

Prácticas pedagógicas y construcción de lo público: nueve experiencias en Bogotá y en el Departamento del Atlántico¹

José Gregorio Rodríguez
Profesor Departamento de Psicología, U. Nacional de Colombia Sede Bogotá
Javier Lozano
Profesor Departamento de Humanidades, U. Nacional de Colombia Sede Manizales
Investigadores del Programa RED – UN.

Bogotá, septiembre de 2009

Introducción

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. (Rodríguez & Otros, 2008: 92).

Esta consideración, planteada en el informe final de investigación de *Saberes locales y construcción de lo público en la escuela*, permite entender la educación como un acontecimiento público por cuanto las relaciones que establecen los participantes, mediados por el conocimiento no sólo inciden en quienes realizan cada acto educativo, sino que permean la forma como estos actores hacen sus vidas más allá de las aulas y más allá del tiempo de escolarización. Como ciudadanos, o miembros activos de la cultura, las acciones que se derivan de las experiencias educativas hacen parte de la acción humana a través de la cual se hace la vida en sociedad y cada sujeto se configura como instituyente de los entornos en los que vive, superando la condición de ser instituido, en el sentido que lo considera Castoriadis (2001).

La escuela no solamente constituye un lugar de encuentro intergeneracional sino que cada institución educativa se ofrece a quienes la habitan como un bien social a través del cual, por la acción que ejercen los adultos sobre los jóvenes, se accede en forma sistemática e intencionada al legado cultural de una sociedad y se propician experiencias de muy diverso orden con el fin de crear “el ser social” (Durkheim, 1990:11). Pero más allá de ser un espacio y un bien público, el servicio que presta la consolidan como una de las instituciones

¹ Este artículo forma parte de la investigación *Haciendo pública la educación pública: construyendo alternativas entre la escuela y la universidad*, estudio desarrollado por el Programa RED en el marco de la Convocatoria Nacional de Investigación 2008 de la Dirección de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá -DIB-.

que las sociedades modernas consideran vitales para su reproducción y su transformación. La escuela, en general y cada institución escolar en particular, no se agota en la noción empresarial de “organización” y por ello, los intentos de reestructurarla a partir de acciones de gestión se queda a mitad de camino, por cuanto su histórica condición educadora no puede reducirse a formas de acción eficaz y eficiente, sino que exige ser pensada e intervenida desde su más profundo sentido social: el pedagógico (Dias Sobrinho 2004).

Las y los educadores, ya sea en contextos escolares o fuera de ellos, son quienes realizan en acciones concretas el acto político de educar, como lo denominan Gabriela Diker y Graciela Frigeiro (2005). Su labor no es aislada ni privada y, en cuanto agentes de la construcción de lo público, son ellas y ellos quienes propician tanto la construcción del conocimiento que cada sociedad considera necesario para hacer su propia historia, como la apropiación y recreación de los elementos que cada sujeto pone en juego para constituirse en individuo y en ciudadano, es decir, como ser autónomo y ser social (Giroux, 1997).

La investigación-acción que acompaña a la práctica pedagógica en esta experiencia llevada a cabo en forma cooperativa por colectivos de profesores de las instituciones escolares y profesores de la universidad, constituye una forma específica de construcción pública del conocimiento pedagógico, trascendiendo las fronteras de las dos instituciones y transformando las prácticas escolares de enseñanza-aprendizaje en alternativas de generación de conocimiento y de producción de subjetividades que hacen de cada acto educativo un momento de encuentro que se inserta en la vida local, no solo por su reflexión sobre las realidades vividas, sino por las múltiples formas de acción que inventan para que todos los participantes se asuman como ciudadanos activos.

En cada una de las instituciones escolares participantes se conformaron grupos de investigación que adelantaban proyectos pedagógicos propios y sobre los cuales se haría el trabajo investigativo. Así, las investigaciones no constituyen una actividad exógena, sino que se aviene a la dinámica de producir saber pedagógico a partir de la re-flexión que se lleva a cabo en torno a la práctica pedagógica (Mockus, 1994). En una constante interacción entre práctica y reflexión, las experiencias pedagógicas siguen su curso normal, pero se busca hacer visible tanto la acción organizada que adelantan los grupos de educadores, como las reflexiones y debates que suscita la investigación que busca dar cuenta de las múltiples formas de construir lo público en la vida escolar.

Este texto tiene el propósito de dar cuenta de tres dimensiones específicas de la investigación llevada a cabo en cuatro instituciones escolares colombianas: a) la acción pedagógico-investigativa, referida a través de las dinámicas seguidas por los Colectivos de profesoras y profesores; b) las reflexiones que los grupos realizaron en torno a la construcción de lo público en sus experiencias y c) las relaciones que se encuentran entre la autonomía y la construcción de lo público, analizando las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la construcción de lo público.

En desarrollo de la investigación *Haciendo pública la educación pública: construyendo alternativas entre la escuela y la universidad*, se formularon y llevaron a cabo nueve experiencias de carácter pedagógico-investigativo que buscaban fortalecer la escuela como espacio de construcción de lo público.

Estas experiencias se adelantaron en cuatro instituciones de carácter estatal, ubicadas en el Departamento del Atlántico (Costa Caribe), y en Bogotá (capital de la República). Las instituciones participantes de la Costa Caribe son: la Escuela Normal Superior de Santa Ana de Baranoa y la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, ambas poblaciones situadas en el Departamento del Atlántico y próximas a la ciudad de Barranquilla. Las instituciones de Bogotá son: El Centro Educativo distrital Rural Los Soches y la Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen.

La Escuela Normal -ENSSA-, atiende 1810 estudiantes desde preescolar hasta la formación de maestros, quienes continúan sus estudios dos años después de culminar la educación media. En la Normal se llevaron a cabo dos experiencias de educación ambiental, las cuales giraron en torno a un parque eco-pedagógico Mururoa, situado al interior de la misma institución, y a un proyecto de gestión ambiental municipal que incluía la elaboración de un trabajo de campo en un barrio cercano al colegio.

La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander -INETFRADPAS-, con un total de 4162 estudiantes, distribuidos en tres sedes y tres jornadas (mañana, tarde y noche), atiende a una población de preescolar al Grado undécimo, teniendo algunas modalidades de educación media técnica. En esta institución se adelantaron cuatro experiencias de educación ambiental en la jornada de la mañana y una en la jornada de la tarde. Los proyectos se orientaron a: a) la actualización de una monografía ambiental del municipio, b) el mejoramiento de las aulas y su entorno (conducción de aguas lluvias, pintura, jardines), c) la solución de la problemática de las aguas servidas de un barrio colindante y que terminan inundando algunas zonas del colegio y, d) el diseño de un pequeño parque lúdico ambiental en el colegio. En la jornada de la tarde realizó un estudio sobre las problemáticas ambientales que sufre el mismo colegio y cómo son percibidas por los diferentes actores en orden a construir una agenda ambiental.

El Centro Educativo Distrital “Los Soches” se encuentra ubicado al sur oriente de Bogotá, en las estribaciones del páramo de Cruz Verde. La institución atiende aproximadamente 140 niñas y niños de preescolar hasta quinto grado, procedentes de una comunidad rural que subsiste de una agricultura de minifundio y de nuevos pobladores de barrios irregulares, la mayoría en condiciones difíciles, ya que no cuentan con servicios públicos y se debaten entre problemas de desempleo, pobreza y falta de recursos para un desarrollo adecuado. Desde hace 21 años la comunidad escolar de los Soches participa en el proyecto interinstitucional “Carnaval Solorienta”, adelantado por diferentes centros educativos del sector; organizado por un equipo de docentes denominado Tertulia Pedagógica. En 2008, el tema seleccionado fue “América desde el Sur”, experiencia que sirvió de marco para trabajar la construcción de lo público en la escuela.

La Institución Educativa Distrital Colegio Alfonso López Michelsen (CALM) está ubicado en la Localidad de Bosa, sur-occidente de Bogotá. Es uno de los megacolegios construidos por la administración distrital, fundado como Institución autónoma en 2008, año que atendió a unos 3400 estudiantes en dos jornadas, únicamente hasta 10º grado y en 2009 aumentó su cobertura a 3620 estudiantes porque ofreciendo desde preescolar y, por primera vez, el 11º grado. Está todavía en proceso de organización y de constitución y en ese

contexto adelantó un proyecto para organizar y poner en marcha el gobierno escolar.

La diversidad de las Instituciones participantes, dada su ubicación, tradición, tamaño y modalidades educativas, así como las diferencias en las experiencias que los Colectivos seleccionaron para adelantar los proyectos investigativo-pedagógicos constituyen una gran riqueza para el estudio, puesto que permite explorar y analizar algunas dinámicas seguidas y conclusiones de los educadores en torno a las formas de construir lo público en la escuela y del significado que encierra para las personas, las instituciones y la sociedad.

1. Las dinámicas seguidas por los grupos participantes

Las transformaciones en el campo escolar durante los últimos años –auge de la administración escolar, regulación del sistema escolar por el mercado, aumento de la cobertura sin aumento de la calidad y aprovechamiento intensivo del tiempo de los profesores (Hargreaves 1996, Giroux 2001, Miñana 2008)–, atraviesan la realidad en que los profesores investigadores inscriben sus prácticas de construcción de lo público. Ellos son conscientes de los cambios que han venido teniendo lugar y se saben actores de esta realidad, en la que su acción puede eventualmente movilizar a la comunidad y generar transformaciones más allá de la escuela, por lo menos en el ámbito local.

A partir de esta experiencia la gente ha comenzado ya a interesarse por solucionar los problemas, por involucrarse en los problemas, entonces es cómo desde esta perspectiva las mismas autoridades han visto que cuando las comunidades se organizan hay que escucharlas, o sea las comunidades ya se están empezando a interesar por lo público, porque las cosas públicas funcionen, por exigirles a quienes tienen la necesidad, la obligación de hacer las cosas, exigirles, exigirles desde una comunidad, (...) es este el papel que está jugando la escuela en el proceso de desarrollo de la comunidad como formadora de ese proceso (Entrevista a Carmelo Gutiérrez, Docente Ciencias Naturales, citada en Mahecha 2009: 65).

Así, los procesos de investigación colaborativa se encuentran entre el entusiasmo y compromiso de grupos de profesores motivados y múltiples frenos que dificultan su acción, entre los cuales las transformaciones globales de la educación, antes mencionadas, son una parte. La otra la constituyen las posturas contrarias que, desde dentro y con diversas motivaciones, pueden ser favorables o no, a las iniciativas de construcción de lo público. La sensación que queda es la de grupos de profesores (y a veces también los estudiantes que les siguen) que actúan como agentes de concientización, agentes de transformación o grupos de interés en entornos relativamente adversos, poco favorables, o apáticos ante la proposición de cambios. Los profesores, estudiantes voluntarios que se involucran, y sus proyectos pueden ser ridiculizados o estigmatizados por otros profesores. Por ejemplo, un profesor ajeno al parque ecopedagógico Mururoa comenta a uno de los impulsores históricos de esta iniciativa: “tanto joderse en la vaina del parque y vea, ya le van a construir dos canchas...” (diario de campo docente ENSSA). Otro ejemplo: miembros de la comunidad se burlan de los estudiantes comprometidos en proyectos ambientales

llamándolos “escobitas de la triple A”² (diario de campo docente INETFRADPAS).

Sin embargo, la relación de fuerzas puede ser favorable y a veces, profesores inquietos consiguen posicionar favorablemente una práctica de participación, como en el caso del carnaval Solorienta, en la escuela Los Soches. También puede suceder que relaciones e influencias externas promuevan determinadas prácticas de construcción de lo público, como en el caso de la secretaría de Educación interesada en promover el gobierno escolar en el colegio Alfonso López, en Bogotá. En el caso de los proyectos de la costa mencionados antes, hay que decir que el parque ecopedagógico ha contado con apoyos institucionales dentro de la ENSSA antes de la coyuntura que enfrentó a Mururoa con la propuesta de construir un polideportivo. En el INETFRADPAS, pese a dificultades como las mencionadas en el párrafo anterior, hay proyectos que han contado con apoyo de diferentes actores dentro y fuera del colegio. Tanto así, que logran hacer un foro ambiental de alcance departamental (proyecto INETFRADPAS, jornada de la tarde) y que padres de familia, abuelos de la comunidad, o habitantes del corregimiento de Paluato, compartan sus conocimientos sobre el cuidado del ambiente con niños de primaria (Parque lúdico del agua, proyecto Monografía de Galapa, INETFRADPAS, jornada de la mañana).

