

Dimensiones de lo público en educación: un estudio desde la cotidianidad escolar en Colombia

Coloquio N°: Subtema 1° La investigación en educación, la mundialización y las dimensiones sociales

Título del tema secundario:

Carlos Miñana y equipo de investigación del Programa RED-UN¹

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Universidad Nacional de Colombia, Cr. 30 N° 45-00, Edificio Manuel Ancízar Oficina 2001, Bogotá (Colombia). Telefax 571 3165170. cminanabl@unal.edu.co

Resumen:

En Colombia la educación ha dependido en buena parte de las comunidades religiosas y de las iniciativas privada y comunitaria. Sólo hasta la Constitución de 1991 ésta se ha consagrado como un derecho de los ciudadanos y, por lo tanto, el Estado ha considerado seriamente su responsabilidad en el tema. Paradójicamente, las políticas neoliberales han impactado fuertemente el sector desde finales de los años 90, políticas que se han concretado en la entrega de colegios estatales al sector privado, en cheques escolares, en mecanismos de focalización en los más pobres y vulnerables, en la introducción de lógicas gerenciales, en la desmejora de las condiciones y derechos laborales de maestros y trabajadores del sector, en el incremento de la cobertura a costa de la calidad.

¹ Este trabajo forma parte de un estudio más amplio titulado “Saberes escolares y construcción de lo público en la escuela”, financiado por la Universidad Nacional de Colombia y realizado por un equipo de investigación del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, integrado por: José Gregorio Rodríguez (director), Carlos Miñana Blasco, Javier Sáenz Obregón y Martha Orozco de Amézquita (profesores de la Universidad Nacional de Colombia); Fabiola Téllez (Supervisora Secretaria de Educación de Bogotá); Paulina Gómez de Linares y María Nilsa Castaño Pavas (Directivas docentes de Bogotá); Rosa Isabel Camelo (Profesora de Bogotá); Flor Marina Triana de Prieto, Rosalba Beltrán Gualtero y Blanca C. Suescún de Castro (Directivas docentes pensionadas de Bogotá); Margarita Jaramillo (Coordinación administrativa y financiera); Estudiantes de la UNCA asistentes y Auxiliares de investigación: Ana María Mahecha (Antropóloga, Estudiante de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo), Carolina Guerrero (Lic. en Ciencias Sociales, Estudiante de Maestría en Historia), Carlos Andrés Pachón (Estudiante de Antropología), Óscar Gilberto Hernández (Estudiante de Psicología). Las Instituciones educativas participantes fueron: Institución Educativa Francisco de Paula Santander (Galapa, Atlántico), Institución Educativa Dolores María Ucrós (Soledad, Atlántico), Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa (Baranoa, Atlántico), Liceo Nacional de Ibagué (Ibagué, Tolima), Centro Educativo Distrital Rural Los Soches (Bogotá, D.C.), George Washington School (Bogotá, D.C.), The English School (Bogotá, D.C.).

En este contexto, la comunicación da cuenta de cómo se concibe y vive lo público en la cotidianidad de algunas escuelas de Bogotá, de la ciudad de Ibagué y de tres municipios del Caribe colombiano, basándose en un trabajo de campo durante 2006 y 2007 realizado por un grupo de investigación interdisciplinario e intergeneracional (Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia) en el que participaron profesores y estudiantes universitarios, y maestros y maestras de diferentes escuelas. Igualmente la comunicación hace uso de material de campo de dos proyectos anteriores del autor y del grupo sobre temáticas similares.

El texto aborda la construcción de lo público en torno a las ideas y a las prácticas relacionadas con: a) la democracia escolar, la ciudadanía y el pluralismo; b) las formas de apropiación y uso de los bienes “públicos”; c) la comunicación y el publicitar lo que la escuela hace ante la comunidad; d) las relaciones con el Estado y la administración pública; e) la escuela pública como una escuela “pobre” y para “los pobres”; f) la oposición y la comparación entre la educación pública y privada.

Estableciendo fronteras

Hoy el concepto de lo público -fruto de una larga historia²- tiene una gran pluralidad de significados, aunque en determinados ámbitos siga siendo común el dualismo simplista y la oposición complementaria entre público y privado. En realidad, “las segmentaciones que reconocemos en la organización de la realidad no son la consecuencia de unas diferencias preexistentes a ellas, sino, al contrario, su demanda básica. Es porque hay diferenciaciones por lo que podemos percibir diferencias, y no al contrario” (Delgado Ruiz 1999:103). Los órdenes y las recurrencias son siempre, locales, históricas, contingentes, inestables, y se basan en la interacción, que está constituida también por los significados que las personas atribuyen al tipo de situación en la que la acción se produce, significados que también se construyen y transforman en interacción. A continuación se aborda el concepto de lo público desde lo percibido en el trabajo de campo y se señalan en concreto los mecanismos de segmentación de la realidad que se hacen desde y por medio de dicho concepto.

² Ver Arendt (1993), Dewey (1958), Bobbio (1980), Sennet (2002), Geuss (2001), Merlin-Kajman (2003) o Uricoechea (2001). También hemos realizado una exploración del campo semántico en castellano, francés e inglés: Diccionario Real Academia y Enciclopedia Universal Multimedia, Le Petit Robert, Cambridge English Dictionary.

El establecimiento de fronteras y límites conceptuales tiene su correlato en las prácticas y en los espacios escolares. La escuela es, en primer lugar, un espacio delimitado, apartado de la cotidianidad de las comunidades en las que se inserta. Las diferenciaciones espaciales son cada vez más notorias. De la escuela comunitaria, del pequeño edificio construido por los mismos padres de familia o del hogar de las madres comunitarias que acogen a los hijos de sus vecinas, hemos pasado en Colombia a edificios cada vez más especializados, en lugares más alejados, separados de su entorno por muros, rejas, puertas, controles y vigilancia. En un municipio rural como Fosca (oriente de Cundinamarca) el presupuesto para inversión en los últimos años se ha dedicado casi exclusivamente a cercar y amurallar las escuelas rurales que, hasta hace poco, estaban integradas al paisaje como otra casa campesina más, únicamente distinguible por una cancha deportiva que se encontraba en sus cercanías. Las escuelas y colegios privados ya desde hace muchos años se habían constituido como espacios privados. Recientemente ha pasado lo mismo con los del sector oficial. La escuela como espacio público no es hoy un espacio por el que se pueda circular libremente sino un lugar cada vez más delimitado y lleno de controles para su ingreso o salida.

En este contexto de encerramiento, de creación de límites y fronteras, de “privatización” espacial de la escuela tiene sentido la metáfora de la escuela “abierta” o “cerrada” a su entorno, a la comunidad, al municipio, a los padres, a los estudiantes por fuera del horario escolar... Consecuentemente con lo anterior, una primera dimensión en la que la escuela construye un sentido de lo público tiene que ver con la forma como se delimita territorialmente, como establece sus fronteras y las relaciones con la exterioridad que ha construido, los flujos y la permeabilidad. Hay algunos colegios públicos que manejan muy explícitamente una apertura y permeabilidad notorias.

“El trabajo de los estudiantes, los nuevos procesos que se están implantando, por lo menos el trabajo del colectivo de séptimo, socializarles a los padres lo que se está haciendo. Cuando estábamos trabajando lo de la salud, se trajo un nutricionista a los padres, para que ellos también trabajaran el tema. No es solamente es un salón de aula, y el colegio con los niños, sino se trata que abarque también a los padres de familia, de pronto invitar a alguien que se tenga acá en Baranoa, esa integración que sale más allá de la escuela, de las cuatro paredes de la escuela, es a lo que yo me refiero” (Entrevista a docente).

Democracia, ciudadanía y pluralismo

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 es la base sin la cual no podría existir la democracia “secundaria”, institucional, funcional, macro. La *Ley general de educación* de 1994 en Colombia asumió esta posición en el nuevo marco constitucional (de 1991) promoviendo la participación, el gobierno y la democracia escolar para fortalecer la democracia “primaria”.

