



Programa de Fortalecimiento de la Capacidad
Científica en la Educación Básica y Media - RED

Saberes locales y construcción de lo público en la escuela

Estudio desarrollado en el marco de la Convocatoria Nacional
Apoyo a grupos de investigación consolidados con docentes nuevos
MARSUPIAL

I N F O R M E F I N A L

Presentado a la Dirección de Investigación de la Sede de Bogotá

Bogotá, febrero de 2008

Equipo de investigación

José Gregorio Rodríguez:	Investigador principal y director del proyecto. Profesor del Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia
Carlos Miñana Blasco:	Profesor del Departamento de Antropología Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia
Javier Sáenz Obregón:	Profesor del Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia
Martha Orozco de Amézquita:	Profesora del Departamento de Biología (pensionada) Facultad de Ciencias Universidad Nacional de Colombia
Fabiola Téllez:	Supervisora Secretaría de Educación Distrital Cadel Usaqué
Paulina Gómez de Linares:	Directiva docente de Educación Básica y Media
María Nilsa Castaño Pavas:	Directiva docente de Educación Básica y Media
Rosa Isabel Camelo:	Profesora de Educación Básica y Media
Flor Marina Triana de Prieto:	Directiva docente pensionada de Educación Básica y Media
Rosalba Beltrán Gualtero:	Directiva docente pensionada de Educación Básica y Media
Blanca C. Suescún de Castro:	Directiva docente pensionada de Educación Básica y Media.
Margarita Jaramillo:	Profesional, Coordinación administrativa y financiera

Estudiantes Asistentes y Auxiliares de investigación

Ana María Mahecha:	Antropóloga, Estudiante de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo
Carolina Guerrero:	Licenciada en Ciencias Sociales, Estudiante de Maestría en Historia
Carlos Andrés Pachón:	Estudiante de Antropología
Óscar Gilberto Hernández:	Estudiante de Psicología

Instituciones participantes

Institución Educativa Técnica 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.

Nota:

La profesora Catalina Toro Pérez, del Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, participó hasta el 15 de febrero de 2007, fecha en que inició comisión de estudios en el exterior. Agradecemos también sus comentarios a la versión final, al igual que al profesor Javier Lozano.

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	4
Presentación.....	5
1. El problema y la metodología.....	6
1.1 El problema.....	6
1.2 Metodología.....	10
2. Desarrollo de la investigación	14
2.1. Instituciones Educativas participantes	14
2.2. Trabajo de campo.....	15
2.3. Procesamiento y análisis de datos.....	16
3. Entornos locales y prácticas escolares	20
3.1. ¿Qué entra de lo local?	21
3.1.1. Problemáticas locales	21
3.1.2. Los saberes locales	26
3.2. ¿Cómo entra lo local?	28
3.2.1. En el currículo	28
3.2.2. En las prácticas formativas.....	31
4. La construcción de lo público en la escuela.....	38
4.1 Estableciendo fronteras.....	38
4.2 Democracia, ciudadanía y pluralismo	40
4.3 Público y sentido de propiedad.....	43
4.4. Toma de conciencia, sensibilización y conocimiento	45
4.5 Hacer público, publicitar	46
4.6 Público en relación con el Estado y la administración	48
4.7 Educación para los pobres.....	49
4.8 Público vs privado.....	51
4.9 Celebraciones “públicas” y ritualidad escolar	57
4.10. Los actores y la construcción de lo público en la escuela	61
5. Contextos escolares y entornos locales.....	74
5.1 Factores contextuales	74
5.2 Factores institucionales y políticas.....	81
6. Los saberes locales y la construcción de lo público en la escuela (A manera de conclusión).....	89
6.1 El punto de partida.....	89
6.2 Elementos conceptuales apropiados para la reflexión sobre lo público y su relación con lo local	90
6.3 Principales avances en la reflexión conceptual	93
6.4 Las prácticas y la construcción de lo público	97
Bibliografía.....	98

Agradecimientos

Un trabajo que se hace con la participación de tantas personas y compromete tantas instituciones, dará cuenta no solo de la multiplicidad de tópicos, sino de la polifonía de un grupo heterogéneo y diverso. El texto final, es el fruto de debates, diversidad de posiciones, y formas de participación también diversas y no solo el resultado de una sola escritura. Esperamos que el lector encuentre la huellas de quienes realizaron el trabajo de campo, de profesoras/es y directivas/os que realizaron diarios de sus escuelas, a directivas/os, profesor/ases y estudiantes de las instituciones participantes que no solo dedicaron su tiempo para aportar su conocimiento y experiencia, sino que escudriñaron en sus recuerdos para hacer historia y de manera espontánea manifestaron sus opiniones sobre los múltiples tópicos explorados y, sobre todo, nos acogieron como amigos, nos dejaron compartir su cotidianidad durante nuestra permanencia en sus instituciones y aulas y nos animaron para abrir la mirada y agudizar la escucha, de manera que pudiéramos ver y oír aquellas cosas que no son posibles de descubrir desde nuestro rol de investigadores y sí se logran cuando se tiene la experiencia escolar contemporánea, que por más que nos empeñemos en ver como invariante, ha tenido cambios sustanciales.

Gracias a estudiantes, profesoras/es, directivas/os y otros miembros de las comunidades escolares de las siete instituciones participantes quienes abrieron sus puertas y colaboraron de múltiples formas con miras a lograr los objetivos del estudio.

Gracias también a los estudiantes de la Universidad Nacional que se comprometieron a fondo para que el trabajo de campo fuera revelador de los fenómenos que queríamos explorar y lograron establecer relaciones de confianza con las personas de las Escuelas.

Gracias a los miembros del equipo quienes desde sus saberes y experiencias, venidos de formaciones y tradiciones diversas, aportaron lo mejor de sí para que el estudio fuera una oportunidad de encuentro y de construcción cooperativa, permitiendo que todos nos reconociéramos a los compañeros como portadores de saber y constructores de esta dinámica de investigación compartida.

Presentación

El estudio *Saberes Locales y construcción de lo público en la escuela*, desarrollado en el marco de la Convocatoria Nacional de “Apoyo a grupos de investigación consolidados con docentes nuevos MARSUPIAL” entre los años 2006 y 2007 por el Programa RED, constituye un nuevo camino en la trayectoria del Grupo por cuanto fortaleció su tradición de realizar investigación cooperativa entre la escuela y universidad y vinculó a nuevos actores en este proceso: profesores del relevo generacional y estudiantes de postgrado y pregrado que pudieron adelantar sus tesis y trabajos de grado a la par que hacían parte activa del proceso completo de estructuración y desarrollo del estudio.

El informe que hoy entregamos a la DIB constituye un documento en el que se da cuenta del desarrollo del proyecto aprobado. El lector encontrará en el Capítulo 1 un planteamiento actualizado del problema y la metodología del estudio, en el Capítulo 2 una descripción del trabajo de campo y en los capítulos 3, 4, 5 y 6 una síntesis de los hallazgos, buscando en cada uno dar cuenta de los objetivos formulados desde el comienzo, así:

- Capítulo 3: *Entorno locales y prácticas escolares*. A la escuela entran tanto problemáticas locales como saberes locales y se incorporan de diversas maneras al currículo y a las prácticas educativas de las instituciones escolares.
- Capítulo 4: *La construcción de lo público en la escuela*. Se encontraron diversas formas de entender y construir lo público en la escuela y de movilización de los actores en esas dinámicas. Hablar de lo público desde una institución de carácter público (así el servicio lo presten particulares) hace posible identificar diversos aspectos en los cuales se centra la atención, los cuales permiten en próximos estudios impulsar acciones orientadas a enriquecer la concepción y a ampliar los horizontes de acción. La pertenencia, la apropiación de lo público, las relaciones con el Estado, el establecimiento de fronteras, la toma de conciencia, las formas de movilización, los rituales, el posicionamiento de los actores, lo público y los pobres, lo público y lo privado, la construcción de la democracia y la ciudadanía o las formas de hacer pública la educación son algunos de esos tópicos analizados.
- Capítulo 5: *Contextos escolares y entornos locales*. Las relaciones de las escuelas con sus entornos locales y con el sistema educativo, las políticas y el ordenamiento jurídico son aspectos que se analizan a partir de las experiencias y planteamientos de los actores.
- Capítulo 6: *Saberes Locales y construcción de lo público en la escuela*. A manera de conclusión, este capítulo sintetiza las reflexiones teóricas del grupo a partir de los hallazgos empíricos y su puesta en diálogo con la reflexión y la discusión grupal.

Esperamos que estas páginas tengan pertinencia para el entender una de las urgencias actuales de la sociedad y sea útil para el trabajo educativo que realizan tanto la escuela como la universidad.

1. El problema y la metodología

1.1 El problema

La sociología de los años ochenta –muy probablemente siguiendo el énfasis de las políticas educativas internacionales en los contenidos y en el paradigma curricular- se ocupó en “desenmascarar las relaciones de poder latentes en la definición del conocimiento válido” (Bonal 1998:115), acogiendo la propuesta programática de Michael Young (1971) de convertir el estudio de la escuela en una “sociología del conocimiento”, programa que asumiría Basil Bernstein durante toda su vida: “Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias dentro de, y el cambio en, la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser una importante área de interés sociológico” (Bernstein 1985:45). En antropología, y siguiendo esta misma línea, han sido frecuentes los estudios sobre textos escolares y sobre los discursos que circulan en el aula (para un estado del arte sobre los estudios acerca del currículo ver el trabajo elaborado por el equipo de investigación y ya publicado “Interdisciplinariedad y currículo. Un estado del arte”, en Miñana 2002).

Pero hoy pareciera que el Estado hubiera sido deslegitimado en la definición del conocimiento socialmente válido en la escuela, tanto por el mismo mecanismo de decisión como por la reducción de los contenidos comunes a un mínimo evaluable. La discusión por los contenidos ha pasado a un segundo plano o, por lo menos, se está dejando a la elección de los consumidores de educación en un libre mercado. En realidad, pareciera que el problema de los contenidos, del saber, del conocimiento siempre hubiera sido secundario en la escuela en el nivel local.

A mediados de los años 1950 los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff (Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff 1961) hicieron una etnografía donde analizaban los procesos de campesinización de los indígenas kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta. Los Reichel-Dolmatoff comprobaron sorprendidos que, en realidad, tanto para los indígenas recién llegados a la periferia del pueblo (los “lomeros”), como para los niños y los padres del “centro” urbano (los “placeros”), como para las mismas maestras, el conocimiento y los saberes que proporcionaba la escuela no servían para nada, salvo para mantener ocupados a los niños en el tiempo escolar, desarrollar unas habilidades y adquirir unos conocimientos que sólo servían y tenían sentido en la escuela. Los niños repetían y aprendían, por ejemplo, una serie de datos sobre su municipio que hace tiempo habían dejado de ser ciertos y que se expresaban en presente sin ser cuestionados ante la evidencia palpable de su inadecuación con su realidad. Los esfuerzos del gobierno central por introducir saberes pertinentes para la vida

rural en la escuela chocaban con las maestras, supervisores e incluso los mismos padres de familia, que veían la escuela como un mecanismo para distanciarse del mundo rural y acceder a puestos burocráticos en la capital regional. Medio siglo después campesinos e indígenas colombianos se enfrentan alrededor de la definición de los saberes pertinentes en sus escuelas. Mientras que unos quieren privilegiar saberes locales y orientados a la vida campesina, otros padres de familia -la mayoría- consideran que dicho camino conducirá a una mayor exclusión e inferiorización de sus hijos (Bolaños y otros 2004). Pero este debate parece que va a ser resuelto (ya muchos lo habían resuelto así antes) cada vez más a través de mecanismos de elección en el mercado educativo.

En el fondo, e incluso hoy, si excluimos algunas habilidades sociales e intelectuales básicas, es dudosa la pertinencia actual y futura de la inmensa mayoría de los saberes escolares (e incluso universitarios). Además, si la educación es permanente y si los conocimientos se desactualizan cada vez más rápido, es claro también que resulta mucho más adecuado adquirir un conocimiento en el momento en que se considere necesario y no concentrar enciclopédicamente los saberes en un período de la vida de los individuos. Así mismo, tampoco es claro, desde el punto de vista del conocimiento o del “desarrollo personal”, el porqué todos deben aprender las mismas cosas a la misma edad.

La sociedad de la información y el conocimiento no apunta a que el conocimiento escolar sea ese conocimiento altamente productivo y competitivo. A la mercantilización de la educación tampoco le interesa en el fondo lo que se enseñe, sino que se venda la enseñanza. Ha habido un desplazamiento del control del conocimiento hacia el marketing y la gestión, y hacia las pruebas o test. Antes el currículo era definido en gran parte por técnicos a nivel nacional; en algunos aspectos se daban debates en el Congreso y se establecía cierta presión de algunos movimientos por eliminar o introducir algo. Sin embargo, era en el aula y en los libros de texto donde se jugaba casi todo. Pero ahora con la descentralización, la minimización de lo común y con cierta flexibilización curricular, puede jugar más la definición de lo localmente pertinente, los intereses de los padres de familia.

Paradójicamente, ese redimensionamiento de lo local y de la autonomía de las instituciones escolares, pareciera ser neutralizado por el papel de las nuevas tecnologías y de los módulos que circulan internacionalmente, el cambio de los textos hacia el multimedia, de la relación en el aula hacia la red (caso de la enseñanza de los idiomas). Los contenidos escolares se definen desde las pruebas estandarizadas, pruebas que se universalizan para facilitar la labor de las franquicias educativas y se dirigen a nuevos campos del saber y de las “competencias”. Por un lado el centro educativo se fortalece, se responsabiliza (*accountability*), se autonomiza frente al Estado central, pero también deja de ser un lugar preferente del conocimiento y de lo pedagógico, pues se pedagogiza todo, la información nos invade hasta la saturación, la televisión se vuelve educadora y la educación ahora ya no se reduce al periodo de escolarización sino que es permanente...

Este tipo de discursos y prácticas hoy hegemónicos, parecieran tener más que ver con el marketing de determinadas ideas que con lo que realmente está pasando en el terreno. Por eso, una primera pregunta que atraviesa la propuesta tiene que ver con el papel que juegan hoy los

saberes y el conocimiento, su definición y su pertinencia en la construcción de los sentidos sociales de la escuela, la forma como y desde donde ésta se legitima.

Aunque en el contexto de las políticas educativas dominantes, promovidas a nivel internacional por agencias multilaterales como el Banco Mundial, las múltiples relaciones que pueden establecer los estudiantes con los saberes se han reducido a una lógica instrumental para hacerlos competentes en diversos campos, la misión de la escuela trasciende las fronteras de la enseñanza y el aprendizaje y se constituye en un ámbito en el cual pueden analizarse tanto los logros medibles a través de diversos exámenes de lápiz y papel, como los significados que adquiere para quienes asisten a ella y para los contextos en los cuales se inscribe.

Uno de esos significados se asocia con la posibilidad de la escuela para incidir efectivamente en la formación de sujetos participativos y autónomos que estén en condiciones de participar en la construcción de tejido social, a través de las relaciones que establecen profesores y estudiantes con los diversos saberes. Si bien los saberes tradicionales de la escuela, tanto los que devienen de los discursos instruccionales como los que se refieren a los discursos regulativos (Bernstein 1990), configuran las relaciones entre los sujetos y de ellos con su contexto, no es menos relevante el papel que juegan otros tipos de saberes, tales como los que devienen del entorno local en el que hacen la vida los agentes escolares, o los que se acuñan desde el contacto con los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

En el actual contexto globalizador en el que las identidades de muchas sociedades, como la nuestra, están amenazadas por los patrones homogeneizadores que se imponen como verdaderos y válidos, emergen múltiples movimientos que dan un papel protagónico a las realidades, tradiciones y saberes locales para cuestionar la pretensión universalizante y resignificar las relaciones local-global. De una parte, el conocimiento sobre los contextos vivenciales de los sujetos y su tematización, constituyen puerta de entrada a la construcción de significado de los diversos saberes que ofrece la escuela; de otra, el análisis de los saberes locales que se presentan como memoria de una colectividad o como el “saber cómo” que hace posible la vida en un contexto dado y constituye parte de la cultura y de la identidad propia de las comunidades, son elementos que se tornan vitales a la hora de buscar significado de la escuela para profesores y estudiantes y para las colectividades en las que se inserta la institución escolar.

La inclusión de las prácticas y saberes locales como elementos temáticos en el currículo y en las prácticas pedagógicas no son nuevos en las escuelas; sin embargo, no es un común denominador pues existen instituciones que regulan su trabajo en torno a las prescripciones de los lineamientos curriculares, los indicadores de logro, los estándares o la evaluación. Más aún, el énfasis de la política educativa nacional en las competencias básicas y en los asuntos de gestión internos a las escuelas ha fortalecido el aislamiento de la escuela de su entorno, en especial en las zonas urbanas (Sáenz 2004). Así mismo, los colegios que se denominan internacionales -que atienden a grupos poblacionales de élite- centran su trabajo curricular y pedagógico hacia una visión de carácter más universalista, pues las competencias para desempeñarse en un mundo deslocalizado (Pinto 2003), son consideradas más importantes que la vida local.

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

Describir algunas formas de acción en el marco de estas experiencias y buscar relaciones con la polifonía que significa construir lo público en el ámbito escolar, constituye uno de los ejes de este trabajo. Así mismo, con la intención de poner a crítica tanto las dinámicas de acción como las formas de construcción de lo público en las instituciones que participan en el proyecto del Programa RED, se considera pertinente que el estudio amplíe su horizonte de mirada e incluya un análisis en escuelas de diverso tipo para describir las formas como en ellas se incorpora la realidad, las tradiciones y los saberes locales -o si no se incorporan- e identificar tanto las formas de entender como de construir lo público en el contexto de deslocalización del saber que impulsan las actuales políticas educativas de tendencia universalizante.

Una mirada abierta a las diversas instituciones escolares estudiadas y un análisis al interior de cada una, permitirá describir las dinámicas que se siguen para construir lo público en esas escuelas. Un análisis comparativo entre las escuelas estudiadas hará posible establecer recurrencias y discontinuidades que orienten la construcción de posibles tipologías y atipicidades de la complejidad de los fenómenos en cuestión.

¿Cómo se construye y cómo se entiende lo público en educación en el ámbito institucional en torno a la definición y transformación de los saberes pertinentes en la escuela? ¿A la manera deweyana, con el debate y con la creación de una esfera pública, definiendo unos problemas y convirtiéndolos de interés público (Dewey 1958), o como el usuario de los servicios públicos, o como el ciudadano con derechos que los defiende, o con la defección característica de los consumidores y los clientes en el mercado? ¿Cómo se construyen los públicos, es decir, cómo se redefinen los actores frente al conocimiento escolar?

En este contexto, la pregunta central del estudio fue: ¿Qué relaciones se establecen entre diversas formas de incorporación de problemáticas y saberes locales en el currículo y en las prácticas pedagógicas en la educación básica y media y las diversas formas de entender y construir lo público en la escuela? Y el equipo tuvo como objetivo general “Establecer diversas formas de relación entre la incorporación de problemáticas y saberes locales en el currículo y en las prácticas pedagógicas y las formas de entender y construir lo público en la escuela”.

1.2 Metodología

Nuestra intención de conocer las dinámicas curriculares y pedagógicas que se dan en la escuela en sus relaciones con las prácticas y los saberes locales y las relaciones que dichas dinámicas establecen con las formas de entender y construir lo público conlleva una reflexión y una toma de posición desde la perspectiva metodológica.

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

Tampoco asumimos el desplazamiento mecánico de las preocupaciones funcionalistas o culturalistas que habían trasladado los problemas de estudio del sistema escolar o del aula, a la escuela. Desde una perspectiva de la cultura organizacional se buscaba dar explicación desde la escuela a los fenómenos que antes se explicaban desde el “sistema escolar” tales como las desigualdades, la exclusión, la imposición cultural o la reproducción social.

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

Para el interaccionismo, el efecto de que se produzcan formas recurrentes y estables de acción conjunta no se debe a la “cultura organizacional”, a los “roles”, a unas estructuras definidas de interacción como líneas jerárquicas, a los fines definidos,¹ o -como parece señalar Henry Mintzberg- a unas características o tipologías organizacionales, o a mecanismos automáticos y fijos. “Las segmentaciones que reconocemos en la organización de la realidad no son la

1 Tradicionalmente el tema de los fines ha sido determinante para la delimitación de los estudios organizacionales: “Una organización nace en el momento en que se establecen procedimientos explícitos para coordinar las actividades de un grupo con miras a la consecución de objetivos específicos” (Blau 1977:469). Pero incluso desde los años 40 los economistas cuestionaron el supuesto de la teoría microeconómica de que el objetivo de la empresa es maximizar los beneficios o utilidades de la inversión; desde la sociología se enfatizó que esos objetivos distan de ser estáticos, únicos y racionales, que algunas organizaciones como los asilos para enfermos mentales o las prisiones persiguen por lo menos dos objetivos al mismo tiempo (tratamiento y custodia), y que la distinción entre medios y fines no puede ser sino relativa pues las secuencias de comportamiento pueden encadenarse y considerar un fin como un medio para otra cosa (Perrow 1977:475). En el caso de la escuela o del sistema educativo, los fines aparecen claramente determinados en los diferentes niveles del sistema a través de la legislación específica, pero hace mucho tiempo que se ha evidenciado lo movedizo, conflictivo y poroso del problema, y cómo los objetivos escolares son incluso mucho más etéreos, polémicos y complejos que los de las empresas, asilos, hospitales o prisiones (Weick 1976).

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

Más aún, una buena parte de la interacción versa explícitamente sobre esas convenciones, rutinas, clasificaciones.² Esta rutinización se refuerza por el hecho de que la interacción se vincula temporalmente a las acciones conjuntas precedentes. Pero el peso del pasado o del presente sobre un comportamiento individual no se puede resolver en abstracto, sino empíricamente (Friedberg 1997:63) y en contextos concretos pues, de hecho, la gente usa gran variedad de métodos y estrategias -a la manera de un bricoleur- para construir la predictibilidad, fiabilidad y legibilidad del precario “orden” de la interacción (Misztal 2001) (Douglas 1996).

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

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

² “Nuestra interacción social consiste en buena medida en contarnos mutuamente qué es pensar correctamente y en repartir culpas por pensar incorrectamente” (Douglas 1996:135).

Si bien se pretende dar cuenta de la mayor gama de posibilidades que se puedan hallar, por la experiencia que se ha construido con las instituciones escolares participantes en el Proyecto Interdisciplinariedad y Currículo con el Programa RED, se prestó especial atención a las formas de construcción de lo público a través de dos temáticas centrales: las relaciones con la ciudad y con el medio ambiente.

La primera implica estudiar los procesos de acercamiento de las escuelas a la problemática de la ciudad. ¿Cómo se percibe la ciudad desde la escuela?, ¿Cuál es el rol de la escuela en la construcción de ciudadanía? ¿Cómo participa la escuela en la construcción de la ciudad? ¿Cómo incide en la orientación de la política pública escolar? ¿Cómo incorpora la escuela, realidades y saberes locales en su currículo y sus dinámicas pedagógicas?

La segunda temática permite avanzar en las formas de relación entre escuela y medio ambiente. ¿Cómo abordar desde la escuela la problemática ambiental del planeta, de la región, de la ciudad?, ¿Cómo enfrentar la transformación de los ecosistemas tropicales, (deforestación, pérdida de biodiversidad, deterioro de las fuentes hídricas, calentamiento global) y su impacto en el contexto global y local?, ¿Cómo entender el rol de nuestros países tropicales, en una nueva gobernabilidad ambiental que busca convertir el patrimonio natural en mercancía?

La defensa del agua se constituye hoy en un reto para una acción solidaria local colectiva frente a la privatización de los servicios públicos urbanos y la destrucción y contaminación de los sistemas hídricos locales generada por el modelo de ciudad insostenible, dominante. ¿Cómo desde la escuela concebimos la defensa de los bienes públicos?, ¿Cómo abordamos su problemática, impactos y conflictos?

Con miras a dar respuesta a la pregunta de investigación, el objetivo general se desglosó en cuatro objetivos específicos que sirvieron de horizonte para el trabajo de campo y el análisis de la información, dando origen a la siguiente propuesta estratégica:

Objetivos	Estrategias
Identificar diversas formas de incorporación de saberes locales en el currículo y en las prácticas pedagógicas en instituciones escolares de educación básica y media colombianas	A través de observaciones de las prácticas pedagógicas, diálogos, entrevistas o grupos de discusión (con directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la escuela y el entorno local) y el análisis de los documentos (PEI, manual de convivencia, planes curriculares, guías de trabajo de campo, guías pedagógicas, actas de reuniones, informes y escritos de estudiantes y profesores, artículos del periódico escolar, programas de la emisora escolar, producción audiovisual o de Internet), registrar los diversos aspectos del contexto local que entran a la escuela, dando relevancia a los relacionados con la ciudad y la problemática ambiental, y las formas como se incorporan a los procesos curriculares y pedagógicos.
Identificar las formas diversas como los agentes entienden y construyen lo público y cómo ellos se co-producen en ese proceso en relación con las políticas públicas	A través de observación de diversos eventos (tanto de aula como fuera de ella), del análisis de diversas producciones (escritas, audiovisuales) y del diálogo, las entrevistas o los grupos de discusión, registrar las diversas formas de entender lo público y las acciones que se llevan a cabo en y desde la escuela para participar activamente en la construcción de lo público, prestando atención a las formas como los actores se co-producen como agentes públicos y establecen relaciones con las políticas públicas.

