

La construcción de lo público en la escuela: una mirada desde dos experiencias de educación ambiental en el Caribe colombiano

Carlos Miñana (Profesor U. Nacional de Colombia), Catalina Toro (Profesora U. Nacional de Colombia), Ana María Mahecha (Antropóloga y Magíster en Desarrollo y Medio Ambiente, U. Nacional de Colombia). Investigadores del Programa RED - UN

1. Lo ambiental y lo educativo en la construcción de lo público

Este trabajo pretende avanzar en la conceptualización de lo público en relación con lo educativo y con lo ambiental, problematizando dicha conceptualización desde algunos trabajos empíricos y experiencias realizados en forma cooperativa entre el Programa RED de la Universidad Nacional y colegios del Departamento del Atlántico en Colombia.

Lo público ha sido objeto de una gran pluralidad de significados, fruto de una larga historia de reflexión. Uno de los más usados se refiere al dualismo simplista entre lo público y lo privado, dualismo que ha sido fuertemente criticado desde corrientes de pensamiento como el liberalismo, el feminismo y el comunitarismo, entre otros, que señalan una redefinición permanente de sus fronteras (Bobbio, Fraser citados en Múnera, 2001).

Lo público aparece comúnmente también asociado al Estado, a sus instituciones, a los públicos mediáticos y a los públicos de la política. Refiere también a los públicos deweyanos mediadores entre la democracia “primaria” local y comunitaria y “la secundaria”, institucional y funcional (Dewey 1958, 1995). Hablar de “lo público” puede significar por una parte una asociación con el escenario de “lo colectivo”, lo divulgado, publicitado y conocido, el lugar de la democracia, expresión de una etérea voluntad popular; o bien, el ámbito de los servicios que presta el Estado (el servicio público), el derecho que lo defiende (derecho público) o incluso el ámbito en que nos relacionamos como desconocidos en el espacio público de las grandes ciudades o en el mercado.

Adjetivado, lo público expresa, englobando los usos anteriores una “multiplicidad de registros de experiencia y de actividad que se han configurado desde varios siglos” (Cefai y Pasquier 2003:14). La opinión, el sector, el espacio, incluyendo los servicios, la política, las personas, la escuela, el funcionario, la autoridad o los bienes “públicos”, casi todo puede ser adjetivado.

Pero es en su forma verbal, como “el acto de publicitar” que lo público se amplía como una forma adverbial del sujeto que actúa. Como una modalidad de acción colectiva, el sujeto en acción “completa el verbo precisando una modalidad de acción expresada por él mismo (...). Lo que es colectivo es la acción, no el sujeto” (Queré 2003:126). Desde esta perspectiva, es la acción colectiva la que le da estatuto al sujeto “en público”; acción que puede ser leída en sus contextos locales, en el escenario de las instituciones educativas y en las reflexiones de sus actores a partir de la determinación de los ámbitos y los temas

específicos de la vida escolar en donde de manera visible se estaría construyendo lo público.

El Programa RED ha avanzado en la problematización del concepto de lo público y el análisis de los procesos de construcción de lo público en contextos escolares en proyectos relacionados con temáticas urbanas, ambientales, lo festivo y ritual, y el gobierno escolar (*Proyecto saberes locales y construcción de lo público en la escuela -UN-2007-2008-* y *Pedagogías para la construcción del sentido de lo público y de las relaciones solidarias en la escuela -IDEP-Colciencias 2008-2009-*). El punto de partida de estos proyectos han sido las reflexiones de John Dewey (1958, 1995, 2004) que sintetizamos a continuación:

“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 ésta como el máximo posible de experiencias compartidas, esto es, como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una comunidad de intereses a partir del reconocimiento de intereses (...)

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 **prácticas de saber**: los planes de estudio, las formas de enseñanza, las formas de disponer a los sujetos en relación con el conocimiento (...)

La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que esta 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 (esto es, 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 (...)

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 afectar a la colectividad en su conjunto” (Miñana, 2009: 49).

Si las prácticas escolares son prácticas formativas es decir “prácticas productoras de sujetos”, estas contribuyen a la definición de unos referentes comunes en la medida que comprometen a los individuos consigo mismos y su entorno. Anteriormente el Programa RED avanzó construyendo y sistematizando con los maestros experiencias en los ámbitos del gobierno escolar y lo festivo como espacios educativos fértiles donde se recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad (Miñana, 2003, 2009). En esta ocasión –y en el marco del proyecto titulado *Haciendo pública la educación pública: construyendo alternativas entre la escuela y la universidad-* queremos abordar la educación ambiental. Ésta, como práctica pedagógica, participa de procesos de recontextualización e interacción de saberes tanto en la escuela, como fuera de ella. Conduce a una reflexión sobre la construcción de lo público no solo en relación con el entorno “natural”, global y local, sino que constituye un ámbito de creación, interacción y acción colectiva en el que participan padres, maestros, estudiantes, funcionarios “públicos”. Estas prácticas de comprensión y transformación de la realidad y de los sujetos en ellas comprometidos tienen que ver con la comprensión de sí

mismos y su autodefinición como entes sociales en su relación con la naturaleza; son públicas por cuanto pueden tener profundos impactos en el medio ambiente, afectando a toda la colectividad en su conjunto. Por otro lado, las experiencias ambientales escolares tal vez son un buen camino para ampliar el sentido público de la misma escuela.

Las experiencias que constituyen la base empírica de este trabajo se realizaron en forma cooperativa con un grupo de profesores de los colegios públicos Escuela Normal Superior de Santa Ana de Baranoa y la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, ambas poblaciones situadas en el Departamento del Atlántico y próximas a la ciudad de Barranquilla en el Caribe colombiano. Las experiencias en educación ambiental en estos dos colegios se iniciaron hace tiempo, pero han venido recibiendo el acompañamiento de la U. Nacional –y de otras instituciones públicas y privadas- desde hace unos diez años. Sin embargo, sólo en los dos últimos años los proyectos ambientales han iniciado una reflexión y una serie de prácticas relacionadas explícitamente con la ampliación de la esfera pública desde la escuela. Por esta razón, si bien a veces se hará referencia a experiencias anteriores, el trabajo empírico se basará en fundamentalmente en evidencias recogidas en los años 2008 y 2009. Las maestras y maestros co-investigadores llevaron un diario y escribieron varios textos con sus reflexiones y análisis de las experiencias. La estudiante de maestría de la U. Nacional Ana María Mahecha participó también como co-investigadora y realizó un intenso trabajo de campo, especialmente en el año 2008.

La Escuela Normal es un reconocido colegio en la región donde se forman maestros en un nivel tecnológico. Las experiencias pedagógicas ambientales giraron en torno a un parque eco-pedagógico denominado Mururoa situado al interior de la misma institución, y a un proyecto de gestión ambiental municipal que incluía la elaboración de un trabajo de campo en un barrio cercano al colegio y la redacción de una cartilla. El colegio técnico de Galapa es el colegio más grande del municipio; cuenta con dos jornadas. En la jornada de la mañana existe una especialización en formación ambiental como opción para los estudiantes de grado 10° y 11°, lo cual favoreció la realización de numerosas actividades y la participación de un número significativo de profesores; en esta jornada los proyectos se orientaron a la actualización de una monografía ambiental del municipio, al mejoramiento de las aulas y su entorno (conducción de aguas lluvias, pintura, jardines), a la solución de la problemática de las aguas servidas de un barrio colindante y que terminan inundando algunas zonas del colegio, y el diseño de un pequeño parque lúdico ambiental en el patio. Los profesores de la tarde realizaron un estudio sobre las problemáticas ambientales que sufre el mismo colegio y cómo son percibidas por los diferentes actores en orden a construir una agenda ambiental.

Los procesos de construcción de la esfera pública en el contexto escolar los vamos a abordar a partir de algunas categorías provenientes de la revisión bibliográfica, de investigaciones anteriores realizadas por el Programa RED (Miñana 2002, Rodríguez y Miñana 2008) y del mismo trabajo de campo en el Caribe colombiano: lo público como deliberación sobre aquello que nos afecta a todos, como construcción de referentes comunes, como una modalidad de acción colectiva, como una expresión del sentido de la propiedad del “bien común”, como un problema social de naturaleza cognitiva, como el ámbito del ejercicio de los derechos colectivos, como un proceso de participación y

construcción de ciudadanía, y como una experiencia formativa que va más allá de las fronteras de la escuela.

2. Lo ambiental: discursos y narrativas

El ambiente considerado como un bien común y sus dilemas se han convertido en un objeto de atención pública, con tal fuerza mediática que parece imposible contradecir la necesidad de protegerlo. Sin embargo la posibilidad colectiva de debatirlo es bastante restrictiva. Los medios muestran normalmente una representación naturalista anecdótica del mundo, como un elemento vivo y autónomo, una naturaleza amenazante que puede convertirse en un riesgo planetario, mientras que el Estado se debate entre las contradicciones asociadas a su rol en el manejo o privatización de los denominados bienes públicos. La racionalidad científica y técnica por mucho tiempo considerada el objeto de la crítica ecológica es convocada para resolver los problemas del planeta. Por otra parte el público, las asociaciones de defensa se extenuan en movilizaciones para la defensa de sus derechos “a un medio ambiente sano” sin los medios y recursos suficientes.

La educación ambiental, al igual que los medios, ha contribuido de forma significativa a la construcción de lo ambiental como un asunto público. La institucionalización y la obligatoriedad en los diferentes países -y en Colombia en concreto desde 1994 (Ley 115, Decreto 1743 y Decreto 1860)- de la educación ambiental es una expresión de que la problemática ambiental es un asunto nacional y mundial sobre el que la sociedad en su conjunto a través de los órganos legislativos debe ocuparse. Miles de maestras y maestros, y millones de estudiantes se vieron obligados desde 1994 a abordar los problemas ambientales a través de estrategias como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).

Pero si nos referimos a lo público como un espacio público de deliberación, como los lugares y formas de descripción de debate y de confrontación, es necesario pensar también cómo se conciben ciertas situaciones como problemáticas (Lascoumes, 1994, Escobar, 1999). ¿Cómo y desde qué categorías se abordan y se enuncian las formas argumentativas que se movilizan en los escenarios de deliberación? ¿Qué se entiende por lo ambiental? ¿Por qué es un problema público? ¿Su campo de representación es unificado?