En los colegios se identifica el pluralismo, el debate, la participación y la democracia como una característica de la dimensión pública de la escuela.

“La escuela no es en sí este espacio en el que estamos encerrados, (...); sino es la participación que tenemos todas las personas, toda esa interacción que hay entre padres de familia, la parte administrativa, la que dirige, pero también en la que están los estudiantes que participan y hacen parte de las decisiones que se toman, eso es de pronto lo que yo entiendo como público” (Entrevista a docente).

“(…) en un colegio pago es más calificada la persona que entra, la persona que entra tiene que cumplir con una visión del colegio. En cambio acá entra cualquier persona, el que necesita estudiar entra, ya sea pobre, rico, blanco, negro, sea mal acostumbrado, bien acostumbrado, aquí no le toca sobrevivir de los demás” (Entrevista a estudiante).

Ese pluralismo es, obviamente, fuente de numerosos conflictos y contradicciones que algunos colegios estatales resuelven segregando a los estudiantes “buenos” y “malos” en grupos separados.

La democracia escolar resulta, no obstante, gracias a una serie de tácticas de las directivas y profesores, bastante restringida. Hoy las y los estudiantes que participan en el gobierno escolar consideran que tienen autonomía en cuanto tienen libertad para realizar propuestas,

brindar una opinión o defender a algún estudiante que va a ser injustamente sancionado; sin embargo, al momento de tomar las decisiones se mantiene una organización jerárquica en la que éstos se ven disminuidos como instancia de decisión. En lo que hemos observado, los estudiantes no utilizan los espacios legales para el gobierno escolar y, si los profesores no los convocan, ellos no se reúnen en los Consejos Estudiantiles, no realizan elecciones, ni participan en los Consejos Directivos. En todos los Consejos Directivos que asistimos como observadores los estudiantes fueron unos “convidados de piedra”, y no tomaron la palabra si no se les preguntaba directamente; tampoco llevaron propuestas formales surgidas de ellos. El activismo y la participación estudiantil tienen más que ver con la iniciativa y el entusiasmo de un profesor que con los estudiantes.

Las elecciones y la participación estudiantiles son la mayoría de las veces rituales vacíos, un juego sin consecuencias donde se imita a los mayores y en los que se reproduce un sistema electoral formal, sistema en el que se aprende a hacer campaña, conseguir votos y llenar una papeleta, pero en el que se desdibuja la acción del representante una vez elegido. En varios casos los estudiantes señalan que son los profesores los que eligen una terna de candidatos entre los de mejor comportamiento y calificaciones, y que la labor de los delegados es ser una especie de ayudante o monitor del profesor. Los profesores no entienden la participación como co-decisión (los estudiantes son inmaduros) sino como co-operación (Fernández Enguita 1992). Esto no debería extrañarnos, pues a pesar del ideal y de la tradición de las escuelas democráticas de John Dewey en EEUU, a pesar de su deseabilidad o su bondad, la imposibilidad y las paradojas de la democracia en la escuela son inevitables, como advirtió Miguel Ángel Santos en su artículo *La democracia escolar o el problema de la nieve frita* (1995).

Aún con estas deficiencias, tanto estudiantes como docentes, padres de familia y directivas consideran que son fundamentales estos espacios y que se hace necesario reorganizarlos o diseñar estrategias para el ejercicio de una real autonomía y participación de estudiantes. En algunas pocas ocasiones el gobierno escolar ha servido para poner freno a algunas situaciones irregulares y a las arbitrariedades de algunos rectores.

Adicionalmente se produce una tensión entre la democracia “primaria”, local de la escuela, y el necesario cumplimiento de una serie de normas y directivas provenientes del gobierno del nivel central o regional. La escuela estatal si bien en principio es más pluralista que la

privada, recibe una presión más fuerte del Estado, del gobierno de turno y de la sociedad en general en sus metas, en las reglamentaciones, en el sistema normativo.

En el sector privado a la democracia escolar no le va mucho mejor e incluso las directivas no siempre reconocen que hay que hacer un esfuerzo por mejorarla:

“Este colegio tiene una estructura de toma de decisiones bastante particular, porque el colegio es eh... los dueños del colegio son los padres de familia (...) entonces cualquier proceso de toma de decisiones, desde adjudicación de presupuesto, desde si se siembran o no se siembran maticas... cualquier decisión pasa por todos los estamentos; entonces, primero una junta, una Junta directiva conformada por padres de familia que se eligen en una Asamblea general pero en esa asamblea general, que en teoría debería ser pública, asisten muy pocos padres... básicamente asisten es de preescolar y de primaria, y de bachillerato la asistencia es muy bajita. En esa asamblea eligen una junta, esa junta nombra a un *headmaster*, el *headmaster* tiene poder sobre lo académico pero no sobre lo administrativo, no sobre lo económico (...). Entonces el proceso de decisiones es tan imbricado, tiene tantos pasos, tiene tantos perendengues, que cuando se toma una decisión nadie tiene claridad de quién la tomó, ni quién la aprobó, ni quién no la aprobó. En últimas, todos la aprobaron pero a uno no le queda claro. Yo soy miembro del Consejo Académico y hay muchas decisiones que se han tomado con respecto al año entrante que tienen que ver con lo afecta a todos y en ese sentido sería público, que nosotros, realmente no aprobamos, pero uno de los requisitos que lo hayamos aprobado, por lo tanto, debimos haberlo aprobado, pero ninguno tiene memoria de que eso haya sido lo que se aprobó porque con tantos pasos y con tantos manejos poco políticos, diría yo, se vuelve muy difícil tomar una decisión sobre lo público. Entonces, ¿qué incidencia tiene cualquier miembro de la comunidad? En teoría, toda. En práctica, todos tienen incidencia pero tanto que todos tienen incidencia terminan teniéndola muy pocos” (Entrevista a docente).

En otro colegio privado una de las directivas plantea su visión sobre la personería estudiantil:

“Lo que pasa es que el estudiante es bastante, ¿cómo te digo?, el estudiante es

bastante, ¿qué te digo?, él no quiere al colegio, él siempre ha manifestado que él no quiere al colegio, que él no le gusta estar acá y que no le gusta cumplir ciertas normas entonces que, ¿para qué las normas?, dice que la política, que esto debía ser democracia, que no debería ser autocracia, que ¿por qué?, entonces siempre se basa con lo mismo, entonces yo le digo: no mi amor de todas maneras estás en un colegio privado, hay colegios que se someten a venir, usted puede venir como quieres sin uniforme, pero este colegio no, este colegio tiene su norma. Entonces me dice: no, pero *miss* es que realmente no estoy de acuerdo. Bueno pero ¿por qué?: no, porque es que nosotros debemos tener democracia, ustedes ¿no deben empezar por eso?” (Entrevista a directiva).

En relación con las dimensiones anteriores, lo público en educación puede también asociarse al ejercicio de la ciudadanía. Una ciudadanía integral que toma conciencia, que se moviliza, que protesta, que produce opinión pública, que propone..., un ciudadano sujeto de derechos y de deberes. Lo expresan clara, explícitamente y con fuerza y convicción varios docentes del Departamento de Atlántico del sector oficial:

“La idea de lo que es el eje transversal de la escuela, es tratar de formar que el estudiante pueda criticar unas determinadas situaciones. Yo desde el punto que lo estoy trabajando es desde el punto de lo crítico en el sentido de mirar la situación, debatirla, tratar de buscar los canales, o los encargados de darle solución a esa situación. Por ejemplo lo que te contaba de las aguas, mirar quién es el ente dentro del municipio al que le corresponde solucionar ese problema. Y de hacer los diálogos entre el vecindario, los gobernantes, la empresa que pueda prestar los servicios de acueducto (...). Mirar, de qué manera la escuela puede influir a que ese problema se solucione. A encontrarle una solución, o sea, no es que única y exclusivamente el estudiante critique la solución, sino que también él pueda presentar alternativas de solución y pueda conversar con las situaciones, que pueda llegar si es a la administración municipal, si es a la Secretaría de salud, pueda llegar como un ciudadano, pueda que tenga 14 o 16 años, pero es un ciudadano que puede ir a reclamar sus derechos que tienen que resolver este problema” (Seminario con docentes).