Veremos a continuación las dinámicas resultantes de la acción de los colectivos vinculados al proyecto “*Haciendo pública la Educación Pública*” a partir de los elementos más visibles en el desarrollo de sus proyectos y en sus informes de investigación:

- Las problemáticas abordadas
- Los objetivos formulados
- Las rutas de acción planteadas
- El desarrollo de las investigaciones

Discutiremos el carácter público de estos cinco elementos, tratando de interpretar desde esta óptica los aportes de los diferentes proyectos que desarrollaron los grupos de profesores en el marco de esta investigación.

Problemas públicos

Los procesos vinculados a este proyecto respondieron a tres tipos de problemáticas: problemáticas ambientales, de dinamización de la vida escolar a través de expresiones festivas y de dinamización de la participación democrática en el colegio. La ENSSA y el INETFRADPAS, en el Atlántico, desarrollaron sus proyectos alrededor de la manera como se construye lo público desde proyectos ambientales. En la escuela rural de la vereda Los Soches, investigaron la forma en que se construye lo público desde la experiencia del carnaval Solorienta, con varios años de tradición en la zona. Finalmente, el colegio Alfonso López, se concentró en su proceso de generación de un gobierno escolar.

Cada una de estas problemáticas nos conduce a multitud de detalles interesantes de observar. Referente a las problemáticas ambientales, vemos que los colegios de la costa desarrollaron proyectos diferenciados, lo cual nos permite ver variaciones dentro de este

² Es decir, barrenderos de las empresas públicas de Barranquilla, encargadas del acueducto, alcantarillado y aseo, de donde surge su nombre de “triple A”.

tipo de problemática. En general, el problema parece ser, o estar relacionado con, la falta de conciencia ambiental en la comunidad escolar, que puede abarcar también a los vecinos. Las variaciones vienen cuando los proyectos se ubican en relación con procesos que tienen ya logros previos, o como respuesta a efectos prácticos, en escenarios más delimitados, de esta falta de conciencia. En la ENSSA, el mal manejo de residuos tuvo que ver hace tiempo con la propuesta de cerrar el territorio de la escuela que se había convertido en un basurero y hacer ahí el parque ecopedagógico Mururoa, que con el tiempo se convirtió en un punto de referencia importante entre los proyectos de educación ambiental en la región. Otro efecto de la falta de conciencia ambiental, las aguas servidas³ perjudican al colegio, pues al estar ubicado en un lugar bajo respecto del resto del barrio, van a dar en la puerta del colegio, atravesándolo en forma de arroyo que se crece cuando llueve. Espacios específicos sufren otros efectos de la falta de conciencia, generando proyectos para mejorar el aula y el entorno escolar, gestionar los residuos sólidos, o recuperar zonas verdes para el juego de los niños, si bien puede decirse que el horizonte de estos proyectos sigue siendo generar conciencia ambiental.

Quienes se percatan de estas problemáticas como para inmiscuirse en el asunto, son una parte de los profesores, lo cual a veces da a la situación el carácter de desesperada, de ir “contra corriente”. No es la generalidad de profesores la que mediante el análisis riguroso de la situación resuelve que este aspecto es problemático y requiere de la acción de todos. De esta manera, las iniciativas ambientales no están insertas en planes o agendas de largo plazo de los colegios. Sin embargo, son problemas públicos, pues tienen efectos sobre toda la comunidad, no sólo dentro de los muros del colegio, sino fuera de ellos. Este conocimiento es lo que anima a los profesores y estudiantes comprometidos a jugar el papel de agentes sociales para la transformación, primero de los niveles de conciencia de la comunidad, y luego de las prácticas y estructuras que reproducen un entorno ecológico perjudicial e insostenible. Desde esta posición el grupo de profesores-investigadores puede valorar y juzgar las acciones desarrolladas previamente, pues su actitud es proactiva, dispuesta al mejoramiento de lo que no se ha hecho suficientemente bien.

Las actividades que se han realizado durante muchos años sobre ornato y aseo no han generado cambios significativos o permanentes hacia el mejoramiento del ambiente en la institución (...) Con el fin de erradicar esta problemática estructural se elabora el presente subproyecto ambiental (Informe INETFRADPAS, Proyecto Mejoramiento del Aula, 2009).

En ausencia de planeación, propuestas de educación ambiental de alto impacto no encuentran opositores, sin embargo, cuando chocan con otras propuestas, surgidas de situaciones coyunturales y con el apoyo de actores mejor situados en el campo de fuerzas de la comunidad educativa, entran en conflicto con ellos. Prácticamente todos los proyectos de iniciativas ambientales señalan la falta de interés y participación sobre la problemática ambiental tanto en los barrios como en las instituciones educativas. Esta apatía se vuelve en contra cuando otras iniciativas emergen y “compiten” por la adhesión de los profesores. El ejemplo en este caso es el de la confrontación entre el parque Mururoa y la propuesta de polideportivo en la ENSSA. En este debate, da la impresión de que lo ambiental lleva las de

³ Aguas negras de las casas vertidas a la calle en ausencia de alcantarillado.

perder al ser entendido como discurso de la conservación, mientras que las otras iniciativas aparecerían revestidas del rótulo de desarrollo, modernización o dotación de recursos a la institución. El cemento, la construcción, representan el dominio del hombre moderno sobre la naturaleza, proceso iniciado con la llegada de los europeos a América, en el cual este nuevo continente representa la naturaleza exuberante y abundante, inocente y salvaje a la vez, puesta ahí a propósito para ser dominada, transformada en beneficio del hombre europeo moderno, cuyo poder comercial comienza a surgir desde los burgos en ciudades que van dejando de ser medievales (Escobar 1999, 2003, Krotz 2002).

Por otra parte, los profesores defensores del parque Mururoa, se ven a sí mismos como un grupo diferente, consciente de su papel y de la importancia de lo que defienden, comprometidos con sus principios. Los estudios críticos contemporáneos sobre tecnología y sociedad han puesto el acento sobre el papel crucial de estos “grupos de interés” en los procesos de evaluación estratégica de tecnologías (Sanmartin y Ortí 1992). La tecnología, y el desarrollo tecnológico, son elevados por el discurso de la modernidad al nivel de verdad científica, objetiva, despreciando la opinión de las personas sobre las cuales se aplica o se impone. Sin embargo, el siglo XX fue escenario de desastres a los que la humanidad se vio abocada en nombre del progreso científico-tecnológico (administración de campos de concentración, bombas atómicas, accidentes en centrales nucleares, calentamiento global...). El parque ecopedagógico Mururoa se inserta en esta línea de crítica de la miopía tecnológica, al enseñar a la comunidad escolar la experiencia del atolón del Pacífico, para que estas historias no se repitan (Mélích 1998). Por esto, en la perspectiva de los profesores del área de ciencias naturales, quienes en la ENSSA son los que se vinculan al proyecto con el Programa Red, estando vinculados en la defensa de Mururoa, los demás profesores no defienden argumentos. Como defienden un discurso que está en la *episteme* –la manera de pensar– de la época, pareciera que no hay que defenderlo, pues es evidente.

La atmósfera de las reuniones que se han realizado alrededor de este conflicto, no corresponde a eventos de carácter formativo y educativo ya que se esgrimen argumentos personales, no sustentados en procesos de investigación sino en suposiciones.” (Informe ENSSA, Proyecto Mururoa, 2009).

Desde el punto de vista político, lo público por excelencia es la participación ciudadana en el pluralismo democrático. En la investigación anterior a esta, del programa Red, se hablaba, siguiendo las experiencias de investigación con varios colegios, de “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” (Rodríguez y otros 2008: 47). De esta manera, el gobierno escolar es un problema central en cualquier institución educativa pública. En una ciudad grande, donde la sensación de distancia con las instituciones se acentúa por el anonimato que da el saberse parte de un número grande de personas y de experiencias, las prisas por cumplir diferentes tipos de requerimientos administrativos, sociales y comunitarios, enmarcadas en un escenario de burocracias ya desligadas de los motivos que generaron sus procedimientos, conducen a una sensación de atrofiamiento y apatía, una especie de agonística de la vida cotidiana escolar.

El Consejo Académico (...) no tenía una dinámica propia. Las agendas no eran preestablecidas ni conocidas previamente. El día a día desbordaba la planeación

(...) Gobierno escolar: (...) Los estudiantes sólo se reunían cuando los convocaban los profesores y no mostraban autonomía, ni un plan de acción. El Consejo de padres tampoco funcionaba con regularidad, era convocado por la rectoría para informar o para solicitar apoyo (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

Obviamente, esta situación es más intensa cuando se trata de colegios nuevos, en proceso de consolidación de su esquema organizativo, pero cuando sabemos que la administración educativa en Bogotá (marcando también tendencias nacionales), ha tendido a aumentar la cobertura, en perjuicio frecuentemente de la calidad y de los espacios de reunión y asociación profesoral, podemos deducir también que no se trata de un caso aislado.

Esta coyuntura pone en riesgo también experiencias como la de la escuela rural de Los Soches que, tras años de ejercicio de una democracia cultural, desarrollando cada año un proceso deliberativo de toda la comunidad escolar, conducente a la escogencia del tema y montaje del Carnaval Solorientado, el cual ha adquirido un significado importante más allá de las fronteras de la escuela. Experiencias como esta responden activamente ante esta situación de riesgo y continúan construyendo desde sus espacios de reflexión colectiva discursos alternativos al de las tendencias que los amenazan, como lo es la escogencia del tema “América desde el sur” para el carnaval del 2008. Una perspectiva que facilita la interpretación de la propia situación y coyuntura en que se encuentra la educación en el continente. Las tendencias globales de la educación pública vienen siendo señaladas por científicos sociales latinoamericanos, quienes insisten en la importancia de ver a América desde el sur para dejar de ver la educación como una mercancía (De Sousa Santos)⁴

Carácter y alcance público de los objetivos

Consecuentemente con las dinámicas que dan lugar al avistamiento de las problemáticas por parte de los grupos de profesores investigadores, sus objetivos son presentados abiertamente como de carácter público. Sin embargo, aquí cabe diferenciar entre iniciativas que se concentran más en el carácter público de sus objetivos porque enfocan problemáticas que nos afectan a todos, e iniciativas que se concentran de manera explícita en sus intenciones de educación para la democracia (al estilo de Dewey). Continuando esta lógica diferenciadora, los primeros invocan finalidades pedagógicas, unas veces restringidas a los estudiantes y otras abriéndose a toda la comunidad escolar y al entorno local más próximo. Mientras que los segundos, no mencionan lo pedagógico en la formulación de sus objetivos, pues lo democrático lo incluye, siendo entonces el centro de la actuación investigadora y educativa de los profesores.

Sensibilización sobre problemáticas ambientales	Mejoramiento del aula y su entorno	recuperar espacios para el juego, lo público mediante	actualizar monografía, recuperar saberes públicos	público - ambiente, cultura ambiental, educación ambiental	Estrategias pedagógicas para cambio de actitud,	Integración ecología y pedagogía	conceptualizar lo lúdico y artístico, conciencia	Participación real y democrática de todos, autonomía
---	------------------------------------	---	---	--	---	----------------------------------	--	--

⁴ Ver “Entrevista a Boaventura de Sousa Santos: Entre la represión del neoliberalismo y la imaginación utópica de los pueblos”, entrevista reciente publicada en diferentes páginas web, donde plantea precisamente esta postura. Por ejemplo, en Caminos – Centro Martin Luther King. Documento accesible en: ecaminos.org/leer.php/5107

tales		respeto al agua			participación		política	
-------	--	-----------------	--	--	---------------	--	----------	--

Tabla 1: Aspectos centrales en los objetivos de los proyectos

Aquí se pueden observar tres tipos de objetivos. Los primeros los podemos llamar “sensibilizadores”, es decir aquellos que se plantean como tarea incidir en la conciencia de la comunidad escolar o más allá de ella, en la comunidad del sector donde se ubica la escuela. En este caso, se habla directamente de sensibilización, cambio de actitud, pedagogía vinculada a ecología, o bien cultura ambiental y educación ambiental. Los colegios de la costa, centrados en problemáticas ambientales se repiten en este enfoque. Pareciera que están muy abiertos al entorno no sólo ambiental, sino social, y que estos temas facilitan una vocación previa de disposición a mirar hacia afuera más que hacia adentro de las aulas. Un segundo tipo es el de los objetivos “académicos” que responden a procesos más estructurales de producción de conocimiento pedagógico o social desde la escuela. Es el caso de la preocupación por recuperar saberes ambientales en el caso de la Monografía de Galapa, pero también el de los profesores de Los Soches cuando hablan de “conceptualizar lo lúdico y artístico”. Por último hay también objetivos “de acción”, es decir, aquellos que se plantean el futuro como una acción concreta, como mejorar las aulas, recuperar espacios verdes para el juego o generar una participación real y democrática. Entre la sensibilización, la producción académica y la acción orientada a cambios de mejora, se juegan los caminos de los proyectos de grupos de profesores-investigadores que aún existen en los colegios públicos en Colombia.