Lascoumes (1994:60-62) aborda tres tipos de discursos que se expresan en los espacios públicos de deliberación:

- Las narrativas relativas a la naturaleza (recursos naturales, biodiversidad, flora y fauna, catástrofes). Desde esta perspectiva abordar lo ambiental significa referirse a la naturaleza. A una naturaleza prístina que hay que conservar, a unos bienes ambientales, a un contexto material, o al entorno o medio donde evoluciona el hombre, que debe ser conservado.
- Las narrativas referidas a catástrofes e impactos ambientales (polución, problemas de disposición de vertimientos, basuras, polución) se reproducen sin cesar en los medios de comunicación. Esta lectura se centra sobre los efectos en los ambientes naturales y sociales de prácticas que dañan ese entorno. No siempre sus causas son asociadas a la acción del hombre, la retórica catastrofista, como un “castigo de la

naturaleza” es permanentemente reproducida.

- La tercera narrativa que aborda Lascoumes, está asociada a la gestión ambiental, que se refiere a la responsabilidad de los funcionarios públicos, las decisiones políticas locales, nacionales o internacionales, y también el rol de diferentes sectores de la sociedad, sus campañas de información y movilización.

Estas tres miradas pueden cruzarse entre sí asociando varias formas de argumentación. Un evento puede ser tratado de formas diferentes, lo que produce diversas posibilidades de sensibilización e intervención: mejoramiento de entornos, manejo de basuras, efectos derivados del manejo de residuos. El autor señala cómo la deliberación sobre la problemática ambiental en los años 70 sobre lo ambiental en relación con los modelos de desarrollo industrial y los patrones de consumo, se transforma en los años 90 en problemas asociados a mecanismos de intervención. Sobre un fondo “naturalista” que permanece, lo ambiental es visto como un paisaje con un valor escénico, que hay que mantener o recuperar para observarlo y recrearse en él, como una entidad pasiva, opuesta, simple, fácil de entender y reproducir por el hombre. El enfoque de la gestión empieza a imponerse en el debate público, desapareciendo el análisis de relaciones e interacciones de todos los aspectos de la vida. Este enfoque predominantemente conservacionista busca dar respuesta a la problemática ambiental a través de dimensiones relativas a la propiedad para conservar y asegurar el bien común, la búsqueda de la restauración de un orden natural, como el referente natural de la acción humana. El enfoque de gestión reposa en una cierta legitimidad intervencionista pragmática y busca no sólo “preservar un bien” sino también justificar un mecanismo de intervención más “sostenible” con el entorno natural. La relación entre hombre y naturaleza está en el centro de las preocupaciones como una relación mecánica entre sujeto y objeto. Los problemas de degradación son explicados a través de esta relación dual: El ambiente es visto como “aquello perteneciente o relativo al ambiente, circunstancias que rodean a las personas o cosas”. Esta definición parte de la premisa de una diferenciación, una delimitación nítida, entre individuo y el ambiente que ocupa.

Podemos señalar otro tipo de discurso, que surge en los foros de deliberación sobre lo ambiental: a partir de una especie de legitimidad científica que busca justificar una serie de prácticas a través del “saber científico” que -separado de la práctica militante “espontánea”- intenta explicar ese puente o transición entre el hombre y la naturaleza. Este enfoque “intelectual”, se centra en la investigación y la acción racional siendo el hombre que piensa por sí mismo y no la naturaleza el centro de la narrativa. Puede estar asociado al universo de las ciencias naturales, pero también a las ciencias sociales, a nombre de una cierta legitimidad científica y técnica que propone soluciones a los problemas ambientales.

Pero, ¿qué tipo de discursos y de concepciones ambientales circulan en las escuelas?

“El concepto de ambiente se define y se tematiza en el interior de cada escuela según sus particularidades. Así mismo, está asociado a un contexto nacional e internacional. Es un concepto que ha sido construido tanto a partir de una experiencia y saber previos de los actores escolares, como de la adopción de los principios conceptuales de las normativas nacionales y de las disposiciones que se han propugnado desde las reuniones internacionales acerca de la incorporación de

la dimensión ambiental en la educación básica. A su vez, el concepto de ambiente es una construcción que se transforma a lo largo de la historia de la educación ambiental de ambas escuelas, lo que hace que sea diverso y dinámico” (Mahecha y Miñana, 2009).

A diferencia de lo planteado por Lascoumes, en las escuelas colombianas el primer concepto ambiental que emerge es un concepto no tanto relacionado con la naturaleza, sino con la dimensión estética de la misma escuela. El medio ambiente es el interior de la misma escuela –frecuentemente deteriorado, despoblado de vegetación, desordenado y sucio-. Educar y transformar el medio ambiente es limpiar –jornadas de aseo-, organizar, pintar los muros, sembrar plantas ornamentales o árboles al interior de la misma escuela: “ornato y aseo”. Y todo ello con un criterio más estético –belleza- que propiamente naturalístico o ecologista (Miñana 2002, Mahecha y Miñana 2009). Un ejemplo muy claro de esta perspectiva está dado por uno de los proyectos del colegio de Galapa, orientado al mejoramiento de las condiciones ambientales de los salones de clase. No es gratuito que la educación ambiental se oriente en Colombia a pintar los salones con recursos provenientes de bazares y actividades similares organizadas por docentes, estudiantes y padres de familia. Es un indicativo claro de las deplorables condiciones de los espacios físicos de los colegios públicos y de la escasa inversión en educación en muchas de las regiones del país.

Adicionalmente a la perspectiva estética, la educación ambiental no es tanto un problema cognitivo sino de educación moral que busca producir un comportamiento adecuado –con el ambiente que se quiere embellecer al interior del colegio-. Esta perspectiva de educación moral se vincula directamente con el individualismo liberal y con la culpabilización del individuo como causante de los problemas ambientales.

“El conjunto de mensajes que transmiten las instituciones políticas, educativas, económicas o mediáticas tienden a desplazar la responsabilidad ambiental hacia el espacio individual –del consumidor responsable, del ciudadano responsable, del productor responsable o del empresario responsable-”, con el efecto de convertir a algunas víctimas también en culpables (Robottom 1987 citado en Meira, 2006: 121).

La idea de naturaleza, en esta primera fase de la historia de la educación ambiental en las escuelas colombianas, aparece más bien como un recurso didáctico, como un lugar en el cual se puede corroborar o ilustrar vívidamente lo que aparece en los libros, como un lugar de experimentación y de aplicación.

Adicional y paradójicamente, lo natural se asocia en muchos casos a lo peligroso, a lo desordenado, a lo salvaje, a lo sucio y poco estético. El monte o la naturaleza salvaje son sucios, son “maleza”, y es necesario “desmontar”, “limpiar” para que se vea bien:

“Uf profe, ya nosotros no sabemos qué hacer con este problema, el municipio lo que hace es mandar personal de aseo que desmonte y limpie esta área, porque esta parte de adelante tiene dueño, es propiedad privada, y ese señor a veces es que se acuerda de mandar a limpiar, hace poco mandó a poner esa cerca” (Proyecto de gestión ambiental, Escuela Normal, Baranoa).

Habitante del Barrio Santa Ana: “Lo que pasa profe es que en esa zona del barrio,

habitantes de otros sectores que no cuentan con el servicio de aseo vienen y arrojan basura, además como toda esa parte está llena de monte...” (Diario docente Escuela Normal)

La misma percepción está presente en el colegio de Galapa. En la jornada de la tarde aplicaron una encuesta a estudiantes, docentes y padres de familia y aparecen como problemas ambientales del colegio “el monte” y “las culebras”. En la zona no existen serpientes venenosas; “las culebras” cumplen una función importante en el control de las ratas, otro problema institucional. Pero los encuestados no valoran dicho papel, ni la importancia ambiental de algunas zonas no “domesticadas” o “desmontadas” en los límites del colegio. Esta idea conecta directamente con el concepto estético de lo ambiental que se asocia a limpieza, cemento, pintura, plantas ornamentales y ausencia de animales no domesticados.

La dualidad entre ornato y aseo, y la idea de lo ambiental como “monte”, aparece claramente en la recriminación que una estudiante de 15 años le hace su mamá, profesora y líder de la educación ambiental en su colegio:

“¿Por qué el resto de la comunidad nos estigmatiza llamándonos despectivamente escobitas de la TRIPLE A y nos dicen que olemos a monte?”

Los estudiantes de la Escuela Normal de Baranoa crearon unas frases para plasmar en retablos de madera que se colocaron en lugares estratégicos del colegio con el fin de sensibilizar a sus compañeros sobre la problemática ambiental. Dichas frases resultan muy interesantes por el concepto de naturaleza que allí aparece implícito:

“La Naturaleza es una sola por eso cuidala, si no lo haces, pronto no tendremos nada”
“Es mi mundo, tu mundo, nuestro mundo, cuidalo”
“Cuidar el medio ambiente es imprescindible para conservar la vida, por eso cuidalo”
“La naturaleza es el regalo más bello que Dios nos dio, cuidala”

La naturaleza aparece personalizada, asociada a la vida y como un don divino.

En realidad es difícil encasillar las experiencias de educación ambiental en un enfoque u otro, pues se ha movido normalmente entre el pragmatismo de las campañas de aseo o de siembra de árboles, la formación moral y conductual, y un discurso libresco y descontextualizado propio de los manuales y cartillas de educación ambiental que debía ser memorizado o transcrito en cuadernos y en carteleras.

Si bien los colegios con los que se realizó la investigación pasaron por estas concepciones iniciales –y nunca las han abandonado-, grupos de profesores y profesoras avanzaron hacia otras conceptualizaciones de lo ambiental y de la educación ambiental. Como muy bien captó Mahecha en el trabajo de campo (Mahecha 2009), estos colegios han articulado la educación ambiental en cuatro escalas: personal, institucional, local y global. La escala personal es tal vez la más incipiente y menos generalizada.