“Nosotros nos hemos tomado la alcaldía en muchas oportunidades y hemos tenido hasta publicaciones en la prensa, en *El Herald*, en *El Tiempo - Caribe*,

donde nos hemos quejado a partir de la problemática que existe en la escuela, porque el problema del alcantarillado en Galapa nos perjudica mucho por el vertimiento de aguas residuales, y porque a pesar de que los niños han hecho jornadas de diálogo, casa a casa, y que la mayoría de las casas son padres de familia del colegio, todavía no se maneja bien el vertimiento de agua a la calle, entonces nosotros hemos hecho marchas por todo el municipio, con slogans, con revistas ecológicas, con gotas de agua, con diferentes maneras, y con todo a la misma alcaldía, con tomas al despacho del alcalde” (Entrevista a docente 2006)

“A mí cuando el docente entienda que lo público es lo público pero que lo nuestro es político, porque en política es donde se vislumbran las convergencias, las diferencias de opinión que pueden existir sobre algo, nosotros hemos desperdiciado los espacios que nos abrió la Constitución nacional con el gobierno escolar, porque el gobierno escolar nos brindaba espacios para navegar en lo político y a la vez en lo público, ahí es donde está la clave, para mí lo fundamental es con nosotros darnos a entender que somos políticos y que la vida política del municipio nos interesa, la gestión que hace el alcalde eso nos interesa, la gestión que hace los concejales nos interesa eso es de opinión pública, de conocimiento público, entonces es ahí donde está el detalle, poder trascender traer esto a la institución para que se convierta en público; cuando los intereses de los estudiantes, las expectativas de la comunidad a la comprensión de los niños, los tomemos nosotros, los tengamos en cuenta, allí es donde está lo político y lo público también” (Entrevista a docente 2006)

Finalmente, esta dimensión ciudadana de lo público tiene que ver con la intención de algunos colegios por impactar a la comunidad, por lograr mejoras significativas en la calidad de vida de los niños en su entorno familiar y local.

Público y sentido de propiedad

Tal vez el tema que más se reiteraba en el trabajo de campo, especialmente en los colegios oficiales, tenía que ver con el sentido de propiedad y de apropiación ante lo público. El argumento que los docentes repiten una y otra vez es que en los colegios estatales, como todo es de todos, es decir, de nadie, nadie lo cuida. Una de sus preocupaciones fundamentales

como educadores es desarrollar un “sentido de propiedad” frente a los bienes públicos, que los estudiantes “se apropien” de su colegio, lo sientan y lo cuiden como propio.

“En el colegio, en una reunión de profesores se propuso que cada grupo de estudiantes apadrine, se apropie de un lugar en el colegio. El parque de Mururoa es “nuestro parque”, enfatizaba un docente a los estudiantes” (Diario de campo).

El cuidado de las cosas y ese sentido de apropiación parecen distinguir a los colegios privados de los oficiales:

Me encontré con una de las niñas de ciclo complementario, me cuenta que ella estudió en Sabanagrande, ella me dice que allá sí era lindo, porque todo estaba cuidado; me dice que acá todo es muy sucio, sólo hay que ir a los baños para darse cuenta de la suciedad. En ese momento llegó un profesor y oyó la conversación, él dice que eso es lo que hace la administración de las monjas (Diario de campo).

En un seminario con profesores de un colegio de la costa Caribe se planteó lo siguiente:

“Para nosotros por ejemplo que nos formamos acá, lo público era algo gratuito, algo a lo que podíamos tener acceso, algo de nadie y algo de lo que se podía hacer uso y desusar, y utilizar y aprovecharse de él, de pronto no ver lo público como algo que debía desarrollarse, ampliarse, cuidarse, entonces uno por ejemplo había una puerta nueva, las puertas son de quién... de nadie, de la escuela, o un pupitre se raya porque el pupitre no es mío, es de la escuela, del gobierno, se maltratan los materiales, se maltratan muchas cosas, se violentan tantas cosas tanto físicas como virtuales... de lo público...” (Seminario 2006)

En relación con lo anterior, los docentes, asocian la idea de identidad, de identificación, de sentido de pertenencia, de amar y tratar con cariño lo que es de uno o para el servicio de uno. Pero también existe otra forma de apropiación de lo público que tiene que ver con el robo físico de los bienes públicos, con el “apoderamiento”, tanto por parte del común de la gente, como de los políticos y funcionarios que ven en los recursos públicos una forma de aumentar su patrimonio:

“Yo hago una pregunta... algo que me preocupa y creo que está relacionado con eso, con el desgüeño y con la corrupción de la clase dirigente, y que refleja también en el comportamiento de los estudiantes y de los padres de familia, entonces lo privado como que tiene derechos sobre lo público, no tienen ninguna contraprestación, es como que apropiarse de lo público olvidándonos que todos tenemos los mismos derechos y deberes sobre lo público, eso es lo que me preocupa, y eso es lo que uno ve en la actitud de los estudiantes con los muebles de la institución, es una actitud de acabarlos, por más de que uno trata de poner las cosas en buen estado, para que haya un buen servicio educativo, ellos siempre tienen la misma intención de destruir, de acabar, pues eso me preocupa, no sé qué podamos hacer (...) que yo pienso que eso es lo que pasa a nivel de lo local, de lo regional... entonces si un alcalde se apropia de lo público, cómo no lo vamos a hacer nosotros.” (Seminario con docentes 2007)

“Cuando uno les dice: *Los baños tienen que ser cuidados por ustedes*. Estoy en ese cuento, entonces hay algunos que descaradamente se paran y dicen y *por qué no los arregla el colegio*, y ajá es el colegio el que los usa, *los que van a poner el trasero en ese retrete es usted señor*” (Seminario 2007)

Las reiteradas menciones y controversias al tema de la propiedad y apropiación de los bienes y espacios públicos muestran su complejidad. “Los bienes públicos (...) son construcciones institucionales complejas. Sus atribuciones teóricas son la indivisibilidad –que cubre a la vez su indivisión y el hecho de que su consumo no los degrada, no quita nada a los otros usuarios- y el libre acceso, su carácter no discriminatorio” (Strobel 1994:61). Pero en la práctica o, en un análisis fino de los servicios no siempre se cumplen esas atribuciones. Por ejemplo, una política orientada a un grupo específico de la población puede ser discriminatoria.

“La rivalidad entre los utilizadores, así como los comportamientos predadores, motivan en efecto a instituir reglas de acceso, de uso y de gestión de estos bienes, que en general restringen a la vez su indivisibilidad y su carácter no discriminatorio. El respeto de estas reglas, que suponen constricciones sobre los usuarios y los no-usuarios, y que rigen las modalidades de interacción de los usuarios entre ellos en el uso de bienes públicos, está justamente en el principio

del ejercicio del poder público capaz de imponer y de hacer respetar estas reglas (...) ‘La definición (misma) de un bien público, aquí la seguridad, escapa incluso a los poderes públicos. Si el fin que ellos persiguen -hacer retroceder el sentimiento de inseguridad- es alcanzado, es únicamente porque ha habido construcción de un sistema de representaciones recíprocas entre habitantes y policías y por la construcción conjunta de un sistema de producción de la seguridad pública’ (Conan 1991)” (Strobel 1994:61).

En el caso colombiano, y específicamente en el mundo escolar, parece que estamos muy lejos de esa construcción de un sistema de representaciones recíprocas entre usuarios y administradores, y de la capacidad del Estado para hacer cumplir unas reglas que rijan las modalidades de interacción de los usuarios en el uso de los bienes públicos.