Identificar algunos factores contextuales que inciden tanto en la incorporación de saberes locales como en la construcción de lo público en la escuela	A través de una caracterización de cada institución escolar y de su entorno local en la que se tengan en cuenta el carácter, la ciudad y su localización en ella, la población a la que atiende, el nivel, el PEI, la infraestructura, las relaciones interinstitucionales y los nexos con su entorno local, identificar los elementos que puedan explicar en alguna medida las formas de incorporación de los saberes locales y la construcción de lo público.
Analizar las relaciones entre las diversas formas de incorporación de saberes locales al currículo y a las prácticas pedagógicas y la construcción de lo público en la escuela	A través del análisis del corpus recolectado en torno a los dos aspectos estudiados, buscar evidencias que permitan establecer relaciones entre la incorporación de los saberes locales al currículo y las prácticas pedagógicas y la construcción de lo público. Halladas algunas asociaciones se buscará con algunos agentes triangular la información para verificar su consistencia.

2. Desarrollo de la investigación

2.1. Instituciones Educativas participantes

En el proyecto participaron un total de siete instituciones educativas, de las cuales cinco han participado por más de 10 años en el Programa RED. Con el ánimo de hallar diferencias, se amplió la muestra de colegios con otros dos, que hasta el momento no habían adelantado ningún proyecto con RED. A través de esta muestra se buscó cubrir características como estatales-privados; de Bogotá, de ciudades intermedias y de municipios pequeños; de clases populares, de clases medias y de élite; urbanos y rurales; mixtos y de un solo género; grandes (3000 estudiantes) y pequeños (200 estudiantes); de primaria y de secundaria/media.

En la Costa Atlántica participaron en el proyecto tres colegios de tres municipios diferentes: la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa y la Institución Educativa Dolores María Ucrós de Soledad. Estas instituciones, con más de 35 años de existencia cada una, no fueron creadas por iniciativa estatal, sino por la iniciativa de miembros de la comunidad con el ánimo de suplir la necesidad de educar a los niños y niñas de esos municipios. En sus primeros años de vida estos colegios tuvieron sedes provisionales, que en algunos casos no eran adecuadas para ser centros educativos, obligando a gestionar ante las autoridades la construcción o adecuación de los espacios, o reubicación en otros lugares. El carácter del origen de estos colegios permitió que hubiera una estrecha relación entre las instituciones educativas y la comunidad de los municipios. Actualmente las tres instituciones hacen parte fundamental de la vida del municipio y tienen una relación cotidiana con los diferentes actores municipales.

Las tres son instituciones grandes, cada una cuenta con más de 2000 estudiantes, dos de ellas como es el caso de las de Galapa y Soledad, acogen 4350 y 3201 respectivamente. A diferencia de la Normal de Baranoa, el colegio de Galapa y el de Soledad cuentan con más de una sede y una jornada. El tipo de población que acogen principalmente es de origen popular, no atienden únicamente a estudiantes pertenecientes al municipio, también a aquellos que provienen de municipios aledaños o al área metropolitana de Barranquilla.

En Bogotá se trabajó con el Centro Educativo Distrital Rural Los Soches, institución oficial que fue constituido en los años sesenta, por la iniciativa de uno de los miembros de la comunidad de la vereda Los Soches. Este colegio de origen popular como los de la costa, ha sido de gran importancia en dicha vereda, de carácter meramente rural, los estudiantes que han asistido a la escuela son campesinos. Sin embargo, desde los años 80 por los procesos de desplazamiento forzado, llegaron nuevos habitantes a la vereda, diversificando la población estudiantil. Con un gran sentido de pertenencia por parte de sus maestras, la innovación

pedagógica en la escuela ha sido una constante. Actualmente Los Soches ofrece básica primaria y acoge únicamente 140 niños de 5 a 12 años, los cuales vienen del sector campesino de la vereda y de los barrios cercanos.

En la ciudad de Ibagué se contó con la participación de la Institución Educativa Liceo Nacional, de carácter público y femenino, que tiene sus comienzos en el año sesenta, cuando la Normal de Señoritas de Ibagué se convirtió en Liceo. En sus orígenes acogió principalmente estudiantes de diversos estratos, incluidos los medios y altos. Con la catástrofe de Armero y el aumento de población desplazada en Ibagué, la institución se vio obligada a recibir a más estudiantes, convirtiéndose cada vez más en una institución de carácter popular. Actualmente cuenta con más de 3.000 estudiantes desde preescolar hasta grado 11° en dos jornadas y una sola sede.

El grupo de investigación gestionó la participación de dos instituciones que no hubieran participado en proyectos con el Programa RED. Aceptaron y tuvimos la colaboración de los colegios George Washington y el English School. Ambas instituciones educativas se encuentran en Bogotá, son de carácter privado y bilingüe. El English School acoge estudiantes de las élites de Bogotá, mientras que la población estudiantil del George Washington, en su mayoría pertenece a clases medias y medias bajas.

2.2. Trabajo de campo

Las condiciones del trabajo de campo en cada colegio fueron diferentes. En la costa el proceso de construcción de la información se llevó a cabo a través de las jornadas de trabajo que realizaron los profesores de los colegios con el acompañamiento de profesores de la Universidad y a través de la observación y recolección de datos que realizó una estudiante de posgrado, Ana María Mahecha, quien compartió durante cuatro meses la vida en los tres colegios y vivió en dos de los municipios (Galapa y Baranoa) donde se encuentran los colegios, permitiéndole acercarse a la vida diaria y la comunidad de cada municipio, al igual que a las relaciones que hay entre las escuelas y los municipios. La estancia de la estudiante permitió observar de manera más exhaustiva las distintas dinámicas e interacciones que se dan en el interior de las escuelas. El trabajo de campo que realizó en dichos colegios también hizo parte de su proyecto de tesis para obtener el grado de maestría.

En el Centro Distrital Educativo Los Soches el proceso de observación y recolección de datos fue realizado por una profesora de la Universidad que viene acompañando desde hace varios años al equipo de maestras en diversos procesos de innovación y con el apoyo de un estudiante de pregrado quien asistió a sesiones semanales a lo largo del segundo semestre del 2007. En este caso las profesoras participaron como coinvestigadoras con detallados diarios de campo, y dos ellas asistieron a los seminarios y debates en la U. Nacional. El vínculo institucional que este colegio mantiene con la UN, facilitó el desarrollo del trabajo de campo y el acceso a información relevante para los intereses de esta investigación.

En la Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué el trabajo de campo se llevó a cabo en dos jornadas: en la primera, tres profesores de la Universidad compartieron con estudiantes y

profesores tres días en los cuales se pudo recabar información acerca de las diversas experiencias de incorporación de problemáticas y saberes locales al currículo y a las prácticas pedagógicas y de participación en diversos programas de cultura ciudadana. En la segunda, el trabajo de un profesor acompañado de una estudiante de postgrado permitió precisar diversos aspectos de cómo se entiende y construye lo público desde esas experiencias.

En el English School el trabajo de campo se llevó a cabo por parte de un profesor de la Universidad, acompañado de un estudiante de pregrado. Esto permitió reconocer las dinámicas e interacciones que se dan al interior de esta institución, a la luz de los objetivos trazados por esta investigación.

En el George Washington School, el trabajo de campo se llevó a cabo a través de diversas jornadas que desarrolló un profesor de la Universidad y de la incorporación de un estudiante de pregrado quien registró la información y, de forma paralela, adelantó su trabajo de grado en torno a los sentidos que los jóvenes de los dos últimos años dan a la escuela.

Con el propósito de producir información válida para el proyecto, se realizaron dos tipos de seminarios: Seminarios con los profesores de los colegios en los cuales se estudiaron y discutieron diversos documentos en torno al tema de lo público y del carácter público de la educación. El segundo tipo de seminarios fue realizado por los miembros del equipo de investigación quienes se reunieron en 36 ocasiones; en estos seminarios se llevaron a cabo análisis de diversos documentos y discusiones y se construyó de manera colectiva, desde diferentes perspectivas del saber y de experiencias de vida, los referentes conceptuales, los aspectos metodológicos y las categorías de análisis e interpretación de la información.

2.3. Procesamiento y análisis de datos

Para la organización y sistematización de la información recogida en campo se utilizó el programa ATLAS Ti, que es una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. ATLAS Ti ayuda a agilizar muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer el programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias, etc. (Muñoz Justicia 2005: 2).

El proceso analítico se estructuró en trece índices definidos a través de la construcción colectiva del equipo de investigación a partir de la información producida y su relación con los objetivos del proyecto. Los índices que se trabajaron fueron los siguientes:

Local

Referencias a problemáticas y saberes locales que se manifiestan en el contexto escolar.

Prácticas

Referencias a las prácticas escolares en las que se aprecia una referencia explícita o una relación –tal vez no tan explícita- con las problemáticas y saberes locales o con la construcción de lo público.

Currículo

Referencias a la definición, inclusión o exclusión de los saberes legítimamente válidos en el medio escolar, especialmente los referidos a problemáticas locales o a la construcción de lo público. Se incluyen aquí las referencias no sólo a la definición y legitimación de los saberes, sino a su jerarquización y organización (qué es más importante, a qué se le dedica más tiempo, qué es una “costura”, que va primero y qué va después...), así como los mecanismos como se toman las decisiones en torno a ello.

DefActor (Definiciones de Actor)

Las formas como se definen, se construyen y se autodefinen los actores en relación a la escuela y específicamente a la construcción y consolidación de lo público en ella (ciudadanos, clientes, usuarios, burócratas...). Incluir aquí menciones específicas a la perspectiva de género y a grupos etéreos.

Público

Todas las referencias y definiciones posibles de lo público (formas sustantivadas, adjetivadas, adverbiales...), incluyendo sus oposiciones o complementaciones, como lo privado.

FactInst (Factores Institucionales)

Referencias a las características específicas y a las condiciones concretas e históricas de cada institución que pueden considerarse como factores que marcan la forma como en esa institución se establecen vínculos con lo local y como se vive y piensa lo público.

FactContext (Factores contextuales)

Referencias a los aspectos más significativos por fuera de la institución escolar que se considera pueden incidir en las modalidades de incorporación de saberes y problemáticas locales en la escuela y en la construcción de lo público en ella. No incluir aquí las políticas públicas ni el marco normativo que regula el sistema educativo (estas referencias van en Políticas). Tampoco van aquí las referencias específicas a los saberes y a las problemáticas locales susceptibles de incorporar en el currículo (éstas van en Local).

Ambiental*

Son los discursos y las prácticas relacionados con lo ambiental incorporadas en la escuela.

Urbano*

* Los índices Ambiental y Urbano no son opuestos, cada uno responde a temáticas tratadas en las escuelas que han trabajado con el Programa RED. Cuando se habla de lo ambiental no se está refiriendo a lo rural o únicamente a lo natural. Lo ambiental también se puede considerar en un contexto urbano.

Son los discursos y las prácticas relacionados con lo urbano incorporadas en la escuela. Entiéndase por lo urbano como aquello relacionado a las formas de vida urbana, las actividades y las relaciones que se establecen en ámbitos urbanos.

Movil (Movilización)

Referencias a la capacidad de los colegios para situarse como unidades educativas y pedagógicas, y para desarrollar políticas autónomas formalizadas en un proyecto específico. Esta capacidad no es el resultado del voluntarismo de los maestros “comprometidos” sino de la interacción de numerosos factores y actores, incluyendo la administración central, las directivas, los docentes, etc.

Políticas

Referencias al impacto de las políticas públicas y el marco normativo en la vida escolar, a las formas en que la escuela los asume o los afronta.

Ritual (simbolismo e identidad)

Referencias a aquellos actos relativamente ritualizados, ceremonias, símbolos, consignas que se orientan a fortalecer una identidad y unidad institucional.

GobEsc (Gobierno escolar y disciplina)

Referencias a los discursos y prácticas sobre la forma como se toman las decisiones en la escuela, a la democracia y gobierno escolar, a las formas de participación, organización y comunicación que contribuyan al análisis de la construcción de lo público en la escuela. Igualmente se referencian aquí las menciones al control y a la disciplina en relación con lo anterior.

Los documentos primarios que surgieron de la transcripción de los datos recogidos en campo, fueron codificados a partir de los índices establecidos, creando citas que dieron origen a un *corpus* por cada tema.

A partir de la obtención de este *corpus*, se diferenciaron los índices que ofrecían una información más cercana a cada objetivo de la investigación. Así, la información se agrupó en tres grandes categorías, asociadas con los objetivos de carácter descriptivo del trabajo:

Objetivos	Índices
1) Identificar diversas formas de incorporación de saberes locales en el currículo y en las prácticas pedagógicas en instituciones escolares de educación básica y media colombianas.	Local, urbano, ambiental, prácticas y currículo
2) Identificar las formas diversas como los agentes entienden y construyen lo público y cómo ellos se co-producen en ese proceso en relación con las políticas públicas	Público, políticas, factores institucionales, definición de actores, movilización, rituales

3) Identificar algunos factores contextuales que inciden tanto en la incorporación de saberes locales como en la construcción de lo público en la escuela	Factores contextuales, gobierno escolar
---	---

El cuarto objetivo, relacionado con el análisis de las relaciones entre las diversas formas de incorporación de saberes locales al currículo y a las prácticas pedagógicas y la construcción de lo público en la escuela, se desarrolla a partir del corpus recolectado en torno a los tres aspectos estudiados.

Consolidada la información producida en el trabajo de campo, no todas las instituciones tenían el mismo volumen de información. Hubo diferencias en el número de documentos y en la extensión de los mismos, como puede verse a continuación. El proyecto contó con un volumen de 129 documentos y 1230 folios para procesar, discriminados por Institución, de la siguiente forma:

Institución educativa	Documentos primarios	Número de folios
Institución Educativa Francisco de Paula Santander	29	265
Institución Educativa Dolores María Ucrós	13	105
Escuela Normal Superior Santa Ana	32	531
Liceo Nacional	18	120
Centro Distrital Educativo Los Soches	14	62
George Washington School	10	97
English School	13	50
Total	129	1230

3. Entornos locales y prácticas escolares

Como se expresó en la formulación del problema de investigación, a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas dominantes por reducir las relaciones que los estudiantes establecen con el saber a una lógica instrumental despojando a la escuela de su misión formadora de subjetividades y ciudadanías, muchas instituciones escolares logran incidir efectivamente en la formación de sujetos participativos y autónomos que estén en condiciones de participar en la construcción de tejido social, a través de las relaciones que establecen profesores y estudiantes con los diversos saberes. Uno de los caminos que siguen esas instituciones se asocia con la posibilidad de dar un estatuto de legitimidad al estudio de sus entornos y de los saberes locales y de reconocer como valiosos los saberes experienciales de estudiantes y profesores.

El conocimiento sobre los contextos vivenciales de los sujetos y su tematización, constituyen puerta de entrada a la construcción de significado de los diversos saberes que ofrece la escuela; así mismo, el análisis de los saberes locales que se presentan como memoria de una colectividad o como el “saber cómo” que hace posible la vida en un contexto dado y constituye parte de la cultura y de la identidad propia de las comunidades, son elementos que se tornan vitales a la hora de buscar significado de la escuela para profesores y estudiantes y para las colectividades en las que se inserta la institución escolar.

La inclusión de las prácticas y saberes locales como elementos temáticos en el currículo y en las prácticas pedagógicas no son nuevos en las escuelas; de hecho, el grupo que adelanta esta investigación han venido desarrollando en el último quinquenio una dinámica de investigación cooperativa escuela-universidad, en instituciones escolares públicas de diversos lugares del país, a través de la cual se promueve el estudio sobre las realidades y los saberes locales para incorporarlos al currículo y a las prácticas pedagógicas. Describir algunas formas de acción y buscar relaciones con la polifonía que significa construir lo público en el ámbito escolar, constituye uno de los ejes de este trabajo.

Los asuntos locales que se convierten en temas escolares y las formas como entran a la escuela se pueden rastrear en la organización curricular y en las prácticas de formación.

Se parte desde la concepción de currículo como referencia a la selección, jerarquización y secuenciación de los saberes legítimamente válidos en el medio escolar (Bernstein, 1985), indagando por las realidades y saberes locales que los actores escolares consideran legítimos para realizar la tarea educadora. Por los antecedentes de trabajo con algunas de las escuelas participantes, se puso especial atención en las problemáticas y saberes referidos a asuntos ambientales y urbanos.

Se indagó también por las *prácticas formativas*, en las cuales se reconoce que toda práctica sistemática y fundamentada en la construcción de conocimiento (ya sea en el aula, en la vida cotidiana de la escuela, o en acciones hacia el entorno) es una *práctica formativa* y es susceptible de convertirse, en términos de John Dewey, en una *experiencia educativa*. Para Dewey, la experiencia educativa es aquella que permite una reconstrucción tanto del sujeto como de la sociedad en la dirección de la profundización de la democracia -entendida como forma de vida, como el máximo posible de experiencia compartida- como escenario y práctica paradigmática para la construcción de lo público. La práctica central para la generación de experiencias educativas en la escuela es la *experimentación*, acontecimiento complejo por medio del cual se intensifica la relación entre las diversas asignaturas académicas, así como las del estudiante con los otros estudiantes, con el maestro y con el entorno.

La identificación de los diversos aspectos de los entornos y los saberes locales que entran al currículo o a las prácticas formativas en las escuelas estudiadas y las formas como lo hacen constituye el eje de análisis de este capítulo.

3.1. ¿Qué entra de lo local?

A partir de la información producida en campo, se evidencia que los aspectos de lo local se refieren tanto a las **problemáticas** de los contextos locales como a los **saberes** que se consideran relevantes para que sean conocidos o apropiados por los estudiantes. El análisis de la información obtenida en campo permite organizarla en dos grandes categorías: los tópicos de carácter local que entran a la escuela y las formas como se incorporan a la institución y a la vida escolar.

3.1.1. Problemáticas locales

Los aspectos locales que hacen referencia a los problemas, son susceptibles tanto de ser investigados y estudiados, como de ser intervenidos desde la escuela para buscar soluciones, así como de ser vehículos para la toma de conciencia de los estudiantes. Principalmente, en las instituciones escolares que han venido trabajando con el Programa RED, se hace más evidente este patrón, incorporando a sus prácticas y a su currículo asuntos locales relacionados, primordialmente, con el medio ambiente y con los temas urbanos. Mientras que en los colegios privados participantes, lo local se trabaja bajo otra lógica, es algo ajeno a los estudiantes y tiene un carácter más asistencialista, en cuanto tiene que ver con el servicio social que deben realizar los bachilleres.

Lo ambiental

En el ámbito escolar la tematización del medio ambiente y las problemáticas ambientales se da de diversas formas. En algunos colegios el tema ambiental ha sido un punto neurálgico para la construcción de nuevos saberes, nuevos procesos curriculares y prácticas pedagógicas, y nuevas formas de relacionar la escuela con su entorno. Mientras que en otros, el tema ambiental ha entrado a la escuela de forma más marginal o tangencial.

En los colegios donde el tema ambiental es marginal, se identifican diferentes maneras en la forma que entra; ya sea a través de actos discursivos que corresponden al cumplimiento de una norma o disposición estatal, a través de una perspectiva estética o de forma emergente a través del estudio de otras problemáticas.

Cuando el tema ambiental se aborda simplemente como una exigencia proveniente de la legislación educativa, desde la perspectiva de la obligatoriedad, en el PEI y en los manuales de convivencia se identifican discursos que enuncian el problema ecológico y la importancia de que la escuela intervenga en él, pero no explicitan procesos en torno al mejoramiento ambiental: “[...] el trabajo de reciclaje al interior del colegio indirectamente y a largo plazo beneficiará el problema de basuras del sector, ya que la población creciente del colegio, se habrá concientizado de esta labor” (Aparte Manual de Convivencia 2006).

En cuanto a la perspectiva estética de lo ambiental, se evidenciaron actividades orientadas al embellecimiento de la escuela, sin llegar a profundizar en la problemática ambiental y sus impactos en esta misma, y en general en su entorno local. Dentro de los discursos de los profesores se menciona la importancia de mejorar algunos espacios en la escuela para que la vida en ella sea más agradable.

Cuando salimos de hacer la entrevista, el profesor me comentó que actualmente está adelantando un proyecto extraescolar con algunos de sus estudiantes para embellecer la escuela, él me dijo que en el colegio no hay casi espacios verdes, y que para él los espacios se tienen que oxigenar para la actividad escolar, tienen que haber espacios agradables para la comunidad escolar. Me mostró en unos de los corredores que habían sembrado unas matas, y que estaban por sembrar más (Diario de campo 2007).

En los ejemplos anteriores, si bien se alude tangencialmente a lo ambiental, no se profundiza en su importancia como saber y medio de conocimiento, y en el sentido público que puede tener. Mientras que en otros colegios, se han construido alrededor de los proyectos nuevos saberes y sentidos. Los actores involucrados manifiestan que han sido procesos largos, que han merecido prolongados esfuerzos para que toda la comunidad escolar se comprometa en torno al tema ambiental.

Los proyectos que han desarrollado estos colegios han girado en torno a los problemas ambientales inmediatos de la escuela, del municipio o de la localidad, problemas que no son indiferentes a la escuela, ya que muchas veces el mismo colegio y la comunidad escolar se ven impactados por estos mismos. Las problemáticas ambientales que se han tematizado y complejizado en la escuela, están íntimamente relacionadas con la calidad de vida de ésta y con la de sus estudiantes. Entre los siete colegios investigados, tres de ellos han incluido el tema ambiental como parte central de su vida escolar haciéndolo parte de sus proyectos curriculares y macroproyectos institucionales.

Las aguas residuales, la contaminación por residuos sólidos, la contaminación auditiva y atmosférica, el acceso al recurso agua y la contaminación de las fuentes de agua, la riqueza del entorno y su deterioro, son los temas más recurrentes en los proyectos ambientales de estos colegios. Se evidencia un especial interés por los ecosistemas nativos y por la posibilidad de construir espacios naturales en la escuela con propósitos tanto conservacionistas como

pedagógicos. Así mismo, la preocupación por una visión fragmentada del mundo donde lo natural está separado de lo humano se presenta en las discusiones de los docentes, y en los contenidos que se trabajan con los estudiantes:

“La contaminación en la escuela es ocasionada por aguas negras y residuos sólidos. Con relación a los residuos sólidos la mayor proporción corresponde a plásticos y colaminados, además de hierro, vidrios, papeles, cartones, icopor, huesos y fomi” (Proyecto Colectivo Docentes 2005).

“O sea ahí, el tema de lo ambiental, es un tema que para nosotros ha sido de mucha preocupación y que queremos que se involucren el mayor número de docentes, hasta ahora hemos logrado conseguir ese número de docentes. Y como proyecto institucional pues estamos empujándolo desde dos vertientes, una desde los residuos sólidos y la otra de las fuentes de agua del municipio” (Entrevista a docente directivo 2006).

“Pues yo miro el ambiente, e integro la naturaleza, integro las relaciones de tipo cultural como se hace con todos los seres que pertenecen a la naturaleza en unas relaciones dinámicas allí de dependencia o de interdependencia en eso que se genera allí [...]. Nosotros de pronto vimos que no todos (los profesores) están manejando lo ambiental de la manera que debe ser, hay unas confusiones que queremos precisar [...].” (Entrevista a docente 2006).

El tema ambiental en estas escuelas es tratado a través de tres escalas: la institucional, la local y la global. La institucional corresponde el entorno inmediato e interno de la institución; la local está ligada con las problemáticas relacionadas con el municipio, la localidad, el barrio; y la global corresponde a una visión de lo ambiental de manera más general donde se insertan problemáticas como el calentamiento global, la contaminación atmosférica del planeta, en ella más que estudiar una problemática específica, se busca construir una conciencia ambiental haciendo comprender las relaciones interdependientes entre las problemáticas locales y las globales.

Entrevistadora:

“¿Tú crees que estos proyectos han tenido impactos en el interior de la escuela?”

Estudiante décimo grado:

“[...] Es de gran satisfacción que de pronto la cantidad de residuos sólidos que se venían arrojando ya no son los mismos, para nosotros es un aliento saber que se han venido bajando. [...] Otro impacto es a nivel municipal, hemos sentido el apoyo por parte del alcalde, el cual siempre ha sido una persona incondicional, nosotros tenemos un problema con las aguas estancadas, él viene acá, resuelve con los vecinos, resolvemos cualquier problema de esta índole con los vecinos, pues eso ha sido de gran impacto, porque no es un proyecto que se da a conocer a nivel de la escuela sino también a nivel del municipio [...].”

“[...] He tenido oportunidad de trabajar con los niños de segundo de primaria, los sensibilizamos, porque ellos quieren ver el pajarito, porque a veces se pone de moda las ondas (caucherías) y comienzan con las ondas a tirar piedras, entonces estamos sensibilizando a los niños, que ahí viven seres vivientes como ellos, que si les gustaría que a ellos les tiraran piedras, entonces tú ves cómo los niños van entendiendo, y a mí me ha parecido mucho mejor trabajar con niños, porque es más fácil sensibilizar a los

niños que a los adultos, a pesar de que tiene un entendimiento mayor. Ellos en un momentico, en su cabeza comienzan a pensar, a decir, a crear, muchas veces los colocamos a hacer un cuento... como son tan creativos a partir de lo que uno les pide, que a hacer coplas y así...” (Entrevista a estudiante 2006).

La introducción de la temática ambiental en la escuela y la adopción de ésta en una práctica pedagógica han traído modificaciones en la forma de construir conocimiento. El tema ambiental ha permitido trabajar de manera interdisciplinaria, debido al enfoque sistémico y complejo con que se han asumido los proyectos ambientales, ya no es un asunto único de los profesores de ciencias naturales. Algunos maestros aluden que es satisfactorio ver a lo largo de los años la vinculación de maestros de diversas áreas, sin embargo dicen que no hay un compromiso del todo y todavía se encuentran dificultades al articular el currículo.

Así mismo, los procesos que se han emprendido en educación ambiental han ameritado nuevas prácticas pedagógicas, como son las salidas de campo, la investigación cualitativa que hacen los estudiantes tanto en el interior del colegio como en los entornos locales, el trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y padres, las nuevas formas de producción académica como el teatro, el arte, el carnaval, han permitido que la construcción de conocimiento sea más abierta, integral y democratizada. También ha permitido un acercamiento entre el mundo local y la escuela en la medida que los estudiantes salen de las aulas para conocer e investigar su municipio y localidad de forma directa. Esto ha generado un mayor sentido de pertenencia por parte de los estudiantes y los mismos docentes hacia el entorno local de la escuela.