“Entre el individuo y el ambiente existe más bien lo que podríamos llamar una “zona de transición”, un “campo de fuerza” cuyo espesor varía minuto a minuto dependiendo de las

circunstancias (...) A la pregunta sobre ¿dónde termino yo y dónde comienza mi ambiente?, no existe una respuesta definitiva” (Wilches, 1996: 31) .

En esta perspectiva, especialmente la Escuela Normal ha desarrollado algunas experiencias pedagógicas para abordar una reflexión sobre el sí mismo de los estudiantes en relación con su entorno. Muy cercana a esta concepción es la del ambiente como “modo de vida” ligado a la vida cotidiana de los estudiantes, concepción que aparece muy claramente en el proyecto en torno al agua desarrollado en el colegio de Galapa, proyecto que logró articular lo cultural, lo biofísico, lo económico, lo histórico y la cotidianidad de la región. Igualmente en el proyecto del Parque Eco-Pedagógico Mururoa, que se ha logrado convertir en un proyecto de vida para algunos profesores, estudiantes y padres de familia.

“Para comprender estas potencialidades, los docentes en compañía con los estudiantes recurren a hacer una breve historia ambiental del municipio para poder entender a Mururoa desde su conectividad ecológica con el resto de los ecosistemas aún presentes en el municipio de Baranoa. Igualmente, el parque eco-pedagógico se circunscribe en un territorio ancestral, lo que hace que adquiera un carácter sagrado, no sólo por su aspecto ecológico sino también histórico-cultural. Finalmente, al parque también se le confiere la potencialidad de ser un recurso pedagógico no sólo para generar nuevas conciencias, sino también saberes que conjugan la ecología y la cultura de Baranoa, como es el caso de los saberes asociados a las plantas medicinales” (Mahecha y Miñana 2009).

La escala institucional resulta la más obvia por lo señalado anteriormente. Sin embargo, tanto en Galapa como en Baranoa, una serie de condiciones locales que afectaban lo institucional (aguas servidas del barrio vecino que se introducían en el colegio en el primer caso; o la costumbre de los vecinos de arrojar basuras e incluso realizar sus necesidades biológicas en los predios de la Escuela Normal), llevaron muy pronto a que los proyectos ambientales salieran del ámbito institucional hacia el local.

“Las motivaciones del equipo de investigación para trabajar en este barrio se fundamentan en que esta zona se encuentra cerca de la institución, está impactada con residuos sólidos y, además, varios de nuestros estudiantes residen allí” (Proyecto de gestión ambiental, Escuela Normal de Baranoa).

La escala global todavía no ha podido trabajarse más allá de los discursos generalistas sobre el calentamiento global o la capa de ozono, pero sin una articulación muy clara con las problemáticas institucionales y locales, a excepción de algunos pocos profesores o profesoras.

“No hay una elaboración local de la problemática global, hay algunos obstáculos para entender que los problemas ambientales locales y globales son eventos que están interrelacionados por hilos múltiples. Dificultad que es reflejo y herencia de la forma fragmentada de conocer el mundo.” (Mahecha y Miñana 2009).

Esta escala global es la que ha sido impactada por la perspectiva catastrofista de los medios masivos. El trabajo de campo muestra, pues, que si bien el mundo educativo ha sido fuertemente impactado por las concepciones ambientales de las agencias gubernamentales e

internacionales, y de los medios de comunicación, las escuelas son espacios complejos y diversos, con importantes especificidades y con tradiciones que muchas veces se traslapan y perduran a pesar de los cambios.

3. Entre los derechos colectivos y la participación

A los derechos civiles y políticos (primera generación) y los derechos económicos, sociales y culturales (segunda generación) vienen a sumarse un conjunto de derechos denominados de los pueblos o de la solidaridad que incluyen el derecho a la autodeterminación, a la paz, al desarrollo, a la democracia, a la integración, a recibir y producir información, equitativamente, al medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de ello se deriven (Carta africana de los derechos Humanos y de los Pueblos, Anteproyecto del Pacto internacional relativo a los derechos de solidaridad, DUDH 1996). Estos derechos abarcan un doble y simultáneo carácter en cuanto a su titularidad pues pertenecen a cada individuo y a la vez al conjunto “del pueblo” e incluso la comunidad internacional. Por su naturaleza se ejercen como una defensa frente a la acción del Estado (El Estado debe abstenerse de violarlos) y por otra son demandables del Estado (El Estado debe crear condiciones para su realización, brindar servicios y medios necesarios para su preservación). Se requiere de todos los actores para su cumplimiento, exigen la concertación del ámbito privado y público y plantean exigencias en los planos nacional e internacional (Ost, 1995).

En la constitución colombiana se consagran estos derechos colectivos o de tercera generación (Cap. 3, Tit II, art. 78-82) que pueden ser invocados por ejemplo en las acciones populares. Sin embargo ellos también son denominados derechos difusos, ya que no tienen un titular claramente identificado y solo la colectividad se hace visible en un momento determinado.

La inscripción del ciudadano en lo colectivo significa la ocupación del ciudadano de la esfera de lo público a través de sus derechos de participación en las decisiones públicas. La recuperación de lo público corresponde entonces al ámbito de la participación política donde el ciudadano ocupa el espacio lo público a partir de su acción y reflexión que se constituye en el mundo de lo doméstico, lo privado, lo político así como entre su subjetividad, y sus formas de conocimiento.

“La participación ciudadana en escenarios distintos del electoral alimenta la preocupación y el interés de la ciudadanía por los problemas colectivos, contribuye a la formación de unos ciudadanos capaces de interesarse de manera sostenida en los procesos gubernamentales.” (Sentencia C-180 de 1994, Corte Constitucional citado en Londoño 1998:21)

Se considera la participación como un mecanismo que puede potenciar la construcción de lo público. Si entendemos la democracia a partir de la idea de libertad que tiene cada persona en la participación de las decisiones colectivizadas, el carácter público que esta encierra supone una práctica de participación consciente y libre en las decisiones

fundamentales de la sociedad en su conjunto. Lo anterior demanda a la escuela, con respecto a la educación de los jóvenes, una reconceptualización de lo político como aquello relacionado con un ordenamiento construido colectivamente, que parte de un diálogo pluralista entre posiciones diversas y no como la imposición de un proyecto que busca adecuar la sociedad a un orden natural o racional predeterminado (Miñana, 2009:89).

El proyecto político de una sociedad se da en la experiencia en la vida cotidiana a partir de los procesos de participación donde la educación juega un papel fundamental. A través de la educación se abren los caminos para construir un desarrollo local más democrático, planificado y sostenible 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 (Velásquez, 2005:8 citado en Miñana, 2009:89). La participación hace referencia entonces a los procesos de compartir decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, como derecho fundamental de la ciudadanía (Hart, 1993:5 citado en Miñana, 2009:89).

La búsqueda de la participación ambiental integral de las organizaciones y de la comunidad tiene una enorme importancia puesto que, a través de ella, se reconocen los problemas que existen la vida cotidiana con dimensiones que van más allá del ámbito de la escuela y lo local. La participación es también no es solo un ejercicio de derechos sino sobre todo una práctica pedagógica. Frente al deterioro ambiental y los desastres que ocurren cada día el ciudadano tiene que contribuir a la búsqueda de soluciones. En un espacio de participación surgen múltiples visiones de mundo, propuestas y respuestas individuales que puestas en común, en espacios de diálogo y construcción como deben ser las audiencias públicas ambientales y las consultas populares permitirán la construcción colectiva de alternativas (Londoño 1998:22).

Los espacios de participación que surgen a partir de la Constitución del 91 y sus decretos reglamentarios en materia ambiental, se abren no solo para que los ciudadanos actúen y opinen; también constituyen en instancias de mediación de conflictos y negociación de alternativas. Se presentan como escenarios de compromisos y responsabilidad compartida entre autoridades ambientales y ciudadanos. También son vistos como ámbitos de circulación de información e instancias de evaluación, pero sobre todo como espacios donde se interponen acciones de defensa del derecho a un ambiente sano. Ello significa un proceso de aprendizaje social de las comunidades en el proceso de participación. Sin embargo, quince años después de la puesta en marcha de los mecanismos retóricos legales de participación en el país, nos damos cuenta de varios problemas que impiden una verdadera participación ciudadana en los procesos de toma de decisiones: a) se desconocen los espacios de participación reglamentados, como las audiencias públicas, las acciones populares, la consulta popular; b) existen fuertes confrontaciones entre percepciones de intereses (marcos cognitivos) de grupos organizados de ciudadanos y grupos políticos dominantes, económicos e ideológicos, ello se expresa en una ausencia de voluntad política en el cumplimiento de estos derechos; c) la desconfianza frente a estos instrumentos y la imposibilidad de llegar a una concertación hace que las mismas administraciones locales sean quienes finalmente toman las decisiones sin tener en cuenta los procesos de participación; d) a estos se les atribuye con frecuencia la responsabilidad por la demora en la toma de decisiones de la autoridad ambiental, por ejemplo respecto de

las licencias; e) con frecuencia, la legitimidad de la representación de un determinado grupo de defensa de una causa es cuestionada por otros grupos que pretenden descalificar su liderazgo.

Podemos señalar también que no todas las acciones colectivas implican necesariamente un proceso auténtico de participación y construcción de lo público. La participación, siguiendo a Hart, puede ser manipulada para obtener los resultados que algún grupo espera. Puede ser también una participación “con información y consulta” para consultar sobre decisiones ya tomadas, con ideas de agentes externos a ser compartidos por la población, o bien una participación auténtica cuando los sujetos construyen sus propias acciones y las comparten con otros agentes externos a la organización a partir de la definición de acuerdos y actividades compartidas.

En la vida escolar estos niveles de participación, tienden a incorporar y reproducir los antagonismos encarnados en estos procesos, ya que la escuela no solo influye en la sociedad sino que también es influenciada por ella. En la escuela se replican también prácticas que se llevan a cabo en el contexto amplio de la sociedad sin ahondar en la comprensión y en el sentido de estos 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 una 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).