Toma de conciencia, sensibilización y conocimiento

Un buen número de las maestras y maestros con las que conversamos y trabajamos reconocen que realmente la escuela no reflexiona sobre las implicaciones de ser un servicio público,

“La primera pregunta que me hice fue qué es, realmente porque nunca me la había hecho, qué es una escuela pública, ¿verdad?” (Seminario 2006)

Reconocen así mismo implícita o explícitamente que una de sus misiones como formadores en la ciudadanía es hacer tomar conciencia a estudiantes, a padres y a vecinos de esa peculiaridad y complejidad de los bienes públicos. Y no sólo lo ven como una misión en función de la ciudadanía, sino que se convierte a diario una primera necesidad para la supervivencia y conservación de los recursos e instalaciones escolares.

Docente 1: “A mi me parece que la comunidad se descuidó mucho, pero fue porque falta información sobre qué es lo público (...). Porque no sabe qué es lo público y la comunidad se descuidó, porque de eso que le pertenecía hasta cierto punto no lo cuidó, entonces llega alguien con una excusa para quererlo transformar, bueno sí es cierto... ha habido ciertas cosas que han venido marchando mal, hay que cambiarlas, por supuesto que las cosas no están

funcionando bien en lo público pero... y la comunidad sabe eso, pero no necesariamente tiene que ser para bien, pero la comunidad no sabe cómo hacerlo, cómo afrontarlo...”

Docente 2: “Hay una falta de conocimiento” (Seminario 2006)

“Yo creo que hay situaciones que en la escuela vemos y que la respuesta está en que muchas veces no entramos a tener claridad conceptual sobre las cosas, por ejemplo el carácter de lo público, qué hace que un servicio sea realmente público (...) Y a veces nos quedamos en vaguedades y cuando lo transmitimos... y la escuela tiene que transmitir ese concepto de lo público (Entrevista a docente 2007).

El trabajo de formación y de concientización no es de una vez para siempre, es una construcción que nunca se logra, y que hay que alimentar permanentemente. “Los resultados son pasajeros”, dice una profesora de Baranoa. El trabajo es un proceso continuo, que se va profundizando y ampliando, sobre el que hay que ir insistiendo una y otra vez:

“...el colegio indudablemente tiene establecido un manual de convivencia y parte de la convivencia, como ustedes lo ven, es que el colegio permanezca limpio, que la cafetería permanezca limpia al finalizar el almuerzo, que los estudiantes realicen la clasificación de basura que el colegio estableció, entonces se establecieron tres canecas dentro de una campaña pero en realidad no tuvo efecto y aún no es un éxito rotundo” (Seminario 2007).

Hacer público, publicitar

En relación con la dimensión anterior, es decir, la toma de conciencia, está esta otra dimensión que históricamente estuvo en el origen del concepto de lo público: publicitar. Una forma de hacer público algo es dándolo a conocer, planteándolo públicamente, construyendo el problema como un asunto público.

Un primer dilema en los colegios se plantea en torno a qué se puede publicitar y qué debe mantenerse en reserva para no perjudicar la privacidad de los niños, familias o profesores. Los

documentos oficiales, actas y demás son documentos públicos a los que, en teoría, cualquier persona podría tener acceso, aunque no siempre es así:

“Refiriéndonos a lo público en la escuela he tenido las siguientes vivencias: En lo administrativo siempre existe lo privado específicamente en la documentación y parte de la información es pública; lo cual será así en todas las escuelas tanto públicas como privadas.

“Lo mismo ocurre con algunas oficinas, como por ejemplo: Rectoría, Audiovisuales, Tesorería etc. Y el caso de algunas reuniones entre las cuales tenemos: Consejo Directivo, Consejo Académico, Sistema de Gestión de Calidad las cuales siempre tendrán un carácter privado.

“En lo referente a docentes y estudiantes, algunos directores de grupo obtienen algunas informaciones privadas de los estudiantes que estos las cuentan a sus director de grupo para tratar de solucionar cualquier tipo de problema familiar que casi siempre es de carácter económico o de maltrato familiar” (Seminario 2007).

Sale el señor que estaba hablando con la señora rectora y le digo rápidamente, es decir antes que entre una de las señoras con las que yo estaba hablando, que si podía asistir a la próxima reunión del Consejo Directivo, que según la programación de la agenda se iba a realizar el próximo 25 de mayo. Ella me dice “Pues está como difícil, porque los padres son como muy celosos, y además ahí solamente se toman decisiones relacionadas con el colegio, ¿sí?, o sea son cosas como muy privadas. (Diario de campo)

Un segundo aspecto en relación con “dar a conocer” es algo que en el trabajo de campo se ha encontrado muy frecuentemente en los colegios oficiales de la Costa Caribe: la escuela publicita sistemáticamente lo que hace ante el municipio. Se socializan los trabajos de los estudiantes entre ellos, de los profesores, las actividades institucionales... Se presentan a los padres de familia, a las autoridades, a los medios masivos, a la población en general. Como resultado de este trabajo sistemático por publicitar lo que se hace en la escuela, ésta logra una capacidad importante de convocatoria y de legitimidad ante la población, el municipio y también ante los otros colegios de la región. Los profesores, las madres de familia y los estudiantes opinan lo mismo y valoran esta política:

“Yo pienso que el colegio no hace las cosas solo, él interactúa con las cosas que le rodea, y este colegio siempre ha estado en muy buena estima de todo el mundo, los políticos, los alcaldes, la comunidad, las cosas del colegio siempre se proyectan a la comunidad, como hay tantos alumnos, yo creo que en la mayoría de las casas hay uno que siquiera estudia en el colegio. Los trabajos del colegio se ven afuera, porque los alumnos del colegio son modelos de estudiantes, de personas cuando salen, siempre se destacan” (Entrevista a madre de familia).

Adicionalmente, la Normal de Baranoa tiene un programa radial en una emisora local, lo cual les permite tener una presencia importante en el municipio. Otro colegio en la misma región también tiene como política la difusión de lo que hace, aunque a veces los límites con el *marketing* no son claros:

“En el primer punto todos los profesores estuvieron de acuerdo que ellos tenían que asistir a la feria, porque es a través de estos eventos que se puede mostrar el trabajo que adelanta la escuela. De igual manera, una profesora añadió que había que presentarse con estética de manera agradable y sobre todo con calidad: *‘Vamos a vender nuestra imagen pero con calidad’*” (Diario de campo).

Público en relación con el Estado y la administración

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

espacios importantes para el ejercicio de la ciudadanía en relación con la administración. Por ejemplo en Baranoa el colegio tiene prácticamente “línea directa” con el alcalde, como pudimos notar en la gestión de asuntos relacionados con problemas de aguas residuales que afectaban el colegio. Durante la realización del trabajo de campo, el Alcalde y el Secretario de educación asistieron a una reunión en la oficina de la rectora de EENSA para adecuar aulas nuevas de inglés. En otra ocasión los visitó el gobernador del Departamento del Atlántico. Entre las autoridades locales y regionales, y los colegios de provincia se establece una reciprocidad pues los colegios son también un apoyo a los entes de gobierno en sus programas de prevención, especialmente. Los estudiantes son también conscientes de esta relación con las autoridades y de su cercanía:

“Nosotros hicimos una visita al señor alcalde. Él está haciendo un proyecto que se llama *Señor alcalde al parque* donde él escucha las propuestas de todos los baranoeros. Nosotros nos presentamos hablamos con él, nos dirigieron a Planeación con el que está organizando y reorganizando todo eso, entonces hablamos con muchas personas importantes con el del POT, entonces hemos tenido en cuenta todas esas entidades y además que nos han brindado mucho apoyo, ya quieren visitar el lugar, pues entonces tenemos la entera colaboración de ellos” (Entrevista a estudiante).

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

“Usted cree que va algún funcionario allá. Nada, no miran, nada, esa es una escuela pobre para pobres con una educación pobre, eso es la concepción que el Estado tiene, clasista, el abandono total. Si no fuese por la gestión que hay y todo lo demás, entonces también los docentes, eso sería el desgüeño más grande, porque como nadie va allá...” (Seminario 2007)

Pero por otro lado, lo público desborda al Estado, y en ocasiones los profesores buscan involucrar a otros actores en los problemas educativos argumentando que “también es la educación responsabilidad de los padres, no sólo del Estado o de la escuela”.