Esta forma de construir un “conocimiento contextualizado” resignifica los saberes escolares porque tiene una razón de ser, una utilidad y un poder de transformación:

“[...] Si no para qué es el conocimiento, ¿para sacar unos puntajes altos en el ICFES? Me tiene sin cuidado, aunque sean importantes. ¿Que para ganarse un curso o eso? Cualquiera lo hace. Pero enfrentar un problema, yo pienso que genera una destreza de pensamiento, genera unos valores, genera unas actitudes y va creando ciudadanos, va creando seres del planeta” (Entrevista a docente 2006).

Lo urbano

Entendiendo lo urbano como aquello relacionado a las formas de vida urbana, las actividades y las relaciones que se establecen en ámbitos urbanos caracterizadas por el anonimato.

En los enunciados sobre lo urbano se identificaron fundamentalmente dos elementos: los tópicos que entraron en los trabajos de investigación sobre los Proyectos Interdisciplinarios de Currículo (PIC) que los colegios adelantaron con el acompañamiento del Programa RED y los resultados de investigación o aprendizaje que se lograron a través de estos procesos.

De igual forma, los colegios que trabajaron los temas ambientales, también tocaron aspectos urbanos. Los colegios privados que participaron en el estudio no registraron asuntos de carácter urbano que entren al currículo o a las prácticas pedagógicas.

Con relación a los **tópicos**, los dos colegios que incorporaron de forma explícita asuntos de carácter urbano a sus procesos educativos lo hacen desde la perspectiva desarrollada en el marco del PIC: estudios del hábitat, los habitantes y la formación de ciudad y los ejercicios de la ciudadanía. Así, la educación urbana se concibe como una vía de formación ciudadana y construcción de la democracia, ideales que se logran a través de procesos de investigación sobre la historia de la ciudad, el conocimiento de sus habitantes o las formas organizarse y de hacer la vida en un contexto urbano:

Formación de ciudadanías:

“El PIC nos propuso el proyecto, en el primero, en cultura ciudadana y le cambiamos el nombre a educación urbana. Entendida pues la educación urbana como la formación para las nuevas ciudadanías y para la democracia, para la ciudad, para la defensa del medio ambiente y para el conocimiento local” (Entrevista a docente 2006).

Estudios sobre hábitat y habitantes:

“Entonces nosotros lo trabajamos y lo hemos venido decantando desde hace tres unidades. La primera unidad que es la unidad del paisaje o hábitat, la segunda unidad que es el habitante y la tercera unidad que es el ciudadano” (Entrevista a docente 2006).

Investigación sobre la historia de la ciudad:

“En lo relacionado con la investigación sobre la ciudad, busca determinar los factores económicos, sociales y políticos que han intervenido en el crecimiento de Soledad, y las maneras como estos factores han configurado las identidades a las cuales se adscriben los soledenses” (Documento Proyecto Colectivo Docentes 2005).

Los **resultados** de investigación sobre los contextos urbanos en los cuales se llevaron a cabo los estudios permiten, por un lado la construcción de un saber social que tiene valor para la vida de los habitantes de una ciudad y, por otro, los aprendizajes que reconocen los estudiantes haber logrado a través de los procesos de investigación o de reconocimiento de su ciudad.

Construcción de un saber local:

“Una de las conclusiones parciales a las que se ha llegado es que el crecimiento urbano de Soledad se ha dado en cuatro etapas, cada una de las cuales con una forma particular de ocupación del espacio por parte de sus habitantes: el primero, que se ha denominado antecedentes a 1960, donde predomina la autoconstrucción; el segundo, de 1960 a 1968, periodo donde predomina la invasión como forma de ocupación del espacio; el tercero, entre 1969 y 1985, predomina la urbanización medianamente planificada por parte de urbanizadoras estatales y privadas y el cuarto, entre 1986 y 2001, etapa donde se han dado las formas anteriores mas una perversa forma de ocupación promovida por el clientelismo y la politiquería para albergar en condiciones precarias a los miles de desplazados por la violencia.

“Se puede concluir también que si bien a lo largo del periodo estudiado ha existido una lógica de poblamiento del municipio, no es precisamente la planificación urbana su rasgo característico” (Documento Colectivo Docentes 2004).

Aprendizajes:

“Igual ahora se ven los resultados por ejemplo yo tengo una visión ya más crítica, pero crítica constructiva de la ciudad, de lo que hay que hacer por ella, de qué es, y no tomar el urbanismo como, sí claro, de ver la ciudad de otro modo. Porque uno sí veía la ciudad, las casas, pero ahora sabemos la problemática de muchos sectores, entonces supimos lo del canal de Mirolindo y el tratamiento que le daban a ese canal era horrible. Creo que ya se han hecho gestiones en muchas partes y se ha mejorado” (Entrevista a estudiante 2007).

“También nos dimos cuenta que Ibagué no es una ciudad, digamos así, donde tal sector pertenece a las personas ricas, o por decir los estratos altos y las clases bajas no, Ibagué es una ciudad de contrastes, podemos pasar de un barrio donde vive gente bien acomodada a un barrio donde viven personas marginadas. Muestra de eso, es la comuna diez, donde se encuentra nuestro colegio. Salimos aquí y encontramos el barrio Cádiz que las casas hermosas, el paisaje hermoso. Usted pasa por El Ferrocarril y es un barrio de un estrato más bajo, entonces nos damos cuenta la diferencia de estratos que se muestran” (Entrevista a estudiante 2007).

3.1.2. Los saberes locales

Los saberes locales, considerados relevantes para que sean conocidos o apropiados por los estudiantes, están relacionados con: *el conocimiento de los ancestros, la cultura local, las tradiciones y las formas de hacer la vida.*

La incorporación de saberes locales en la escuela tiene su relación con la *cultura local* en cuanto se incluyen saberes o tradiciones que se consideran importantes para ser recuperados y transmitidos a los estudiantes. Estos saberes se manifiestan en discursos y prácticas y se refieren a asuntos de las relaciones con la naturaleza, con la cultura propia y con otras culturas, y con las formas de hacer la historia y la vida en sociedad, teniendo en cuenta los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales.

En cuanto a la naturaleza:

Cuando el profesor hablaba de las especies vegetales, les comentaba a los niños el valor que éstas tenían para los abuelos, especialmente, para la salud, y su uso como combustible y como artesanía. Es el caso del guásimo que lo usaban para fines curativos y cosméticos: “nuestras abuelas se teñían las canas con el guásimo, sin correr el riesgo de un cáncer con tanto químico” (Diario de campo 2006).

En cuanto a la “cultura propia”:

“Entonces, era como que, desde nuestra propia cultura sacar cosas, mitología, tratar los temas medioambientales, tratar las fiestas colombianas, las fiestas del mundo, los juegos tradicionales, las fábulas; para que los niños se apropien de todas esas cosas y le hagan como una fiesta a lo nuestro, ¿sí?, entonces era como no tanto como la

competencia, sino mostrarles a los niños lo nuestro para que no solo tuvieran los muñecos extranjeros, la simbología extranjera” (Entrevista a docente 2007).

En cuanto a las formas de articular culturas diferentes:

“En la actualidad, si bien se reconoce la importancia de la particularidad de los códigos de grupos específicos, todos los sujetos que vivimos en Colombia interactuamos con miembros de otros países, con los cuales, además, hemos sostenido una prolongada interacción.

“Pensar en adecuar la actividad educativa a las características culturales de la sociedad de Soledad exige el estudio de saberes propios de la comunidad, pero además los saberes propios de otras civilizaciones. Por otra parte, ante la calidad y cantidad de producción de otras sociedades, no siempre se reconoce el valor de la producción cultural de la sociedad colombiana” (Plan de mejoramiento institucional 2005).

En cuanto a las formas de hacer la historia y la vida en sociedad:

“La monografía es un estudio de toda Galapa en sus ámbitos, en el económico, el ambiental, el social, y cultural. [...] Un recuento de toda la historia de Galapa, y de todo lo que es ahora Galapa. Entonces lo cogimos en esos cuatro ámbitos, por lo menos en lo cultural... nosotros cogimos lo cultural en Galapa. [...] Yo no sabía nada de Galapa, no sabía cuáles eran los indios, ni sabía quien había hecho Galapa. Por lo menos como yo no soy de Galapa, me pude dar cuenta de este pedacito, que los indígenas que fundaron a Galapa son los Mokaaná, que son los únicos indios sin pluma. Y en lo social, hablamos de la sociedad galapera, cuáles son... o sea cómo interactúa el galapero. En lo económico, estaba relacionado con las máscaras, la economía de Galapa se mueve más por las máscaras y la carne de res, que es Camagüey, yo ni sabía que existía Camagüey, hasta que investigamos y Camagüey ya es algo internacional, yo no sabía eso. Y en lo ambiental, son todos los impactos que tiene en la comunidad. Por ejemplo aquí el galapero habla de que tiene un problema, pero no hace nada por arreglarlo, entonces con la monografía nosotros estamos buscando como averiguar qué es lo que está pasando y mirar qué podemos hacer nosotros para sanar un poco nuestra situación. Por lo menos ahora la vamos a presentar a diferentes personas para que ellos mismos escuchen y se den cuenta de que tenemos que reunirnos para arreglar ese problema” (Entrevista a estudiante 2006).

“Y con economía y política, el año pasado hicieron un trabajo de cómo es la economía local. Que fábricas hay dentro de la ciudad [...]. Ahí hay unas cosas muy buenas que las niñas hicieron en su investigación, fueron a las empresas, se empaparon, o sea, para que ellas aprendieran economía y política, ¿no? Cómo se hace un contrato, cómo se aplica la cámara de comercio, como son esas fábricas, investigaron la fábrica de chucula, que allá se exporta, que se empaca, que se vende fuera de Ibagué. Una fábrica de helados, fábrica de ropas” (Entrevista a docente 2007).

En las escuelas de los municipios pequeños, el saber local también está asociado con el conocimiento sobre los ancestros, aspecto de gran importancia para “reafirmar” una identidad

recuperando las costumbres, tradiciones, mitos y leyendas. Permitiendo, así mismo, construir un sentido de pertenencia hacia la cultura propia, que en algunos casos puede ser rechazada:

“Los alumnos en el aspecto sociocultural han logrado reafirmar su identidad propia de la etnia Mokaaná logrando con esta investigación un reencuentro con las costumbres, tradiciones, mitos y leyendas que los diversos resguardos Mokaaná cuentan en relación al recurso agua por ejemplo el respeto para la siembra de agua con todo un ritual religioso. Hoy día nuestros alumnos se sienten más orgullosos de pertenecer a la etnia Mokaaná. Anteriormente decir en el aula de clase a los alumnos que eran descendiente de los indígenas Mokaaná era muestra de burla y vergüenza para muchos de ellos. De esta manera analizan toda la problemática sociocultural que se da alrededor del agua, pese a que se dio el convenio de abastecimiento de agua potable en el Municipio de Galapa con la empresa triple AAA de Barranquilla (Empresa de Acueducto), en el momento no beneficia a su único corregimiento Paluato” (Documento de trabajo de Colectivo Docente 2004).

“[...] Aprendimos muchísimas cosas, y hay mucha gente que es galapera e ignoraba sus raíces o ignoraban que tienen raíces Mokaaná, fue algo muy bonito... porque con el proyecto aprendimos, y despertamos ese sentido de pertenencia hacia los Mokaaná. No sólo que era una tribu indígena que habitaba acá en Galapa... hay mucha gente aquí en Galapa que todavía vive [descendiente de los Mokaaná]” (Entrevista a estudiante 2006).

Ciertas prácticas propias de la cultura local son introducidas al aula de clase para estudiarlas y aprenderlas, tales como el trenzado de sombreros, práctica tradicional de uno de los municipios de la Costa.

Otro de los proyectos que me parecieron interesantes fue el de quinto grado, un proyecto sobre la recuperación del trenzado del sombrero baranoero. En el stand estaban los niños trenzando y cinco abuelas trenzando, que fueron las que les enseñaron a los estudiantes a trenzar, también había dos señoras cociendo en máquinas, ellas eran las que armaban los sombreros después que los estudiantes terminaban su larga trenza. Las profesoras les explicaban a los espectadores en la medida que iban llegando. (...) A través del trenzado ellas han trabajado el área de matemáticas, sociales y naturales, lenguaje (Diario de campo 2006).

3.2. ¿Cómo entra lo local?

Lo local se incorpora al currículo y a las prácticas pedagógicas de diversas maneras. Se identifica que los asuntos locales entran a la escuela, por un lado, permeando el currículo y, por el otro, como prácticas formativas.

3.2.1. En el currículo

La incorporación de saberes locales en el currículo se da a través del desarrollo de distintos proyectos escolares que tematizan principalmente las problemáticas sociales y ambientales que enfrentan los entornos sociales de los cuales hacen parte estas instituciones. A través del

desarrollo de estos proyectos se pudieron identificar tres formas de incorporar lo local a la escuela:

- Como temas de investigación que adelantan los estudiantes sobre tópicos diversos del entorno local que propician trabajos de campo tanto para analizar las problemáticas como para conocer la historia, las realidades actuales o algunas tradiciones de la población o saberes de los jóvenes.
- Como escenario de estudio e intervención por parte de estudiantes y profesores en el cual la escuela adelanta acciones pedagógicas con los niños o procesos de socialización de sus proyectos.
- Como temas que entran al aula para ser analizados en el contexto de una asignatura y una clase, con el propósito de crear conciencia acerca de una situación o una problemática.

En el interior de estas instituciones el saber local permite tener un “currículo contextualizado”, permitiendo un acercamiento más real a la vida cotidiana y a las expectativas de los estudiantes:

“El poder aplicar un currículo contextualizado que responda a las necesidades de nuestros estudiantes es una clara evidencia que podemos construir saberes, donde no limitemos a nuestros estudiantes a visionarse como agentes aislados sino, por el contrario, apoyar toda la producción del saber de la escuela pública proyectándonos hacia el intercambio de experiencias de manera competente, apoyando las iniciativas de los estudiantes, buscándoles los horizontes que le hagan realidad sus sueños” (Entrevista a docente 2007).

En el diseño del currículo se evidencia una clara intención de abordar las temáticas locales y de desarrollar estrategias pedagógicas que ofrezcan soluciones para las mismas. Los estudiantes además de estudiar áreas curriculares obligatorias, estudian asignaturas especializadas relacionadas con las problemática ambientales de su entorno natural. Con este propósito, se está construyendo y desarrollando un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) que busca “diseñar e implementar estrategias pedagógicas participativas, que desde la educación ambiental como eje transversal, nos ayuden a buscar soluciones a la problemática del vertimiento de aguas residuales que impactan sobre la escuela y su entorno local” (Documento de trabajo de colectivo docentes 2007).

En otro de los colegios, hay una propuesta pedagógica que busca la articulación de la cultura académica con las competencias ciudadanas, mediante la aproximación significativa por parte de estudiantes y docentes a realidades que ofrece la ciudad de la cual hacen parte. Al respecto, un docente de la institución se manifiesta de la siguiente manera:

“El contexto de la Escuela Nueva³ plantea la necesidad de una educación para la vida y en concreto para la vida social y democrática, muchos de sus métodos pretendían y

³ La *Escuela Nueva* es un movimiento pedagógico iniciado a finales del siglo XIX. Según este movimiento, la base del proceso educativo no debe ser el miedo a un castigo ni el deseo de una recompensa, sino el interés profundo por la materia o el contenido del aprendizaje; el niño debe sentir el trabajo escolar como un objetivo

procuraban simular realidad social, sin embargo, como lo manifiesta Antoni J. Colom, es necesario procurar la vida en la educación porque la vida social es tan compleja que ya no se pueda simular en el aula ninguna realidad de la vida cotidiana” (Entrevista a docente 2007).

Este colegio pretende enlazar las problemáticas locales, relacionadas principalmente con la violencia intrafamiliar, exclusión e inequidad de género, con los contenidos curriculares del colegio.

“La elección del énfasis en Derechos Humanos [...] se fundamenta en la importancia de crear conciencia y generar mecanismos para consolidar el sentido de pertenencia, identificación y defensa de los derechos más vulnerados y su relación con lo público, la importancia de los valores básicos de la convivencia ciudadana y la práctica de los mismos en su entorno, la identificación y respeto por las diferencias y semejanzas entre los demás y el yo, el rechazo a las situaciones de exclusión o discriminación, el reconocimiento y potenciación de la diversidad cultural” (Documento Institucional de Docentes 2007).

En otro colegio se lleva a cabo un proyecto de investigación/intervención dirigido a contribuir a la resolución de los daños que generan el manejo y uso inadecuados del agua en la vereda. Se desarrollan actividades pedagógicas de carácter interdisciplinario, que involucran actividades extraescolares con las áreas de conocimiento, con el propósito de generar conciencia y compromiso en los niños con relación a su entorno natural.

“Inicialmente el proyecto escolar ambiental se caracterizó por el llamado activismo, pero a partir de las discusiones al interior del colectivo se concluyó que los procesos educativos tienen mayor trascendencia siendo eslabones de un proyecto intencionado que continuamente se está revisando, como el que se presenta en el marco de esta propuesta. Es por ello que a partir del tema del medio ambiente, se rediseñó el modelo curricular, tomando la problemática del agua como eje central. Se formuló el trabajo bajo una propuesta metodológica de investigación acción, donde se observe, comprenda y reflexione para luego planear y actuar de acuerdo a consensos” (Documento Institucional de Docentes 2004).

La aparición de referentes contextuales en estas instituciones educativas hace que las actividades escolares, desarrolladas a partir de las problemáticas locales específicas de cada contexto social, cobren sentido y significado para los docentes y estudiantes (Miñana, 2000). En este sentido, las iniciativas curriculares se convierten en herramienta pedagógica en la que los saberes locales y el quehacer educativo convergen con necesidades, demandas y problemáticas latentes de su realidad cotidiana.

deseable en sí mismo; la educación se propondrá fundamentalmente el desarrollo de las funciones intelectuales y morales, abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del niño; la escuela será activa, se impondrá la obligación de promover la actividad del alumno; la principal tarea del maestro consistirá en estimular los intereses del niño y despertar sus intereses intelectuales, afectivos y morales; la educación será personalizada atendiendo a las necesidades e intereses de cada uno de los niños, etc. Fuente: <http://www.ediuoc.es/libroweb/2/livre/1-16.htm>

Estos procesos pedagógicos se pueden enmarcar como proyectos escolares que “a pesar de las dificultades, logran movilizar a los diferentes estamentos, estimular el trabajo en equipo, hacen 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 la escuela como un lugar habitable y vivible” (Miñana, 2000: 190).

3.2.2. En las prácticas formativas

Aunque el presente estudio no tiene un propósito evaluativo y por lo tanto no puede dar cuenta de si las prácticas relacionadas con la construcción de lo público y con el escenario local de las escuelas en las que se desarrolló la investigación produjeron experiencias educativas en el sentido de Dewey, es evidente que sí incorporaron una serie de elementos propios de dicho tipo de experiencias:

- Generaron una continuidad en las experiencias de los estudiantes en su vida cotidiana, en el aula, en la escuela como ámbito institucional y en sus prácticas en el escenario local (el hogar, el barrio, el municipio).
- Intensificaron las interacciones del estudiante con escenarios específicos y con una variedad de sujetos e instituciones, más allá de sus maestros (aunque se puede inferir que las interacciones con estos también se intensificaron): entre estudiantes por el carácter grupal de las prácticas, con otros sujetos educadores, con la población local.
- Aunque los principales referentes temporales de las prácticas fueron el presente y el futuro, algunas de ellas introdujeron la dimensión del pasado, con lo que se creó una continuidad temporal en la experiencia social y colectiva.
- En las prácticas se introdujeron las nuevas formas de lenguaje privilegiadas en la vida cotidiana contemporánea (la televisión, el video, la radio, el periódico, el diseño gráfico, la fotografía, la dramaturgia, el arte) susceptibles de convertirse en experiencias educativas en por lo menos dos sentidos: pueden intensificar la interacción desterritorializada con una multitud de otros sujetos y abren al individuo y a la colectividad a nuevos tipos de experiencias, diferentes a las producidas por el discurso académico.
- Promovieron la integración de las diversas asignaturas académicas y se transformaron los tiempos y los espacios escolares.
- Intensificaron las interacciones individuales y colectivas entre padres de familia, maestros, estudiantes y la población del municipio.

Las prácticas identificadas en los cinco colegios estatales y los dos privados se especifican en función de los dos escenarios de las prácticas: el escolar y el local. Así mismo, se evidenció que las prácticas relacionadas con la incorporación de lo local se dan de dos maneras:

- Como práctica formativa asociada a los códigos fundamentales del currículo que han sido permeados por lo local.
- Como práctica formativa que incluye lo local como recurso y apoyo pedagógico, mas no como tema curricular.

Observaciones e intervenciones en el escenario escolar

En este primer grupo de prácticas se encuentran las actividades que van orientadas a reconocer el escenario escolar, bien sea como parte de un proyecto interdisciplinar, una actividad particular, o un tema tratado en el aula. A su vez, intervienen las acciones que están encaminadas al mejoramiento de la escuela, ya sea desde su perspectiva estética, ambiental u organizacional. Estas acciones pueden tener el carácter tanto de activismos como de procesos de largo aliento, que están inclusive, movilizándolo el currículo.

“[...] Hemos hecho el proyecto diagnóstico ecozonal, ese fue un proyecto que el primer día de clases nos puso la seña, nos dijo que nos sentáramos en la silla y miráramos todos los impactos que teníamos alrededor de nosotros” (Entrevista a estudiante 2006)

“Pues allá se hacen jornadas de aseo general, a cada curso le toca una parcela, entonces le tocó cierto territorio, entonces ese curso tiene que velar por ese territorio, que esté limpio, que esté bien presentado. Y dos veces al año, una vez en la mitad y otra al final de año se hacen las jornadas. Todo el mundo saca los pupitres del salón, se limpian, se limpian también las parcelas, la parcela que le tocaba... Así es como se trabajaba la educación ambiental allá...” (Entrevista a estudiante 2006)

En los colegios estatales, estas prácticas asociadas con la construcción de lo público que se realizan en el escenario escolar tienden a desbordar el salón de clase y se orientan a temas que la comunidad educativa define como asuntos o problemas de interés común.

Estas incluyen, en primer lugar debates y reflexiones públicas sobre asuntos académicos, tales como programas radiales en los que los estudiantes presentan sus puntos de vista sobre las diferentes asignaturas, así como acciones colectivas por parte de los estudiantes, basadas en la exigencia de que el colegio adopte una pedagogía que les permita desarrollar su capacidad de crítica y autonomía.

Un segundo tema, común tanto a los colegios privados y los estatales es el del cuidado colectivo del escenario escolar: limpieza, embellecimiento, siembra de matas, manejo de basuras, disminución del ruido. Un ejemplo de esto en un colegio estatal es el *Tour ambiental de la escuela* de observación del estado de la escuela por parte de los estudiantes, antes de la iniciación de clases, para que éstos observaran los principales focos de contaminación. Estos *tours*, orientados por un guía se hicieron con base en preguntas elaboradas por los maestros, y entre otros temas dirigieron la mirada de los alumnos hacia la contaminación auditiva, dados los altos niveles de ruido por parte de los alumnos. En otro colegio estatal se está diseñando una empresa escolar para el manejo de los residuos sólidos, así como un grupo inter-clases para la realización de campañas de limpieza y embellecimiento: “realizamos en el colegio un día de ornato y aseo... todos los estudiantes traían una matica, escoba, traperos, el director del grupo delegaba a cada estudiante para que realizara cierta actividad, unos barrían, otros trapeaban, otros adornaban el jardín, abríamos el hueco, sembrábamos las maticas, la regábamos” (Entrevista a estudiante 2006).

Las prácticas de los colegios privados tienden a concentrarse en el escenario escolar e incluyen fiestas para la consecución de fondos para el colegio o para sufragar los gastos de los eventos de celebración de los grados de los estudiantes. Los profesores tienden a asociar lo público con la dimensión disciplinaria y de vigilancia de los estudiantes, prácticas, “para estar pendiente que no se pongan a pelear, o por si ocurre un accidente, o algo”. “no se permite que estén en el salón solos”. En este mismo colegio en la entrada de los baños hay una profesora encargada de que cada estudiante ingrese al baño respectivo, según su género, y “también para que no gasten mucha agua”. Al igual que los estatales hacen énfasis en el cuidado del colegio, pero se trata de una práctica que no es colectiva, sino que se centra en los deberes de los estudiantes. A partir de una unidad de investigación, en uno de los colegios se hizo un trabajo sobre las basuras para que los estudiantes las clasificaran para ser recicladas y sobre la contaminación auditiva en el colegio, buscando que los alumnos redujeran sus niveles de ruido en la cafetería y otros lugares. Otro tema que se asocia con lo público es el de la buena presentación de los estudiantes.

Observaciones e intervenciones en el escenario local

Estas prácticas están encaminadas al reconocimiento del entorno local. De igual forma que el anterior grupo, estos reconocimientos pueden hacer parte tanto de los proyectos interdisciplinarios que se llevan a cabo, como de actividades puntuales de procesos que se llevan a cabo en el interior del aula. Así mismo, las intervenciones que se realizan en el escenario local hacen parte, esencialmente, de los proyectos que acogen procesos más largos, es el caso de los PIC y de los PRAE que actualmente están construyendo en dos de los colegios de la costa.