Y estas prácticas a menudo se traducen en los procesos de elecciones, en el consejo directivo, en el consejo de padres en asambleas, pero no trascienden en general en el trabajo en el aula: Allí la democracia, el trabajo cooperativo, la participación, la autonomía no parecen existir (Miñana, 2009:90). Las actividades en el aula pueden sin embargo, convertirse en espacios de acción para pensar, proponer, planear, ejecutar y evaluar en lo colectivo por ejemplo a partir de las actividades propias de un carnaval o de una acción local de protección de la naturaleza como la delimitación de un área protegida. Las acciones en torno a lo ambiental en el aula pueden concebirse como una manera de ver el mundo, de participar en el mundo, de decidir sobre él y de construir formas cooperativas de acción. Lo ambiental 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, de sus ámbitos, sobre las relaciones de la sociedad con el Estado, con el ejercicio de derecho y sobre sus modalidades de participación. Y también revela la confrontación y a veces convivencia entre diversas posiciones como espacio de construcción de ciudadanía.

En los colegios participantes se tiene una visión clara de esta dimensión participativa amplia. Por ejemplo la rectora de la Escuela Normal, cuando el equipo de investigación se encontraba organizando el lanzamiento del *Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, experiencia ENSSA*, afirmó lo siguiente:

“Hay que tener en cuenta que este evento es importante para la escuela, es de carácter formativo y se constituye en proyección, es importante invitar a las autoridades no sólo municipales, también nacionales, departamentales, Alcalde, Gobernador, Jefe de Núcleo, Secretario de Educación, rectores, supervisores, coordinadores de las diferentes sedes, habitantes del barrio Santa Ana, sacerdote, equipo de investigación de la Universidad del Atlántico, exalumnos, estudiantes de la escuela, del ciclo complementario, asociación de padres de familia... Bueno, después seguimos mirando quiénes nos faltan”.

Pero la participación y el compromiso son en realidad algo difícil de lograr, como se aprecia en una reunión del semillero de estudiantes Guariguasia, activistas del parque Mururoa:

-Jacqueline [estudiante]: El sábado vi quemar una parte de Mururoa; somos 30 trabajando y los otros dañando. Los profesores no nos dan permiso para salir para trabajar en el proyecto, son como 80 y muy pocos trabajan. Mientras no exista concientización desde todas las áreas mirando que todos se perjudican y que tienen que aprender. Si cada profesor procura trabajar en el ambiente del aula y toma medidas drásticas, ya que el planeta está tomando medidas drásticas con nosotros. Sólo Mururoa limpio ¿y el resto de la escuela?

-Yo [Raquel Gil]: Con lo dicho por ustedes veo que surge una estrategia pedagógica.

-Jazmín: Yo veo dos: Involucrar a todos los profesores y las aulas limpias. ¿Cómo haríamos los tres del proyecto para sensibilizar a los profes?

-Diana: Es un problema de ignorancia. Cada persona tiene que hacerlo personalmente.

-Jacqueline: Desde 6° la concientización y en 11° no la veo. Falta un manual ambiental. Si no hay medidas no se avanza, si no se ponen reglas.

-Jazmín: ¿Si se pide espacio en el Consejo Académico para manifestar estas inquietudes?

Expliqué que lo dicho es importante pero que las acciones están determinadas por el nivel de cada uno y que podíamos aspirar al respeto en lo que puede ayudar la educación.

-Jacqueline: La escuela nos está brindando una educación artificial. Clases en cada cosa, ya cumplí mi responsabilidad. ¿Qué habría pasado con ese espacio si los niños no lo hubieran salvado? ¿De qué sirve todo lo gestionado si no lo cuidamos? Nos lo van a quitar, vamos a bajar a los últimos puestos del ICFES. ¿Podríamos construir un manual ambiental ENSSA?

-Miguel: Creímos que curricularizar lo ambiental era la solución pero había docentes a la fuerza.

-Jacqueline: A grandes problemas, soluciones sencillas. Es un proceso de la vida, una vida que quiere aportar ideas a un mundo diferente. Somos las mentes que vamos cambiando” (Registro realizado por la profesora Raquel Gil)

Entre las soluciones que aportan profesores y estudiantes aparecen la toma de conciencia y el establecimiento de un manual ambiental, de unas reglas claras. En el colegio de Galapa, la encuesta mostró que para los estudiantes de la jornada de la tarde la principal causa u origen del problema de las basuras en la institución es también la falta de reglas, la falta de colaboración, de respeto, de autoridad, de higiene, desorden, desobediencia de los mismos estudiantes.

La participación no sólo es un medio para la formación política de los estudiantes, sino más bien para muchos docentes una causa de los problemas ambientales. De esta forma, la participación pasa de un medio a un fin de la labor educativa y ambiental:

“El diseño basado en estrategias participativas arrojó que los problemas ambientales fundamentales tenían que ver con el manejo de los residuos sólidos y los bajos niveles de participación e interés sobre la problemática ambiental tanto en el barrio como en la escuela. Para ello el Plan de Gestión Ambiental propuso promover la participación de la comunidad educativa y del barrio Santa Ana en procesos para minimizar el impacto de los residuos sólidos mediante su clasificación y reciclaje.” (Proyecto de gestión. Escuela Normal de Baranoa).

Los proyectos ambientales en los colegios vinculados a la investigación se convirtieron en varios momentos en espacios abiertos a la participación de diferentes actores:

“Este proyecto ha vinculado a diferentes estamentos de la institución, ya que el trabajo pedagógico no sólo se hace con estudiantes, sino con diferentes actores de la escuela, como los administradores de los kioscos, los profesores, directivas y padres de familia, entre otros. Una de las señoras que atiende los kioscos al hacerle ver continuamente la necesidad de disponer los desechos en un recipiente y no tirarlos en el piso decía:

‘No se preocupe seño, yo voy a conseguir la caneca, verdad que esos pelaos tiran la basura por cualquier parte, [susurrando] y los profes a veces también’. Después de una semana la compra de la caneca se hace realidad y al felicitarla responde: ‘Sí seño, no se preocupe que en lo que pueda yo voy colaborando’ (Diario de campo de docente investigadora).

Así mismo las bibliotecarias están pendientes de guardar todo el papel que desechan y avisan para que vayan a buscarlo; también en las oficinas existe ya esta actitud positiva de no botar los papeles sino donarlos para el proyecto” (Proyecto de gestión ambiental. Escuela Normal, Baranoa).

4. Lo público como publicitar y hacer público, como deliberación

“Ante el inconformismo de los docentes, quienes al llegar a la sala de profesores escriben en el tablero de informaciones: ‘¿Qué esperan para arreglar la problemática de la puerta? ¿Que se muera un docente, un estudiante o a la rectora le dé dengue, leptospirosis?’ Invité a algunos estudiantes a las 6:30 am, hora en que se comienzan clases en la institución y abordamos a algunos docentes para observar detenidamente las aguas que van saliendo lentamente de los frentes de las casas vecinas y corren para los frentes para las otras casas y convergen en la entrada de la tienda que queda al frente de la institución. En algún momento estas aguas son tantas que pasan un pequeño muro de contención y se llega el agua sucia y fétida hasta la puerta del colegio. De este evento surgió la necesidad de visitar a las casas vecinas para indagar por qué aún no se han conectado al alcantarillado” (Diario de campo de la docente Nidia Higgins, Galapa).

Uno de los sentidos originarios del concepto de lo público en su aparición histórica se refiere a publicitar, a hacer público algo que no era conocido en la esfera pública. La forma verbal, activa de lo público es, precisamente, publicitar (Miñana y Rodríguez 2008). Y

sacar en público una problemática es tal vez el primer paso para convertirla en un asunto público. “La transformación de lo particular en lo común [se realiza] mediante formas de publicidad y de institucionalización (representación) política” (Múnera, 2008: 23-24). En la cita anterior del colegio de Galapa sólo hasta que algunos profesores escribieron en la cartelera su inconformismo, esa situación que era conocida y sufrida por todos, se convirtió en un asunto público. En los colegios del Caribe colombiano éste es un aspecto muy relevante y que tanto directivas como docentes y estudiantes han incorporado en sus prácticas pedagógicas y en la visibilización de las problemáticas ambientales que les afectan.

Tanto las experiencias pedagógicas como las problemáticas ambientales escolares se hacen públicas al interior de los colegios por medio de carteleras, exposiciones o presentaciones en público, murales, señalizaciones (canecas, árboles, recorridos ambientales...). En la jornada de la tarde del colegio de Galapa diseñaron incluso una campaña publicitaria para sensibilizar en torno a la dimensión ambiental de lo público que incluyó carteleras, pasacalles, afiches informativos, concurso de pintura y de cuento. En Baranoa se diseñó con los estudiantes de artes un mural de 120 metros con vista a la vía de la Cordialidad para publicitar el parque Mururoa. El mural presenta un bosque donde los árboles son animados (tienen rostro de personas) y en ese bosque hay niños y jóvenes realizando actividades artísticas, lúdicas, científicas y pedagógicas. Además tiene el siguiente mensaje: “Mururoa es biodiversidad, deporte, pedagogía, literatura, arte, ciencia, biotecnología”.

El ámbito se expande también a encuentros intercolegiados al interior del municipio, el departamento o en el nivel nacional, como han sido las presentaciones en las ferias de la ciencia, o en Expociencia en Bogotá.

Desde una perspectiva más social y política que pedagógica, directivas, docentes, estudiantes y padres de familia han llevado las problemáticas ambientales a diversos foros públicos en el ámbito municipal o departamental, a la plaza pública, a los debates electorales municipales, a las emisoras de radio locales.

“El director del programa Iván Pérez hizo la introducción pues que conocía los motivos que nos conducían hasta su emisora. Seguidamente tomó el uso del micrófono la joven Lilibeth de 1102 para manifestar, a nombre de los estudiantes de su grupo, que sentían que los moradores del barrio San Francisco violaban los derechos que tenemos todos a tener un ambiente sano (ley 99/ 93), por otro lado la niña manifestó que las autoridades no mostraban compromiso en la solución al problema muy a pesar que el artículo 14 de la ley 9/49 manifiesta “se prohíbe la descarga de residuos líquidos a la calle, calzadas, artículo 10° “todo vertimiento de residuos líquidos deberá someterse a los requisitos y condiciones que establezca el ministerio de salud”. La joven recaló que si las autoridades tienen las herramientas jurídicas ¿por qué continúa la problemática? Seguidamente el director del programa me pidió dar mis aportes acerca del proyecto “Por una Galapa limpia” lo cual aproveché para sensibilizar la comunidad para resolver la problemática que nos aqueja y perjudica a todos y a invitar a las autoridades a que no se olviden que ese problema hace rato se viene denunciando y aún no se ha resuelto.