Educación para los pobres

En Colombia –salvo en algunas pocas y breves ocasiones en su historia- nunca se ha planteado por parte de un gobierno o del Estado una idea republicana de la educación, como educación pública, universal, laica y gratuita. Únicamente algunos sectores de la izquierda y del sindicalismo magisterial han promovido esa propuesta. Las clases altas y medias no consideran la educación estatal como una opción pues orientan sus intereses hacia los centros educativos privados, confesionales y elitistas. La educación de los pobres –que han sido siempre una mayoría- ha estado en manos de ciertos sectores asistencialistas de la iglesia católica, de algunas organizaciones benéficas y, finalmente, del Estado. La labor del Estado hacia la educación básica se ha concentrado, por lo tanto, en dar una educación a los sectores populares, pero ésta nunca ha sido del todo gratuita. En este contexto es comprensible que la mayoría de los colombianos piensen que la educación pública y estatal es una educación exclusivamente para los pobres. Las recientes políticas neoliberales de focalización en los estratos más pobres (SISBEN) ha seguido reforzando esta idea en un campo abonado durante siglos. Asociada a la idea de escuela para los pobres, la educación pública es también pensada como una educación de mala calidad o, por lo menos, de peor calidad que la que reciben las clases medias y las élites en sus colegios privados o “de pago”, como dicen en el Caribe.

“Al comienzo yo hablé de dinero y es que el dinero sí influye mucho y es que resulta. Yo lo veo de la siguiente forma, es que el Estado en un colegio público tiene la obligación de pagar a los profesores, cuando no le pagan a los profesores ¿qué pasa? Hacen paro, hacen cese de actividades con justa razón. Esos ceses de actividades que son muy correctos y muy... o sea pero nos quitan también tiempo y yo he estado siempre en colegio público y sí nos ha restado mucho tiempo, porque mientras salíamos una semana, dos semanas salíamos a las diez de la mañana, los colegios privados siguen siempre su curso normal. Entonces ellos casi nunca pierden clase, mientras que nosotras sí, entonces nos

vamos quedando, nos vamos atrasando ¿y es culpa de quién? del Estado, porque si alguien es cumplido en su pago nadie tiene por qué decir ‘vamos hacer paro’, porque no hay un motivo” (Entrevista 2006).

Me acerco a dos muchachas que están a mi lado y les pregunto por su asistencia a estos cursos, me dicen que estudian en el colegio A. P., un colegio público de Verbenal, en un barrio cercano, afirman asistir a estos cursos porque aunque en su colegio reciben clases de inglés, como no es intensivo a veces casi no aprenden nada, yo les pregunto ¿aquí si aprenden algo? y me dicen “no mucho, pero por lo menos más que allá sí”. Me dicen también que lo que no les gusta del (colegio privado) es su infraestructura, ellas dicen “este colegio parece público, esta muy mal, ¿ya vio los baños?, son feísimos, eso ni en donde estudiamos que sí es público, allí la infraestructura es mucho mejor”, les pregunto también ¿cómo les parecen los profesores? Y responden: “la mayoría casi no saben, por ejemplo este casi no sabe explicar y es como de mal genio, pero como es gratis pues qué se le hace, antes que dan esto” (Diario de campo).

Ligado a lo anterior, especialmente en el Caribe colombiano, un tema polémico es el de la gratuidad. La diferencia fundamental entre un colegio privado (“de pago”) y uno oficial (“público”) estaría precisamente en la gratuidad. Sin embargo, como el Estado no garantiza los recursos para el funcionamiento de los colegios, éstos se ven obligados a cobrar algunos de los servicios y materiales que necesita para su funcionamiento. Y esto se presta para que se produzca una cierta estratificación dentro del sector estatal entre los colegios, dependiendo del prestigio y las tarifas adicionales que cobran. La controversia ha sido muy fuerte en estos últimos años, más porque algunos alcaldes han prometido la gratuidad a sus electores pero luego no han girado los recursos a los colegios, trasladando el problema a éstos últimos y enfrentando a los padres de familia con los rectores.

Entrevistador: “¿Para ti qué es la escuela pública, qué es estudiar en la escuela pública?

Estudiante: “Para mí es un espacio para las personas que de pronto no tienen los recursos para estar en un colegio pago, pero igual siento, que mi institución a pesar de ser una escuela pública no tiene que envidiarle nada a un colegio pago.

Entrevistador: “¿Por qué?

Estudiante: “Porque me parece una excelente institución, con una excelente docencia, o sea que hay unos buenos profesores [...]. Lo único es que por esos problemas, como el paro, es el único defecto que tiene la escuela pública” (Entrevista 2007).

“Hay algo que me llamó la atención de este colegio y es que le dan la oportunidad a los niños de bajos recursos, y le dan la oportunidad de ir a estudiar... parte de la matrícula que ellos tienen se la ponen por cuotas cómodas (Entrevista a madre de familia 2007)

Público vs privado

La dicotomía público / privado, si bien desde la teoría política ha sido profundamente cuestionada, sin embargo aparece una y otra vez en el trabajo de campo en múltiples formas: desde la experiencia en carne propia de los actores –estudiantes, padres, docentes- que han conocido escuelas del sector oficial y privado; desde los estereotipos que circulan de boca en boca o en los medios masivos; desde las políticas públicas... Es difícil para la mayoría de los entrevistados hablar de la educación pública sin hacer una comparación implícita con las lógicas de los colegios privados.

En el caso educativo colombiano el dualismo privado y público tiene larga data, siendo históricamente predominante la educación privada. El sistema constitucional y legal ha privilegiado históricamente el derecho a la libertad para ofrecer educación, sobre el derecho de los ciudadanos a la educación. La educación estatal nunca se ha aproximado a ser un monopolio, salvo en algunas regiones donde no era rentable la educación privada (sectores rurales y pequeños y alejados municipios). Incluso en algunas de estas regiones el Estado financió a las comunidades religiosas dándoles gran autonomía para desarrollar sus programas, como fueron las Prefecturas Apostólicas en los territorios indígenas.

La Constitución de 1991 define toda la educación en Colombia como un “servicio público”, así sea “prestada por particulares”, lo cual permite considerar varias modalidades en la práctica, tal vez algo paradójicas en su enunciación: educación pública estatal, educación pública semiestatal (mixta en la financiación o en la administración) y educación pública

privada.³ Al declarar toda la educación un asunto público los constituyentes quisieron en realidad asegurar la competencia del Estado para regular y ejercer algún control en la educación privada.

Aunque con algunas excepciones, es generalizada en el país la idea de que la educación privada, *per se*, es superior a la estatal:

Costos educativos. *Periódico El Heraldo*.- Barranquilla. 13-12-2004. “Muchos colegios privados de Barranquilla han tenido que cerrar sus puertas y otros están próximos a liquidarse por la mala situación económica que enfrentan, fundamentalmente debido a que los padres de familia no cancelan las pensiones y otros compromisos adquiridos. Es comprensible que todo padre quiera que sus hijos estudien en los mejores colegios, por lo que opta por establecimientos educativos privados los cuales no sufren problemas de paros, huelgas, tienen mejores instalaciones y en general ofrecen muchas más garantías que los públicos. Pero esta justa aspiración paterna, cuesta. Por eso quienes deciden libremente que sus hijos estudien en colegios privados, deben cumplir con las obligaciones que aceptan al momento de firmar el ingreso, las cuales obviamente deben darse dentro de una regulación estatal, para que no se llegue a excesos. Lo que sucede actualmente es que muchos padres matriculan a sus hijos en colegios particulares, sólo para guardar las apariencias sociales, aunque no cuenten con recursos para cancelar mensualmente las pensiones respectivas.”

La nota de *El Heraldo* es clara igualmente en señalar una misión reguladora del Estado para evitar los excesos en los cobros de la matrícula, en especial en los colegios de clase media y media baja. En los colegios de elite no se vería deseable la regulación estatal pues los elevados costos de matrícula son los que garantizan su exclusividad.