“Entonces allí fue muy importante la colaboración de los padres de familia, la colaboración de los niños residentes del corregimiento de Paluato. Entonces de los niños de sexto había tres niños que vivían en la comunidad de Paluato. Entonces estos tres niños fueron líderes con sus papás y sus mamás para ayudarnos a explorar todo el corregimiento de Paluato. Aún más, ellos mismos nos dijeron que si queríamos conocer más de fondo de donde venían esos cuerpos naturales, qué por qué no nos íbamos a Guaimaral a mirar como nacían unas aguas subterráneas, allá en Guaimaral, que es un corregimiento de Tubará, y cómo esas caídas de agua tenían influencia hacia Paluato, que prácticamente era como la misma vertiente, que venía de Arroyo León, y venía de Arroyo Grande que colindan con el municipio de Baranoa. Entonces en ese recorrido nos vamos para Guaimaral, y contamos con una bendición que fue el señor Ismael Castro, la señora Cruz Carpintero, y otras personas pobladoras de avanzada edad, pero con una lucidez mental, amplia... con un gran sentido de pertenencia hacia sus corregimientos, y lo más importante, tenían muy claro la evolución histórica y la evolución natural y social de esos cuerpos naturales” (Entrevista a Docente 2006).

En los colegios estatales, el escenario local se constituye en campo de investigación así como de intervención. Se realizan prácticas sistemáticas de observación, encuestas y entrevistas que abarcan una amplia gama de temas: medio ambiente, historia, comercio, economía, cultura recreativa y saneamiento básico. Un ejemplo son visitas a los parques orientadas por la

maestra en las que muestra y explica las diferentes especies de flora y fauna del bosque tropical característico de la región y su función dentro del ecosistema. Una de las estrategias más sistemáticas fue la realización en un colegio de una monografía del municipio. Este trabajo incluyó la toma de fotografías y partió de un estudio bibliográfico e incluyó visitas a la Secretaría de Planeación Municipal y a la comunidad indígena Mokaná, así como entrevistas a los pobladores. Entrar en contacto con algunas realidades desconocidas produjo efectos intensos en los alumnos: “conocimos cosas de la realidad de nuestro municipio...lugares desconocidos, unos desagradables que realmente nos impactamos cuando nos preguntábamos sobre cómo la gente podía vivir al lado de un basurero y los malos olores. Aprendimos muchísimo” (Entrevista a estudiante 2006).

La variedad de prácticas desarrolladas por los colegios estatales sobre y en el escenario local se puede constatar en uno de ellos. A partir del convencimiento que al “volver objeto de conocimiento la vida cotidiana local, la vida de sus barrios, de sus pueblos de sus ciudades, los problemas y los ancestros y los saberes de esta gente” se “tocaría la fibra” de los estudiantes y de la población local, han desarrollado las siguientes prácticas para “construir conocimiento válido a partir de lo local”. En primer lugar, una investigación sobre “cuatro hitos que han marcado el devenir histórico de Ibagué en sus últimos treinta años, teniendo en cuenta: a) violencia partidista de los años 50; b)- Primeros Juegos Deportivos Nacionales, años 70; c)- La catástrofe de Armero años 80; d) - La influencia del dinero del narcotráfico hacia la ciudad y el fenómeno de desplazados años 90.”. En segundo lugar, un proyecto de conocimiento del entorno local descrito así por los estudiantes: “hicimos mapas, de la casa, del barrio, de la ciudad. Y también fue muy importante que no solo el... conocer la ciudad, nuestra familia, nuestros ancestros y pues con ello la problemática que se presentaba en la ciudad”. Este proyecto dirigió su mirada a los grupos científicos de la localidad, hacia las culturas juveniles y hacia la actividad productiva del municipio. Se desarrollaron también actividades públicas de debate sobre la problemática de género en el municipio y un encuentro de poesía con invitados reconocidos en que las niñas presentaron su obra poética.

En otro colegio se lleva a cabo un proyecto de investigación/intervención dirigido a contribuir a la resolución de los daños que generan el manejo y uso inadecuados del agua en la vereda. Se desarrollan actividades pedagógicas de carácter interdisciplinario con los niños para que se conviertan en activistas ambientales.

Entre las intervenciones realizadas en los colegios estatales están acciones para disminuir la contaminación sonora en el municipio, la siembra de árboles en los parques, el diseño de un parque, jornadas de aseo, la separación de residuos sólidos y orgánicos en los hogares, el reciclaje y venta de residuos

En los colegios privados hay cierta reticencia hacia prácticas sobre el escenario local que tienen que ver, en parte, con su percepción sobre la inseguridad de barrios populares, aunque en los dos colegios hay prácticas poco sistemáticas y esporádicas de “trabajo social hacia la comunidad” que parecen ser iniciativa de algunos profesores más que una estrategia institucional articulada a las asignaturas básicas. Para algunos profesores esta debilidad tiene que ver con las características de los estudiantes quienes, según ellos: “no tienen una cultura de ser agentes investigadores y por lo tanto no tienen la motivación para investigar la

problemática social que les rodea” (Entrevista docente 2007).

Pese a esto, en ambos colegios privados hay proyectos de extensión, que buscan por medio de proyectos solidarios, ayudarles y colaborarles a grupos desfavorecidos. A través de estos procesos se busca que los estudiantes sean solidarios y conscientes de las problemáticas sociales que rodean sus colegios.

“El ideal de CAS [Creatividad Acción Servicio] es trabajar en conexión con otras, con otros saberes, con otros departamentos, con otros profesores que están más comprometidos con asignaturas académicas, para aclarar CAS no concibe como una asignatura como tal, y su espíritu es que sea una actividad no académica, por supuesto que la evaluación tiene una particularidad. Y dentro de la filosofía de bachillerato internacional, este proyecto o esta dimensión busca más la formación, la formación como persona del individuo... busca sacarlo de estar adquiriendo conocimiento *per se*, sino es una dimensión que genera actitudes personales ante la vida, ante la sociedad, ante las problemáticas que son sensibles al ser humano” (Entrevista a Docente 2007).

Prácticas interdisciplinarias

Estas prácticas están presentes en el marco los PIC, o proyectos inspirados por el PIC. Estas prácticas se evidencian principalmente en los colegios que tiene trayectoria con el Programa RED.

En primer lugar, las prácticas interdisciplinarias parten de las experiencias cotidianas de interés para los estudiantes, así como de problemas sociales y ambientales. Para analizar, discutir y en ocasiones intervenir sobre dichos problemas se integran dos o más áreas de conocimiento. Con frecuencia estas prácticas se formalizan en proyectos de investigación e intervención sobre el escenario escolar y sobre el local que se articulan a los contenidos básicos de las diferentes asignaturas. En ellas se privilegian los siguientes temas: autoestima, nutrición, violencia, contaminación ambiental, manejo de residuos sólidos, medios masivos de comunicación, derechos humanos, ciudadanía, política, inequidad de género, cultura popular y diversidad cultural, arte y lúdica.

Se trata de proyectos que integran la experiencia individual, las experiencias escolares y las del entorno, en palabras de una estudiante: “nosotros primero comenzamos por nuestra escuela, pues ya que para hablar de otras personas hay que comenzar por uno mismo”. Los estudiantes describen así una de estas prácticas interdisciplinarias: “estábamos tabulando la cantidad de plantas y de animales, estábamos enlazando las matemáticas con las ciencias naturales, cartografía...hicimos el estudio topográfico del suelo, entonces allí estábamos integrando sociales y naturales. Cuando estudiamos la cultura baranoera e institucional, ya trabajamos con el área de pedagógicas, de naturales, de sociales también”.

Uno de los colegios, desarrolló un proyecto de investigación e intervención sobre residuos sólidos en el municipio en el que participaron doce profesores, quienes además de orientar las observaciones de los alumnos, les daban charlas educativas sobre el manejo de residuos a los

padres de familia en sus casas. Otro colegio estatal desarrolló un proyecto de formación ciudadana que buscaba “crear conciencia en los estudiantes de los valores ciudadanos del entorno y la forma como éstos se construyen en la cotidianidad....un encuentro generacional y social en la búsqueda de soluciones a los problemas comunes”. Este proyecto enfatizó los derechos humanos como eje transversal del Proyecto Educativo Institucional, dentro del cual se eligió una niña representante del Observatorio de los Derechos Humanos, quién registra la vulneración de los Derechos en la escuela, la familia, el entorno social. En otro colegio se desarrolló un proyecto de larga duración, conjuntamente con otras escuelas del sector en torno al Carnaval Sol Oriental de la localidad, en el que se integra lo lúdico y lo artístico con lo conceptual, por medio de la interacción entre áreas del conocimiento y la consulta bibliográfica especializada sobre el tema. En el proyecto participan padres de familia quienes junto con los estudiantes elaboran textos sobre el Carnaval.

En segundo lugar, estas prácticas hacen uso de estrategias de enseñanza, investigación y diálogo distintas a las habituales en el salón de clase: tales como la organización de debates, las dramatizaciones, danzas, el diseño y aplicación de encuestas y entrevistas, el uso de diarios de campo por parte de los alumnos – como por ejemplo un *diario ambiental* descrito por los alumnos como “una libreta donde escriben lo que ven, lo que sienten, lo que observan día a día”. Se destaca el uso, en especial por parte de los estudiantes de lenguajes audiovisuales, como carteleras, videos, maquetas, videoclips, fotografías, textos electrónicos, revistas, canciones, disfraces, pintura, programas radiales, periódicos escolares. Algunos ejemplos de este tipo de uso de múltiples lenguajes son el uso de cámaras fotográficas y filmadoras para documentar las observaciones en el municipio

En tercer lugar, con frecuencia este tipo de prácticas interdisciplinarias son voluntarias y rompen con la habitual segregación colectiva entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en la medida en que en ellas participan alumnos de distintos niveles, maestros de diferentes asignaturas y cursos, padres de familia y miembros de la comunidad. Un ejemplo de esto es el proyecto de un colegio de lectura con alumnos y padres en el que se unieron los profesores de varias de las áreas académicas en torno a un mismo texto. Otro elemento innovador de este proyecto es que se hace un análisis colectivo de las lecturas en el que participan padres, alumnos y maestros. Uno de los elementos más interesantes de esta práctica es que los padres relatan las emociones que sintieron al escribir sus primeras letras, y al hacer sus primeras lecturas cuando eran niños. Algo que fortalece sus vínculos con sus hijos es que en ocasiones hacen las mismas lecturas que ellos están haciendo.

En cuarto lugar, en algunos colegios se desarrollan prácticas que de manera directa y explícita buscan formar las emociones de los alumnos y el desarrollo de su autoconocimiento, como por ejemplo “experimentar emoción a través de la siembra de un árbol”, ejercicios dramatúrgicos para “trabajar el desahogo” aprendiendo a expresar los sentimientos.

En quinto lugar, estas prácticas rompen con la imagen del maestro como portador exclusivo del saber legítimo y reconocen, de una parte el saber previo de los alumnos, así como el saber cotidiano de los miembros de la comunidad y el saber experto acumulado por las instituciones gubernamentales, educativas y científicas de la localidad. En este sentido, se invita a la escuela o se interactúa con artistas, artesanos, campesinos, agrónomos, arquitectos, topógrafos,

biólogos, ingenieros forestales, diseñadores gráficos, padres de familia, poetas. Esta concepción de una pedagogía dialógica que reconoce el saber de los estudiantes se hace explícita en la siguiente definición que hace un profesor de su rol, como la de “un tutor, un guía, porque nadie aprende porque el otro le enseña, yo iba a aprender de ellos... la cátedra no es dictar y que el otro escuche, es que uno aprende haciendo...el muchacho tiene que crear, uno no puede diseñarles los proyectos”.

En los colegios privados son menos evidentes las prácticas interdisciplinarias e innovadoras. En uno de ellos, además de los temas establecidos por el Ministerio de Educación como temas estratégicos –educación sexual, drogadicción, manejo del tiempo libre y cívica-, se mencionó como práctica constructora de lo público la clase de arte: “donde el estudiante no es molestado porque se aflojó la corbata porque es natural que si amaza una arcilla es natural que tenga la corbata floja, donde de pronto se les pone una música”. Se considera que en esta clase los estudiantes son más libres: “hacen lo que les gustan, en cierta medida... se hace lo que ellos quieren expresar y es el hecho del desarrollo de la creatividad, entonces ahí, yo pienso, son más felices.” En este mismo colegio, se desarrollan unidades de investigación que trascienden el trabajo en el aula, a partir de las preguntas de los alumnos y las de los profesores.

En el otro colegio privado, las prácticas de construcción de lo público se asocian al énfasis en el aprendizaje significativo, entendido como una “relación horizontal entre alumno y maestro, estímulo de la creatividad, incentivar la curiosidad y de la observación”, así como en la prevención del plagio por parte de los estudiantes, y el cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades.

4. La construcción de lo público en la escuela

4.1 Estableciendo fronteras

Hoy el concepto de lo público -fruto de una larga historia⁴- tiene una gran pluralidad de significados, aunque en determinados ámbitos siga siendo común el dualismo simplista y la oposición complementaria entre público y privado. Lo público sería lo opuesto a lo privado, ambos serían esferas de realidad y perspectivas excluyentes e incompatibles. 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.

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

⁴ Ver Arendt (1993), Dewey (1958), Bobbio (1980), Sennet (2002), Geuss (2001), Merlin-Kajman (2003) o Uricechea (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.

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 estatales que manejan muy explícitamente una apertura y permeabilidad notorias.

Entrevistadora: “¿Qué quieres decir cuando el colegio se proyecta a la comunidad.

Docente: A qué me refiero yo... de pronto mostrar... eso que se realiza aquí. Que no se quede en las cuatro paredes.

Entrevistadora: ¿Que cosas se proyectan?

Docente: El trabajo de los estudiantes, los nuevos procesos que se están implantando, por lo menos el trabajo del colectivo de séptimo, [busca] 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 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”.

Pero incluso estos colegios que tratan de ir más allá de sus cuatro paredes, no pueden resistir el levantar nuevos muros y fronteras:

“Los padres organizan actividades para recaudar fondos para el parque. Pusieron 2000 pesos en la matrícula para cerrar el parque con un muro de cemento porque la gente se robaba las mallas.”

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

En la dimensión espacial se juega una idea de lo público en el nivel macro, pero también se observa en los colegios una micropolítica del espacio. Esta micropolítica se expresa, por ejemplo, en señalizaciones, en marcas que sirven para apropiarse de determinados espacios, como los graffities de los estudiantes en los baños, o en los letreros que colocan los profesores y las directivas para reservar determinadas zonas, o para decir qué sí y qué no se puede hacer en determinado lugar:

“Se necesita de una señalización que también promueva un proceso de sensibilización

que permita la construcción de un mayor sentido de pertenencia, hay que inculcar que los espacios públicos son para cuidarlos”. (Profesora)

En un colegio de élite, la democratización de un espacio como el comedor es visto por un profesor tal vez como único lugar realmente público y no clasista del colegio:

“Hay una cosa que a mí me gusta mucho del colegio y que se vuelve pública; este colegio le ofrece a todos sus empleados el almuerzo gratis (...). El almuerzo es algo público..., porque lo ven los niñitos desde los dos o tres años que entran acá, van y hacen la misma fila, y comen el mismo almuerzo que el portero, que la niña del aseo, que la niña de los buses y eso hace que ellos tengan una noción un poco más amplia de darse cuenta que todos somos iguales, es una cuestión rara, pero el hecho de comer con ellos y ver que comen la misma comida, marca que el trato que esos muchachos y niños dan a todos los empleados, sea muy distinto a lo que era en el otro colegio”.

4.2 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, la diversidad, 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, realizar promesas, 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), y como habían sido intuitas en *El Emilio* de Rousseau.

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 la práctica, todos tienen incidencia pero tanto que 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.

4.3 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.⁵

“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 desgreño 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

⁵ Para abrir la discusión sobre el tema de propiedad y asociar la idea de bienes públicos a la idea bienes comunes, se puede consultar la denominada Tragedia de los bienes comunes, en el clásico *The Tragedy of the Commons*, de Garret Hardin, 1968, que utilizan los defensores de la idea de la propiedad privada como la mejor alternativa a la ruina total de los bienes comunes derivada de la propensión de los individuos de explotar (en este caso afectar) al máximo un bien común”, desde esta perspectiva, lo que es de todos estaría en riesgo por lo que la propiedad y el control de unos pocos permitirían resguardar el bien y excluir a los posibles “depredadores”.

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.

4.4. 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. Pareciera, pues, una utopía, o que parafraseando a Gandhi, “no hay un camino hacia lo público, lo público es el camino”. “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).

4.5 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).

4.6 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”.

4.7 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).

4.8 Público vs privado

La dicotomía público / privado, si bien desde la teoría política ha sido profundamente cuestionada, 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.⁶ 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 Heraldillo*.- 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

⁶ 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 convenio se consideran colegios privados, pero el Estado contabiliza los estudiantes que financia en estos colegios como pertenecientes al sector estatal.

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 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)

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 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 hierva 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 estancos, unos estantes todos feos y unos cuantos libritos y ya con eso salen a decir que saben de educación” (Seminario 2007).

4.9 Celebraciones “públicas” y ritualidad escolar

Si bien no estaba entre los objetivos de la investigación, se quiso explorar las relaciones entre las celebraciones y ritualidad que caracterizan la escuela, y la construcción de lo público, más cuando varios autores en otros países han señalado que este aspecto es una de las marcas diferenciales entre colegios de elite y privados, y los públicos (Díaz de Rada, Musgrove). Un profesor de un colegio de provincia, antes prestigioso y ahora venido a menos por el impacto de las nuevas políticas y el aumento de cobertura, reconoce la pérdida del sistema ceremonial y que en éste hay una distinción entre públicos y privados:

“Se están cerrando muchos espacios aquí en el colegio que antes los había. Porque uno antes veía por ejemplo habían muchas izadas de bandera y se rescataba, que el día de yo no sé qué. Se rescataba esa parte y esa cultura se tenía, se tenía un cierto patriotismo y uno lo ve en los colegios privados, porque hasta el día del helado había... Ahora no, ahora es el que menos tiempo pierda y eso no es importante y el día del medio ambiente... ¿cuál medio ambiente? Eso no existe, tierra, agua, nada.” (Entrevista con profesor, 2006)

Lo ritual y lo ceremonial en la escuela sirve en primer lugar para fortalecer los vínculos y sentido de pertenencia institucional a través del encuentro, los símbolos, los desfiles, la exhibición, la presentación pública de los valores compartidos o que se quieren compartir; se otorgan distinciones y menciones a las personas que encarnan dichos valores o que han logrado sus metas:

Hoy fue la celebración de la Normal, se llevó a cabo en la cancha del colegio, había invitados especiales, como algunas autoridades del municipio, maestros de otras instituciones. No estaban todos los estudiantes, había una pequeña representación de ellos, los muchachos que se graduaban tanto de quinto como de once, y ciclo complementario.

La ceremonia se llevó a cabo en la cancha, los muchachos se sentaron en las gradas y

los demás invitados en sillas que habían adecuado.

Los maestros de ceremonia, eran un muchacho de ciclo complementario y uno de once, a manera de teatro ellos iban presentando los diferentes actos preparados. Primero se presentó un video donde se mostraba la historia de la Normal. Después hicieron un carnavalito donde se presentaba la Normal, sus proyectos, sus principios, sus fortalezas, esto se hizo a través de baile y letanías.

Posteriormente se hicieron los lanzamientos del libro de las profesoras de cuarto de primaria, el poemario del área de humanidades, y la revista Ciencia élite. Luego se dieron unas distinciones. (Diario de campo).

Hoy fueron los grados de 11°. Se realizaron en la cancha cubierta. Fue un acto muy solemne, al comienzo entran los graduandos en fila y con música, en una especie de marcha. Los padres e invitados de los graduandos están sentados mirando a la tarima. En la tarima se encuentran los maestros y algunos invitados especiales, que posteriormente fueron los que entregaron los diplomas. Los graduandos estaban vestidos con el uniforme de gala, que es el mismo que se usa todos los días, pero los hombres se lo ponen con una corbata y las niñas con una cinta roja al cuello.

La ceremonia estaba dirigida por dos maestros de ceremonia, dos graduandos. Ellos iban mencionando las actividades que se realizaban. Primero tres de los graduandos leyeron unas palabras. Después se mencionaron los grados con honores y finalmente se repartieron los diplomas.

Al final de la ceremonia, cuando los padres y graduandos se marcharon se hizo un brindis con los profesores e invitados asistentes. (Diario de campo).

En todos estos actos, y especialmente en provincia, se introducen elementos culturales tradicionales locales, regionales y nacionales como danzas típicas, himno nacional, etc. Se conecta el pasado con el presente y con el futuro: se construye una tradición. Se invitan a personajes importantes del municipio o la localidad que van a darle solemnidad y legitimidad al acto, lo van a conectar con el prestigio, con los organismos de poder.

Todo debe estar limpio, organizado, ordenado, incluso la disposición de las personas: cada uno en su sitio:

La seño [...] a través de un micrófono y parada desde la tarima, les pidió a los estudiantes del colegio que “se formaran al frente de la tarima”, cuando todos los estudiantes estuvieron formados y sentados al frente de la tarima, se cantó el himno nacional de Colombia y el himno del colegio (Diario de campo).

Como vimos anteriormente, hay colegios que fortalecen los vínculos institucionales a su interior con presentaciones de los trabajos de los estudiantes a otros cursos, es decir, se hace público y se exhibe el trabajo realizado al interior del aula, lo cual podría entenderse también como una especie de rendición de cuentas.

La presentación de logros de primaria estaba dividida en una presentación de bailes, obras de teatro, y exposiciones de algunos trabajos escritos y dibujados. A este día de presentación de logros le llamaron “Construcción y proyección de saberes, un espacio donde la creatividad no tiene límites y la imaginación es infinita”.

Cada grado preparó una presentación del proyecto, todas tuvieron algún baile, los grados 3ro, 4to y 5to, además del baile hicieron algunas reflexiones sobre el trabajo a manera de obra de teatro.

Cada grupo de baile tenía su propio vestuario cada niño estaba estrenando. Frente a esto comenté con una profesora que veía que para estas presentaciones se debían ir muchos recursos porque el vestuario era muy bueno, también me llamó la atención que el baile es muy importante para las profesoras. Una profesora de bachillerato me comentó que: “aquí si el padre de familia no ve que su hijo baila al final de año, se molesta”.

También me encontré con otra profesora y me cuenta que a ella no le parecen pertinentes estas presentaciones, considera que se gasta mucha plata, son presentaciones muy largas, hay mucha bulla y muchas cosas al tiempo, “a veces no se entiende lo que se quiere mostrar”.

En el comedor se encontraban los stands de algunos proyectos. (Diario de campo)

Este tipo de eventos o ferias escolares en los que, a manera de feria de muestras o feria exposición, se exponen los avances y los trabajos de estudiantes y profesores, también se llevan y se presentan fuera de los muros de la escuela, en especial en la costa caribe:

Hoy a las 8:00 a.m. comenzó la Feria Educativa Municipal en la plaza. Supuestamente iban a participar todas las instituciones del municipio, pero sólo se presentaron dos. Los diferentes stands estaban ubicados detrás de la iglesia, al lado del Concejo Municipal, al extremo norte del concejo la normal instaló una tarima. Desde las 7:00 a.m. los docentes y estudiantes andaban de la escuela a la plaza instalando los stands para presentar los logros de cada área y de los diferentes colectivos. A través de carteleras, videos, maquetas, juegos, danzas y obras de teatro, se hicieron las presentaciones del trabajo adelantado en el año escolar de 2006. A las 8:20 a.m. se abrió la feria. La señora [...] a través de un micrófono y parada desde la tarima, les pidió a los estudiantes de un colegio que “se formaran al frente de la tarima”, cuando todos los estudiantes estuvieron formados y sentados al frente de la tarima, se cantó el himno nacional de Colombia y el himno del colegio. Posteriormente la señora [...] habló de la importancia de participar en un acto municipal, en el cual se puede dar cuenta del trabajo que el colegio ha realizado durante el año escolar 2006, enfatiza que el colegio está al servicio de la comunidad y para ellos es relevante dar cuenta de eso, mostrarle al municipio los logros de sus proyectos y trabajos, mostrarle a que se dedican sus estudiantes, finalmente le agradece a la alcaldía por el apoyo brindado. (Diario de campo).

A veces las escuelas se vinculan a actividades, rituales y celebraciones de su entorno local, en forma institucional, como el carnaval en la costa caribe, o simplemente permitiendo la participación de los estudiantes y profesores dando el día libre o facilitando la asistencia a los eventos:

La actividad se tuvo que hacer de manera rápida, debido a que hoy era el día de los angelitos, se les iba dar salida a las 10:30 a.m. a los niños de sexto y los cursos de abajo para que pudieran pedir dulces. (Diario de campo).

En el día de hoy las clases sólo duraron media hora, hicieron horario reducido. El horario reducido consiste en reducir el tiempo de las clases para que la jornada termine más temprano de lo normal. Hoy iban a soltar más temprano porque es el día de los muertos, la mayoría de los personas hacen las velaciones a sus muertos que consisten en ir a visitarlos al cementerio, llevan unas velas, las prenden y oran hasta que ellas se apaguen. (Diario de campo)

En otras ocasiones es la escuela la que propone alternativas y organiza actos públicos y celebraciones que se constituyen como una “contraoferta” en la ciudad o en las regiones:

“Era como una contraoferta a lo que presentan los norteamericanos que es Halloween, que son Batman, Robin todo eso, cierto. Entonces, era como que, desde nuestra propia cultura sacar cosas, mitología, tratar los temas medioambientales, tratar las fiestas colombianas, las fiestas del mundo, los juegos tradicionales, las fábulas; para que los niños se apropien de todas esas cosas y le hagan como una fiesta a lo nuestro” (Entrevista con una profesora).

Una segunda dimensión de la ritualidad y las celebraciones escolares tiene que ver con la laicidad de la escuela pública y la confesionalidad que ha caracterizado tradicionalmente a la mayoría de los colegios privados. Es claro que, desde la Constitución de 1991 y a pesar del Concordato, el pluralismo exigido a la escuela pública no es fácil conciliar con una fuerte ritualidad y simbolismo marcados por la religión católica en la escuela colombiana.

En primer lugar, es habitual encontrar en colegios estatales de provincia y –con menos frecuencia en las ciudades grandes– manifestaciones de la imaginería católica en lugares privilegiados: cuadros de santos o del sagrado corazón, crucifijos, imágenes en sus pedestales... en rectoría, o en la sala de profesores, o a la entrada del colegio, en la recepción, en puesto destacado en el patio de recreo, e incluso en todos los salones. Igualmente se encuentran algunos murales o carteleros con mensajes explícitamente religiosos (“Familia que ora unida, permanece unida”) o que incorporan símbolos católicos o cristianos como biblias, cruces...

Igualmente, en el trabajo de campo se pudieron observar en algunos colegios estatales prácticas religiosas confesionales que, tanto profesores como niños, realizan habitualmente:

Cuando nos subimos al bus, una de las estudiantes de ciclo hace una oración. Los niños se callan y rezan en silencio. (Diario de campo).

Para comenzar, la profesora hace una oración y le manifiesta a los participantes que la tierra no le pertenece a nadie, que el único dueño y señor de ella es Dios, y por esta razón nosotros debemos respetarla. De esta manera ella le solicita a la audiencia cerrar los ojos para meditar en la naturaleza como algo sagrado, también menciona que este proyecto lo colocan en manos de Dios. Al final dice: “confiando en ti, padre amado”. (Diario de campo).

Para la despedida de los muchachos del ciclo, 11° y 5°, se realiza una celebración. Cada estudiante debe tener una vela y después de la presentación de la rectora, los estudiantes hacen un desfile con las velas encendidas. Después se celebra una misa y para terminar la ceremonia se presentan dos niñas cantando. (Diario de campo).

Una madre de una estudiante, aunque no se preguntó sobre el tema, en una entrevista reconoce y valora que un colegio estatal se trabaje explícitamente la espiritualidad y el catolicismo:

“También la cuestión espiritual, me gusta mucho la cuestión espiritual que ellos siempre están en charlas, les colocan videos, bueno... hay una tendencia católica, hacen las

misas. Hacen conversación sobre Dios, [...] para mí eso es un complemento del ser humano, que otras escuelas están dejando de lado”.

4.10. Los actores y la construcción de lo público en la escuela

Aunque en páginas anteriores se ha ido mostrando en forma indirecta la manera como diferentes actores se posicionan frente a lo público, ahora se pretende dar cuenta específicamente de cada uno de ellos. Para los distintos actores lo público puede analizarse desde cuatro categorías: 1. A partir de cómo define y califica la labor de cada uno de ellos la comunidad escolar. 2. A partir de la manera como los actores perciben y actúan de cara a la formación de pertenencias o identidades colectivas. 3. A partir de las definiciones y referencias que tienen sobre lo público y 4. Desde la manera como evalúan, interpretan, aceptan y/o concretan las políticas educativas. Estas cuatro categorías se sintetizan en lo que François Dubet (1989) ha denominado “movilización” de los actores ante la crisis de la escuela hoy en Francia, y ante la necesidad de producir alternativas que salgan al paso de la deserción escolar, de la desmotivación de los docentes, del desinterés de los padres. La “movilización” estaría relacionada con la capacidad de los colegios para situarse como unidades educativas y pedagógicas, y para desarrollar políticas autónomas formalizadas en un proyecto específico. Esta capacidad no es simplemente el resultado del voluntarismo de los maestros “comprometidos” sino de la interacción de numerosos factores y actores, incluyendo la administración central, las directivas, los docentes, etc.

En las páginas que siguen se da cuenta de cómo, también a través de esa “movilización” los actores hacen de la escuela un espacio público. La reflexión se centrará en docentes y estudiantes, ya que la información producida en relación con padres y directivas no es suficiente para dar cuenta integralmente de estas categorías.

Los docentes

a) Definición y autodefinición de los maestros

Los docentes de los colegios oficiales se sienten personajes públicos y reconocen que su labor es importante y conlleva un compromiso público. Así mismo, en la mayoría de los colegios oficiales estudiados y en uno privado, catalogan a sus colegas en dos grupos, uno constituido por maestros “poco comprometidos” y el otro formado por maestros “comprometidos” con su labor educativa y que tienen alto sentido de pertenencia. Igualmente, los estudiantes de la Costa perciben que existen diferencias entre los docentes; en una entrevista uno de ellos decía: “Los profesores nos apoyan, hay unos reacios pero la mayor parte de los profesores tienen sentido de pertenencia con la escuela, pienso que le dedican tiempo extra para hacer su trabajo”.

En el primer grupo, el de maestros cuyo compromiso no es claro, están quienes no quieren participar en proyectos y trabajos conjuntos, quienes impiden el buen desarrollo de las propuestas que realizan los docentes comprometidos y quienes tienen comportamientos en los que defienden sus intereses particulares y los colocan por encima del compromiso y las

obligaciones que han adquirido como docentes. Sobre el asunto, un profesor de uno de los colegios de la Costa comenta con preocupación que “las actividades de los maestros en muchos casos se orientan a defender su interés particular, subordinando la escuela a intereses individuales de los maestros o de su gremio”. Igualmente se pregunta “si la escuela como espacio común admite la diversidad, si se aprovecha la autonomía y si participamos activamente por el bienestar común”. Así mismo, otro docente de la misma región se alarma por el comportamiento burocrático de muchos de sus colegas, él comenta que existen “dificultades con algunos compañeros que no hacen ni dejan hacer, impiden los procesos, impiden que estos procesos se lleven a cabalidad”.

En el segundo grupo, el de los maestros “comprometidos”, están quienes buscan estrategias nuevas para motivar a los estudiantes, proponen y realizan actividades escolares de manera sistemática, responsable y rigurosa, superando en muchos casos las obligaciones y compromisos que han adquirido como maestros, así mismo, poseen sentido de pertenencia y sienten gusto por el trabajo docente.

Una excepción a la clasificación de los docentes en “comprometidos” y “no comprometidos” se encuentra en el colectivo de maestros de un colegio rural del Distrito Capital, en la cual trabajan siete profesores y la directora. Este grupo se ha consolidado con el tiempo ya que la mayoría de las maestras han trabajado en esta institución desde hace más de catorce años y ellas jalonan e involucran en sus proyectos a los docentes nuevos. El colectivo, de alguna manera ha desarrollado formas de autorregulación. Es importante tener en cuenta que la directora hasta hace pocos meses era una profesora más del mismo colegio. Ella, como el resto de docentes está interesada en liderar y participar en las propuestas y proyectos que el grupo formula.

Una madre de familia de este colegio argumenta a favor del compromiso de los maestros cuando dice:

“Las profesoras han ayudado mucho a la comunidad, cualquier cosa que necesite uno ellas están dispuestas a colaborarle a uno. Por ejemplo, la gente de la Asociación de la Acción Comunal de la vereda muchas veces ha venido acá a pedir favores: que los vestidos, que para una presentación y eso, y las profesoras acá lo asesoran a uno.”

La interacción de las maestras con los habitantes de la vereda y con los padres de familia permite que el colegio se reconozca como un espacio público en la medida en que la comunidad puede acceder a él con facilidad. Los estudiantes en una entrevista manifestaron su alegría por estudiar en este colegio, debida al afecto y cariño que reciben de sus profesoras. Este estrecho vínculo crea un clima de confianza en los estudiantes. Así mismo, los niños resaltan su creatividad en el diseño de las actividades que llevan a cabo diariamente, sobre todo, aquellas relacionadas con sus proyectos y salidas de campo.

“El reconocimiento del entorno de los niños y de los saberes locales, viva o no el docente allá, es lo que permite una transformación de la escuela y una educación de verdad, se sensibiliza el niño, aprende a ser responsable” (Profesora de Los Soches).

En uno de los colegios privados, los maestros declaran que existen dos grupos de docentes, uno el de profesores extranjeros que tratan a los estudiantes de manera distante, señalan que ellos están interesados en que los niños aprendan inglés, pero no se preocupan por que conozcan el entorno en el que viven. El otro grupo está conformado por los profesores nacionales, varios de los cuales están preocupados por abordar los problemas nacionales, pero que consideran que sus propuestas y planteamientos no han tenido eco.

Los docentes evalúan y comparan críticamente el trabajo que ellos y algunos de sus colegas desempeñan en otras instituciones educativas. Manifiestan que la responsabilidad, cumplimiento y esmero de los docentes por el trabajo suele ser mejor en los colegios privados, una maestra de la costa dice:

“nosotros tomamos unas actitudes a veces... tampoco van acordes, porque decimos ‘bueno, como es público...’ Por ejemplo nosotros faltamos a clases sin enviar una excusa a la institución, sin hacer una llamada, sin importar que los estudiantes quedaron ahí. No somos capaces de decir ‘bueno, dejo este taller aquí profesor, me hace el favor’... porque eso no lo hace uno en un privado, ¿verdad?”.

Un maestro de la Costa compara su labor en la universidad con el trabajo que adelanta en el colegio. Dice que en la universidad se considera un “profesorazo”, mientras que aquí (en el colegio) no hace cosas que sirvan y es un “profesorcito”. Es decir, el trabajo docente en el colegio lo desempeña simplemente por cumplir, y su práctica educativa y el reconocimiento que espera son diferentes dependiendo del cargo o de la institución en la que labora.

Los docentes de la Costa consideran que el cargo público que desempeñan ha ido perdiendo “estatus”. Así mismo, dicen que los maestros de la ciudad tienen mayor “estatus” y preparación, mientras que no ocurre lo mismo con los maestros que trabajan en las poblaciones pequeñas.

Los profesores relacionan el sentido de pertenencia y el trabajo escolar responsable con la vocación y con la motivación que originó su ingreso a la carrera docente. Informan que el poco compromiso de algunos de sus compañeros es consecuencia de la falta de vocación, ya que están en la docencia debido a que no pudieron acceder a otras carreras o no encontraron empleo para desempeñarse en otras profesiones, alguno de ellos comentó que “hay gente que estudia una licenciatura porque no pasó en otro tema en la universidad, por ejemplo: hay compañeros que entran a estudiar idiomas porque querían estudiar idiomas, no porqué querían ser docentes”.

En una reflexión sobre el origen de su vocación docente un maestro de la costa dice:

“El poder sentir mi labor de educador como deleite y no como carga, facilita la construcción de saberes públicos al interior de la escuela. El poder brindar un espacio de encuentro con el alumno de manera sincera y abnegada, marcará los derroteros hacia el fortalecimiento de la escuela pública. El ofrecer una orientación a partir de una clase preparada con una metodología institucional definida, de la cual todos los estamentos podamos apropiarnos de ella generando el cambio hacia la búsqueda de una calidad educativa participativa”.

Para tener realmente compromiso frente a la labor escolar otro profesor reflexiona que “se requiere que al docente le dé ‘angustia existencial’ por el trabajo que realiza, ya que de otra manera no entra en conflicto e inicia la búsqueda de salidas y propone nuevas acciones o formas de trabajo”.

Aunque no se puede generalizar, en el trabajo de campo se encontró que la mayoría de los docentes que viven cerca del colegio (por ejemplo, en un municipio pequeño) dedican más tiempo a la escuela y se involucran en forma más intensa con los problemas de la comunidad y del entorno del colegio.

“Llegué con la idea de meter el proyecto de Ondas... entonces también veníamos los sábados aquí, entonces después, no que el centro de documentación en la casa y entonces el cuento, y se van para mi casa, y el computador y libros y todas las cosas, y pasaban los muchachos prácticamente hasta en la tarde nos estábamos en mi casa” (Entrevista a profesora).

Sobre cómo se autodefinen los maestros o cómo se ven, señalan que han adquirido baja autoestima por culpa de las políticas públicas y el poco reconocimiento social que se le da a la labor que ellos desempeñan. Creen que su profesión no tiene validez, a pesar de ser una de las profesiones que tiene mayor relevancia para la sociedad. Reflexionan que para mejorar la situación es necesario tener en cuenta que “trabajar es asunto de todos, que somos sujetos políticos con derechos y deberes. Derechos, ‘a la libre expresión’, pero además tenemos que abrir espacios democráticos en donde las ideas se debatan con mucho respeto”, los docentes así se posicionan para que al interior de las instituciones los maestros asuman un rol político.

Preocupados por las tensiones que genera el comportamiento de algunos docentes de los diversos colegios, con frecuencia los maestros se preguntan sobre cómo cambiar esta situación para, así, contribuir al mejoramiento de la calidad en el trabajo educativo. Eso los ha llevado a preguntarse: ‘¿Cuál sería la mejor estrategia para que los demás profesores se vinculen al proceso?’. Todos los docentes de las entidades públicas y privadas que participaron en este estudio dicen que tienen poco tiempo para reunirse, proponer, realizar y evaluar proyectos.

b) Formación de pertenencias o identidades colectivas

Esta categoría de análisis se seleccionó retomando la propuesta de Múnera (2001), quien dice que los procesos de estructuración de lo público se pueden articular alrededor la constitución de comunidades regladas con acceso abierto. En especial, el autor mencionado escribe que lo público se estructura a partir de “la formación de actores colectivos mediante criterios de selección generales, orientados a la búsqueda de un interés común...” Por tanto a continuación se presentan las distintas formas como los docentes perciben y actúan frente a la conformación de colectivos.

La construcción y consolidación de lo público desde la formación de colectivos que lideran y realizan actividades en beneficio de todos es visible en los colegios oficiales, pero no en los colegios privados. Sin embargo, frente al tema en los colegios oficiales existen dos posiciones. La primera es defendida por quienes reconocen el trabajo en grupo como una experiencia que

permite mejorar las relaciones entre los actores escolares, encontrar nuevas formas de aprendizaje y buscar estrategias para consolidar las relaciones entre la escuela y su entorno. Les preocupa a algunos la falta de orientación y apoyo por parte de las directivas y reconocen que la planeación y ejecución colectiva de proyectos ha originado cambios en la escuela. Reconocen los avances que han tenido dentro de éste proceso, su cambio de actitud frente a diferentes situaciones de la ciudad, observan cómo se dinamiza el trabajo hasta con el profesor de matemáticas. Están de acuerdo con las bondades de sentir que se está haciendo algo, volver a indagar, observar. Participar es volver a recrearse.

En la segunda posición están los docentes que impugnan la importancia de la organización de colectivos para realizar proyectos escolares y los docentes que son indiferentes a estas propuestas. Una maestra de la Costa justificaba su argumento diciendo que “son pocos los resultados que ha obtenido el proyecto de los profesores. Cuando hay algo que presentar son los mismos maestros que tienen que trabajar”. Es decir, según su punto de vista no se lograba incorporar a los niños al trabajo y consolidar la comunidad educativa. Otra docente que inicialmente decía que los proyectos organizados por un colectivo de la comunidad educativa no habían originado cambios en el colegio, finalmente expresó que “los niños preguntan mucho sobre el proyecto y esa es señal de interés”.

La resistencia de algunos integrantes de la comunidad educativa al trabajo en los colectivos se debe especialmente al individualismo y a la prevalencia de intereses privados. Sin embargo, gran parte de los docentes considera que la única forma de avanzar y mejorar el trabajo escolar es con el fortalecimiento de los colectivos. Un maestro de una Normal manifestaba que

“hay que consolidar mucho más esos colectivos, una comunidad académica, pero no solamente de esos académicos teóricos, discursivos, sino que eso debe traducirse en unas acciones también. Y lo más importante es que hay que desarrollar sentido de pertenencia, mucho amor por la institución, por los jóvenes para que ellos se vayan encarpetando en eso que es ser realmente un maestro”.

También los docentes manifiestan que es necesario formar equipos por temas afines, en los cuales uno de los docentes coordine el trabajo y no permita que el grupo desfallezca en el logro de los objetivos propuestos.

Los docentes al igual que los niños de los colegios oficiales reconocen que hay grupos como los vinculados al Programa RED que han propiciado la conformación de colectivos reflexivos sobre temas como la niñez, la educación, la docencia y el medio ambiente. Tal vez el texto que llamó más nuestra atención sobre este tema es el de una maestra de la Costa quien comentó que para ella fue muy importante participar en estos proyectos ya que entre otras cosas le permitió viajar a Bogotá y que para ella

“entrar a los claustros de la Universidad Nacional fue como haber realizado un gran sueño, pensaba y pienso que la Universidad Nacional es todo un centro académico, lo máximo para nivel nacional en lo público y llegar allí, no se me va a olvidar nunca cuando entré al salón de actos de la facultad de Derecho que decía un graffiti en la puerta ‘Que nadie salga de aquí sin un rasguño en la conciencia’ a mí eso me pareció

tan importante que hasta en las paredes yo podía aprender y traje algunos de esos grafitis para trabajarlos con los estudiantes”.

En cuanto a los docentes directivos, en la actualidad las diferencias entre los directivos del sector oficial y de colegios privados han disminuido. Los del sector privado se dedican a la administración y a la consecución de recursos para el funcionamiento del colegio, por tanto no tienen tiempo para las actividades pedagógicas, en general ven a los padres y a los estudiantes como clientes. Los directivos del sector oficial, sobre todo después que se realizaron las fusiones, es decir la unificación de varias instituciones en una sola, quitando coordinadores, docentes de artes, educación física, los rectores están obligados a gerenciar y tienen poco tiempo para conducir y liderar procesos de orden pedagógico. Ello ha conducido, por lo menos en algunos colegios, a una despersonalización en las relaciones con los docentes, padres de familia y estudiantes por parte de directivos (rectores y coordinadores).

En uno de los colegios de este estudio se utiliza la institución para cumplir con compromisos políticos, es así como el nombramiento del rector está supeditado a las necesidades del grupo político local que está en el poder.

Un problema sentido por los directivos docentes de los colegios oficiales es que deben liderar el cumplimiento de las políticas de la administración. En general no tienen una postura deliberativa, mientras siempre deben obedecer a la jerarquía superior, deben persuadir a los maestros para cumplir las normas.

Hay directivos que no tienen compromiso con la institución, tienen poca comunicación con padres, docentes y estudiantes y en lugar de promover procesos los entorpecen:

“Digamos una problemática social: en el colegio se venía presentando que no hay puestos, hay que sentarse en el piso para recibir clase aparecen los puestos dañados. En mi salón por ejemplo faltan tres puestos, toco que pegarlos con cinta y el rector pues no nos facilitó el espacio para escucharnos... Pero aquí es un problema para hablar con el rector. Ahí íbamos ha hablar con el rector para que por favor nos dejara libre el día lunes, que el domingo tenemos examen de ICFES todo el día” (Entrevista a profesor).

No obstante, la mayoría de los rectores y coordinadores de los colegios que participaron en esta investigación están comprometidos con su labor y lideran y gestionan procesos administrativos, pedagógicos y culturales. Ellos se han ganado el reconocimiento de la comunidad educativa y con frecuencia el de las autoridades encargadas de la administración municipal.

“Ella no nos colabora siendo ella ... estando en su jerarquía de rectora sino ella nos colabora como compañera como amiga y se mete igual de lleno ... y le preocupa las necesidades y problemática que le planteamos. Yo creo que ella igualmente vive y sufre con nosotros los problemas del proyecto y las dificultades, entonces yo creo que ella nos ayuda muchísimo” (Entrevista a profesora).

c) Definiciones y referencias sobre lo público

En primera instancia algunos maestros reconocen que no se sabe bien “qué es lo público” y que por esto el término es poco utilizado. Sin embargo, luego de reflexionar lo definen de muy distintas maneras. Por ejemplo, para unos lo público es lo que debe publicitarse y debe ser conocido por todos, una docente comenta que “es necesario hacer públicas muchas cosas”.

Para otros, lo público es lo que nos afecta a todos o lo que es de todos porque todos hemos aportado para que ello se dé, por ejemplo, la escuela. También definen lo público como un espacio para evitar la corrupción; sobre el tema argumentan que la corrupción ha generado que sobre lo público se piense “que es nuestro a la hora de disfrutarlo o manipularlo, pero no es de nadie a la hora de cuidarlo”.

En una mesa redonda una de las docentes de Bogotá definió la escuela como el escenario por naturaleza donde se vive lo público, explicó que “es difícil pensar que en la escuela, en especial si ella es una institución oficial, haya cosas privadas, ya que la escuela tiene que ver con estudiantes, padres y docentes”. Sin embargo, también manifestó que el acto de enseñar es privado ya que si se privilegia la relación personalizada es posible obtener mejores resultados.

Los maestros relacionan lo público con la participación, con su labor con la comunidad educativa y con el entorno y con la construcción de saberes al interior de la escuela. Un docente señala que participar es un derecho y que el goce de este derecho les permite formular ideas para cambiar positivamente su entorno “expresar sus ideas para que su mundo local mejore”. Relaciona el tema con el derecho que tienen los niños de la Normal a disfrutar del parque de Mururoa, derecho que se vería afectado con la construcción del muro entre este y la Normal “todavía podemos soñar con ese espacio potencialmente útil para toda la comunidad”.

Otro maestro de la Costa argumenta que lo público es lo que hacemos por la comunidad dice que antes para el lo público era lo material, el colegio, el pupitre y según su comentario “ahora lo público es su trabajo, su relación con la comunidad. Se supone que soy una persona de servicio público, y esto hace que deba cumplir una función social y trabajar por los entornos donde está inserta”.

En un colegio de la Costa un docente cree que “el poder sentir mi labor de educador como deleite y no como carga, facilita la construcción de saberes públicos al interior de la escuela”. En sus comentarios establece que los espacios de encuentro entre estudiantes y docentes, es decir la educación participativa fortalece la construcción de lo público.

El término público las profesoras de Bogotá lo relacionan con “igualdad para todos sin excepción”. En sus discusiones concluyen que con frecuencia se da lo que denominan el “colectivismo”, con el cual se benefician grupos, pero no todos.

En últimas, los docentes validan lo público en lo colectivo en lo que beneficia a todos y algunos de ellos consideran que lo público exige el reconocimiento del otro y la aceptación de la diferencia. Sin embargo, previenen contra el colectivismo y sobre lo que falta por hacer para que los colectivos de maestros se conformen y trabajen adecuadamente. Así mismo, comentan que lo público se decide en privado y esto con frecuencia lo asocian con problemas de comunicación.

Un docente de la Costa dice que es necesario ser cuidadoso al usar el término público y establece comparaciones entre los colegios estatales y privados, considera que en los primeros es posible concertar puesto que hay mayor libertad y flexibilidad.

d) Las políticas públicas

Los maestros reconocen lo público desde las políticas, las cuales critican de manera recurrente ya que sienten que afectan sus derechos y los de los niños. Están especialmente preocupados por la masificación y el hacinamiento en las instituciones escolares, ya que de acuerdo a una maestra de Bogotá “el acto educativo debe ser un acto en el que se respete la individualidad allí se convierte en un acto privado es un acto íntimo y personal”. Expresa que en la escuela

“se trata de diluir la individualidad, se pierde la parte humana especialmente con esta educación masiva en la que nos quieren mantener. Mientras ellos usan la escuela para adormecer conciencias, lo hacen para mantener sus privilegios, ¿de quién? de una casta de un grupo, este esquema se reproduce en todos los niveles”.

Así mismo una docente de Bogotá considera que las políticas públicas “no pueden generar calidad si no se garantiza a los niños permanencia y se evita el hacinamiento”. Opina que “los últimos paros que se han hecho tenían el objetivo de defender los intereses de la gente”. Critica que a “puerta cerrada se decida sobre lo público”. Que debido a este manejo “no se garantizan los derechos de la gente, ya que se legisla lo público para favorecer los intereses privados”. “Siempre se trata de fregar al montón”.

Las maestras de una escuela pública de Bogotá explican que “los gobernantes no tienen un sentido real de lo público, lo que ha originado en Colombia una continua lucha de clases, sin embargo, en últimas somos gobernados por personas que piensan en su bienestar y el de su grupo, pero no piensan en sus obligaciones públicas y por tanto no se preocupan realmente por los más desposeídos en Colombia”.

También, ven con inquietud que “desde el gobierno central se definen políticas públicas que en últimas están orientadas a sobrecargar de responsabilidades a los docentes, quienes son culpabilizados de los males sociales sin tener en cuenta las responsabilidades que le competen al Estado”. Comentan las docentes que quienes sufren las consecuencias de las políticas públicas y en algunos casos de la falta de trabajo de algunos docentes.

Una docente de la Costa realiza una reflexión sobre políticas públicas un día en el que los maestros han ido a una manifestación y ella llega a la escuela cuando una niña le pregunta:

”¡Ajá Señor! ¿Y, para qué nos hacen venir si no hay clases?... ¿Para estar debajo del palito de totumo? A lo que respondí: los docentes están manifestando su inconformidad ante los cambios en la educación pública”. Entonces, dice la maestra, la niña me volvió a preguntar: ¿Y, es que acaso usted no está inconforme?”.

Señala que la reflexión que hizo sobre el tema la llevó a pensar que ella también estaba inconforme pero como este era su año de prueba no podía faltar a la escuela. Es decir, su

inconformidad frente a las políticas públicas era evidente, pero le era imposible manifestar su desacuerdo ya que su puesto podía peligrar, en últimas el bien personal o privado le impedía manifestar su posición frente a las políticas públicas. Pero además, la docente señala que su no participación genera dificultades y malos entendidos, porque no se comunican las razones ni a los otros docentes ni a los niños. Dice que “somos un conglomerado público, en el que la falta de comunicación genera tensiones”. En últimas manifiesta la importancia que tiene para lo público hacer visibles los temas que afectan a la colectividad, ya que la tendencia opuesta conlleva a privatizar.

Un docente dice que “el Estado poco a poco está acabando con lo público para privatizarlo, para que cada uno tenga que pagar su salud y educación”. Solo “cuando lleguemos a ese estado nos vamos a dar cuenta de la importancia de lo público pero puede ser demasiado tarde”. Es decir, los docentes reconocen lo público como una categoría importante, en especial referida a la propiedad de los servicios.

Los estudiantes

A la luz de “lo público” como aquello que es colectivo, de interés general, concerniente tanto a espacios, como a acciones conjuntas y a relaciones, tenemos que los estudiantes en las instituciones educativas:

- Tienen poco espacio para tratar en colectivo sus posibles problemas con la academia, con los docentes, o incluso con los compañeros. Ninguna de las instituciones revisadas, cuenta con fechas o sitio para reunión del Consejo estudiantil, y los problemas que se visualizan con uno u otro estudiante no son mediados por una organización de orden infantil o juvenil, pues son las coordinadoras, docentes o rectora las que tratan el asunto. Es decir, el poder colectivo de los estudiantes no encuentra un espacio, así también la autonomía de los niños y jóvenes es muy limitada.

Respecto a esa falta de espacios en la actualidad y tal vez con nostalgia del pasado, un profesor plantea que en la actualidad en los colegios no se manifiestan polémicas ni críticas políticas como antes.

“Yo recuerdo que los grandes movimientos que se daban en el seno de las instituciones educativas, de ahí salieron los grandes dirigentes de nuestro país, o sea en la escuela pública se daban movimientos estudiantiles fuertes se salía a las calles, se hacían tomas y eran personas que tenían una conciencia mucho más amplia de lo que se iban, de lo que se estaba luchando en ese entonces. Hoy en día se ha ido perdiendo esa concepción la concepción política del estudiante. Yo me acuerdo que Marcelo Torres salió del Liceo Juan Jilguera quien fue compañero, él estaba en once y yo estaba en seis, estaba llegando yo y estaba saliendo ya casi y otra cantidad de dirigentes que pasaron por ahí y que eran tipos berracos que estuvieron participando en los grandes eventos del país. Cómo se le da un cambio a la estructura ideológica de los estudiantes, a ver qué factores han incidido en el cambio, porque yo me acuerdo cuando yo estudié también conocí a los grandes líderes del partido conservador y liberal.”

Los estudiantes de un colegio privado de Bogotá tienen un representante en el Consejo Directivo y allí lograron que sus compañeros tuviesen derecho a tener el pelo largo. Una docente considera que eso es liderazgo, además, anota que a cambio se les pedía “usar bien el uniforme”, pero ellos no cumplen. En este mismo colegio un joven comenta que la voz de los estudiantes no es tenida en cuenta en las decisiones sobre procesos trascendentales o de orden general.

Respecto al trato recibido por los estudiantes de parte de los profesores extranjeros, en la misma institución, afirma un profesor colombiano, que se cometen continuos y fuertes abusos, evidentes sobre todo en los cursos superiores donde se inician procesos de rebeldía, los cuales son opacados prestamente por las directivas sin una reflexión apropiada.

En general, lo que se manifiesta es que de manera permanente la opinión de los estudiantes no es tenida en cuenta, ellos están en las instituciones por deseo de sus padres, para que “sean normalistas” o “para que aprendan inglés”. El deseo de los padres es que sus hijos se preparen para conseguir trabajo, ser maestros, o para adelantar una carrera en el extranjero o por el buen nombre y tradición que tienen la institución, o porque es la más cercana.

Sin embargo no todo es conformismo y resignación. En una charla ya analizada anteriormente, en un colegio costeño una niña cuestiona dos acciones: primero hacerla asistir si no piensan hacer clase y segundo la aparente incongruencia sindical de su profesora “¿Y, para qué nos hacen venir si no hay clases?... ¿Para estar debajo del palito de totumo? A lo que respondí: los docentes están manifestando su inconformidad ante los cambios en la educación pública y sus beneficios. Entonces la niña me volvió a preguntar: ¿Y, es que acaso usted no está inconforme?”

Existen algunos casos donde se abre la posibilidad, no solo a los docentes sino también a los estudiantes para que sean propositivos, la cual es facilitada a veces por agentes externos a la institución. Dos estudiantes de sexto narran cómo hicieron una propuesta ambiental, ignorada al principio, pero avalada posteriormente “Por una Mururoa Limpia”. Afirman los estudiantes:

“Nuestras asesorías están ligadas principalmente a dos profesores... Porque los profesores de la Normal... están muy agarrados a las cuestiones de programación, a nosotros nos evaden los espacios, no es que es que estás en el proyecto tal, tienes que estar en el aula de clases”

El trabajo por proyectos en educación ambiental, que requiere la organización de grupos estudiantiles, se manifiesta como una excelente herramienta pedagógica para la construcción de lo público. Sobre el tema una estudiante de la Costa comentó:

“yo he aprendido mucho de Ciencias naturales... He sentido la necesidad de prepararme más para las exposiciones, he logrado tener una fluidez verbal más amplia... Tengo una mirada más sensible del mundo... Me creía una persona lejana a las problemáticas que se presentaban a mi alrededor y ahora sé todo lo que está sucediendo, siento que me afecta... Lo que sucede a mi alrededor es parte de mí porque pertenezco a una comunidad”.

El anterior caso, es un ejemplo afortunado de los resultados que pueden obtenerse de la interacción entre docentes, estudiantes y agentes externos, que se congregan con el fin de estudiar el entorno inmediato de los niños, reconocer sus problemas y formular y adelantar propuestas para un manejo adecuado del mismo. Otras muestras de la importancia de brindar autonomía, propiciar una reflexión crítica y respaldar la formación de colectivos de estudiantes la constituyen los comentarios que realizan sobre actividades que ellas desarrollaron:

“De una manera positiva incluso a mí me sorprende ver al profesor de matemáticas allí disfrutando, participando y hacía comentarios y que lee y que participa y que quiere saber que cuándo... y cuándo es que van a presentar tal obra. También hemos hecho cine foros entonces van y ven la película se recrean y hacemos la parte del foro”.

“Claro nosotros sacamos mucho provecho de las actividades que hacíamos, descubrimos facetas que nunca en la vida creímos que íbamos a ser capaces, como manejar niñas pequeñas pero también era como nos dividíamos pero era un trabajo en equipo, o sea aprendimos a trabajar todo el salón, ayudamos a llevar a las niñas, compartíamos con las niñas la investigación.”

Sin embargo, no todos los docentes estimulan estas actividades, lo cual llevó a una niña de la Costa a decir:

“Depende de si el profesor está vinculado al proceso como lo es la profe, ella lo hace porque sabe y espera una actitud de nosotras, ella nos dice ‘pero ustedes son las niñas de RED hagan algo’, o sea ella nos motiva, mientras que otros profesores nos critican, porque hay unos que critican y lo hacen en tono de burla.”

Por otra parte, los estudiantes en algunos colegios oficiales han desempeñado acciones significativas en los procesos educativos y pedagógicos. En primer lugar, han cumplido un rol colaborador y cómplice en el cuidado de los niños durante el diseño y planeación del proyecto que realizan las docentes. En segundo lugar, los estudiantes manifiestan un permanente interés en apropiarse de mecanismos de proyección a la comunidad como una manera de organización colectiva que devela actitudes, procesos colectivos y trabajo en equipo. En este sentido, el trabajo colectivo y en equipo constituye una práctica que se ha aprendido y que va mas allá de una aula de clase.

Otro aspecto importante de mencionar en el trabajo que vienen realizando los estudiantes en torno a la solución de los problemas ambientales, es que buscan proyectarlo al entorno barrial logrando aceptación, credibilidad y transformación logrando concientización de la gente y disminución en los residuos sólidos como el papel y el plástico, residuos orgánicos y demás.

Adicionalmente, los estudiantes establecen grupos artísticos musicales, culturales y deportivos con el fin de participar en las diferentes actividades de la institución y además gestionar eventos y actividades en otros escenarios públicos del municipio o del departamento.

Sobresale el compromiso por parte de los estudiantes, quienes, pese a la culminación de las clases, continúan con las actividades del proyecto y buscan involucrar a diferentes estudiantes a los procesos investigativos institucionales.

“la idea es que seguimos con el proyecto aunque la profesora no nos esté dando clase, nosotros empezamos y queremos ver el fruto que da todo esto. Lo primero que tenemos que hacer es ver cómo cada vez entran más estudiantes... hay que empezar con los niños que entran desde 6°. Hay que continuar”.

En uno de los colegios los grupos de estudiantes que se involucran y participan con mayor entusiasmo en los proyectos y asimilan y se ajustan a los cambios y propuestas innovadoras son los grados sexto, séptimo y octavo. Según los actores el interés, la motivación y la participación de estos grupos radican en que son estudiantes que acaban de ingresar a la institución y las problemáticas constituyen un mayor impacto, contrario a los estudiantes de los grados superiores quienes ya están habituados y acostumbrados a vivir con las problemáticas y presentan dificultades en presentar alternativas y soluciones de cambio.

Los estudiantes se empoderan de los proyectos desarrollados por las instituciones liderando proceso de seguimiento y sostenibilidad que repercuten en el impacto y el compromiso de la comunidad educativa:

“ya el muchacho donde va se apropia de eso y se apropia de las condiciones ambientales que hay. Si se atropellan, así sea un profesor, él va y lo denuncia con la rectora y va y busca la manera de que eso no se siga dando”.

También, en los estudiantes se evidencia un compromiso con las problemáticas locales abordadas en los proyectos hasta tal punto que modifican patrones de conducta y se convierten sujetos responsables de sus actos y de su entorno así lo mencionan las docentes:

“Lo académico, el compromiso de los muchachos, para un trabajo como Ondas que no les va a representar nada a ellos de nota ni nada de reconocimiento en este sentido”.

Otro aspecto importante de mencionar es la movilización estudiantil en torno a manifestaciones públicas en marchas o en tomas estudiantiles donde se adoptan posturas políticas, se denuncian problemáticas institucionales y se realizan acciones radicales con miras a dejar precedentes en el ámbito público (ruptura de pupitres, bloqueos, pancartas, conversaciones de negociación, entre otros). Al respecto en una de las instituciones se menciona:

“La capacidad de lucha, sentido de pertenencia y participación de gran número de estudiantes en la toma de decisiones, frente a los hechos de irresponsabilidad para con la institución de parte del gobierno municipal frente al nombramiento de directivos docentes, demuestran que tienen un alto conocimiento de la problemática educativa, la administración pública, la privatización y las tendencias neoliberales en la educación”.

Los padres de familia

En muchas ocasiones los docentes ven a los padres de familia como seres irresponsables que no apoyan el proceso educativo de sus hijos. Los dejan como en una guardería y solo van por los informes. La gran mayoría de padres, no importa su estrato, están ocupados en sus quehaceres laborales y dejan la educación casi por completo en manos de las instituciones.

Los docentes en colegios privados señalan con preocupación que los padres “se la pasan cuestionando lo que uno hace”. Aunque los colectivos de padres que apoyan el trabajo escolar son escasos, algunos de ellos se han organizado y junto con sus hijos participan en la transformación del entorno, tienen comportamiento solidario y apoyan las actividades escolares: “Los líderes de la comuna son los que más ayudan”.

Muchos padres están pensando en la educación como una inversión, algunos de ellos privilegian el estudio de una segunda lengua porque consideran que esto es garantía para que sus hijos realicen estudios en el exterior, dejando de lado aspectos importantes de la formación: historia, geografía y, lo prioritario, los intereses de sus hijos.

Algunos docentes opinan “que lo que en los colegios se hace con la mano, en la casa lo borran con el codo”. Sobre todo en lo concerniente a la conciencia ambiental.

Las acciones de los padres en las instituciones en el mejor de los casos son para mejorar la infraestructura. En aspectos pedagógicos y curriculares es casi nula su ingerencia.

En sectores deprimidos socialmente es común que los padres tengan una idea de obligación asistencialista del Estado, de la institución, del docente y donde él particularmente no asume ningún compromiso con su hijo ya sea dotándolo de materiales, orientándolo en tareas, cuidándolo de los peligros de la calle o tan solo dándole buen ejemplo.

En algunos colegios privados los padres se comprometen especialmente en actividades relacionadas con la consecución de fondos y la organización de los viajes grado de los hijos. Igualmente con algunas iniciativas solidarias en épocas que se caracterizan por ese tipo de campañas como la Navidad: un programa de mercados navideños que son entregados a los empleados de la institución como los porteros, personal de aseo, monitores de ruta y personal de mantenimiento:

“se recoge en toda la comunidad, cada curso tiene que donar o arroz o lenteja o algo, y a cada uno en Navidad, se les da un mercado navideño de regalo de toda la comunidad... entonces ahí, también como que eso mueve a todo el mundo.”

5. Contextos escolares y entornos locales

En capítulos anteriores se han relacionado las características institucionales y contextuales con los diferentes aspectos que se estaban analizando, así como el impacto de determinadas políticas educativas y sociales en la manera como hoy se está entendiendo lo público. Sin embargo, en este capítulo se abordarán esas características como tales con el fin de establecer el papel que juegan los factores contextuales, institucionales y políticas educativas en la incorporación de saberes locales y en la construcción de lo público en la escuela.

Para este trabajo, se entiende por Factores Contextuales las referencias a los aspectos más significativos por fuera de la institución escolar, que pueden incidir en las modalidades de incorporación de saberes y problemáticas locales en la escuela y, en la construcción de lo público en ella.

Los Factores Institucionales se definen como las características específicas y las condiciones concretas e históricas de cada institución que puedan considerarse como agentes que inciden en las relaciones que tiene la escuela con su entorno y que además ayudan a explicar cómo se vive y piensa lo público.

Las Políticas se asumen de acuerdo al impacto de ellas y del marco normativo en la vida escolar, a las formas en que la escuela las asume y las afronta.

Así mismo, se considera que el mundo de la escuela está permeado, de una parte, por situaciones que se originan en su interior e implican momentos de auto-referencia, referencia a otros, normas, realizaciones, contextos y campos del actuar de sus miembros y, por otra parte, por situaciones que suceden en el exterior de ésta, incidiendo ambas en su desarrollo.

5.1 Factores contextuales

De estos factores surgen como categorías los espaciales o geográficos, sociopolíticos, interinstitucionales, comunicación y medios masivos.

Contextos espaciales

Las alusiones a los contextos espaciales se refieren especialmente a lugares o ámbitos geográficos que rodean al colegio o a problemáticas (generalmente de orden ambiental) que afectan a la institución y, en los casos de los proyectos ambientales, se convierten en temas de investigación, estudio y acción. Los ámbitos geográficos que rodean al colegio son considerados por los actores de formas bien diferentes: En un colegio privado de estratos medios, los lugares cercanos al colegio son clasificados como peligrosos o como buenos y no se tematizan en el currículo ni en las prácticas pedagógicas.

“El barrio en general [...] es peligroso [...] yo procuro nunca, nunca pasar por ahí, porque son ollas, o sea, son viviendas de recicladores, entonces, es una parte muy fea [...] en la zona del C... son barrios estrato 1, son casas en alto riesgo [...] esos lotes ni siquiera están legalizados, entonces ahí, pues, ese barrio es estrato bajo. Estamos rodeados de algunos conjuntos rescatables [...] dos cuadras abajo [...] hay un conjunto de casas donde nosotros tenemos acá mucha población de ese conjunto y ese conjunto parece abstraído de todo el sector, porque es un conjunto de, o sea, es como de gente muy de familia, gente bien, con su celaduría, bien cuidado y todo” (Entrevista con docente).

Esta ubicación contextual del colegio, aunada a las facilidades de transporte que resalta la docente y de la ubicación del colegio como del promedio, con relación a otros colegios vecinos que son para estratos altos, permite a los actores ubicarse en diversas variables contextuales, que son importantes en la definición de su propia identidad, mas no se encontraron evidencias que permitieran observar que estos fenómenos que rodean a la institución fueran asuntos de trabajo pedagógico o incidieran en el currículo. La escuela define muy bien sus fronteras geográficas y, de paso las sociales. Crea unos imaginarios de “buenos” y “malos”, mas no considera que algunos de esos asuntos podrían convertirse en fuentes de la construcción de saberes y de formación de ciudadanías.

En algunos colegios estatales, el entorno físico no se califica como “bueno” o “malo” ni como “seguro” o “peligroso”, sino como una realidad que se problematiza y se convierte en tema de estudio. Varios son los ejemplos de este tipo:

“Adicionalmente, en la última década, este sector eminentemente rural se ha visto cada vez más cercado por el crecimiento urbano. Barrios piratas están rodeando la vereda, en donde generalmente se albergan desplazados de la violencia; estos asentamientos no disponen de servicios públicos, lo que contribuye a agravar el problema, dado que se alejan cada vez más las posibilidades de utilizar racionalmente el recurso agua. [...] Cerca de la escuela [...] y en la misma vereda nacen arroyuelos y quebradas que por el mal uso del agua, se han venido contaminando, ya sea por las condiciones de infraestructura de las viviendas (no hay redes de acueducto ni alcantarillado) o por verter en ella desechos plásticos, químicos y orgánicos.” (Documento: Proyecto de investigación de una Institución escolar).

En esta institución distrital, rural, de primaria, en Bogotá, los problemas de contaminación de las fuentes naturales de agua dieron lugar a proyectos pedagógicos que las maestras han venido adelantando por años para estudiar la naturaleza, aprender diversos conceptos de ciencias y para formar en compromisos de parte de los niños.

Igualmente, en instituciones educativas del Caribe colombiano, específicamente en los municipios de Baranoa y Galapa, los entornos locales referidos al espacio público para circular o para recreación, los problemas del transporte, la contaminación por basuras y ruido, los problemas de servicios públicos, especialmente del agua, el alcantarillado inciden directamente tanto en los problemas que se investigan y se incorporan al currículo y a las prácticas pedagógicas, como a las formas en que tales problemáticas son incorporadas. Algunas veces como objetos de estudio y otras como asuntos sobre los cuales la escuela interviene activamente en procesos de solución.

“No hay sitios a dónde. Los baranoeros no tenemos donde recrearnos en familia. Se acabaron los espacios públicos, pero en contraste aparecen otros como el Palacio de la Cerveza. [...] Es incómodo caminar por Baranoa a pie porque no hay espacio para los peatones, las motos son muy agresivas y andan muy rápido, no hay casi andenes, los que hay son los antejardines de las casas”. (Entrevista con Directiva Docente).

La falta de espacio público, reflejada tanto en los andenes como en los parques, ponen en evidencia la importancia de un parque como Mururoa donde podría ser un espacio para la oxigenación y el disfrute de la comunidad baranoera. (Diario de campo).

“Nosotros elaboramos un cuestionario, unas preguntas y se las aplicamos a los estudiantes: cuáles eran los problemas que más afectaban a los estudiantes en ese momento, y todos los estudiantes coincidieron, la mayoría que era el problema de las basuras, seguido por el problema de la violencia.” (Entrevista con docente).

“Los profes C y J presentaron un proyecto sobre ‘escuela y comunidad’. Preocupados por el papel que juega la escuela en la comunidad, adelantaron un proceso para resolver el problema de las aguas residuales, que afecta principalmente al barrio... aledaño a la institución educativa” (Entrevista con docente).

“Entonces esa era nuestra apuesta, que la escuela se trasformaba para los niños y los profesores siempre y cuando tuviera significado el conocimiento que circula, y eso fue lo que nos llevó a trabajar el conocimiento del mundo local.” (Comentario de una docente).

En últimas, mientras en un colegio privado no se incorporan al currículo saberes y problemáticas del entorno, en los colegios oficiales se tienen en cuenta y a partir de ellas se formulan proyectos ambientales y sociales para estudiar y reconocer problemas del entorno. Esto en parte se debe al acompañamiento que el Programa RED de la UN ha realizado en los últimos años a estos colegios en los que se han desarrollado proyectos para vincular las problemáticas locales al currículo.

La incorporación al currículo de los saberes y de las problemáticas locales permite recrear y transformar la escuela y lleva a la construcción de lo público ya que las “acciones colectivas” de maestros y estudiantes les permiten formarse en la práctica de una interacción social, que busca nuevos conocimientos y la solución a problemas de interés general. Esta práctica a más de contribuir a la formación de una comunidad educativa reflexiva y conocedora, es necesaria para que la llamada por Jorge Garay (2000), precariedad de la “esfera pública” deje de ser el “elemento central del proceso de crisis” que vive el país. Así mismo, la participación lleva a reconocer y aceptar responsabilidades y al desarrollo de la autonomía.

Contextos políticos y sociales

Los profesores y directivos reconocen algunos factores de carácter sociopolítico que inciden en los estudiantes y en la misión de la escuela. Uno de esos factores se relaciona con el desplazamiento forzado que ha originado más violencia en el país, e incide no solo en la organización familiar y en la vida económica, sino que el sistema educativo se ha visto

forzado a aplicar medidas que afectan la dinámica de la institución educativa y el trabajo pedagógico.

“Desde finales de 1998 hasta la fecha, el desplazamiento forzado se convirtió en una problemática que desborda toda predicción de investigadores y actores sociales dedicados a conocer en detalle este fenómeno social que afecta en la actualidad a más de 1.082 hogares ubicados en diferentes localidades de la región. [...] En la actualidad las familias desplazadas se encuentran ubicadas en diferentes barrios de la ciudad [...] Los niños de estas familias se encuentran la mayoría asistiendo a las escuelas públicas, pertenecientes a estos barrios y nuestra institución no es ajena a esta problemática” (Entrevista a docente).

“Con respecto a lo que yo decía al principio, es que hay una dificultad, debido a la misma situación que vive (la ciudad), de tanta llegada de gente de todas partes, el gobierno local se vio en la necesidad de pedirle a los colegios grandes, sobre todo a los colegios públicos, de pedirles mayor cobertura. [...] Y además tienen privilegio los desplazados. Es una ley usted no puede rehusar un cupo a un niño desplazado. Entonces nosotros tenemos aquí a demás de los otros problemas tenemos dificultad de que se reciben niñas sin ningún control. Antes se hacía algún examen o había entrevista con la psico-orientadora, ahora ya eso no se puede hacer. [...] Por lo que he podido hablar con la básica primaria, allí sí se encuentran bastantes niños, hijos de desplazados, más en los pequeñitos que en la misma secundaria. Sin embargo, la secundaria no es ajena a este problema. Los barrios en los que viven las niñas, son barrios que inclusive dan albergue a mucha gente de sus familias que han sido desplazadas y viven en las fincas. Entonces viene y viven familias que son heterogéneas: mamá, papá, comparten todos una misma casa; también tenemos familias que son los hijos y los nietos. Es una mezcla, la descomposición familiar está muy marcada también.” (Entrevista con docente).

Otros problemas de carácter sociopolítico que se reconocen en los colegios se asocian con los fenómenos del paramilitarismo y la corrupción, situaciones que amenazan la función educadora y frente a los cuales no se ven soluciones que puedan salir de la escuela:

“Las AUC, y la política como se apropian ellos de la educación... y cómo nos manipulan. [...] Aquí por ejemplo, el mototaxismo que es un problema también tremendo, que también tiene que ver con atentar con lo público, porque es apropiarse de los espacios carretables... Además que el negocio nació con unos concejales y un alcalde, entonces qué hacer frente a estas situaciones, con ese gran compromiso de hacer que de eso cambie. [...] Pero yo creo que la entrada de los paramilitares y de las AUC aquí es reciente. Pero lo de la corrupción es viejo.” (Entrevista con docente).

Profesor 1:

“La noción de lo público que tenemos yo creo que es perversa, porque... y para todos, no solo para los que se apropian de ella, sino también para los demás, los demás... cuando yo llegue allá voy a hacer lo mismo... y la indiferencia a veces por medio, porque a la gente le parece natural que eso pase... Es normal que eso pase... no aquí no ha habido nada... es que no hay ninguna movilización de los ciudadanos.

Profesor 2:

“Y es que el mismo Secretario de Educación dice... ‘es que yo soy paraco ¿y qué...?’” (Diálogo entre dos profesores).

Los problemas sociales y políticos del entorno en Colombia inciden en el trabajo escolar y en la construcción de lo público de manera negativa. Tal como lo señala Pécaut (2000) en nuestro país “el blanco de la confrontación es, ante todo, la sociedad misma”, la cual al igual que las instituciones es afectada por múltiples formas de violencia. Por tanto, el autor concluye que “en tales condiciones pensar que un espacio público puede surgir fácilmente y frenar por sí mismo el conflicto constituye una verdadera apuesta”.

Las relaciones interinstitucionales

En el capítulo anterior se mostraron las complejas y ambiguas relaciones de la escuela con el Estado. Las relaciones que establece la institución escolar con otras entidades de su entorno constituyen también un factor contextual por cuanto hacen posible un posicionamiento de la escuela en su contexto y, a su vez, dichas relaciones inciden en las formas de ver y hacer la vida escolar por parte de sus actores:

“Nosotros hicimos una visita al señor alcalde. Él esta haciendo un proyecto que se llama ‘Señor alcalde al parque’ donde el escucha las propuestas de todos los [habitantes]. Nosotros nos presentamos, hablamos con él, nos dirigieron a planeación con el [señor] que está organizando y reorganizando todo eso, entonces hablamos con muchas personas importantes con el [encargado] 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. [...] Bueno, la primera presentación que nosotros le hicimos al alcalde fue en el cumpleaños del municipio. Cuando se presentaron algunos proyectos aquí en la plaza principal, nosotros estábamos detrás del alcalde hasta que él llegó, unas compañeras le socializaron el proyecto, el alcalde quedó muy interesado, luego nos dio una cita y nos reunimos con él en la alcaldía, y luego nos pasaron a donde se encuentra la oficina de planeación.”

Estos vínculos se van entretejiendo, en la medida en que las instituciones establecen y definen apoyos, es así como los docentes relacionan y manifiestan que es motivo de estímulo las relaciones que han tenido con: el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Atlántico, Gases del Caribe y el Sena entre otros.

“Con Gases del Caribe se están capacitando casi 300 padres de familia en diferentes talleres que tienen como propósito la producción. Con el SENA funciona el Taller de ebanistería para los padres y demás personas de la comunidad y los egresados que no han podido entrar a la universidad. [...] O sea nosotros en este momento no mandamos arreglar sillas, el trabajo lo hacen nuestros estudiantes y la idea del señor alcalde es que aquí se produzcan las sillas para el municipio.”