La joven que me acompañó se sintió satisfecha de la actividad y manifestó que la experiencia para ella la había sentido enriquecedora y que ojalá todos estos

esfuerzos sean para el bien de todos” (Diario de campo de la docente Nidia Higgins).

Incluso, algunos docentes han viajado a eventos y congresos internacionales (Cuba, Brasil, Venezuela) a presentar sus trabajos investigativos y pedagógicos en torno a la educación ambiental.

El sólo hecho de publicitar tiene un gran impacto no sólo hacia fuera, sino también hacia adentro; los grupos de interés y presión se fortalecen, los líderes se cualifican en su interacción con otros espacios públicos y contextos.

“Si bien la escuela en muchos casos no está en las condiciones de dar solución a todas las problemáticas ambientales del municipio si tiene la obligación ciudadana de denunciarlas y de hacerlas visibles” (Mahecha y Miñana, 2009).

La idea de la “esfera pública” (Fraser, 1997) constituye también un recurso conceptual que busca superar el problema de la confusión entre lo estatal, lo público y lo privado, entendiendo lo público como aquello que se encuentra por fuera de la esfera doméstica o familiar, así como aquello que se encuentra por fuera de lo estatal. La esfera pública, desde esta perspectiva, designa el foro de las sociedades donde se lleva a cabo la participación política a través del habla. Una esfera pública abierta y accesible a todos. Es el espacio en el que los ciudadanos deliberan sobre sus problemas comunes, como las condiciones de la escuela local, las posibilidades de desarrollar proyectos de protección de su entorno, o sobre sus propuestas pedagógicas. Es por lo tanto un “espacio institucionalizado de interacción discursiva” para debatir y deliberar distinto al Estado o al Mercado. La idea de esfera pública corresponde a un cuerpo de personas privadas reunidas para discutir asuntos “de interés público” o “común”, un espacio de deliberación donde la accesibilidad, la racionalidad y la suspensión de las jerarquías estamentales impiden considerar la relación compleja entre comunicación y posición social, como estrategia de distinción. Por ello al idealizar esta esfera pública no se expresan en ella las exclusiones de otros públicos y los conflictos que expresan por ejemplo formas de dominación.

Para Habermas la esfera pública en la sociedad moderna europea, se expresa en una forma histórica y específica denominada la esfera pública “burguesa” fundamentada en la autonomía del individuo y en la constitución de un ámbito privado ligado a la propiedad de los medios de producción, al comercio, y a la división social del trabajo. Un público que deliberadamente busca bloquear una participación más amplia de “otros públicos” subordinados. Esta esfera pública entonces, expresa la institucionalización de la naturaleza de la dominación política, en la cual los individuos, pertenecientes a este público, pueden producir comunicativamente el poder legítimo y manipular los medios de comunicación para “conseguir la lealtad de las masas y atender las demandas de los consumidores” (Múnera, 2008: 21). Esta esfera pública “oficial” sería entonces un lugar institucional de construcción de consentimiento, como un nuevo modo de dominación hegemónico.

¿Es entonces la esfera pública un instrumento de dominación o un ideal utópico? El argumento central apunta a una crítica de los límites del modelo liberal de la esfera pública que defiende Habermas (2004), planteando que una concepción adecuada de construcción

de lo público exige abordar el problema de la desigualdad social, entender la diversidad de los públicos de la esfera pública, diferenciar la existencia de públicos fuertes y débiles y aceptar la inclusión en la esfera de lo público los intereses que se rotulan como “asuntos privados” que afectan profundamente su construcción.

Sin embargo no es clara la frontera entre la concepción de lo público como aquello que nos afecta a todos y aquello que los participantes reconocen como su interés común. La idea de una esfera pública como un espacio de autodeterminación está sujeta a la presión de presiones externas, y no puede garantizarse que todos los participantes concuerden con la idea de un interés común o un bien común, como el medio ambiente, el agua y el aire. No todos piensan que proteger el ambiente, o las fuentes de agua, por ejemplo, sea un asunto de interés común por encima de otros intereses comunes. Un contra-público, en términos de Fraser se constituiría a partir de un grupo o una coalición de interés en el caso de los colegios, “los ambientalistas”, algunos grupos de profesores, estudiantes, madres de familia que después de una oposición discursiva sostenida en un momento o secuencia de tiempo, consigue convertir o imponer en la agenda pública un asunto en un problema de interés común. Lo que se decide entonces como “lo común” o el “bien común” como la naturaleza, depende entonces de la confrontación discursiva.

En el caso de los colegios del Departamento del Atlántico se presentó una situación donde se hizo patente esta confrontación y la conformación de grupos de interés. Frente a la necesidad de espacios deportivos en la Escuela Normal de Baranoa, surgió la propuesta de convertir parte del parque eco-pedagógico Mururoa en canchas sintéticas para practicar algunos deportes.

“Esta propuesta seguía deambulando por los pasillos de la Normal hasta el punto de convertirse en burla. Un colega en tono sarcástico me dijo: Viejo, tanto ‘joderse’ Ud. en la vaina del parque y vea, ya le van a construir dos canchas... eso es un hecho, ya están tomando medidas. Le contesté: Tranquilo hermano, esto es motivo de debate... esperemos que se oficialice la propuesta” (Registro realizado por docente Baranoa).

Frente a lo que parecían las vías de hecho, al chisme y al comentario malintencionado, el profesor Rodríguez reclama una esfera pública de deliberación y de “debate”. Y el debate se produjo en forma amplia en varias reuniones:

“Maru [la rectora, dice]: Los hemos convocado para compartir ideas y los proyectos de acuerdo con las necesidades de una comunidad estudiantil que este año se nos ha incrementado y los espacios cada día son insuficientes. En ese sentido es necesario construir aulas, baterías sanitarias, aula para informática y el polideportivo que es el proyecto del colectivo de educación física, quienes vienen quejándose de lo insuficiente del espacio de la cancha con techo, que no es suficiente para todos los grupos (...). La directora argumenta que no se quiere perjudicar ningún proyecto.”
“Una profesora consideró nuestra posición [la de no permitir construir canchas deportivas sintéticas en el parque] egoísta y que atenta contra la recreación y el deporte de los niños”.
“Al final se planteó estudiar otras alternativas o someter a votación de la comunidad educativa Parque vs. Cancha. Ante esta última propuesta la compañera Raquel expresó: Ningún niño va a preferir un parque ante un balón” (Registro Miguel Rodríguez)

“Entre la tropelera dice una profesora que hay que votar para saber cuáles son los intereses de la comunidad en general en cuanto a las canchas” (registro de un profesor).

En este caso se presenta un conflicto entre intereses públicos al interior de la escuela: el parque eco-pedagógico y la necesidad de espacios deportivos. El recurso a la votación o a la democracia formal en este caso es claramente una estrategia para anular a la minoría y sus argumentos.

¿Qué pasaría entonces con el sentido de “lo público” como lo relativo al bien común o al interés compartido? Según la caracterización de Habermas lo público excluye la discusión de los intereses privados. De acuerdo con el modelo republicano cívico (Fraser, 1997:124), la política expresa la visión de un conjunto de personas que deliberan juntas para promover el bien común, lo que trasciende los intereses individuales. Desde este punto de vista los participantes abandonan sus intereses egoístas para actuar conjuntamente en aras del **bien común**. Este sentido que supera la visión liberal individualista, supone que la deliberación se orienta a la protección del bien común y excluye cualquier interés individual por lo que los conflictos de intereses desaparecen. Pero no todo proceso de deliberación conduce al descubrimiento de un bien común: este puede también evidenciar que los conflictos de intereses son reales, sobre todo en el caso de sociedades estratificadas atravesadas por relaciones de dominio y subordinación que se expresan por ejemplo en los tiempos que tienen los participantes para ello. Todos los profesores vinculados al proyecto se quejan sistemáticamente de la falta de tiempo y espacios para los proyectos, para la reflexión, la investigación, el análisis de las problemáticas. Por eso ven como un gran logro el abrir un espacio de deliberación amplia al interior del colegio:

“Se logró por primera vez en un mismo escenario reunir a todos los docentes, rectoría y coordinaciones para deliberar exclusivamente en igualdad de condiciones sobre los problemas ambientales de la institución y tomar decisiones de manera concertada y colectiva en la organización de estudiantes y profesores en acuerdos y compromisos para mejorar el ambiente escolar” (Profesores jornada tarde, Galapa).

Por otra parte, la separación entre lo público y lo doméstico en esferas separadas no permite el universo de la confrontación pública legítima. La retórica de lo privado excluye del debate público algunos temas, como la relación de las familias de los niños con el trabajo asociado a las actividades que afectan el medio ambiente o el rol de las mujeres en la división social del trabajo como en el caso del matadero Camagüey en Galapa. La asociación de este “servicio público” con las redes de poder político del municipio, impiden un mejoramiento de las condiciones ambientales de la población de Galapa. Esta separación entre la retórica de la privacidad económica, excluye del debate público algunos temas o intereses dándoles un carácter económico o político o planteándolos como un problema técnico propio de los planificadores y los administradores públicos. Ello puede conducir a que continúen operando de manera informal o implícita las restricciones formales a la participación del público en la esfera pública.