Un primer estereotipo que surge en la experiencia de los actores es que en los colegios “de pago” se “estudia más”, se “avanza más”, se sacan mejores resultados en los exámenes de

³ A la primera modalidad se le denomina normalmente como “educación pública” y a la tercera “educación privada”. La segunda modalidad recibe ambas denominaciones según quién denomina y el contexto de enunciación. Por ejemplo, los colegios privados que reciben financiación del Estado en la modalidad de

Estado. Cuando un colegio oficial tiene fama de “exigente” se dice que parece un colegio privado.

“Hay una cosa que me llama la atención del imaginario que nosotros tenemos de que nosotros decimos que una escuela pública funciona como una privada cuando la escuela funciona bien (...) ¿Qué significa esto? que la escuela pública es el desgreño, el caos...” (Seminario 2007)

Otro estereotipo que se repite en la comparación entre colegios oficiales y privados tiene que ver con el comportamiento de los estudiantes, con su origen social, con la disciplina, el orden y el cumplimiento de ciertas normas morales y de convivencia:

“Ahí decía el nombre del colegio todo grande, yo me asomé y pues me gustó y me quedé acá, no había más que hacer, yo no sé pero yo no quería estudiar en un público, estudiaría pero por la mañana, y pues es que no sé, la experiencia de unos amigos, de unos amigos que estudiaban por la tarde, o no tienen la culpa, pero por la tarde se ven las pandillas o la marihuana y los de la noche, por la noche también se ve eso, y ya” (Entrevista 2007).

“El otro día me llamaba la atención que un supervisor que llegaba aquí me decía oye tu escuela es pública, ¡ah claro que sí!, pagada por el Estado y todo eso, pero es que imagínate está limpiecita, hay canecas, los niños están sentaditos en sus sillas y todo en su sitio, no parece una escuela pública” (Entrevista a profesor de la Costa).

Esta visión dual público – privado oculta que existen formas diversas de colegios públicos y de colegios privados en una gama bastante amplia. Si intentamos simplificando una tipología, entre los privados encontramos colegios de elite por los mecanismos económicos o por los mecanismos sociales de exclusión que utilizan; también hay algunos colegios de elite que se han especializado en atender a los niños y jóvenes de la clase alta que resultan socialmente “problemáticos” (educación especial, drogadicción, comportamientos “antisociales” y violentos, desinterés por el estudio...); encontramos igualmente colegios de elite (los menos)

convenio se consideran colegios privados, pero el Estado contabiliza los estudiantes que financia en estos colegios como pertenecientes al sector estatal.

que –además de los mecanismos económicos y sociales- establecen altos estándares académicos para ingresar o permanecer en ellos; los hay pluralistas y no confesionales, binacionales, confesionales, mixtos, masculinos y femeninos; con idearios y planteamientos pedagógicos “innovadores” y “tradicionales”. Cuando la prensa habla de los “colegios privados”, o cuando se publican en la WEB y en las revistas como *Dinero* o *Semana* los *rankings* de los colegios en las pruebas estandarizadas, “colegio privado” se refiere en realidad a los colegios de elite de las grandes ciudades que no atienden a poblaciones “especiales”, y que son una franca minoría (menos de 300 en el país). Y es obvio que dichos colegios presenten una clara superioridad respecto de los “colegios públicos” en resultados de los estudiantes en las pruebas, en instalaciones y equipos, o en prestigio.

Un segundo bloque, también diverso, se orienta hacia las clases medias y medias bajas; aquí el liderazgo en cuanto a prestigio lo llevan los colegios confesionales, herederos de la tradición católica de formación de las elites y las clases medias, hoy venidos a menos en una sociedad más pluralista y menos confesional. A pesar de la hegemonía de los colegios confesionales en esta franja, encontramos todas las modalidades de los colegios de elite, e incluso colegios militares que preparan para esta carrera y que son negocios de militares retirados. En provincia, sobre todo en pequeñas poblaciones, se encuentran también pequeños colegios fieles a la tradición confesional a cargo, no de comunidades religiosas sino de grupos familiares –casi siempre hermanas solteras- que tienen un rancio reconocimiento social en el pueblo.

Finalmente –y este es el fenómeno mayoritario y de mayor expansión en la actualidad- encontramos los denominados “colegios de garaje”; son colegios privados que funcionan en una casa ampliada o en un grupo de casas en los barrios populares de las grandes ciudades; se denominan “de garaje” porque inician abriendo unas clases en el garaje de la casa de vivienda del director o directora y poco a poco se van ampliando siguiendo el mismo patrón de autoconstrucción de los barrios populares. La mayoría de ellos no cuentan con unas instalaciones adecuadas ni con los equipos básicos (patio de recreo, canchas deportivas, biblioteca, laboratorios, medios audiovisuales...); con frecuencia contratan profesores por debajo de los sueldos promedio, por lo que ocupan estos puestos estudiantes universitarios o profesionales que temporalmente se encuentran sin empleo. Este tipo de colegios –así como algunos confesionales en barrios populares- atiende población de estratos 1, 2 y 3 y ha sido el

más beneficiado por la política de financiación a la demanda de estos últimos años, recibiendo fondos públicos bajo la modalidad de convenios con el Estado.

Otro tipo de colegio privado que recibe financiación del Estado es el que montan como negocio y como recurso para sus clientelas los políticos en algunas regiones, por ejemplo.

“Aquí la cuestión que marca la educación de Soledad, es decir, gran cantidad de cosas de Soledad, las más prestantes, son de propiedad de políticos (...) Es que generalmente los concejales tienen como propiedad un colegio, entonces eso determina ya una calidad porque entra a jugar aquello de las becas, de ese juego. Son esos colegios generalmente los que ejecutan los programas de becas del Estado” (Entrevista con docente).

En el 2000 en Bogotá la administración creó una nueva modalidad de colegio privado o mixto: los colegios en concesión. Estos son veinticinco colegios construidos, dotados y financiados en su totalidad por el Estado, pero entregados a empresas privadas para su administración por períodos de 14 años con la posibilidad de obtener beneficios económicos.

Administración y colegios privados se relacionan de forma diferente según estas tipologías. Por ejemplo, los colegios de elite (estratos 5 y 6) son más autónomos y tienen una gran capacidad de negociación con el Estado; pertenecen a un régimen denominado “regulado” por el que ellos pueden fijar libremente los costos educativos. Los colegios privados ubicados en los demás estratos (1, 2, 3 y 4), tienen un régimen “vigilado” y, aunque se habla de una autonomía para su clasificación, los costos deben ser comunicados a la Secretaría de Educación para su aprobación. Algo similar sucede con los colegios “mixtos”, es decir, los privados que reciben financiación estatal. Los colegios en concesión, dados para su administración a empresas reconocidas, universidades y colegios de elite, también tienen un tratamiento preferencial tanto en los ingresos que reciben como en su autonomía administrativa y pedagógica; por el contrario, los colegios en convenio, muchos de ellos verdaderos colegios de garaje, reciben los pagos según un baremo establecido al evaluar las condiciones que ofrecen y están sujetos a una mayor supervisión y control.

Entre los colegios estatales, aunque hay menor variedad, también existen diferentes tipos. En primer lugar los grandes colegios denominados “nacionales” -financiados y construidos por la

administración central en alguna época- así como los que se crearon fruto de un gran proyecto con financiación exterior, como los INEM o los CASD, o las Escuelas Normales y algunos colegios agropecuarios en el medio rural. Son colegios con buenas instalaciones y dotación, un profesorado cualificado, con cierta autonomía y capacidad administrativa para desarrollar proyectos tecnológicos, académicos o agropecuarios. Aunque han sido golpeados financieramente y en su especificidad misional en estos últimos años, muchos todavía conservan su impulso inicial y algo de su prestigio. Algunos docentes y estudiantes en la Normal de Santa Ana de Baranoa, todavía hablan con orgullo de su colegio y de su pasado de gloria. Los padres de familia igualmente reconocen su “calidad” y su capacidad para ofrecer un plus a sus hijos, en especial en la educación media, que no encuentran en otros colegios públicos ni en los privados de clase media y baja. Varios de estos colegios obtienen igualmente los mejores resultados del sector público en las pruebas a los estudiantes.