Otro aspecto importante para valorar lo público en los objetivos, es el de quién los formula. En los colegios de la costa, en los cuales se trabajó explícitamente la dimensión ambiental, los objetivos los formularon los grupos de trabajo integrados por profesores. Si bien es cierto que recibieron asesoría de los profesores del Programa RED, en el proceso el nivel de autonomía fue alto, pues se intentaba consolidar su proceso como investigadores, en continuidad con proyectos anteriores en los que el aspecto interpretativo había sido competencia de RED. En el caso de los colegios de Bogotá, los objetivos son formulados por grupos que están más allá del entorno inmediato de la escuela, pero en el que los profesores de cada institución son protagonistas también. En un caso, porque el carnaval es preparado por varios colegios de la zona que confluyen en el espacio llamado Tertulia Pedagógica, que ejerce de líder y dinamizador del proceso, y en el otro, porque la propia Secretaría de Educación contrata al Programa RED para hacer un acompañamiento para fortalecer el gobierno escolar.

Así resulta evidente cómo lo público implica la autonomía de profesores comprometidos con la búsqueda de soluciones a las problemáticas ambientales, que permita la participación activa y transformadora en un escenario democrático. Pero también es escenario para el debate público de problemáticas sociales que en la escuela simplemente se encuentran replicadas. Dicho debate social le compete no sólo a la administración, cuyas decisiones pueden tener el sesgo ideológico de turno o estar sujetas a caprichos de los líderes políticos, sino que también le compete a la comunidad interesada en orientar sus caminos para construir mundos mejores.

Rutas de acción colectivas como pedagogía de lo público

Las maneras en que los colectivos de profesores abordan las problemáticas recurren a diversidad de acciones de diferentes tipos y con diversidad de actores sociales. En este apartado se presenta un balance de los recorridos que se siguen a lo largo de dichas acciones, desde dos perspectivas:

- 1) La de los tipos de actividad que los proyectos desarrollan, como constatación de su creatividad pedagógica y de la diversidad de abordajes tanto teóricos como surgidos de experiencias de vida acumuladas:
- 2) La de los mecanismos y procesos de participación, en los cuales cada actor tiene un rol determinado generalmente por la estructura del sistema educativo, pero también por las iniciativas de investigación-acción colaborativa en que el grupo de profesores participantes y los profesores del Programa RED son actores principales.

En cuanto a los tipos de actividad, comenzaremos por señalar una relación de todas aquellas que se mencionan en los proyectos de los colegios vinculados en el proyecto *Haciendo pública la educación pública*.

Diagnósticos, acciones de denuncia, movilización, visitas a vecinos, encuestas, denuncia en emisora, jornadas de pintura, padrinos ambientales, reorganización de un edificio mal orientado, talleres, día del amor y la amistad, ornamento, consecución de recursos, venta botones publicitarios, talleres, foro con padres de familia, conversatorio de niños con abuelos, diseño de parque, capítulos de monografía, revisión documental, descripción vida rural, trabajo de campo, repartición de tareas, campaña publicitaria, pasacalles, carteleras, afiches, recortes publicitarios, día de lo público, concurso de pintura y cuento, foro de políticas ambientales, socialización y retroalimentación con profesores, concurso mejor vivero escolar, semillero de ambientalismo, retablos, campaña de recolección y reciclaje de basuras, cartelera móvil, venta de papel y cartón, publicación de manual, talleres, programa radial, mural, reuniones, socialización a visitantes, presentación teatro, montaje grupo en facebook, vivero forestal, visita guiada para vecinos, exposición a vecinos, cine-foros y charlas preparatorias, trabajo de aula, comparsas (materiales, coreografía y música), carnaval, consolidación de grupo, participación en elecciones estudiantiles, redacción de manuales de funciones y reglas, fortalecimiento consejo estudiantil, registro de la información, reuniones de los consejos (resumido de los informes de los proyectos de cada colegio).

Estas actividades pueden enmarcarse dentro de tres estilos pedagógicos de construcción de lo público, que se diferencian entre sí por las actividades que desarrollan:

- Proyectos basados en actividades de aula
- Proyectos basados en actividades externas al aula y al colegio
- Proyectos basados en actividades extra-académicas pero interiores al colegio

Los proyectos basados en actividades de interior, dan la impresión, a lo largo del proceso, de que lo fuerte, lo más vital, lo que asegura el éxito del proceso, ocurre dentro de las aulas. En el caso de la escuela rural Los Soches, las aulas se ven a reventar de cosas durante la

preparación del carnaval. De hecho, en todo el proceso, sólo se sale realmente una vez de las aulas, que es en la propia realización del carnaval, pero esto no funcionaría si no tuviera detrás un proceso de clases y reuniones en las aulas. Por el contrario, se percibe en varios informes de los proyectos de la costa, la alta valoración que los profesores dan, como resultado, a actividades que se desarrollan no sólo fuera de las aulas, sino fuera del colegio. Las más notables son las movilizaciones del proyecto Por una Galapa limpia, las jornadas de entrevistas y concientización con los vecinos, la invitación de padres y abuelos a entrar en la escuela jugando roles activos, como en el caso de algunos talleres y clases del Parque lúdico del agua, o las visitas al parque Mururoa por parte de vecinos o invitados a otros eventos públicos realizados dentro de la ENSSA. Se trata de contextos más o menos conflictivos, en los que el apoyo externo al colegio fortalece el proyecto y su posicionamiento dentro de los balances de fuerzas locales. Finalmente, algunos proyectos de la costa, pero especialmente el colegio Alfonso López, de Bogotá, son fuertes en actividades internas al colegio pero no de aula, como lo son los procesos de elección de personero y la organización de diferentes organismos de participación, como el Consejo académico. Otras actividades de este tipo son la pintura de los muros de las aulas del proyecto de mejoramiento del aula y su entorno (INETRADPAS), o las campañas de recolección de residuos sólidos en el proyecto de Gestión ambiental de la ENSSA.

Desde la perspectiva de mecanismos y procesos de participación, mencionaremos particularmente cuatro modelos:

- Somos pocos pero nadie nos para
- En equilibrio inestable
- Comunidad cabeza de ratón
- Terapia con muletas

Somos pocos pero nadie nos para

Como señalan Sanmartín y Ortí (1992) en relación con su modelo de evaluación social de tecnologías, los grupos con cierto nivel de conciencia sobre las problemáticas derivadas de aplicaciones tecnológicas, son con frecuencia pequeños respecto del amplio conjunto de la sociedad. Esto se puede explicar por la inercia de cinco siglos aprendiendo e interiorizando los valores de la modernidad, ante lo cual la gran mayoría de la gente valora como bueno todo aquello que sea dominación de los poderes de la naturaleza, presentada como salvaje, inocente o peligrosa, todo lo cual ha sido superado por nuestra supuesta sociedad civilizada. En el espacio de la escuela, sin embargo, la concepción de la educación como camino para el crecimiento de la persona en libertad, soltándose las ataduras de una sociedad de caprichos y corrupción, ha inspirado infinidad de planteamientos y experiencias pedagógicas a lo largo de los siglos XIX y XX. Con lo cual la naturaleza aparece contradictoriamente asociada a las potencialidades creativas y nobles del ser humano, a la vez que aquello que debe ser transformado y domesticado. En esta contradicción quizás, los profesores con cierta conciencia ambiental, encuentran rendijas por las cuales entrar y salir adelante de los discursos tecnoeducativos. Unas veces con el apoyo de las directivas y otras con su venia desinteresada (o poco interesada), surgen y dan resultados experiencias de educación ambiental, campañas de concientización o de denuncia, que pueden conseguir movilizar a las comunidades, medios de comunicación y funcionarios o políticos con cierto poder.

Igualmente es importante poner de relieve los procesos de movilización de los docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad denunciando el problema de las aguas residuales, la carencia de alcantarillado y la falta de personal de servicios varios. Así, se realizó una protesta a través de una caminata hacia la alcaldía, empleando pancartas y solicitando la acción inmediata de la autoridad municipal mediante la firma de un compromiso (Informe INETFRADPAS, Proyecto Por una Galapa Limpia, 2009).

Igualmente, los foros son iniciativas que consiguen atraer la atención de diversos actores, según hacia quien se orienten.

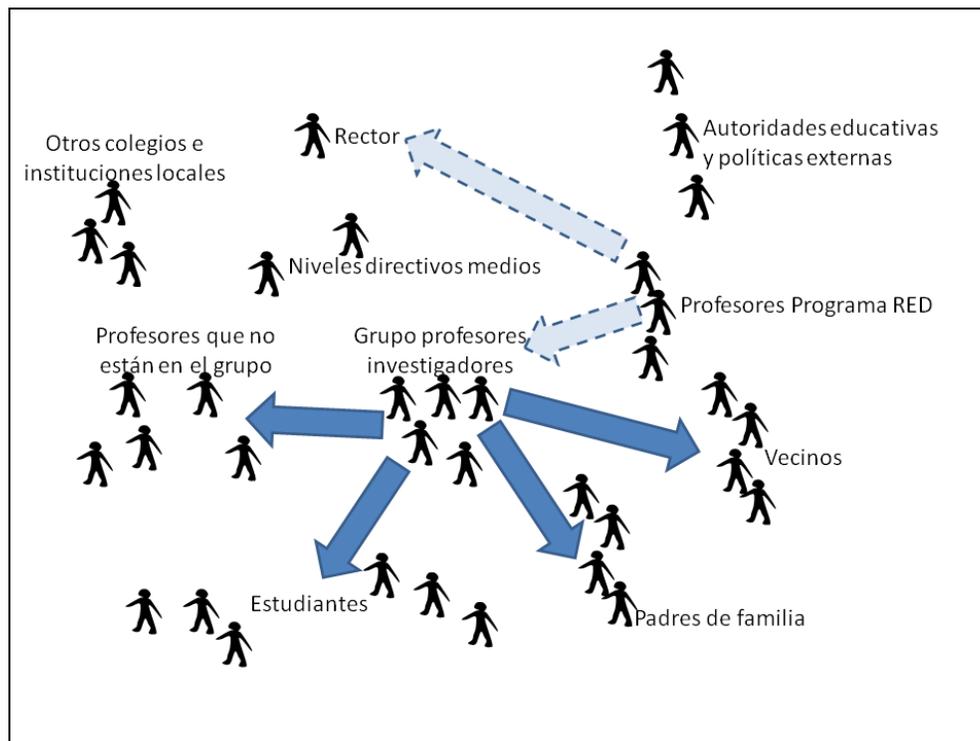


Ilustración 1: Ruta de acción “Somos pocos pero nadie nos para”

Algunas de estas experiencias son lideradas por uno o dos profesores y pueden estar dirigidas a sólo sus estudiantes, en principio. Sin embargo, los profesores también se ven influenciados en cuanto que espectadores. El rol del equipo del Programa RED ha sido en estos casos el de acompañante externo, asesorando a los profesores en los pasos que dan en su investigación y asegurando a la vez unas condiciones mínimas para que se pueda desarrollar la investigación, mediando ante el rector para lograr el respeto de los espacios de reunión y trabajo del grupo. A veces este grupo se corresponde con un área (biología, por ejemplo en el caso de problemáticas ambientales), pero otras veces se han formado grupos interdisciplinarios. También parece razonable pensar que experiencias que se encuentran más generalizadas en una institución educativa (como el carnaval Solorienta) pasaron alguna vez por una situación como esta, pues igualmente que la naturaleza es vista con desgana desde el discurso de la modernidad, la educación artística y las fiestas en ámbitos populares son vistas con malos ojos desde la formación tecnológica orientada al trabajo.

Lo público aquí es comprensible, parece que sólo, desde la posición del grupo de profesores investigadores, pues para ellos es el problema afecta a todos. El resto de la comunidad escolar, parece no darse cuenta de esta dimensión pública de lo ambiental.