El acceso a la construcción de lo público asociado al tema “que nos afecta a todos” está atravesado por relaciones de poder (Miñana, 2009:86). Si dicha accesibilidad no se garantiza, un público o grupo social será excluido de los procesos de decisión. ¿La noción

de esfera pública considera, acaso, diferencias en las condiciones sociales para esta participación? El desarrollo de presiones externas o privadas (intereses económicos, relaciones políticas) afecta y puede marginar las contribuciones de los otros miembros de los colectivos. La esfera pública en ese sentido no es autónoma del contexto social y político que la rodea. Por otra parte, la intervención de nuevos lenguajes y representaciones del problema afectan la manera como éste se aborda, por ende la esfera pública es afectada por la interacción discursiva que se da en ella. Los profesores de ciencias naturales, por una parte, se mueven en un ámbito de representaciones de “patrimonio natural” distinto al “bien común” expresado por los directivos. Por otra, el acceso a la información completa que pueda contribuir a una deliberación abierta, para la toma de decisiones tampoco es garantizada, lo cual afecta las condiciones de su participación en la esfera pública y se expresa en su posterior exclusión de los procesos de toma de decisiones. Las condiciones para un acceso a la esfera pública no están garantizadas tampoco en el ámbito de lo público-político. Por ejemplo, a pesar de los esfuerzos de profesores y comunidad educativa del colegio de Galapa por solucionar el problema del vertimiento de las aguas servidas hacia el colegio, o por denunciar los efectos ambientales y de salud pública derivados del matadero, poco se ha podido avanzar en estos dos temas pues en sociedades estratificadas, en lo cultural, lo político y lo económico, la participación de los diferentes públicos (la escuela, los padres de familia, los comerciantes, el sistema político) no puede realizarse plenamente sino a través de acuerdos en una esfera pública comprensiva. Dicha interacción podría pensarse como “un escenario estructurado en donde tiene lugar la negociación cultural, e ideológica entre una variedad de públicos” (Eley citado en Fraser 1997:117). Lo público es entonces también lo que afecta a todos en la medida en que se trata de un espacio de negociación y de conflicto (Miñana 2009:87) y, como señala Garay (2000), “lo público sólo logrará la debida legitimidad social -como espacio de intereses colectivos- en la medida que resulte de un proceso incluyente de participación y deliberación entre ciudadanos, agentes y organizaciones de la sociedad”.

“La discusión se desarrollaría en un ambiente libre de amenaza y jerarquía, condiciones de igualdad entre profesores y directivos docentes donde se evaluarían los problemas de los residuos sólidos, de las aguas negras y se tomarían decisiones entre todos. En esta reunión del día 6 de marzo, sería donde se empezaría a construir el pacto ambiental, sería la oportunidad para que las ideas fluyeran de todos lados, incluso de miembros que nunca habían hablado o el profesor más nuevo, cada docente haría su aporte y cada uno se beneficiaría de las experiencias, conocimientos e ideas. Si hubiera sido así los obstáculos al cambio de currículo no serían por culpa de los profesores. Así nos imaginamos que podría ser el resultado de esta reunión” (Grupo de profesores de la jornada de la tarde Galapa).

Construir lo público implica convencer a la mayoría de que el asunto del cual se trata es un asunto de interés común, es decir, le compete a todos. Ello quiere decir que abordar una problemática particular como los recursos naturales o el medio ambiente, puede significar ir más allá de lo local, como es el caso del problema del Cambio Climático asociado al debilitamiento de la capa de ozono, pero su construcción como un referente común es posible en tanto afecta, motiva o interesa a todos. Hay quienes consideran que el agua es un asunto que afecta a todos; ello quiere decir que quienes defienden la posibilidad de privatizar su manejo con criterios de rentabilidad y eficiencia económica afectan su

concepción de bien público. Abordar lo público desde una escuela puede significar una manifestación de actos de individuos cuyas consecuencias llegan hasta sectores sociales no necesariamente comprometidos con dichos actos, y que expresan interacciones entre diversos actores llegando a tocar las comunidades de vecinos de un sector o sus instituciones públicas.

5. Movilización, sociedad civil y Estado

La construcción de lo público en las experiencias pedagógicas del Caribe colombiano no sólo se mueve en el campo estrictamente pedagógico, ni tampoco se limita a publicitar o hacer públicos los problemas ambientales institucionales o locales, o a lograr abrir espacios para la deliberación y la participación. Cuando las problemáticas ambientales no pudieron ser resueltas con rifas, bazares, investigación-acción, participación de la comunidad escolar, concientización a los vecinos, maestras, maestros, directivas y estudiantes acudieron a mecanismos legales como derechos de petición, recolección de firmas, crearon foros públicos donde invitaron a las autoridades ambientales y municipales (Primer Foro “La Construcción de lo Público desde las Políticas Ambientales Municipales” en Galapa) y, finalmente, realizaron movilizaciones y protestas pacíficas.

También se realizaron “procesos de movilización de los docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad denunciando el problema de las aguas residuales, la carencia de alcantarillado y la falta de personal de servicios varios. Así, se realizó una protesta a través de una caminata hacia la alcaldía, empleando pancartas y solicitando la acción inmediata de la autoridad municipal mediante la firma de un compromiso. Buscando otras formas de solucionar este problema, en el mes de diciembre de 2008, las profesoras del colectivo redactaron y enviaron un derecho de petición ante la Secretaría de Salud del Municipio, quien manifestó que no era la primera vez que recibía un reclamo de esta naturaleza –antes la Presidenta de la Junta de Acción Comunal del barrio había realizado un requerimiento semejante-“. (Informe final de uno de los colectivos de Galapa).

Si la garantía de la paridad en la participación de los diversos públicos es esencial para la construcción de “lo público”, y si entender los procesos de privatización de las representaciones de las cuestiones administrativas, económicas, públicas y privadas, garantiza el análisis del funcionamiento de la actividad pública, lo Estatal es también un asunto público. El público de la escuela pública no constituye una “sociedad civil” separada del Estado “como un cuerpo de personas privadas reunidas para formar un público”, o un cuerpo de opinión discursiva no gubernamental movilizad que puede servir de contrapeso al Estado según el modelo liberal.

Las escuelas públicas se sienten formando parte del Estado, pero también se reafirman desde una exterioridad a él, ejerciendo fuertes críticas a las administraciones locales y nacionales, y a las normativas y regulaciones vigentes. Igualmente, y esto es muy significativo en el Caribe colombiano, y mucho más en poblaciones pequeñas, los colegios públicos han logrado una cercanía y una capacidad de negociación importante frente a las autoridades locales. Esta capacidad de negociación se posibilita por la cercanía y las

relaciones cara a cara que se facilitan con las autoridades en poblaciones pequeñas –lo cual también es un campo fértil para el clientelismo-, pero también por la capacidad de movilización de los mismos colegios.

“Para el caso de la Escuela Normal y su relación con las entidades estatales (Alcaldía Municipal, Gobernación del Atlántico, entre otros) se evidencia la credibilidad, reconocimiento y prestigio del que goza esta institución; esto se hace presente cuando la escuela “toca las puertas” para dar solución a un problema que la afecta o cuando es necesario el aval o respaldo de estos organismos del Estado” (Informe Escuela Normal. Gestión, 2009).

“En el aspecto de lo público en relación con el Estado, se construye lo público cuestionando el mito de que las instancias gubernamentales son inalcanzables, gracias a la gestión acertada de los profesores, quienes logramos tener acuerdos con: Alcaldía del municipio de Galapa y Secretaría de Planeación, Área Metropolitana de Barranquilla y Umata” (Informe Galapa. Parque lúdico, 2009).

Muchos de los proyectos ambientales en los dos colegios tienen más que ver con solucionar problemas que son responsabilidad del Estado, lo cual termina recayendo en los docentes (tiempo e incluso recursos propios) y en la comunidad educativa:

“Este proyecto se ha apropiado de muchas de las funciones que le corresponden a la administración municipal e institucional, en cuanto a la protección y calidad de los bienes y servicios. Se observa que la intervención del estado no es eficaz y menos tiene un carácter de permanencia o continuidad en las instituciones educativas; solamente se da cuando los estudios de los proyectos de mejoras locativas tienen un trasfondo netamente burocrático para beneficio financiero de unos cuantos” (Informe Galapa. Mejoramiento del aula escolar, 2009).

Pero no sólo eso, en algunos lugares, como es el caso de Galapa el único espacio de debate propiamente electoral, es decir, donde se debaten los programas de cada candidato públicamente ante la comunidad es en los foros y debates organizados por los colegios.

Vemos pues, que en algunas ocasiones la escuela pública puede constituirse en un público fuerte, un público cuyo discurso influye tanto en la formación de opinión como en la toma de decisiones, lo que desdibuja la frontera que separa la sociedad civil del Estado o del ámbito privado. Esto equivaldría a constituir lugares de democracia directa donde las personas comprometidas “en una empresa colectiva” participarían en las deliberaciones para determinar su orientación y su gestión. Esto dejaría abierta la relación entre las esferas públicas internas (instancias educativas) que operan como cuerpos de tomas de decisiones y aquellos públicos externos frente a los cuales son presuntamente responsables (las familias), y aquellas esferas políticas y económicas (administraciones públicas) que de alguna manera las afectan.

6. Lo público y los sentidos de propiedad

La noción de “bien común” heredada de los griegos va ser más tarde concebida como el

conjunto de condiciones que permiten a cada individuo desarrollarse plenamente individual y colectivamente. El bien común, inspirado en la teoría clásica de “bienes públicos” (Samuelson, 1954), va a dar cuenta de los bienes que el ciudadano necesita para “satisfacer sus necesidades”, de su aspiración al mejoramiento de sus condiciones de vida como la educación, la salud, la seguridad, la justicia y desde luego bienes públicos ambientales. El Estado es el responsable de proveer esta amplia variedad de bienes públicos, todos ellos estratégicos y vitales para la sociedad. La gestión de los bienes públicos expresa una gestión de preservación de bienes colectivos de dominio público, cuyos beneficiarios son todos los ciudadanos.

Los bienes públicos comparten algunas características distintivas:

- No pueden ser ofrecidos autónomamente por el sector privado
- Son indivisibles, no pueden ser racionados
- Los ciudadanos no pueden ser excluidos de su disfrute
- Son bienes sujetos a externalidades importantes, es decir, pueden ser afectados por decisiones privadas sobre procesos de producción y consumo, que no son necesariamente asumidas por quienes los generan.
- El consumo o disfrute de un individuo no presupone cancelar la posibilidad de que otros disfruten ese mismo bien (Stiglitz, 1986).