En segundo lugar podemos considerar el colegio mediano que hasta hace unos pocos años ofrecía únicamente la educación secundaria y media y, a veces, la primaria. Es el colegio promedio pero que presenta una gran diferencia si se encuentra en una gran ciudad o en una población pequeña o en el medio rural. En las grandes ciudades estos colegios suelen pasar inadvertidos, encerrados en sus muros, defendiéndose de la ciudad y de espaldas a la comunidad; por el contrario, en provincia, son verdaderos centros culturales, cívicos y sociales. El rector o la rectora en este caso se codea con el cura párroco, el concejal o el alcalde: es una autoridad local. Además de esta primera división podemos establecer muchas otras subdivisiones en la tipología según su ubicación (centro histórico, barrios populares, barrios de invasión y de desplazados, barrios de urbanizadoras con cierta planificación...), la población que atienden, las tradiciones y enfoque pedagógico, la extracción social y antigüedad del profesorado (por ejemplo el profesorado de mayor edad se ha ido trasladando a los colegios en zonas más centrales y con mejor transporte). Finalmente, existe un gran número de escuelas de primaria y algunos pequeños colegios diseminados en las grandes ciudades y en toda la geografía del país. Aquí, en forma similar a los colegios de provincia, las escuelas rurales han sido apropiadas por los comuneros y son con frecuencia el centro social y de la vida comunitaria. En este caso las diferencias notorias se producen entre regiones; las que han tenido economías con una cierta solidez, como la zona cafetera, cuentan con buenas escuelas rurales; regiones rurales y suburbios urbanos empobrecidos suelen contar con escuelas también precarias.

La simplificación excesiva de la anterior tipología sirve, no obstante, para mostrar que el dualismo colegio público / privado no es tan monolítico ni tan claro. Desde el punto de vista de la “calidad” que se suele mencionar como eje de la comparación, no hay duda de que los grandes y medianos colegios estatales superan con mucho a los colegios privados “de garaje” que hoy proliferan: en instalaciones y dotación, en profesionalismo y compromiso del profesorado, en resultados de los estudiantes en las pruebas de Estado.

No obstante, las últimas administraciones han implementado una política de congelación del sector estatal y de incremento en el financiamiento de la educación privada fortaleciendo un mercado de servicios educativos y para-educativos (vigilancia, aseo, refrigerios y restaurantes, evaluación, capacitación...), siguiendo igualmente el modelo de la Nueva Administración Pública. El Plan de Desarrollo del primer gobierno de Uribe –*La revolución educativa*- es explícito en afirmar que la inversión se orientará a los colegios privados y religiosos. Sin embargo, con el empobrecimiento de las clases medias y medias bajas en estos últimos años, el negocio de la educación privada orientada a estos usuarios se vino abajo. Por eso, las medidas adoptadas para el crecimiento del sector sirvieron en realidad para evitar su quiebra masiva y mitigar el impacto de la crisis. Pero también este fenómeno provocó un éxodo masivo de estudiantes del sector privado hacia el estatal, de modo que la política de debilitamiento del sector educativo estatal orientada a fortalecer un mercado educativo no ha podido realizarse con la profundidad que se esperaba por el deterioro de la capacidad económica de las clases medias y medias bajas.

No obstante, la transferencia al sector privado de los servicios para-educativos ha sido casi total en Bogotá y la mayoría de las regiones. Y hoy en día no sólo se subcontratan los servicios para-educativos, sino también los propiamente educativos con ONG. En algunas regiones donde el conflicto armado dificulta la administración de la educación, hemos sabido de fuentes fidedignas en nuestro trabajo de campo que una administración departamental de la región Caribe ha contratado integralmente el servicio educativo con grupos paramilitares en una de sus regiones.

Paradójicamente, estos procesos de contratación con empresas privadas y ONG, en lugar de producir un mercado cada vez más competitivo y diversificado, están conduciendo a la creación de grandes monopolios expertos en contratar con el Estado. A los organismos estatales también les resulta más eficiente contratar todo con una sola empresa, en lugar de

tener que analizar un gran número de proponentes y luego ejercer el control y la supervisión sobre ellos.

Y es que, en realidad, desde el punto de vista de un administrador, la distinción entre el sector público y privado es insignificante. Ya lo había advertido Weber:

“constituye un error suponer que el trabajo intelectual de la oficina [de una empresa privada] se distinga en lo más mínimo de aquel del despacho estatal. Antes bien, ambos son esencialmente homogéneos. Desde el punto de vista de la sociología, el Estado moderno es una ‘empresa’ con el mismo título que una fábrica” (Weber 1964:1061). Lo que los caracteriza a ambos es “la ‘separación’ del cuerpo administrativo, o sea los funcionarios y los trabajadores administrativos, de los medios materiales de administración” (1964:1060).

Por otra parte, y como ampliaremos más adelante, las nuevas lógicas empresariales van a penetrar profundamente en la gestión de las escuelas estatales.

La distinción público-privado en la educación básica obligatoria para los estratos 1, 2 y 3 se convierte cada vez más en una distinción irrelevante –independientemente de quién preste este “servicio”- va a ser parcialmente financiada con fondos públicos y organizada, gestionada y administrada como una empresa privada prestadora de servicios. Las escuelas privadas que reciben fondos públicos no abandonan sus idearios confesionales ni adhieren a un ideario de educación pública, sino que se someten a unos estándares de calidad en sus instalaciones y en los resultados de los estudiantes en las pruebas de Estado. Incluso un ideario como el paramilitar en la práctica está siendo financiado por los fondos públicos en algunas regiones del país.

Lo público, en realidad, se reduce cada vez más a un mero problema de financiación de los más pobres, algo que casi siempre fue así en Colombia, pero que la Constitución de 1991 había intentado ampliar con un ideario y un proyecto de nación. Igualmente, la predicada libertad de elección de la ideología neoliberal sólo se aplica a los que pueden pagar. Los colegios privados que reciben subvenciones estatales son cada vez más controlados.

En el Departamento del Atlántico vimos cómo los colegios públicos competían entre ellos y con los privados gracias a la gestión de sus rectoras con salas de informática y bilingüismo,

con éxitos deportivos o culturales, con fachadas neoclásicas o con aire acondicionado en algunos lugares (mientras que las aulas, por el contrario, eran oscuras, con puertas destrozadas, rejas, paredes rayadas, pupitres deteriorados, hacinamiento...). En Bogotá algunos colegios compiten en torno a premios a la gestión escolar como El Galardón y evitan recibir a los niños de estratos más bajos negándose a las ayudas para el comedor escolar y para el transporte; otros se esfuerzan por conseguir mayores subsidios para su comedor.

La privatización del sector estatal se refleja también en la introducción de lógicas empresariales en los colegios oficiales:

“Y la gente tiene la idea de que estos procesos de calidad son para empresas, o por instituciones educativas privadas. Esto nos va a tocar... Estamos en un proceso con el comité de calidad creyendo en eso, esto está para dos años, un año y medio. Esto es una cultura...” (Entrevista 2006)

Entrevistador: “Lo pregunto porque cuando estuve esa vez en la reunión, el asesor utilizaba términos como el de cliente...”

Docente: “Nosotros cambiamos la palabra cliente por usuario. Los usuarios, los servidores, pero clientes no. Los términos fueron negociados, nosotros tratamos, para trabajar una parte más humana, nosotros negociamos algunos términos.” (Entrevista 2007)

“El otro asunto es este, como se funden, se pierde la frontera entre lo privado y lo público. Un caso que por estos días me hiere la sangre es una entidad que vive del Estado, la Cámara de Comercio, ellos reciben dinero del Estado y sobretodo eso se ha montado un poder alrededor de eso (...) Contratan entidades creadas por ellos mismos para controlar la educación pública. A mí me llama la atención por ejemplo la forma en que ellos interpretan lo público y cómo desde lo privado funciona lo público pero con dineros de lo público también (...) PROMIGAS –una empresa proveedora de gas natural- tienen un sector que está aspirando a administrar la educación, porque quienes regalaron unos estanticos, unos estantes todos feos y unos cuantos libritos y ya con eso salen a decir que saben de educación” (Seminario 2007).