Por otra parte, la gestión pública que desarrollan los rectores de los colegios oficiales, ante las diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales y el sector productivo, ha contribuido en algunos colegios a la formulación de proyectos. Por tanto, en la institución puede haber proyectos propios, formulados e implementados internamente y aquellos externos a los cuales deben vincularse las instituciones.

“Yo creo que un paso fuerte ha sido la socialización con los del barrio, hay personas, habitantes del barrio que quedaron como contentos con el proyecto y ya que los habitantes de allá nos den el apoyo, creo que ese es un paso ya grande que uno ha logrado”.

“Uno de los logros obtenido aquí en la escuela es que se han venido reduciendo los residuos sólidos como el papel, el plástico y demás”

Las interacciones con otras instituciones y colectivos permiten que algunos reciban reconocimiento local a través de acciones para darse a conocer y conocer a otros.

“Y la coloqué allá en ese colegio porque ese colegio les exige a los profesores como que les dan más clase, les colocan trabajos y tareas, los tienen ocupados en actividades, complementan las clases, porque ellos les enseñan que no pueden quedarse con lo poco que en las clases les dan.” (Entrevista con una madre de familia).

“Ellos tienen sentido de pertenencia, tienen a los estudiantes como si fueran hijos de ellos.” (Entrevista con una madre de familia).

“Tuvimos la oportunidad de mostrar nuestro trabajo en Bogotá 2005, más que publicar nuestro trabajo fue una ayuda para organizarnos como grupo”

Uno de los colegios oficiales que participa en este estudio, ha participado, a lo largo de 20 años, en la consolidación de un proyecto interinstitucional, el Carnaval Solorienta. Con esta propuesta se envía un mensaje anual a los habitantes del sector y se establecen lazos de amistad, entre distintas escuelas de la Localidad. Los colegios interactúan a través de las docentes encargadas de coordinar el proyecto, pero el colectivo de niños y maestros se compromete a participar y efectivamente lo hace. Los profesores representantes de los distintos colegios se reúnen periódicamente para deliberar, reflexionar y planear las actividades. Igualmente ellos se encargan de presentar el resultado de las opiniones expresadas en su comunidad. El tema seleccionado, para orientar esta actividad, se define con los niños y sobre el se trabaja en el aula durante todo el año. Los maestros manifiestan que el proyecto ha permitido incorporar al currículo nuevos y variados saberes.

Los procesos mencionados permiten estructurar lo público articulado alrededor de: “la formación de consensos, en condiciones de libertad y equidad, y de acuerdo con reglas de juego predefinidas, para intentar construir una voluntad común”. Así mismo, ha permitido redefinir los roles de los participantes y construir propuestas orientadas a la búsqueda del bien y el interés común.

Por más de diez años el equipo de maestras se ha preocupado por atender problemáticas encontradas en la institución con miras a realizar una docencia adecuada, que permita contribuir a mejorar las condiciones de vida de los niños y de la comunidad educativa en general. El trabajo colectivo ha sido una de sus preocupaciones. Desde hace 15 años se viene participando en grupo en el proyecto interinstitucional CARNAVAL SOL ORIENTAL, adelantado por diferentes escuelas del sector integrando la lúdica y lo artístico con lo conceptual, dando así posibilidad de mayor sentido y coherencia a las actividades pedagógicas que se desarrollan en la institución (Diario de campo).

Los medios masivos de comunicación

Una dimensión de lo público que se ha desarrollado en el capítulo anterior es la idea de que lo público tiene que ver con publicitar, hacer público. Vimos cómo algunos colegios aprovechan los medios masivos para dar a conocer sus proyectos. Adicionalmente, los docentes son conscientes de que los medios masivos están cumpliendo un papel educativo importante. La televisión es el medio que más incide en los estudiantes por cuanto consideran, algunos de ellos, que ella compite con la escuela.

No sé si ahora, pero resulta que la televisión es hoy reconocida como un medio como una escuela paralela, muchos la asumen como una escuela paralela porque educa tanto como... [la escuela] Ya no se sabe cuál educa más, si ella o nosotros. Y sin embargo la televisión es privada, pero tiene un gran peso en lo público, porque es que la labor de educar a la gente es una labor del Estado. [...] Yo digo que esta discusión [sobre el carácter público o privado de la televisión] es muy importante porque sirve en el proyecto alterno, porque la televisión es privada o es pública, es un fundamento de educación porque aquí la educación es entretenimiento porque aquí la televisión está educando más que la escuela (Entrevista con docente).

Los medios de comunicación y en especial la televisión son espacios importantes en la formación de una opinión pública. Ellos pueden contribuir en la incorporación de saberes y en la construcción de lo público en la escuela. Sin embargo, la mayoría de los canales de televisión en Colombia, en la actualidad, son privados e informan y opinan sobre distintos temas de acuerdo con los intereses económicos y los afectos políticos de quienes son sus dueños o pagan por publicitar sus productos. Sobre el tema Jorge Garay (2000) dice que “La actividad política mediatizada por la utilización de los medios con fines de mercadeo electoral ha desvirtuado el espíritu de la democracia concebida como el proceso de legitimación de decisiones alcanzadas con la deliberación entre los ciudadanos y no como ocurre con frecuencia, mediante la negociación o imposición de unos intereses privados consolidados sobre otros sin una debida consideración de los asuntos de interés colectivo”.

Los maestros se quejan con frecuencia de la comunicación al interior de las instituciones, consideran que no se les informa oportunamente y que la comunicación es deficiente. Por tanto, si se quiere promover lo público en la escuela es necesario mejorar la comunicación, ya que ella hace visible la toma de decisiones, las reflexiones, los análisis y en últimas permite conocer las razones por las cuales las propuestas fueron aprobadas o no aprobadas. De acuerdo con Leopoldo Múnera (2001) para estructurar lo público es necesaria “la búsqueda de visibilidad de las decisiones que se toman a nombre de la colectividad”.

“La comunicación de estas escuelas grandes como la nuestra no es fácil, siempre uno se queja de la debilidad de la comunicación”

“Lastimosamente aquí en el colegio hay como una comunicación rota y hay como una concepción de, yo me limito a hacer mi trabajo, eso no es solo aquí en el colegio, eso pues realmente es así en todo lado”.

“En los últimos años se ha venido afrontando dificultades administrativas por el cambio de rectores el colegio ha presentado una inestabilidad administrativa que ha incidido en el trabajo docente y se vio claramente reflejada en una toma realizada por los estudiantes. En búsqueda de salidas a los problemas la comunidad hizo públicos los problemas domésticos, logrando la gestión en la que participaron instituciones privadas y estatales.” (universidades, defensoría del Pueblo y Secretaría de Educación Municipal)

5.2 Factores institucionales y políticas.

La Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, dieron a las instituciones y comunidades educativas autonomía para elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional, PEI, que expresara la forma como la institución ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la Ley 115, teniendo en cuenta las necesidades sociales, económicas y culturales de su medio. También se otorgó a los colegios la facultad para organizar un Gobierno Escolar, con la participación democrática de la comunidad educativa.

Las instituciones que participaron en este proyecto cuentan con un PEI el cual desarrollan a través de la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios de evaluación del rendimiento de los estudiantes, acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, el uso del tiempo libre, conservación del medio ambiente, manual de convivencia, los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, y proyectos pedagógicos.

La mayoría de estas instituciones trabajan en coordinación con diferentes organizaciones y entidades oficiales y privadas (Universidades, SENA etc.).

“Bueno, nosotros continuamos con el apoyo de la Universidad del Atlántico, en lo que es permitir la articulación curricular de ciclo complementario, y la transferencia de los estudiantes a quinto semestre de acuerdo con los énfasis seleccionados. Nosotros tenemos con ellos una cooperación académica.”

“Ella me cuenta que el proceso que ha tenido con el programa RED de la Universidad Nacional, ha sido una gran fortaleza, que ha permitido que se dinamicen nuevos proyectos como los que se están trabajando en este momento desde preescolar hasta séptimo”

La integración y articulación de las escuelas y colegios para crear colegios completos se constituyó en un proceso instrumentalizado a favor de las políticas de racionalización, ha aumentado en forma desmedida, el trabajo de los rectores, coordinadores y docentes al crear instituciones de tamaño inmanejable.

“A ver... como fue que hicieron en dos años, para uno es casi alucinante que hayamos pasado de 2200 entre primaria y secundaria a 4.200 ¿cómo hicieron esa vaina? No hay construcciones nuevas mas que dos o tres aulas en primaria”

Este proceso de fusión a la fuerza redujo los espacios de participación y significó pérdida de identidad de cada una de las instituciones, afectando los proyectos institucionales, contruidos para necesidades específicas de acuerdo con sus problemáticas.

“La fusión vino antes con la primaria y después la ampliación, eso se hizo de una forma improvisada, en esos dos años nosotros tuvimos seis rectores y además de eso que esa política en el campo gubernamental, especialmente en las alcaldías de las ciudades grandes donde entra un político un alcalde nuevo, pues monta su equipo y quiere montar los rectores que quiere, los favores que tiene en sus votos.”

Los docentes por su parte ven que han aumentado sus obligaciones académicas a tal punto que ya no tienen espacios de encuentro y debate, no siempre logran organizarse como grupo para planear su labor de manera integrada, para manifestar desacuerdos y para presentar y desarrollar propuestas.

“El tiempo es nuestro principal enemigo, para investigar se requiere de mucho tiempo la rectoría no puede hacer flexible la normatividad de que los profesores deben de tener 22 horas de clase, solamente nos quedan 2 horas semanales para planificación. Quisiéramos tener mucho tiempo, porque estamos motivados y quisiéramos seguir trabajando en eso”.

“La solución sería que no nos dejen 24 horas sino 20 y 4 para el proyecto, pero como tenemos esos administradores, lo que ellos dicen es yo no hago eso porque después a mí me investigan”.

“En cambio aquí se le llena la jornada de todo y más y aparte de eso usted tiene que ser el mago que soluciona el conflicto”

En algunos colegios (oficiales) el número de estudiantes aumenta por objetivos de cobertura y economía fiscal. En los privados la cobertura está directamente relacionada con la entrada de recursos a la institución.

“Siento que nos ha afectado profundamente el Ministerio de Educación en su decir de la importancia de la cobertura, sin importarle de pronto la calidad de la educación en sí, En las aulas en este momento tenemos 50, 49 y 48 niñas algunas sin pupitre, de verdad que esto deja mucho que desear, ¿qué está pasando al interior de la escuela?”

“Esa transformación ha influido en los proyectos centrales que veníamos desarrollando como el de Educación Ambiental en la medida en que la mayoría está más dedicada a los procesos de calidad que podría derrumbarse todo un trabajo de 10 años que llevamos con la Universidad Nacional”

El hecho de que la educación estatal haya sido considerada desde sus orígenes como una educación pobre para los pobres crea una condición institucional crónica de falta de recursos. Es notoria la preocupación de los docentes directivos y docentes para gestionar la obtención de los recursos necesarios para el desarrollo de sus proyectos.

“Eso es dinámico, si tu ves, hay muchos grupos que autofinancian, la escuela da un aporte, pero muchos maestros autogestionan con padres, con actividades, buscan aportes con las autoridades, eh... a nosotros nos apoya mucho la Asociación de padres de familia, existe una cultura de pago de la cuota porque también los papás han visto como la inversión”

“Ella siempre saca provecho del alcalde que esté en la administración, por esa manera que ella tiene, por mucho que no quiera el alcalde no darle, cae siempre”.

“Es una rectora con capacidad de gestión que no le tiene temor a denunciar ella fue la que se dio cuenta de por qué los dineros de calidad que llegaban al municipio mensualmente porque no los invertían en calidad académica....ella dice de frente lo que cada municipio tiene que dar”

La Constitución del 91 consagró la educación como un servicio público. La Ley 115 abrió espacios para otorgar autonomía a las instituciones educativas y promover la construcción de lo público a través de los PEI. Los procesos de estructuración de lo público son posibles través del gobierno escolar, él permite cumplir con lo señalado por Leopoldo Múnera (2001): “formación de consensos, en condiciones de libertad y equidad, y de acuerdo con reglas de juego predefinidas, para intentar construir una voluntad común”, además se espera que éstos se “constituyeran en actores colectivos orientados a la búsqueda de un interés común al conjunto de la sociedad y sometidos al control de la colectividad”.

En 2001 las políticas educativas oficiales de cobertura, calidad y eficiencia, se plasmaron en la Ley 715 que dicta normas orgánicas en materia de recursos y competencias y otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud. Sus Decretos reglamentarios significaron la reducción de los recursos para educación, a pesar del aumento en cobertura, empieza el proceso de reducción en la planta de personal docente y directivo. Se expide el Código Disciplinario Único (ley 734 del 2002), se legisla en materia de currículo, evaluación y promoción de educandos y evaluación institucional (Decreto 230 de 2002), y se aprueba El Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), entre otros.

Hoy, las instituciones educativas sienten que las políticas trazadas por el Plan de Desarrollo, bajo el nombre de Revolución Educativa, son políticas de desmonte de las directrices normativas de la Constitución del 91 y de la ley 115, por que: primero se les dio autonomía para la construcción de lo público a través del PEI y luego se empezó a limitar y a constreñir su construcción originando tensiones entre las normas nacionales y la autonomía de las instituciones.

Se evidencia el efecto de las políticas en las entrevistas a directivos docentes y docentes, cuando ellos interpretan y aplican las políticas públicas. Los maestros manifiestan que las nuevas normas van quitando autonomía, que los proyectos se van acabando por falta de tiempo y espacio, generando apatía, desconcierto y poco compromiso.

“Entonces empezamos a pensar una reorganización de nuestra propuesta, y de organizar unos grupos de trabajo. Hemos tenido muchos impases, hemos tenido muchas dificultades, sobre todo a nivel de Estado, todo lo que es la racionalización de los tiempos de los maestros, sin embargo desde el equipo directivo, desde el consejo

académico, hemos buscado como formas para que esas imposiciones legales no sean un impedimento para hacer cosas diferentes, que es lo que nos había planteado RED, formas flexibles de organización escolar, ¿verdad?”

“Yo creo que es falta de planeación, falta de organización, pero que no es local, no es de la escuela, es el sistema mismo” (Entrevista a docente)

“Para investigar se necesitan tiempos y espacios, que actualmente las normas no permiten, los docentes tienen buena voluntad, no es que no quieran trabajar, es que no hay espacios disponibles”

Esta “falta de tiempo” para planear, investigar, desarrollar innovaciones de la que se quejan los docentes del sector oficial la encontramos también en el trabajo de campo en los colegios privados. Los docentes manifestaban una saturación de trabajo y un control minucioso del tiempo que no les permitía hacer otra cosa que “dictar clase”.

“Debilidades, veo... que los grupos son muy numerosos, a esto nos ha obligado el gobierno, en tratar de eliminar muchos maestros porque se ha recortado la planta de personal en todo el país, eso ha desmejorado mucho la disciplina, nosotros antes teníamos una disciplina mucho mejor (...) en este momento, hay grupos de 46 alumnos, otros de 44, eso no es fácil, ésta es una de las debilidades.”

“La transformación en los últimos cuatro años, pienso que se ha visto bastante marcada, por las políticas municipales y estatales y gubernamentales lógico, siento que nos ha afectado profundamente el Ministerio de educación en su decir de la importancia de la cobertura, sin importarle de pronto la calidad de la educación en si y es así como de 2.200 niñas pasamos a 4.200 niñas.”

“Con respecto al termino inclusión, se socializaba que para nuestro gobierno lo primordial es que el niño o el joven este dentro del sistema educativo; pero se está olvidando que al no haber un control empezamos a hablar de una falta de eficacia o desmejoramiento de la educación a causa del hacinamiento escolar que se va formando, ya que entre más niños en un salón, estos reciben menos tiempo por parte de su docente para su bienestar personal e intelectual. Es importante tener en cuenta que el niño es un ser integral y que aparte de suplir sus necesidades de conocimiento el docente aporta también a su desarrollo psico-afectivo, el niño tiene necesidades personales, y el docente puede pasar a ser una persona importante, ya que puede suplir necesidades que van más allá de lo académico. En conclusión la inclusión que lleva al hacinamiento en las aulas malogra la educación eficaz, impide que el docente se pueda acercar más individualmente a sus alumnos, que aparte de lo académico necesitan orientación y encontrar en su maestro un apoyo.”

Frente a las políticas un docente de uno de los colegios de la costa expresó:

“...aquí lo público no es público, ésta, gira alrededor de los intereses de los grandes monopolios que está manejando la [agenda andina] según las políticas del Banco Mundial, es decir lo ideal sería que nosotros como colombianos, el Estado trazara unas políticas que recogiera esas necesidades, pero el Estado nunca va a hacer eso...aquí la nueva política pública está basada en la implementación de optimización de recursos, reducción del espacio público, una serie de, están desmejorando el sector público, toda

esa implementación de políticas lo que está haciendo es desmejorar el sistema educativo colombiano”.

Finalmente, llama la atención y preocupa la **financiación de la educación** como servicio público necesario para la construcción de ciudadanía. En la medida que disminuyen las inversiones ésta se ve afectada. Preocupados por la reducción de la inversión en educación los profesores de un colegio del centro del país comentan:

“...no podemos seguir haciendo planes de mejoramiento con cero pesos o sea si vamos a hablar de calidad hablemos de plata, ¿no? Yo por ejemplo digo ciertas cosas: este país se acostumbró y cree que le va a dar educación de calidad a los niños más pobres con cinco horas de colegio, mientras los niños de estrato seis permanecen 8 horas, de 7 a 4 de la tarde, teniendo otras posibilidades. Reconocemos que los niños más pobres tienen menor capital cultural, entonces es elemental que educar un niño de estrato 6 debe valer menos que educar un niño de estrato 1, hay que invertir más en este último que en el primero, si queremos educación de excelencia”.

Gobierno escolar

La mirada a los contenidos de las entrevistas, y a los de los relatos hechos por los miembros de la comunidad escolar de los diferentes colegios participantes, sobre el tema del gobierno escolar, se hace atendiendo a planteamientos teóricos esbozados en el proyecto de investigación especialmente a las aproximaciones conceptuales sobre lo público. Sobre la información obtenida se trató de leer, de interpretar formas de tomar decisiones, prácticas democráticas, formas de participación, mecanismos de comunicación y por ende tener una visión de la disciplina y el control.

Por mandato Constitucional la comunidad educativa participa en la dirección de los establecimientos que ofrecen el servicio público de la educación a través del diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional, y en la buena marcha de estos. El PEI como instrumento de política y de trabajo constitucional tiene el sentido de promover la participación democrática. Como estrategia de participación se da la organización, conformación e implementación del gobierno escolar, procesos que se constituyen en dinámicas que apuntan a la construcción de lo público en el escenario de lo colectivo.

El gobierno escolar puede considerarse como un espacio para la democracia política en el ámbito de las relaciones comunitarias, como la expresión de la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar en torno a las decisiones escolares. El gobierno escolar se puede describir como una conformación pluralista que asume la autoridad como ejercicio de la colegialidad de un grupo representativo de la comunidad escolar. Según la Ley General de Educación, el gobierno escolar está conformado por el Rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico, Órganos en los cuales están voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa para presentar sugerencias y tomar las decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico pedagógico.

Para algunas de las instituciones que hacen parte del proyecto, el Consejo Directivo se constituye en la instancia con la máxima autoridad para tomar decisiones, con una buena

representatividad de todos los actores de la comunidad escolar. El Consejo Académico, con la responsabilidad del liderazgo de la gestión académica, tiene un buen nivel de reconocimiento, por la participación que allí se da de los docentes y la retroalimentación que tiene desde los colectivos de área.

“En el Consejo Directivo hay una buena representatividad de todos los actores de la escuela. Hay presencia de todos los niveles (preescolar, primaria, secundaria), el único sector no presente es el sector productivo [...] El Consejo Directivo es la máxima autoridad. Representa aquí en la escuela la toma de decisiones de la parte académica y administrativa [...]

“En el Consejo Académico hacen parte todos los directivos de la escuela, más un coordinador de grado y un coordinador de área. Este último tiene la responsabilidad de liderar el trabajo pedagógico desde su colectivo. [...] El Consejo Académico es el más fuerte hay una regularidad de reuniones y la gente participa. [...] El Consejo Académico, más que todo tiene su actividad dirigida a la parte pedagógica, a la parte académica y de ahí salen también las comisiones de evaluación y promoción que nosotros llamamos de acompañamiento”. (Entrevista con directiva docente).

Los consejos directivos y académicos y los colectivos de área son instancias para fortalecer la identidad, la autonomía, la corresponsabilidad, pero han logrado poco como colectivos de deliberación y de toma de decisiones. Existen algunos colegios con condiciones de homogeneidad que configuran el comportamiento de sus actores, la forma de organizarse, las relaciones jerárquicas, la disciplina y generalmente prima los mandatos de la rectoría.

En las instituciones oficiales, la organización de otras instancias alimenta la conformación y la puesta en marcha del gobierno escolar, promoviendo los procesos de retroalimentación en doble vía de la base a las instancias de decisión, asegurando procesos de participación y comunicación de los diferentes actores de los estamentos.

El Consejo de Padres conformado por quienes han sido elegidos en cada uno de los grados (mínimo uno, máximo tres), participa en el Consejo Directivo nombrando uno o dos miembros, dependiendo si la institución tiene constituida la Asociación de Padres de Familia, cuya conformación es de carácter voluntario, pero es otra organización que impulsa procesos de participación de padres o acudientes y que tiene como misión apoyar la ejecución del PEI, del plan de mejoramiento, promover procesos de formación y actualización de los padres de familia en una cultura de convivencia y solución pacífica de conflictos para promover un clima de confianza, tolerancia y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa (Decreto 1286), acciones que hacen parte de la construcción de lo público.

“El Consejo de Padres [...] este año se trazó una meta para fortalecerse más. [...] Están siendo veedores de la actividad pedagógica... hay un comité ecológico, un comité religioso hay un comité cultural... hay una variedad” (Entrevista con directiva docente).

Para la mayoría de las instituciones la participación de los padres de familia se resume en apoyos con dinero para la solución de problemáticas de los colegios. Si partimos del rol que realmente deben tener los padres de familia en relación con la ejecución del PEI y del plan de mejoramiento y el apoyo a procesos de formación y actualización de los padres de familia para

una cultura de la convivencia y la solución pacífica de conflictos, acciones que reivindican el fortalecimiento de dinámicas de la construcción de lo público, podría decirse que la asociación trabaja en sentido contrario en razón de que las actividades que asumen le corresponden al Estado como responsable o como garante de la educación pública.

“Hemos logrado desarrollar una cultura de pago en la asociación y eso nos ha permitido que la asociación entre a apoyarnos en procesos pedagógicos, o entre a ayudar en mejoramiento de infraestructura. [...] Hay bastante relación entre la rectoría y la Asociación de Padres, entonces nosotros pactamos al comienzo del año las responsabilidades de cada uno” (Entrevista con directiva docente).

En relación con los estudiantes, sus posibilidades de participación están en la personería y en el Consejo de Estudiantes. La primera tiene como función promover el cumplimiento de los derechos y los deberes de los estudiantes, recibir y evaluar las quejas que presentan los educandos sobre lesiones de sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones del alumno, para presentar ante las instancias de decisión las peticiones necesarias para proteger los derechos de los estudiantes.

El Consejo de Estudiantes es el órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de lo educandos. Lo integra un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el colegio. Como se reconoce en los relatos, este colectivo es otra de las instancias de participación con muchas debilidades por problemas de horarios, por cúmulo de tareas o por falta de interés de ellos mismos.

“[...] por lo que veo debilidad aquí es el Consejo Estudiantil, siempre se ha tratado de consolidarlo pero no hay como esa permanencia de estudiantes [...] no es fuerte, se está mejorando. Este año lo está liderando el área de ciencias sociales [...] la mayor dificultad es el tiempo para reunirse” (Entrevista con directiva docente).

En cuanto a la Asociación de Exalumnos como instancia que pretende servir a la institución para apoyar el seguimiento a los egresados y medir el impacto de su trabajo, las instituciones participantes en el proyecto aún no la han podido consolidar.

“Tenemos debilidades la asociación de exalumnos no hemos podido constituirla como tal” (Entrevista con directiva docente).

Otras agrupaciones como los Colectivos de Maestros que están constituidos por los docentes integrantes de cada uno de las áreas o por docentes directores de curso, o por los docentes de preescolar, o por los de primaria, son también instancias que motivan a la participación y que tienen un impacto significativo cuando las propuestas surgen de estos colectivos ya que son analizadas en las diferentes instancias y tienen una mayor aceptación.

En principio, según los relatos de los directivos, la organización de la comunidad escolar deja entender que se busca una amplia participación de los miembros de los diferentes estamentos, en la toma de decisiones desde la discusión de la propuesta inicial hasta la organización de las diferentes actividades en su implementación; que reconocen la debilidad en algunas instancias

y hacen esfuerzos por superarlas. Para los directivos hay oportunidad para la iniciativa, la deliberación, la construcción de posibilidades y la toma de decisiones en asuntos de la vida institucional, pasos definitivos en un proceso de formación política de los estamentos que convoca la escuela, es decir pasos en la construcción de lo público.

“[...] Yo, la verdad veo muy fortalecido el gobierno escolar al interior de la escuela... sin demeritar los cambios que se hicieron a partir de la constitución y la ley de educación, ya aquí se vivía esa parte democrática, las decisiones no se tomaban de forma unilateral” (Entrevista con directiva docente).

Según los estudiantes, aunque la comunicación con los directivos es posible y sienten que los maestros los escuchan y llevan sus inquietudes a otras instancias, reconocen debilidades en la participación y en la comunicación que dificultan llegar a acuerdos. No encuentran los tiempos para reunirse por el problema los horarios y el cúmulo de tareas, les falta el tiempo para organizar y sistematizar el proyecto, pero al mismo tiempo se piensan positivamente para el próximo año mejorar.