Lo público adjetivado, como un bien o conjunto de bienes “comunes” engloba registros de bienes de carácter colectivo, como los bienes materiales, que pueden ser afectados por la acción de los individuos, los colectivos y los Estados. “La tragedia de los bienes comunes” (Hardin, 1968) expresa la asociación de lo público con el sentido de la propiedad. El dilema de los bienes comunes está asociado al riesgo de sobreexplotación de los recursos naturales como el suelo, el agua, en sistemas colectivos de libre acceso. Estos bienes públicos son asociados por Hardin, a lo “que no es de nadie” y su “uso es posible para todos”. Por lo cual, “cada individuo buscará maximizar sus beneficios”, los recursos explotados van a afectar al grupo en su conjunto y ello conducirá a la sobre explotación de los recursos básicos para su sobrevivencia. En consecuencia, la degradación de los bienes comunes será inevitable a menos de que haya, según Hardin, un cambio en la propiedad de los bienes comunes. La propiedad común debe convertirse en propiedad privada y asegurar así su protección a partir de la exclusión del “público”.

“los bienes comunes son libres de generar la ruina universal una vez los individuos decidan seguir libremente sus propias preferencias (...) la alternativa que hemos escogido es la institución de la propiedad privada (...) Solo aquellos que son más capaces podrán ser los custodios de la propiedad y el poder y podrán legalmente heredar más bienes ¿Es acaso este sistema perfectamente justo? La alternativa de los comunes es tan terrorífica que la injusticia es preferible a la ruina total.” (Hardin, 1968)

Hardin plantea en su célebre artículo otra alternativa para evitar la ruina de los bienes comunes. Ella consistiría en acudir a una fuerza coercitiva por fuera de la psiquis de los individuos. Los gobiernos “absolutistas” podrían controlar los problemas ecológicos. Si la salvaguarda de la propiedad común requiere del control público para asegurar la eficiencia económica y un control central, la regulación de los recursos naturales deviene en el

mecanismo principal.

“Si los intereses privados no pueden proteger el dominio público entonces se necesita la regulación externa de agencias públicas de gobierno o autoridades internacionales (...) ante la tragedia de los bienes comunes, los problemas ambientales no pueden ser solucionados mediante la cooperación entonces, tenemos la trágica necesidad de Leviatán.” (Ostrom 1991:15)

Otra posibilidad para abordar “la tragedia de los bienes comunes” surge en el campo de las teorías de acción colectiva (Ostrom 1991), asociadas al enfoque de la acción racional. Para Ostrom el problema del “acceso” a un cierto número de bienes y servicios y a la necesidad de asegurar la “producción óptima” de bienes y servicios colectivos está asociado a corregir las “externalidades” negativas, como la polución y la deforestación. Este enfoque obliga a considerar lógicas de acción colectiva, lo que apela a nuevas formas de cooperación. La acción colectiva en este contexto, es el resultado aleatorio de la libre concurrencia de individuos y grupos de interés. La movilización de recursos de cada uno puede conducir a la acción colectiva. Aquellos grupos más capaces, mejor informados y organizados garantizarán la protección de los bienes comunes. En el caso de los problemas ambientales, que son considerados comunes a varios ámbitos territoriales locales y regionales, ello significa la creación de nuevas instituciones (pactos colectivos que expresan, sistemas de creencias y representaciones de grupos de interés que se consolidan en el tiempo) e interactúan en múltiples niveles: local, nacional o internacional. Desde esta perspectiva, los Estados y los individuos no pueden “solos” garantizar su preservación. Las instituciones sociales, como sistemas de reglas, creencias, valores e interacciones permitirán la gestión colectiva de los bienes comunes.

La “tragedia de los bienes comunes” aparece reiteradamente en forma problemática en la educación ambiental en el contexto escolar. Sin embargo, la manera como se formula y se vivencia en la vida cotidiana esta paradoja es un poco diferente. El concepto de *propiedad* se desplaza sutilmente hacia el de *sentido pertenencia*. La referencia al “sentido de pertenencia” por parte de los profesores es permanente en sus discursos e interacciones en torno a las problemáticas ambientales tal como se viven en la escuela.

En primer lugar, la causa del deterioro ambiental al interior de la institución –y también en su entorno cercano- se atribuye directamente al hecho de que “como eso no es de nadie...”. Este tipo de expresiones es común entre profesores, estudiantes e incluso vecinos y padres de familia. El no sentir como propio algo conlleva el no cuidarlo, el no respetarlo y protegerlo. Y no sólo eso, como afirmaron algunos vecinos en Baranoa, lo que no es “de nadie” puede ser destruido y saqueado.

En el colegio de Galapa se trabajó explícitamente con los estudiantes el sentido de pertenencia en torno al proyecto del agua visitando las fuentes de agua, conectando el agua con los territorios de los indígenas, con prácticas ancestrales, con el reconocimiento de unos saberes y de un pasado que había sido invisibilizado, con la construcción de una identidad local fuerte en torno al agua, y vivenciando las profundas y ancestrales conexiones entre la vida en la región, el medio ambiente y la identidad. En el mismo colegio, los distintos proyectos para la mejora de las condiciones al interior del colegio y

para el embellecimiento de los salones y pasillos, incluyeron explícitamente estrategias para fortalecer ese sentido de pertenencia del estudiante con su colegio, con su salón, o con su pupitre. Y una vez más la educación ambiental se convierte en una educación sensible, afectiva, moral, que genera vínculo social y empatía, trasladando el problema de la propiedad hacia el sentido de pertenencia.

“Seño, nosotros nos encargamos de esa promoción y recolección; tenemos que lograr que los estudiantes tengan más sentido de pertenencia con la institución y quieran más la escuela, así se verá en mejores condiciones” (Tomado del diario de campo de una docente de la Escuela Normal de Baranoa).

“Esta actividad es agradable, además me parece seño que es una forma interesante de llevarle a toda nuestra Comunidad Educativa un buen mensaje, todos debemos cuidar la escuela, mantenerla limpia y cuidar el medio ambiente, ¡ah!, recordemos que es de todos” (Tomado de diario de campo docente Normal de Baranoa).

Pero este desplazamiento hacia el sentido de pertenencia no es suficiente para resolver el problema de la paradoja de la tragedia de los bienes comunes. En el caso de Baranoa y su proyecto del parque eco-pedagógico Mururoa hubo que abordar frontalmente la paradoja. El parque estaba abierto al acceso de toda la comunidad, pero se había convertido en un basurero y en un muladar; el deterioro era tan grande que se pensó que iba a ser irrecuperable. La salida combinó las propuestas de Hardin y de Ostrom: “privatizar” de alguna manera el parque encerrándolo con un muro (Hardin), y promover una acción y una organización colectiva para manejarlo (Ostrom). El espacio público se cierra para ser preservado y se regula su uso común.

“sólo como un bien, que beneficiaría solamente a los niños de esta escuela, sino que la idea de Mururoa es que sea un espacio público de todos los niños de la región o todos los que puedan llegar a él, y reconocer como cuidar el ambiente. [...] Y es que si no está en bien de todos, sino de unos pocos, no se podría hablar que se construye un bien público”¹.

A través del sentido de pertenencia y de propiedad se expresa esa idea de lo público en cuanto accesible y abierto a todos (Rabotnikof 2008), al mismo tiempo que se posibilita la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con el ambiente.

7. Lo ambiental como problema social de naturaleza cognitiva y como experiencia formativa

A partir de los trabajos recientes en educación ambiental “el problema ambiental” es también abordado como un problema social de naturaleza cognitiva, económica, política e ideológica. La superación de lo que se entiende como problema puede depender de un simple cambio de actitudes, ideas, esclarecimientos conceptuales, formas de coerción, o formación de habilidades (Delgado Díaz 2002).

¹ Intervención de uno de los profesores de la Universidad Nacional de Colombia en un seminario realizado en Baranoa con el colectivo docente, 2007.

Los enfoques predominantes en la educación ambiental enfatizan la necesidad de un cambio de actitud del hombre frente a la naturaleza, a la formación de valores y sensibilidades que tienen que ver no solo con el hombre y su “entorno natural” sino con el hombre mismo y su autodefinición como ente social, la comprensión de sí mismo y su relación con la sociedad. Lo anterior nos conduce a pensar que cuando hablamos de “lo ambiental” o de “la dimensión pública de lo ambiental”, nos estamos refiriendo a nosotros mismos, a nuestras propias vidas como individuos y como comunidad, a nuestras propias condiciones de existencia. Podríamos afirmar que “nosotros somos nuestro ambiente” (Wilches 2008: 31).

“Para todos los efectos, entonces, la noción más común de ambiente parte de la base de que la realidad no es por un lado el ambiente y por otro la comunidad que lo ocupa, sino un gran sistema dinámico y complejo, conformado por elementos bióticos (vivos) y abióticos (teóricamente no vivos), y por las relaciones entre éstos, y también por elementos inmateriales, pero igualmente reales, tangibles e identificables, como son las relaciones de poder, las instituciones formales y no formales que rigen la vida de la comunidad, los sentimientos, valores, aspiraciones, temores y prejuicios de sus miembros, etc. En otras palabras: la Política, o lo Político, en la más amplia acepción de las palabras. En la medida en que el ser humano concreto vive en sociedad, sus condiciones de existencia no solamente están determinadas por el aire que respira o por el agua que bebe o por la cantidad de luz que recibe del Sol, sino sobre todo por las relaciones políticas (incluidas dentro de esta categoría las sociales, económicas, laborales y de todo tipo) que caracterizan su comunidad particular (...). Las interacciones con el medio que podríamos calificar como eminentemente ecológicas, como son por ejemplo respirar o alimentarse, en la sociedad humana se convierten en hechos fundamentalmente políticos, en la medida en que la calidad del aire que respiramos es consecuencia de unas determinadas relaciones y decisiones (o indecisiones) políticas, (ya sea que nos encontremos en la escuela pública), el centro de una ciudad contaminada o en las alturas de un parque nacional natural.” (Wilches, 2008:32)

Esa red de interacciones, es dinámica y compleja, y no solamente actúa a través de relaciones lineales e inmediatas de causa-efecto, sino más bien a través de lo que Carl Jung llamaría “relaciones de sincronicidad”, según las cuales una sutil alteración en un punto de la red puede ocasionar simultáneamente, o en el mediano o largo plazo, grandes consecuencias, a veces insospechadas, en un punto alejado de la misma.