En equilibrio inestable

Algunas de las experiencias que iniciaron su trayectoria como un pequeño grupo al que no lo detiene nadie, se encuentran luego en una situación de conflicto directo con algún actor cuyos intereses le están contrapuestos. Por un lado, puede estar un directivo que ve en aprietos su condición privilegiada y a quien le puede resultar incómodo modificar sus prácticas de gobierno para acomodarlas a la acción del grupo de profesores investigadores. Por el otro lado, pueden estar relaciones e influencias externas, con sus intereses particulares, ya sean políticos, económicos o de otro tipo. Si éstas se encuentran en una ubicación favorable, hacen eventualmente que las directivas cambien su actitud pasiva de “dejar hacer” por una activa pero negativa de “no dejar hacer”, por lo menos mientras se decide lo que resulte más conveniente.

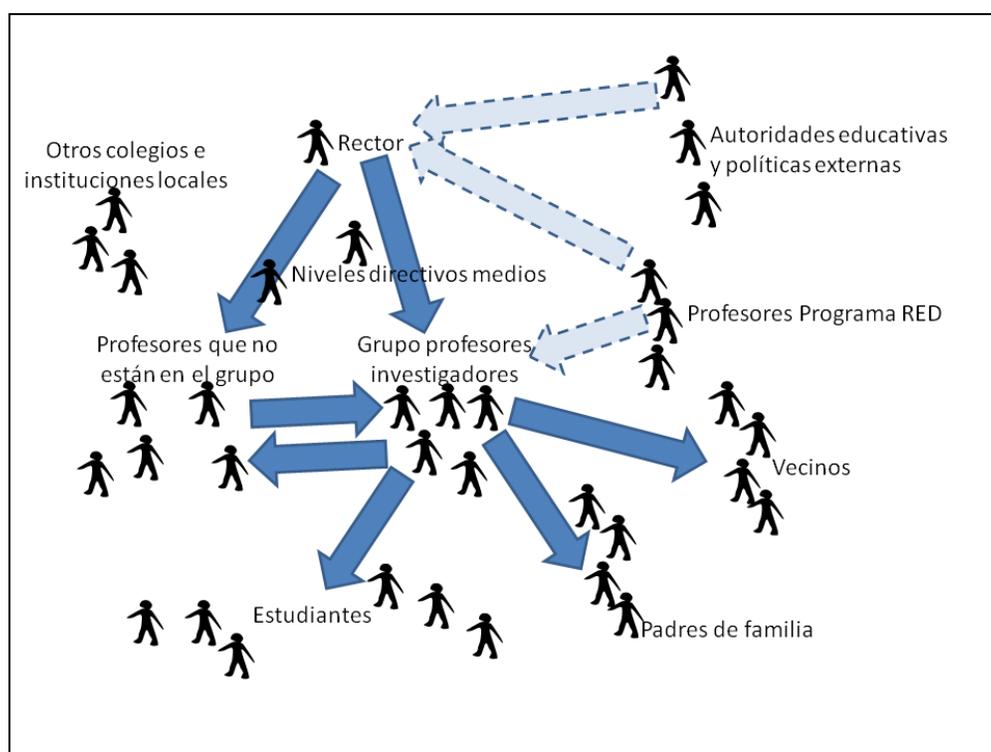


Ilustración 2: Ruta de acción “En equilibrio inestable”

Si bien este equilibrio inestable es un riesgo, desde el punto de vista de los logros alcanzados por el grupo hasta ese momento, puede convertirse en el momento más dinámico de la vida democrática en la escuela, pues el debate limpio es una expresión fuerte de pluralismo, y el ímpetu e interés que ponen aquellos que argumentan en él es una manifestación de su carácter de ciudadanos autónomos. Atravesar por álgidas discusiones sobre opciones que todos ven como vitales para su crecimiento colectivo es, si se consigue

hacer bajo reglas claras y respetadas por todos, una experiencia pedagógica muy importante que una institución educativa puede brindar a su comunidad.

Cabeza de ratón

Debido a que la configuración actual de la sociedad global hace difícil creer en grandes experiencias libertarias o liberadoras⁵, hay que estar a cierta distancia de los lugares donde se administra el poder, y más bien escondido, para que una experiencia de democracia radical no encuentre oposiciones demasiado fuertes que la puedan destruir. Por eso, un entorno rural popular y de pequeña escuela, como en el caso de Los Soches, parece haberse hecho fuerte en la permanencia de sus siete maestros a lo largo de un tiempo largo. Adicionalmente, es interesante observar su liderazgo ante otras organizaciones del sector, las cuales se coordinan a través del grupo “Tertulia pedagógica”. La red de influencias es más tupida en este caso que en los anteriores, pues la celebración del carnaval ha conseguido dinamizar la participación de todos los que tienen que ver con la escuela, suavizando las relaciones jerárquicas que tan difíciles son en otros contextos.

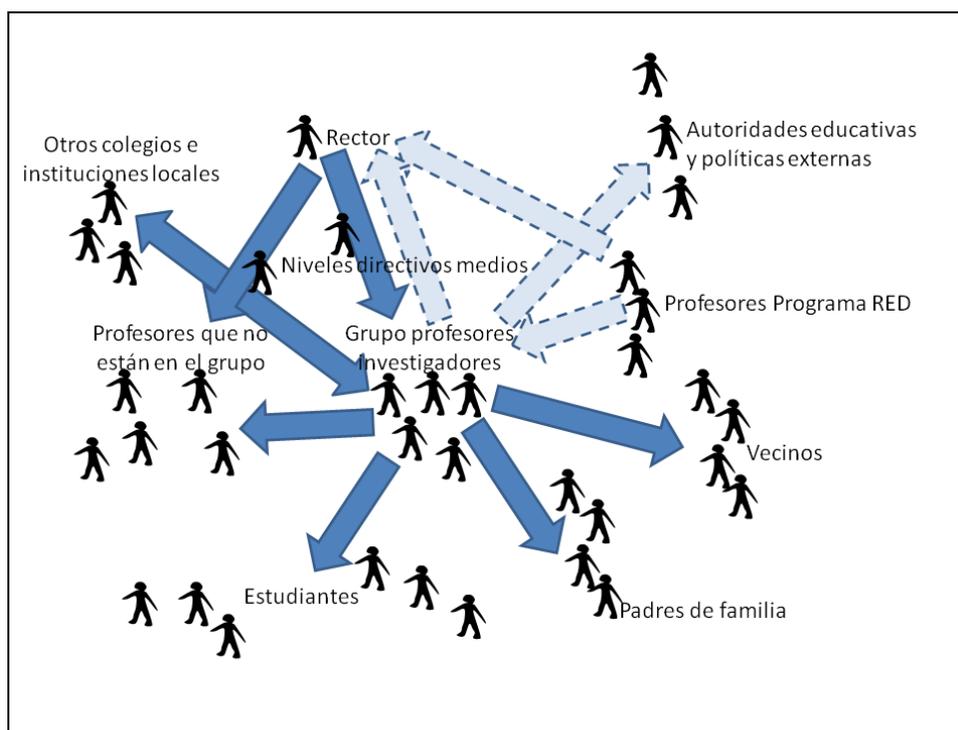


Ilustración 3: Ruta de acción “Comunidad –cabeza de ratón”

Como hemos dicho antes, el carnaval es percibido como público por la participación tan amplia que genera. Pero no sólo el carnaval, también la clase misma, en que se pasan videos de carnavales anteriores, contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia y propiedad con esta fiesta. Así mismo, las deliberaciones continuas para llegar a un acuerdo sobre el tema del carnaval, facilitan el aprendizaje del diálogo para llegar a acuerdos y

⁵ Para una diferencia entre pedagogías libertarias y liberadoras, se puede mirar *Paideia* (Fullat 1991), o *Actualidad de la educación libertaria* (Trassati 2007).

que ver con el debate de la modernidad y la tecnología, del que ya hablamos, establecen nuevas tensiones y contradicciones, como la que surge entre la perspectiva de los investigadores del Programa RED y los padres de familia por el tema de la seguridad. Puede que el proceso atraviese etapas de conflicto o desacuerdo profesores-rector, profesores-padres de familia, pero esto seguirá siendo la evidencia de un proceso pedagógico para la democracia.

Investigación colaborativa y participativa como acción pública

La relación de trabajo cooperativo que el Programa ha construido con las escuelas, está mediada por la cultura académica que busca hacer del ejercicio intelectual el eje de la vida escolar y universitaria:

La escuela realiza los procesos de socialización a través de la acción intersubjetiva mediada por los saberes. La cultura que en ella se teje está estrechamente asociada a las formas de apropiación, transformación, generación, comunicación y validación de los saberes. A esta dinámica se le denomina *cultura académica* y es considerada como el eje de la vida escolar.

La *cultura académica* se distingue de otros ambientes culturales al menos por cuatro rasgos básicos: el *estudio permanente*, la *investigación*, el *debate argumentado* y la *escritura*. Una Escuela donde directivos, profesores y estudiantes estudian por gusto y no por cumplir, la investigación sobre los diversos campos del conocimiento y sobre la propia realidad circundante alimenta el trabajo, donde el debate sobre los saberes y sobre las realidades exige razones y no meras opiniones, y donde los escritos de los diversos actores circulan en carteleras, periódicos escolares, textos de estudio u otros medios, sin duda brindará una educación de buena calidad (Rodríguez, 1997: 14-15)

La relación de diálogo que se ha desarrollado entre los profesores de la universidad, los equipos de profesores-investigadores en los colegios y los estudiantes es una acción pública en el sentido de que construyen saberes que serán propiedad de todos, sobre lo que nos afecta a todos, cuyos efectos tendrán lugar sobre nosotros, con los que nos identificaremos y alrededor de los cuales hemos mantenido debates plurales y los mantendremos aún después de la redacción de este informe, el cual se inscribirá en un proceso de publicitarlos en el campo educativo colombiano, sobre el cual también esperamos que incida.

Los profesores-investigadores igualmente reflexionan sobre su relación con los estudiantes durante los procesos de investigación:

Lo más chévere de este proyecto es el contacto y trabajo con la comunidad del barrio Santa Ana, dar me cuenta que existen muchos problemas ambientales en ese lugar y que los residuos sólidos es un problema en común con nuestra escuela, otro aspecto importante profe es que socializamos el proyecto ante las autoridades del municipio. (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora, ENSSA, Baranoa, 2009)

Todas las experiencias desarrolladas en los colegios de la costa tienen esta articulación de profesores y estudiantes sensibilizados, en proceso de concientización sobre la importancia de las problemáticas ambientales y en contacto con las comunidades, en el trabajo de

campo, lo cual les hace ver que las problemáticas ambientales son públicas en un sentido que desborda a la escuela. Para desarrollar sus investigaciones utilizan frecuentemente las encuestas, las entrevistas y, con la ayuda de los profesores del Programa RED, el diario de campo y los registros de eventos significativos (como foros, reuniones, visitas, entre otros) en sus procesos de investigación-acción. La relación profesor-estudiante es colaborativa y participativa, aunque de cara a la comunidad estos elementos, si bien están presentes, no se pueden sostener con tanta fuerza. El acento está realmente puesto en los efectos pedagógicos sobre los estudiantes. Sin embargo, mencionemos los elementos participativos y colaborativos más allá de esta relación que son eventuales, como el taller con ancianos y niños sobre el parque lúdico, algunos foros y las visitas de vecinos a Mururoa.

En Bogotá, el proceso es igualmente participativo en la acción, pero no es tan colaborativo en la investigación. Los profesores de Los Soches invitan a los padres de familia, exalumnos y empleados a un taller preparatorio del carnaval vinculando a algunos en el resto del proceso de preparación e invitando a todos al propio carnaval. Aquí los participantes conocen todo el proceso y pueden meterse en todo él. En el caso del colegio Alfonso López, en el proceso del gobierno escolar, ya éste debe ser participativo para ser democrático. Pero los informes de investigación, en ambos casos, se produjeron con una mayor participación de los investigadores del Programa Red. Particularmente, en el caso del colegio Alfonso López, se dejó de lado el registro detallado de los procesos participativos. El esfuerzo mayor se concentró en conseguir logros prácticos de mejora del gobierno escolar, integrando las dos jornadas en el mismo proceso y aprovechando los aprendizajes de las elecciones de personeros en 2008 para realizar más participativamente las del 2009.

