacio público y en la ampliación del espacio público a partir de la acción de la escuela.

7.7.2 La construcción de lo público en el Carnaval Solorienta

Para dar cuenta de los procesos de construcción de lo público en el Carnaval Solorienta, para organizar y analizar la información fruto del trabajo de campo y de la experiencia pedagógica, se construyeron algunas categorías de análisis provenientes tanto de los referentes teóricos como del mismo trabajo de campo, que van a servir así mismo como herramienta expositiva en este capítulo: lo público en su relación con el Estado, lo público como publicitar, lo público como construcción de lo que nos afecta a todos, lo público como modalidad de acción colectiva, lo público como experiencia formativa y educativa, lo público y la ampliación de las fronteras de la escuela, lo público y el sentido de propiedad, y lo público, la participación y la ciudadanía.

a. Lo público en su relación con el Estado

“Formación del Estado y formación del sistema educativo nacional se correlacionan estrechamente (...) Así, el Estado asignó a la educación en los países occidentales funciones públicas como la asimilación de culturas inmigrantes en los Estados Unidos, la promoción de los valores de signo católico en España, la extensión de la lengua nacional en Francia, etc., aunque en todos ellos la educación cumplió siempre, de mejor o peor modo, un triple objetivo común: (...) el desarrollo moral, cultural y político de la nación” (Puelles Benítez 2002:35).

En este contexto, “la escuela moderna, vinculada a los proyectos de Estado-nación tanto en los países capitalistas como comunistas, ha desarrollado un mundo simbólico, ritual y festivo en relación con dichos proyectos desde el siglo XIX. Esta labor se ha realizado normalmente desde el folclorismo, desde la construcción e invención de los valores nacionales por parte de los folcloristas a través de la selección y estilización de algunas expresiones populares” (Miñana 2002:371).

Pero más allá de estas afirmaciones generales y de las declaraciones de principios, la escuela es un fenómeno complejo, diverso y multidimensional, y que incluso se ha desarrollado con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales.

La escuela de Los Soches es una institución educativa estatal, que cumple una función social pública, que pertenece y es financiada por la de Educación del Distrito Capital, quien junto con la Alcaldía menor de San Cristóbal, a través del Instituto de Cultura y Turismo de Bogotá y del proyecto “Red de eventos” aporta algunos recursos necesarios para que ella realice el Carnaval Solorienta.

Así mismo, la Secretaría y su proyecto “Escuela Ciudad Escuela”, contribuyen indirectamente para el cumplimiento de los objetivos del Carnaval, puesto que, en las instituciones que participan en esta propuesta, las salidas pedagógicas se planean aprovechando los recursos y lugares que se ofrecen a través de este programa. Los docentes reconocen el apoyo que reciben, pero algunos de ellos consideran que tanto la administración distrital, como la de las instituciones, no conceden todas las facilidades necesarias para la ejecución de esta actividad,

ya que no se requiere solo de financiación, sino también de procesos ágiles y flexibles para que los proyectos sean exitosos.

“En una charla sobre las proyecciones del Carnaval, Ángela respondió que era necesario: ‘Mantenerlo’. Según ella ‘Es una pelea contra la Secretaría de Educación y las instituciones, que les han recortado tiempos y espacios del Carnaval’”. (Diario de campo, investigador U.N.)

La realización del Carnaval Solorientado depende primordialmente de “Tertulia pedagógica”, grupo de docentes del Distrito que trabajan en distintas instituciones del sur-oriente de Bogotá y se reúnen, desde hace más de veinte años, para planearlo y ejecutarlo. Así mismo, en Los Soches los docentes consideran que el tamaño de la escuela y su manejo administrativo les permiten hacer uso de la autonomía y libertad de cátedra que les otorga la Ley. Igualmente, juzgan que “esta autonomía no sería posible en un colegio grande, ni se asumiría plenamente sin el apoyo y acompañamiento de las directivas escolares”.

La mayoría de los maestros y directivos que participan en este proyecto lo asumen con entusiasmo e involucran a toda la comunidad escolar. “Al no tener la verticalidad que se evidencia en muchos colegios privados, el asunto de hacer un carnaval se convierte en un proceso de concertación”. Sobre el tema se argumenta que en los colegios privados pareciera que los docentes, tienen menor autonomía pues las decisiones las toman los directivos, el asesor artístico pedagógico y los padres de familia, porque estos últimos financian en buena parte la actividad. Por tanto, la diferencia de los carnavales en un colegio privado y en uno público es “la libertad que tienen en el colegio público (estatal) de crear y organizarse, de definir el tema del Carnaval y de acceder a recursos”.

“La agenda comienza por planear la reunión de los tres colegios participantes del carnaval: Los Soches, Nueva Delhi y la Belleza. El objetivo de esa reunión es invitar a los nuevos profesores a que conozcan el carnaval y se involucren. Se propone también invitar a quienes anteriormente participaban del Carnaval para que cuenten su experiencia e inviten a los nuevos a participar”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“El Carnaval es un proyecto de varias instituciones, por lo tanto es un terreno por excelencia de concertación, del tema, de las fechas, recorridos, programación, presupuesto y contratación, a nivel general. Además, en cada institución se ponen de acuerdo sobre la manera de abordar el tema, el tipo de salidas asociadas, las creaciones de los estudiantes, las comparsas y muñecos”. (Diario de campo, docente)

Igualmente, el compromiso de los maestros para realizar el Carnaval es diferente. En los colegios estatales quienes asumen este compromiso lo hacen porque así lo desean, y no por imposición, ya que “en un colegio privado el carnaval es la presentación organizada de un trabajo, mientras que en el público (estatal) es un asunto más libre”.

En los colegios estatales para la buena marcha de los proyectos se requiere de procesos complejos de movilización de los docentes y de las directivas, y “a medida que se incrementa el número de profesores, la concertación es proporcionalmente más difícil” (Comentarios de Nilsa quien ha realizado observaciones de los carnavales que se realizan en colegios privados). Así mismo algunos de ellos tienen dificultad para separarse del trabajo de aula individual y tradicional.

“La profesora Fanny cuenta que los profesores nuevos tienen problemas para desprenderse del currículo y orientar su trabajo hacia el Carnaval. También han tenido problemas para relacionar los niños más pequeños con el tema de América Latina. Han trabajado usando un cuaderno-diccionario, pero no han logrado organizar un currículo para los pequeños.” (Diario de campo, investigador U.N.)

Los docentes asumen Los Soches como una escuela pública, pero toman distancia frente a las políticas educativas estatales, ya que ellos, debido a su experiencia, escolaridad y a los procesos de reflexión sobre educación y pedagogía que realizan de manera permanente, tienen una posición política crítica y deliberante. Es frecuente que el colectivo discuta y analice las políticas del Estado que atañen al funcionamiento del colegio, tal es el caso de la construcción de megacolegios, que este año produjo incertidumbre en el trabajo y en la realización del carnaval.

“Las profesoras comentan su preocupación por la construcción de un megacolegio en Villa Diana (barrio cercano a Los Soches) que amenazaría con el cierre de Los Soches... Están preocupadas por la desaparición de su colegio y del proceso que aquí vienen llevando. Han intentado actuar para salvar la escuela por varios medios como gestiones ante el IDEP, la SED y la Alcaldía, sin que hasta ahora hayan tenido suerte. Aparentemente el proceso es irreversible y obedece a las políticas generales de la Alcaldía de Bogotá... Se plantean el dilema de los colegios grandes vs. Los pequeños; “en los colegios grandes se trabaja mucho por llenar un requisito”, cuestionan el compromiso que tienen los docentes en los megacolegios y el poco control que tienen de los procesos. Sienten que los niños se terminarán perdiendo entre un mar de desconocidos, pasando de una pequeña escuela rural a lo que ellas llaman un ‘monstruo’ de muchas aulas”. (Diario de campo, investigador U.N.)

Así mismo, en la definición del tema, en la programación, en el trabajo de aula e institucional y el día del Carnaval se realizan con los niños reflexiones y cuestionamientos sobre las políticas del Estado, en especial aquellas relacionadas con el tema seleccionado. Desde Tertulia se promueve esta tarea y en general se propone “inducir a los muchachos para que hagan una reflexión sobre estas políticas.” Una ganancia del trabajo es que la realización del Carnaval implica una cierta alternatividad en la pedagogía.

“Las docentes comentan sobre las proyecciones del Carnaval en una reunión de Tertulia: una segunda proyección es ‘generar análisis en los muchachos, ser críticos frente a los medios masivos de comunicación, buscar un compromiso de análisis a nivel social’. La última proyección mencionada fue: ‘mantener la visión crítica’”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“Es importante mencionar que uno de mis estudiantes, Jerson Stiven, da aportes muy acertados sobre las dificultades de nuestro país con Ecuador y Venezuela. Una niña dice que no es justo porque todos estamos en Latinoamérica unidos”. (Diario de campo, docente)

Sin embargo, a pesar del carácter público de las escuelas, éstas pueden privatizarse parcialmente, ya que este carácter se da, no solamente impuesto desde afuera, sino también, como producto de las acciones de directivos, profesores y padres de familia, quienes ponen la escuela al servicio privado y de intereses particulares. En una discusión sobre el tema con los docentes estos aportaron como ejemplos el caso de “los maestros que reciben prebendas por ser amigos del Rector” o “los Rectores que gastan el presupuesto del colegio en remodelar su oficina descuidando el resto de la institución”. Es decir, asumen como propio aquello que es para el bien común, que es de todos y no exclusividad y beneficio para uno o unos pocos. Como lo señala Múnera (2001:242) “la apropiación de lo colectivo implica la disolución de lo público”. En últimas, la educación presenta ventajas por “ser estatal,” pero en la práctica, se generan dificultades para hacer de lo estatal algo público.

Finalmente, el hecho de que la escuela sea una institución estatal -a pesar de la distancia personal que puedan asumir los docentes- de que los niños sean en realidad unos “administrados” por el Estado (la escuela es financiada por el Estado, regulada por el Estado y sus leyes, los niños son obligados a ir a la escuela...), genera una paradoja muy compleja en la celebración de la fiesta: por un lado, el participar en la fiesta es un acto de libertad (nadie puede obligarle a uno a divertirse), pero el niño está obligado a estar en la escuela y a participar en las actividades programadas; esta es una tensión que no se termina de resolver y que emerge con más fuerza entre los adolescentes y estudiantes de los grados superiores que manifiestan su rebeldía no queriendo participar, participando marginalmente o de manera diferente a como se acordó colectivamente o se sugirió desde el profesorado. Y esto tal vez sea así porque tal vez quede la sospecha para ellos de que –a pesar de la buena voluntad de los docentes- la fiesta, al incrustarse en el contexto escolar se convierte en una fiesta del poder, en una fiesta del poder Estatal que utiliza “los poderes gratificantes de las fiestas para seducir a los súbditos logrando su más obediente sometimiento” (Gil 1991:169).

Sin embargo, la fuerza de la fiesta, la eferescencia colectiva que produce (Durkheim 1982) y termina envolviendo a todos, pareciera en algunos momentos hacer olvidar que estamos en la escuela, y que ese que baila alocado y disfrazado al lado mío ya no es el profesor, la autoridad que ordena lo que debo hacer a diario, y nos fundimos en el color, en la música y en la danza.

b. Lo público como publicitar, hacer público

Una dimensión que está en el origen del concepto de lo público es publicitar, entendiéndolo como dar a conocer, plantear públicamente, construir el problema como asunto público. Para el caso del Carnaval este se publicita inicialmente desde Tertulia Pedagógica con el fin de motivar e invitar a la participación. Así mismo, las personas involucradas con el Carnaval son

convocadas en sus respectivos colegios. La estrategia para publicitar el evento, desde diferentes niveles, es oral. Este manejo, preferentemente verbal, permite elegir el tema, buscar y obtener financiación, programar e invitar a participar en talleres y conferencias, establecer compromisos, definir el diseño y asumir responsabilidades sobre el mural y la construcción del sol entre otros.

“Este día en el aula realizamos una charla sobre el carnaval del año pasado y aproveché para que ellos mismos les contaran a los niños nuevos cómo se organiza y se realiza esta actividad..... Se observaron gestos de risa, alegría al ver a sus compañeros pintada la cara y bailando al son de la música propia del carnaval. Terminado el video les preguntamos ¿cuál les gustaría que fuera el tema del carnaval este año?”. (Diario de campo, docente)

La toma pública de decisiones, las publicaciones y la trayectoria del Carnaval han permitido adicionalmente que el evento tenga reconocimiento. Además, el carnaval se hizo público (se publicitó) por el premio otorgado por el IDEP, lo que incluso le ha servido para contar con mayor apoyo.

“La participación de los docentes fue bastante activa, donde cada uno dio a conocer su punto de vista de manera reflexiva y crítica, para luego llegar a unas conclusiones que son bien importantes para tener presentes en cada institución educativa como: ‘No mirar lo público de forma etiquetada’”. (Diario de campo, docente)

Los públicos ante los que se publicita el evento son diferentes: los maestros, los niños (uno de los públicos centrales), los padres de familia, los vecinos, el Estado y la sociedad en general; en cuanto a las formas de publicitar, los caminos son también diferentes: divulgar los temas, socializar el proyecto en diferentes espacios, poner en escena comparsas, tocados, antifaces, muñeques, etc.

La toma de las calles hace visible y publicita el Carnaval, allí se presentan y comparten expresiones artísticas, el trabajo interno de las escuelas, el resultado de las reflexiones, los conceptos y los procesos que se han planteado en torno al tema del Carnaval. Hasta los animales domésticos observan con atención o ladran cuando pasa el carnaval por las calles. Los vecinos –algunos de ellos desde hace más de 15 años- esperan con expectativa todos los años el desfile carnavalesco. Así mismo, el Carnaval se publicita ante los vecinos por líderes comunales, tal es el caso de un miembro de la Acción comunal de Nueva Delhi, “quien el día del desfile, megáfono en mano, invitaba a los habitantes del sector a recibir las comparsas que alegremente se acercaban al colegio.” En últimas las instituciones educativas se hacen visibles ante diferentes públicos, ante ellos presentan el trabajo del colectivo y proponen el uso de la ciudad, no solo como espacio pedagógico, sino como lugar de goce y encuentro.

La fiesta, al igual que lo hacen los medios de comunicación, un comunicado oficial, una carta, o una clase dictada por uno de los maestros y maestras que participan en el Carnaval, es un fenómeno comunicativo. Pero ¿en qué se diferencia de éstos? ¿Qué tipo de comunicación establece el Carnaval entre estudiantes, profesores, padres y públicos? Mientras que los otros

tipos de comunicación son más bien instrumentales (se refieren semánticamente a objetos externos a la relación comunicativa), la fiesta es básicamente un tipo de comunicación expresiva. Es decir, no se orienta principalmente a proporcionar referencias semánticas a objetos externos (que sería tal vez el esfuerzo pedagogizador del Carnaval, en el cual se pretendió que los niños aprendieran sobre América Latina), sino a reproducir o reestructurar las mismas relaciones comunicativas y sociales. Y “sólo la comunicación expresiva, y nunca la instrumental, puede crear nuevas relaciones sociales, haciendo emerger una nueva realidad pública, otra comunidad moral” (Gil 1991:37). Por lo tanto, la eficacia de la fiesta escolar, no reside tanto en los aprendizajes académicos, en la dimensión instrumental de la enseñanza, sino en la transformación de las relaciones entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores, entre los profesores y entre todos ellos y su entorno.

c. Lo público como construcción de lo que nos afecta a todos y como modalidad de acción colectiva

Construir lo público implica convencer a la mayoría que el asunto del cual se trata, incumbe o compete a todos. Al elegir el tema del Carnaval se trata de abordar una problemática que vaya más allá de lo local, que sea pertinente con la situación actual, que afecte, motive o interese a todos; por ejemplo el agua, los recursos naturales, la localidad, etc.

Aunque en Los Soches el equipo de docentes está convencido y comprometido con un Carnaval que compete a todos, en instituciones como La Belleza la situación es diferente, algunos docentes afirman que “éste proyecto es de quienes lo lideran” ya que de acuerdo con una docente, “no asumen el compromiso requerido para hacerlo suyo”.

Los niños de primaria manifiestan su interés por el Carnaval y piden su realización mientras que un pequeño número de estudiantes de Bachillerato, por diferentes causas se interesan por otras actividades y deciden que el Carnaval no les compete.

“Los estudiantes observaron en su totalidad el video y durante el transcurso de este, realizaron comentarios como: chévere el carnaval, participar en la comparsa, pintarse la cara, bailamos, reímos nos divertimos, aprendemos cosas nuevas, compartimos, todo es felicidad.” (Diario de campo, docente)

“Respuestas de los niños a preguntas como ¿qué les gusta y qué hacen durante del Carnaval? “que nos miren”, “toda la gente sale a mirar a ver qué es lo que esta pasando”, “no nos quedamos en el mismo lado porque entonces no sería un carnaval”, “es chévere salir, caminar, bailar”, “hay gente que se une a bailar”, “vamos por toda la carretera”, “los carros casi no pasan”. (Diario de campo, investigador)

Inicialmente los padres de familia no logran entender el proyecto en su conjunto. Algunos cuestionan los temas que se toman como eje del currículo, opinan que ellos no corresponden a lo que deben aprender sus hijos. Por ejemplo un padre de familia decía: “yo no entiendo por qué los niños de primero están hablando de los países de Suramérica”. Sin embargo, al

finalizar el año, este mismo padre, celebraba el disfrute y el compromiso de su hija al abordar el tema mencionado.

“Algunos padres de familia demostraron interés y motivación por colaborar y apoyar esta parte artística de nuestro proyecto, donde se evidencio un toque mágico y espectacular para diseñar crear, dar colorido vida y alegría a la fiesta carnavalesca. Y que hablar del momento previo al desfile, al derroche de entusiasmo cuando ellos con su toque particular ayudaron a maquillar dando rienda suelta a diseñar hermosos papagayos, mariposas, objetos precolombinos en fin diversidad de fauna y flora, a vestir y a estar pendiente de los últimos detalles con el propósito de que nuestro colegio se destacara entre los demás. Tanto se dio la integración y sentido de pertenencia que los mismos docentes nos contagiamos y terminamos también maquillados con colores vivos y muy dicentes”. (Diario de campo, docente)

El Carnaval como asunto público que afecta a diversos actores sociales presenta las dificultades de toda propuesta pública: hay quienes lo consideran perjudicial a sus intereses, quienes lo juzgan inocuo y quienes lo valoran no solo por su potencial educador para los niños y niñas, sino por lo que puede significar en la vida de la escuela y la localidad.

Las acciones colectivas no siempre son públicas, J. Dewey citado por Daniel Pecaute (2001) argumenta que “lo público” se manifiesta en los actos de individuos o grupos, cuyas consecuencias llegan hasta sectores sociales que no están comprometidos en dichos actos, siendo lo público producto de los acuerdos entre individuos y colectivos que interactúan. En los términos mencionados se enmarca el Carnaval Soloriental, el cual es una acción colectiva pública ya que los actores, cada uno a su nivel, interactúan entre si y asumen unas tareas que benefician a todos ellos y llegan hasta vecinos del sector no relacionados con las comunidades educativas.

Asimismo, el Carnaval Soloriental queda incluido en la noción de lo público mencionada por Pecaute, ya que se convierte en “el lugar y el tema del ‘vivir juntos’, que no niega las particularidades sino que las trasciende al asumir un mundo común”.

Por otra parte, las comunidades educativas involucradas en estos procesos permanentemente tratan de darle validez a su propuesta mediante procesos argumentativos. Por ejemplo, el grupo de maestros de Tertulia Pedagógica se reúne periódicamente con el fin de deliberar, motivar, organizar, gestionar y ejecutar el Carnaval, es decir, para programar la acción colectiva que tiene como actores y beneficiarios a estudiantes, otros docentes y padres de familia de escuelas públicas, lo mismo que a los vecinos, acción colectiva que se convierte en una fiesta, en un espacio de recreación alternativo.

“Después del informe de Los Soches se pasó al informe de Nueva Delhi, allá los profesores piensan que el tema propuesto del carnaval es muy amplio y proponen centrarlo geográficamente en América del sur, y trabajarlo desde la literatura y la

música con primaria, y los megaproyectos y la integración con secundaria”. (Diario de campo, investigador U.N.)

Para cumplir los objetivos del Carnaval los participantes permanentemente deliberan y establecen acuerdos, es decir llegan a consensos, ya que ellos se requieren para consolidar una acción colectiva. Pero además, los maestros se reúnen con el fin de desarrollar y estudiar las bases teóricas que fundamentan el proyecto.

“No hay un carnaval pensando individualistamente. Siempre hay que pensar desde el colectivo, para todos. Construir juntos. Contribuye al sentido de pensar en cosas colectivas.” (Diario de campo, docente)

“En la jornada pedagógica, Rosita inicia la exposición del libro ‘El animal festivo’...Continuando con el libro ‘La fiesta’, luego Delsy hace la exposición ‘Naturaleza de la fiesta’. (Diario de campo, docente)

Sin embargo, se presentan situaciones donde la acción colectiva puede ser amenazada por criterios o acciones unipersonales. Tal es el caso del colegio La Belleza, donde el Rector arbitrariamente decidió que esta institución no participara en el Carnaval, generando descontento entre unos docentes y creando divisiones y un ambiente hostil al interior de la institución. En últimas, entorpeciendo el desarrollo del proyecto. Se gastaron muchos esfuerzos colectivos tratando de resolver los problemas generados, situación que permitió conocer un ambiente anómalo en La Belleza, debido a que el Rector decide sin consultar a los maestros. Conducta que de acuerdo con un funcionario de la de Educación es reiterativa en muchos colegios distritales. Por tanto, se concluye que lo colectivo debe decidirse en colectivo y que la participación de muchos garantiza que el abuso de “unos pocos” se disminuya.

“El problema aparentemente es que el Rector de Nueva Delhi esta ‘torpedeando’ el trabajo del Carnaval. La razón de su molestia parece ser el premio que ganó el Carnaval Solorienta. En esa reunión presentaron una carta del IDEP especificando para quién era el premio entregado, tratando de aclarar las inquietudes del Rector. Las profesoras de Tertulia dicen que “hay mala fe” [Rosita] en las acciones del Rector, según ella, él actúa con mala intención buscando afectar el trabajo del Carnaval en ese colegio. Su mala fe les ha quitado credibilidad a los maestros, al proyecto de investigación y al trabajo del Carnaval, ha hecho demorar los procesos y los ritmos de trabajo y ha dañado la imagen de los profesores. En esa reunión esperan poder mostrarle al IDEP y a la SED cómo el Rector ha torpedeado el Carnaval y solicitaran un compromiso del Rector para restituir lo que dañó”. (Diario de campo, investigador)

Así mismo, al interior de las instituciones se presentan otro tipo de inconvenientes, especialmente relacionados con la visión que tienen los maestros sobre la organización escolar.

“Entre las dificultades que ha tenido el desarrollo del Carnaval se cuentan las relaciones entre las jornadas mañana y tarde en los colegios en los que solo una jornada participa del Carnaval. Tienen conflictos por la decoración del salón, y visiones muy diferentes sobre el Halloween”. (Diario de campo, docente)

A diferencia de lo que ocurre con el Halloween, que no demanda un colectivo que lo prepare, el Carnaval es una fiesta colectiva desde su inicio.

“Aún cuando los muñecones se elaboraron de manera colectiva, al momento de salir, cada uno cogió el que quiso. No se dio por procesos individuales sino entre todos pintaron, cortaron e hicieron todo”. (Diario de campo, docente)

Así pues el Carnaval se configura como un espacio de acción para pensar, proponer, planear, ejecutar y evaluar en colectivo, espacio que se enriquece con las expresiones individuales. “El Carnaval pone a todos a trabajar juntos”.

d. Lo público como experiencia formativa y educativa

“La mayoría de las celebraciones escolares y de las fiestas organizadas por los adultos para los niños y jóvenes, tienen poco de fiesta. La fiesta como juego, disfrute por el disfrute, gresca y desorden, dilapidación de energía y recursos, es considerada por el pensamiento moderno como algo inmoral, una pérdida de tiempo, como un obstáculo al desarrollo económico, a la productividad y al progreso (Delgado Ruiz 1992:97-114). La celebración escolar es una fiesta cuidadosa y explícitamente domesticada y controlada: forma parte del proceso pedagógico, de la formación e inculcación de valores, de la misión civilizadora de la escuela, aunque con frecuencia se salga de las manos de los maestros y aparezcan “excesos” aprovechando el entusiasmo festivo” (Miñana 2002: 372).

El Carnaval es un proyecto cultural y pedagógico que se convierte en el eje curricular en Los Soches. A partir del tema del Carnaval se definen acciones pedagógicas, se buscan estrategias y se abordan contenidos enmarcados en el PEI, haciendo uso de la autonomía que otorga la Ley a los colegios.

“Construir el tema del Carnaval además de traer los conocimientos particulares de cada individuo al espacio escolar, trae la vida de estas personas y muestra a los niños y sus maestras tal como son, lo cual permite generar lazos sociales basados en la confianza, el conocimiento y el respeto por el otro. Así pues, en la escuela se forman relaciones estables entre sus agentes como el caso de algunas profesoras que llevan más de quince años en la escuela, o los niños que comparten durante seis años la experiencia de ser estudiantes. Igualmente, en la elaboración de todo lo requerido para el Carnaval se crea una interacción efímera que bajo la excusa de socializar un tema o armar un muñecón elabora un tejido social pasajero, pero que va estructurando las formas de relación en las cuales la diversidad, la inclusión, la creatividad, y la solidaridad son el soporte de las mismas.” (Hendez 2007).

A medida que avanza el año escolar en los Soches hay transformaciones. Cambian los actores, las acciones y las relaciones. Al igual que en años pasados, el Carnaval en 2008 permite replantear y transformar las prácticas pedagógicas, integrando haceres y saberes en el proceso de aprendizaje, procurando hacer confluír el pensar y el sentir, privilegiando una mirada crítica alrededor de lo que sucede en nuestros países.

“Teniendo en cuenta que se aproxima el día del idioma, nos pareció conveniente integrar en esta actividad el tema del carnaval. Las docentes de grado primero y tercero nos reunimos el mismo día de la jornada pedagógica con el fin de organizar y seleccionar los aspectos más importantes del país a trabajar. Nos pareció necesario que cada estudiante conociera los países que conforman Latinoamérica” (Diario de campo, docente)

A lo largo del año los actores cambian por los roles que asumen. Los niños se vuelven maestros, hacen gala de sus aptitudes, investigan, proponen, opinan, escriben, diseñan, construyen y asumen otras actitudes frente a su compromiso escolar.

“Los niños opinan que el Carnaval se hace para: “para divertirse”, “para hacer bailes”, “para participar, bailar y pasarla chévere”, “para hacer los muñecons”, “para aprender mucho”, “para participar de todas las actividades”. (Diario de campo, investigador)

“Introducir los saberes de los niños a través del Carnaval crea un nuevo significado de la acción educativa, se hace pertinente para los agentes de la escuela y acerca los contenidos que circulan en la institución a la realidad de niños y maestras, propiciando así otra ruptura con la postura tradicional en la cual se separa a la escuela de la vida...ya que son los imaginarios y preconceptos de los niños la base y pretexto para abordar de modo diferente los saberes escolares”. (Rodríguez citado por Hendez, 2007).

“Sobre el trabajo de investigación y presentación de ponencias de los docentes sobre el tema del Carnaval dice: “Como anteriormente lo mencioné, estas exposiciones y socializaciones se dieron con bastante investigación y creatividad, donde se daba una retroalimentación y se motivaba a la participación activa de los estudiantes, donde surgían ideas, pensares, reflexiones, comentarios, conceptos, que se complementaban con los aportes de los docentes”. (Diario de campo, docente)

Observaciones en una visita al colegio: “Después de esta última presentación, la profesora Rosa Camelo, quien ha estado actuando todo el tiempo como maestra de ceremonias, propone a los niños realizar una muestra de coplas del país que les corresponde, desde preescolar hasta quinto, y un concurso de ensayo desde 3º a 5º”. (Diario de campo, docente)

Mientras los maestros a la vez que orientan el aprendizaje de los niños se transforman en aprendices.

Comentarios de la profesora Rosa en uno de sus escritos: “Cabe destacar la riqueza conceptual y teórica otorgada al equipo docente de Los Soches por parte de la Universidad Nacional al proyecto. Pues en las reuniones con el profesor Miñana, la Profesora Martha Orozco y David Gómez, se ha avanzado en la mirada global a ‘la fiesta’, al enriquecimiento del Carnaval Solorientado en particular, a la forma de tomar registros, para su posterior análisis y al establecimiento de relaciones de solidaridad y amistad a lo largo de todo el proceso del Carnaval. Específicamente ideas sobre la hermandad en los periodos históricos, la lengua, la cosmovisión y la cultura de los pueblos de Suramérica surgieron de estos encuentros.” (Diario de campo, docente)

Los docentes que con frecuencia quieren ser amos y señores del aula deben establecer acuerdos y llevar a cabo nuevas acciones consensuadas con los estudiantes y con sus compañeros. Reconocen la necesidad de indagar sobre nuevos temas, sobre nuevas formas de expresión simbólica, sobre nuevos materiales y técnicas artísticas.

“Comenzaron con una introducción del profesor de 4º que llamó a Venezuela ‘el país hermano de Colombia’ y lo ubicó en un mapa de Sudamérica, habló de la isla Margarita y del pico Bolívar, ‘la parte más alta del país’ y nombró a su presidente Hugo Chávez. Luego los niños empezaron a hablar uno por uno, primero de la bandera, explicando sus colores y estrellas, luego de la moneda, de los símbolos del país, del escudo, de la flor nacional, del árbol nacional y de la música llanera”. (Diario de campo, investigador U.N.)

Los padres se hacen partícipes del Carnaval de una forma espontánea y a medida que avanza el proyecto se comprometen más con el desarrollo de sus hijos.

“En general podemos afirmar que el objetivo propuesto por el profesor Carlos Miñana dio grandes y verdaderos frutos, ya que motivar a la participación activa de los padres de familia nutre y enriquece las relaciones interpersonales de diferentes estamentos de la comunidad educativa como también todo un proceso de aprendizaje significativo mutuo, se fortalecen además lazos de sentido de pertenencia hacia la institución”. (Diario de campo, docente)

Las acciones y la dinámica escolar se van transformando a lo largo del año, se hace a un lado la rigidez de las horas clase, de los grados, de los espacios. Lo que inicialmente es indagar, exponer, proyectar películas, elaborar carteleras, realizar recorridos acordes con el tema del Carnaval, se convierte en un taller festivo que puede durar varias semanas. Así mismo, el Carnaval torna lúdicas las actividades y espacios de aprendizaje, generando relaciones donde cada uno es reconocido por su singularidad y aporte para consolidar un trabajo en equipo.

“Todo el colegio estaba reunido en un salón grande del 2º piso, en donde cabían todos los cursos sentados. Cuando llegué ya habían pasado preescolar, 1º y 2º, y comenzaba 3º, que había escogido a Argentina. La primera en pasar fue una niña que leyó algunos datos geográficos, la extensión y la población de una cartelera que otro niño sostenía junto a ella. Después de la niña la profesora de 3º complementó

mostrando un mapa de Sudamérica en el que estaba resaltada Argentina, habló del clima del país y nombró a su capital.” (Diario de campo, investigador U.N.)

“Rosa Camelo en una reunión del grupo Tertulia pedagógica dice: ‘transformar la práctica pedagógica es transformar la escuela’”. (Diario de campo, docente)

El Carnaval cambia las relaciones entre los padres y los hijos, quienes encuentran temas diferentes para sus conversaciones, “tienen proyectos en común”. Si se involucrara en la planeación a los niños que tienen dificultades, son reticentes a participar, su actitud seguramente cambiaría. Igual ocurre con las relaciones entre los otros colectivos y entre ellos, las cuales se van tornando horizontales con el tiempo.

Diario de la profesora Luz Marina sobre la participación de los padres de familia: “De igual forma se evidenció su participación con sugerencias, observaciones, preguntas, respuestas que motivaron a estudiantes y docentes para brindar más espacios de apertura donde ellos tuvieran mayor acción en este proceso. Lo anterior se fue dando debido a la disposición disponibilidad y sentido de pertenencia entre docentes y padres de familia, logrando resultados positivos”.

En fin, las relaciones que se dan en el Carnaval permiten que se reconozcan los actores como diferentes los unos a los otros, pero que, a pesar de esas diferencias, es evidente y posible “construir juntos”.

“La fiesta abre un campo fecundo en las relaciones entre escuela y cultura incorporando modalidades no escolares de socialización. La escuela se enriquece con formas de aprendizaje que habían sido excluidas de sus muros por las miradas academicistas y enciclopedistas, como las que parten de la vivencia, del aprender haciendo, del contacto intergeneracional –en especial con los “mayores” y “sabedores”-, del aprendizaje contextualizado y en los lugares apropiados para ello, del aprender como un participar cada vez más activo y con mayor propiedad en una comunidad de practicantes... Y viceversa, la fiesta puede enriquecerse con los recursos tecnológicos, simbólicos de la escuela y, en especial, del aporte y vitalidad de los jóvenes, niños y maestros. Habría que despreocuparse un poco de la obsesión didáctica que sufren la mayoría de educadores respecto al hecho festivo porque, como dice Manuel Delgado, el rito y la fiesta es de por sí “un contrato, un plan de orientación y un manual de instrucciones para experimentar el mundo (...) La dimensión festiva de los grupos humanos [es] como un colosal aparato pedagógico, donde los individuos psicofísicos aprenden cómo interpretar su experiencia del mundo de acuerdo con los imperativos culturales de la comunidad donde se integran” (1992:84-85). Y esta didáctica festiva tiene poco que ver con programaciones, formulaciones de objetivos, diseño instruccional, explicación de los orígenes, investigaciones históricas... Tiene más que ver con la pragmática, con el *performance*, con la actuación, con los cuerpos en acción.” (Miñana 2002:380).

e. Lo público y ampliación de las fronteras de la escuela

La mayoría de las veces la fiesta escolar es una celebración cerrada, al interior de sus muros, y a la que en ocasiones se invita a los padres de familia. Sin embargo el Carnaval Solorienta amplía las fronteras de la escuela, buscando nuevos escenarios de aprendizaje, puesto que se programan frecuentemente actividades como salidas, uso del Internet, invitación a personas expertas en el tema del Carnaval y presentación de videos, entre otros. Igualmente, desaparecen esquemas organizativos establecidos, las instituciones y las comunidades educativas interaccionan libremente tras un objetivo común.

“A los niños les gusta el carnaval por los bailes, las papayeras, el maquillaje, cuando dedican tiempo a elaborar sus tocados y muñecos, también por el vestuario, otros afirmaron que por lo que aprenden, incluso mencionaron que por el refrigerio y el helado especial que les dan en ese día, además de compartir e integrarse con otros colegios”. (Diario de campo, docente)

Como el Carnaval pretende incidir en la transformación social de los individuos los esquemas pedagógicos se orientan a la formación crítica y responsable de estudiantes y docentes. Se tiene en cuenta principalmente el entorno, pero se reconoce y examina lo que ocurre más allá y se analiza en función de la incidencia que tiene sobre el contexto.

“Con la participación de los niños, quienes afirmaban que últimamente escuchaban en noticias hablar de los conflictos que ha tenido nuestro país con Venezuela y Ecuador, que son países limítrofes con Colombia, señalábamos su estratégica ubicación por estar rodeado de los principales océanos a nivel mundial, que permiten la comunicación, transportes, turismo, recursos en fauna y flora, aprovechados en gran escala por la población de estos países que día a día buscan superar el subdesarrollo”. (Diario de campo, docente)

“Reflexión con los niños de segundo sobre la película ‘La misión’. Los niños tienen claridad de la invasión por parte de los europeos, el abuso y robo que hicieron a nuestros indígenas”. (Diario de campo, docente)

No solamente se rompen las fronteras externas de la escuela sino también las internas, entre cursos, salones, materias y asignaturas.

En su diario la profesora Nilsa dice que: “incluso se logra trascender las fronteras legales, al modificar las jornadas”.

“Para lo anterior en este día reunimos a los dos grados motivando un conversatorio donde los niños de grado tercero les contarían con sus propias palabras y naturalidad a los niños de primero, todo lo que han aprendido de nuestro país”. (Diario de campo, docente)

“Cuando se trata de participar en un trabajo ni siquiera se pregunta ¿éste de qué curso es?”. (Diario de campo, docente)

El Carnaval ha ido más allá de la escuela, sobre él se han realizado varias investigaciones y publicaciones, numerosas presentaciones e incluso ha sido galardonado como una experiencia pedagógica exitosa no solo en la Localidad sino también a nivel distrital.

“Wilson llegó desde muy temprano con el propósito de dar una charla a todos los estudiantes con respecto al carnaval..... Continuó su relato contando a los chicos cómo llegó aquí, cómo le ha parecido este lugar, lo hermoso del carnaval, los muñecones tan enormes, la fiesta, la alegría, los niños se toman las calles, aprenden muchas cosas nuevas, desarrollan habilidades como pintar, pensar, crear, elaborar.”
(Diario de campo, docente)

El día que desfila el Carnaval, se toma “el espacio público”, lo transforma en escenario artístico, en sitio de aprendizaje, encuentro y goce que deja de ser vía de transporte y se convierte en un río festivo de niños y jóvenes danzantes, mostrando sus coloridos tocados, muñecones y comparsas. Pero la fiesta se extiende más allá de los participantes directos involucrando a los habitantes del sector: vecinos, estudiantes de jardines infantiles, organizaciones barriales, ex alumnos de los colegios y amigos y amigas del Carnaval, quienes en ocasiones participan de los bailes o actúan como observadores.

Sin embargo, existe cierto temor sobre la seguridad misma de los niños el día del encuentro, argumentado en la cantidad de personas y en los problemas que genera un espacio público no siempre seguro.

“Personalmente me parece interesante la posición que asumen las profesoras respecto al carácter público del Carnaval; por un lado les asusta la calle (el espacio del Carnaval) allí los niños pequeños de los Soches pueden sufrir las agresiones de los niños de otros colegios, ya que por el carácter público del Carnaval no tienen control total sobre los participantes: ‘hay gente que se mete al Carnaval sin ser nada y entonces grave. Se pierde lo que se ha hecho’. Sin embargo, al mismo tiempo reconocen que este contacto es importante para ‘visibilizarse’; ‘mostrarse a los otros colegios’; ‘hacerse ver’”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“El evento final, la puesta en común, permite ver la alegría de niños y niñas de las instituciones participantes, la satisfacción de los profesores, el disfrute de quienes ven pasar el carnaval en su recorrido, el contagiarse de la música de las papayeras, el deleitarse con los trabajos artísticos que en su paso dejan grabada en la retina la múltiple combinación de colores, lo novedoso... que para éste año fue el grupo del cierre, un acierto total, no es solo lo que se escucha decir, fue lo que se vivió, finalmente la quema del sol que abre la puerta para el nacimiento del siguiente y da la posibilidad de empezar a pensar en el siguiente tema”. (Diario de campo, docente)

Así mismo, aunque el Carnaval es un espacio de participación y para el encuentro y reconocimiento de estudiantes y docentes de diversos colegios, los docentes manifiestan preocupación, pues consideran que se pueden presentar accidentes o situaciones difíciles de controlar que afecten a los niños más pequeños.

Diario de un investigador de la U.N. en relación a los comentarios de los docentes en una reunión del grupo: “Los niños de los Soches han sido siempre los más pequeños del Carnaval, ahora los niños grandes de otros colegios se unen haciendo cadenas y corriendo entre la gente. Este encuentro con otros niños las profesoras lo identifican como un motivo de conflicto, sin embargo, admiten que también del encuentro resulta un interés de los niños por el trabajo de otros colegios, la profesora Nilsa dice “En el trabajo de pos carnaval sale el interés de los niños por los muñecones de otros colegios, que les gustaron y les llamaron la atención”.

El Carnaval trasciende las aulas, los muros de la escuela, los horarios acostumbrados; llega al vecindario, a la localidad y a la ciudad, convirtiéndolos en espacios de aprendizaje. Convoca a nuevos actores como talleristas, músicos, expertos, dando la oportunidad a niños y docentes de ampliar sus horizontes cognitivos y afectivos.

La aparición de la escuela en un medio hostil, como es el mundo de las relaciones “en público” (Delgado 1999) caracterizadas por el anonimato, por la inseguridad, por la desconfianza hacia el otro, introduce una nueva reflexión sobre lo público y el carnaval escolar. El carnaval se produce no en una vereda, entre vecinos, como lo sería en Los Soches, sino que en el desfile el carnaval irrumpe en la cotidianidad de la gran ciudad. De ahí el temor permanente de las maestras –especialmente las responsables de los niños más pequeños– por la seguridad de éstos. Pero también es importante señalar que el carnaval es hoy fundamentalmente una fiesta urbana, propia de las grandes urbes, y que las relaciones sociales a las que invita, no son a las relaciones sociales comunitarias, sino a las del espacio público, el anonimato, la mera copresencia y co-corporalidad.

En relación con lo anterior, el Carnaval Solorienta irrumpe en los barrios del suroriente bogotano resignificando y reinventando el espacio público. La situación observada en el desfile de conflicto con un conductor de una buseta, o la invasión lúdica y gozosa por parte de los niños y jóvenes de espacios que, siendo públicos, son normalmente vedados para ellos (vías públicas dominadas por vehículos), es una ampliación no sólo de las fronteras de la escuela sino del espacio público para nuevos actores y para nuevos usos.

Tal como señalamos anteriormente, el tipo de comunicación expresiva que caracteriza lo festivo y lo ritual, rompe, traslada, muta las fronteras (es el tema de la liminalidad en el antropólogo británico Victor Turner, 1988). Y no sólo las fronteras de la escuela, sino sobre todo las fronteras, los umbrales que marcan las relaciones sociales: entre el que tiene la autoridad y el que obedecer (profesor/estudiante), entre el que cuida el colegio y el trabaja como educador (celador/profesor), entre el padre y el maestro, entre el niño y el adulto... La fiesta crea puentes inéditos, novedosos, locos, a manera de un laboratorio social donde se experimentan nuevas relaciones sociales.

Finalmente, vale la pena señalar aquí la tensión entre el Carnaval Solorienta y el Halloween, que se celebran el mismo día. En este caso el Carnaval surge no al servicio o como una extensión del Halloween sino en oposición y en reacción a él. La escuela –especialmente los profesores– adopta una posición crítica frente a un tipo de fiesta que se percibe como

exterior a la escuela y a sus intereses de formación desde una perspectiva ideológica específica. Esto, paradójicamente, aunque fueron precisamente las escuelas las que promovieron inicialmente esta fiesta en Bogotá (Miñana 2006). El peso del Halloween, una fiesta en ascenso en la ciudad, se percibe también en la cotidianidad del Carnaval y de alguna manera refuerza al mismo carnaval. Esto fue evidente, por ejemplo, en el desfile, cuando muchos niños disfrazados con motivo del Halloween parecían participantes del Carnaval Solorienta, y no del Halloween. El impacto de una fiesta cuidadosamente organizada, a diferencia del Halloween que no es organizado por nadie, se impone en esos momentos sobre el Halloween, aunque al terminar el desfile, es este último el que se impone a lo largo y ancho de la ciudad.

f. Lo público y el sentido de la propiedad

El Carnaval tiende a realzar el sentido de pertenencia de los niños, ellos invocan que el Carnaval les pertenece. Viven el sentido de propiedad del evento desde el momento mismo en el que participan en la definición del tema, pero también lo hacen cuando investigan, pintan, elaboran muñecos, preparan la comparsa y especialmente cuando se recrean el día de la fiesta.

Sobre el Carnaval los niños opinan que: “hacemos muñecos, gorros, bailamos, ensayamos los bailes”, “hacemos tocados”, “exposiciones [se refiere a las exposiciones hechas por los profesores y alumnos], “los muñecos los llevamos así y los metemos por todos lados, pa’ que sepan [sic] de qué colegio son y eso”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“Este tiempo, últimas 3 semanas antes de la fiesta, se evidencia un trabajo arduo entre estudiantes y docentes, un ir y venir, un corre, corre, preguntas, sugerencias, anécdotas, comentarios, comparaciones, es el sol diario para esta época. A medida que pasa el tiempo, todo ello toma más forma, el colorido, las diversas figuras comienzan a decorar las aulas de clase, los corredores, el patio, incluso la cocina y la sala de sistemas no se escapan, es tanto el sentido de pertenencia hacia esta actividad, que la señora Florecita de oficios varios y los señores vigilantes hacen parte de este trabajo arduo, pues con su colaboración y ayuda, pasan a hacer parte de una gran familia de artistas creativos”. (Diario de campo, docente)

Aunque la mayoría de docentes afirma que el Carnaval les pertenece a ellos y sus instituciones, algunos dicen que “es de Tertulia, de quienes lo organizan”, desentendiéndose de él.

“Existen docentes que lo ven como propiedad exclusiva de otros. Para disfrazar la pereza propia. El carnaval es de los niños, de todos, nuestro, de la comunidad educativa”. (Diario de campo, docente)

El nivel de compromiso y participación lleva a que los docentes sientan el Carnaval como propio. Sin embargo, esta apropiación no lleva a que lo crean parte de su patrimonio ni a que

lo utilicen para beneficio particular. El Carnaval es de todos, de la comunidad educativa que lo construye y se beneficia de él.

Más aún, la fiesta popular es tal vez uno de los bienes más públicos:

“De acuerdo con las categorías conceptuales del análisis económico más ortodoxo, la fiesta debe ser clasificada como uno de los más característicos bienes públicos, de cuya realización se benefician no sólo sus protagonistas titulares, que han invertido en ellas tiempo, trabajo, esfuerzo, dinero y muchos otros recursos escasos, sino todos los demás asistentes que puedan llegar a presenciarla sin haber tenido que aportar esfuerzo alguno, dada la inevitable aparición de externalidades positivas (o beneficios compartidos en común con todos los demás actores externos), que de la fiesta inmediatamente se derivan” (Gil 1991:163).

g. Lo público y la participación y la ciudadanía

La ciudadanía es un logro social que implica “reconocer, aceptar y permitir que el otro o los otros hagan parte de la ciudad” (Rodríguez 2006:51) requiere que todos sean tenidos en cuenta, que todos participen y que la solidaridad y el respeto a la diferencia sean una constante en las interacciones que se dan entre ciudadanos.

Así pues, el tema del Carnaval se define teniendo en cuenta su importancia no solo para la comunidad educativa, sino que también sea de interés general, que tenga relevancia social y que conduzca a reflexionar sobre el carácter público de los recursos naturales y de los espacios, sobre las relaciones de la sociedad con el Estado y el ejercicio de los derechos. Para seleccionar el tema central del Carnaval se consulta a niños y docentes.

Las modalidades de participación en el Carnaval son diversas, mientras que las maestras que van a Tertulia se encargan de gestionar, organizar y hacer contactos, otros docentes se comprometen con el proyecto al interior de las instituciones. En el caso de los Soches y Nueva Delhi todos trabajan, en La Belleza algunos participan y otros no.

Para 2008, el Carnaval logró involucrar a los padres de familia, ya que en años anteriores su presencia y participación fue escasa. La estrategia de convocatoria en los Soches fue exitosa porque hubo mayor organización en cuanto a tiempo, espacios y actividades a desarrollar con ellos. Muchos asistieron a diseñar y preparar muñecones, disfraces de sus hijos y tocados. Otros el día del desfile se involucraron en la organización y el maquillaje de niños y maestros y en últimas, acompañaron las comparsas, bailaron, cuidaron y cargaron muñecones, se integraron a la fiesta de tal forma que sus hijos se sintieron orgullosos por que hicieron suyo el Carnaval.

Sobre los padres la profesora Luz Marina dice: “...su participación con sugerencias, observaciones, preguntas, respuestas que motivaron a estudiantes y docentes para brindar más espacios de apertura donde ellos tuvieran mayor acción en este

proceso. Lo anterior se fue dando debido a la disposición, disponibilidad y sentido de pertenencia entre docentes y padres de familia, logrando resultados positivos". (Diario de campo)

Cuando se preguntó a un grupo de estudiantes: ¿Qué manifestaron sobre el Carnaval los padres que participaron en el desfile?, una niña respondió: "mi mamá dijo que el día del Carnaval había sido el más feliz de su vida". Sobre el tema la profesora Rosita comentó: "El hecho de que una mamá diga que fue el 'día mas feliz de su vida' eso nos salvaría de todo, así los chinos no hayan aprendido nada, llevar una gótica de felicidad a las familias".

"Algunos padres de familia demostraron interés, motivación por colaborar y apoyar esta parte artística de nuestro proyecto, donde se evidenció un toque mágico y espectacular para diseñar crear, dar colorido vida y alegría a la fiesta carnavalesca. Y qué hablar del momento previo al desfile y derroche de entusiasmo cuando ellos con su toque particular ayudaron a maquillar dando rienda suelta a diseñar hermosos papagayos, mariposas, objetos precolombinos en fin diversidad de fauna y flora a vestir y a estar pendiente de los últimos detalles con el propósito de que nuestro colegio se destacara entre los demás. Tanto se dio la integración y sentido de pertenencia que los mismos docentes nos contagiaron y terminamos también maquillados con colores vivos y muy dicentes". (Diario de campo, docente)

Sin embargo, en los otros, colegios que participan en el Carnaval no se ha logrado motivar a los padres ni se han hallado estrategias adecuadas para que comprendan la actividad y se relacionen con ella.

Diario de un investigador de la U.N., presenta en este párrafo los comentarios que hicieron los docentes en una reunión de Tertulia pedagógica. "La respuesta de los padres de familia al Carnaval en Nueva Delhi, ha sido de resistencia. No solo al Carnaval, sino en general a las nuevas metodologías propuestas. Los conflictos con los padres han generado traslados y cambios de colegios. Las profesoras dicen que se hace necesario estar justificando permanentemente el Carnaval y la metodología frente a los padres".

Los niños de Los Soches asumen el Carnaval como propio, lo ven como el evento más importante del año escolar, participan en su preparación: indagan, escriben, dibujan, pintan, modelan, hacen propuestas y finalmente elaboran los materiales necesarios para las comparsas.

Sin embargo, no fue posible motivar a algunos jóvenes de secundaria. Los docentes plantean que estos pocos adolescentes no se sienten atraídos por el Carnaval y no quieren dedicar su tiempo a esta actividad, lo que evidencia la necesidad de buscar nuevas estrategias en especial en el proceso de preparación del Carnaval, dándole un carácter más festivo y menos académico a esta fase del proyecto, permitiéndoles que ellos decidan y ofreciéndoles mayor autonomía. El diseño colectivo y unificado del carnaval tal vez no deja margen suficiente

para expresar individualidades, identidades y diferencias que los adolescentes y jóvenes están tratando de construir en oposición con los adultos y los profesores.

El día del desfile mientras algunos niños se preocupan por los muñecones, otros se angustian pensando que se pueden presentar problemas debidos al clima, al tocado, a la comparsa. Desbordan de emoción, quieren maquillarse, bailar, cantar, saborear el helado, comer el refrigerio y finalmente ver quemar el sol. Manifiestan solidaridad frente a sus compañeros a quienes acompañan para que los maquillen y -si es necesario- los ayudan a cargar muñecones y estandartes. Van con la expectativa de conocer los trabajos artísticos que han realizado los estudiantes de los otros colegios y los valoran, en últimas hacen suya la fiesta para regresar al colegio extenuados pero felices comentando todos los acontecimientos.

Los vecinos del sector por donde desfila el Carnaval son espectadores y partícipes. En muchos Jardines escolares las maestras suspenden actividades para que los pequeños lo vean pasar. Es una fiesta no sólo de quienes la preparan sino de la ciudadanía y de los habitantes del sector por donde desfila el Carnaval. Se escuchan comentarios y halagos, algunos bailan y se contagian con la alegría de la fiesta y el goce a los demás.

“En general la puesta en escena del carnaval se vivió en grande, un derroche de colorido donde hasta el clima fue nuestro aliado para celebrar con gran alegría y entusiasmo esta fiesta que integra una buena cantidad de personas de toda la comunidad educativa, incluso mucha gente ajena a ella, nos acompaña en las calles con sus comentarios positivos y observando detalladamente la gran decoración, la música, los niños, los bailes, en fin, todo lo que mueve esta fiesta carnavalesca sin igual”. (Diario de campo, docente)

Tal como lo explica la profesora Luz Marina en la referencia citada en un ítem anterior, en el proyecto también participan los trabajadores de la escuela (vigilantes y aseo) quienes pegan, pintan, recortan, serruchan, arman estructuras de alambre, decoran y acompañan y ayudan a niños y maestros. El día del desfile los despiden y les desean éxito y alegría, pues por sus responsabilidades laborales ellos no pueden acompañarlos.

Algunas autoridades de la Secretaría, del CADEL y del IDEP realizan gestiones que hacen posible el Carnaval y el día del desfile participan con entusiasmo de la fiesta. Igual ocurre con amigos y amigas del Carnaval; amistades y familiares de los docentes de Tertulia o de los profesores participantes. Docentes y ex alumnos que con anterioridad participaron del Carnaval y luego fueron trasladados, regresan el día del desfile a manifestar su amor por una fiesta que para ellos sigue siendo muy importante.

“El Carnaval atrae a exalumnos y a padres, que son tan esquivos para involucrarse en las actividades de la escuela. Además moviliza la solidaridad de familiares, vigilantes, aseo.” (Diario de campo, docente)

Actividades como el Carnaval permiten explorar nuevas pedagogías y buscan un desarrollo integral de los niños, fomentan el goce con base en el respeto, le dan sentido a la ciudadanía

En conclusión, el Carnaval permite estructurar lo público de acuerdo con lo propuesto por Múnera (2001) ya que los propósitos y acciones que lo fundamentan se articulan alrededor: 1. “La formación de consensos, en condiciones de libertad y equidad, y de acuerdo con reglas de juego predefinidas, para intentar construir una voluntad común” 2. “La búsqueda de visibilidad y de publicitar las decisiones y procedimientos. 3. La constitución de una comunidad que se autorregula y a cual pueden pertenecer maestros, padres, niños y vecinos que lo deseen, donde el pluralismo procura restringir la hegemonía, donde se gestiona permanentemente el respeto a la diferencia y se trata de evitar la imposición, todo ello en busca de consolidar una propuesta y un espacio de interacción.

Tal como señalamos en un artículo anterior (Miñana 2002:374-375), el Carnaval Solorienta es una iniciativa que surgió en un marco de cambio ideológico y de crítica cultural al folclore y a la escuela como institución que se produjo en los años 70 y comienzos de los 80, una reelaboración o reinención de la tradición popular, ligada a algunos movimientos de izquierda y a grupos que habían sido silenciados e invisibilizados durante años, y que se apropiaron de las mismas escuelas que anteriormente los habían negado, para impulsar sus proyectos o aspiraciones identitarias, sociales o políticos. Se produce un activismo cultural ligado a movimientos sociales y de izquierda que va a tener también su expresión en el campo de las relaciones entre fiesta y escuela. El encuentro entre fiesta y escuela se revela también como un lugar de lucha ideológica, de confrontación y a veces de convivencia entre diferentes posiciones, es decir, un espacio de construcción de ciudadanía.

“Fiesta y escuela se constituyen en una especie de “laboratorio” social y cultural donde especialmente algunas maestras y maestros, como líderes culturales, exploran, experimentan, inventan y recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad. Estos cambios en las formas de transmisión e interacción, tanto en la escuela como fuera de ella, transforman asimismo la escuela y la fiesta.”(Miñana 2002:380)

7.7.3 La construcción de lo público en el gobierno escolar en la colegio Alfonso López Michelsen

El hecho de que existan colegios públicos, que se construyan los edificios y que se paguen los salarios de los profesores con plata de los impuestos a todos, es porque se quiere que los niños, niñas y jóvenes se formen como ciudadanos. Por eso en la Ley General de Educación, los congresistas aprobaron que casi la mitad de los objetivos que debía tener la educación en Colombia tuvieran que ver con la ciudadanía y la democracia. Incluso el aprender a leer, a escribir, el saber de ciencias y de sociales, o de artes, nos ayuda en principio a ser mejores ciudadanos: una persona que no sabe leer o escribir, o que no sabe cómo funciona este mundo, la naturaleza, la ciencia, la tecnología, la política, etc. la va a engañar cualquiera y difícilmente va a poder conocer y hacer respetar sus derechos, difícilmente va a poder aportar a su país como ciudadano.

Un ciudadano es una persona que es reconocida por las otras personas y por el Estado como una persona con dignidad, autónomo, con derechos y con deberes, que puede participar de los asuntos públicos que nos afectan a todos, que puede tomar decisiones, criticar, proponer, comprometerse y llevar adelante iniciativas para el bien común.

John Dewey planteó a comienzos del siglo XX que la ciudadanía y la democracia no se aprendían estudiándolas, sino practicándolas; y que la escuela debía ser un lugar democrático y un lugar donde los niños, niñas y jóvenes pudieran ejercer la ciudadanía, conocer sus deberes y derechos, practicarlos y defenderlos. No se trata de que en el colegio los estudiantes aprendan a ser ciudadanos para el futuro, sino que –como dice la Ley de infancia y adolescencia- niños y niñas son también ciudadanos desde ya, con derechos y deberes. Por eso, la Ley General de Educación y la Constitución colombianas, establecieron que debía haber democracia, participación y formación en la ciudadanía en todos los colegios, tanto oficiales como privados. Según el art. 19 del Decreto 1860 de 1994 “Todos los establecimientos educativos deberán organizar un gobierno para la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa, según lo dispone el artículo 142 de la Ley 115 de 1994”

Con el fin de facilitar la participación y la democracia escolar, las leyes colombianas han establecido una forma de organización mínima del gobierno escolar, que puede ser ampliada y mejorada. Esta organización mínima consiste en (Dec. 1860, art. 20):

- “1.- El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento.
 - 2.- El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento.
 - 3.- El Rector, como representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar.”
- Más adelante, el mismo Decreto y en el mismo capítulo del Gobierno escolar menciona:

- 4.- El Consejo de estudiantes
- 5.- El Consejo de padres de familia
- 6.- El personero de los estudiantes”

El Decreto 1286 de 2005, además del Consejo de Padres, menciona la Asamblea de Padres de Familia, que debe reunirse al menos dos veces en el año.²

Al igual que se hizo con el Carnaval Soloriental, para dar cuenta de los procesos de construcción de lo público en el gobierno escolar, para organizar y analizar la información fruto del trabajo de campo y de la experiencia pedagógica, se construyeron algunas categorías de análisis provenientes tanto de los referentes teóricos como del mismo trabajo de campo, que van a servir así mismo como herramienta expositiva en este capítulo: las condiciones que facilitan o dificultan la construcción de lo público y la autonomía, lo público en su relación con el Estado, lo público como publicitar, lo público como construcción de lo que nos afecta a todos y como modalidad de acción colectiva, lo público, la participación y la ciudadanía, lo público y la ampliación de las fronteras de la escuela, y lo público y los mecanismos de regulación del gobierno escolar.

a. Condiciones institucionales que facilitan o dificultan la construcción de lo público

La institución vivió cambios administrativos tanto de Rector como de coordinador académico durante el proceso de investigación; igualmente también ha habido cambio de profesores, cambio que se acentuó al inicio de 2009 (más del 40% de los docentes son nuevos). El cambio en las directivas, como se anotó anteriormente afectó al crear un periodo de incertidumbre y de “vacío de poder”, y varias de las actividades se frenaron por un tiempo mientras recibían el visto bueno de las nuevas directivas. Sin embargo éstas apoyaron el proyecto y en general el colegio siguió sus dinámicas institucionales acordadas en el año anterior.

“Con las reformas de los últimos años, el tiempo escolar que vale es el de clase. La Resolución 144 de 2001 insiste en que el tiempo de la jornada escolar por ninguna razón debe ser utilizado en otras actividades distintas a las de ‘enseñanza y aprendizaje’. Los tiempos dedicados a la organización y al fortalecimiento de los vínculos sociales, a todo lo que no sea académico, deben robarse, regatearse o realizarse en tiempo extra. Son tiempos marginales, de segunda, devaluados, intercambiables, aparentemente prescindibles. Son los “tiempos de utilidad marginal” parafraseando un término del estudio de los procesos de trabajo agrícola (Dumont): ‘imprescindibles para mantener los mínimos de funcionamiento del centro (educativo), pero por otra parte tendían a representarse como indicadores de un esfuerzo extraordinario que los agentes se hallaban dispuestos a reducir en cuanto tenían la menor oportunidad de hacerlo’ (Díaz de Rada, 1996:88).” (Miñana 2008:29)

² La normativa básica en relación con el gobierno escolar es: Constitución Política de Colombia 1991 (Artículos 16, 18, 68). Ley General de Educación, 1994 (artículo 5), Ley 1098 de 2006 (Código de la infancia y la adolescencia) (artículo 42 y 43). Documento sobre los colegios oficiales de excelencia (2006). Decreto 1860 (1994). Ley 715 (2001) y Decreto 1286 (2005).

Un estudio sobre el trabajo extra-enseñanza de las maestras de primaria en México (Aguilar, 1995) muestra la invisibilidad y subvaloración de cientos de tareas y actividades de las maestras que son fundamentales para la construcción social de la escuela. La mayoría de esas “tareas” ni siquiera aparecen en los manuales de funciones pero sin ellas la escuela no podría funcionar.

La institución organizó reuniones de Consejo académico, área y nivel desde el segundo semestre que permitiría el avance de procesos grupales sin embargo las vicisitudes diarias han hecho que estos generen en más de una ocasión conflictos por el incumplimiento de compromisos y la manera en que se toman decisiones, pues todos estos tiempos son esos tiempos marginales que quedan entre clase y clase, tiempos que no se garantizan y que son utilizables para cualquier otra cosa:

“Una profesora se acerca a la coordinación y comenta, ‘¿qué hago con tercero que no quieren cuidar los niños mientras Ellis va a la reunión? Yo les dije que si ella no iba no habría representación de ese ciclo. Que se quedaban sin voz ni voto’, la coordinadora le dice que se puede organizar con el profesor de educación física.” (Diario de campo, docente)

Aunque algunos profesores están dispuestos a dar de su tiempo para asistir en jornada contraria y apoyar los procesos vigentes, a veces el manejo poco riguroso de los horarios o la cancelación de las actividades a última hora hace que se desmotiven.

Igualmente contar con espacios físicos adecuados incide en la organización de los grupos, les da seguridad y autonomía para reunirse:

“Tuvimos reunión de Consejo académico en la sala de profes de primaria hasta las 2:20 pm. Cuando llego a mi salón encuentro al Consejo estudiantil reunido y escucho la afirmación de que la Rectora los ha dilatado sobre el tema de la oficina de estudiantes (me alegra ver como han apropiado el espacio y la reunión) (...) Como tengo actividad académica en mi salón les sugiero continuar en el salón de ciencias que está disponible, presentando disculpas por la interrupción y acogiendo la propuesta” (Diario de campo, docente)

Algo similar sucedió con los padres: “Una de las primeras inquietudes de los padres fue el sitio para reunirse ya que no tiene un lugar propio, así que la Sra. Carolina los llevó a uno de los salones del primer piso que había dispuesto la Rectora” (Diario de campo, docente).

El lugar proporciona sentido de pertenencia, hacer parte de algo y sentirlo como propio, cierta autonomía o independencia, y esto influye en la participación y el trabajo a realizar:

“Los padres se desplazan del auditorio que esta cerrado, al salón de preescolar de la profesora que es la encargada de dirigir la reunión. Los padres se quejan de no tener

un salón adecuado para reunirse: 'Siempre se les pierde la llave y nos mandan a un rincón' [lo dice en voz alta, haciendo cara de disgusto, gesticulando]. La profesora le responde: 'el salón no es lo importante, sino el trabajo'" (Diario de campo, investigador U.N.)

Finalmente, otro factor que se percibe como importante en la vida cotidiana del colegio en relación con la construcción de agendas públicas y con la toma de decisiones es el hecho de que tenga dos jornadas. Por parte de la Rectoría hay un interés muy grande en que "el colegio funcione como una sola institución", con un solo PEI, un solo personero estudiantil, un solo gobierno escolar. Sin embargo esta aspiración se estrella con una realidad incontestable: cada jornada es un colegio diferente. Los docentes, los coordinadores, los estudiantes y los padres son diferentes. Lo único que se comparte es la Rectoría, la planta administrativa y el edificio. Como no hay tiempos para articular y debatir las iniciativas de las jornadas, son frecuentes las quejas de que las decisiones vienen ya tomadas de la otra jornada, generando malestar y rechazo por esas decisiones. Además, los intereses, los estilos, las necesidades de estudiantes y profesores en cada jornada son diferentes, algo difícil de armonizar si no se dispone de un tiempo adecuado para ello. Por esta razón en el proyecto insistimos ante las directivas de que había que fortalecer la autonomía pedagógica y de gobierno de cada jornada: cada jornada debía tener su personero, su Consejo Estudiantil, etc.

"La reunión inicia sin la Rectora quien había anunciado que llegaría un poco más tarde por cruce con otra reunión, y sin los docentes de la tarde que aunque se citaron con anterioridad no llegaron a tiempo, solamente había representación de uno..." (Diario de campo, docente)

b. Construcción de lo público y autonomía

A la base de la inoperancia del gobierno escolar que se observa en la mayoría de los colegios está la débil autonomía institucional frente al Estado (o frente a los propietarios del colegio en el caso de los colegios privados), debilidad que se traslada con un efecto de cascada hacia los demás órganos de gobierno y estamentos de la comunidad educativa.

En un trabajo anterior hemos analizado en detalle la radical reducción de la autonomía institucional en los últimos diez años y el aumento del control y del poder central (Ministerio de Educación) y distrital (Secretaría de Educación), a pesar de los procesos de descentralización-desconcentración. (Miñana 2004a; 2004b; 2005)

Los colegios, especialmente las directivas, reciben la presión de las administraciones para sacar adelante los programas, lograr las metas de gestión y los compromisos con los electores. Esta presión se traslada hacia abajo desde las directivas. El resultado es un activismo permanente para cumplir con las demandas externas a la escuela, dejando con frecuencia lo importante sin realizar en aras de lo urgente, y realizando las actividades sin suficiente preparación, es decir, por cumplir.

"La elección de la personera fue anticipada por la personería distrital para hacer un

lanzamiento de la personería y darles un reconocimiento general. Sobre este evento la personera no alcanzó a estar en todo el acto pues tuvo que salir rápidamente hacia el colegio para tomar posesión en el mismo. Este cambio de fechas, sobrecargo al grupo de gobierno escolar pues tuvieron que organizar tanto la jornada de ese día como la del día 28, para lo cual no les quedó casi tiempo.” (Relatoría abril 2008).

“La reunión inicia hacia las 12:45pm los asistentes fueron los profesores Ellis, Luis, Martha, Marisol, Dany, Diana y la coordinadora. La agenda del día creada por coordinación se puso a consideración (esta tenía como eje el foro institucional y dejaba de lado asuntos académicos de importancia para el Consejo) hecho que se manifestaba y a lo cual se prestó un mínimo de atención dejándolo como último punto.” (Diario de campo, docente)

Paradójicamente, la institucionalización y la presión del Estado por conformar –formalmente- los órganos de gobierno, produce el efecto inverso:

“La constitución de órganos colegiados de encuentro o de participación entre las autoridades político-administrativas y los sectores implicados de la comunidad escolar, supone, para ciertos críticos de esta experiencia en Alemania, la formalización y sujeción de la libertad a un conjunto de reglas-fetichas con olvido de los problemas individuales, y la configuración de una maquinaria administrativa artificial, montada más para ahogar y frenar que para dar vida y sacar a debate los auténticos problemas y conflictos. Esta ‘participación voluntaria’ ha sido definida como ‘la cuadratura pedagógica del círculo’ al exigir la participación del alumnado sin apelar a sus intereses reales, sobre el supuesto de que allí donde hay un clima abierto y propicio a la participación y el encuentro se producen sin necesidad de provocarlos mediante su regulación e institucionalización, y allí donde no existe es vana esta última. Es más su formalización tienen por objeto ahogar la participación, sustituyendo un clima de efervescencia y vitalidad por otro artificial, rutinario y frustrante. Su institucionalización es el acta de defunción de la participación” (Viñao Frago 1985:142-143).

“Algunos docentes ni siquiera leían ya que argumentaban que el tema de gobierno escolar estaba regido por la ley y ahí no hay nada que hacer, se les explicó que una cosa era lo que se reglamentaba y que nuestro aporte radicaba en determinar la manera como se hacía, sin embargo, no cambiaron de parecer” (Diario de campo, docente)

Los estamentos no presentan una autonomía real en el gobierno escolar. Por ejemplo, las elecciones no surgen de la iniciativa de los sectores que deberían estar interesados: los estudiantes no harían elecciones si no fueran organizadas y convocadas por los docentes de sociales; los profesores y padres, tampoco si no las citaran las directivas. Los profesores, padres y directivas no siempre motivan y apoyan la construcción de autonomía de estudiantes, padres, profesores..., dándoles responsabilidades, control y responsabilidad de algunos aspectos que los afectan... Se sigue viendo a los estudiantes y a los padres como menores de

edad, incapaces de hacer nada autónomamente. Algunos de los problemas de la autonomía estudiantil son vistos así por un coordinador:

“Carlos Miñana: Bueno, en cuanto a la participación de los estudiantes usted ¿qué espacios cree que ellos se toman como más en serio?. Dice que no hay como mucha motivación y eso, pero por ejemplo ¿en que áreas o en que campos usted cree que los estudiantes se preocupan, se ve que quieren participar, le dicen a usted vea qué paso con tal cosa?

Coordinador: Lo esencial y lo que más les gusta a ellos es lo que tiene que ver con las actividades en donde ellos se vean involucrados y más que todo actividades de tipo, no recreativo, sino más bien actividades de tipo, ¿cómo te dijera? celebrativo, como de celebraciones, entonces que el día del alumno, que el *jean day*, que el día del amor y la amistad, entonces para ellos sí les gusta, no que profe, que qué podemos hacer que qué vamos a hacer, que si nos permiten hacer esto, mm, ya por lo menos..

C.M.: Esas iniciativas surgen más que todo ¿en qué cursos?

C.: Pues más que todo en grados superiores. Y los pequeñitos pues les dicen un día del niño ellos pues inmediatamente se forman una idea de los dulces, de los disfraces, del helado, sí, todas esas actividades, en cambio ya por lo menos un evento, algo que se promovió tanto este año que era lo de la elección de Consejos locales de juventud que los muchachos podían ir a inscribirse para elegir a sus representantes; créamelo que aquí a pesar de que se dieron los espacios y todo, ninguno, o sea, hubo una participación pero muy mínima. [no se entiende la grabación] en la jornada de la tarde como al menos, como algunos cuarenta estudiantes y en la mañana creo que no se inscribió ninguno. En cambio en la mañana pues de pronto hubo como disposición de algunos estudiantes de participar ya como candidatos, mas no como electores. Entonces son como esas, esos, esos vaivenes que tiene ese espacio.

C.M.: Bueno, ¿por qué cree usted que los estudiantes no asumen como un liderazgo, como una iniciativa frente a determinadas cosas?

C.: Yo pienso que, gran parte de eso es pues como falta de capacitación. De que hubiera como mayores espacios de explicar a los muchachos o sea, ese tipo de actividades. Y a eso pues también se suma el hecho de que muchos de los estudiantes consideran que de pronto el, el ser representante del curso es como responder en si por el curso en total. Entonces para ellos decir: no, yo sí no me meto a ese proyecto y después me toca a mi solo. O sea como que tampoco no confían en el apoyo que puedan tener de los estudiantes. Si ellos lanzan una iniciativa, dicen: qué tal yo me lance y después de dejan solo y entonces mejor no, no quiero sufrir la afrenta. Pero por lo menos hay otras situaciones, hay del, del hecho de poder de pronto como identificar que creo que es lo que nos ha faltado a nosotros, identificar como muchachos líderes y de pronto motivarlos a ellos para que sean ellos los que asuman como ese ideal y de pronto planteen alguna serie de actividades de participación extraescolares de grupos de danzas de pronto esa, si les pudiera brindar ese espacio y lograr hacer esa identificación yo creo que las cosas mejorarían mucho.

C.M.: En este año ha habido alguna actividad, pues decía cosas de celebraciones, pero

ya analicemos alguna de esas, actividades que hayan sido organizadas básicamente por los estudiantes, ¿cómo les ha ido, cómo han sido?

C.: A ver, estricta, estrictamente por los estudiantes no hay así una actividad.

C.M.: ¿Este año no han organizado nada por su cuenta?

C.: La única actividad que se desarrolló por acá fue unas charlas y una invitación que vino a hacer un representante de, curiosamente de los Consejos locales de juventudes que la ubicó la personera de los estudiantes en una reunión que el estuvo en el Cadel. Allí le presentaron al señor, ya después vino acá, nos comentó, le dijimos tráigalo, el señor si vino hizo la charla sobre la importancia de la participación, e incluso hizo sobre unos eventos culturales que van a hacer ahorita en diciembre en el parque de Metrovivienda. Que [no se entiende] de pronto es como algo que la personera como que ayudó a jalonar. Eh, en la mañana pues ha habido también algunos aspectos bien importantes de parte de los estudiantes, pues, dado que ellos han tenido algunas capacitaciones referentes a organizaciones juveniles, a proyectos de conciliación, mediación, todo eso, que les ha servido mucho, pues por lo menos algunas empresas como la cámara de comercio, como eh, algunas fundaciones han venido a ofrecer capacitaciones, pero entonces las han enfocado todas primero hacia la jornada de la mañana entonces la jornada de la tarde no ha tenido eso, ahora ellos tienen como otra tarea de organizar esa misma actividad pero ya con los estudiantes de la tarde, o sea como multiplicarla, entonces en la mañana si ha habido algunos eventos ya que los muchachos han promovido algunas celebraciones simbólicas, jornadas de conciliación, todo eso. En la tarde se han hecho algunas pero promovidas por convivencia, no que hayan sido por iniciativa de los estudiantes.

C.M.: ¿No hay algunos grupos, mas o menos estables, dentro del estudiantado, eh, yo no se, grupo de danzas, o un grupo cultural o un grupo de algo, o un club de ajedrez, o algún tipo de agrupación estudiantil con alguna misión específica en la tarde?

C.: No, en la tarde no hay nada de eso. Sí se ha trabajado como danzas, pero ya porque ha sido iniciativa de las mismas directivas del colegio, pero que sea de pronto liderada por los estudiantes...

C.M.: Pero y ellos ahí no tienen como una responsabilidad en su organización ¿Es más como una clase?

C.: Más como clase, más como clase que como... como actividad de pronto proyecto de ellos.

C.M.: Y por ejemplo ¿en la mañana viene un estudiante de la tarde aquí a algo?

C.: Pues de complemento por ahí de servicio social mas no de...

C.M.: Y qué están haciendo de servicio social?

C.: Servicio social algunos apoyan en secretaría cuestiones de archivo, en coordinación apoyos, de mensajería interna, más que todo. Eh, y en lo que tenga que ver con el comedor, que es lo principal que es ayudar allá en la organización del

comedor, distribución de los utensilios, recolección de todos los elementos del comedor, pero así que digamos tengan un grupito para trabajar en esto, no (...).

Desde nivel central viene una cantidad de actividades que uno no sabe por qué lado empezar y a veces le llega a uno una bitácora que supuestamente es la que se va a desarrollar durante el mes, pero esa bitácora al final de año equivale a tres bitácoras más, porque al otro día ya llegó un correo que mañana hay que hacer tal cosa que pasado mañana el día de no se qué, la celebración internacional, la celebración distrital, la celebración nacional, entonces toda esa cantidad de actividades también impide como que de pronto uno pudiera ceder espacio a otros espacios tan importantes como son estos de gobierno escolar. Yo he hablado por lo menos con los chicos de noveno, de décimo. Una vez estuve sentado charlando con uno y me decía, profe, a nosotros nos gustaría sentarnos con usted, con la Rectora y contarle una cantidad de cosas que nos inquietan porque queríamos de pronto decir, bueno profe, porque en este colegio por decir, decían ellos al menos hacer una comparación con otros colegios que nos han contado o por lo menos decirle a usted dejenos ir allá para ver si es cierto lo que nos han contado. Entonces como que de pronto si hay esa falta de espacio.”

La falta de confianza en los diferentes estamentos, el no confiar en sus decisiones e iniciativas genera un círculo vicioso: la gente no vota, no se candidatiza, no se compromete con las acciones del gobierno escolar porque no sirve para nada (las decisiones se toman en otros lugares), y el gobierno escolar no sirve para nada porque nadie lo asume con autonomía y con compromiso.

“Al final de la jornada, ya casi saliendo del colegio me encontré con las candidatas y les pregunté por sus propuestas y qué era lo más importante que pensaban hacer si resultaban elegidas; y me respondieron que ‘las decisiones no dependen de ellas’, dicen que su labor se limita a ‘presentar’ las propuestas a un nivel superior como los padres y directivos”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“A las 2:40 pm se cerraron las mesas, se contaron los votos y resultó elegida la candidata No. 2 en el tarjetón Lizeth Yurani Marín Franco con 534 votos, frente a 424 de Ángela Yohana Gallego Pérez, su contrincante, y 103 votos en blanco. La mayoría de los estudiantes con los que se habló durante esta jornada, manifestaron no conocer las propuestas de ninguna de las dos candidatas, al respecto decían ‘ese día no vine’, ‘me da lo mismo quien gane’, ‘eso es igual la que gane’. Un niño de 6° respondió que Yurani tenía mejores propuestas, al preguntarle cuáles eran esas propuestas, dijo que ella había prometido torneos deportivos. Un alumno de 8° que había votado en blanco decía: ‘voté por doña Blanca’ dando como razón: ‘no me gustaron las propuestas’, a la pregunta de cuáles eran esas propuestas, solo dijo ‘no se’ y se rió. Al preguntarles a otros estudiantes por qué votaban por Yurani, respondían ‘porque es bonita’, ‘porque me cae bien’, ‘porque es bacana’, ‘porque es la novia de mi amigo’”. (Diario de campo, investigador U.N.)

Por ejemplo, desde el primer semestre de 2008 los estudiantes del Consejo Estudiantil pusieron sobre el tapete un problema que se presentaba en el comedor escolar, lo analizaron, presentaron soluciones a las directivas y mostraron querer comprometerse con éstas.

“El siguiente punto tratado son los problemas en el comedor. En este punto hay varias denuncias: los alumnos de 9º y 10º se quejan de que no les están respetando su prioridad para prestar allí el servicio social, pues han encontrado alumnos de 8º ocupando los cupos que les deberían dar a ellos. Otros alumnos se quejan de que los más grandes les están quitando el postre a los pequeños; otra queja se refiere al soborno entre compañeros para dejar colar en la fila entrando por otra puerta; otra queja es sobre el desperdicio de comida; otro alumno se queja del desorden que hacen en el comedor y de que ‘no respetan’, cuenta que algunos niños juegan a lanzarse los sobres de salsas y la comida. Como soluciones proponen cambiar los turnos del almuerzo, pidiendo que primero almuerce primaria y luego bachillerato y que se aumente la vigilancia de los profesores: ‘necesitamos vigilancia en el comedor’”. (Diario de campo, investigador U.N.)

“Carlos Miñana: Qué proyectos concretos han traído los estudiantes al Consejo Directivo?

Docente: Iniciativas concretas... armar un equipo para ser veedores del comedor. Esa fue una propuesta de una niña. Esa no sé si la paso escrita, la dijo verbal, verbalmente, no la pasó escrita.” (Entrevista a la representante de profesores al Consejo Directivo)

Paradójicamente, meses después, hubo que solucionar el problema y las directivas y profesores tomaron cartas en el asunto. Las soluciones fueron las propuestas por los estudiantes, pero no se reconoció su aporte, y aparecieron como una iniciativa de las directivas.

Una situación similar se presentó con las canchas deportivas en horas de recreo. En varias reuniones del Consejo Estudiantil se analizó el problema de que los mayores cooptaban las canchas y no había nunca espacio para que jugaran los niños menores. Esta hubiera sido una excelente oportunidad para que ellos mismos regularan sus espacios autónomamente, estableciendo turnos y horarios equitativos. Sin embargo, nunca se les dio la oportunidad.

Afortunadamente, algunas de estas cosas están empezando a cambiar, los estudiantes están empoderándose poco a poco, y en el 2009 las elecciones están haciendo un llamado importante a la responsabilidad.

El espacio de autonomía resalta dos experiencias que desde el proyecto “Haciendo Pública la Escuela Pública” y desde el acompañamiento de la Universidad Nacional en el proceso de construcción del PEI se realizaron durante el año 2008. Las experiencias de autogobierno y organización estudiantil, demuestran cómo el generar espacios al interior de la institución

educativa desarrolla en los estudiantes niveles de autonomía en el reconocimiento de sus propias potencialidades y de quienes los rodean. El autogobierno eran unas jornadas en las que por unas horas los estudiantes de grados superiores asumían el control del colegio con el apoyo de un reducido grupo de docentes. Se preparaban distintos tipos de actividades académicas y lúdicas dirigidas por los mismos estudiantes. Mientras tanto, los otros profesores podían reunirse y avanzar en la redacción del PEI.

En este sentido formar en la autonomía es constituir en el ejercicio de la vivencia cotidiana niveles de participación, liderazgo y postura frente a la toma de decisiones en el contexto, de lo contrario se estaría coartando la libertad del sujeto para actuar en ese espacio visible que es la esfera pública, cayendo en procesos de rutinización o pérdida de sentido de las acciones, como lo explica Bauman: “La falta de libertad se transforma en opresión cuando los agentes son forzados a actuar contra su voluntad y a sufrir, en consecuencia, por no poder actuar de acuerdo con sus deseos y por encontrarse haciendo lo que no harían por propia voluntad” (2003:87)

Es así como, propuestas como la organización de los autogobiernos permiten observar cómo se construye la autonomía y qué concepciones se tienen de ella al interior de la institución educativa, uno de los primeros aspectos a resaltar es la incidencia del rol del adulto en las acciones de las y los jóvenes cuando van a proponer ideas. En este sentido se observa cómo en diferentes ocasiones los estudiantes replican en las niñas y los niños menores que ellos, actitudes y acciones de acuerdo a como han aprehendido del medio acerca de cómo se hace:

“salón de 5º, la mayoría de las sillas y las mesas están amontonadas frente al televisor en una esquina del salón, los niños y niñas están sentados sobre las sillas, las mesas, y en el suelo viendo la película ‘Los niños del cielo’, mientras que en la esquina opuesta al fondo del salón, están las niñas ‘cuidadoras’ (sólo niñas) peinándose entre ellas y conversando. Les pregunto a ellas por qué están viendo esa película y me dicen que ‘es bonita’ y ‘tiene un mensaje que es chévere’; les pregunto luego si van a hacer alguna actividad con la película y me dicen que van a dejar preguntas para que las respondan en la casa (...) sobre los valores, antivalores y qué mensaje les dejó la película. Mientras hablamos varios niños juegan por el salón y se empujan entre ellos, una de las niñas cuidadoras dice ‘o no me preocupo por eso’ (el desorden, no ver la película) porque al fin y al cabo, les hago las preguntas y si ellos no responden les bajan la nota.” (Diario de campo, investigador U.N.)

Ahora bien, las y los adultos tienen diferentes perspectivas frente al proceso de formación de la autonomía, en el caso de las maestras se considera que aún los chicos no están muy preparados para “actuar” autónomamente por lo que se niegan los espacios de libertad y proposición por temor al desorden:

“Otra queja de los profesores es el autogobierno, ‘el colegio es muy grande’ (...) se quejan de esa actividad se les salió de las manos y se ha vuelto un día incontrollable y estresante para todos. La Rectora dice (...) ‘hasta que logremos algunos niveles de autonomía es mejor parar algunos procesos’” (Ibíd.)

Esta situación generó al interior del grupo de investigación debates para comprender lo que estaba sucediendo, uno de los factores que realmente inciden en el proceso de autonomía es la actitud del maestro, en este sentido uno de los integrantes del grupo manifiesta cómo los profesores no han entendido la idea y se continúan repitiendo las mismas prácticas cotidianas de la escuela sin proponer nada diferente. Otro factor, relacionado con los maestros es la falta de docentes al interior del colegio mismo, lo que implica que pocas personas deban asumir gran cantidad de estudiantes y eso también desgasta (Relatoría, abril de 2008). El control del adulto es constante en los diferentes espacios y de una u otra manera las acciones de las y los estudiantes terminan siendo repetitivas ya que siguen las propuestas de los adultos y no se realizan las que ellos proponen, “al parecer no están acostumbrados a actuar a partir de sus decisiones” (Diario de campo, docente)

En el caso de la organización estudiantil dentro de la instancia del gobierno escolar (Consejo Estudiantil), las y los estudiantes han tenido diferentes desarrollos en el proceso de formación de su autonomía. En un primer momento, fueron apoyados por docentes del equipo de gobierno escolar pero poco a poco ellos han logrado ir definiendo sus propios espacios y funciones:

“... cuando llego a mi salón encuentro al Consejo estudiantil reunido y escucho la afirmación que la Rectora los ha dilatado sobre el tema de oficina de estudiantes (...) es genial ver cómo los grupos toman fuerza y autonomía, así desconozca su agenda, discusiones, es ya un avance que se reúnan para discutir por iniciativa propia, que piensen su postura frente a algunas situaciones y creo que han tomado tanta independencia...” (Ibíd.)

“cuando ingresé estaban reunidos tanto los representantes de primaria como los de bachillerato, los escuché un poco, estaban comentando con respecto al uso de los baños, que es necesario que ‘aprendan a manejar el baño’, ‘que sepan lo que hacen las aseadoras’ se proponen que se dividan para el acompañamiento a la hora del descanso...‘hagan parejas’ se organizan de a dos y ubican fechas en las que corresponde el turno de acompañamiento...mientras me encuentro con ellos veo como se escuchan entre sí y respetan el turno de la palabra, no hay diferenciación entre los niños y los jóvenes ya que todos asumen iguales responsabilidades, lidera las chicas de grado décimo. En el grupo hay una secretaria a la que no se le permite asumir una responsabilidad del baño ya que ya tiene una responsabilidad, llevan el acta de la reunión y el listado de los asistentes...” (Diario de campo, docente)

De acuerdo a lo anterior, se observa que los niños y jóvenes son más autónomos cuando se organizan por iniciativa propia a cuando comparten con el adulto, ya que este último, en este caso concreto, no escucha las propuestas de las y los jóvenes por lo que ellos terminan replicando en sus acciones lo que observan que el adulto les dice o hace, como por ejemplo, en el caso de los autogobiernos. En este sentido la autonomía se relaciona con la participación que tienen las niñas, los niños y los jóvenes al interior del colegio, por lo que Hart, propone que una verdadera participación debe ser construida en conjunto con el

adulto cuando se comparten la toma de decisiones y cuando a su vez, los adultos escuchan las necesidades de sus estudiantes.

La organización estudiantil y las estructuras que se construyen en torno a esta facilitan o no los procesos de autonomía. En este caso, se puede decir como la organización con funciones y roles específicos en grupos de trabajo favoreció el liderazgo y el nivel de autonomía en las y los jóvenes:

“aprovechando la oportunidad de los comités se organiza la recolección de los cuadernos usados para la campaña de Kimberly, cada integrante del comité de comunicaciones registró y recogió los cuadernos en su grupo, luego los llevaron a coordinación, definitivamente es una excelente estrategia organizativa y desarrolla habilidades y fortalece la autonomía” (Diario de campo, docente)

Se destaca cómo en el proceso las y los jóvenes se enfrentan a diferentes situaciones en la que solicitan la ayuda y presencia del adulto, el cual como orientador puede guiar o realizar algunas propuestas, pero en últimas dejar que los mismos estudiantes resuelvan sus situaciones:

“por grupo realizan las carteleras con las funciones de cada comité, para fijarlas en el salón de ciencias sociales, español, matemáticas, trabajan en equipo y también organizados por comités para intercambiar ideas, sin embargo la constante de hoy fueron las quejas, el querer cambiarse de grupo y la petición que yo entrara, llamará la atención y arreglará todo” (ibíd.)

En conclusión, la autonomía en la relación con lo público para el caso de las y los estudiantes tiene que ver con el rol que asume el adulto frente a los chicos y como, desde un ejercicio de poder permite o no que ellos sean y actúen.

En el caso de las y los maestros la autonomía no es evidente, se observa cómo este grupo en particular, está supeditado a las necesidades o directrices de sus superiores o de los padres y madres de familia, quienes presionan y quieren incidir de manera directa en la forma como el maestro educa a sus hijos de acuerdo a sus valores y creencias:

“la carta surge por un llamado de atención del coordinador... a partir de una queja de un papá de religión cristiana que no está de acuerdo con lo que le enseñan a su hijo en clase de ciencias...” (Diario de campo, docente)

Finalmente se observa también como en el caso de la autonomía inciden las creencias y valores que el colectivo social ha construido como regulación del grupo, en este caso, las y los estudiantes representan las apropiaciones que han construido en la interacción con los valores que les han sido transmitidos por los adultos como ideal de comportamiento en el colegio: deshonesto “es el recochero de la clase, se la pasa jugando y no hace caso, responsable, sabe qué tiene que hacer en el momento adecuado; el representante sirve para

formar un gobierno escolar y el gobierno escolar sirve para tomar decisiones de todo el colegio” (Diario de campo, docente)

En las actividades recuerdan principios como la honestidad, la amistad, el cuidado, la disciplina: “aquí están haciendo una cartelera con: un dibujo de la ciudad, un acróstico con la palabra ‘amistad’, una lista de formas en las que ‘cuido mi colegio’ y otra lista de formas en las que ‘practico mi honestidad’, respeto a mis profesores y muestro mi disciplina” (Ibíd.)

c. Lo público en relación con el gobierno escolar en sus relaciones con el Estado

Otra dimensión de lo público manifiesta en el trabajo de campo es la idea de que lo público es sinónimo del Estado, la administración o el gobierno de turno. Como vimos en una investigación anterior (Programa RED 2008), esta idea se asume de forma diferente en provincia o en las grandes ciudades. En estas últimas, por ejemplo, en la capital, a pesar de la cercanía de los centros de poder (Presidencia, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación...), el docente común y corriente, el estudiante o el padre de familia ven esas instancias como inalcanzables. La presencia del Estado en el nivel local (CADEL), debido al modelo de descentralización que se ha reducido a una desconcentración de trámites administrativos, no tiene que ver con la toma de decisiones ni con el ejercicio de la ciudadanía. En provincia, por el contrario, pudimos ver cómo los colegios públicos son espacios importantes para el ejercicio de la ciudadanía en relación con la administración.

Aunque la Constitución de 1991 señala que toda la educación colombiana es un servicio público, la noción de educación pública parece aplicarse por la mayoría de la población, incluidos los docentes, a la educación prestada directamente por el Estado. Sin embargo, el Estado se percibe con frecuencia como exterior a la escuela oficial y a sus agentes. Es la escuela la que lucha y negocia con los otros organismos del Estado para mejorar sus condiciones, como una especie de hijo ilegítimo que pide sus derechos ante un padre que no quiere reconocerlo. Esta exterioridad de la escuela respecto al Estado es a menudo tan fuerte que los mismos docentes cotidianamente no se reconocen como parte del Estado; el Estado sería más bien “el patrón” que los contrata.

Un tema especialmente sensible respecto a la idea de una escuela estatal frente a las escuelas privadas es el de la laicidad y el pluralismo religioso. En provincia, como hemos visto en investigaciones anteriores, el peso de la iglesia católica es todavía hoy muy importante. En el Colegio Alfonso López, durante el trabajo de campo, se pudieron observar dos situaciones relacionadas con la temática.

La primera se produjo por la queja de un padre de familia frente al profesor de ciencias naturales por enseñar las teorías evolucionistas en clase. Paradójicamente, en lugar de apoyarlo, el coordinador le sugirió que debía tener en cuenta el punto de vista del padre y no confrontarlo, lo cual provocó la reacción del profesor radicando una carta en coordinación donde planteaba que iba a:

- “1. Cambiar su metodología ausubeliana por el enfoque tradicional
2. Abdicar a la dirección de grupo
3. Enseñar el *Manual de urbanidad* de Carreño
4. Cambiar el programa de ciencias para ver solo flores y plantas”.

La situación finalmente se resolvió diciendo que los programas oficiales del área de ciencias naturales incluían el abordar esas temáticas, y que el profesor debía cumplir con esos programas, algo que en últimas no es así, pues los programas están basados en unos *Lineamientos curriculares* que tienen un carácter orientador, no obligatorio.

Independientemente del resultado, el caso es muy interesante porque plantea el conflicto entre la libertad de cultos y creencias y el carácter no confesional que debe tener la escuela pública y estatal. Obviamente, un proyecto radical de escuela pública es un proyecto de escuela laica, no confesional, pluralista, donde los profesores tienen libertad de cátedra y no deben realizar proselitismo religioso. En este caso, el profesor tenía todo el derecho constitucional de enseñar las teorías evolucionistas a pesar de lo que los credos religiosos de los estudiantes afirmaran sobre éstas.

El segundo caso es exactamente lo contrario: un grupo de profesores incluyó en el programa de la celebración del Día de la Familia, una eucaristía católica. Curiosamente, este confesionalismo religioso del colegio atenta contra la libertad de cultos y, curiosamente, no conocimos ningún caso en que los padres de familia o los docentes se quejaron por introducir un culto claramente perteneciente a una confesión religiosa específica en una actividad institucional. Paradójicamente, la actividad que menos conflicto produjo es tal vez inconstitucional, por aprovechar un espacio institucional para privilegiar un tipo específico de culto religioso en detrimento de otros cultos.

Situaciones como las anteriores muestran que en el colegio no hay una concepción clara sobre esta problemática y que las prácticas resultan ambivalentes y, obviamente, no hay una política institucional coherente frente a una idea de la escuela pública estatal en su laicidad y pluralismo religioso.

d. Público y publicitar, hacer público

Continuando con la idea que “una forma de hacer público algo es dándolo a conocer, planteándolo públicamente, construyendo el problema como un asunto público” (Rodríguez 2008:63), en el colegio “los asuntos” se hacen públicos a partir de tres aspectos, el primero hace referencia a lo que se publicita en general por parte de la comunidad educativa, el segundo tiene relación con la toma de decisiones y lo que se decide hacer público al interior del colegio y finalmente los medios que se utilizan para ello.

Con respecto a lo que se publicita, aparecen “las quejas” por parte de los padres de familia; estas hacen alusión a problemas personales o situaciones privadas; con poca frecuencia se presentan en relación con situaciones colectivas o que busquen el bien común:

“Se escuchan diversos comentarios pero haciendo alusión a situaciones particulares: a mi hijo le duele el estómago, mi hijo ha bajado de peso” (Diario de campo, docente)

Las quejas manifestadas por los padres y madres de familia son escuchadas por las directivas en privado y se resuelven individualmente cuando así lo amerita la situación:

“Se comentan anomalías en el curso 603, los padres dicen que trabajan dos horas no más (...) hay un papá muy insistente en su inconformidad con respecto al curso 603, la Rectora dice que hable personalmente con ella” (Diario de campo, docente)

“El segundo punto de la agenda fueron las quejas de un padre sobre un docente quien según el padre de familia maltrataba a sus alumnos. Nombra un caso específico y la Rectora le responde diciendo que esos casos puntuales se tratan individualmente” (Diario de Campo, investigador U.N.)

En general, los asuntos que se hacen públicos desde los padres y madres de familia responden a intereses particulares. En este sentido Bauman, por ejemplo, plantea cómo lo público se ha ido transformando de tal manera que, ya como concepto no hace referencia a los aspectos del bien común o colectivos, sino que se hacen visibles asuntos de índole privado: “lo público ha sido vaciado de sus contenidos individuales y ya no tiene objetivos propios: no es más un conglomerado de problemas privados” (Bauman 2003:74)

Ante la ausencia de reuniones y de espacios específicos para opinar y proponer, los docentes aprovechan cualquier reunión o encuentro para ello, rompiendo la programación u orden del día establecido:

“Y cuando le estaba dando contexto a las inquietudes la coordinadora interrumpe y empieza a acosar para concretar, hice alusión a que requería de unos breves minutos y la respuesta es que hay cosas urgentes e importantes, que no se debe esperar que ‘nos solucionen todo’ que hay que ser flexibles, que no nos debemos estresar. Una profesora intervino agregando que a pesar de lo apremiante del tiempo eso no significa que no se deban plantear en el espacio las inquietudes y sugerencias, fue así como se escucharon inquietudes de varios docentes...” (Diario de Campo, docente)

Dentro de las instancias del gobierno escolar, la comunicación dentro de los estamentos representados, en el caso de los adultos, ya sea, en el Consejo de padres o de maestros, no presenta una vocería que identifique las necesidades colectivas o la opinión del grupo en general, las acciones docentes en este sentido son aisladas y, al igual que los padres se publicitan situaciones problemáticas o frente a las cuales se tenga discordia:

“Creo que falta llevar a cabo la parte de comunicar a sus estamentos aunque ya lo he planteado también en el Consejo directivo, digamos que los docentes salgan y en una reunión muy pequeña, muy corta a primera hora, en la que se encuentren con sus compañeros y les plateen lo que ocurrió en el Consejo directivo...” (entrevista a Rectora)

“No es parte de la cultura estar llevando información y trayendo la representación, por los tiempos, por las dificultades propias de la comunicación institucional... algunas veces traen una representación pero sobre todo cuando hay malestar cuando hay queja, en ese momento sí llegan con una carta o alguna propuesta de alguna queja más que todo, no tanto sobre otras cosas más propositivas no” (Ibíd.,)

“La presidenta del Consejo Sra. Carolina comenta a los padres que por favor hablen y aprovechen la oportunidad que esta es una ocasión para ser escuchados y dejar los corrillos en la puerta, la Rectora inicia con el tema del restaurante” (Diario de campo, docente)

Con respecto al segundo punto, lo que se hace público al interior del colegio está relacionado con la toma de decisiones, en este sentido generalmente lo que se publicita son decisiones ya tomadas las cuales se transmiten de manera verbal o escrita.

La toma de decisiones frente a los asuntos que competen a todos se da en los diferentes estamentos de manera vertical, tanto de las y los maestros hacia sus estudiantes como de directivos hacia los maestros y entre directivos:

“Janeth me aborda en el salón para contarme que ella y Rocío iban a hacer una distribución de funciones para cada profesor, que si se dejaba que cada uno eligiera nos demorábamos más” (Diario de campo, docente)

“Muchas reuniones, decisiones tomadas en forma vertical, consultan, pero las decisiones ¿quién las toma...?” (Ibíd.,)

“Hoy estábamos con Myriam en la oficina y Janet llegó con Mónica muy disgustada porque los profes de la mañana habían cambiado el horario del día de la familia y que lo habían acordado de acuerdo a la propuesta de la jornada de la tarde. Entre los comentarios se habló del compromiso, del trabajo en equipo, de la integración, bueno en fin, hasta que Janet dice que en la circular ya estaba, yo no tenía conocimiento de la circular así que pregunté ¿cuál? Myriam me dice que esta, y es la circular que sacaron desde coordinación académica de la JM, allí se pone el horario de 9:00 a 1:00 PM; en el equipo directivo se había decidido la fecha pero no el horario. Le pregunté a Myriam quién había tomado la decisión, ella no me supo decir en el momento. Luego cuando estuvimos solas me dijo que en la premura de tiempo en hacer la circular se puso la hora pero que no se pensó en que fuera a generar tanto inconveniente. Yo le dije que era porque la decisión afectaba a muchas personas y no se había consultado” (Diario de campo, docente)

También, en este sentido no todo se hace público, ya que puede afectar la imagen institucional o generar dificultades para las niñas y los niños si hay mal manejo de la información:

“Una niña de quinto grado... se queja de la venta de marihuana en el colegio, y de un compañero suyo que ha venido en estado de embriaguez, dice ‘un compañero llegó con aliento de borracho y lleno de tatuajes con aguja’ a este comentario la Rectora responde: ‘esas son cosas muy delicadas, no las cuenten afuera, se ponen en peligro’” (Diario de campo, investigador U.N.)

Finalmente entre los medios que se utilizan para publicitar en general son reuniones en las que se socializa una información, o en el caso de los estudiantes, se hacen propuestas y se proponen ideas que luego son comunicadas pasando salón por salón o a través de carteleras. Se realizan también lectura de los correos que llegan al colegio entre los directivos y se publican a las y los maestros a través de carpetas que se destinan a cada sala de docentes. Sin embargo estas carpetas no suelen estar actualizadas. En octubre se consultó y las noticias eran de dos meses antes. Las agendas previas se manejan en algunas reuniones del Consejo académico y del Consejo directivo, en otras instancias como el Consejo de padres y el Consejo estudiantil se propone una agenda y se aprueba durante la reunión.

Las convocatorias en el caso de las y los estudiantes se realizan de manera directa llamando a cada compañero pasando por cada salón ya que cuando se invita a través de la cartelera no asisten todos, en el caso de las instancias como el Consejo académico y el Consejo directivo se envían con anterioridad y se aprueban al inicio de la reunión. Los padres y madres de familia en algunas ocasiones se convocan ellos mismos en otras son convocados por la institución.

Las carteleras del colegio tienen un uso, aún incipiente, con respecto a la difusión de la información, en general permanecen con una única información durante mucho tiempo o vacías.

El Consejo académico tiene un boletín para divulgar las conclusiones de las reuniones, aunque éste sólo circuló en una ocasión durante el mes de septiembre del 2008.

e. Lo público como la construcción de lo que nos afecta a todos y como modalidad de acción colectiva

La construcción de lo público asociado al tema “afecta a todos” se ha relacionado históricamente con relaciones de poder

“Una de las inquietudes es que dicen: ‘la responsabilidad del Consejo Académico es muy grande, los compañeros se acercan y preguntan que porqué se toma esta decisión y a veces no se logra responder a lo que ellos quieren’. ‘Tenemos la dificultad por ejemplo de los boletines, no nos hemos puesto de acuerdo en qué es

lo que hay que evaluar'. 'Es importante definir el para qué, el para dónde vamos'
(Diario de campo, docente)

Lo público es lo que afecta a todos en la medida en que se trata de un espacio de contestación y conflicto que no necesariamente implica la resolución agresiva del mismo:

"La jornada inicia con malas caras pero los profes de primaria no saben nada, los coordinadores se reúnen con la Rectora y comentan lo sucedido, ella acepta reunirse con los maestros y escucharlos. Antes de la entrega de boletines se realiza un taller con todos los profes, el tema fue el que se trabajó en el Consejo Académico sobre la intencionalidad de la acción educativa, el taller se desarrolla normalmente y con todos los maestros se construyen los criterios para las actividades de recuperación; los profes proponen:

- No calificar a los niños sobre E
- Definir un tiempo institucional para realizarlos dentro de la jornada escolar
- Motivar a los estudiantes
- Hacerlas de manera creativa" (Diario de campo, docente)

Aunque algunos aspectos abordados por padres de familia que actúan como individuos pueden ser una preocupación general, la manera en que se plantean no las deja avanzar puesto que surgen como malestar o inquietud de un sujeto y no de un colectivo lo que influye en su tratamiento y respuesta que facilitan las directivas

"Sobre la vigilancia los papás comentan que no están asumiendo sus funciones, hay niños que se escapan por las rejas pasan aguardiente y todo" (Diario de campo, docente)

"Una madre de familia pregunta si la policía viene acá. La Rectora contesta que sí, que ya se hicieron requisas. La mamá comenta con respecto a las peleas de los niños afuera, algunos papás dicen que no es el colegio, son los alumnos y en sí la familia de esos niños, que eso depende de los 'valores que uno les enseña'. La Rectora comenta al respecto que se viene adelantando el proyecto Hermes para solventar esta situación" (Diario de campo, docente)

"Luego de la Rectora se le dio la palabra al señor Fernando Ramos administrador del restaurante, el se refirió a las quejas de muchos padres sobre el almuerzo de los niños. Los padres se quejaban de los menús, y cuestionaban su valor alimenticio. Una madre presente dijo que su hija había bajado cuatro kilos desde que almorzaba en el colegio. Otra madre se quejó de que los niños recibían salsas vencidas. El administrador respondió que los menús venían formulados por la SED y que estaban balanceados para la edad y las condiciones de los niños. La discusión se prolongó un rato más repitiendo básicamente los mismos argumentos. Los padres se quejaban de que los niños no comían en el restaurante y el restaurante defendía la calidad de su servicio. Finalmente el administrador propuso que se creara una comisión de padres que visitara el restaurante y comprobaran el servicio ellos mismos." (Diario de campo, investigador U.N.)

El constituir una idea de lo público como el proceso de toma de conciencia de los aspectos que nos afectan a todos en el colegio, y en la búsqueda de soluciones colectivas y de comprometerse en esas soluciones, es todavía algo muy incipiente en el colegio. Como veremos más adelante, un primer paso puede ser constituir agendas públicas y planes de trabajo y propuestas al interior de cada estamento u órgano de gobierno.

Muy en relación con lo anterior, la acción colectiva no es una acción evidente al interior del colegio. Las propuestas emergen principalmente de las y los maestros pero no son construidas en colectivo, responden a las inquietudes de una o dos personas. Además, como se ha visto reiteradamente en las páginas anteriores, los conflictos y los problemas –que son la base de las posibles acciones colectivas y de la construcción de una agenda pública- Con frecuencia se minimizan e invisibilizan y para ello se circunscriben a un tratamiento individual.

“Lo realmente difícil no es tanto hacer penetrar la idea de que los conflictos son inevitables, sino cómo explicar que en el fondo son necesarios. Es decir, no existe ninguna posibilidad de que una sociedad como la nuestra, tan compleja, tan demográficamente densa, pueda manejarse, pueda incluso avanzar, sino es precisamente por ese combustible que el conflicto mismo le presta... Mejor dicho el combustible es el propio conflicto. Erróneamente, se supone que la alternativa a las injusticias, a las asimetrías, a las desigualdades, es una especie de armonía universal que, en la medida que es imposible, nos exime de hacer nada a fondo. La escuela ha de ser conflictiva. Solamente puede llegar a ser enriquecedora, solamente puede aspirar a cambiar un poco para bien, en la medida en que asuma dicha conflictividad. Una escuela pacificada podrá ser muy deseada por algunos, pero, en cualquier caso, difícilmente podrá producir algo parecido a la inteligencia y a la capacidad crítica de los individuos que allí se están educando” (Delgado 1997:8).

Cuando se realiza una propuesta en grupo ésta responde a la organización de una actividad específica del cronograma institucional como por ejemplo el Día de la familia. En este tipo de planeación se presentan argumentos y hay debate frente al tema, pero por la premura del tiempo finalmente se realizan acciones desde lo que normalmente se ha venido haciendo o se sabe que se ha hecho en otros colegios (como no hay tiempo se fotocopian guías o materiales de otras partes) y que no responden al contexto y a las necesidades específicas del colegio o la jornada.

Con respecto a los procesos de participación que aparecen también como acción colectiva frente a la toma de decisiones las y los maestros tienen mayor presencia e inciden directamente en instancias como el Consejo académico, aunque la participación es menor por jornadas. La voz de los estudiantes es poco lo que se tiene en cuenta.

“Se propuso el énfasis en comunicación, ya que podía transversalizar tecnología, expresión, medios que eran los intereses que estaban implícitos. Los compañeros sugirieron comunicación, arte y expresión y quedó así aprobado. Cuando llegaron los compañeros de la tarde ya se había avanzado en este punto, pero también estuvieron

de acuerdo. Esto ayudó a resolver la situación del impase en atrasar la definición del énfasis aunque en realidad el equipo docente no tuvo en cuenta la voz de la comunidad, pues el énfasis que más gustó a los estudiantes era en salud” (Diario de campo, docente)

Dentro del proceso de acción colectiva las y los estudiantes se han organizado para proponer ideas, pero en sus prácticas se observan acciones como que siempre son los mismos los que proponen y falta de compromiso para llevarlas a cabo o hacer seguimiento a los procesos que se han adelantado como participación en actividades o presentación de solicitudes a través de cartas.

f. Construcción de lo público, participación y ciudadanía

La democracia se funda en la idea de la libertad, expandiéndola a tal punto que cada persona participe en las decisiones colectivizadas que lo afectaran y en las leyes que obedecerá. El ideario democrático afirma como valor y fin alcanzar el autogobierno, la libre autodeterminación de los ciudadanos (García y Micco 1997:231). Por lo que la democracia está estrechamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía.

Si bien la definición de estos conceptos es amplia, en el marco contextual del proyecto éstos se relacionan con el carácter público que en sí mismos encierran y que se constituye a través de los procesos de participación colectiva. Si entendemos la democracia como el gobierno del pueblo y por el pueblo más allá de la elección de los gobernantes y se amplía la mirada en la construcción de los planes de gobierno mismos, se entiende entonces que la participación sería el valor central de la democracia (Ibíd. :235)

En este sentido, Delgado, (S.F) afirma que lo anterior demanda a la escuela, con respecto a la educación de las y los jóvenes, una reconceptualización de *lo político* como todo aquello relacionado con un ordenamiento construido colectivamente, que parte del diálogo pluralista entre posiciones diversas, y no como la imposición de un proyecto que busca adecuar la sociedad a un orden natural o racional previamente determinado.

De esta manera, la construcción del sentido de lo que es el proyecto político de una comunidad se da desde la experiencia en la vida cotidiana, a partir de los procesos de participación en donde la educación juega un papel fundamental. Es a través de la educación que se abren los caminos para construir un desarrollo local más democrático, planificado y sostenible (Velásquez 2005:8) y donde se propician espacios para el aprendizaje permanente, oportunidades de realización individual y de movilidad social, con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad (Ibíd.) La participación hace referencia entonces a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, es el derecho fundamental de la ciudadanía (Hart 1993:5).

Sin embargo no todas las acciones colectivas implican necesariamente un proceso auténtico de participación y construcción de lo público, en este sentido Hart (Ibíd.) propone la escalera de la participación en donde se muestran diferentes niveles que los sujetos pueden vivenciar en la dinámica participativa:

Los tres primeros niveles: participación manipulada, decorativa o simbólica no son en sí procesos de participación ya que de una u otra manera se manipula al otro para obtener los resultados que alguien o algún grupo espera. En cuanto al proceso de participación “asignados pero informados” hace referencia a la participación en una determinada actividad cuando se conoce el objeto de manera informativa aunque ya se hayan tomado decisiones sobre el asunto sin consultar a los sujetos implicados. La participación “con información y consulta” como su nombre lo indica, tiene en cuenta la decisión del colectivo para llevar a cabo una decisión, la participación en “ideas de agentes externos y compartidos con la población” tiene en cuenta los intereses y necesidades de los sujetos en cuanto a la planificación de los procesos, participación en acciones “ejecutadas por la misma población” se da en la medida que los sujetos proponen y llevan a cabo sus acciones. Finalmente la participación auténtica se da cuando los sujetos construyen sus propias acciones y las comparten con otros agentes ya sean directivos, externos a la organización, se construye sobre la base de acuerdos y actividades compartidas.

En la cotidianidad de la vida escolar es frecuente encontrar diferentes niveles de participación, sin embargo también en los procesos escolares se debe reconocer que las escuelas hacen algo más que influir en la sociedad; también con modeladas por ellas, es decir que en este sentido, las escuelas están ligadas a un conjunto más amplio de procesos políticos y culturales y no sólo reflejan los antagonismos encarnados en ellos, sino que también los incorporan y reproducen. (Giroux 2000:188).

En este sentido en muchas ocasiones los procesos de participación, construcción de lo público y ejercicio de la ciudadanía al interior del recinto escolar replican de fiel manera las prácticas que en el contexto amplio de la sociedad se llevan a cabo sin ahondar en la comprensión, por parte de los actores de la comunidad educativa en el sentido que tienen dichos procesos.

“Para Dewey la escuela debería convertirse en un lugar privilegiado para vivir y construir la democracia desde la infancia, desde lo comunitario y lo local, lo que él llamaba la ‘democracia primaria’, y que era la base sin la cual no podría existir la democracia ‘secundaria’, institucional, funcional, macro. La Ley general de educación de 1994 asumió esta posición en el nuevo marco constitucional promoviendo la participación, el gobierno y la democracia escolar para fortalecer la democracia ‘primaria’” (Rodríguez y Miñana 2008: 41)

La participación y la democracia en las escuelas en estos últimos años se han reducido a las elecciones –principalmente del personero estudiantil-. Veamos una descripción de las elecciones estudiantiles a comienzo de 2008:

“Al llegar lo primero que vi fue todo el colegio adornado con carteles apoyando a los candidatos y candidatas; aunque había carteles tanto de la mañana como de la tarde, la mayoría no decía la jornada sino solo el nombre y el grado, e incluso había varios promoviendo el voto en blanco. Entré a la oficina del Rector Wilbur y observé una conversación con varios padres de familia sobre el nuevo uniforme, el Rector se lamentaba de lo complicado que había sido todo el proceso de elección, decía: ‘No sé porque se complican tanto’. La conversación se cortó en ese momento.

La elección de personeros que inicialmente se había programado para el 28 de marzo, tuvo que ser adelantada por indicaciones de la SED. La programación para este día fue: Ingreso de estudiantes 12:30 m-1:00 pm; Acto protocolario 1:00 pm-1:15pm; Votaciones 1:15pm-2:30pm y finalmente salida de estudiantes.

El acto protocolario debió moverse al patio techado (apodado ‘Patio de los infiernos’) debido a la fuerte lluvia; a las 12:37m el coordinador de la tarde empezó a llamar con el megáfono a los alumnos para la formación, y aunque tardó unos 20 minutos en iniciar mientras solicitaban el silencio de los alumnos, (que se logró a la 1:04pm, cuando el Rector empezó a hacer ‘ejercicios de brazos en 10 tiempos’ y advirtió a los profesores que ‘estudiantes que no dejen hablar, por favor sáquenlos de la fila y mándelos a la Rectoría’) se desarrolló sin problemas, con el himno nacional, el himno de Bogotá, palabras del Rector y de un coordinador... Luego invitó a participar en las elecciones que ‘son preparatorias para cuando sean mayores’, ‘que escuchen propuestas, programas y elijan’ (palabras del Rector) y a tomarlas con seriedad, pues ‘no todo en la vida es recocha’.

Después del Rector que finalizó reconociendo con un aplauso el buen comportamiento de los estudiantes, tomó la palabra un coordinador quien resaltó la importancia del evento a desarrollar, llamándolo ‘un ejercicio de un derecho de ustedes como alumnos’, refiriéndose a la figura de la personería como ‘defensora de sus derechos, vocera y multiplicadora de deberes’ y aprovecha para dar algunas informaciones sobre el nuevo uniforme elegido ‘mañana en circular se cuenta cuál es el uniforme que aprobó el Consejo de padres para la institución’ y terminó invitándolos ‘a que hagan del día de hoy una fiesta democrática en el colegio Alfonso López’.

Las elecciones se llevaron a cabo sin inconvenientes y con participación de 18 padres de familia como testigos de las votaciones. Las mesas se dispusieron en el comedor en una mitad para primaria y bachillerato y en la otra para preescolar. A los estudiantes que votaban se les entregaba un certificado de votación (aproximadamente de unos 3x4cm) que decía ‘Yo participé en la elección del personero’. Muchos estudiantes no comprendieron su significado y preguntaban si era redimible por un refrigerio o alguna otra cosa, cuando algún profesor les explicaba que su valor era simbólico, los estudiantes se alejaban decepcionados.

A las 2:40 pm se cerraron las mesas, se contaron los votos y resultó elegida la candidata No. 2 en el tarjetón Lizeth Yurani Marín Franco con 534 votos, frente a 424 de Ángela Yohana Gallego Pérez, su contrincante, y 103 votos en blanco. La mayoría de los estudiantes con los que se habló durante esta jornada, manifestaron no conocer las propuestas de ninguna de las dos candidatas, al respecto decían ‘ese día no vine’, me da lo mismo quien gane’, ‘eso es igual la que gane’. Un niño de 6° respondió que Yurani tenía mejores propuestas, al preguntarle cuáles eran esas

propuestas, dijo que ella había prometido torneos deportivos. Un alumno de 8° que había votado en blanco decía: 'vote por doña Blanca' dando como razón: 'no me gustaron las propuestas', a la pregunta de cuáles eran esas propuestas, solo dijo 'no sé' y se rió. Al preguntarles a otros estudiantes por qué votaban por Yurani, respondían 'porque es bonita', 'porque me cae bien', 'porque es bacana', 'porque es la novia de mi amigo'.

Personalmente noto una gran decepción evidente entre los profesores frente al resultado. (Por sus comentarios y gestos) Una profe dijo sobre la elección 'ahí se nota el pensamiento gonadal de nuestros estudiantes'. Parece que esperaban que la elegida fuera la candidata Ángela Gallego y no Yurani, como quedó. Sin embargo lo aceptan aunque sus comentarios dejan ver cierta decepción de la elección." (Diario de campo, investigador U.N.)

En una reunión posterior se presentó lo siguiente respecto a lo que había sucedido en la jornada de la mañana:

"Al comienzo la agenda no estuvo muy clara, una profesora comenzó hablando del problema que tuvo con otro profesor de sociales quien la cuestionó por la elección de los candidatos a personero. Según la profesora el otro profesor dijo que había sido una elección 'dedocrática' y manipulada por ella. Ella se defendió diciendo que lo que había hecho era una convocatoria general y pública a la que nadie respondió, y por lo tanto tuvo que hablar personalmente con varios alumnos hasta que finalmente convenció a los que se presentaron como candidatos" (Diario de campo, investigador U.N.)

De esta descripción, y del trabajo de campo en general en el colegio –y en otros colegios en los que hemos participado en este tipo de eventos- podemos concluir lo siguiente:

- Las elecciones son una iniciativa de los profesores, para los estudiantes. Lo mismo sucede en las elecciones de profesores y padres para los respectivos Consejos: es una iniciativa de las directivas, y no un interés genuino de los profesores y padres.
- Hay desinterés por candidatizarse y desinterés por la elección, por ser elegido y por elegir.
- Previo a las elecciones suele haber un proceso de formación dirigido por los docentes en el que se pretende con frecuencia manipular la elección, y en el que no sólo se hacen falsas promesas a los electores, sino que la misma representación y lo que se menciona es una falsa promesa.
- Las elecciones son un proceso sin consecuencias, formal. Se cumple, pero no tiene un impacto real en los representados. Hay desvinculación –falta de compromiso- entre representantes–representados en ambas direcciones.

Por lo anterior, las elecciones no tienen una dimensión pública en el sentido de construir una agenda pública, un interés común, unos mecanismos para garantizar el cumplimiento de la agenda, la realización de los derechos de participación, y de los derechos constitucionales. El

estudio sobre la participación en los Consejos Escolares en España, dirigido por Santos Guerra (1997) afirma: “La democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa” Para ello nos sugiere la metáfora del crisol: “el recipiente en el cual se funden las ideas, las voluntades, los sentimientos y las acciones” (1997:).

A partir del análisis y de la reflexión sobre lo que sucedió en estas elecciones se han construido nuevas propuestas y mecanismos para superarlo en las elecciones de 2009, como puede verse en los materiales anexos y más adelante en el capítulo sobre los mecanismos de regulación.

Una vez que se realizan las elecciones la participación suele disolverse poco a poco, como sucedió entre los padres de familia:

“Pero no se hace evidente una propuesta o inquietudes del colectivo de padres de la institución. En este día dentro de la agenda se propone la consulta del énfasis de la media, la cual no se realiza ya que los padres empiezan a irse y no terminan la reunión” (Diario de campo, docente).

“El secretario elegido en la primera reunión del C. de padres no está presente en la reunión. El grupo decide elegir una nueva persona para este cargo y se le encarga llevar el acta de la reunión. Después de esto, la profesora Marisol lee una parte del decreto 1860 referente al representante al Consejo directivo, y luego le pasa a una madre de familia una parte del decreto 1286 del 2005 para que lo lea ante todos en voz alta. Mientras ella lee Marisol toma notas en el tablero. Luego de esta lectura se lee igualmente en voz alta la conformación del C. de padres. Marisol pregunta a los padres por la definición del C. de padres y va anotando lo que dicen en el tablero; anota cosas como: ‘organización de participación’, ‘ser voceros’, ‘representar a los padres de familia’, ‘comité de trabajo’. Después de anotar estas cosas los padres llegan a la conclusión de que son ellos quienes deben citar a las reuniones, surge entonces el comentario sobre la ausencia en la reunión del presidente elegido del C. de padres, alguien comenta ‘escuché que había renunciado, que porque habían cambiado al Rector y le parecía una falta de respeto’. En ese momento la persona representante al C. Directivo toma la palabra y aclara que al presidente elegido ‘le faltaba compromiso y tiempo’. Ninguno de los presentes sabe realmente si renunció o no, un padre pregunta ‘y si renunció ¿a quién le renunció?’; los padres deciden que ante la incertidumbre de la renuncia y ante la imposibilidad de comunicarse con él (no tienen sus datos) realizarán una nueva elección” (Diario de campo, investigador U.N.)

A diferencia de lo que sucedió con los padres, durante 2008 se logró una continuidad y un compromiso importante en los otros órganos de gobierno. Hubo continuidad en las reuniones de Consejo estudiantil, Consejo Académico y Consejo directivo. Incluso, como vimos anteriormente, el Consejo estudiantil sesionó en muchas ocasiones sin el acompañamiento de los profesores. Estos son unos primeros pasos para ir fortaleciendo los órganos de gobierno, participación y la ciudadanía en el colegio. Sin embargo en el 2009 se

logró construir un proceso más democrático y organizar los comités dentro del Consejo de padres, así como la postulación de varios candidatos ante el consejo directivo, quienes presentarán sus propuestas en asamblea y todos votarán.

En el desarrollo de la experiencia pedagógica aparecieron también una serie de imponderables que llevaban a la no participación en espacios adecuados en principio para ello. Ésta puede responder a diferentes factores como desinterés, temores fundados o infundados...

“Me parece que hay un claro liderazgo de la profesora X en todos los aspectos del trabajo del grupo, y este ánimo de participación (¿y tal vez protagonismo?) es utilizado como excusa por las demás profesoras para descargar todo el trabajo en ella. Ella habló durante toda la reunión, diciendo siempre qué y cómo se debían hacer las cosas, mientras las otras profesoras solo asentían y anotaban. La profesora más joven, de primaria, estuvo prácticamente ausente toda la reunión, nunca dijo nada ni para criticar ni para aprobar lo que se decía, permaneció sentada sin participar, tomar nota, ni mostrar interés en lo que se discutía. Aunque en este punto no podría hablar de una real discusión pues el único punto de vista en la mesa fue el de la profe X” (Diario de campo, investigador U.N.)

“En la mañana se realizó un taller de orientación sobre el gobierno escolar con los grupos de gobierno de tres colegios (IED Orlando Higueta, IED Rogelio Salmona, IED Alfonso López). Se discutió sobre las funciones y reglamento del Consejo de estudiantes y la representación estudiantil, en general la discusión fue desordenada y no se llegó a ninguna conclusión clara. Irónicamente, al final de la jornada los profesores después de estar discutiendo entre ellos, teniendo a los estudiantes como convidados de piedra, llegaron a la conclusión de que la definición de las funciones y reglamento eran ‘tarea de los estudiantes’ y que los profesores no la iban a hacer por ellos. Personalmente me llamó la atención la actitud de los estudiantes, que parecían ajenos a la discusión, permaneciendo callados y simplemente observando a los profesores discutir. El personero de estudiantes de la jornada mañana de uno de los colegios hizo varios comentarios sobre el desconocimiento que tenían los profesores de la realidad de los alumnos. Dijo que no sabían cómo eran las vidas y los problemas de los alumnos y que él tampoco podía ponerse a contar demasiado porque se ganaría de enemigos a sus compañeros; para él todo funcionaba según ‘la ley del silencio’” (Diario de campo, investigador U.N.)

Esta “ley del silencio” parece funcionar también entre algunos profesores:

“Ante algunas diferencias y opiniones personales se ha mostrado ‘temor’ de algunos profesores para hablar y en ese momento fue evidente no era el lugar, ni el momento y el silencio no era sinónimo de claridad, claro no se podrá afirmar que no hubo un espacio para expresarse, pero no fue el adecuado (Diario de campo, docente)

Ese desinterés por participar lo sentimos en carne propia en este proyecto, cuando algunos profesores no se comprometían con las propuestas de gobierno escolar y manifestaban que el proyecto era un asunto únicamente de dos profesoras:

“La profesora Diana Gutiérrez está de acuerdo con ella [con la profesora Diana Concha] y se queja de que muchas personas del colegio simplemente descargan la responsabilidad en ellas dos; ‘es algo que hacen ellas allá con la Universidad Nacional’, para ella, la intención del proyecto ‘nos compete a todos, no es algo de nosotras dos’”. (Relatoría 2008)

La democracia, la participación y la ciudadanía no se construyen únicamente en las elecciones y en los órganos de gobierno escolar. Normalmente cuando hablamos de democracia en el colegio pensamos en las elecciones, en el Consejo directivo, en el Consejo de padres, en asambleas. Sin embargo, la mayor parte del tiempo los estudiantes están en el aula estudiando matemáticas, ciencias, lengua castellana... Y allí la democracia, el trabajo cooperativo, la participación, la autonomía suelen brillar por su ausencia.

Con el fin de ampliar la participación a la vida cotidiana en el proyecto diseñamos una propuesta que denominamos CEA: El Consejo Estudiantil en el Aula (ver la propuesta completa redactada en forma de proyecto en los anexos). De esta forma se buscaba articular las iniciativas de cada aula con el Consejo Estudiantil, al mismo tiempo que se fortalecía la organización interna a través de comités y la autonomía de los estudiantes en sus cursos. La experiencia se inició a finales de 2008, primero con la profesora Diana Gutiérrez en uno de sus cursos, luego con ese curso y con la participación de varios profesores, así como con un curso de primaria.

A pesar de la corta duración de la experiencia, ésta fue muy positiva cuando los profesores la asumieron con seriedad y trataron de fortalecer la autonomía y la autorregulación de los estudiantes:

“Por grupos realizan las carteleras con las funciones de cada comité, para fijarlas en el salón de ciencias sociales, español, matemáticas, trabajan en equipo y también organizados por comités para intercambiar ideas, sin embargo la constante de hoy fueron las quejas, el querer cambiarse de grupo y la petición para que yo entrara, llamara la atención y arreglara todo” (Diario de campo, docente).

“La actividad que hoy nos convoca son las recuperaciones del IV bimestre de sociales, hubo trabajo colaborativo. A algunos tuve que motivarlos, otros como Pablo optó por ayudar a sus compañeros con los materiales y el trabajo, aquellos grupos que no tenían que presentar recuperaciones se concentraron en realizar las actividades que habían propuesto. Planteé la siguiente agenda para la próxima semana.

Martes - comité académico: control de recuperaciones

Miércoles - comité cultural y comunicación: trabajo para día de la familia

Jueves - comité de deportes: actividad recreativa

Viernes - comité de bienestar: actividad de integración

A lo cual las palabras de María Camila reconfortaron y balancearon la semana de quejas y críticas de mis estudiantes, ah no, si esto se hubiera hecho desde principio de

año hubiera sido mejor” (Diario de campo, docente)

“En este salón hay tres actividades por grupos; primero tienen que hacer un collage sobre el tema ‘convivencia’, luego poner una foto de un miembro del grupo y anotarle cualidades y defectos, y finalmente escribir en una hoja aparte una reflexión de la actividad. Los collages los hacen con recortes de periódicos y revistas que cada uno traía de sus casas y los pegan sobre pliegos de papel periódico y cartulina. La tercera parte, de anotar las cualidades y defectos de un miembro del grupo lo hacen solo algunos grupos, porque no todos tenían fotos aunque según me dicen los muchachos acompañantes, se les habían pedido con anterioridad. Anotan cualidades como ‘buen amigo’; ‘responsable’; ‘honesto’; en los defectos la lista es más corta y van cosas como ‘no hace tareas’; ‘es grosero’. Los muchachos que están acompañando se ven muy activos pasando de grupo en grupo y hablando con todos los niños; me explican toda la actividad y me muestran orgullosos dos trabajos completos. Se ven muy apropiados de la actividad” (Diario de campo, investigador U.N.)

g. Público y ampliación de las fronteras de la escuela

“El cerramiento de las escuelas oficiales tiene que ver con varios factores pero, especialmente, con la exterioridad que ha construido con su entorno en estos últimos años y con el hecho de que ahora las escuelas están empezando a tener una dotación y un equipamiento cada vez más significativo que atrae a los amigos de lo ajeno. La administración de Bogotá en el período 2004/2007 cifró en la construcción de medio centenar de nuevos colegios uno de sus programas emblemáticos. Estos colegios fueron diseñados con el fin de revertir esa tendencia al aislamiento e incluyen amplias zonas abiertas para uso comunitario, tanto deportivas, como académicas y lúdicas (biblioteca, salas con computadores e Internet...). La mayoría de los colegios evitaron las rejas y encerramientos, aunque ante el vandalismo de los vecinos se hubieron de levantar. Algunos docentes y padres han entendido la política implícita pero en un colegio del sector de Bosa que visitamos, tanto padres y como docentes se resistían a prestar servicios al barrio y abrir sus puertas a la comunidad, patrimonializando así las instalaciones” (Rodríguez y Miñana 2008: 40)

La construcción de lo público con respecto al tema fronteras, parte de dos aspectos relevantes, uno tiene relación con el tema de seguridad tanto dentro de la institución como fuera de ella, y el segundo aspecto resalta el carácter público que en sí misma tiene la escuela.

En cuanto al primer punto, la seguridad, en relación al entorno, hace referencia a los “peligros que esta puede representar”, peligros que se relacionan con el consumo de droga por parte de los estudiantes, peleas que ellos organizan en la esquina del colegio y robos al interior del mismo:

“por los huecos de la malla que cerca al colegio, se les pasa la droga a los alumnos” (relatoría, 2008), “una profesora denuncia que le robaron su celular en el salón y le advierte a sus compañeros que tienen que estar muy atentos para no ser también víctimas de robos. Llama a los robos ‘un problema social’, ‘una realidad que tenemos’, ‘nuestros niños hacen parte de eso’ y concluye ‘el enemigo grande es el consumo’ (Diario de campo, investigador U.N.).

El tema de seguridad es una constante en la interacción con el entorno, los padres y madres de familia y directivos relacionan este aspecto con el proceso de construcción de valores.

Como se puede ver en el caso anterior y en algunas otras menciones tales como “eso depende de los valores que uno le enseña” (diario de campo, docente), la construcción de lo público tiene una intrínseca relación con las representaciones que va construyendo la comunidad a partir de la influencia de los valores que son relevantes. En este sentido, temas como “la requisita por parte de la policía” es un hecho solicitado y avalado al interior de la escuela porque es la policía la que se encarga de este aspecto, mientras que los maestros y las familias deben cumplir con el proceso de formar los valores; a quien se desvíe de la conducta esperada se le llama la atención con actores externos a la escuela.

Esta situación es la que lleva a la comprensión del segundo aspecto, y es el carácter público que tiene la escuela en sí misma. Dentro del proceso de reflexión por parte de los maestros investigadores surge la inquietud con respecto a si ¿lo público será lo mismo en todas partes? (Relatoría, 2008), lo que lleva a pensar la incidencia del contexto en la construcción de lo público ya que en el proceso de interacción con el entorno es que los padres-madres de familia y maestros priorizan las acciones colectivas en aras a la construcción del bien común, en este caso la relevancia del tema con respecto a la seguridad, es lo que hace que se piensen acciones entre todos que permitan buscar soluciones y llevar a cabo acciones para resolver dicha situación acudiendo a agentes externos, a la vez que se asumen compromisos en el proceso de formación de los niños, las niñas y los jóvenes.

Los padres y madres de familia establecen una frontera “invisible” entre la escuela y su entorno, ellos son los “extensores” de la realidad del colegio con el mundo fuera de él, a través de ellos se conoce la institución en otras instancias, como por ejemplo almacenes, supermercados, empresas, cuando se hace gestión para organizar una actividad en el colegio, por ejemplo, como el día de los niños o necesidades que se tengan al interior del mismo. (Diario de campo, docente)

El blindaje que estamos viendo en los colegios oficiales bogotanos por razón de la seguridad se ha convertido en un obstáculo para que, a través del gobierno escolar y la formación en la ciudadanía el colegio cumpla una función social y cultural en los barrios, más allá de la enseñanza formal. Tal vez también por ser un colegio recién conformado y que está apenas organizándose, el Colegio Alfonso López, vive todavía encerrado en sí mismo y no se proyecta social, cultural, ambientalmente o en temas de salud en los barrios. Esta es una demanda

importante pues una encuesta realizada por la U. Nacional en el colegio arrojó que no hay oferta cultural, ni grupos juveniles, ni espacios para que los estudiantes desarrollen sus iniciativas en su tiempo libre, en la contrajornada escolar. La construcción de una educación realmente pública tiene que ver también con la ampliación de las fronteras de la escuela y el fortalecimiento de los vínculos del colegio con su entorno, algo que está manifiesto en la política distrital, pero difícil de llevar a la práctica en las actuales condiciones que vive este colegio.

h. Construcción de lo público y mecanismos de regulación en el gobierno escolar

El gobierno escolar en los colegios colombianos está regulado por una normativa muy clara que se estableció ya desde 1994. Ésta es, en general, adecuada, permite y fomenta la participación. Establece unas funciones básicas para cada organismo pero deja autonomía para “darse su propio reglamento”. En la práctica, los organismos funcionan formalmente, pero no logran concretar mecanismos que los hagan viables, legítimos y funcionales.

Algunos aspectos que se encontraron, que resultan reiterativos y que entorpecen el adecuado funcionamiento de los órganos de gobierno por falta de regulación son los siguientes:

1. No considerar la existencia de dos jornadas (y a veces de varias sedes), y por lo tanto las relaciones entre los órganos de gobierno y las representaciones de ambas jornadas. Esto da como resultado frecuentes conflictos de competencias, desconocimiento de los órganos de participación y decisión de una de las dos jornadas (normalmente las decisiones se toman en la mañana y la tarde debe asumirlas tal cual). Si bien la Ley 715 de 2001 propuso la reagrupación de varias jornadas y sedes en una sola administración (hay que anotar que la ley incluso deja abierta la posibilidad de varias administraciones cuando hay varias sedes, no cuando hay varias jornadas), no dice nada respecto a los órganos de gobierno. Sin embargo, desde los procesos de reingeniería institucional del año 2002, las directivas asumieron que había que unificar todo en las instituciones, algo imposible pues los estudiantes y los docentes, los principales actores pedagógicos, son completamente diferentes en la mañana y en la tarde, y no se cuentan con espacios y tiempos reales para articular los proyectos entre ambas jornadas. Por ejemplo, a inicios de 2009, se presentó un debate en el colegio porque supuestamente la ley decía que debía haber un solo personero por colegio, mientras que desde el grupo de investigación proponíamos que hubiera un personero en la mañana y otro en la tarde, pues difícilmente el estudiante de la mañana podría defender los derechos de los estudiantes de la tarde, sin conocerlos, y sin asistir a esa jornada a diario, y viceversa. Al final las directivas aceptaron que en las elecciones cada jornada escogiera su personero.
2. Falta de claridad en torno a las funciones y competencias de cada órgano de gobierno, y quién toma las decisiones en cada ámbito específico. Y obviamente, el

respeto de esas competencias y la no intromisión en los campos de decisión de otros órganos.

“Se llega a la reunión y el ambiente empieza súper tenso, los profes no ceden al horario, Javier dice que es mejor sacrificar a 12 y no a todo el colegio, Diana se involucra y dice la propuesta de trabajar con todos los de Bachillerato, tampoco les parece, se empiezan a subir los ánimos y se les dice que hagan la propuesta por escrito para pasarla a la Rectora, que es necesario consultarle, entonces esto indisponde más al grupo y una profesora dice ¿pero por qué no podemos decidir? Diana le dice que es una decisión que no podemos tomar nosotros porque afecta a muchos incluso el horario de las señoras del restaurante, entonces esa profesora responde que los estamos ‘buñeliando’ y que ese es otro gol como el de los boletines. Diana se disgusta y dice que esos no son los términos, el profe Misael se postula para hacer la propuesta y al terminar la reunión nadie más lo apoya. Se termina la reunión y el grupo queda indispuerto tanto los maestros como los coordinadores” (Diario de campo, docente)

3. No considerar explícitamente y hacer cumplir los mecanismos de quórum deliberatorio y decisorio, y mecanismos para garantizar la asistencia. Hemos visto en éste y en otros colegios con cierta frecuencia que los Consejos sesionan y toman decisiones sin un quórum adecuado. El representante de los exalumnos (en este caso, el colegio todavía no tiene egresados por estar comenzando, pero la ley explícitamente señala que debe nombrarse a un estudiante para reemplazarlo) y del sector productivo, ni siquiera se nombran.
4. No considerar explícitamente que el organismo debe darse y establecer al inicio un plan de trabajo, unos responsables para las actividades, unos cronogramas y un calendario de reuniones ordinarias. Si bien se ha avanzado un poco en el colegio en este sentido, todavía falta mucho. Por ejemplo, no es un hábito que cada organismo tenga un plan de trabajo y un cronograma, y respetarlo. El cronograma y el plan de trabajo se modifica permanentemente, de modo que lo urgente desplaza a lo realmente importante.

“Diana Concha: ¿Se ha podido avanzar en el tema de organizar algún plan de trabajo?”

Rectora: A ver... No, porque quise buscar, encontrar primero que todo la evaluación institucional y el plan operativo anual, y apenas en los últimos días he ubicado unos documentos que pienso que son prioritarios para tener la mirada de qué se propuso este colegio para este año y a partir de allí ya empezar a ubicar ya planes para los distintos estamentos, en el Consejo estamos ahí, imagínate que como es una reunión mensual...” (Entrevista a la Rectora)

5. No tener establecido un lugar y un horario fijos de reuniones. Como se señaló anteriormente, después de varios meses de gestiones ante los dos últimos Rectores, se logró que el Consejo Estudiantil tuviera un pequeño lugar de reunión en un espacio

que en el plano del colegio aparece con la función de ‘Bienestar estudiantil’ y ‘Emisora estudiantil’. Poco a poco los estudiantes se han ido apropiando de este espacio, incluyendo algún mobiliario y un archivo, pero todavía no prestan atención a otros estudiantes en ese lugar en un horario determinado.

6. No tener establecidos unos mecanismos claros de citación de reuniones, de dar a conocer previamente las agendas. En esto han avanzado bastante el Consejo Directivo y el Consejo Académico, aunque las agendas previas no llegan con suficiente anticipación como para que los representantes consulten con sus bases las posiciones que van a llevar a la reunión. La Rectora, por ejemplo, en una entrevista mencionaba que insistentemente exigía a su secretaria que hiciera firmar el recibido y la confirmación de asistencia al Consejo Directivo a sus integrantes.

“Por eso insisto tanto en hacer las convocatorias de diferente forma y en exigirle a la persona que hace la convocatoria que es mi secretaria, que me cumpla, que me muestre el documento donde están las firmas, porque a veces es muy fácil decir que si se hizo y a la hora de la verdad las personas llegan a la reunión y dicen a mi no me han informado, puede ser porque a ellos se les olvide o porque la persona que convoca se le olvida, entonces cuando están las firmas, el llamado, hablamos con usted tal día vamos haciendo que las personas tomen conciencia de que realmente si se hizo la tarea y si realmente si se hizo la convocatoria, yo le trabajo a eso con mucha insistencia porque pienso que es la única forma como funcionan los organismos y me interesa mucho que estos órganos de gobierno escolar funcionen” (Entrevista a la Rectora)

7. No tener claramente establecidos unos mecanismos y unas exigencias de comunicación de los representantes con sus representados, tanto para comunicar las decisiones de los organismos, como para recoger los puntos de vista de los representados. En esto poco se ha avanzado. El esfuerzo más importante fue del Consejo Académico, que el año 2008 sacó un Boletín del Consejo Académico (ver anexo), iniciativa que lastimosamente no ha tenido continuidad hasta ahora. Se ha propuesto establecer carteleras y boletines para los órganos de gobierno, pero esa iniciativa todavía no funciona.
8. No tener establecidos unos mecanismos de registro y archivo, archivo que debe ser público. En esto se avanzó en el sentido de que casi todos los órganos de gobierno llevan sus actas. El Consejo Directivo tiene un libro de actas, y los otros un fólder. Sin embargo estos documentos no son públicos, y hay recelo para que los integrantes de la comunidad escolar tengan acceso a estos documentos. Por ejemplo, en dos ocasiones se solicitó formalmente el libro de actas del Consejo Directivo para consultarlo, pero no se autorizó su consulta por parte de la Rectora.
9. Mecanismos periódicos de rendición de cuentas. Esto todavía no se ha logrado, aunque en los manuales de las elecciones de los distintos órganos de gobierno, se

introdujo el compromiso de los elegidos frente a sus electores de la rendición de cuentas semestralmente.

10. Mecanismos frente al incumplimiento y revocatoria de mandato. Los reglamentos han incorporado esta situación, pero en el 2008, por ejemplo, no se revocó la personera, aunque claramente incumplió con sus funciones. En este caso la representante al Consejo Directivo asumió algunas de sus funciones.
11. Mecanismos de inducción de los nuevos integrantes, más aún cuando éstos suelen cambiar mínimo una vez al año. Los integrantes de los órganos de gobierno suelen cambiar cada año. En el 2009 gracias a una labor de formación y a los manuales que se redactaron hubo una inducción a toda la comunidad escolar sobre el gobierno escolar. Igualmente –y como llegaron un gran número de profesores nuevos en la tarde- las directivas también realizaron una inducción a los nuevos. Faltaría institucionalizar unos mecanismos y procedimientos de inducción para todos los estudiantes y profesores nuevos que llegan a lo largo del año.
12. Inicialmente, mientras se consolida el gobierno escolar, establecimiento de estímulos y reconocimientos públicos a los líderes y representantes (por ejemplo, al estudiante representante al Consejo Directivo y al personero, reconocer su trabajo como servicio social, además de otros estímulos y reconocimientos simbólicos).

Todas estas regulaciones apuntan a reforzar el sentido público del actuar de estos organismos, público en cuanto a publicitar, en cuanto a construir agendas públicas, en cuanto a rendición de cuentas y responsabilidad frente a los electores...

Es claro que por el hecho de tener un reglamento interno, las cosas no se van a llevar a la práctica, pero al menos existe un mecanismo explícito y aprobado que puede ser utilizado o exigido, y se convierte a veces en una tabla de salvación ante situaciones complicadas.

“Carlos Miñana: ¿Ha habido alguna decisión difícil de tomar, en donde haya estado muy dividido el Consejo directivo?

Representante: Ha habido muy buen consenso, por ejemplo los momentos más difíciles que vivimos es cuando vino RCN, Caracol y todos los medios de comunicación por la desaparición de los computadores y nosotros como Consejo directivo inmediatamente reuniéndonos, analizando el artículo 44, 45, 67, 68 de la Constitución, el Código de la infancia y este colegio, como dependía del colegio La Libertad, nos tocó acudir a leer el Manual de convivencia del anterior colegio; mientras aparece el nuestro tenemos que someternos a eso”. (Entrevista a la representante de profesores al Consejo Directivo)

El equipo de investigación, como ya se señaló anteriormente, elaboró unos borradores de reglamentos internos para cada órgano de gobierno para facilitar la deliberación. El debate y la deliberación en torno a los mecanismos de regulación en el colegio no siempre se hacen en condiciones adecuadas y con la profundidad que amerita. Respecto a los reglamentos

internos hubo en general una reflexión mínima en cada órgano de gobierno. En el Consejo de Padres el reglamento interno se debatió así:

“Después de la elección, se realiza un trabajo en grupos en el que se leyeron y discutieron las funciones propuestas para el Consejo de padres por el grupo de trabajo de Gobierno Escolar y se les pidió a los padres sugerir nuevas funciones para el Consejo. Este trabajo duró 15 minutos. 5:45 p.m. Se realizó la plenaria del trabajo de los grupos, cada grupo nombró un relator quien era el encargado de leer lo que su grupo había propuesto. Las nuevas funciones propuestas fueron: promover y participar en actividades que busquen fondos y recursos económicos; añadir al apartado que se refiere a los derechos de los alumnos, la necesidad de velar también por el cumplimiento de sus deberes; hacer cumplir el manual de convivencia; conocer el PEI y hacerlo cumplir.

“A las 5:50 p.m. finalizó la plenaria y se pasó a la lectura de la propuesta del reglamento interno, la profesora Marisol leyó la propuesta y luego los padres opinaron sobre ella. Algunas opiniones fueron: si los padres no pueden asistir a las reuniones del Consejo, deben anunciarlo por escrito y con justificación; un padre propuso: ‘si no vienen ni se excusan se pondrá una multa’ lo que generó una discusión pues otros padres no estuvieron de acuerdo con la imposición de multas, uno de ellos dijo: ‘no estoy de acuerdo, porque si venimos aquí es en son de colaborar’. Después de varias opiniones finalmente acordaron una ‘sanción pedagógica’ consistente en venir a acompañar un preescolar o ayudar a una profesora a corregir cuadernos; otras propuestas aprobadas fueron: la necesidad de pasar la renuncia por escrito, inspirados en la incertidumbre del caso del presidente del Consejo de padres; la necesidad de tener un quórum de 50% más uno, para tomar las decisiones, si este quórum no se cumple se cita a otra reunión extraordinaria y en esa se tomarían las decisiones; no traer a los niños a las reuniones” (Diario de campo, investigador U.N.).

No pudimos como investigadores asistir al Consejo Directivo en el momento del debate sobre el reglamento interno, aunque se nos permitió hacer una introducción a la entrega del borrador argumentando la importancia de dicho reglamento. No obstante, en una entrevista a la Rectora apareció el tema:

“Diana Concha: ¿Cómo está organizado internamente ese equipo directivo?

Rectora: Ya tenemos un reglamento interno, venimos trabajando en la adopción de un reglamento interno, ya está hecho y ya tenemos funciones, prácticamente desde la primera reunión, la primera reunión conmigo, planteamos la lectura de las funciones del Consejo directivo saber quiénes somos y para qué estamos aquí, y en ese momento se ratificó una persona que venía haciendo las actas, una profesora que las venía haciendo luego estuvimos mirando las propuestas de reglamento interno de Consejo directivo que se hicieron en el trabajo de los tres colegios que estaban asesorados por la universidad y trabajamos en una sesión nuestro reglamento y ya lo adoptamos, ya tenemos nuestro reglamento interno aprobado por acuerdo”. (Entrevista a la Rectora)

El debate de los estudiantes sobre su reglamento se dio así:

“8/04/2008, IED Alfonso López, Jornada Tarde

“En esta sesión participaron los seis docentes del grupo de gobierno escolar y doce estudiantes miembros del Consejo de estudiantes, de los grados 6°, 7°, 8° y 10° y la personera electa.

“Después de la introducción el grupo general se dividió en dos: los profesores por un lado y los estudiantes por otro. Los estudiantes, no quisieron ser acompañado de ningún profesor y fueron autónomos en la elaboración de su texto. El liderazgo del grupo lo asumió un alumno de octavo grado y una alumna de décimo (Ángela Gallego, quien quedó en segundo lugar en la elección de personera). El trabajo de este grupo comenzó leyendo los derechos de los estudiantes de los materiales que se les habían facilitado para la reunión (copias de algunos extractos de los manuales de convivencia de los otros colegios y de la normatividad relativa al gobierno escolar), luego de leer los derechos de los estudiantes, leyeron las funciones de la personera propuestas en la agenda de cada colegio y fueron seleccionando algunas y añadiendo otras que se consignaron en un documento manuscrito por la misma personera y del cual se guarda una copia en el archivo. El grupo de estudiantes avanzó en la elaboración de funciones del Consejo Estudiantil y de la Personera, e inició la redacción de un manual de procedimientos del Consejo Estudiantil.

“Personalmente me pareció muy interesante el trabajo de los estudiantes. Noté una actitud radicalmente distinta en este grupo a la que tenían los estudiantes en la reunión del 28/03/2008 en el Colegio Rogelio Salmona, en donde los estudiantes prácticamente no participaron de las discusiones, siendo opacados todo el tiempo por los maestros. El grupo de hoy decidió que no quería que ningún profesor lo acompañara y supo organizarse, darse la palabra, tomar apuntes y participar” (Diario de campo, investigador U.N.).

En cuanto al Manual de Convivencia hubo un largo trabajo durante casi dos años por parte de grupos de profesores y directivas con la participación ocasional de estudiantes; este, aunque no es propiamente del gobierno escolar, es el máximo mecanismo de regulación formal frente a los conflictos. Pero no todos los profesores consideran importante debatir los marcos regulatorios; en una jornada en la que se reunieron en el marco de la semana institucional (10/07/2008), una profesora observó y anotó en su diario:

“Encontré que el documento a ‘discutir’ no era la última versión, el documento era largo y se mostraba desordenado (de cada título había dos versiones). Los grupos rotaban y era evidente el poco tiempo siquiera para conocer el contenido del documento. Algunos docentes ni siquiera leían ya que argumentaban que el tema de gobierno escolar estaba regido por la ley y ahí no hay nada que hacer; se les explicó que una cosa era lo que se reglamentaba y que nuestro aporte radicaba en determinar la manera como se hacía, sin embargo, no cambiaron de parecer.

Vino luego el sonido del timbre y la rotación del otro grupo, este grupo escuchó atento la aclaración y empezó a leer, un profe sugirió que los representantes de curso fueran elegidos democráticamente ya que... palabras de él ‘usualmente es designado por la profesora’.

A las 5:00 pm nuevamente en el auditorio mientras iniciaba la intervención la Rectora, un grupo de profes comentaban entre ellos las características del documento con

otros que no alcanzaron a conocerlo. Hubo bastante inconformidad la cual se expresó en las firmas que acompañaron una nota aclarando que no estaban de acuerdo. Posteriormente se inició la intervención y se dio por terminada la conversación.”

Los mecanismos de regulación con frecuencia son pensados como prohibiciones, como mecanismos de control y con el fin de imponer verticalmente una forma de conducta, sin contar con el punto de vista de los afectados, como se vio en una reunión del Consejo de Padres:

“Se menciona el tema de la indisciplina en el colegio y un padre se toma la palabra preguntando ‘¿qué posibilidades hay que se ponga la Urbanidad de Carreño?’ Argumenta que es necesario ponerles disciplina a los jóvenes, que ‘ya no se hace formar, se pasa derecho al salón’; ‘ya no se respeta’; ‘nos dejamos coger ventaja del derecho al niño’; otra madre (de unos 30 años) participa ‘se perdió el respeto al profesor’; ‘es puro libertinaje’. Otra más dice: ‘deberíamos prohibir el maquillaje’. La Rectora toma notas sin hacer ningún comentario” (Diario de campo, investigador U.N.).

Frases similares a éstas se escucharon en algunos debates de profesores sobre el Manual de Convivencia, en concreto la idea de que había que prohibir toda manifestación relacionada con el “desarrollo de la personalidad” porque los profesores son los especialistas y ellos saben qué es lo conveniente para el niño, no los jueces ni los psicólogos. Frente a estos argumentos otros profesores –los menos- planteaban que había que tratar el tema con los estudiantes, y que ellos aportararan soluciones y mecanismos de regulación.

No obstante el resultado del proceso de construir participativamente mecanismos de regulación institucional consideramos que ha sido muy positivo en cuanto a posibilitar la apertura de una esfera pública y dialogada al interior de la institución. Finalmente, el análisis de los reglamentos internos aprobados por cada órgano de gobierno incorporaron una serie de mecanismos que favorecerán el mantener dichos organismos abiertos, públicos, construyendo agendas concertadas, y rindiendo cuentas ante sus electores y ante la comunidad educativa. Estos mecanismos sin duda serán un pilar importante en la sostenibilidad y continuidad de la experiencia.

7.8 CONCLUSIONES: LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN LA ESCUELA (APRENDIZAJES Y HORIZONTES)

Las experiencias pedagógicas del Carnaval Solorienta y del gobierno escolar presentadas son difícilmente comparables, más aún por el hecho de que fueron realizadas en dos colegios muy diferentes: el uno rural, muy pequeño, con un equipo pedagógico muy consolidado y de larga trayectoria; el otro un megacolegio recién constituido, con mayoría de profesores provisionales y en un contexto urbano.

Sin embargo, vale la pena establecer algunos puntos de contraste y otros en común que permitan avanzar en el objetivo que nos propusimos de entender cómo se construye lo público en la escuela y qué se puede hacer pedagógicamente para fortalecer esa dimensión pública.

En primer lugar, en ambas experiencias lo público entendido en su relación con el Estado es un campo bastante problemático y donde las relaciones son complejas y paradójicas. Por un lado, el Estado apoya, financia los colegios y las experiencias, establece en el caso del gobierno escolar un marco normativo adecuado, pero en su accionar el Estado en sus niveles central y distrital coarta la autonomía institucional. En relación con el Estado, se presentan igualmente conflictos muy notorios frente a las políticas del gobierno nacional y de la administración distrital. Parecería en principio que lo que caracteriza un colegio público es ser un colegio “estatal”, y que los docentes y el mismo colegio se sienten como parte del Estado, pero esto no es así en ninguno de los dos casos por parte de los actores locales. Son las administraciones central y distrital las que tratan de ejercer el control y el dominio considerando a los colegios y los actores involucrados en la educación en el nivel local, no tanto como ciudadanos, sino como funcionarios y como administrados. Los funcionarios, por su parte, no suelen reconocerse como tales, salvo en los niveles de dirección, y tratan de lograr algunos espacios de autonomía, no tanto enfrentándose al Estado con una estrategia, sino a través de “tácticas” a la manera de Michel de Certeau. La escuela pública no es algo realmente existente, sino más bien un “deber ser” y, en este sentido, algo a ser tanto defendido como construido. Como señala el manifiesto “En defensa de la escuela pública” de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y que agrupa a 12000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, no se puede seguir confundiendo la Escuela Pública con la Escuela Estatal:

“La Escuela Estatalista puede ser, y con frecuencia ha sido, dogmática y adoctrinadora. La Escuela Pública ha de poner en manos de la Comunidad Educativa la gestión de los Centros (...) La Escuela Pública es una filosofía, es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos a la educación y adoptar las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo (...) La escolarización obligatoria y gratuita es un requisito previo para la Escuela Pública, pero no deben confundirse, en modo alguno, ambos conceptos” (CEAPA 2008).

En cuanto la dimensión pública de la escuela relacionada con el “hacer público”, con publicitar, resulta paradójico que a pesar de la diferencia en el tamaño de las dos instituciones, los mecanismos de comunicación sean básicamente orales e informales. Esto puede ser comprensible en Los Soches, donde las relaciones cara a cara de todas las docentes son permanentes e intensas, pero no en un megacolegio como el Alfonso López Michelsen. Sin publicitar, no hay construcción de lo público, y las dificultades en la comunicación y en los canales que se establecen, así como el manejo individualizado de los problemas (especialmente como se vio en el megacolegio) bloquean cualquier posibilidad de hacer de lo que sucede en el colegio algo público. La evitación de enfrentar públicamente el

conflicto no permite que se vaya construyendo una esfera pública real, que reconozca los diferentes intereses y la diversidad que se dan de hecho en el colegio.

Muy en relación con lo anterior está la idea de que lo público es una construcción de lo que nos afecta a muchos o a todos y una manera específica de acción colectiva. Ambas experiencias coinciden en que tanto esa construcción de lo que nos afecta, como el tipo de acción colectiva, no es algo que surja por iniciativa de los actores involucrados (niños, padres y madres, docentes y directivas) a la manera como se produce en otros contextos (la acción política y la democracia, o las fiestas y carnavales como se dan normalmente en la sociedad), sino que son el resultado de una intencionalidad y de una acción pedagógica. La democracia o la fiesta en la escuela no se valoran o se vivencian como tales, sino que son instrumentalizadas con una finalidad pedagógica o formativa. La democracia y el gobierno escolar, no para gobernar la escuela, sino para que los estudiantes aprendan la democracia y los valores ciudadanos. La fiesta, no tanto para disfrutarla, sino para aprender y para flexibilizar y enriquecer el currículo, es decir, como una experiencia principalmente pedagógica.

A diferencia de lo que sucede en Los Soches, en el que todas las profesoras están radicalmente comprometidas con el proyecto del Carnaval, y el Carnaval transforma por completo la escuela, en el Alfonso López, pareciera que el gobierno escolar y la formación en la ciudadanía –aunque siete de los quince objetivos de la educación colombiana apuntan a este aspecto- fuera un asunto exclusivo, una responsabilidad de los profesores de ciencias sociales, y el gobierno escolar y la formación ciudadana no entran al aula de matemáticas, de español o de ciencias. Aunque en el proyecto se intentó iniciar una experiencia para involucrar el gobierno escolar en la cotidianidad del aula, el rechazo directo o indirecto de varios profesores fue muy patente. Estamos convencidos, no obstante, que un manejo a fondo del gobierno escolar y la participación desde el aula lograría transformar a ésta y a toda la cotidianidad del colegio, como sucede en Los Soches con el Carnaval Solorientado. La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática.

Lo anterior es aplicable también al papel que juegan los procesos de construcción de lo público en la transformación de las fronteras de la escuela con su entorno, y de las fronteras al interior de la escuela. Las maravillosas transformaciones que observamos en el Carnaval creemos que son posibles también desde una asunción radical del gobierno escolar en la escuela. A través del gobierno escolar y la formación en la ciudadanía no sólo es posible, sino necesario replantear el actual encerramiento de la escuela y las barreras entre sus estamentos, no en la búsqueda de una comunidad educativa armónica, sino de una real comunidad educativa que asume la diferencia y el conflicto sin ocultarlo para hacer de la escuela un lugar realmente público.

Hay que precisar igualmente que la manera como en el Carnaval se construye una acción colectiva difiere bastante con la acción política y deliberativa. En la fiesta y en el rito “vemos a personas dramatizándose a ellas mismas y a la cultura al tiempo, cada una construida por la otra” (Myerhoff 1984:155). Si bien en la preparación del Carnaval hay procesos políticos, de deliberación y de negociación en cuanto a las temáticas, al estudio de los temas que van a ser carnavalizados, “las prácticas culturales son, más que acciones, *actuaciones*. Representan, simulan las acciones sociales, pero sólo a veces operan como una acción” (García 1989:327. El subrayado es nuestro).

Es necesario también señalar que las actuales condiciones y transformaciones de las políticas educativas no están favoreciendo el fortalecimiento de las escuelas como escuelas públicas. Los megacolegios son inmanejables y proclives a la burocratización y al manejo excesivamente gerencial y formal de todos los procedimientos. Los procesos de comunicación son cada vez más formales, y el diálogo y el debate –con los problemas espaciales, temporales, y de falta de autonomía que hemos señalado en este trabajo- van a ser imposibles, y de hecho ya lo son.

La vinculación de una profesora de preescolar al equipo de investigación abrió un campo de investigación que consideramos inédito: la construcción de la ciudadanía y del gobierno escolar entre los más pequeños, relegados actualmente, incluso por la normativa (sólo tienen representación hasta el grado 3º de primaria). Sin embargo, esta profesora fue nombrada coordinadora académica en el colegio y no pudimos continuar con la experiencia. Esta es una deuda de la investigación que consideramos es inaplazable en el futuro inmediato.

“La democracia es, sin duda, una fiesta. Ante todo, por supuesto, en el propio circo electoral, con sus espectaculares fiestas multicolores que jalonan el ciclo político con sus periódicas votaciones estacionales. Sin embargo, es notorio el carácter excesivamente instrumental de las fiestas electorales, cuyos ribetes ortopédicos y maquinales les restan espontaneidad, por lo que más parecen festejos reproductores del orden, del tipo *panem et circenses*, que reestructuradoras efervescentes colectivas (...) Hay que acudir a otros inesperados acontecimientos expresivos, que emergen por sorpresa en la vida cotidiana de las democracias, para encontrarnos con la fiesta política en estado puro: son las movilizaciones colectivas de los movimientos populares o de masas, desde las más sentidas reivindicaciones sociales hasta las más festivas manifestaciones cívicas” (Gil 1991:180-181).

La democracia en la escuela –radicalmente entendida- puede llegar a cumplir las funciones de una fiesta, en el sentido de ampliar las fronteras sociales y tender puentes para comunicar posiciones irreconciliables o enfrentadas (padres y docentes, estudiantes y docentes, directivas y docentes, estudiantes y estudiantes...).

“La soberanía popular exige la participación ciudadana, que sólo puede ser suscitada mediante una representación expresiva del ejercicio del poder que se halle próxima a la naturaleza profunda de la fiesta política descrita por Veyne (Paul Veyne. “El

individuo herido en el corazón por el poder público”, en Veyne, Paul, et al.: Sobre el individuo, Barcelona: Paidós, 1990). (...) “Un gobernante con carisma es el que sabe hacer del Estado una fiesta contagiosa, logrando contagiarle al pueblo el festivo placer del ejercicio del poder, para que éste lo asuma como cosa suya: he aquí la erótica del poder (...) No conviene hacerse ilusiones, y quizá deba abandonarse toda esperanza. Pero por pequeña que sea, merece la pena alimentar la posibilidad de fundar festivamente la participación política. Al fin y al cabo, y en esencia, la fiesta implica la libre imposición de la experiencia colectiva sobre la personal. Es decir, expresa el imperio de lo público, pero ejercido no coactivamente (como hacen la religión y la ley) sino seductoramente: hedonistamente (...) Sólo mediante la fiesta puede suscitarse el entusiasmo cívico, que no puede sobrevenir más que por placer, y nunca por deber” (Gil 1991:183-184).

7.9 BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. "El trabajo extra-enseñanza y la construcción social de la escuela". En Rockwell E. (Ed.) La escuela cotidiana. México: FCE, 1995, pp. 120-144.
- Álvarez, N. 1998. Estudiantina, todos a la calle! Fiesta y ritual en la ciudad de Posadas. www.naya.org.ar, página visitada en octubre de 2002.
- Arendt, H. 1993. "La esfera pública y la privada". En La condición humana, Barcelona. Paidós. 1993. Cáp., 2
- Bartolomé Pina, M. 1986. "La investigación cooperativa", en Educar, Barcelona, No. 10 pp. 51-78.
- Bauman, Z. 2003. En busca de la política. México. Fondo de cultura económica.
- Bernstein, B. 1985. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en Revista Colombiana de Educación No. 15 pp. 45-75
- _____. 1990. La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Bogotá: El Griot.
- Blacking, J. 1985. "Movement, Dance, Music and the Venda Girls' Initiation Cycle," en Society and the Dance. Editado por P. Spencer, pp. 64-91. Cambridge: Cambridge University Press
- Blondiaux, L. 2003. "Publics imaginés et publics réels. La sollicitation des habitants dans une expérience de participation locale," en Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 313-326. Paris: PUF
- Blumer, H. 1982. El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora.

- Bobbio, N. 1980. "Pubblico/privato," en Enciclopedia. Editado por R. Romano, pp. 401-415. Torino: Giulio Einaudi
- Bolaños, G., A. Ramos, J. Rappaport, C. Miñana. 2004. ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, Bogotá: CRIC - Terre des Hommes.
- Boli, J. Ramírez, F. y Meyer, J. 1990. "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas," en Nuevos enfoques en educación comparada. Editado por P. G. Altbach y G. P. Kelly, pp. 123-152. Madrid: Mondadori
- Bonal, X. 1998. Sociología de la educación. Una aproximación artística a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.
- Burki J. y Perry G.E. 1998. Beyond the Washington consensus : Institutions matter. Washington: The World Bank.
- Cazden, C. & Hymes, D. 1972. (eds.). Functions of language in the classroom. New Cork: Teachers Collage Press.
- CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) "En defensa de la escuela pública" consultado en línea en <http://www.ceapa.es/>, consultado en octubre de 2008.
- Cefaï, D. y Pasquier, D. Editors. 2003. Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques. Paris: PUF.
- Chanial, P. 2003. "La culture primaire de la démocratie. Communautés locales, publics démocratiques et associations," en Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, pp. 269-289. Paris: PUF
- Colomer, Jaume. 1987. Fiesta y Escuela. Recursos para las Fiestas Populares. Barcelona: GRAÓ.
- Correia T.S.L. 2003. Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares. Poços de Caldas (Brasil): ANPEd.
- Creque-Harris, L. 1994. "Carnival: expanding the classroom boundaries," en The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 65 pp. 31(5)
- De Certeau, M. s.f.. The practice of everyday life, en www.ubu.com/papers/decerteau.html
- _____. 1996. La invención de lo cotidiano, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G. 1995. Conversaciones. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado Ruiz, M. 1992. La festa a Catalunya, avui. Barcelona: Barcanova.
- _____. 1997. "La razón paradójica", entrevista publicada en Cuadernos de Pedagogía, No. 259 pp.8-16.
- _____. 1998. Diversitat i integració. Lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya. Barcelona: Empúries.
- _____. 1999. El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, R. Categorías conceptuales centrales en el proceso de formación social y política para los jóvenes S.D
- Dewey, J. 1958. El público y sus problemas, Buenos Aires: Ágora.
- _____. 1995. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Madrid: Ediciones Morata.

- _____. 2004. Experiencia y educación, edición de Javier Sáenz Obregón, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz de Rada, A. 1996. Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Madrid: Siglo XXI.
- Douglas, M. 1996. Cómo piensan las instituciones, Madrid: Alianza Universidad. Madrid: Alianza.
- Dubet, F. 2005. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Revista Colombiana de Sociología, no. 25.
- Durkheim, E., 1982. Las formas elementales de la vida religiosa, Madrid: Alianza.
- Erickson, F. 1989. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, Merlin. La investigación de la enseñanza. Tomo II. Barcelona: Paidós. Pp. 195-301.
- Estrada Álvarez, J. 2004. Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970-2004. Bogotá: Aurora.
- Estrada M.V y otros. 2000. La participación está en juego. Bogotá : UNICEF.
- Fernández Enguita, M. 1992. Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. 1994. "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad". En Hermenéutica del sujeto, Madrid: La Piqueta.
- _____. 1996. "Tecnologías del yo", en M. Foucault. Tecnologías del yo y otros textos afines, Barcelona, Paidós, 1996.
- Friedberg, E. 1997. Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée, 2 edición. Paris: Seuil.
- Gairín, J., R. Ibáñez, R. Ortega, y Ma. Llum Peiron. 1985. Festes i tradicions a l'escola (Tardor - hivern). Vol. 1. Escola Catalana. Barcelona: CEAC.
- _____. 1985. Festes i tradicions a l'escola (Primavera - estiu). Vol. 2. Escola Catalana. Barcelona: CEAC.
- Garay, L.J. 2000. "Algunas concepciones teóricas sobre lo público: una aproximación básica" en Ciudadanía, lo público y la democracia. Cap. 2. Bogotá.
- García, G., S. Micco. 1997. "Hacia una teoría del preciudadano", en C. Pizarro y E. Palma. Niñez y democracia, Bogotá: Ariel/UNICEF.
- García Canclini, N. 1983. Las culturas populares en el capitalismo. La Habana: Casa de las Américas.
- _____. 1986. Desigualdad cultural y poder simbólico. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- _____. 1989. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo - CONAC.
- Gewirtz, S. Ball, S. y Bowe, R. 1995. Markets, choice, and equity in education. Buckingham: Open University Press
- Gil Calvo, E. 1991. Estado de fiesta. Feria, foro, corte y circo. Madrid. Ed. Espasa-Calpe.
- Giroux, H. 2000. Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortou editores. Buenos aires,
- Gómez, G. y Pensiero, M.E. 2001. "Reflexiones acerca de algunos rituales escolares : las efemérides y los actos," en Cuadernos Americanos No. 87 pp. 111-127
- Hargreaves A. 1996. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

- Hart, R. A. 1993. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá. Unicef.
- Hayek F.V. 1960. The constitution of liberty. Chicago: The University of Chicago Press.
- Joseph, I. 2003. "La notion de public: Simmel, l'ecologie urbaine et Goffman," en Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 329-346. Paris: PUF
- Leenhardt, M. 1997. Do kamo. La persona y el mito en la sociedad melanesia. Barcelona: Paidós.
- Lombardi-Satriani, L. 1975. Antropología cultural. Análisis de la cultura subalterna. Buenos Aires: Galerna.
- Luckmann, T. 1996. Teoría de la acción social. Barcelona: Paidós.
- Martí i Pérez, Josep. 1996. El folklorismo. Uso y abuso de la tradición. Barcelona: Ronsel.
- Martínez Bonafé, A. et alt. 2003. " Vivir la democracia en la escuela", en Tabanque, 117(111-134).
- Mendia, R. 1979. "Recuperar la fiesta," en Cuadernos de pedagogía. 55-56.
- Merlin-Kajman, H. 2003. "Le public: quelques réflexions historiques," en Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 101-112. Paris: PUF
- Miñana, C. y Programa de Educación Bilingüe. 1996. Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos". Libro del maestro. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Miñana, C. 1997. De fastos a fiestas. Navidad y chirimías en Popayán. Bogotá: Ministerio de Cultura - Centro de Documentación Musical.
- Miñana, C. y Colectivo de directivos. 1999. En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente. Bogotá: Programa RED - Universidad Nacional de Colombia.
- Miñana Blasco, Carlos. 2000. "Del folklore a la etnomusicología. 60 años de estudios sobre música popular tradicional en Colombia," en A Contratiempo, Segunda Época 11:36-49
- Miñana, C. (Ed.). 2002a. Interdisciplinarietà y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- _____. 2002b. "Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre algunos usos, abusos y desusos de la cultura popular en la escuela", en III Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Folclórico de los Países Andinos. Legado e influencia española Granada (España), 2002. Memorias, Bogotá. p. 368-386. http://www.unal.edu.co/red/articulos_ponencias.htm
- Miñana, C. y Rodríguez J.G. 2003. "La educación en el contexto neoliberal". En Restrepo Botero D.I. (Ed.) La falacia neoliberal. Crítica y alternativas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 285-321.
- Miñana, C. 2003a. "Entre el Estado y el mercado: la construcción de lo público en los centros escolares", en Cultura y Política. Actas del 9è Congrès d'Antropologia (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Barcelona 4-7 de septiembre de 2002.
- _____. 2003b. "Fiesta, maestros y escuela: una exploración de las relaciones escuela-cultura entre los nasa", en Cultura y Política. Actas del 9è Congrès d'Antropologia

- (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Barcelona 4-7 de septiembre de 2002. www.humanas.unal.edu.co/colantropos/
- Miñana, C y otros. 2004a. La autonomía escolar en el contexto de las reformas educativas en Bogotá. Informe de investigación financiado por la Secretaría de Educación de Bogotá. www.unal.edu.co/red.
- _____. 2004b. El impacto de las políticas sobre cobertura y matrícula en la autonomía de las escuelas (Bogotá, Colombia 1994-2004). <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho298.pdf>
- _____. 2005. "El Impacto de la Descentralización en la Autonomía de las Escuelas (Bogotá, Colombia 1994-2004)". Ponencia presentada en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Brasil.
- Miñana, C. 2006. Halloween y Carnaval: dos recetas una fiesta en el caldero urbano de Bogotá. En Revista Maguaré. No. 20. P. 65-98.
- _____. 2008. "Tiempo para el aprendizaje": reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas Artículo publicado en la Revista Propuesta Educativa, revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Académica Argentina, 29(2008 junio)41-50. ISSN 0327-4829. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=17
- Misztal, B. 2001. "Normality and Trust in Goffman's Theory of Interaction Order," en *Sociological Theory* 19:312-324
- Mockus, A. 1997. "Balance pedagógico", en *Letra Capital* año 2, vol. 1, no.2, Bogotá.
- Múnera, L. 2001. "La tragedia de lo público". en *Trans*, Revista de la sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. No. 1. p: 224-243.
- Munn N.D. 1992. "The cultural anthropology of time: A critical essay". En *Annual Review of Anthropology*, No. 21 pp. 93-123.
- Myerhoff, B. 1984. "A Death in Due Time : Construction of Self and Culture in Ritual Drama," en *Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance*. Editado por J. J. MacAloon, pp. 149-178. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues
- Ogbu, J. 1993. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En: Velasco Honorio & Otros (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Oriol, N. 2002. "La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid," en *Eufonía. Didáctica de la música* 25:67-88
- Pecaut, D. 2001. "Crisis y construcción de lo público" En V. Encuentro (dir.), *Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil*, Bogotá. Pp. 103-131.
- Perrow, C. 1977. "Organizaciones. II. Objetivos de las organizaciones," en *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*. Editado por D. L. Sills, pp. 475-480. Madrid: Aguilar
- Programa RED. 1998. *Memorias del Seminario: La Investigación en la Escuela*. Bogotá: UN.

- Puelles Benítez, M. 2002. "Estado y Educación : una relación histórica," en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, pp. 17-48. Madrid: Biblioteca Nueva
- Puig, T. y Colomer, J. 1973. *Les festes populars i l'infant. I. Hivern. Vol. 1. Esplai*. Barcelona: Hogar del libro.
- Puiggrós, A. 1998. "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo : del liberalismo al neoliberalismo pedagógico," en *Educación y Política en América Latina* 10(1)
- Queiroz, J.M. 2001. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Quéré, L. 2003. "Le public comme forme et comme modalité d'expérience," en *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 113-134. Paris: PUF
- Ramírez, F. y Boli, J. 1987. "The political construction of mass schooling : European origins and worldwide institutionalization," en *Sociology of Education* 60
- República de Colombia. 1994. *Ley General de educación*
- Rodríguez, J.G, Miñana, C. Saenz, J. y otros. 2008. *Saberes locales construcción de lo público en la escuela. Informe Final*. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2008
- Rodríguez, J.G. & Garzón, J.C. 2003. *Cooperación escuela-universidad y la construcción de currículo*. En www.unal.edu.co/red/publicaciones También en: Leite García, Regina y Antonio Flavio Barbosa Moreira (Org.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora. (pgs. 209-253).
- Rodríguez, J.G. 2006. *Construcción y validación de una metodología de evaluación de los servicios y programas de promoción de lectura y de extensión de la Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, BIBLIORED. Informe final*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Sáenz, J. 2004. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá-IDEP.
- Santos Guerra, M.A. 1995. "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. 1, p. 128-141. Madrid: Morata-Paideia.
- Sennett, R. 2002. *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Serres M. 1992. *Eclaircissements*. Paris: F. Bourin.
- Snow, D. A. 2001. "Extending and Broadening Blumer's Conceptualization of Symbolic Interactionism," en *Symbolic Interaction* 24:367-377
- Strobel, P. 1994. "Service public et relation de service : de l'usager au citoyen", en *Relations de service, marchés de services*. Editado por J. d. Bandt y J. Gadrey, p. 43-62. Paris: CNRS.
- Tadeu da Silva, T. 1997. "El proyecto educacional moderno : ¿Identidad terminal?," en *Crítica post-estructuralista y educación*. Editado por A. J. Veiga Neto, pp. 273-290. Barcelona: Laertes
- Tedesco, J. C. 1989. *El rol del Estado en educación*. OREALC
- _____. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Turner, V. 1988. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid: Taurus.
- UNICEF, *Niñez y Democracia*. Editorial Ariel. 1997. Colombia

- Uricoechea, F. 2001. "Lo público: historia y estructura," en *Trans*, Revista de la sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia 1:42-54
- Velásquez, A. y otros. 2005. *Aprender y vivir la democracia. Seminario: 2005, año europeo de la ciudadanía a través de la educación*. Federación española de municipios y provincias. documento electrónico
- Viñao Frago, A. 1985. "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas", *Educación y Sociedad*, nº 3. 129-150.
- Weber, M. 1964. [1922]. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.

8 OTROS RESULTADOS OBTENIDOS

9 DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO ACTUAL O POTENCIAL DE LOS RESULTADOS

Colegio Rural Los Soches	N°. de Estudiantes	N°. de Docentes	N°. de Directivos	N°. de Padres de Familia	N°. Otro tipo de población ¿Cuál?	Forma en la que se involucraron en la investigación
Preescolar	20	1	1	30	Barrio, Otros Colegios,	Población objeto de la investigación. El Carnaval es un evento que involucra a toda el colegio, a los padres, a los habitantes de los barrios vecinos y a otros colegios de la ciudad. Todos los profesores de Los Soches y la Rectora del colegio, se vincularon al proyecto de investigación recolectando información y aportando en su análisis.
Básica Primara	107	6				

Colegio Alfonso López Michelsen	N°. de Estudiantes	N°. de Docentes	N°. de Directivos	N°. de Padres de Familia	N°. Otro tipo de población ¿Cuál?	Forma en la que se involucraron en la investigación
Preescolar						Toda lo población del colegio (3200 estudiantes) se involucró en la investigación como población objeto de la misma. La Coordinadora Académica del proyecto participó como coinvestigadora (Diana Concha)
Básica Primara						
Media Vocacional						

10 ANEXOS