En las instituciones como la Escuela Normal, los estudiantes hacen una valoración positiva de los espacios de participación que han tenido en la vida escolar, mirada que se aproxima a la de los directivos. Significa lo anterior que a pesar de las dificultades los estudiantes sienten los procesos que apoyan la construcción de lo público.

Instituciones que adelantan procesos de certificación en Gestión de Calidad, pierden en gran medida las dinámicas del gobierno escolar. Aparece el directivo nombrando el equipo de alta dirección quien responde por la estandarización de los procesos.

En las instituciones privadas la participación planteada en el gobierno escolar se pierde, la personería estudiantil se convierte en un medio para organizar actividades lúdicas que representan ganancia económica para el colegio, y se hace muy poco por la defensa de los derechos del estudiante.

En cuanto a la comunicación, generalmente se utilizan las circulares. Algunas instituciones lamentan el abandono de la emisora y del periódico mural, se sentían mejor informados a través de estos medios. Hay instituciones que hacen esfuerzos por organizar y mantener una página Web.

6. Los saberes locales y la construcción de lo público en la escuela (A manera de conclusión)

6.1 El punto de partida

A partir de la revisión bibliográfica, los resultados del trabajo de campo y las discusiones conceptuales del proyecto se avanzó en aclarar y contextualizar en el ámbito escolar y local el concepto de lo público. En este sentido se complejizaron y escenificaron las conceptualizaciones iniciales del proyecto las cuales se pueden resumir así:

- En el mundo contemporáneo el concepto de lo público tiene una gran pluralidad de significados, aunque en determinados ámbitos siga siendo común el dualismo simplista y la oposición complementaria entre público y privado. La crítica a este dualismo señala cómo las fronteras entre lo público y lo privado están en permanente redefinición,
- Si substantivizamos el término *público* -algo bastante cuestionado en sus usos académicos- podemos referirnos con ello al Estado y sus instituciones o a los públicos mediáticos, del espectáculo o de las artes, o a los públicos de la política, como los públicos deweyanos mediadores entre la “democracia primaria” (local, comunitaria) y la “secundaria” (institucional, funcional y macro). Si hablamos, no del público, sino de “lo” público, el concepto se vuelve más etéreo, al entenderse como el escenario de lo colectivo, o el lugar de la democracia política, o la expresión de una imaginaria voluntad general, o lo ampliamente divulgado o conocido (de publicitar), o todo lo relacionado con el Estado, o lo que tiene que ver con el desarrollo histórico de una parte del derecho (derecho público), o los ámbitos en que nos relacionamos como desconocidos -liberados de las relaciones comunitarias- como el espacio público, los servicios públicos e incluso el mercado.
- Adjetivado, lo público engloba los usos anteriores y gana todavía mayor riqueza semántica en cuanto expresa “multiplicidad de registros de experiencia y de actividad que se han configurado desde varios siglos” (Cefaï y Pasquier 2003:14). Casi todo puede ser aquí adjetivado: opinión, sector, espacio, parqueadero, política, persona, escuela, funcionario o servidor, autoridad, servicios, bien, interés, acción, libertades, problema, acontecimiento público...
- En su forma verbal -publicitar- se reduce bastante el campo semántico, pero se abre en su forma adverbial entendiéndolo como una modalidad de acción colectiva, es decir, desde una concepción adverbial del sujeto de la acción: “El sujeto no es en sí más que uno de los

complementos del verbo: como los adverbios, él completa al verbo precisando una modalidad de la acción expresada por él mismo (...) Lo que es colectivo, es la acción, no el sujeto” (Quéré 2003:126). En este sentido la acción no está realizada por un sujeto colectivo preexistente, sino que es la acción colectiva la que da estatuto al sujeto, “en público”.

- Lo “público” en educación en Colombia y su misma definición es una arena en conflicto entre los capitales, agencias y organismos internacionales el gobierno de turno, los maestros, los sindicatos, los políticos y los organismos de gobierno nacional, regional y local, los empresarios “por la educación”, la prensa y los medios, las iglesias, diferentes grupos ideológicos y de interés, los padres/madres de familia y sus asociaciones, los y las estudiantes.
- El sentido de lo público se liga a los contextos locales. Es distinto “lo público” de un colegio en un pueblo donde sólo existe un colegio -o en el medio rural-, o de una ciudad como Bogotá. En la misma ciudad las localidades y los barrios, su composición socioeconómica y cultural, también varían.

6.2 Elementos conceptuales apropiados para la reflexión sobre lo público y su relación con lo local

En el análisis de los documentos teóricos cobraron especial relevancia una serie de elementos conceptuales que pueden sintetizarse así:

- Lo público no sería una realidad constitutiva de lo social, sino un efecto contingente de cierto tipo de formaciones sociales. En este sentido, “lo público no significa lo mismo que lo colectivo”, en tanto la vida colectiva no parte necesariamente de un contrato social. En palabras de Uricoechea: “(...) la vida colectiva da por sentado y presupone el acuerdo consensual asociado al orden social, la vida pública procura, dentro del espacio público, ya sea definir los valores prioritarios que deben orientar la administración y el gobierno de lo social y/o definir nuevos valores para el mismo efecto.” (Uricoechea 2001:49.).
- La pregunta por la construcción de lo público no puede referirse de manera exclusiva a las ideas, o a lo que Foucault denomina las prácticas discursivas, sino también a los “actos” o prácticas no discursivas, ya que, como lo señala Dewey: “(...) las ideas pertenecen a seres humanos que poseen cuerpo, y no existe separación entre las estructuras y los procesos de la parte del cuerpo que alberga las ideas y la parte que ejecuta los actos” (Dewey 1958: 15).
- El carácter público de un acto debe valorarse en términos de sus consecuencias o efectos. En este sentido, una primera forma de discriminar entre actos privados y actos públicos es que los primeros producen consecuencias limitadas, principalmente, a las personas directamente comprometidas en ellas, mientras que los segundos tienen consecuencias que se extienden más allá de los directamente interesados y afecta el bienestar de muchos otros (Dewey 1958).

- Con base en las reflexiones de De Certeau (2000) y Pécaut (s.f.) y Mockus (1997) consideramos que lo público es un espacio en construcción que se refiere tanto a la configuración de propósitos e intereses comunes como al reconocimiento, inclusión y celebración de las diferencias. La construcción de lo público implicaría, por lo tanto, siguiendo a Rawls, (citado en Mockus 1997) reconocer que los individuos y los grupos sociales y culturales pueden ponerse de acuerdo en unos principios, valores y normas comunes, por razones diferentes, lo cual implica intensificar sus experiencias compartidas (Dewey 2004) para, desde las diferencias “lograr la participación activa de todos en las representaciones comunes” (De Certeau 2000).

Por su parte, en las reflexiones del proyecto, de problematización del concepto de lo público en el escenario de las instituciones educativas nacionales, cobraron especial relieve las reflexiones del pedagogo y filósofo estadounidense John Dewey, (1958, 1995, 2004) sobre lo que constituye una experiencia educativa.

Para Dewey el conjunto de las prácticas escolares son *prácticas formativas*, eso es prácticas productoras de sujetos. Se reconoce que toda práctica sistemática y fundamentada en la construcción de conocimiento (ya sea en el aula, en la vida cotidiana de la escuela, o en acciones hacia el entorno) es una *práctica formativa* y es susceptible de convertirse, en términos de Dewey, en una *experiencia educativa*, la cual se puede definir en los siguientes términos, que la diferencian de experiencias “anti-educativas”:

“la experiencia educativa constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo, y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. Por tanto, la experiencia, más que un momento aislado, sería una relación – un evento dentro de la *continuidad* característica de la vida- entre el pasado y el futuro, y una transacción entre el yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman. El yo no sería algo esencial, algo por fuera del tiempo y del espacio, sería algo producido a través de las transacciones con el medio [...] las experiencias genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos los suficientemente intensos como para permitirle al individuo abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. La experiencia educativa haría más asequible, más significativas y más controlables las experiencias posteriores [...]

“En relación con la continuidad, la experiencia es educativa cuando el alumno crece, eso es, cuando se desarrolla física, intelectual y moralmente, y cuando este desarrollo genera las condiciones para un crecimiento futuro *en nuevas direcciones*. La experiencia educativa no es simplemente desarrollo, sino un tipo de desarrollo que en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias específicas, le permite adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro esté abierto a experiencias diferentes a

las que tuvo en el pasado. Ésta es [...] una afirmación que vivimos en un mundo pluralista, contingente e inacabado [...]

“En la práctica una experiencia es educativa en la medida en que es *social*, esto es, en tanto se reconoce que hace parte de una *situación* específica y se intensifican las interacciones del alumno con el medio y con los demás” (Dewey 2004 citado en Sáenz 2004:37-40).

Este concepto de experiencia educativa de Dewey hizo posible formular una visión inicial de lo que constituirían prácticas constructoras de lo público en las escuelas. La cualidad que, en términos de Dewey, hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática, y en la medida que comprometa al individuo con él mismo y con su entorno.

Para Dewey, la experiencia educativa es aquella que permite una reconstrucción tanto del sujeto como de la sociedad en la dirección de la profundización de la democracia -entendida como forma de vida, como el máximo posible de experiencia compartida- como escenario y práctica paradigmática para la construcción de lo público. La práctica central para la generación de experiencias educativas en la escuela es la *experimentación*, acontecimiento complejo por medio del cual se intensifica la relación entre las diversas asignaturas académicas, así como las del alumno con los otros alumnos, con el maestro y con el entorno. La concepción deweyana de experimento educativo puede definirse así:

“lo que se enseña debe caer dentro del campo de la experiencia vital ordinaria de los alumnos...[es necesario] que esta experiencia se reconstruya, enriqueciéndose y organizándose progresivamente por medio de otras experiencias, en dirección a la organización del conocimiento propia de las disciplinas académicas. El maestro debe seleccionar conocimientos provenientes de las materias de estudio que sean de utilidad para el abordaje de los problemas surgidos dentro de la experiencia actual de los alumnos, y que a su vez estimulen nuevas formas de indagación...El punto de partida para la aplicación sistemática del método experimental en las formas de aprender de los alumnos es un problema surgido de su experiencia actual, a partir del cual éstos deben seleccionar ideas, en tanto hipótesis. Luego deben actuar sobre el problema con base en estas hipótesis, poniéndolas así a prueba y valorándolas por medio de la observación cuidadosa de sus consecuencias. Finalmente, el alumno debe reflexionar sobre el proceso en su conjunto a fin de encontrar su sentido, entendido éste como el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias” (Dewey 2004 citado en Sáenz 2004:40-42)

Aunque el presente estudio no tuvo un propósito evaluativo y por lo tanto no puede dar cuenta de si las prácticas relacionadas con la construcción de lo público y con el escenario local de las escuelas en las que se desarrolló la investigación produjeron experiencias educativas en el sentido de Dewey, es evidente que algunas de ellas sí incorporaron una serie de elementos propios de dicho tipo de experiencias:

- Una de las características centrales de las prácticas formativas referidas a problemáticas locales es su interdisciplinariedad y el uso de metodologías innovadoras. Sin que se pueda afirmar que incorporan de manera plena o consciente el concepto de Dewey de *experimentación pedagógica*, las prácticas incorporan algunos de los elementos de la experimentación deweyana, tales como la definición de problemas considerados como tales no sólo por los maestros, sino también por los alumnos y la comunidad y la definición de proyectos (de alcance desigual) para resolver dichos problemas y para articularlos al desarrollo de conocimiento académico.
- Generaron una continuidad en las experiencias de los alumnos en su vida cotidiana, en el aula, en la escuela como ámbito institucional y en sus prácticas en el escenario local (el hogar, el barrio, el municipio).
- Intensificaron las interacciones del alumno con escenarios específicos y con una variedad de sujetos e instituciones, más allá de los maestros (aunque se puede inferir que las interacciones con estos también se intensificaron): entre alumnos por el carácter grupal de las prácticas, con otros sujetos educadores, con la población local.
- Aunque los principales referentes temporales de las prácticas fueron el presente y el futuro, algunas de ellas introdujeron la dimensión del pasado, con lo que se creó una continuidad temporal en la experiencia social y colectiva.
- En las prácticas se introdujeron las nuevas formas de lenguaje privilegiadas en la vida cotidiana contemporánea (la televisión, el video, la radio, el periódico, el diseño gráfico, la fotografía, la dramaturgia, el arte) susceptibles de convertirse en experiencias educativas en por lo menos dos sentidos: pueden intensificar la interacción desterritorializada con una multitud de otros sujetos y abren al individuo y a la colectividad a nuevos tipos de experiencias, diferentes a las producidas por el discurso académico clásico.

6.3 Principales avances en la reflexión conceptual

A continuación, de manera sintética se presentan los principales avances conceptuales de las sesiones colectivas del equipo del proyecto, los cuales se centran en los conceptos de mayor potencia para orientar las prácticas escolares, y en los que se han cruzado el estudio y presentación de documentos conceptuales con los avances de la investigación empírica en las diferentes instituciones que participan del proyecto:

- En el análisis de los resultados del trabajo de campo se constató que en las instituciones estudiadas, la reflexión sobre lo público, más que configurar discursos formalizados, hace parte de un conjunto de redes de sentido y de prácticas, en el que se le relaciona con una serie de temas y problemas. Lo público se relaciona con las normas y prácticas de convivencia, con el gobierno escolar, con las relaciones de poder entre maestros y estudiantes, con los conocimientos de las ciencias sociales, con la identidad cultural, con lo “popular”, con los derechos humanos, con los problemas del entorno, y con las actividades escolares con componentes “extra-curriculares” como el arte, las fiestas, las ceremonias y

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

- 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, en el sentido de Dewey, como el máximo posible de experiencias compartidas, eso es como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una “comunidad de intereses” a partir del reconocimiento de las diferencias.
- El experimento democrático de construcción de lo público en la escuela abarca el conjunto de prácticas escolares. No se limita a los procesos de gobierno escolar, ni a las relaciones de poder entre los distintos sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia), sino que abarca también las prácticas de saber: los planes de estudio, las formas de enseñanza, las formas de disponer a los sujetos en relación consigo mismos, con el conocimiento y con su entorno local y global.
- Uno de los principales problemas para delimitar el concepto de lo público en la escuela, es que estamos indagando sobre lo público en una institución que se concibe como inherentemente “pública” (ya sea privada u oficial). Si reconocemos que la escuela es el primer y quizás el principal escenario donde se definen las orientaciones hacia lo público, el tipo de *recorte* o *apropiación* que ésta hace en términos de saberes, prácticas, subjetividades, sensibilidades, etc. es en sí su concepción práctica de qué es público y que no. Para decirlo de otra forma, lo público sería todo aquello que es “digno” de entrar a la escuela, lo cual plantea el problema de cómo delimitar el concepto. En este sentido, una pista para aclarar qué es lo público en distintas instituciones educativas, sería todo aquello sobre lo cual se presentan discusiones y conflictos abiertos en términos de su inclusión/exclusión en el escenario escolar. En este sentido, lo público se referiría a aquellas prácticas que rompen los tiempos y espacios formalizados por la racionalidad cotidiana propia de las clases y las asignaturas específicas. Lo público como lo interdisciplinario, como lo que trata de dar cuenta de los problemas de la escuela y el entorno.
- A partir de las diferentes conceptualizaciones de lo público estudiadas y discutidas, se generó un consenso mínimo de entender lo público como aquello que potencialmente afecta a todos, pero reconociendo que se trata de una esfera de contestación y conflicto entre sujetos, culturas e instituciones. Que tanto las concepciones como las prácticas de lo público están íntimamente ligadas al contexto local y que operan de manera diferenciada en escenarios urbanos y rurales, así como en instituciones oficiales y privadas
- Si entendemos lo público como lo que beneficia a todos, las fuerzas privatizadoras del mercado, constituirían una amenaza para su construcción, en tanto su propósito central -el crecimiento y la reproducción del capital- no beneficia a todos. En este sentido, se tematizaron 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; h) la reestructuración de las escuelas, i) el carácter autoritario del actual gobierno nacional, j) la patrimonialización de la escuela por parte de los docentes y los padres, entre otras.

- En términos del escenario poco propicio para la construcción de lo público se tematizaron un conjunto de elementos históricos: a) la cultura católica y la confesionalidad que predomina, tanto en las escuelas estatales 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 (estatal y privado) que segregan a las clases sociales; d) la priorización en los planes de estudio y políticas de regulación de las escuelas de saberes universales y el menosprecio por los escenarios locales y los saberes y culturas regionales y populares; e) el énfasis en la organización disciplinar del currículo que ha obstaculizado el desarrollo de una perspectiva interdisciplinaria.
- Un elemento central de lo público que orientó las reflexiones del equipo es el que lo relaciona con la democracia radical participativa. Eso es, lo público ya no sólo como lo que beneficia a todos, sino como aquello sobre lo cual se decide de manera amplia y democrática, lo público como una cualidad de la experiencia colectiva que rompe el tradicional aislamiento entre el colectivo de estudiantes, el de profesores, el de padres de familia, y el de sujetos “educadores” del entorno. No hubo consenso sobre el lugar que tendría el liberalismo político en la conformación de esa democracia radical, ya que para algunos éste sería indisoluble con el neoliberalismo y el individualismo, mientras que para otros, las tendencias comunitaristas del liberalismo podrían brindar una alternativa para la construcción de lo público.
- Lo público tiene que ver con los procesos de auto-configuración de los sujetos. En este sentido, a partir de la crítica de lo que se puede denominar una “metafísica de lo social” que tiene en cuenta las formas en que el sujeto puede actuar sobre sí mismo para crearse como sujeto ético (Foucault 1994 y 1996).
- Lo público implicaría un debilitamiento del aislamiento de la escuela de su entorno, en el sentido, tanto de plantear los problemas del entorno como temas de enseñanza, como de participar a través de diferentes tipos de prácticas en su resolución. En este sentido se daría una “inversión” por así decirlo en el planteamiento de más arriba en que lo público es lo que entra en la escuela, y se pensaría más bien (o a la vez) que lo público es lo que hace que la escuela “salga de sí misma”.

- Se tematizó igualmente la relación entre los conflictos escolares y lo público. Esto tendría dos referentes: 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 esta dirección se tematizaron, a partir de los planteamientos de Michel de Certeau (1996), las diferentes prácticas que entran en conflicto en la definición de lo público: las estrategias de las instituciones hegemónicas, y las tácticas menos sistemáticas de los grupos sociales subordinados, como por ejemplo las utilizadas por los profesores para resistirse a las fusiones de instituciones educativas.
- Se planteó, desde diferentes perspectivas, que lo público está relacionado con lo laico/secular. De una parte, porque ante la pluralidad religiosa y atea de la nación, el dominio de una sola religión (la católica) favorecería a un grupo específico; y de otra parte, porque lo público sería un efecto de ciertos valores y prácticas modernas (en la argumentación y no en la fe, por ejemplo).
- Igualmente, se señaló que los símbolos y rituales institucionales -que tienden a ser más fuertes en las instituciones privadas- pueden hacer parte de los procesos de definición de lo público, en tanto construcción de valores e identidades comunes.
- Hubo un consenso en cuanto a la necesidad de diferenciar lo colectivo de lo público, en tanto los procesos colectivos pueden no dirigirse hacia el bien general sino hacia la defensa de grupos específicos: en este sentido se señaló una tendencia hacia la fragmentación de lo público en función de luchas particulares de grupos específicos. Con base en las formulaciones de Dewey (1958) se planteó que una acción se convierte en algo “público” no necesariamente por su carácter colectivo, ni por el escenario en el que tiene lugar, sino en tanto pueda potencialmente afectar a la colectividad en su conjunto. En este sentido, como lo plantea Dewey, una conversación “privada” (cara a cara) podría ser pública, en tanto trate de temas de interés general.
- Se sugirió que los conocimientos universales, que han dominado históricamente en las escuelas no serían públicos, por no estar contextualizados. En este sentido el conocimiento sería público, en tanto logre escenificarse/legitimarse/apropiarse en las prácticas de los escenarios culturales específicos de las escuelas y su entorno local. Por lo tanto el contexto sería un filtro para que “lo público” se vuelva real, eso es para que tenga efectos, más allá del medio escolar.
- Si bien se planteó que el énfasis en la rendición de cuentas por parte de las escuelas y los maestros hace parte de los nuevos dispositivos de control desde el Estado, igualmente se reconoció que visibilizar las prácticas escolares (tanto pedagógicas como de gestión) sería una práctica de fortalecimiento de lo público. En algunas instituciones públicas se identificaron diversas formas de rendir cuentas, haciendo públicos sus proyectos y sus prácticas educativas, ya sea compartiendo con padres de familia o en forma abierta a diversas audiencias: la comunidad o a través de ferias, exposiciones, foros, o encuentros internacionales. En contraposición, en alguna institución privada, uno de los profesores se queja de la dificultad de realizar esa rendición de cuentas, pues: “Aquí en el colegio se ven

cosas que parecieran que no son ciertas, donde a las reuniones de padres de familia en preescolar y de primaria vienen las muchachas, vienen las nanas y no vienen los padres. Entonces uno se pregunta, ¿en manos de quién están estos niños? Entonces hay unas barreras muy fuertes de trabajos, trabajos inter-familias, digamos, donde nosotros ocupemos un lugar y el padre de familia trabaje al tiempo con nosotros.”

6.4 Las prácticas y la construcción de lo público

De manera más significativa en los colegios estatales, hay una comprensión de lo público como el conjunto de prácticas, saberes, subjetividades, sensibilidades “dignas” de entrar a la escuela y que debilitan el aislamiento del salón de clase de la escuela como ámbito institucional, y de ésta con su entorno. Eso es, lo público como aquellas prácticas que rompen los tiempos y espacios formalizados por la racionalidad cotidiana propia de las clases y las asignaturas específicas. Lo público como lo interdisciplinario, como lo que trata de dar cuenta de los problemas de la escuela

De otra parte, se evidencia, en los colegios estatales, una comprensión de lo público no sólo como aquello que beneficia a todos, sino como una cualidad de la experiencia colectiva: como aquello sobre lo cual se delibera y decide de manera amplia, participativa y democrática, rompiendo el tradicional aislamiento entre el colectivo de estudiantes, el de profesores, el de padres de familia, y el de sujetos “educadores” del entorno.

Finalmente, lo público se articula con las problemáticas locales desde una perspectiva interdisciplinarias y en función del uso de metodologías innovadoras que incluyen la definición de problemas considerados como tales no sólo por los maestros, sino también por los alumnos y la comunidad, así como la definición de proyectos para resolver dichos problemas y para articularlos al desarrollo de conocimiento académico.

Bibliografía

- Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Trad. Ramón Gil. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, Basil. 1985. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*. **15**: 25-44.
- Bernstein, Basil. 1990. *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Blau, Peter M. 1977. [1968]. "Organizaciones. I. Teorías", en *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*. Editado por D. L. Sills, p. 469-475. Madrid: Aguilar.
- 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
- Blumer, Herbert. 1982. *El interaccionismo simbólico : perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bobbio, Norberto. 1980. "Pubblico/privato," en *Enciclopedia*. Editado por R. Romano, pp. 401-415. Torino: Giulio Einaudi
- Bolaños, Graciela, Abelardo Ramos, Joanne Rappaport, y Carlos Miñana Blasco. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca - Terre des Hommes.
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación artística a las corrientes*
- Cazden, C.B. & D. Hymes (eds.). 1972. *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cefaï, Daniel, y Dominique Pasquier. Editors. 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
- Colombiana de Educación* 15: 45-75
- De Certeau, Michel, s.f.. *The practice of everyday life*, en www.ubu.com/papers/decerteau.html
- De Certeau, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano*, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- 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.
- Díaz de Rada, Ángel. 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Douglas, Mary. 1996. [1986]. *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Alianza Universidad. Madrid: Alianza.
- Dubet, Fracois. 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.
- Erickson, F. 1989. 1989. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. (Comp.). *La Investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. Tomo II. Pgs. 195-301.
- 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.

- Friedberg, E. 1997. *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, 2 edición. Paris: Seuil.
- 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
- Luckmann, Thomas. 1996. *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Misztal, Barbara A. 2001. "Normality and Trust in Goffman's Theory of Interaction Order," en *Sociological Theory*. 19:312-324
- Mockus, A. 1997. "Balance pedagógico", en *Letra Capital* año 2, vol. 1, no.2, Bogotá.
- Múnera Ruiz, Leopoldo. 2001. "La tragedia de lo público," en *Trans* 1:224-243.
- Muñoz Justicia, J. 2005. *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti*. Versión 3.3. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Musgrove, Frank. 1982. *Education and anthropology : other cultures and the teacher*. New York: Wiley.
- Ogbu, John. 1993. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En: Velasco Honorio & Otros (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Pécaut, Daniel. 2000. *Crisis y construcción de lo público*, www.colombiatercersector.org
- Perrow, Charles. 1977. [1968]. "Organizaciones. II. Objetivos de las organizaciones", en *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*. Editado por D. L. Sills, p. 475-480. Madrid: Aguilar.
- Pinto, Manuel. 2003. "Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. 32, mayo-agosto.
- 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
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo, y Alicia Reichel-Dolmatoff. 1961. *The people of Aritama : the cultural personality of a Colombian Mestizo village*. Chicago ; London: University of Chicago Press : Routledge.
- 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 fría", 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.
- Snow, David A. 2001. "Extending and Broadening Blumer's Conceptualization of Symbolic Interactionism", en *Symbolic Interaction* 24, 3:367-377.
- 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*, 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, Karl E. 1976. "Education organizations as loosely coupled systems", en *Administrative Science Quarterly* 21:1-19.
- Young, Michael. 1971. *Knowledge and Control*. London: Collier McMillan.