2. Acción pedagógica y reflexión sobre lo público

El saber pedagógico en su doble dimensión de ‘saber-hacer’ y de ‘saber sobre el saber hacer’, permite entender la pedagogía como una disciplina reconstructiva (Mockus & Otros, 1994) que surge de la reflexión sobre la práctica y busca sus significados en las teorías pedagógicas. De otra parte, considerar a los profesores como intelectuales transformadores (Giroux, 1997) exige que la investigación cooperativa promueva el pronunciamiento de las voces de los educadores, voces que constituyen en sí mismas acciones humanas que al hacerse públicas reconstruyen las prácticas, les dan significados y crean mundos posibles.

Los grupos de profesoras y profesores participantes realizaron diversas actividades de reflexión y análisis de las experiencias que consideraron pertinentes para hacer un seguimiento acerca de las formas en que se construye lo público en la escuela. Lo hicieron en diversos momentos del desarrollo de los proyectos y en circunstancias también diversas, pues en algunos casos, fue justamente en ocasiones que encontraron dificultades o tuvieron que resolver problemas, cuando la reflexión fue más fecunda. Estas reflexiones quedaron consignadas en los informes que cada grupo preparó, en las memorias de las reuniones o en los diarios de campo que algunos de los participantes escribieron. Para efectos analíticos, se leyó el corpus de cada grupo y se organizó la información en torno a algunos aspectos que

fueron relevantes en los diversos grupos.

Lo público como acción formativa y 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*. (Rodríguez, Miñana, Sáenz y otros, 2008: 91).

En la medida que una experiencia es social, es decir, en tanto “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: 40), es educativa. Siguiendo esta perspectiva, en relación con el sentido público de la educación, tres ideas fundamentales constituyen los ejes de reflexión de los colectivos al pensarse lo público como acción formativa y educativa: el papel de la institución escolar, el sentido de la investigación cooperativa escuela-universidad y las acciones mismas que se llevan a cabo en desarrollo de los proyectos.

La escuela como lugar para construir lo público se asocia con la educación política de los sujetos y para ello, un colectivo pone en diálogo fuentes de carácter teórico con las posibilidades que brinda la escuela a través del proyecto de construcción de un parque pedagógico al interior de la institución. A partir de una referencia de Monroy B. (2005:19) en la cual el autor plantea que la “institución educativa es un lugar privilegiado para la educación política [porque] la escuela le brinda la oportunidad de encontrarse e intercambiar con otros que son extraños a la esfera familiar y con quienes puede erigir un espacio común que lo acoja y le brinde oportunidad de crecer como persona”, los profesores hacen explícito este papel de la escuela a través del proyecto:

En el desarrollo de este proyecto se ha logrado que los estudiantes se encuentren con actores poseedores de un saber específico en diferentes ramos (basuriegos, arquitectos, agricultores, docentes, estudiantes, investigadores, artistas, comunidad en general) que han dado la oportunidad de intercambiar ideas, de interrogar, de hacer explicaciones, de construir conceptos, de contextualizar conocimientos, de asumir posiciones críticas y propositivas ante diferentes situaciones que se viven y sobre todo participar en la solución de problemas reales de nuestro medio ambiente (Informe ENSSA. Proyecto Mururoa, 2009).

El segundo tipo de reflexiones acerca de lo público como acción formativa y educativa se asocia al significado que tiene para el colectivo la oportunidad de trabajo cooperativo escuela-universidad y la experiencia que brinda el desarrollo de proyectos conjuntos con miras a promover la participación ciudadana a través de las dinámicas académicas de promueve la investigación y la puesta en público de los saberes que se generan:

En tal sentido, la experiencia con el programa RED-Universidad Nacional, que ha fomentado la articulación entre universidad y escuela públicas, se ha constituido en un hecho particular de participación ciudadana donde hemos tenido la oportunidad

de indagar, organizar y sistematizar hechos de manera libre y democrática (Informe INETFRADPDAS. Monografía, 2009).

El tercer tipo de reflexiones que suscita el asunto de lo público como acción formativa y educativa está relacionado con el valor mismo que tiene la experiencia como tal para formar en lo público y desde lo público:

Como experiencia formativa y educativa se logró la organización de talleres, foros, conversatorios con la comunidad educativa, permitiendo la sensibilización y orientación de la población objeto, construyendo un sentido de lo público a partir de prácticas de respeto y valoración del agua como elemento esencial para el ser humano. Además estos encuentros formativos favorecen la construcción de lo público pues relacionan cultura y tradiciones, en el conocimiento de la memoria histórico-lúdica del municipio de Galapa. Los mitos y narraciones de los ancestros como experiencia pedagógica en la escuela, fortalecen los vínculos y sentido de pertenencia institucional a través de la interacción de la comunidad en la búsqueda de nuevos sentidos de lo público; al tiempo que introducen elementos culturales conectando el pasado con el presente y el futuro.

Particularmente esta experiencia de investigación se convirtió en toda una oportunidad de aprendizaje y trabajo cooperativo e interdisciplinar, de conocimiento y construcción de nuevos saberes, permitiendo la comprensión de lo público como aquello que nos beneficia a todos sobre lo cual se decide en forma democrática y participativa (Informe INETFRADPDAS. Parque lúdico del agua, 2009).

Los educadores reconocen la experiencia de investigación en el ámbito escolar como una oportunidad que trasciende los propósitos educadores propios de la escuela a través del currículo y las prácticas pedagógicas que, a través de la enseñanza, buscan promover aprendizajes concretos desde las diversas asignaturas y se inserta tanto en la construcción de nuevos saberes como en la formación ciudadana que compromete a los sujetos de manera participativa y democrática en la construcción de los asuntos públicos.

Lo público como sentido de pertenencia y sentido de la propiedad

Las nociones de pertenencia y propiedad, asociadas con lo público son quizá de las más difíciles de asumir por cuanto son dos categorías que culturalmente se aproximan más al ámbito de lo privado. Como ya se observaba en el estudio *Saberes locales y construcción de lo público en la escuela*, el tema más reiterado por parte de los profesores se relacionaba “con el sentido de propiedad y de apropiación ante lo público” (Rodríguez, Miñana, Sáenz y Otros, 2008: 43) por cuanto son asuntos que se hacen evidentes dado que “como todo es de todos, es decir, de nadie, nadie lo cuida. [Por lo cual] 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” (Ibid: 18).

Las reflexiones de los profesores giran no solo en torno a los sentidos de pertenencia y a la apropiación de los bienes materiales públicos, sino que los bienes culturales inmateriales configuran parte de estos sentidos de pertenencia y apropiación. Dos aspectos se resaltan:

los avances en la apropiación de lo público como perteneciente a todos, a pesar de las dificultades que para dicha construcción presenta el entorno y las posibilidades de construir sentidos de pertenencia a través de la acción educativa.

Con referencia al primer aspecto, el siguiente testimonio permite inferir que la acción educadora sí ejerce influencia:

Pese a la indiferencia de algunos actores, en la vida del parque se han dado manifestaciones de sentido de propiedad como se expresa a continuación:

- Los integrantes del proyecto y la comunidad educativa, gestionan recursos propios y estatales para la construcción del parque.
- La comunidad educativa y los miembros del colectivo logran la intervención de autoridades civiles y ambientales para iniciar el proceso de saneamiento ambiental y seguridad de las dos hectáreas que comprende el parque.
- La creación y funcionamiento del semillero de investigación Guariguasia es producto de la acción de un reducido colectivo para no dejar morir la idea del parque; éste no puede abarcar todos los aspectos que son necesarios para su funcionamiento dado de que los integrantes no tienen tiempo disponible en sus horarios y realizan un trabajo voluntario en tiempos extras que resultan insuficientes (Informe ENSSA. Proyecto Mururoa, 2009).

De otra parte, la construcción de lo público como sentido de pertenencia rebasa las relaciones de los sujetos con las cosas y se inserta en las dinámicas culturales, como puede observarse en la reflexión que los maestros hacen en torno a la función que cumple el carnaval:

El Carnaval tiende a realzar el sentido de pertenencia de los niños, ellos invocan que el Carnaval les pertenece. Viven el sentido de propiedad del evento desde el momento mismo en el que participan en la definición del tema, pero también lo hacen cuando investigan, pintan, elaboran muñeques, preparan la comparsa y especialmente cuando se recrean el día de la fiesta (Informe Los Soches, 2009).

Si bien, “la tragedia de lo público con respecto a lo privado [consiste en que] la realización de una de las dos dimensiones solo puede hacerse en función y en desmedro de la otra” (Múnera, 2001: 235), los educadores realizan acciones que buscan superar el dualismo público-privado logrando que los estudiantes asuman compromisos de construcción de lo público a través de dinámicas de apropiación y desarrollo de sentidos de pertenencia que rebasan lo individual y colectivo en aras del bien común.

Público como publicitar y dar a conocer

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

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

Una forma de hacer público algo es dándolo a conocer, planteándolo públicamente, construyendo el problema como un asunto público. Las reflexiones de los Colectivos se refieren a cuatro asuntos fundamentales de “hacer público”. El primero se refiere al “Qué” se publicita, el segundo al “Para qué” se publicita ese algo, qué se busca con publicitarlo; el tercero a “A quién” o “entre quién” se hace algo público y el cuarto, al “Cómo”, o por qué medios se hace la publicidad. Los cuatro aspectos están estrechamente interrelacionados como se puede observar en los informes y los registros.

Con relación al “qué” se publicita, las reflexiones giran en torno a tres “objetos”. Cada uno de los proyectos que adelantan los Colectivos constituye un primer objeto de publicidad. Otro “objeto” que se hace público en muchos proyectos lo constituyen los problemas mismos que el proyecto estudia o a los que se les busca alguna solución, tales como las aguas servidas, los residuos sólidos o el deterioro de las aulas o el entorno escolar. Finalmente, se publicitan los resultados, los frutos de un proceso o un trabajo.

Para el caso del proyecto de Gestión Ambiental que se desarrolla en la Escuela Normal Superior Santa Ana y el Barrio Santa Ana del municipio de Baranoa, se han agotado varios procesos para hacer pública la información y el contenido de este proyecto de investigación. (Informe ENSSA. Gestión, 2009).

Un sentido de lo público implica la deliberación y la divulgación, es decir hacer de conocimiento público aspectos que nos afectan a todos. En el caso particular de la Monografía, queremos dar a conocer de manera pública todo el recorrido que ha hecho el macroproyecto Escuela Entorno Vivo hacia la construcción mancomunada de los procesos pedagógico-investigativos. De esta manera, la Educación Ambiental orientada desde nuestra escuela se ha convertido en un foco de atención pública y ha marcado de una u otra forma la vida del galapero y de los ciudadanos que hacen parte del entorno del municipio. (Informe INETFRADPDAS. Monografía, 2009).

(...) en el colegio “los asuntos” se hacen públicos a partir de tres aspectos, el primero hace referencia a lo que se publicita en general por parte de la comunidad educativa, el segundo tiene relación con la toma de decisiones y lo que se decide hacer público al interior del colegio y finalmente los medios que se utilizan para ello. (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

El segundo tópico de reflexión lo constituye en “para qué se publicita”. Dependiendo del “qué”, la finalidad de hacer público algo tiene variaciones: si se publicita el propio proyecto, la existencia del grupo o las acciones que el grupo desarrolla, se hace para legitimar la acción colectiva, legitimidad que se construye sobre el reconocimiento que otros hagan de nuestra propia acción. Esa legitimación pretende, en muchos casos, comprometer a diversos actores con los propósitos del grupo o vincularlos a las acciones propuestas. Cuando se hace público un problema, se busca que las audiencias tomen conciencia de algo que existiendo de forma evidente, “no se ve”, o no tiene importancia porque no se conocen sus consecuencias. Finalmente, publicitar los alcances, logros,

resultados de un proceso, no solo busca “hacer visible lo invisible” (Santos-Guerra, 1998), o “hacer visible lo cotidiano” (Santos-Guerra, 1990), sino que se inscribe en las posibilidades de legitimación tanto de los autores, como de la institución escolar que hizo posible el logro y del papel mismo de la escuela que rompe sus fronteras espaciales, temporales e institucionales.

Las experiencias a través de las cuales hemos podido lograr que nuestro parque y nuestra escuela se den a conocer ante diferentes comunidades, ha sido a través de un trabajo pedagógico sensibilizador que persigue el respeto por la vida, con miras a la formación de ciudadanía. (Informe ENSSA. Proyecto Mururoa, 2009).

En últimas las instituciones educativas se hacen visibles ante diferentes públicos, ante ellos presentan el trabajo del colectivo y proponen el uso de la ciudad, no solo como espacio pedagógico, sino como lugar de goce y encuentro (Informe Los Soches, 2009).

El tercer tópico al que se refieren las reflexiones de los Colectivos, lo constituye entre quiénes se hace público algo. Este asunto se articula estrechamente con el objeto y con los propósitos. Se identifican cinco tipos de audiencias: la comunidad escolar intramuros (estudiantes, profesores, directivos, administrativos y personal de servicios), los padres de familia, la comunidad local (tanto los vecinos de la institución como la comunidad local menos próxima), las autoridades de diverso sector y nivel y otras audiencias (otros maestros, otras instituciones escolares, u otros estudiantes que no pertenecen a la institución).

Se socializó en el barrio Santa Ana, de igual forma ante las autoridades municipales, lográndose el financiamiento para la publicación del “Manual de Gestión Ambiental para las instituciones educativas” (Informe ENSSA. Gestión, 2009).

Publicitamos cuando podemos compartir con el resto de la comunidad educativa (docentes-estudiantes, padres de familia, personal administrativo y colectivo). El colectivo de docentes representantes de los Guardianes del medio ambiente, dilucidamos públicamente los problemas ambientales de la institución, su área, sus límites y contornos y nos proponemos en forma de consenso una serie de actividades y una actitud frente a esta problemática. (Informe INETFRADPDAS. Colectivo Jornada de la Tarde, 2009).

Para el caso del Carnaval, éste se publicita inicialmente desde Tertulia Pedagógica con el fin de motivar e invitar a la participación. Así mismo, las personas involucradas con el Carnaval son convocadas en sus respectivos colegios.

[...]

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

[...]

La toma de las calles hace visible y publicita el Carnaval, allí se presentan y comparten expresiones artísticas, el trabajo interno de las escuelas, el resultado de las reflexiones, los conceptos y los procesos que se han planteado en torno al tema del Carnaval.

[...]

Así mismo, el Carnaval se publicita ante los vecinos por líderes comunales, tal es el caso de un miembro de la Acción comunal de Nueva Delhi, “quien el día del desfile, megáfono en mano, invitaba a los habitantes del sector a recibir las comparsas que alegremente se acercaban al colegio.” (Informe Los Soches, 2009).

Dentro de las instancias del gobierno escolar, la comunicación dentro de los estamentos representados, en el caso de los adultos, ya sea, en el Consejo de padres o de maestros, no presenta una vocería que identifique las necesidades colectivas o la opinión del grupo en general, las acciones docentes en este sentido son aisladas y, al igual que los padres se publicitan situaciones problemáticas o frente a las cuales se tenga discordia. (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

El cuarto tópico de las reflexiones se refiere a los medios por los cuales se publicita un asunto. Los colectivos no se quedan con los medios pedagógicos tradicionales y acuden a campañas abiertas, participación en eventos académicos, recursos impresos (circulares, periódicos, cartillas o libros), publicidad tipo valla o mural o a los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, tales como la radio o Facebook.

Otra forma de dar a conocer la información en la escuela es a través de las estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas para dar cuenta de las acciones y dinámica del proyecto, es necesario que circule la información en la institución y el barrio Santa Ana, para que todos los miembros de la comunidad educativa se den por enterados y sean partícipes de la investigación. El uso de la cartelera móvil en la escuela es un tablero de doble cara en madera con soporte, que permite ubicarla en diferentes lugares.

[...]

Los jóvenes del proyecto se idean diferentes estrategias creativas y espontáneas para divulgar la información, realizan afiches, carteleras, donde dan cuenta de la investigación, emplean la emisora “Reflejos Normalistas” para emitir cuñas, presentan avances, informan sobre seminarios o cursos que se realizan en el proyecto e invitan a la comunidad a que participen de todos estos procesos (Informe ENSSA. Gestión, 2009).

Entre las acciones realizadas están las siguientes:

- Diseño y construcción de un mural de 120 m con vista a la vía de la Cordialidad para publicitar el parque y la institución. Para esto se convoca a los estudiantes a un concurso de bocetos y se planea la consecución de recursos a través de aportes de egresados y de algunas empresas.
- Otra actividad ha sido la de vincular a los vecinos para que se conviertan en nuestros aliados en la conservación y proyección del parque y la escuela, a través de su vinculación a la actividad del vivero forestal. A través de esta actividad también se ha querido trabajar la naturaleza eco-pedagógica del parque y de la importancia de la construcción del vivero.
- Montaje del grupo virtual de Guariguasia en Facebook (Informe ENSSA. Proyecto Mururoa, 2009).

Finalmente entre los medios que se utilizan para publicitar en general son reuniones en las que se socializa una información, o en el caso de los estudiantes, se hacen propuestas y se proponen ideas que luego son comunicadas pasando salón por salón

o a través de carteleras (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

Público y su relación con el Estado

El Estado, como mito político originario de la modernidad, surge como integrador y regulador de las relaciones sociales que se derivan de la consolidación del individuo como sujeto moral u político. Paradójicamente el contrato social garantiza “la existencia del individuo y evita la destrucción proveniente de la guerra y la competencia con pares” (Múnera, 2001: 234-235). Así mismo, el Estado absorbe “lo que antes era considerado como comunitario y la institucionalización de procesos colectivos para la definición general del interés general. (...) Por consiguiente, lo público en las sociedades contemporáneas no hace referencia simplemente al Estado como regulador sistémico de las actividades individuales, sino a la forma que bajo su dominio se conserva y transforma lo comunitario y lo colectivo” (Ibid: 235).

Las relaciones de la escuela con el Estado no escapan a esta tensión, razón por la cual, las reflexiones de los colectivos dejan ver al menos tres posiciones y, así mismo, tres vías de construcción de lo público en la escuela.

La primera, manifiesta una relación de dependencia de la escuela con relación al Estado, consideración que implica la exigencia de la institución escolar para que el Estado suministre los recursos necesarios, al tiempo que se reconoce que la escuela, en cuanto institución estatal, debe asumir los deberes que el Estado tiene para construir lo público a través de la educación y, por esa misma característica, traslada los problemas de una gestión estatal realizada de “arriba abajo” y lastrada de vicios:

El colegio es creado sostenido y apoyado por el estado en un 100% (Informe INETFRADPDAS. Colectivo Jornada de la Tarde, 2009).

La escuela de Los Soches es una institución educativa estatal, que cumple una función social pública, que pertenece y es financiada por la de Educación del Distrito Capital, quien junto con la Alcaldía menor de San Cristóbal, a través del Instituto de Cultura y Turismo de Bogotá y del proyecto “Red de eventos” aporta algunos recursos necesarios para que ella realice el Carnaval Solorienta. Así mismo, la Secretaría y su proyecto “Escuela Ciudad Escuela”, contribuyen indirectamente para el cumplimiento de los objetivos del Carnaval, puesto que, en las instituciones que participan en esta propuesta, las salidas pedagógicas se planean aprovechando los recursos y lugares que se ofrecen a través de este programa. Los docentes reconocen el apoyo que reciben, pero algunos de ellos consideran que tanto la administración distrital, como la de las instituciones, no conceden todas las facilidades necesarias para la ejecución de esta actividad, ya que no se requiere solo de financiación, sino también de procesos ágiles y flexibles para que los proyectos sean exitosos. (Informe Los Soches, 2009).

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

realizando las actividades sin suficiente preparación, es decir, por cumplir (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

Una segunda posición plantea una relación proactiva entre la escuela y las entidades estatales, haciendo de la institución escolar una arena activa, dinámica y autónoma que negocia tanto sus recursos como sus propios proyectos:

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

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

Finalmente, la escuela reconoce la ausencia del Estado en la solución de muchos de los problemas de la institución escolar y asume algunas de sus funciones:

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

Lo público como lo que afecta a todos y modalidad de acción colectiva

El acceso a la construcción de lo público asociado al tema “que nos afecta a todos” está atravesado por relaciones de poder. Lo público es entonces también lo que afecta a todos en la medida en que se trata de un espacio de negociación y de conflicto (Miñana 2009: 86-87) y, como señala Garay (2000), “lo público sólo logrará la debida legitimidad social -como espacio de intereses colectivos- en la medida que resulte de un proceso incluyente de participación y deliberación entre ciudadanos, agentes y organizaciones de la sociedad”. Lo público como asunto que se relaciona con todos, es pensado por los Colectivos desde esa doble dimensión: como aquello que afecta a todos y aquello que compromete a todos:

Asimismo, los estudiantes tienen claro cómo las acciones de los individuos en contra del medio ambiente de una o de otra manera afectan a todos; es por eso que ellos están atentos a todos los procesos ambientales en la institución educativa, el municipio, el departamento, e incluso en la nación y en el mundo. Hablan, exponen, critican y comentan los “problemas ambientales globales” (Informe INETFRADPDAS. Mejoramiento del aula escolar, 2009).

Teniendo en cuenta que lo público es algo que nos afecta a todos, la identificación

de la problemática ambiental en cuanto al tema del agua y las necesidades de recreación de los estudiantes, permitió la construcción de lo público en la escuela reconociendo los derechos de los niños y su influencia positiva en la sociedad galapera y la comunidad en general, representada por padres de familia, abuelos y los mismos estudiantes, gracias al trabajo conjunto con los docentes (Informe INETFRADPDAS. Parque lúdico, 2009).

Las acciones públicas son respuestas a los problemas públicos, en el caso de nuestro proyecto el hecho de haber establecido un proyecto de educación ambiental para afrontar un problema que afecta a la comunidad por el mal manejo de los residuos sólidos en la institución pública educativa, ha servido de puente para establecer mesas de diálogos y concertación entre los diferentes estamentos que han provocado esta problemática ambiental y con el concurso de todos los agentes que lo componen, se trata de dar solución en forma concertada, participativa a este problema. (...) El colectivo espera a través de la socialización y encuentro con los profesores y estudiantes hacerles entender que el problema de los residuos sólidos (mal manejo en nuestra institución) nos afecta a todos y su solución de igual manera necesita de la participación de todos (Informe INETFRADPDAS. Colectivo Jornada de la Tarde, 2009).

Construir lo público implica convencer a la mayoría que el asunto del cual se trata, incumbe o compete a todos. Al elegir el tema del Carnaval se trata de abordar una problemática que vaya más allá de lo local, que sea pertinente con la situación actual, que afecte, motive o interese a todos; por ejemplo el agua, los recursos naturales, la localidad, etc. (...) El Carnaval como asunto público que afecta a diversos actores sociales presenta las dificultades de toda propuesta pública: hay quienes lo consideran perjudicial a sus intereses, quienes lo juzgan inocuo y quienes lo valoran no solo por su potencial educador para los niños y niñas, sino por lo que puede significar en la vida de la escuela y la localidad (Informe Los Soches, 2009).

La construcción de lo público asociado al tema “afecta a todos” se ha relacionado históricamente con relaciones de poder. Lo público es lo que afecta a todos en la medida en que se trata de un espacio de contestación y conflicto que no necesariamente implica la resolución agresiva del mismo (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

En las reflexiones de los profesores, la dimensión “afecta” tiene connotaciones diversas: como problema que hace daño a todos, como asunto que incumbe a todos, o como tema que interesa a todos. Así mismo “todos” no tiene el mismo significado: puede ser los miembros del colegio, los padres de familia, los vecinos, la comunidad local, la nación, o la humanidad. Por ello, las acciones que comprometen a “todos” son de diverso carácter: los proyectos concretos en los que se realizan algunas actividades específicas que posibiliten o propicien la participación de los estudiantes o profesores, las acciones educativas que trasciendan las fronteras físicas de la escuela o la ‘toma de conciencia’ por parte de los integrantes de los proyectos o de las comunidades a las que se dirigen.

Público y ampliación de las fronteras de la escuela

Las relaciones entre la escuela, la ciudadanía y la democracia constituyen parte del legado que Occidente ha construido por varias centurias en el contexto del proyecto moderno

(Giroux, 2006). La escuela no agota su existencia en las acciones pedagógicas y mucho menos puede ser convertida en una ‘organización’ que produce capital humano a través de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, como algunas fuerzas la han querido reducir (Miñana y Rodríguez, 2003. Rodríguez y Garzón, 2003). Las relaciones de las escuelas con sus entornos son múltiples dado que cada institución escolar urde una trama de interlocutores y actores que se relacionan con la agencia que llevan a cabo estudiantes, profesores, directivas y otros agentes.

Entendiendo que lo público como aquello que se encuentra por fuera de la esfera doméstica o familiar, así como aquello que se encuentra por fuera de lo estatal, la escuela es una institución típicamente pública por definición, pero no siempre en su acción logra constituirse en una “esfera pública” (Fraser, 1997) que designa el foro de las sociedades donde se lleva a cabo la participación política a través del habla. Las reflexiones de los colectivos de educadores que participaron en el estudio se encuentran referencias a la construcción de esos espacios en los que los ciudadanos deliberan sobre sus problemas comunes, así como las condiciones de la escuela local, las posibilidades de desarrollar proyectos de protección de su entorno, o sobre sus propuestas pedagógicas. La escuela se constituye como un espacio institucionalizado de interacción discursiva para debatir, deliberar y actuar caracterizada por “el uso público de la razón” en el que se construye la *polis* (Jaramillo, 2001: 69). Se amplían las fronteras físicas, las intelectuales, las humanas o las institucionales. También las reflexiones de los Colectivos introducen la categoría fronteras externas y fronteras internas.

Se puede admitir de manera consensual en esta categoría, la ampliación de las fronteras de la escuela como espacio público donde circulan diariamente saberes, experiencias, permitiéndole a sus miembros interactuar con su comunidad sector, barrio, municipio, departamento y nación. Dice una estudiante:

“Lo más chévere de este proyecto es el contacto y trabajo con la comunidad (y) darme cuenta que existen muchos problemas ambientales en ese lugar y que los residuos sólidos es un problema en común con nuestra escuela”. Hay dos aspectos fundamentales en el planteamiento de la joven, uno de ellos está relacionado con el trabajo comunitario [y el] segundo aspecto son las relaciones vitales que pueden tejerse entre la escuela y su entorno, al enfocarnos en la comunidad, ésta puede mirarse como un sistema social en el cual los individuos que la componen cuentan con un territorio geográfico y unas relaciones recíprocas para lograr fines comunes en beneficio individual y grupal. (...) La escuela también amplía sus fronteras y construye lo público creando alianzas con las universidades y con los centros de investigación (Informe ENSSA. Gestión, 2009).

La mayoría de las veces la fiesta escolar es una celebración cerrada, al interior de sus muros, y a la que en ocasiones se invita a los padres de familia. Sin embargo el Carnaval Soloriental amplía las fronteras de la escuela, buscando nuevos escenarios de aprendizaje, puesto que se programan frecuentemente actividades como salidas, uso del Internet, invitación a personas expertas en el tema del Carnaval y presentación de videos, entre otros. Igualmente, desaparecen esquemas organizativos establecidos, las instituciones y las comunidades educativas interaccionan libremente tras un objetivo común. No solamente se rompen las fronteras externas de la escuela sino también las internas, entre cursos, salones,

materias y asignaturas (Informe Los Soches, 2009).

Los padres y madres de familia establecen una frontera “invisible” entre la escuela y su entorno, ellos son los “extensores” de la realidad del colegio con el mundo fuera de él, a través de ellos se conoce la institución en otras instancias, como por ejemplo almacenes, supermercados, empresas, cuando se hace gestión para organizar una actividad en el colegio, por ejemplo, como el día de los niños o necesidades que se tengan al interior del mismo (Diario de campo, docente, Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

Si bien, el conocimiento constituye el eje dinamizador de ampliación de las fronteras de la escuela y de su incursión en la esfera de lo público, las acciones concretas de acercamiento a las problemáticas sociales del entorno y los compromisos que la institución educativa y sus miembros adquieren en las soluciones, la preparación, realización y difusión de la fiesta y la acción individual de los padres de familia, constituyen otras formas de romper con las fronteras y de incursionar tanto en los ámbitos públicos, como en la construcción de lo público mucho más allá de los alcances físicos o legales de las escuelas.

Lo público como participación ciudadana

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 (Rodríguez, Miñana, Sáenz y Otros, 2008). La trascendencia de avanzar en la construcción de lo público fortaleciendo la participación ciudadana se debe en parte al debilitamiento de la esfera de lo público que se ha venido dando en la escuela occidental debido a la “lógica del autointerés” o individualismo acentuado que caracteriza las reformas educativas desde finales del siglo pasado (Giroux, 2006: 44).

La construcción de lo público como acción que involucra la participación ciudadana, conlleva una reflexión compleja que articula diversos elementos, los cuales están asociados con la tramitación del conflicto de manera civilizada, el reconocimiento de las diferencias y los derechos, el ejercicio de la ciudadanía, las dinámicas de construcción de la democracia y el desarrollo de la autonomía de los sujetos y las colectividades.

En esta categoría queremos dar a conocer la importancia del debate en la solución de los conflictos. (...) Es necesario enfatizar que la vida de nuestro parque como toda obra pública o privada, expuesta a los intereses de una comunidad, se ha visto implicada en situaciones en que ha estado presente el conflicto. (...) Frente al conflicto en mención pudimos llegar a diferentes conclusiones, por ejemplo: Tomar la decisión de pedir ayuda a autoridades académicas, ambientales y civiles por parte de un grupo de la comunidad educativa. (...) [Sin embargo] Se considera que en la Escuela se hace necesario construir lo público desde la participación y ciudadanía a través del debate y la concertación para vivenciar la democracia y así hacer realidad lo esbozado en el paradigma socio-crítico (Informe ENSSA. Proyecto Mururoa, 2009).

En la reunión con todos los estamentos de la comunidad educativa se evaluó y se

analizó cómo superar el problema que más suele preocupar a la institución hoy: el incremento de las basuras en las aulas, desarrollando nuevas formas de resolverlos. Se pudo participar en la organización de la vida en común, al acordar acciones con todos los miembros de la comunidad que tuvieron un papel activo en la creación de acuerdos de compromisos como medio para mejorar el bienestar de todos y de todas en las relaciones con el ambiente escolar.

Son los actores escolares quienes conocen sus propios males, la democracia consistió en la creación de un espacio de deliberación y de participación en forma activa sin restricciones. (Informe INETFRADPDAS. Colectivo Jornada de la Tarde, 2009).

En el caso de la organización estudiantil dentro de la instancia del gobierno escolar (Consejo Estudiantil), las y los estudiantes han tenido diferentes desarrollos en el proceso de formación de su autonomía. En un primer momento, fueron apoyados por docentes del equipo de gobierno escolar pero poco a poco ellos han logrado ir definiendo sus propios espacios y funciones (Informe Alfonso López Michelsen, 2009).

La participación como dinámica que empodera y de la cual se desprenden formas de acción autónomas constituye una vía para la formación ciudadana y una forma de hacer efectiva la democracia en el ámbito escolar, pues una genuina participación, como una genuina democracia, no pueden estar exentas del conflicto inherente a las relaciones sociales y al que debe atenderse en la construcción de lo público, pues no solo se contraponen intereses, visiones y propósitos individuales, sino que aparecen asuntos colectivos que toman fuerza y se confunden muchas veces con el ‘bien común’ o el interés general.

3. Construcción de lo público y autonomía: Condiciones institucionales que facilitan o dificultan la construcción de lo público

En los informes de los diferentes proyectos, y en el marco de las interacciones entre diferentes actores dentro de las instituciones, los profesores no eluden mencionar algunas situaciones que hicieron difícil la consecución de los objetivos que se propusieron con sus acciones, es decir, que dificultaron los procesos de construcción de lo público a partir de la educación ambiental, la fiesta y el gobierno escolar. Los que mencionamos a continuación son los más recurrentes no sólo en los informes, sino también en las conversaciones informales que como profesores de la universidad mantuvimos en las sesiones de trabajo conjunto.

- El tiempo del que disponen los profesores para dedicar a actividades de investigación es mínimo. Prácticamente, todas sus jornadas están copadas de clases. Aunque los proyectos estén avalados por la institución, se les exige que cumplan un horario estricto sin dedicar más de una o dos horas a la semana. En ocasiones, no se les aprueba a todos los integrantes del grupo de investigadores la misma hora disponible para las reuniones del grupo. Aunque un grupo de profesores manifiesta tener a disposición espacios de reunión y materiales, sí se queja de la dificultad para cumplir horarios que se vuelven muy estrictos. Los grupos de estudiantes voluntarios que apoyan acciones para la construcción de lo público también tienen problemas de disponibilidad de horario.

- Con frecuencia, se deben dedicar esfuerzos a la consecución de recursos que se deberían dedicar a la preparación de las actividades mismas. El ser proyecto de una institución escolar no significa que la institución otorgue los recursos necesarios para desarrollarlo. En cambio, se tiene la sensación de estar buscando dinero para actividades que son del colegio y con las que el colegio se debería comprometer.
- Al tiempo que se eliminó la modalidad ambiental en INETFRADPAS, el parque ecopedagógico Mururoa dejó de ser proyecto interdisciplinario de centro (PIC) en la ENSSA. Estos cambios, han afectado a la asignación de tiempo y atención por las directivas a las iniciativas de tipo ambiental en estos colegios. Por ejemplo, ello ha desencadenado el hecho de que los defensores de Mururoa en la coyuntura actual sean los del área de biología. En INETFRADPAS hubo un grupo que manifestó haberse enriquecido cuando recibió profesores de otras áreas para trabajar en su proyecto.
- Se sigue teniendo la sensación de que los vecinos y la comunidad no están lo suficientemente concientizados de la gravedad de la problemática ambiental en los colegios de la costa. Por ejemplo, en INETFRADPAS siguen vertiendo aguas servidas y arrojando basura y ni los vecinos de Mururoa, ni los profesores han tratado de defender el parque.
- A veces, se presentan problemas de relación con algunos rectores. En un caso, de otro colegio, pero que obstaculizaba la realización de una acción local y coordinada entre colegios. En otro caso, debido a cambios demasiado rápidos de la planta docente (de un 40%) en un contexto de urgencia de fortalecer las estructuras de funcionamiento del colegio, por ser nuevo y grande. Finalmente, también se presentó un caso de desacuerdo fuerte entre los profesores investigadores y la rectora respecto del uso del suelo de la escuela (canchas o parque ecopedagógico).
- La fortaleza de la independencia que daba el ser pequeño y rural, en el caso de Los Soches, está en riesgo ahora, ante la perspectiva de la construcción de un megacolegio en sus inmediaciones, que atraería a los estudiantes que van a Los Soches y acabaría con esta experiencia de educación para la libertad. Igualmente, en el Alfonso López, la autonomía consagrada en la ley no ha sido llevada aún a la práctica.
- Algunos profesores aún sienten dificultad para elaborar registros en su trabajo de campo, sin embargo, sus informes son un buen resultado de su proceso de investigación.
- En los colegios de dos jornadas, es evidente la dificultad para articular las dos jornadas. Esto se problematiza en el caso del Alfonso López en Bogotá, pero en el caso del INEDFRADPAS, ni siquiera se menciona, para los profesores ya es normal trabajar separados y a veces en competencia.

Por otra parte, si bien la mayoría de informes de los proyectos resaltan las dificultades, se vislumbran algunos filones favorables que vale la pena también resaltar:

- Los grupos de profesores se empoderaron en su rol de actores sociales activos e investigadores en el contexto de sus colegios y comunidades. En los casos en que se han presentado conflictos de intereses o encuentros con prácticas autoritarias la actuación de los profesores-investigadores ha generado un clima de debate acalorado pero que por el momento permanece dentro los límites del diálogo razonable.

- Algunos profesores manifiestan haber tenido a disposición espacios y recursos para la reunión, pese a lo difícil que era compaginar horarios. En el caso de los organismos de gobierno escolar, pese a la falta de espacios, los estudiantes del Alfonso López han ido articulándose en dinámicas propias que les otorgan un poco de autonomía. Ayuda disponer de los espacios físicos, pero también escapar al control utilizando lo que se pueda. A veces, la consecución de recursos propios también puede dar márgenes de autonomía, (obviamente, depende de dónde y con quién se busca las donaciones y ayudas).
- El logro de la movilización de la comunidad en el caso de algunas campañas lideradas por los colegios de la costa, así como también de la motivación de los estudiantes que se vinculan a grupos juveniles de voluntariado ecológico. Estos procesos constituyen estrategias pedagógicas para la educación ambiental de los estudiantes y la comunidad.
- Procesos reflexivos de largo alcance no son tan frecuentes. Ayuda la permanencia de los profesores y directivos comprometidos con un estilo diferenciado de educación, afirmado en las realidades locales y con un interés genuino por poner en práctica experiencias de democracia radical que motiven la educación de sujetos autónomos. También ayuda el pequeño ámbito educativo que facilita el acompañamiento personal de los procesos de aprendizaje.

La escuela como construcción pública

Siguiendo la línea de pensamiento que propone Cornelius Castoriadis (2001, 2004), “El hombre es el ser más terrible que existe porque nada de lo que hace puede ser atribuido a un don *natural*” (2001: 29), es preciso preguntarse por el sentido de la condición humana, institucionalizada, pues nacemos instituidos; sin embargo solo podremos hacernos humanos si nos constituimos en instituyentes, es decir, constructores de las mismas instituciones que nos instituyen. La escuela y sus actores no escapan a esa condición, pues la escuela pública en tanto institución, no existe. Es más bien un “deber ser” y, en este sentido, algo a ser tanto defendido como construido tal como lo señala el manifiesto *En defensa de la escuela pública* de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), organización que agrupa a 12000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Afirman ellos:

(...) La Escuela Pública es una filosofía, es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos a la educación y adoptar las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo (...) La escolarización obligatoria y gratuita es un requisito previo para la Escuela Pública, pero no deben confundirse, en modo alguno, ambos conceptos” (CEAPA 2008).

La existencia real de las Instituciones escolares que desarrollaron las experiencias investigativo-pedagógicas de construcción de lo público se puede entender si aceptamos que no es la codificación de los espacios de la escuela, de cada escuela, lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que le imprimen las presencias de quienes la habitan (Duschatzky, 2007: 28). Sólo si se reconoce el carácter instituyente de los profesores y

estudiantes que conforman los colectivos de trabajo y se les ubica espacio-temporalmente en cada uno de los proyectos y en las circunstancias que han venido configurando históricamente las instituciones que participaron en el estudio, se podrá vislumbrar el valor de la práctica pedagógica mediada por la acción investigativa que cada sujeto y cada colectivo asumió y los sentidos que dichas prácticas conllevan para quienes las adelantaron.

Las prácticas que configuran la gestación y desarrollo de los proyectos encarnan las concepciones y experiencias de sus autores en cuanto cada una se ha venido fraguando en la historia de quienes las lideran y en la configuración de la identidad de cada escuela. Es así que, “Escuela, Entorno vivo”, como proyecto colectivo-institucional que da origen a los proyectos de las dos jornadas del Colegio Francisco de Paula Santander, o “La educación ambiental como eje articulador del currículo”, que propició la creación de Mururoa para transformar un potrero en un parque ecopedagógico y la formulación y desarrollo de acciones orientadas a formar en la gestión ambiental, en el caso de Baranoa; o la participación de un colectivo comprometido con redimensionar el sentido de la escuela para unos niños en condiciones de marginalidad a través del carnaval, en Los Soches; o la conformación de grupos de trabajo de estudiantes, profesores y padres para darse las normas y abrir espacios de participación democrática que regirán en nuevo colegio Alfonso López Michelsen, constituyen los contextos que hacen posible identificar algunas constantes que se presentaron en las cuatro instituciones en el desarrollo de esta experiencia y de reconocer alguna diferencias que marcan la “identidad institucional” y, por tanto, la existencia real de cada una de estas escuelas.

Los problemas que cada colectivo definió como relevante y pertinente para participar en el proyecto y los objetivos que se trazaron, dan cuenta de formas de vida individuales, institucionales y locales, es decir, se relacionan con las condiciones materiales que cada escuela, cada grupo y cada participante ha venido construyendo en su historia. Analicemos algunos de ellos:

- Las condiciones de desaseo, higiene e insalubridad que encuentran cada día en las aulas, haciendo imposible habitarlas y mucho menos desarrollar procesos educativos con un mínimo de respeto a la dignidad de estudiantes y profesores y con un mínimo de eficacia educativa, lleva a un colectivo a plantearse como proyecto, “El mejoramiento del aula escolar”.
- Otro colectivo observa que los niños más pequeños de la institución no tienen lugar para el juego, por cuanto los espacios son tomados por los más grandes y no queda lugar para ellos, o los lugares son inhóspitos o en condiciones de riesgo, por tanto se propone adelantar acciones para ubicar, diseñar y construir un “parque lúdico”.
- Un tercer grupo encuentra como problema de salubridad que las aguas servidas del barrio vecino llegan a la entrada del colegio haciendo del lugar un sitio nauseabundo y poniendo en riesgo la salud y bienestar de quienes a diario habitan la escuela, por tanto se proponen adelantar un proyecto que comprometa a la comunidad de vecinos, a las autoridades, a las empresas de servicios públicos y los agentes escolares en buscar soluciones concertadas a dicha problemática.
- Otro colectivo que ha venido estudiando la problemática ambiental del municipio por varios años, reconoce que desde 2005 se han dado cambios y, por tanto, retoma la Monografía existente y busca actualizarla, pues la consideran una herramienta fundamental para la educación ambiental de los jóvenes del colegio y, como un

documento clave para que el colegio pueda participar en procesos de planificación y de desarrollo municipal.

- Un colectivo que ha trabajado por años la problemática de los residuos sólidos y basuras en el colegio y el municipio, reconoce que falta mucho trabajo de educación y una vía consiste en identificar los problemas más prominentes en este aspecto, para lo cual decidió dilucidar públicamente los problemas ambientales de la institución, su área, sus límites y contornos y proponer consensualmente una serie de actividades y una actitud frente a esta problemática.
- La degradación de un lugar, propiedad de la escuela, convertido en basurero y en terreno de descargue de aguas servidas y con riesgo inminente de ser invadido por familias que sufre desplazamiento forzado para construir sus viviendas, llevó hace años a un grupo de profesores que fueron rápidamente seguidos por estudiantes a plantearse la posibilidad de rescatar el terreno y convertirlo en parque ecopedagógico para siembra de especies nativas y con fines educativos abiertos a toda la región. Los niños y jóvenes se pusieron la consigna que este sitio no sería otro lugar de desechos y por ello, le dieron el nombre de Mururoa.
- Las problemáticas ambientales de la institución escolar y su entorno se convirtieron en el pretexto para adelantar acciones educativas orientadas a la toma de conciencia y al cambio de comportamientos por parte de los habitantes de la escuela y los vecinos del barrio. Adelantaron no solo acciones pedagógicas y campañas de limpieza, sino que lograron producir una cartilla de Gestión Ambiental.
- La condición de marginalidad y la precariedad de la vida en las escuelas del sur oriente de la capital, llevaron a varios grupos de maestras y maestros a buscar caminos para dar nuevos sentidos a sus escuelas y encontraron que la ausencia de fiesta acentuaba la precariedad, por ello desde hace veinte años decidieron que cada año seleccionarían una problemática que tocara a los niños y niñas del sector, a sus familias y vecindarios, para convertirlos en tema de estudio que nucleara el currículo escolar anual y desembocara en una fiesta que denominaron “Carnaval Solorienta”, el cual se realiza el 31 de octubre, buscando responder y hacer resistencia a la fiesta del Halloween.
- La condición de encontrarse todos “recién llegados” a un colegio nuevo planteó a la Secretaría de Educación la necesidad de acompañar diversos procesos de la organización del nuevo colegio y los educadores encontraron que, además de elaborar un proyecto educativo institucional -PEI-, un proyecto curricular propio, era prioritario darse unos estatutos de vida que permitieran la convivencia y propiciaran el trabajo educativo en la institución, en un clima democrático que minimizara el autoritarismo e impulsara la participación. Razón por la cual se dedicaron a configurar el Gobierno Escolar.

Estos problemas y sus objetivos, pueden parecer triviales a los ojos extraños, pero no lo son para sus agentes. Cada situación se tipifica por un sentido abiertamente público, pues no es el conocimiento por el conocimiento lo que les dio vida, sino el reconocimiento de un Otro que se afectaba con el problema y la decisión de adelantar acciones colectivas que incidieran en las vidas de esos Otros. No solamente los problemas que se formularon tienen un carácter público, sino que las acciones que los colectivos emprendieron afecta a terceros (en el sentido de Dewey, 1958) y, por tanto, se constituyen en acciones públicas, que van más allá de las fronteras de la escuela como agencia de enseñanza y la instituye como cuerpo vivo en los contextos en los cuales se inserta, convirtiéndola no solo en institución

visible, sino que en ella y desde ella se instituyen formas diversas de ciudadanías activas y de construcción efectiva de procesos democráticos y participativos.

De ese carácter público de la acción pedagógica e investigativa, dan cuenta las reflexiones que adelantaron los colectivos, las cuales dan cuenta de las diversas formas de entender y de construir lo público a través de proyectos tan distintos y en condiciones institucionales tan diversas, muchas veces, adversas como se puede ver al analizar las relaciones entre la construcción de lo público y la autonomía.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, Cornelius. 2001. *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 2004. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987- La Creación Humana I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) *En defensa de la escuela pública*. Consultado en línea en octubre de 2008, en <http://www.ceapa.es/>.
- Dewey, J. 1958. *El público y sus problemas*, Buenos Aires: Ágora.
- Dias-Sobrinho, José. 2004. “¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?” En *Educ. Soc.* vol.25 no.88 especial. Campinas.
- Durkheim, Émile. 1990. *Educación y Pedagogía*. Bogotá: ICFES-Universidad Pedagógica Nacional.
- Duschatzky, Silvia. 2007. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, Arturo. 2003. “Worlds and knowledges otherwise: The modernity-coloniality research programme”. Versión revisada a partir de la presentada al Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Amsterdam, July 3-6, 2002. In CEISAL, ed. *Cruzando Fronteras en America Latina*. Amsterdam: CEDLA, 2002. Accesible en internet: <http://www.unc.edu/~aescobar/html/texts.htm>
- Frigerio, Graciela & Gabriela Diker (Comps). 2005. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante, editorial.
- Garay, Luis-Jorge. 2000. “Una nota sobre la construcción de lo público en Colombia”. *V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector*. Cartagena de Indias, Colombia.
- Giroux, Henry. 1997. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- _____. 2001. *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- _____. 2006. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Hargreaves A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hart, R. A. 1993. *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef.
- Jaramillo, Rubén. 2001. “Sobre el origen de la “esfera de lo público””. *Trans, Revista de la sede Bogotá*, Universidad Nacional de Colombia. No. 1: 64-90.
- Krotz, Esteban. 2002. *La otredad cultural: entre utopía y ciencia: un estudio sobre el origen, desarrollo y reorientación de la antropología*. FCE. México.
- Mahecha, Ana María. 2009. *La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público: dos estudios de caso en el Departamento del Atlántico*. Tesis de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Melich, Joan Carles. 1998. *Totalitarismo y fecundidad*. Paidós. Barcelona.
- Miñana, Carlos y José-Gregorio Rodríguez. “La educación en el contexto neoliberal”. En: *La Falacia neoliberal. Crítica y Alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Págs. 285-321.
- _____. 2008. “Tiempo para el aprendizaje”: reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas. En *Revista Propuesta Educativa*, 29 (junio) 41-50. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=17
- _____, Martha Orozco y otros. 2009. *Haciendo pública la escuela pública: dos caminos*. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá.
- Mockus, Antanas & Otros. 1994. *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Monroy, Betty. y Otros. 2005. *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Múnera, Leopoldo. 2001. “La tragedia de lo público”. *Trans, Revista de la sede Bogotá*, Universidad Nacional de Colombia. No. 1: 224-243.
- Rodríguez, José-Gregorio. 1997. “La Escuela, casa de estudio”. *Revista Alegría de Enseñar*. 31. Fundación FES, Cali.
- _____, y Juan-Carlos Garzón. 2003. “Cooperação escola-universidade e a construção do currículo”. En: Leite-Garcia, Regina e Antonio Flávio Barbosa Moreira (Org.). *Currículo na contemporaneidade - incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, Págs. 209-253.
- _____, Carlos Miñana, Javier Sáenz y Otros. 2008. *Saberes locales construcción de lo*

- público en la escuela*. Informe Final. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Quéré, Louis. 2003. "Le public comme forme et comme modalité d'expérience". En: Cefaï, D. y D. Pasquier *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. P. 113-134. Paris: PUF
- Sáenz, Javier. 2004. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá: IDEP.
- Sanmartín y Ortí. 1992. "Evaluación de tecnologías". En: *Estudios sobre tecnología y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel. 1990. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- _____. 1998. *Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trilla, Jaume. 1993. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.