A manera de conclusión

Si entendemos lo público como el proceso de construcción de un ámbito donde se dirime lo que beneficia o afecta a todos, las fuerzas privatizadoras, del mercado, constituirían una amenaza para su construcción, en tanto su propósito central -el crecimiento económico- no beneficia a todos. En este sentido, es necesario considerar una serie de líneas de fuerza que configuran en la actualidad el campo de la escolarización en el país y que vienen amenazando el sentido público de las prácticas escolares: a) las situaciones de violencia y de pobreza en la que vive buena parte de la población, b) la clientelización y corrupción de muchos gobiernos locales, c) la tendencia privatizadora de las políticas estatales; d) los efectos desterritorializadores de los procesos de globalización; e) el predominio en las políticas estatales de finalidades de mejoramiento de la gestión de las escuelas y la poca importancia que se le da a la dimensión pedagógica de la vida escolar, f) el énfasis en prácticas individualizantes y competitivas que debilitan el tejido social; g) la lógica gerencialista de las escuelas con su énfasis en la eficiencia, la ampliación de la cobertura sin incrementar los recursos, y el control de arriba hacia abajo, entre otras.

En términos del escenario poco propicio para la construcción de lo público se presentan un conjunto de elementos históricos significativos en el caso colombiano: a) la cultura católica que predomina, tanto en las escuelas públicas como en muchas privadas; b) la debilidad histórica del Estado y la débil prioridad que ha tenido la educación pública en las políticas estatales; c) la debilidad histórica en la exigencia de rendición de cuentas a la sociedad por parte de las instituciones educativas; d) la configuración de dos sistemas de educación (público y privado) que segregan a las clases sociales.

En el trabajo de campo aparece la escuela como un espacio público, tal vez como la primera experiencia de un ámbito público para los niños, pero un espacio sometido a fuertes tensiones, y donde no se reflexiona sobre su carácter público. Igualmente, el haberse aproximado a diferentes colegios –estatales y privados, de élite, de clases medias y de sectores populares-, y en distintas regiones del país, muestra la complejidad y diversidad de las formas como se entiende y se negocia la idea misma de lo público en la escuela colombiana y la forma como los distintos actores se construyen como sujetos en su dimensión ética y política.

Entrevistador: “Tu has trabajado en escuelas privadas también...”

Docente del Departamento del Atlántico: “Sí, ocho años fue mi experiencia en escuela privada, fue mi escuela que me enseñó. (...) Entonces, ahí arranca mi trabajo paralelamente prácticamente, público y privado, y eso no ha roto ninguna frontera. Tal como me comporto yo acá, me comporté en el colegio donde trabajé, y me comporto en la Universidad (...) [privada], que es donde trabajo (...) Entonces, por eso yo no puedo desdoblarse papeles, como siempre lo digo. Yo soy una, soy [...], y soy así. De pronto, esos dos entes, del público y privado, se encontraron con una persona que venía con unos principios de una mamá que me educó sola y que me dijo: ‘No, es que usted tiene que andar pa’ lante, tiene que andar pa’ lante’, y esa es una cuestión que no se olvida nunca. Y todo el pasado de uno, del hambre, de miseria, de trabajo, de trabajo y de estudio al mismo tiempo, eso le permite a uno cada segundo aprovecharlo y darlo a los demás. Mira, yo amo mi profesión, yo vivo mi profesión, y creo que a veces me paso.

Entrevistador: “Pero digamos, dices que te comportas igual, pero ¿puedes caracterizar lo que es una escuela pública o una privada?”

Docente: “Me cuesta un poco de trabajo caracterizarlo, porque yo hago parte de esos entes, pero yo por ejemplo puedo decir que afloran esas incomodidades humanas mías, cuando yo estoy en esta parte que es pública y veo que las cosas no funcionan como yo... no es como yo quisiera, sino como debería ser (...). La entidad privada se planea, se cumple y se controla, se evalúa y se toman decisiones con el resultado, entonces ya uno sabe adónde va (...) En la escuela pública, uno por más que hace el esmero de que se cumpla, que se haga todo, siempre hay ese factor, que no entiendo por qué entra a bajarle la importancia a otras cosas. Yo creo que es falta de planeación, falta de organización, pero que no es local, no es de la escuela, es el sistema mismo. Nosotros podemos ver, por ejemplo, cómo cuando vamos ya en mi cuarto mes de trabajo, llega algo de la Secretaría de Educación, a veces que dice que coloques en tal parte eso, por decirte, o que tienes que hacer un foro de, o que tienes que presentar esto. Entonces uno dice, bueno, ¿dónde está el respeto por el docente que planea? Yo creo que desde la misma Secretaría de Educación y desde el mismo Ministerio, piensan que es que uno no es organizado, y yo creo que eso hay que hacerlo respetar” (Entrevista 2007).

Bibliografía

- Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Trad. Ramón Gil. Barcelona: Paidós.
- Blondiaux, Loïc. 2003. "Publics imaginés et publics réels. La sollicitation des habitants dans une expérience de participation locale," en *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 313-326. Paris: PUF
- Bobbio, Norberto. 1980. "Pubblico/privato," en *Enciclopedia*. Editado por R. Romano, pp. 401-415. Torino: Giulio Einaudi
- Cefaï, Daniel, y Dominique Pasquier. Editores. 2003. *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Paris: PUF.
- Chanial, Philippe. 2003. "La culture primaire de la démocratie. Communautés locales, publics démocratiques et associations," en *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 269-289. Paris: PUF
- Delgado Ruiz, Manuel. 1999. *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, John, 1995. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*,
- Dewey, John, 2004. *Experiencia y educación*, edición de Javier Sáenz Obregón, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, John. 1958. *El público y sus problemas*, Buenos Aires: Ágora.
- Dubet, François. 2005. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en *Revista Colombiana de Sociología*, no. 25.
- Dubet, François, O. Cousin, y J-Ph. Guillemet. 1989. "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges", en *Revue Française de Sociologie* 30:235-256.
- Fernández Enguita, Mariano. 1992. *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. 1996. "Tecnologías del yo", en M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós.
- Garay, Jorge. 2000. Una nota sobre la construcción de lo público en Colombia. *V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector*. Cartagena de Indias, Colombia.
- Geuss, R. 2001. *Public goods, private goods*. Princeton University Press.
- Joseph, Isaac. 2003. "La notion de public: Simmel, l'ecologie urbaine et Goffman". En *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 329-346. Paris: PUF
- Merlin-Kajman, Hélène. 2003. "Le public: quelques réflexions historiques," en *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 101-112. Paris: PUF
- Miñana Blasco, Carlos, ed. 2000. *Interdisciplinariedad y currículo : proyectos escuela - universidad*. Bogotá: Programa RED - Universidad Nacional de Colombia.
- Múnera Ruiz, Leopoldo. 2001. "La tragedia de lo público," en *Trans* 1:224-243.
- Pécaut, Daniel. 2000. *Crisis y construcción de lo público*, www.colombiatercersector.org
- Quéré, Louis. 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
- Sáenz, Javier. 2004. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá- IDEP.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. 1995. "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. 1, p. 128-141. Madrid: Morata-Paideia.

Sennett, Richard. 2002. *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

Strobel, Pierre. 1994. "Service public et relation de service : de l'usager au citoyen", en *Relations de service, marchés de services*. Editado por J. d. Bandt y J. Gadrey, p. 43-62. Paris: CNRS.

Uricoechea, Fernando. 2001. "Lo público: historia y estructura," en *Trans* 1:42-54

Weber, Max. 1964. [1922]. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 2^a edición. México: Fondo de Cultura Económica.