En la base del problema ambiental, se encuentran entonces unos supuestos epistemológicos que el hombre ha asumido como verdades inamovibles, que condicionan sus relaciones y actitudes, que pueden resumirse en lo siguiente:

- a. La delimitación absoluta del sujeto y el objeto del conocimiento que condicional la percepción social de la relación del hombre y su entorno como extremos opuestos.
- b. La justificación de la verdad científica como saber exacto y objetivo, sobre la base de la exclusión de la subjetividad por la contraposición absoluta del sujeto y el objeto. La destrucción del entorno natural se explicaría desde la visión “del dominio del hombre sobre la naturaleza”.

La superación del empobrecimiento del mundo, por el sujeto exige entonces una aproximación participativa de la realidad, para entender lo humano y lo natural como totalidad y reconocer la superación del problema del entorno como un problema de sociedad. Reconocer ese carácter participativo de la realidad integrada por el sujeto y el objeto, significa que el conocimiento es valor y su objetividad incluye lo valorativo. Ciencia y moral harían parte desde esta perspectiva de la objetividad del ser humano en la realidad participativa donde se integra. La comprensión de la artificialidad de su relación con el mundo sería un paso decisivo para superar los enfoques científicos objetivistas que conducen “desde lo epistémico” a los problemas ambientales y puede servir para superar las barreras culturales más fuertes inscritas en la educación ambiental:

“la idea de la legitimidad absoluta del conocimiento, su pretendida independencia con respecto de los valores humanos, y la legitimidad del conocimiento objetivo para garantizar el supuesto dominio del hombre sobre la naturaleza” (Delgado Díaz 2002:11-12).

Estas concepciones epistemológicas conllevan una manifestación especial en el sobre-dimensionamiento del valor económico de lo ambiental, y no de la manifestación crítica de los modelos de producción y consumo, la extensión del dominio y la exclusión en el terreno de lo público y la aceptación de la idea de un modelo de desarrollo único a seguir. Un cambio de mentalidad significa entonces un cambio en las maneras de vivir. Lo ambiental en la educación entonces puede proporcionar un marco teórico integrador que permita una orientación de los sujetos en el complejo sistema de interacciones, cognitivas, económicas, políticas e ideológicas.

Esta perspectiva comprensiva de lo ambiental ésta ya en la agenda y en los discursos de los profesores líderes de los proyectos ambientales en Galapa y Baranoa:

“Con el proyecto de Mururoa, se ha querido construir un aula viva, donde se adquieran conocimientos y a la vez un afecto por la naturaleza, que permitan comprender el vínculo entre esta última con el diario vivir del hombre” (Escuela Normal, Baranoa).

“En el trascurso de nuestro trabajo, nos dimos cuenta que es necesaria la formación política en los estudiantes para desarrollar en ellos la capacidad argumentativa y reflexiva sobre los problemas ambientales y sus causas sociales a partir del conocimiento de algunos referentes teóricos (...) Incentivando la práctica constante de estrategias como la observación, la pregunta y el hábito de escritura de hechos cotidianos. De igual forma, se ha buscado moldear paso a paso un sentido de pertenencia y de responsabilidad ambiental hacia un patrimonio propio, a través del contacto directo con la realidad y la reflexión. La monografía y su divulgación buscan lograr que esos saberes puedan hacerse públicos, para que no queden en las paredes de la escuela como letra muerta sino que por el contrario movilicen la voluntad de los actores de la zona rural y urbana de Galapa” (Informe colectivo del proyecto Monografía, Galapa).

La estrecha relación entre educación ambiental y transformación de la escuela, es un resultado de la emergencia de un saber ambiental como un cambio de episteme (Leff 2007),

que se da en la relación entre el ser y el saber, es decir entre los sujetos y las formas de conocimiento. En ambas escuelas, la educación ambiental se convierte en un vehículo para construir saberes más significativos a través de pedagogías creativas e innovadoras, permitiendo un acercamiento más estrecho con las realidades cotidianas de los actores escolares.

Conclusiones

La experiencia de trabajo cooperativo entre colegios del Departamento del Atlántico y la Universidad Nacional de Colombia ha permitido avanzar en la comprensión de qué es lo público en el contexto escolar mediado por los proyectos de educación ambiental.

En primer lugar lo público se constituye como aquello que potencialmente afecta a todos, como categoría y ámbito inestable y en disputa, en tanto escenario de contestación y conflicto entre sujetos 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. En este sentido lo público no sólo es aquello que beneficia a todos, sino una cualidad de la experiencia colectiva: como aquello sobre lo cual se delibera y decide de manera amplia, participativa y democrática.

Lo público aparece igualmente en los esfuerzos y discursos de los docentes y directivos como un “deber ser” y en este sentido, como algo a ser tanto defendido como construido. Lo público se constituye también 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. Pero lo público no sólo es lo que se considera “digno” de entrar a la escuela, sino también lo que hace que la escuela “salga de sí misma” (Rodríguez & Miñana, 2008). La escuela es una institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas, no sólo en la “educación cívica” sino en el conjunto de las prácticas escolares.

Como señalamos anteriormente, la escuela pública puede constituirse en un *público fuerte*, un público cuyo discurso influye tanto en la formación de opinión como en la toma de decisiones, lo que desdibuja la frontera que separa la sociedad civil del Estado o del ámbito privado. ¿Qué acuerdos institucionales garantizan la responsabilidad de espacios democráticos de construcción de lo público? ¿Qué espacios serán apropiados para implementar los acuerdos logrados a través de formas de participación directa y qué instancias representativas serán las más apropiadas para la organización de lo público? ¿Cómo articular los acuerdos entre las diferentes instituciones públicas (locales, barriales, municipales) con los diferentes públicos?

La problemática de investigación (la construcción de lo público en la escuela) es de suma

importancia para la educación en el país y en el mundo en general, 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, y en el que se pretende que los actores se posicionen frente a la educación como clientes que eligen su opción educativa e ideológica en el mercado educativo. El trabajo de campo permitió también 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.

En Colombia, adoptar los planteamientos, principios y propuestas metodológicas de la educación ambiental ha sido un largo y difícil proceso, ya que las escuelas y los colegios del país no están actualmente configurados para hacer viables proyectos transversales como los de la educación ambiental, al igual que para incorporar sus dinámicas, posibilitar y asumir las nuevas interacciones que provocan. Sin embargo, cuando la educación ambiental entra a la escuela, no siendo únicamente una formalidad, sino que se convierte en un proceso fundamental para la vida escolar, los proyectos de educación ambiental “logran movilizar a los diferentes estamentos, estimular el trabajo en equipo, hacer aparecer en la escuela nuevos saberes y nuevas formas de circulación de éstos, encontrarles un sentido o una aplicación, abrir algunas ventanas y puertas y conectar la escuela con su entorno o, al menos, pensar a la escuela como un lugar habitable y vivible” (Miñana, 2002: 190).

Referencias bibliográficas

- Cefaï, D. y Pasquier, D. Editors. 2003. Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques. Paris: PUF.
- Delgado Díaz, C. 2002. Complejidad y Educación Ambiental. en <http://www.scribd.com/doc/7202475/Complejidad-y-Educacion-Ambiental>
- Dewey, J. 1958. El público y sus problemas, Buenos Aires: Ágora.
- _____. 1995. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Madrid: Morata.
- _____. 2004. Experiencia y educación, edición de Javier Sáenz Obregón, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escobar, A. 1999 “La biodiversidad como discurso cultural y político” en El final del Salvaje, Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, Bogotá: CEREC-ICANH
- Fraser, N. 1997 “Esferas públicas, genealogías y órdenes simbólicos” en Iustitia Interrupta, Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad de los Andes. pp. 95-132
- Garay, L. 2000. “Una nota sobre la construcción de lo público”. Documento presentado en el Encuentro de la Sociedad Civil, Cartagena. Habermas, J. 2004. Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili.

- Hardin, G. 1968. Tragedia de los comunes. *Scienza*, V. 162 (Traducción de Horacio Bonfil Sánchez. *Gaceta Ecológica*, Núm. 37. [Versión Electrónica]. <http://www.ine.gob.mx/>
- Hart, R. A. 1993. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá. Unicef.
- Lascoumes, P. 1994, *L'Écopouvoir, environnement et politiques*, Paris: La découverte, textes a l'appui. pp. 60-62
- Leff, E. 2007. La complejidad ambiental. en *Revista Polis*, 16.
- Londoño, B. 1998. *Nuevos Instrumentos de Participación Ambiental*. Bogotá: Consultoría ambiental y Colectiva
- Mahecha Groot, A. 2009. La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público: dos estudios de caso en el Departamento del Atlántico. Tesis de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Mahecha Groot, A. y Miñana, C. 2009. La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público, en *Gestión y ambiente*, vol. 12, en prensa.
- Meira, P. 2006. Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. En *Trayectorias Año VIII*, No. 20-21
- Miñana, C. (Ed.). 2002. *Interdisciplinarietà y currículum. Construcción de proyectos escuela-universidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- _____. 2003. "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. Orozco, M. y otros. 2009. *Haciendo pública la escuela pública: dos caminos*. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2009
- Múnera, L. 2001. "La tragedia de lo público". en *Trans*, Revista de la sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. No. 1: 224-243.
- Múnera, L. y Rodríguez Sánchez, N. 2008. *Fragments de lo Público-Político: Colombia siglo XIX*. Bogotá: La Carreta
- Ost, F. 1995. *La Nature hors la loi*. Paris: La Découverte.
- Ostrom, E. 1991. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective action*. Cambridge University Press
- 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
- Rabotnikof, N. 2008. *Pensar lo público hoy*. En *Metapolítica*, Volumen 57.
- Rodríguez, J.G, Miñana, C. Sáenz, J. y otros. 2008. *Saberes locales construcción de lo público en la escuela*. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2008
- Samuelson, P. A. 1954. "The pure Theory of public expenditure", en *Review of Economics and Statistics*, 36, 4:387-389.
- Wilches, G. 2008. *Brújula, Bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial