



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

Haciendo pública la educación pública: construyendo alternativas entre la escuela y la universidad

Estudio desarrollado en el marco de la Convocatoria Nacional de Investigación 2008
*Modalidad 1. Apoyo a través de proyectos a grupos de investigación consolidados (clasificados
en Categoría A en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología)*

INFORME ACADÉMICO Y PRODUCTOS ACADÉMICOS FINALES

Presentado a la Dirección de Investigación de la Sede de Bogotá

Bogotá, septiembre de 2009

**

Equipo de investigación Universidad Nacional

- Carlos Miñana Blasco: Investigador principal y director del proyecto
Profesor del Departamento de Antropología
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia
- José Gregorio Rodríguez: Profesor del Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia
- Martha Orozco de Amézquita: Profesora del Departamento de Biología (Pensionada)
Facultad de Ciencias
Universidad Nacional de Colombia
- Catalina Toro Pérez: Profesora del Departamento de Ciencia Política
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional de Colombia
- Javier Orlando Lozano Escobar: Profesor del Departamento de Ciencias Humanas
Facultad de Administración
Universidad Nacional de Colombia -Sede Manizales-
- Margarita Jaramillo: Profesional, Coordinación administrativa y financiera

Estudiantes Asistentes y Auxiliares de Investigación

- Ana María Mahecha: Antropóloga, Estudiante de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo
- Clara Inés Pachón: Lingüista, Estudiante de Maestría en Estudios Políticos

Instituciones y profesores investigadores participantes

- *Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, Galapa (Atlántico)*
Jornada de la Mañana

Celia Trillos	Profesora de Ciencias Naturales
Iveth González	Profesora Ciencias y Educ. Ambiental
Mary Márquez	Profesora de Español
Nidia Higgins	Profesora de Español
Nury Ortiz	Profesora de Ciencias Naturales
Cristina Ahumada	Profesora Matemáticas y Artes en primaria
Heidy Pérez	Profesora de Inglés
Mabel Sandoval	Profesora de Ciencias Sociales
Flora Vergara	Profesora pensionada

Jornada de la Tarde

Israel Quintero	Profesor de Ciencias Naturales
Efrén Díaz	Profesor de Ciencias Sociales
Ledys Mercado	Profesora de Español
Wilfrido Llanos	Profesor de Matemáticas

- *Escuela Normal Superior Santa Ana, Baranoa (Atlántico)*

Miguel Rodríguez	Profesor de Ciencias Naturales
Raquel Gil Orozco	Profesora del Área de Pedagógicas
Jazmín Llanos	Profesora del Área de Pedagógicas
Ruth Jimeno	Profesora de Ciencias Naturales
Ibón Silvera	Profesora de Ciencias Naturales
Alba Torres	Profesora de Ciencias Naturales

- *Institución Educativa Distrital Los Soches (Bogotá)*

Rosa Isabel Camelo	Profesora de Educación Básica y Media
María Nilsa Castaño Pavas	Directiva docente de Educación Básica y Media

- *Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen (Bogotá)*

Diana Patricia Gutiérrez	Profesora de Ciencias Sociales
Diana Concha	Coordinadora académica

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
AGRADECIMIENTOS	6
1. EL PROBLEMA Y LA METODOLOGÍA	7
2. ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA ANA DE BARANOA (ENSSA)	16
2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ENSSA Y SU TRAYECTORIA INVESTIGATIVA.....	16
2.2. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA	18
2.2.1 <i>Gestión Ambiental</i>	18
2.2.2 <i>Parque Eco-Pedagógico Mururoa</i>	32
3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE GALAPA (INETFRADPAS)	46
3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INETFRADPAS Y SU TRAYECTORIA INVESTIGATIVA	46
3.2. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA	48
3.2.1 <i>Por una Galapa limpia</i>	48
3.2.2 <i>Mejoramiento del Aula Escolar y su Entorno</i>	54
3.2.3 <i>Monografía</i>	59
3.2.4 <i>Parque lúdico de agua</i>	67
3.2.5 <i>Colectivo docente de la Jornada Tarde</i>	74
4. CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL RURAL LOS SOCHES	95
4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE DE LOS SOCHES Y SU TRAYECTORIA INVESTIGATIVA.....	95
4.2. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DEL CARNAVAL SOLORIENTAL EN 2008	96
5. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN	109
5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ALFONSO LÓPEZ Y SU TRAYECTORIA INVESTIGATIVA	109
5.2. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA: GOBIERNO ESCOLAR	110
6. LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE DOS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CARIBE COLOMBIANO	128
6.1 LO AMBIENTAL Y LO EDUCATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO	128
6.2 LO AMBIENTAL: DISCURSOS Y NARRATIVAS	130
6.3 ENTRE LOS DERECHOS COLECTIVOS Y LA PARTICIPACIÓN.....	135
6.4 LO PÚBLICO COMO PUBLICITAR Y HACER PÚBLICO, COMO DELIBERACIÓN.....	140
6.5 MOVILIZACIÓN, SOCIEDAD CIVIL Y ESTADO	145
6.6 LO PÚBLICO Y LOS SENTIDOS DE PROPIEDAD	147
6.7 LO AMBIENTAL COMO PROBLEMA SOCIAL DE NATURALEZA COGNITIVA Y COMO EXPERIENCIA FORMATIVA.....	149
7. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO	155
7.1. INTRODUCCIÓN	155
7.2. LAS DINÁMICAS SEGUIDAS POR LOS GRUPOS PARTICIPANTES	157
7.3. ACCIÓN PEDAGÓGICA Y REFLEXIÓN SOBRE LO PÚBLICO	171
7.4. CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO Y AUTONOMÍA: CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE FACILITAN O DIFICULTAN LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO	183
7.5 LA ESCUELA COMO CONSTRUCCIÓN PÚBLICA.....	184
CONCLUSIONES	190
BIBLIOGRAFÍA	194

Presentación

Este informe de investigación elaborado en forma cooperativa entre profesores de colegios oficiales, profesores universitarios y estudiantes de maestría de la U. Nacional de Colombia está organizado de la siguiente manera:

- Una primera parte de presentación de los antecedentes, objeto y enfoque metodológico.
- Una segunda parte que recoge las experiencias pedagógicas realizadas en los colegios oficiales del Departamento del Atlántico (dos colegios, siete experiencias) y de Bogotá (dos colegios, dos experiencias). Estos textos fueron redactados básicamente por los profesores de los colegios con el acompañamiento de la Universidad. Cada texto incluye una contextualización del colegio en el que se realizó la experiencia, una descripción de la experiencia y unas reflexiones sobre el sentido de lo público construido en ella.
- Una tercera parte que analiza las experiencias de educación ambiental (las siete experiencias de los dos colegios de la costa) desde la perspectiva de la ciencia política y los estudios ambientales. Este texto tiene un carácter de artículo de investigación para revista indexada.
- Una cuarta parte que analiza todas las experiencias desde una perspectiva más pedagógica y que tiene el carácter de capítulo de libro editado.
- Unas conclusiones generales.
- Bibliografía.

Agradecimientos

Agradecemos de manera especial a estudiantes, profesoras, profesores, administrativos, padres y madres de familia, y directivas de las escuelas y colegios participantes, quienes hicieron posible esta investigación y quienes, con sus valiosos aportes y espíritu colaborativo, contribuyeron de múltiples formas a lograr los objetivos del estudio.

1. El problema y la metodología

Planteamiento del problema

Después de realizar un proyecto de investigación que permitió analizar la problemática de la educación pública en el país en cuanto pública, este estudio se propuso construir y sistematizar alternativas para fortalecer la dimensión pública de la educación en un trabajo cooperativo entre el Programa RED de la UN, y maestras y maestros del Departamento de Atlántico y de Bogotá. De esta forma se busca contribuir al debate sobre el sentido de la educación pública, tanto en la educación básica y media, como en la educación superior.

El proyecto se preguntó por las formas como se producen experiencias y prácticas pedagógicas que promueven la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela, y en las relaciones con su entorno, en tres escenarios escolares que el conocimiento desarrollado por el Programa RED en la investigación “Saberes locales y construcción de lo público en la escuela” ha detectado como de especial potencial y significado en la configuración de lo público en las instituciones educativas nacionales: lo ritual y artístico, las prácticas de participación y gobierno escolar y, en tercer lugar, los procesos de educación ambiental. En este sentido, lo que se buscó fue comprender la especificidad de este tipo de prácticas y los sentidos que tienen para las comunidades educativas de cuatro colegios públicos, dos de Bogotá y dos del Departamento de Atlántico con los cuales se llevó a cabo una experiencia de construcción de lo público y de sistematización sobre los factores de dichas experiencias que la hacen posible y que podrían orientar experiencias similares en otras instituciones educativas.

A partir de los avances de las investigaciones “Saberes locales y construcción de lo público en la escuela” (Rodríguez, Miñana y otros, 2008), que se centró en las dimensiones más curriculares y de aula en la construcción de lo público en escuelas colombianas, y “Haciendo pública la escuela pública: dos caminos” (Miñana, Orozco y otros, 2009), que se enfocó en la fiesta y el gobierno escolar, el actual proyecto se orientó a comparar los tres escenarios mencionados arriba, integrando las dimensiones significativas de lo público. Estas dimensiones son:

- a) La comprensión de lo público como aquello que potencialmente afecta a todos; como categoría y ámbito inestable y en disputa, en tanto escenario de contestación y conflicto entre sujetos, culturas e instituciones. A partir de esta comprensión se establece una relación estrecha entre los conflictos escolares y lo público, a partir de dos referentes centrales: de una parte, que lo público no es una cualidad ideal propia de los acuerdos y los consensos, sino también de las divergencias y diferencias; de otra, que habría algo “público” en la forma en que se tramitan y discuten las divergencias.
- b) Lo público en tanto “deber ser” y en este sentido, como algo a ser tanto defendido como construido.
- c) La asociación de lo público con las normas y prácticas de convivencia, con el gobierno escolar,

con las relaciones de poder entre maestros y alumnos, con los conocimientos de las ciencias sociales, con la identidad cultural, con lo “popular”, con los derechos humanos, con los problemas del entorno, y con las actividades escolares con componentes “extra-curriculares” como el arte, las fiestas, las ceremonias y otro tipo de eventos que rompen los tiempos y espacios formalizados por la racionalidad cotidiana propia de las clases y las asignaturas específicas.

d) La comprensión de lo público, como el conjunto de prácticas, saberes, subjetividades, sensibilidades “dignas” de entrar a la escuela, lo cual en términos prácticos, orienta la mirada hacia aquellos temas y problemas de la práctica escolar que suscitan discusiones y conflictos abiertos en términos de su inclusión/exclusión del escenario escolar.

e) La visibilización de un conjunto de líneas de fuerza que están afectando la construcción de lo público -del interés común, de lo que beneficia a todos- en las instituciones educativas, tales como el énfasis en prácticas individualizantes y competitivas que debilitan el tejido social; la lógica gerencialista de muchas escuelas con su énfasis en la eficiencia, la ampliación de la cobertura sin incrementar los recursos, y el control de arriba hacia abajo; la reestructuración de las instituciones educativas; el desentendimiento relativo en relación con los asuntos escolares de los sectores más pobres de la población.

f) La comprensión de lo público no sólo como aquello que beneficia a todos, sino como una cualidad de la experiencia colectiva: como aquello sobre lo cual se delibera y decide de manera amplia, participativa y democrática.

En este contexto, el proyecto se preguntó por el tipo de experiencias y prácticas pedagógicas que resultan especialmente significativas para pensar y promover la construcción de lo público en la escuela y, en concreto, realizó un análisis sistemático y comparativo entre las experiencias en las que se transforman las formas de participación, comunicación y gobierno escolar al interior de la escuela; en las que la escuela se moviliza y participa en la creación y ampliación del espacio público de su entorno con actividades artísticas y festivas; y en las que se construyen proyectos de educación ambiental que replantean las relaciones entre escuela y comunidad local.

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

a) La escuela es la institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas. No se trata de un escenario público per se, sino un escenario en el cual la construcción de lo público es

susceptible de convertirse en un experimento de democracia radical, entendida esta como el máximo posible de experiencias compartidas, eso es como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una “comunidad de intereses” a partir del reconocimiento de las diferencias

b) El experimento democrático de construcción de lo público en la escuela abarca el conjunto de prácticas escolares. No se limita a los procesos de gobierno escolar, ni a las relaciones de poder entre los distintos sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia), sino que abarca también las prácticas de saber: los planes de estudio, las formas de enseñanza, las formas de disponer a los sujetos en relación con el conocimiento.

c) La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática.

d) Una acción se convierte en algo “público” no necesariamente por su carácter colectivo, ni por el escenario en el que tiene lugar, sino en tanto pueda potencialmente afectar a la colectividad en su conjunto.

En el actual proyecto, el Programa RED junto con los colegios oficiales de Bogotá y del Departamento del Atlántico, avanzó en esta línea construyendo y sistematizando con los maestros experiencias en tres ámbitos, tal como se ha señalado anteriormente: la participación y el gobierno escolar, lo festivo y las artes y la educación ambiental. Respecto a la participación y el gobierno escolar, resulta obvia su dimensión política y pública. Tal vez es menos claro teóricamente el porqué la opción por lo festivo y lo artístico en este proyecto. En trabajos anteriores publicados por investigadores del Programa RED hemos mostrado las complejas relaciones entre fiesta, maestros y escuela, tanto en territorios indígenas como en contextos urbanos y campesinos (Miñana, 2003b, 2002b), en Colombia como en otros países de Iberoamérica. En una de esas investigaciones, concluíamos: “Lo festivo, si se asume con cierta profundidad, puede constituirse en espacio educativo fértil, productivo, significativo. La condensación simbólica y la explosión expresiva que se produce en la fiesta la convierten en un lugar privilegiado para los procesos de construcción de identidades, para la negociación de sentidos, para la expresión y consolidación de tejido social, para la participación, para la polifonía de los lenguajes y del simbolismo, para el reconocimiento de la diversidad. Fiesta y escuela se constituyen en una especie de ‘laboratorio’ social y cultural donde especialmente algunas maestras y maestros, como líderes culturales, exploran, experimentan, inventan y recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad. Estos cambios en las formas de transmisión e interacción, tanto en la escuela como fuera de ella, transforman asimismo la escuela y la fiesta. La fiesta abre un campo fecundo en las relaciones entre escuela y cultura incorporando modalidades no escolares de socialización. La escuela se enriquece con formas de aprendizaje que habían sido excluidas de sus muros por las miradas academicistas y enciclopedistas, como las que parten de la vivencia, del aprender haciendo, del contacto intergeneracional -en especial con los ‘mayores y

sabedores⁷-, del aprendizaje contextualizado y en los lugares apropiados para ello, del aprender como un participar cada vez más activo y con mayor propiedad en una comunidad de practicantes... Y viceversa, la fiesta puede enriquecerse con los recursos tecnológicos, simbólicos de la escuela y, en especial, del aporte y vitalidad de los jóvenes, niños y maestros” (Miñana, 2002b:16). En este contexto cabe preguntarnos por el papel que puede cumplir este tipo de experiencias en renovar la idea de la escuela como espacio público y en la ampliación del espacio público a partir de la acción de la escuela.

Antecedentes y Justificación

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

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

En los últimos cinco años, el Programa RED ha venido desarrollando una dinámica de investigación cooperativa escuela-universidad, en instituciones escolares públicas de diversos lugares del país, a través de la cual se promueve la investigación sobre las realidades y los saberes locales para incorporarlos al currículo y a las prácticas pedagógicas. Esta experiencia ha logrado cambios en las dinámicas institucionales y en el significado de la escuela para los estudiantes, los profesores y las comunidades en las que se adelanta. Sin embargo, por el carácter público de la educación y por el valor que significa para nuestra sociedad la construcción de formas diversas de ciudadanía, ha sido necesario ampliar el horizonte para analizar si estas

experiencias, además de enriquecer la vida de las escuelas y de brindar nuevos significados a la experiencia escolar, tienen un valor significativo para contribuir a la construcción de lo público.

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

Durante el año 2008 se llevó a cabo el proyecto -auspiciado por IDEP-COLCIENCIAS- "Haciendo pública la escuela pública: dos caminos". Esta investigación acompañó los procesos de construcción de lo público al interior de dos colegios distritales con los cuales el Programa RED ya venía trabajando: Los Soches, en el marco del proyecto de "Saberes Locales", y la IED Alfonso López Michelsen, en el marco del Proyecto de Excelencia de la SED. El primero de ellos ya había adelantado durante dos años una investigación sobre la temática junto con RED, y en esta ocasión centró su mirada en el papel que juega el Carnaval Solorienta -en el que participa desde hace años- en la ampliación del sentido de lo público desde la escuela. El segundo colegio, una institución nueva que estaba creando su PEI, que estaba apenas conformándose y organizándose, era un buen laboratorio para explorar innovaciones y nuevas formas de participación y gobierno escolar en las que se dimensiona explícitamente el sentido público de la escuela.

El presente estudio, como continuación del anterior, se enfocó en avanzar en esta línea de investigación, analizando de manera sistemática y comparativa las acciones y prácticas pedagógicas que se orientan a fortalecer la dimensión pública de la educación, recogiendo las experiencias de los dos colegios de Bogotá mencionados arriba, sumados a los procesos de educación ambiental que se adelantan en dos colegios del Atlántico: la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander (municipio de Galapa) y la Escuela Normal Superior Santa Ana (municipio de Baranoa). De esta manera, el trabajo de campo en la presente investigación se centró en el acompañamiento a estos últimos colegios, con los cuales el Programa RED ha trabajado desde hace 10 años en diversos proyectos.

La problemática de investigación (la construcción de lo público en la escuela) es de suma importancia para la educación en el país y en el mundo en general, en un momento en que las fronteras entre educación pública y privada han sufrido grandes transformaciones por la introducción de lógicas mercantiles y empresariales en la escuela y en los sistemas educativos, y en el que se pretende que los actores se posicionen frente a la educación como clientes que eligen su opción educativa e ideológica en el mercado educativo.

Objetivo general

Construir y sistematizar -en un trabajo cooperativo entre el Programa RED-UN y maestros de colegios públicos del Departamento del Atlántico y de Bogotá- alternativas pedagógicas para fortalecer la escuela como espacio de construcción de lo público.

Objetivos específicos

- Proponer y llevar a cabo alternativas de construcción de lo público con cuatro colegios públicos del Departamento del Atlántico y de Bogotá.
- Sistematizar las alternativas desarrolladas en los cuatro colegios dando cuenta de las propuestas pedagógicas, de sus procesos de formación y desarrollo, y del papel de los actores y las concepciones de lo público que se construyen en cada una de ellas.

Metodología

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

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

Los órdenes y las recurrencias son siempre, como ya se ha mencionado anteriormente, locales, contingentes, inestables, y se basan en la interacción, que está constituida también por “los significados que las personas atribuyen al tipo de situación en la que la acción conjunta se produce” (Blumer, 1982:44), significados que también se construyen en interacción. Lo anterior no presupone que la simbolización sea un asunto permanentemente problemático para los actores sociales, o que haya que estar inventando minuto a minuto; hay rutinas, hay presuposiciones, hay “marcos” (*frames*) “disponibles” en la terminología de Goffman, relativamente institucionalizados (Snow 2001:371-372), pero cuyo origen sigue estando en la acción inmediata y recíproca (Luckmann, 1996:120-123, 105) (Douglas, 1996).

Más aún, una buena parte de la interacción versa explícitamente sobre esas convenciones, rutinas,

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

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

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

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

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

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

Blasco, 1999).

La investigación se aborda desde estrategias diversas que se construyen en interacción con los objetos de estudio y desde las tradiciones investigativas anteriormente señaladas. Es decir, que se realiza trabajo de campo y observación directa de las instituciones educativas a manera de estudios de caso. El trabajo del equipo de investigadores (maestros de colegios y profesores universitarios) se amplió en algunas ocasiones a eventos con participación más numerosa de directivos y docentes, de estudiantes y padres y madres de familia. Si bien el equipo estuvo abierto a lo que aconteció en las escuelas en relación con los diversos procesos de construcción de lo público, se prestó especial atención a las formas en que se amplía y se construye lo público desde tres ejes de acción: la fiesta y el arte, la participación y gobierno escolar y la educación ambiental.

Desarrollo de la investigación en los colegios del Atlántico

El pivote de la investigación desarrollada en los colegios del departamento del Atlántico fue la cooperación activa de los profesores co-investigadores. Por ello, el insumo principal del estudio fueron sus diarios de campo, donde la estrategia era que ellos registraran las acciones pedagógicas adelantadas por cada proyecto de educación ambiental y las reflexiones sobre cómo éstas contribuían a la construcción de lo público. Para ello, los profesores de la U. Nacional realizaron talleres y visitas de acompañamiento periódicas, en las que, entre otras actividades, se asesoraba sobre las dimensiones de lo público a nivel teórico y se compartían guías con criterios concretos que orientaran la escritura de los registros. Igualmente hubo un acompañamiento por períodos más prolongados por parte de Ana María Mahecha, estudiante de maestría, acompañamiento que se aprovechó para producir registros de campo que complementaron los realizados por los profesores de los colegios.

En la última fase del estudio, los profesores de cada subproyecto o frente de trabajo elaboraron un informe final que busca dar cuenta de las acciones realizadas y de su relación con la construcción de lo público. De esta forma, el corpus principal de datos que analizó el equipo de RED fueron los registros de los diarios de campo y los informes finales. Esto permitió comparar estas experiencias con las de Bogotá.

Como se ha mencionado, este proceso de investigación tuvo un carácter colaborativo y en ese sentido dependió en gran medida de la participación activa y aportes de los profesores de los colegios. Este aspecto fue problemático en varias etapas del proceso. Las dinámicas institucionales, los ritmos y prácticas habituales en los colegios del Atlántico coadyuvaron a que el proceso fuese lento y accidentado. Se hace referencia aquí principalmente a los siguientes factores:

- El reducido o nulo tiempo institucional asignado para los frentes o colectivos de trabajo. Los profesores en su mayoría no disponían de un horario especial para trabajar –sólo algunos tenían dos horas a la semana-, razón por la cual debían verse a veces en descansos o en horas de clase, dejando solos a los estudiantes con algún trabajo.

- La dificultad para que los profesores registraran las acciones pedagógicas. Esto se relaciona, por un lado, con la ausencia de un hábito de escribir con frecuencia de una gran parte de los profesores. Se había pactado con ellos la realización de un registro semanal, lo cual no fue posible de lograr. Por otra parte, cuando se realizaban registros, la mayoría de éstos no describían acciones pedagógicas como tal, sino que se centraban, por ejemplo, en momentos cotidianos de la vida de la escuela donde se evidenciaban problemas estructurales y/o recurrentes en relación con lo ambiental y lo público.
- Este proyecto no proveía “incentivos o recompensas” concretas a los profesores participantes ni a los colegios. Esto está relacionado con el auge de los procesos de calidad y acreditación en el ámbito educativo, los cuales inciden en la escala de prioridades de dichas instituciones. Se observa entonces una preocupación por cumplir índices y mostrar resultados concretos. A su vez esto tiene un impacto sobre los profesores de cada frente, lo cual se evidencia en que muchos registros se enfocan en describir gestiones administrativas (no acciones pedagógicas). Esto quizás podría interpretarse como una pretensión por “validar o legitimar” el trabajo ante las rectorías.

A nivel del diseño de la investigación por parte del equipo de la Universidad, es importante reconocer que el periodo definido (un año) no permite analizar plenamente las acciones pedagógicas en relación con la construcción de lo público, puesto que esto involucra procesos de largo plazo. En otras palabras, dados los ritmos escolares, una experiencia pedagógica significativa no se da en menos de tres o cuatro años. Las limitaciones dadas por las lógicas de financiación para la investigación (un año) hacen imposible realizar un proceso con una duración que permita la maduración e implementación de las propuestas. No obstante, esto pudo paliarse parcialmente porque la mayoría de las instituciones participantes llevaban una larga trayectoria vinculadas con el Programa RED y había iniciadas algunas experiencias que podían ser analizadas en la perspectiva del proyecto.

A continuación se describen brevemente los colegios participantes, las experiencias pedagógicas desarrolladas y las reflexiones de los mismos docentes sobre dichas experiencias.

2. Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa (ENSSA)

2.1. Descripción general de la ENSSA y su trayectoria investigativa

La Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa -ENSSA- es una de las instituciones más tradicionales de Baranoa, municipio del cual se hace relevante mencionar algunos datos generales. Está ubicado a 20 km de la ciudad de Barranquilla, toma su nombre del cacique Barahona del pueblo mokaná que habitó este territorio antes de la conquista española. Tiene un total de 53.508 habitantes, de los cuales 44.634 se ubican en la cabecera municipal y 8.874 en la zona rural (según proyecciones poblacionales del último censo, DANE, 2005). En el casco urbano, el crecimiento físico y social se ha dado de manera desordenada y sin planeación alguna, debido a la ausencia de una legislación urbana clara, hecho que ha implicado serios problemas de saneamiento básico y alcantarillado. A ello se suma el índice creciente de población, vinculado en parte a la inmigración producto del desplazamiento forzado. Adicionalmente, se presenta un gran porcentaje de la población que no cuenta con sus necesidades básicas satisfechas.

La ENSSA, tiene un alto reconocimiento entre la población y las autoridades municipales y gubernamentales, puesto que durante su larga trayectoria ha entablado una relación estrecha y cotidiana con la diversidad de actores del municipio. Para el año 2009, el colegio tiene 1810 estudiantes y cuenta con 68 profesores, dos en Preescolar, quince en Primaria, y cincuenta y uno en Secundaria. El equipo directivo está formado por la rectora y seis coordinadores.

Su historia inicia en 1956 cuando se funda por Ordenanza el Instituto Santa Ana, bajo la modalidad de Educación para el Hogar, gracias al liderazgo de Doña Olinda Oñoro de Gómez, quien estaba muy interesada en la formación de las mujeres del municipio. Luego, en 1960, también por Ordenanza, se cambia la razón social por la de Instituto Pedagógico Santa Ana de Baranoa, lo que significó desarrollar la modalidad pedagógica de formación de maestras. En 1987 el Instituto se convirtió en una escuela normal y dejó de ser femenina.

En el marco de la reforma de las instituciones orientadas a la formación de educadores, impulsada por el Ministerio de Educación Nacional, la institución se convierte en Escuela Normal Superior, reforma que es autorizada mediante Resolución No. 495 de Noviembre 7 de 1995 de la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico. En 1997 la escuela se amplió, fusionándose con una escuela de primaria articulando los niveles de Pre-escolar, Básica primaria, Básica Secundaria, Media y Ciclo Complementario.

La ENSSA se vinculó con el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia en 1995 adelantando proyectos de investigación cooperativa escuela-universidad, con directivos, docentes y estudiantes tanto en proyectos disciplinares como interdisciplinares. En 2001, se constituyeron colectivos de investigación de docentes, para adelantar los Proyectos Interdisciplinares Curriculares -PIC-, proyectos que centraron su atención en educación ambiental como eje articulador del currículo y en la problemática de los residuos sólidos en la escuela. La iniciativa se multiplicó en casi toda la escuela, por lo cual los PIC actualmente se continúan adelantando en

primaria y los tres primeros grados de la secundaria.

La tradición del trabajo educativo en el campo ambiental data en la escuela desde 1982, año en el que se iniciaron labores de siembra de árboles y cuidado del medio ambiente y ya en 1998 se organizó un Comité Ecológico, coordinado por algunos docentes, donde se buscó trabajar el tema ambiental de manera más integral. Se pensó en el desarrollo de un proyecto con más alcance que permitiera tratar cuestiones como las relaciones entre el hombre y la naturaleza, la función ecológica de los árboles, la problemática de los residuos sólidos, y su relación con la sociedad de consumo y modelos de desarrollo. Para este entonces uno de los propósitos del comité fue construir un “parque eco-pedagógico” en una de las zonas verdes de la escuela.

Este parque fue concebido por los líderes del proyecto como un laboratorio viviente, generando dos tipos de expectativas entre los actores escolares interesados en el tema ambiental; en primer lugar, se consideró como un espacio potencial para el descubrimiento y mejoramiento del ambiente de la escuela y, en segundo lugar, se consideró como un espacio potencial para la construcción de conocimiento e interpretación ambiental, así como para la formación pedagógica, característica de una Normal. A lo largo de cuatro años, se emprendieron acciones para la recuperación del parque, dirigidas principalmente por uno de los profesores de ciencias naturales y una profesora del área de pedagógicas, que con su empeño y dedicación, cautivaban a algunos profesores, estudiantes y padres de familia para que los acompañaran en la apuesta por una “Mururoa Limpia”. Este trabajo se realizó voluntariamente y autónomamente, fuera de una puesta curricular. Pese a que sólo hasta el año 2002 se diseñó un proyecto curricular en torno a Mururoa, introducir a Mururoa como objeto de estudio y fuente de conocimiento cambió la mirada de la educación ambiental en la escuela.

El trabajo con el parque y los trabajos de investigación que se adelantaron en compañía de la Universidad Nacional permitió consolidar en el ocaso del año 1999 un proyecto titulado “La Dimensión Ambiental como Eje Articulador del Currículo”, proceso que dio inicio a la consolidación de diferentes proyectos ambientales en la Normal. Especialmente bajo la estrategia de los Proyectos Interdisciplinarios Curriculares -PIC-.

A lo largo de los últimos años, los proyectos han girado en torno a tres ejes principalmente, la educación ambiental como eje articulador del currículo (tema que ha sido transversal a los otros proyectos de educación ambiental), el diseño y a la construcción de un parque eco-pedagógico Mururoa y la gestión y el buen manejo de los residuos sólidos en la escuela.

Actualmente, la educación ambiental en la Normal aún juega un papel importante, si bien no bajo la misma dinámica de los PIC, todavía la perseverancia en pensar en una sociedad más amigable con el medio ambiente mantiene a los profesores en la búsqueda de alternativas para la construcción de una cultura ambiental. De esta manera, en el marco de este proyecto de investigación cooperativa escuela-universidad, el colectivo docente que trabaja en educación ambiental en la Normal, ha visto pertinente integrar estos procesos educativo-ambientales con el desarrollo de estrategias pedagógicas en torno a la construcción de sentidos de lo público.

De esta manera, el colectivo planteó que la pregunta problema para encauzar este nuevo proceso

es la siguiente: *¿Cómo construir lo público desde la educación ambiental en la ENSSA?* En este sentido el objeto del proyecto ha buscado “construir y desarrollar estrategias pedagógicas en dos experiencias de educación ambiental para que se incorporen nuevos horizontes discursivos y de acción frente a lo público” (Proyecto escrito por el colectivo de docentes en 2008).

Esta nueva perspectiva de la educación ambiental ha permitido, principalmente, que el colectivo docente abra el abanico de posibilidades en la discusión del ambiente y en la forma para abordarlo como tema escolar. La relación entre lo público y lo ambiental ha sido pensada por el colectivo docente esencialmente como una experiencia en la que se puede dar la recuperación de los espacios naturales y físicos de la escuela para un bien común de la comunidad escolar. A través de los procesos de educación ambiental se ha buscado que los diferentes actores se apropien de los espacios para su uso pedagógico, recreativo, de descanso y contemplación entre otros.

2.2 Experiencia pedagógica e investigativa

En este sentido, el colectivo docente ha propuesto a través del proyecto “La educación ambiental: Alternativa para la construcción de lo público en la ENSSA” estrategias para el “fortalecimiento de los valores, el mejoramiento de los procesos pedagógicos, la utilización de nuevos y más atractivos espacios como aulas y el embellecimiento de la institución en general, lo que pone de relieve una invaluable ganancia ambiental” (Extracto de un documento de trabajo del colectivo docente, 2008).

Para poder desarrollar este proyecto y en concordancia con los procesos de educación ambiental que se venían adelantando en la Normal, se han desarrollado dos frentes de trabajo, el primero corresponde al fortalecimiento del Sistema de Gestión Ambiental en la Escuela Normal Superior (ENSSA) y el barrio Santa Ana de Baranoa, a través de procesos pedagógicos en torno al cuidado del ambiente que fomenten la participación de la comunidad educativa y de los habitantes del barrio Santa Ana en el manejo adecuado de los residuos sólidos; y el segundo, está dedicado a la consolidación de procesos de apropiación institucional a través del desarrollo de estrategias que permitan vivenciar y dar a conocer la importancia ecopedagógica de Mururoa.

2.2.1 Gestión Ambiental

Autores: Ibón Silvera, Ruth Jimeno, Alba Torres

El primer proyecto de investigación mencionado en el aparte anterior se llama “Diseño e implementación de un Sistema de Gestión Ambiental en la Escuela Normal Superior Santa Ana y el barrio Santa Ana del municipio de Baranoa, que fomente la participación de la comunidad educativa en el manejo adecuado de los residuos sólidos”. Tiene sus inicios en el año 2006, con la iniciativa proveniente de las profesoras Ibón Silvera e Isabel Bolívar que para ese entonces realizaban una especialización en la Enseñanza de las Ciencias Naturales con énfasis en Educación Ambiental, asesoradas por docentes de los grupos de investigación Educación

Ambiental y Desarrollo Sustentable y GECIT de la Universidad del Atlántico. Este proyecto ha tenido como objeto promocionar y desarrollar estrategias pedagógicas desde la Normal para generar cambios de actitud tanto en la comunidad escolar como en los habitantes del barrio Santa, aledaño a la escuela, en cuanto al manejo adecuado y disposición de los residuos sólidos. Para tal propósito ha sido imperativo fomentar la participación de la comunidad educativa y la del barrio Santa Ana.

El barrio Santa Ana es un barrio joven levantado en terrenos correspondientes a la antigua cooperativa algodonera en el año de 1974; tiene 54 viviendas, cuenta con todos los servicios públicos, excepto sistema de alcantarillado. Está ubicado aproximadamente a 300 metros de la Escuela Normal Superior Santa Ana hacia el occidente.

Este barrio presenta límites de intersección con la mayor microcuenca del municipio “Arroyo Grande” y en el Plan Básico de Ordenamiento Territorial (PBOT) en el Artículo 47 del Acuerdo Municipal N° 09 de 2003, se dice: “Sector comprendido entre el Barrio Santa Ana, el área de reserva vegetal del arroyo grande y la antigua cooperativa algodonera, por presentar valiosos recursos hídricos, florísticos y faunísticos, que ameritan protegerse, recuperarse y mejorarse, con un régimen de uso especial del suelo”. En los ajustes que se le hacen al PBOT, en 2006 y 2007, se propone esta superficie como área ecológica de importancia ambiental y paisajística, ubicada en el sector occidente de la estructura urbana y comprende 12,57 hectáreas.

A pesar del reconocimiento que le otorga el municipio a la zona, es preocupante el deterioro del lugar que limita con el barrio, se observa contaminación ambiental, “basureros a cielo abierto, barrancos erosionados, escasa vegetación nativa, aguas negras que salen de las casas del barrio y que van al arroyo, entre otros” (Tomado del registro de observaciones del Proyecto de Gestión). Las motivaciones del equipo de investigación para trabajar en este barrio se fundamentan en que esta zona se encuentra cerca de la institución, está impactada con residuos sólidos y, además, varios de nuestros estudiantes residen allí.

La primera fase del proyecto, que fue fundamentalmente de diseño, se realizó entre 2006 y 2007. El diseño basado en estrategias participativas arrojó que los problemas ambientales fundamentales tenían que ver con el manejo de los residuos sólidos y los bajos niveles de participación e interés sobre la problemática ambiental tanto en el barrio como en la escuela. Para ello el Plan de Gestión Ambiental propuso promover la participación de la comunidad educativa y del barrio Santa Ana en procesos para minimizar el impacto de los residuos sólidos mediante su clasificación y reciclaje. Esto se abordó en una segunda fase del proyecto iniciada en 2008. El colectivo docente ha llamado a esta etapa “implementación” de las estrategias que se habían diseñado en la fase anterior, etapa que se ha enriquecido por su articulación con el proyecto “Haciendo pública la educación pública” del Programa RED. Las acciones se han realizado desde mediados de 2008 en las siguientes líneas: sensibilización, conformación de un semillero de estudiantes comprometidos con el proyecto, publicación del *Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, Experiencia ENSSA* (con registro ISBN) y consecución de canecas para la clasificación de los residuos sólidos.

Se han realizado en el barrio Santa Ana acciones de sensibilización con retablos ambientales

pintados en madera y se hizo un seminario sobre el impacto de los desechos sólidos en la salud. Asistieron amas de casa, líderes comunitarios, docentes y otros residentes del sector. Se resalta la participación de la administración del municipio de Baranoa, que desde su competencia colaboró aportando documentos y recursos financieros. Igualmente, se ha constituido un semillero integrado por 44 jóvenes de la Normal¹, quienes dinamizan el trabajo, aportan ideas e interactúan con el equipo de investigación y los habitantes del barrio Santa Ana. El equipo de investigación son profesores de la Universidad del Atlántico, de la Escuela Normal y de la Universidad Nacional de Colombia. Los líderes del proyecto, el semillero de investigación y los habitantes del barrio Santa Ana establecen relaciones recíprocas de observación, reflexión y acción, a través de mecanismos como el diálogo, la negociación y concertación para buscar soluciones viables a la problemática ambiental.

Un hecho que ejemplifica la participación de los actores de la comunidad educativa es la labor pedagógica que se ha venido realizando a manera de charlas informales, la planeación de actividades de sensibilización con mimos (interpretados por los mismos estudiantes) y seminarios que se están organizando por parte de los alumnos de grado 11° conjuntamente con los docentes orientadores del proyecto.

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

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

Así mismo las bibliotecarias están pendientes de guardar todo el papel que desechan y avisan para que vayan a buscarlo; también en las oficinas existe ya esta actitud positiva de no botar los papeles sino donarlos para el proyecto.

Otras de las acciones iniciales han sido la observación y caracterización de las actitudes ambientales de los diferentes actores escolares para identificar las dificultades que hay en torno a la comprensión del manejo adecuado de los residuos sólidos. Por otro lado, entre las actividades y gestiones que se han desarrollado para el proyecto están las siguientes:

a) La reorganización del semillero de investigación conformado por estudiantes.

¹ Para continuar con la segunda fase del proyecto, fue necesario fortalecer el semillero de investigación, debido a que la mayoría de estudiantes que pertenecían al proyecto se graduaron el año anterior (2008), para ello se hizo una convocatoria curso por curso, por parte de los docentes vinculados a la experiencia, invitando a participar en esta investigación y hacer parte del semillero de investigación. La respuesta fue muy buena y se inscribieron unos 60 estudiantes de los grados 6°, 9° 11° y el Ciclo complementario.

- b) Diseño, elaboración y ubicación de retablos con mensajes alusivos a la conservación del medio ambiente y el manejo de residuos sólidos en el barrio Santa Ana y en la escuela. En cuanto a los dibujos plasmados en los retablos, llama la atención que todos muestran cosas positivas y bellas que invitan tácitamente a lograr un ambiente con sólo cosas limpias, buenas y bellas. Esos retablos fueron pintados en madera con dibujos y mensajes. De 25 a 30 fueron colocados en distintos sitios de la escuela, principalmente en los árboles y en muros.
- c) Campaña de recolección de papel y cartón para reciclar, esta acción es liderada por ocho estudiantes de tercer semestre del Ciclo complementario quienes la acogieron voluntariamente:
“Seño,² nosotros nos encargamos de esa promoción y recolección; tenemos que lograr que los estudiantes tengan más sentido de pertenencia con la institución y quieran más la escuela, así se verá en mejores condiciones” (Tomado del diario de campo de una docente).
Iniciaron su trabajo elaborando carteles que ubicaron en sitios estratégicos de cada bloque, en estos carteles se motivaba a los estudiantes a vincularse a la campaña con frases como: “Anímate y participa en la campaña de recolección de papel y contribuye a mejorar las condiciones del medio”. La recolección está programada para realizarse semanalmente, preferiblemente los viernes. Los estudiantes pasan por salones, biblioteca y oficinas con la caneca-carro y efectúan dicha recolección. No obstante en varias oportunidades se ha tenido que recoger varias veces a la semana porque avisan que tienen una buena cantidad de papel y piden que vayan a recogerlo. Esto denota una buena disposición y ante todo un cambio de actitud positivo en relación con el aprovechamiento del material reciclable (papel).
- d) Decoración y puesta en marcha de una cartelera móvil, para publicitar todo lo relacionado con el Proyecto de Gestión Ambiental. A esta acción se vincularon voluntariamente varios estudiantes de 6°, 9° y 11°: “Seño, nosotras decoramos bien bonito” (tomado del diario de campo). En lo que va corrido del proyecto desde que se reorganizó el semillero de investigación, se ha decorado dos veces dando a conocer los integrantes del proyecto y algunas de las acciones que se han desarrollado.
- e) Gestión de recursos financieros a partir de la venta de papel y cartón, y ante la dirección del plantel. Se recibieron recursos del producido del Carnavalito ENSSA 2009. Con este aporte se compraron las canecas para separar y clasificar papel, cartón, plástico, y el material requerido para la elaboración de los retablos. La empresa privada TERPEL también colaboró donando canecas.
- f) Publicación del “Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, experiencia ENSSA”. Se gestionaron recursos en la alcaldía del municipio de Baranoa, y se inscribió en el ISBN. El semillero de Gestión Ambiental fue a la Secretaría de Educación Municipal para percibir recursos y publicar 500 ejemplares. Salió publicado en junio, tiene 28 páginas con fotografías a todo color. El manual está orientado a brindar a las instituciones educativas, ciudadanos, autoridades ambientales y administrativas una herramienta precisa para sistematizar y organizar acciones tendientes a solucionar los problemas ambientales de su

² En el Caribe colombiano los estudiantes normalmente se dirigen a sus profesoras con la palabra “seño”, apócope de señora. Igualmente respetamos algunas expresiones propias de los estudiantes como “profe”, para profesor.

entorno.

- g) El desarrollo de talleres para motivar a los estudiantes del semillero para participar en actividades relacionadas con la gestión ambiental y el ambiente en general.
- h) Vinculación al programa radial de la escuela “Reflejos Normalistas” que se emite por la emisora Fiesta Stereo, para publicar las diversas acciones del grupo. Esto se hace con el objeto de fortalecer el trabajo con la comunidad escolar, ya que el equipo de investigación y el semillero reconocen que falta trabajar más en el proceso de separación de los residuos sólidos con los miembros de la comunidad educativa; somos conscientes de que es necesario generar una cultura en la escuela, porque todavía se aprecian residuos regados y también se observa que confunden las canecas revolviendo los residuos. Hay que hacer un mayor trabajo de sensibilización.

La mayor parte de las acciones enunciadas anteriormente se han cumplido en la jornada de la tarde y de manera voluntaria.

Lo público como proceso formativo y como sentido de pertenencia

Para facilitar el proceso de educación ambiental se necesitan personas (formadores/educadores) comprometidas con su comunidad y con su medio, que participen en las soluciones a los problemas ambientales y líderes comunitarios que motiven a las comunidades a trabajar por una mejor calidad de vida.

A partir del proyecto de gestión ambiental se ha podido identificar que todavía no hay una cultura ambiental asociada a la disposición de los residuos sólidos en la escuela. “En el proyecto de Gestión Ambiental se aplicaron cuestionarios semiestructurados donde un 53% de los cuestionados expresa que no existe continuidad en las acciones ambientales y un 47% afirma que los residuos sólidos es el problema más álgido de la escuela, seguido por la contaminación sonora y la deforestación, con un 21%” (Tomado de documento de trabajo del colectivo docente).

Igualmente, el problema de los residuos sólidos también se ha observado en algunos comportamientos de diversos miembros de la comunidad educativa durante las horas del receso y del almuerzo, quienes tiran los desechos en cualquier parte, supuestamente porque “no hay canecas allí” o simplemente se botan en algún recipiente, mezclados los restos orgánicos con material desechable.

Frente a esto, se hace evidente que aún se necesita de un proceso educativo y formativo que permita por un lado un sentido de pertenencia con la escuela y por el otro una conciencia hacia la importancia de construir prácticas ambientales hacia el manejo de los residuos sólidos.

“En cierta oportunidad en el comedor de la escuela observé el comportamiento de tres jóvenes que se encontraban sentados compartiendo en una de las mesas. Una de las chicas, tomaba gaseosa y la acompañaba con una bolsa de papitas, cuando terminó de comer, lanzó la bolsa de papitas al suelo y el envase de gaseosa vacío lo dejó a un lado de la silla donde estaba sentada. Decidí acercarme y entablé el siguiente diálogo:

‘¿Dónde debe ir la bolsa de papitas que acabas de lanzar al piso?’ me miró, su rostro se

sonrojó y me respondió: ‘Es que se me pasó’, de inmediato recogió la bolsa y la depositó en la caneca. En este mismo sentido fue necesario realizar recomendaciones para hacerle ver dónde debía ir el envase, a lo cual replicó la joven un poco molesta, su tono de voz lo indicaba, ‘Ya llevo la botella al kiosco’. El joven que la acompañaba se dirigió a mí, me miró y me dijo: ‘Profe, tendrás que hacer esto con muchos estudiantes de la escuela’.

Me interesé por esta apreciación y aproveché para escucharlo, le pregunté: ‘¿Por qué crees tú que arrojan la basura al piso?’. Él respondió ‘Ah, muchos por pereza de no llegar hasta las canecas de la basura, otros porque piensan que para eso están las señoras del aseo, para limpiar, y yo creo que otros es que no quieren la escuela.’ (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora)

En relación con lo anterior podría interpretarse que el joven, cuando expresa “creo que otros es que no quieren la escuela”, relaciona este suceso con la falta de sentido de pertenencia, tratar con cuidado, cuidar lo nuestro, que es de todos y para el servicio de todos. En otro registro de una de las profesoras del equipo se vuelve a evidenciar el problema del sentido de pertenencia:

“El aula está desconocida, llena de residuos sólidos, bolsas de agua, envolturas de caramelos, papitas, entre otros”, indago con los estudiantes del por qué el aula estaba en estas condiciones, nadie contesta; insistí y pregunté ¿será que sus casas permanecen en estas condiciones?, algunos estudiantes contestaron ¡cómo se le ocurre! Traté de persuadirlos a mantener limpio el lugar y algunos me contestaron: ‘A nosotros no nos toca hacer el aseo’. Desafortunadamente como docente tuve que recurrir a un método un poco coercitivo, les informé a los estudiantes ‘Bueno tendré en cuenta sus actitudes y comportamientos frente al medio ambiente en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental’.

Por otro lado, y haciendo un mayor énfasis en el proceso formativo, es importante tener en cuenta que como el problema de los residuos sólidos es tan arraigado y álgido en la escuela, se necesita no solo el compromiso y sentir del grupo de docentes de “Ciencias Naturales”, también es fundamental que los colectivos de otras áreas y en general los miembros de los diversos estamentos de la comunidad educativa asuman el compromiso de incursionar en lo ambiental desde lo curricular, por ejemplo, el ejercicio de sus prácticas, sus saberes, horizontes discursivos, entre otros, ya que “lo ambiental también es de todos”. Es cierto que la experiencia de Gestión Ambiental es reconocida como institucional, pero no está incorporada en el currículo, solo un grupo reducido de docentes trabajan alrededor de ésta.

Frente a lo anterior, el equipo de profesores formulamos el siguiente interrogante: ¿Será que en nuestra escuela “la educación ambiental es asumida por todos los miembros de la comunidad educativa como eje articulador del currículo?”. “La Educación Ambiental solo tiene posibilidades de éxito como tarea interdisciplinar (ojalá transdisciplinar), multisectorial de corte transversal en actividades complementarias, no únicamente pedagógicas, sino enraizadas en el ámbito socio-económico-cultural. [...] Transmite conocimientos, valores, habilidades y experiencias a todos los grupos sociales a través de todos los medios de comunicación, la escuela, el trabajo, las organizaciones gubernamentales y las no gubernamentales, y que busca resolver problemas ambientales a través del accionar individual y colectivo. Esto es lo transversal de la educación ambiental” (Motta, 1999). Además la formación de una conciencia ambiental es un proceso de aprendizaje que dura toda la vida.

El equipo también ha identificado que “las creencias y las expectativas sobre lo deseable de un resultado, las acciones necesarias para conseguirlo y las propias capacidades individuales desempeñan un papel fundamental en la motivación” (Dilts, 1998). Es poco probable que una persona se motive o cambie si no le apetece hacerlo o si duda de su capacidad para hacer lo necesario y cambiar.

Para lograr el cambio de actitudes individuales y colectivas, es necesario trabajar desde la motivación, entendida como un conjunto de procesos que permiten la activación, dirección, persistencia y aplicabilidad de las actitudes, hábitos y conductas a favor de la conservación y protección del ambiente. Para el cambio de las actitudes hacia el ambiente es necesario que las creencias y expectativas de la persona sobre el ambiente y su preservación sean positivas, que estén en el interior de cada individuo catalogadas como valiosas.

La preservación y conservación ambiental necesitan de la motivación extrínseca pero realmente se apoyan en la intrínseca: Convencimiento interior (personal) de la necesidad de un ambiente sano para nosotros y las generaciones futuras.

A pesar de los obstáculos o dificultades que se encontraron nos animan las reflexiones, comportamientos y cambios que vamos observando en nuestros estudiantes, algunos administrativos y en el personal de servicios generales. En cierta ocasión, cuando estábamos trabajando en la elaboración de retablos y mensajes ambientales para colocarlos en la escuela, una joven de noveno grado expresó lo siguiente:

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

Otra situación que evidencia los cambios que se han ido produciendo en el comportamiento de las personas, es la que experimentó una profesora un día cuando al llegar a la escuela se encontró con la grata sorpresa de que en el kiosco de Mónica habían comprado una canasta plástica de color verde con su bolsa para basura. Inmediatamente la felicitó, “¡qué bueno!, le dijo, ahora se va a mantener este lugar más limpio y así los estudiantes y todas las personas que compran aquí, van aprendiendo y adquiriendo el hábito de disponer los desechos en canecas y no regarlos por el patio, gracias por colaborarnos, con esto todos nos beneficiamos”. Ella con agrado respondió: “sí seño, no se preocupe que en lo que pueda yo le voy colaborando”.

Igualmente, es interesante la opinión y los aportes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para plantear alternativas de solución en torno al problema ambiental de “residuos sólidos” que afecta a la escuela. Uno de los señores que trabaja en los kioscos de la escuela, realizó la siguiente anotación:

“Profe, ojalá y pronto coloquen las canecas que donó la empresa TERPEL, para ver si estos muchachos cogen el hábito de depositar la basura en su lugar, eso es duro, yo que tengo muchos años de estar en la escuela y mira uno como muchos chicos ensucian y con todo el respeto que usted merece, también algunos profes botan la basura al suelo.” (Tomado del

diario de campo de Docente Investigadora).

Público y sentido de la propiedad

Para algunos autores “lo público es lo que es de interés o de utilidad común a todos, que atañe al colectivo, que conciernen a la comunidad y, por ende, a la autoridad de allí vs. aquello que se refiere a la utilidad y el interés individual; lo que es visible y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y lo ostensible vs. aquello que es secreto, preservado, oculto; y lo que es de uso común, accesible a todos y por tanto abierto vs. aquello cerrado que se sustrae a la disposición de los otros” (Rabotnikof, 1993:76) .

Al enfocarnos en uno de los problemas ambientales que afecta al barrio Santa Ana, el problema de los residuos sólidos se observa con claridad en los basureros a cielo abierto, para manifiesto de este hecho se realiza la siguiente entrevista:

“Docente: ¿Por qué la zona del barrio que converge entre la calle 12 y la carrera 18 está tan contaminada con residuos sólidos?”.

Habitante del Barrio Santa Ana: “Lo que pasa Profe es que en esa zona del barrio, habitantes de otros sectores que no cuentan con el servicio de aseo vienen y arrojan basura, además como todo esa parte está llena de monte”.

Pareciera que algunos de los habitantes del sector estuvieran acostumbrados a convivir con el problema de los malos olores, contaminación visual y lo que aún es más grave los impactos de los basureros sobre la salud pública, la posibilidad de que los desechos mismos sirvan para la reproducción de insectos y animales que se convierten en vectores transmisores de enfermedades. Para tener una visión más real de la problemática se revisó el PBOT: “Por desconocimiento y por tradición cultural, muchos de los habitantes de las fincas y de los alrededores del municipio de Baranoa arrojan basuras en cualquier sitio, en especial los arroyos o lotes baldíos, provocando contaminación por desechos orgánicos e inorgánicos, así mismo a nivel urbano no se tiene la conducta de reciclaje” (PBOT Baranoa, 2003).

También es necesario mencionar que el Barrio Santa cuenta con la Junta de Acción Comunal y que esta forma de organización le ha permitido a la comunidad tener voceros y hacer presencia ante las autoridades municipales, para tratar de dar solución a este problema en una oportunidad se conversó con uno de sus líderes que manifestó:

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

Se aprecia con claridad cómo algunos habitantes del barrio en mención tienen una concepción de que el monte o maleza es dañino, es básicamente el causante de la reproducción de animales que ocasionan enfermedades, pareciera que no se tuviera claridad sobre la acción antrópica sobre el lugar, esta es la que ocasiona la contaminación ambiental tendiente a la proliferación de enfermedades.

Es claro cómo los ciudadanos reconocen en el área lo que es “público vs. privado”, esta ambivalencia no es circunstancial y se traduce en referentes contradictorios. Es probable que el ciudadano conozca las instituciones públicas, sus derechos fundamentales, pero falta saber si tiene conocimiento y hace uso de los mecanismos legales o instrumentos de participación que le permita hacer valer sus derechos. En cierta oportunidad una moradora del barrio Santa Ana expresó:

“Eso de la basura en el barrio no es nuevo, poco nos hemos quejado con el municipio, lo que saben hacer es mandar a limpiar y hace años que mandaron a colocar un letrero para colocarle multas a los que echaran basuras, pero eso no funciona, la gente no le presta atención a esto”.

Para este caso se aprecia con claridad la falta de institucionalidad de las entidades públicas y lo que parece más grave es la falta de credibilidad que presentan los ciudadanos ante éstas.

La dualidad de lo público y lo privado se hace evidente en las escuelas, en una conversación con un docente de la Escuela Normal acerca de la problemática de los residuos sólidos él manifestaba:

“La Escuela es otra después del receso, mira la cantidad de bolsas plásticas en el suelo, claro como nuestra escuela es pública, fuera privada o de monjas ¿Cómo que iba a estar así?”.

Es preocupante cómo los actores de la comunidad educativa conceptúan acerca de lo “público y lo privado”, el anterior suceso devela que en cualquiera de las dos escuelas, pública o privada, la problemática de residuos sólidos debe ser asumida con responsabilidad por cada uno de sus miembros, y que en cualquiera de los dos escenarios se constituye en un problema ambiental, en este sentido se deben asumir posturas más críticas para plantear alternativas de solución a la problemática que afecta a todos.

Haciendo alusión al trabajo que realizaron los estudiantes en relación con la elaboración de retablos ambientales que instalaron en la escuela se evidencia esta categoría con los siguientes mensajes: “La Naturaleza es una sola por eso cuidala, si no lo haces, pronto no tendremos nada”, “Es mi mundo, tu mundo, nuestro mundo, cuidalo”. En varios mensajes ya sea explícita o implícitamente se considera el ambiente como fuente de vida que es necesario conservar: “Cuidar el medio ambiente es imprescindible para conservar la vida, por eso cuidalo”. Otros develan una concepción de naturaleza como don de Dios y como tal hay que cuidarla y respetarla: “La naturaleza es el regalo más bello que Dios nos dio, cuidala”.

Público como modalidad de acción colectiva

“En la práctica una experiencia es educativa en la medida en que es social, esto es en tanto se reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifican las interacciones del alumno con el medio y con los demás” (Dewey 2004 citado en Sáenz, 2004:37-40). Con base en este concepto, el grupo de investigación del proyecto coordinado por RED “Saberes locales y la construcción de lo público en la escuela” concluyó: “la cualidad que, en términos de Dewey, hace que una experiencia sea genuinamente ‘educativa’ es la misma que hace que ésta sea pública” (Rodríguez, 2008:93).

Teniendo en cuenta lo anterior se destaca la acción colectiva como uno de los aspectos más importantes de esta experiencia, donde las acciones pedagógicas y de participación han buscado el bien común. El día 13 de marzo de 2009, cuando el grupo planeaba varias acciones a realizar, una de las docentes orientadoras expresa:

“Como disponemos de muy poco tiempo, les propongo que organicemos varios grupos para que cada uno trabaje en una de las acciones que trajimos como propuestas y pregunta ¿Quiénes desean vincularse a la promoción y recolección de papel y cartón? Los estudiantes del tercer semestre del Ciclo Complementario responden en coro: ‘Seño, nosotros nos encargamos de esa promoción y recolección’. Docente: ‘muy bien, recuerden que es necesario realizar una labor pedagógica con los niños y jóvenes sobre la importancia del reciclaje de papel y cartón’. Inmediatamente se les entregó cartulina y marcadores para elaborar carteles invitando a participar en la campaña” (tomado del diario de campo de Docente Investigadora).

Otro ejemplo de la acción colectiva de estudiantes y docentes se evidencia en el siguiente registro:

Docente: “¿Quiénes se vinculan a la elaboración de retablos y mensajes? Sabemos que hay muchos niños y niñas que saben dibujar y eso es muy valioso”, se inscriben varios con gran entusiasmo y una alumna del ciclo expresa: “Seño tenemos que lograr que los estudiantes tengan más sentido de pertenencia con la institución y quieran más la escuela, así se vería en mejores condiciones” (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora).

Los estudiantes hicieron dibujos con mensajes tomados del recibo de la energía eléctrica o que ellos mismos crearon. Los retablos fueron pintados en madera y fueron colocados en distintos sitios de la escuela, principalmente en los árboles y en muros.

Los talleres realizados en esta experiencia constituyen un ejemplo de construcción de lo público como modalidad de acción colectiva. Si se analiza un poco la finalidad de estas acciones, se devela por una parte el bien que se hace al ambiente, como fue el caso de un taller donde se elaboró papel reciclado; y por otra, la posibilidad que tienen los estudiantes de convertirse en agentes multiplicadores, lo que permite ir cambiando poco a poco las prácticas inadecuadas de disposición de los desechos y la generación de una cultura ambiental que permita el uso racional de los recursos y por ende una mejor calidad del ambiente.

Público como publicitar y dar a conocer

“Lo público viene de pueblo. Desde un comienzo la palabra se relaciona con la inclusión. Lo público es lo contrario de lo secreto. Originariamente corresponde a lo que llega a ser de conocimiento del pueblo (...). La creciente importancia de lo público se manifiesta en el criterio de que para un (sic) amplio de acciones y para un conjunto cada vez más amplio de actores es aceptable, válido, lo que puede ser válido por la vía de una comunicación abierta a todos los intereses y afectados” (Mockus, 2000).

Respecto a la reflexión anterior es necesario adentrarnos en la realidad de nuestra escuela en lo referente a “dar a conocer”, divulgar y difundir la información. 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. 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*. Para hacer realidad y cristalizar este proceso los jóvenes que lideran el proyecto en la Escuela Normal tuvieron un encuentro con la Secretaria de educación del municipio de Baranoa, ella expresó lo siguiente:

“Me parece importante este trabajo de investigación, considero que es una experiencia significativa en el municipio, no conozco otra escuela que tenga este tipo de trabajo, estoy interesada en apoyar la publicación del manual de gestión, sería valioso que otras escuelas también realicen su manual de gestión ambiental. Es necesario mostrar productos en el campo educativo, además este tipo de apoyo por parte de la administración pública está contemplado dentro del plan de desarrollo del Alcalde, apoyo a los Proyectos Ambientales Escolares PRAE” (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora).

Además de dar a conocer a las instituciones educativas este tipo de trabajo de investigación, por medio de una publicación, resulta valioso compartir esta experiencia con toda la comunidad escolar y no escolar.

También es necesario sistematizar y publicar las investigaciones que realiza la escuela, este aspecto genera reconocimiento por parte de la población, credibilidad y capacidad de convocatoria. De igual forma este tipo de acontecimientos generan al interior de los miembros de la escuela curiosidad, interés y cierta expectativa. En una conversación con una docente de la escuela, ella preguntaba:

“¿Por qué han tardado en el proceso de publicación del Manual de Gestión?”, a la pregunta respondí, “es que con el equipo de investigación de la Universidad del Atlántico estamos estudiando la posibilidad de publicar el manual con el registro ISBN, lo cual lleva una tramitología ante la cámara del libro.” La profesora responde “Te felicito esa acción le da más peso e importancia al proyecto, además eso es bueno para la escuela” (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora).

A través de esta publicación, la escuela también busca desentrañar su realidad escolar e investigativa presentando ante la comunidad educativa su trabajo. En cierta oportunidad dialogando con la rectora de la escuela acerca del lanzamiento del *Manual de Gestión Ambiental*, se hizo la siguiente propuesta:

“Profé es necesario para el evento invitar a un docente de cada municipio del Departamento del Atlántico, nosotros establecemos los contactos, nos parece una oportunidad valiosa para dar a conocer el trabajo de la escuela”. La rectora responde “Excelente propuesta, aprobada”.

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. En lo que ha corrido del proyecto desde que se reorganizó el semillero de investigación, se ha decorado dos veces dando a conocer los integrantes del proyecto y algunas de las acciones que se han desarrollado. Por lo general se ubica en la entrada principal de la institución.

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.

Público y su relación con el Estado

“El sentido de lo público puede abarcar lo que es relacionado con el Estado; accesible a toda la gente, concerniente a la gente, y pertinente al bien común o al interés compartido” (Fraser 1997 citado en Garay, 2000b).

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.

Para dar cuenta de lo anterior se puede presentar una acotación de la rectora cuando el equipo de investigación se encontraba organizando el lanzamiento del *Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, experiencia ENSSA*:

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

Otra forma de construir lo público en nuestra escuela es a través de los vínculos y las buenas relaciones que se establecen con las autoridades municipales, departamentales y nacionales, para tal efecto, en una ocasión una docente del proyecto se encontraba conversando con la rectora de la Normal acerca de la fecha de publicación del *Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, experiencia ENSSA*, donde la rectora sugirió:

“Profe, recuerda que ésta es una buena oportunidad para comprometer a las autoridades departamentales, básicamente en el proceso para que nos apoyen con recursos para publicar más manuales, es bien importante que la experiencia de Gestión Ambiental se haga extensiva a todo el Departamento”; después que terminó su intervención la docente dijo: “Seño estoy de acuerdo con su postura porque el municipio nos apoyó sólo con la publicación de 500 ejemplares y esta cantidad resulta insuficiente”.

Público y ampliación de las fronteras de la escuela

Para J. Dewey lo público se manifiesta en los actos de individuos o grupos, cuyas consecuencias llegan hasta sectores que no estaban comprometidos en dichos actos. Lo público es el producto de los acuerdos entre individuos y grupos que interactúan. Por lo tanto no se puede definir en función de las instituciones o de los procedimientos, pues es siempre una dinámica de institucionalización inacabada (Dewey, 1958).

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 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).

Hay dos aspectos fundamentales en el planteamiento de la joven, uno de ellos está relacionado con el trabajo comunitario y es aquí donde cobra importancia un término clave en el proyecto de Gestión Ambiental: Participación. “Dice Gonzaga Motta, investigador brasileño, que la participación ‘es la contribución permanente e integral de cada individuo al trabajo colectivo (producción), al derecho a compartir las decisiones (administración) y el usufructo permanente y proporcional en los productos alcanzados (beneficio)’” (citado en O’Sullivan Ryan, 1989:24).

Un segundo aspecto son las relaciones vitales que pueden tejerse entre la escuela y su entorno. Al enfocarnos en la comunidad, esta puede mirarse como un sistema social en el cual los individuos que la componen cuentan con un territorio y unas relaciones recíprocas para lograr fines comunes en beneficio individual y grupal. El concepto de comunidad abarca a todo grupo de personas, familias, conglomerados que habitan o comparten un determinado espacio y tienen necesidades, intereses y relaciones comunes.

En este sentido también se trata de trascender y ampliar esas fronteras que pueden ocasionar el proceso de encerramiento de la escuela, el aula, se trata de que los jóvenes que se educan en nuestra escuela no estén ajenos a la realidad de su medio. Que puedan identificar problemas, tener una actitud más crítica y propositiva, relacionar lo que aprenden con su diario vivir, y que todas estas actitudes y procesos les permitan como miembros de una comunidad o ciudadanos intervenir en las actividades públicas actuando en función de unos intereses particulares y colectivos.

Además los jóvenes del proyecto interactúan con los habitantes del barrio Santa Ana, con los miembros de la Junta de acción Comunal, con personas que pertenecen a grupos religiosos, con miembros de la alcaldía municipal. Es notorio cómo amplían su radio de acción ahondando en una problemática común del barrio y la escuela: los “residuos sólidos”. Esta búsqueda le permite

al individuo oportunidades de crecimiento individual y colectivo, donde se generan espacios propicios para el debate, la deliberación y la concertación, de esta manera también se construye lo público.

También hay que considerar los acercamientos, las negociaciones y alianzas que puede lograr la escuela con las instituciones del Estado, específicamente la Alcaldía del Municipio. La escuela a través de sus miembros se convierte en el vehículo perfecto para involucrar a la administración en un problema álgido que afecta a la escuela, a un barrio y, por revisiones exhaustivas, a varios sectores del municipio.

La escuela también amplía sus fronteras y construye lo público creando alianzas con las universidades y con los centros de investigación. En una oportunidad una profesora conversaba con Cindy, una joven que pertenece al proyecto de Gestión. La conversación giraba en torno a la invitación que les había hecho la Universidad del Atlántico y que básicamente estaba relacionada con el reconocimiento que le hacían a todos los jóvenes de 11ºA y B pertenecientes al proyecto, era también un encuentro de semilleros de investigación. Ella comentó lo siguiente:

“Profesora ese reconocimiento que recibimos es bien merecido, además considero que esos intercambios con otras instituciones y más aún de educación superior son importantes para nuestra escuela” (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora).

Andrés otro joven que pertenece al proyecto expresó:

“¿Cierto que nos entregarán un certificado por nuestra labor?, a lo que respondí sí, él expresa: ¡qué bien! Esto es importante para nuestra hoja de vida y viniendo de una Universidad, mucho mejor” (Tomado del diario de campo de Docente Investigadora).

Otro aspecto para tener en cuenta en este trabajo, es que la escuela también extiende y amplía sus fronteras a través de la publicación de un artículo científico relacionado con la experiencia Gestión Ambiental en la revista Biografías, órgano de difusión de la Universidad Pedagógica Nacional, para este fin una de las Docentes de la escuela que pertenece al equipo de investigación asumió el compromiso y reto de participar en la convocatoria que abrió la universidad en mención en diciembre pasado.

No obstante los logros alcanzados en el proyecto, se han tenido que afrontar innumerables dificultades, entre las más relevantes el tiempo, debido a que no hay horas comunes entre las tres docentes que lideran dicho proyecto ni tampoco horas libres para este trabajo; es trabajo *ad honorem* teniendo que emplear horas de la jornada contraria o del tiempo personal de cada docente. Esta misma falta de tiempo en la jornada académica ha dificultado la cohesión del grupo, pues unos estudiantes tienen clases por las tardes y casi nunca se puede tener completo el equipo porque en ocasiones los docentes no les conceden los permisos.

Es importante señalar que la experiencia de Gestión Ambiental ha resultado reconfortante y de gran valor pedagógico para todo el equipo, puesto que con el diseño de estrategias pedagógicas, como por ejemplo las charlas en el barrio, la elaboración de mensajes y retablos, la recolección, venta y/o producción de papel reciclado, entre otras, se posibilitó la construcción de lo público

desde sus diversas concepciones; además se convirtió en una oportunidad de formación continua, tanto para el equipo de docentes como para los estudiantes y en general para los miembros de la comunidad educativa y del barrio Santa Ana, que nos abrieron sus puertas y siempre se mostraron abiertos y dispuestos a colaborar y a participar de las diversas acciones programadas.

También es válido afirmar que se construye lo público y se amplían las fronteras de la escuela estableciendo alianzas con entidades del Estado, para éste caso se logró el reconocimiento del proyecto por parte de la Alcaldía del municipio de Baranoa, valorándolo como experiencia significativa y financiando la publicación *Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, experiencia ENSSA*.

A través de esta investigación se fortalece la integración y se estrechan lazos académicos y personales entre la Escuela Normal, Comunidad del barrio Santa Ana, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Atlántico.

Cabe destacar que en esta investigación se logra alcanzar uno de los criterios de la educación ambiental: “Ésta debe ser interinstitucional e intersectorial, ninguna institución, por sí sola, puede abordar los problemas ambientales” (MMA-MEN 2002). Este proceso fue evidente al establecer alianzas entre la junta de acción comunal del barrio Santa Ana, el equipo de investigación de la Universidad del Atlántico, la Universidad Nacional de Colombia y la administración municipal de Baranoa, para la resolución de la problemática ambiental en estudio.

Finalmente es importante resaltar el valioso apoyo y orientación permanente de la Universidad Nacional, por intermedio del equipo de investigadores que puso al servicio del grupo de maestros que participamos en la investigación, todo un caudal de conocimientos y experiencia en investigaciones, realizando un proceso de cualificación (seminarios, talleres) que nos animó a seguir adelante, venciendo las innumerables dificultades que se han presentado en el desarrollo del proyecto. Sin embargo, se tiene la intención de seguir hasta culminar las actividades programadas en esta fase y si es necesario, se implementará una tercera etapa de acuerdo con las necesidades. La experiencia vivida es la prueba fehaciente de que no hay mejor manera de aprender y de enseñar que a través de la investigación.

2.2.2 Parque Eco-Pedagógico Mururoa

Autores: Raquel Gil, Jazmín Llanos y Miguel Rodríguez

Este frente de trabajo responde a un proceso constante que tiene más de 10 años. La iniciativa de construir un parque eco-pedagógico surgió por parte de unos profesores y estudiantes para la restauración y recuperación de un área natural aproximadamente de dos hectáreas, que había sido abandonada en la parte oriental del colegio, y se había convertido en sumidero de basura y aguas residuales, así como un lugar inseguro para la comunidad educativa. El primer paso para la protección de este espacio fue el cerramiento que permitió el aislamiento total del parque, las personas que quisieran entrar al parque tendrían que hacerlo por las puertas principales del colegio, ya no por detrás como se hacía anteriormente.

Por otro lado, el nombre Mururoa hace referencia al atolón de la Polinesia francesa donde el gobierno de Francia realizó pruebas nucleares devastando la biodiversidad allí existente. Los profesores y los estudiantes del comité ecológico decidieron usar ese nombre de forma simbólica, bajo la premisa de que “si los franceses iban a acabar la vida en Mururoa, ellos reconstruirían una pequeña Mururoa en el patio del colegio”.

Y fue así como se dio el comienzo de este proyecto. En 2002 los estudiantes de la clase de “Inducción Pedagógica” quedaron maravillados por la belleza natural de este espacio y a la vez sorprendidos por el estado de abandono en que éste se encontraba. A partir de ese momento los estudiantes líderes Carlos Palma, Alex Castro y Alexis Sarmiento inician un entusiasta trabajo guiados por la docente Raquel Gil, proponiendo al cuerpo docente trabajar de manera integrada con el potencial natural y pedagógico del parque. Propuesta que se consolidó en el año 2005 cuando Mururoa entró a la escuela como tema de investigación en la construcción de un segundo PIC que se llamó “Diseño y construcción del parque eco-pedagógico Mururoa”.

A través de este proyecto se alteró el currículo normal y se asignó un día de la semana para que profesores y estudiantes trabajaran de forma interdisciplinar en cuatro ejes temáticos, definidos por el colectivo de docentes investigadores: parque-cultura, parque-arte, parque-biodiversidad y parque-biotecnología, desarrollando unidades integradas para cada uno de éstos. El diseño del parque ameritó un trabajo de campo dirigido por los docentes, pero en el cual participaban activamente los estudiantes. Como resultado de este trabajo, los estudiantes consolidaron en planos y maquetas el diseño del parque para su posterior construcción.

El trabajo en Mururoa ha sido muy importante dentro de la Normal para abrir las perspectivas del tema ambiental, no sólo desde su dimensión de problema sino también desde su dimensión potencial, ya que introdujeron contenidos alrededor del ambiente como la trama de la vida, donde las relaciones entre hombre y naturaleza se hacen presentes y se vincula una noción de responsabilidad de los seres humanos como ciudadanos del mundo en el cuidado del ambiente. Además Mururoa, como un parque eco-pedagógico, ha asumido el reto de integrar la ecología y la pedagogía con el doble propósito de comprender las relaciones y vínculos que los seres humanos tienen con la naturaleza, y de trabajar alternativas pedagógicas para la construcción de saberes ambientales.

Desde el punto de vista ecológico, el trabajo que se ha hecho en Mururoa es la construcción de conocimiento a partir de los elementos ecológicos y ecosistémicos que se encuentran allí. Una de las grandes potencialidades identificadas son las especies representativas del “bosque seco tropical” característico del departamento del Atlántico, que anteriormente hacían parte de un saber tradicional. Esto último se refuerza con el ánimo de entender la red de relaciones entre los hombres y el ambiente, y la importancia que allí se teje. En cuanto a la perspectiva pedagógica, trabajar y estudiar contenidos ecológicos directamente en un espacio natural ha permitido una interacción más estrecha con este saber.

Con el proyecto de Mururoa, se ha querido construir un aula viva, donde se adquieran conocimientos y a la vez un afecto por la naturaleza, que permitan comprender el vínculo entre

esta última con el diario vivir del hombre. Si bien esta aproximación no está presente en toda la comunidad escolar, tanto los profesores como los estudiantes que han estado involucrados en el proceso ambiental de la Normal ya empiezan a manejar dentro de su discurso el concepto de ambiente como las relaciones hombre – naturaleza, en cuanto se dan entre “todos los seres que pertenecen a la naturaleza” de manera interdependiente.

Después del fructífero ejercicio interdisciplinario que dio origen al diseño del parque, sólo queda un reducido número de docentes y estudiantes con la idea de seguir trabajando en este espacio para sensibilizar a los niños con respecto al potencial biótico de este ecosistema y su utilización pedagógica. Inexplicablemente para el colectivo de docentes que ha trabajado en Mururoa, la Escuela se silencia respecto a esta experiencia, que a nuestro juicio ha sido la “época de oro” del trabajo pedagógico en este laboratorio viviente. Esto fue difícil para el colectivo ya que golpeaba nuestros sueños. A partir de este silencio nos surgieron algunas preguntas: ¿Sólo para nosotros es valiosa esta experiencia? ¿Qué significó esta experiencia para la escuela? ¿Por qué se suspende el trabajo? Pese a este silencio, continuamos trabajando los días de descanso para no dejar morir nuestras ideas, decidimos entonces, participar en la convocatoria de Ondas. Sin embargo el transcurrir del tiempo nos fue mostrando que la administración de la escuela sí estaba interesada en la continuación de este proyecto y que gestionaba recursos para lograr su concreción; además, daba por hecho que los docentes asumieran que ese espacio se había constituido en punto de partida para la construcción de conocimiento contextualizado.

Con la participación en el Programa Ondas de Colciencias, a través del proyecto “Caracterización del potencial biótico y abiótico de Mururoa”, y con la motivación que mostraban algunos estudiantes en las actividades extracurriculares que se realizaban en Mururoa, se consolidó un semillero de investigación que se llamó Guariguasia, nombre del arroyo que atraviesa la población y que en lengua arawak significa “gente del oso hormiguero”. En un primer momento fue integrado por estudiantes que habían participado en el proyecto del diseño del Parque Eco-Pedagógico Mururoa durante los años 2004 y 2005. Para ese entonces el grupo lo componían quince estudiantes. Los resultados de esta investigación se socializaron en el año 2005 en Expociencia en Bogotá.

La consecución de los recursos para la construcción del parque ha sido una labor de largo aliento, a veces con algunas frustraciones, como el rechazo de la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) cuando no aceptaron la solicitud que habíamos hecho para que nos dieran algunos recursos. Sin embargo, se han realizado gestiones y actividades fructíferas con lo que se ha logrado realizar el introductorio del parque. Actualmente se han recibido muchas visitas y la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico ha escogido al parque como sede de eventos, tales como el lanzamiento del Proyecto “Expediciones botánicas Siglo XXI, aprendiendo ciencias con José Celestino Mutis”, entre otros, lo que ha propiciado la donación de aportes para realizar cambios, transformaciones y nuevos proyectos en este espacio.

Es importante anotar que este proyecto en el que se dan múltiples interacciones con diferentes actores ha sido tocado por los conflictos en varias ocasiones, se han identificado los siguientes:

- a- La cultura de una parte de la población que tiende a destruir los espacios públicos, tales

como parques, predios escolares, escenarios deportivos y Mururoa no fue la excepción, lo que llevó a la necesidad del cerramiento total de los predios. Esta costumbre aún persiste.

- b- Los vecinos de la escuela han utilizado la zona del parque como vertedero de residuos, y sólo con intervención de autoridades gubernamentales se logró solucionar en parte este conflicto.
- c- La construcción del muro que separa al parque de la Escuela habría reducido gravemente el espacio de la misma y hubiera cercenado la posibilidad de expandirse ecopedagógicamente.
- d- Recientemente hubo un gran debate entre diferentes actores de la escuela frente a la construcción de canchas deportivas en el espacio previsto para la construcción de la biblioteca ambiental.

El último de los conflictos mencionados deja entrever que la “dimensión ambiental como eje articulador del currículo” de nuestro PEI es una construcción que demanda mucho tiempo y acciones para que penetre en el terreno práctico, sensibilizando hacia la valoración de la riqueza ecológica y pedagógica de ese lugar, y del aporte que éste le da a la calidad de vida y el reconocimiento del trabajo colectivo que llevó a la recuperación del terreno y a la realización de una obra para el aprendizaje y el disfrute de todos.

Para dirimir este conflicto han sido necesarios diferentes encuentros democráticos en los que nuestro colectivo ha argumentado su posición a través de la demostración del trabajo de investigación realizado por más de 10 años en este lugar. 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; se atacan ideas y realizaciones formativas y educativas con propuestas de movilización de personas no conocedoras de la materia en discusión para que decidan sobre la suerte del lugar.

Actualmente el trabajo de Mururoa, como se mencionó, continúa pero ya no como un PIC; ha adquirido una nueva forma, proceso natural que se ha dado debido a las coyunturas escolares. Con ingredientes nuevos, en el actual proyecto el objeto principal es generar procesos de apropiación institucional a través del desarrollo de estrategias que permitan vivenciar y dar a conocer la importancia ecopedagógica de Mururoa.

Esto último con el ánimo de generar procesos de legitimación del parque; pese a que se haya venido trabajando tan activamente por tantos años en la escuela, muchos actores escolares no le encuentran valor al parque y consideran que es un capricho de algunos profesores, tal como sucedió en el conflicto frente a las canchas deportivas.

Por otro lado, se ha emprendido la construcción de un vivero forestal como una estrategia pedagógica de doble sentido: de una parte, para generar procesos de apropiación a través de la siembra de plantas y de adquisición de saberes en torno a la preservación del patrimonio natural;

y de otra, para propiciar la regeneración de las especies nativas del parque (bosque seco tropical).

A través de las estrategias para hacer público el parque también se han iniciado procesos para vincular a los vecinos y padres de familia de la escuela al trabajo en el vivero, con el propósito de desarrollar “sentido de pertenencia institucional y planetario” (Extracto de documento de trabajo del colectivo docente, 2008). En este proyecto además de la Universidad Nacional de Colombia también están participando el Programa ONDAS de Colciencias y el SENA.

Ambos procesos, la construcción del vivero y la estrategia publicitaria, han llevado a Mururoa a ser una alternativa para la construcción de sentidos de lo público en la escuela. A través de las acciones que se han emprendido se pueden vislumbrar algunos de estos sentidos.

Público como publicitar, dar a conocer y como ampliación de las fronteras de la escuela

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. 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. Un ejemplo de esta actividad es la descripción de uno de los bocetos presentados por los estudiantes:

“El boceto de 11° es de Jorge Jiménez, chico del proyecto, trabajó con marcadores, presenta un bosque donde los árboles son animados (tienen rostro de personas) y en ese bosque hay niños y jóvenes realizando actividades artísticas, lúdicas, científicas y pedagógicas. Además tiene el siguiente mensaje “Mururoa es: biodiversidad, deporte, pedagogía literatura, arte, ciencia, biotecnología” (Diario de campo de una docente).

- 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:

“Nos quedamos trabajando con los chicos de 11° planeando la organización de un futuro encuentro con los vecinos del parque y que consideramos deberían ser nuestros aliados, por lo tanto debían conocerlo.

Jacqueline, [una de las estudiantes que trabajan en el proyecto], quiere que se dé a conocer el parque porque su abuelo, que fue directivo de padres de familia hace muchos años, siempre pregunta cómo va el proyecto. Jazmín dice que [se podría realizar] un pequeño conversatorio [para] llegar a acuerdos e intercambios de ideas acerca del cuidado de éste. [Se invitarían habitantes de los barrios] Manzanares, Villa Clara, Santa Ana, y a los siguientes colegios Julio Pantoja Maldonado y Pedro A. Oñoro (Industrial). Jacqueline insiste en dar a conocer el parque por fuera y dice que tiene nuestro proyecto que darse a conocer a otras escuelas. Jazmín propone que se aproveche una reunión del comité de calidad del Municipio”.

“Quedamos en distribuir responsabilidades y en dar a conocer a todos lo planeado; este es el problema porque no disponemos de tiempo para hacerlo.”

- Vecinos en el parque:

Esta actividad se realizó al reconocer que los vecinos pueden ser nuestros aliados si hacemos un proceso de integración a través de estrategias pedagógicas sensibilizadoras. Este tipo de actividades son importantes para mostrar la importancia y potencial del parque:

“Jazmín, una de las profesoras del colectivo, junto con estudiantes de Guariguasia, hacen una jornada en el barrio, para invitar a los vecinos de la escuela a participar en la capacitación del SENA.

Luego, se realiza una jornada de presentación del proyecto “Construcción de vivero como estrategia pedagógica” a los vecinos. Alrededor de 15 vecinos (entre ellos, Tomás Palma, un dirigente cívico de Manzanares y ex-presidente de la asociación de padres) se presentaron en la escuela en la fecha convocada.

El profesor explica en este registro los conceptos básicos (clases de vivero, lugar adecuado de ubicación, germinador, cortina de sombra, selección de semillas).” (Registro realizado por Miguel Rodríguez)

Fueron convocadas un total de 50 personas, llegaron sólo 11 y de ellos sólo se mantienen 5 en el trabajo, sabemos que estos procesos no son fáciles ni se logran en poco tiempo.

- Reunión de docentes del colectivo con rectora. Le exponemos las estrategias y el plan de acción del colectivo. La rectora nos hace la propuesta de elaborar un folleto sobre historia y objetivos del parque y de abrir un espacio de discusión sobre articulación de los proyectos al PRAE.

En esta reunión la rectora nos escuchó y nos expresó que desea como producción académica del grupo, la elaboración de un folleto en lenguaje literario, a través del cual se cuente la vida del parque, esto nos pareció bien pero aún no hemos comenzado porque el tiempo es escaso y la información que tenemos no está en ese lenguaje.

“[Maruja] opina que se deben consolidar los proyectos y el PRAE de la escuela, que se debe llegar a un acuerdo desde nosotros si desde el PRAE se implementan los dos proyectos, aconseja que se abra un espacio para tomar la decisión. Sigue este interrogante: ¿el proyecto del parque Mururoa representa al PRAE? Miguel opina: -la interdisciplinariedad es característica de los PRAE. Sigue diciendo Maruja es necesario hacer las alianzas interinstitucionales pero con un requisito “funcional” (Registro realizado por Jazmín Llanos).

- Socialización del proyecto del parque a los visitantes que fueron convocados al foro educativo acerca del Lanzamiento del proyecto Expedición Botánica José Celestino Mutis en la Normal y en otras instituciones como la Universidad Simón Bolívar³ y la Universidad del Atlántico.

³ La actividad específica de la Universidad Simón Bolívar hizo parte de la programación de Ondas para conocer la planeación de las propuestas y relacionar los colectivos.

Tanto en el interior de la escuela como en otros escenarios se ha dado la oportunidad de presentar el proyecto y todo el proceso que se ha adelantado en Mururoa. Tal es el caso del Lanzamiento del proyecto de Expediciones Botánicas José Celestino Mutis que se dio en la ENSSA. Siendo un acto académico organizado por otras instituciones con el propósito de presentar el proyecto liderado por el Ministerio de Educación Nacional, se escogió como escenario la Normal, cuyo atractivo para ser escenario de este evento fue el Parque Eco-Pedagógico Mururoa. Por esta razón el acto académico inició con un recorrido por el parque.

Este es un ejemplo de que este lugar ha sido preferido por diferentes instituciones de la localidad para realizar eventos y actividades, también ha sido visitado por profesores en busca de orientaciones sobre el proceso realizado para replicar esta experiencia en sus instituciones educativas. Entre los comentarios de este tipo de visitantes, algunos consideran que es un privilegio tener este lugar, hay docentes que expresan que este lugar no parece pertenecer a un colegio oficial.

- Experiencia de socialización y presentación de la obra “Guariguasia Mágica”, organizada por el programa Ondas en la Universidad Simón Bolívar (Barranquilla).

Colciencias invita al grupo de investigación a socializar los avances del proyecto, el día 28 de Noviembre en la Universidad Simón Bolívar. El colectivo de investigación en compañía con el grupo de estudiantes del semillero escogimos como estrategia montar una obra de teatro para presentar el proceso que se viene realizando en el parque. Los estudiantes a través del dramatizado explicaron la problemática ambiental de la ENSSA y los pasos que se han dado para darle solución. El proyecto recibe gran acogida y felicitaciones del auditorio (docentes y estudiantes de otros colegios). A continuación se presenta un registro con el ánimo de ilustrar la importancia que implica salir de la escuela a presentar los procesos internos que se desarrollan en ella:

“Se le avisó a la Señora Maru, ella salió, nos saludó amablemente, subió al bus donde ya estaban ubicados los estudiantes; los saludó y les hizo ver lo afortunados que eran al tener la oportunidad de representar a la escuela en un escenario diferente, les recomendó que lo hicieran con altura, que aprendieran de la experiencia y que dejaran en alto el nombre de la Escuela con el proyecto en el que estaban trabajando” (Registro realizado por Raquel Gil).

- Montaje del grupo virtual de Guariguasia en Facebook.

Abrir un grupo virtual por Facebook fue una gestión del joven profesor Gabriel Palma quien ha estado cerca del proyecto y que como joven piensa en la necesidad de dar a conocer nuestro proyecto en las comunidades virtuales, para nosotros ha representado un avance en la comunicación con muchas personas, pero sobre todo con nuestros egresados de las últimas promociones que frecuentan este tipo de herramientas virtuales de comunicación. A continuación presentamos algunos de los comentarios que suscitó el conflicto de la construcción de las canchas en el Parque.

“La interacción directa con el medio nos permite generar conocimiento... Eso es lo que

siempre dicen, ahora bien, ¿realmente se está interactuando o simplemente semipercibiendo una realidad estándar colectiva que parece ser una tonta alucinación donde lo único que hay a nuestro alrededor es matas y barro?

“Mucha investigación y trabajo costó llevar a Mururoa a unas condiciones más dignas, ahora es tiempo de que más personas se metan en el cuento, y hagan algo más que babear el mundo con su ignorancia. (Esto es una invitación a que se unan a trabajar por esta gran causa, a veces tenemos que ser fuertes para hacer que los demás se espabilen un poco).

Mururoa es "bonita" pero trabajando por ella pueden conocer mucho más que una chiropora tintorea!!!”

Estas notas de egresados que de manera constante o de manera pasajera estuvieron unidos a la vida de nuestro parque, se hacen sentir con lo que este lugar significó en su estadía por la ENSSA y desde el ángulo de su formación en que fueron permeados por la experiencia pedagógica y por las condiciones del lugar.

Para el colectivo es importante que los estudiantes de esa época respondieran ante el conocimiento de la construcción de las canchas en predios del parque, lo que muestra que fueron sensibilizados y que aún resuena en ellos Mururoa.

- Reflexión sobre la pertinencia de la educación ambiental como eje articulador del currículo en las prácticas pedagógicas de la ENSSA.

En una reunión del colectivo surgió la reflexión alrededor del trabajo que una vez se hizo sobre la educación ambiental como eje articulador del currículo, a partir de la charla que se sostuvo en el colectivo se pensó que se podría solicitar por medio de una carta la intervención en el Consejo académico para poder poner sobre la mesa la posibilidad de retomar dicha propuesta. Se envió carta a la rectora quien nos concedió el espacio para el segundo semestre.

Entre las diferentes acciones mencionadas se puede ver como se han ampliado las fronteras de la escuela y la han publicitado. “En este sentido se daría una inversión en el planteamiento de que público es lo que entra a la escuela, y se pensaría más bien que lo público es lo que hace que la escuela ‘salga de sí misma’” (Rodríguez & Miñana, 2008).

Público y sentido de la propiedad – Lo público como lo que afecta a todos y como modalidad de acción colectiva

En la ENSSA hay quienes muestran sentido de pertenencia por ella (visibles en la vinculación a proyectos para mejorar y mantener las condiciones favorables para el aprendizaje, las actitudes propositivas y proactivas), otros sólo responden cuando son llamados por las directivas, algunos son indiferentes y otros pocos insensibles, dañando los bienes comunes. A través de la recuperación del espacio de Mururoa y de la realización del proyecto del parque, se ha podido como afirma Monroy (2005:19) “educar al sujeto en la acción, interesándose e involucrándose en los asuntos comunes”.

“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 que contribuye a construir y de su contribución 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, 2008:92).

El trabajo que se ha venido realizando en el parque con los estudiantes ha invitado a que éstos debatan y piensen de forma diferente la realidad. Como ejemplo presentamos a continuación un debate que se dio en una reunión del colectivo Guariguasia:

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

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

-Jazmín: yo veo 2: Involucrar a todos los profesores y las aulas limpias. -¿Cómo haríamos los tres del proyecto para sensibilizar a los profes?

-Diana: “es un problema de ignorancia. Cada persona tiene que hacerlo personalmente”.

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

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

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

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

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

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

Frente a esta cita, es necesario hacer aquí las siguientes consideraciones:

- El espacio denominado Mururoa fue ignorado por varias generaciones de estudiantes y profesores; por iniciativa de pocos es integrada a la institución y sus directivas actuales han trabajado en esta recuperación; sin embargo, no es espacio que afecte a todos y en algún momento de su historia quiso ser separado por un muro por ser un lugar peligroso e inseguro.
- Algunos vecinos del parque, aún siguen vertiendo las aguas residuales y las aguas de lluvia al parque, costumbre reforzada por un alcalde que introdujo tuberías recolectoras que descargaban en estos predios. Estas se sacaron con trabajo del proyecto. Esta situación afecta al parque y a la salud de la comunidad educativa y los visitantes.
- La naturaleza eco-pedagógica del parque no ha sido comprendida (sentida) ni entendida

(pensada) por la institución en general.

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.

Público como experiencia formativa y educativa

En el proyecto “Diseño y construcción del parque eco-pedagógico Mururoa” los participantes realizaron un ejercicio de formación pedagógica y ambiental a través del PIC, ya que se lograron sensibilizar en el reconocimiento de la naturaleza eco-pedagógica de esta parte de la escuela. La experiencia nos ha indicado que este reconocimiento amerita seguir siendo construido y asumido, tarea que tiene que emprender el educador desde su labor pedagógica y cada uno de los que han hecho parte de estos colectivos.

En la actualidad son pocos los docentes que voluntariamente quieren participar e interactuar en este tipo de intercambios académicos que nos amplían la cosmovisión y nos estructuran conceptualmente para tomar iniciativas pedagógicas comprometidas con el cambio del accionar personal y así orientar el cambio de las generaciones más jóvenes; en este sentido Dewey expresa “el maestro debe seleccionar conocimientos provenientes de las materias de estudio que sean de utilidad para el abordaje de los problemas surgidos dentro de la experiencia actual de los alumnos y que a su vez estimulen nuevas formas de indagación”. “[...] Lo público se referiría a aquellas prácticas que rompen los tiempos y espacios formalizados por la racionalidad cotidiana propia de las clases y de las asignaturas específicas. Lo público como lo interdisciplinario, como lo que trata de dar cuenta de los problemas de la escuela y del entorno” (Dewey 2004 citado en Sáenz 2004:40-42).

Ante esta magnífica idea surge la inquietud del trabajo que se ha realizado en Mururoa, especialmente en la etapa en que se realizó el proyecto interdisciplinar curricular, donde se alcanzó en cierta medida esa ruptura de la “racionalidad cotidiana de las clases”, y donde se concibió la importancia de incluir en los contenidos curriculares los problemas cercanos de la escuela y el entorno. Sin embargo, cuando ocurrió el conflicto mencionado con la posible construcción de las canchas quedó en entredicho la valoración que se tenía del trabajo pedagógico y ecológico que se había realizado en el parque:

¿Y el proceso de investigación de carácter interdisciplinario para diseñar y construir el parque

dónde queda? ¿Era que estábamos jugando al proyectico con el acompañamiento de la U. Nacional?

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

“La institución educativa es un lugar privilegiado para la educación política porque es allí donde el sujeto estudiante tiene la oportunidad de empezar a construir su propio mundo, en la medida que 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” (Monroy, 2005:19). 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.

Lo público como participación ciudadana

En esta categoría queremos dar a conocer la importancia del debate en la solución de los conflictos; en nuestro medio, no es fácil debatir sobre tópicos sensibles sin correr el riesgo de ser tomados como enemigos de la causa, de las personas, de la institucionalidad y además de ser proscritos temporalmente de los afectos de algunos.

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. El conflicto parte cuando se decidió que el área del parque, que está en los planos y maqueta elaborados en trabajo pedagógico en el proyecto Diseño y construcción del parque, destinada a la construcción de la biblioteca ambiental quiso ser tomada para la construcción de dos canchas sintéticas producto de una donación particular.

Inicialmente la rectora llama a los docentes Miguel, Raquel y Jazmín para dar a conocer la idea, como proyecto del área de Educación Física. La rectora menciona que por falta de espacios se ha decidido construir un polideportivo en el área del parque destinada para la biblioteca ambiental.

“Maru [dice]: Los hemos convocado para compartir ideas y los proyectos de acuerdo con las necesidades de una comunidad estudiantil que este año se nos ha incrementado y los espacios cada día son insuficientes. En ese sentido es necesario construir aulas, baterías sanitarias, aula para informática y el polideportivo que es el proyecto del colectivo de educación física, quienes vienen quejándose de lo insuficiente del espacio de la cancha con techo, que no es suficiente para todos los grupos (...). La directora argumenta que no se quiere perjudicar ningún proyecto. La biblioteca se puede reubicar puesto que todo proyecto es modificable”.

“La profesora Edna consideró nuestra posición egoísta y que atenta contra la recreación y el deporte de los niños”.

“Al final se planteó estudiar otras alternativas o someter a votación de la comunidad

educativa Parque vs. Cancha ante lo cual la compañera Raquel expresó: Ningún niño va a preferir un parque ante un balón” (Registro Miguel Rodríguez)

Más adelante en una reunión de profesores, expuso la rectora el proyecto; aquí se expusieron ideas acaloradas, explicativas, emocionales y hasta retadoras, se habían polarizado las fuerzas, había mucha tensión y por parte del Colectivo, mucho temor de perder parte de nuestro trabajo, de perder un espacio de encuentro con la naturaleza.

Es necesario precisar que en el colectivo por la preocupación de que se construyeran las canchas, se expresó la necesidad de buscar ayuda para dirimir el conflicto y se sugirió que tal vez podrían intervenir instituciones como la CRA (Corporación Regional Autónoma del Departamento del Atlántico) y la Universidad Nacional, concedora y compañera en este “parto académico y social”.

Se redactaron cartas con ese motivo, dirigidas a la UNAL, CRA, Secretaría de Educación Departamental, Ministerio del Medio Ambiente, Secretaría de Educación Municipal, Consejo Académico y Consejo Directivo de la ENSSA. De éstas sólo se alcanzaron a entregar la de la UNAL, CRA y Consejos ENSSA. Antes de entregar las otras, fuimos convocados por la rectora al Consejo Académico ampliado:

Ibón Silvera, docente del área de biología, pide la palabra a la coordinadora de la reunión con el único propósito de leer a los miembros del consejo académico la carta elaborada por el colectivo de docentes, estudiantes, egresados de la Escuela, en ella manifiestan su intención de pedir una asesoría a entidades con autoridad en el aspecto ambiental con una mirada [de] imparcialidad, para que emita un juicio valorativo de la pertinencia en la construcción de dos canchas sintéticas en el espacio del parque eco pedagógico Mururoa, Ibón, explica, siendo ella integrante del colectivo de investigación sobre Gestión, le parece importante hacer público los mecanismos que se están implementando por el grupo, anota que el Consejo Directivo conoce de la existencia de la misiva elaborada.

La lectura de la carta origina algunos comentarios y a la vez preguntas como: ¿Por qué le enviaron carta a la Universidad Nacional? Se responde que siendo una entidad que acompañó a la escuela en el proceso de investigación y construcción de la idea del parque debía ser enterada. Se sintió un ambiente pesado, la reunión continuó, llega la directora, se informa de los aspectos tratados y por petición de los docentes se retoma la lectura de la carta, noto malestar en la actitud de Maruja quien comenta conocer el contenido de la misma y que no está de acuerdo pues deja entre ver que en la institución hubiera problemas graves por la propuesta que presenta el área de educación física, que busca mejorar los espacios deportivos de la escuela.

(...) La agenda no se cumplió ya que en el desarrollo de la reunión el punto central fue la carta y las implicaciones que supuestamente tenía para la dirección de la escuela, por desconocerse el conducto regular que existe entre toda organización e institución” (Registro de Jazmín Llanos).

Entre las soluciones al conflicto se planteó hacer una votación:

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

El colectivo frente a esta propuesta hace una reflexión en cuanto a la visión de Platón donde se habla del valor de los votos según el bagaje o sentido de cada votante, ya que es pertinente mirar cómo la democracia significa para algunos, sólo comicios y mayoría de votos. En términos de Mouffe (1999) la democracia como “forma específica del orden político es la instauración de una distinción de *enemigo* y *adversario*. Eso significa que en el interior de nosotros que constituye la comunidad política, no se verá en el oponente un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe respetar. Se combatirán con rigor sus ideas pero jamás se le cuestionará su derecho a defenderlas, a expresarlas”. Situación que ha sido contraria en este 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, deja entrever a nuestro juicio, que no hay la posibilidad de un diálogo sobre las bases del reconocimiento al trabajo de colectivos y que no basta con que algunos integrantes del proyecto sean consultados, porque hay un trabajo y una gestión, que aunque callada y no siempre exitosa en términos tangibles, se ha realizado y habla por sí solos y le da al proyecto del parque el carácter académico serio y de proyección comunitaria.

En este sentido no se viola el conducto regular ni se desconoce la autoridad que emana de la rectora, como tampoco sus realizaciones y entrega a la causa de nuestra Normal, sino que se hace uso del legítimo derecho de una comunidad. “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” (Garay, 2000b).

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. La participación tiene que ser de convencimiento propio y no impuesto, ya que al finalizar los procesos en los que participar era un compromiso adquirido desde arriba, la participación se desvanecía en cuanto se desaparecía la obligación. Para el diseño del parque se organizó desde el colectivo RED-UNAL el proyecto, para tales efectos la integración de los docentes fue designada institucionalmente, por lo tanto la participación tenía diferentes grados de motivación y esta duró lo que duró el proyecto. Luego se diluyó todo contacto colectivo con estas ideas, con estos sueños.

Sin embargo, la participación en algunos aspectos de la construcción del parque ha sido una realidad como es el caso del cerramiento del área del parque, su parcial saneamiento ambiental y las construcciones actuales, ya que han sido producto del trabajo colectivo liderado por la rectoría Y 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; aunque 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.

Conclusiones

Trabajar en este tipo de proyectos dinamiza a los docentes co-investigadores que expanden su visión con el estudio de referentes teóricos insospechados y compromete a actuar sobre la problemática ambiental y su incidencia en la construcción de lo público.

En el transcurso de nuestro trabajo, nos dimos cuenta que es necesaria la formación política en los estudiantes para desarrollar en ellos la capacidad argumentativa y reflexiva sobre los problemas ambientales y sus causas sociales a partir del conocimiento de algunos referentes teóricos.

Este tipo de trabajos se convierte en una magnífica oportunidad para que los estudiantes desarrollen sus competencias académicas (científicas, comunicativas, artísticas) y personales (éticas, ciudadanas y estéticas) esenciales en la construcción de lo público.

En el encuentro con referentes teóricos y con el colectivo RED, pudimos ampliar el reconocimiento de la importancia de nuestra labor pedagógica en la construcción de lo público y hubiéramos querido que todos los docentes se hubieran beneficiado de esta oportunidad académica y de crecimiento personal.

Al caracterizar las acciones que hemos venido realizando para dinamizar la naturaleza eco-pedagógica del parque a la luz de los referentes teóricos con respecto a la construcción de lo público, podemos concluir que son pertinentes en lo que respecta a su sentido formativo, en la medida en que la construcción del parque ha sido un pretexto para propiciar procesos de sensibilización y de investigación en torno a la problemática ambiental tanto institucional como municipal ampliando de esta manera las fronteras de la escuela; la cual se ha constituido en un referente para otras instituciones del Departamento que presentan problemáticas similares y desean conocer el proceso que hemos realizado en nuestro parque.

Es necesario considerar que para estimular el trabajo investigativo de los docentes y de los estudiantes, se deben proporcionar recursos y tiempos necesarios.

El primer intento de vincular a los vecinos en este trabajo, no fue del todo exitoso, sin embargo estamos seguros que es un filón que hay que seguir explotando para hacer que la escuela salga de sus fronteras.

El conflicto se constituye en una oportunidad para develar las diferentes cosmovisiones que se construyen en las comunidades a partir de intereses, de saberes, de prejuicios, que puestos en la mesa del debate, nos permiten a la vez redireccionar a través del consenso y del disenso lo que más convendría a las futuras generaciones en términos de calidad de vida y de humanización.

3. Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa (INETFRADPAS)

3.1. Descripción general de la INETFRADPAS y su trayectoria investigativa

La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa está ubicada en el municipio de Galapa (Atlántico), a tan solo 10 kilómetros de la ciudad de Barranquilla. Este municipio es reconocido principalmente por su tradición artesanal de trabajo con madera y bejuco, usados para hacer máscaras de carnaval y cestería, respectivamente. La economía de Galapa se centra en la ganadería extensiva y en la actividad agropecuaria de pequeña escala o de subsistencia. Actualmente, el territorio municipal cuenta con un total de 9.754 hectáreas y una población de 35.030 habitantes: 31.540 habitantes se concentran en la cabecera municipal y los 3.490 restantes viven en la zona rural (según proyecciones poblacionales del último censo, DANE, 2005).

La tala de árboles en las orillas de los arroyos, la extracción de arena para construcción y la dedicación de las tierras a la ganadería extensiva son factores que han generado una de las problemáticas ambientales más agudas del municipio: la escasez del recurso agua, problema que está siendo resuelto en el área urbana, pero sigue presente en las áreas rurales. El rápido crecimiento de la población en los últimos años, presionado principalmente por grupos en situación de desplazamiento forzado genera un alto índice de personas con necesidades básicas insatisfechas y un incremento de los problemas estructurales de saneamiento básico causado por las aguas negras y la inadecuada disposición de las basuras. La problemática ambiental, resultado de unas condiciones de pobreza generalizada se agudiza con la deficiencia de servicios básicos, hecho que genera serios problemas sanitarios tales como las aguas servidas que corren por las calles, o las basuras que se observan por muchas partes del municipio, amén de la contaminación producida por el matadero y la curtiembre de Camagüey.

La conurbación que se ha venido dando con Barranquilla hace prever que Galapa pronto sea un barrio más de la capital del Departamento. Este contexto, en el que se desenvuelve la vida cotidiana de la comunidad educativa, incide sobre las preocupaciones, labores y proyectos que adelantan docentes y estudiantes.

En 1963 se crea la institución con bachillerato únicamente. Gracias a la Gobernación del Atlántico, la comunidad y el matadero Camagüey, el colegio, ubicado inicialmente en una casa de la plaza central, se traslada en 1970 a una nueva sede con cinco salones y una biblioteca, llamada Escuela Mixta no. 1, donde funcionaba en la mañana el bachillerato y en la tarde la primaria. En 1997 se construye el nuevo edificio con capacidad para cerca de mil quinientos estudiantes. Actualmente, la institución cuenta con cuatro sedes y tres jornadas (mañana, tarde y nocturna). En la sede no. 1 se ubican los grados cuarto a undécimo. En la sede no. 2, 3 y 4 están el pre-escolar y la primaria. Para el presente año 2009, el colegio acoge a un total de 4162 estudiantes.

A partir de estos cambios la visión del colegio se ha modificado en los últimos seis años. Si bien anteriormente se hablaba de trabajar por una escuela donde los conocimientos científicos se articularan con la vida, construyendo futuro para enfrentar el reto de la competitividad, a la vez que una escuela abierta a la comunidad comprometida con el desarrollo social, artístico, cultural y tecnológico, ahora ya el enfoque no se orienta únicamente hacia el conocimiento científico como tal, sino también hacia el conocimiento técnico permitiendo la formación de “personas íntegras y exitosas en el campo laboral, empresarial y en la educación superior para satisfacer sus necesidades y transformar la realidad del contexto local, regional y nacional”. Dentro de las nuevas orientaciones hay un nuevo interés hacia la competitividad laboral y productiva del estudiantado, introduciendo en el perfil del estudiante las competencias laborales. Además ya no se habla de valores religiosos y autóctonos, sino de valores éticos y culturales.

El componente investigativo ha entrado con fuerza en la escuela desde su trabajo en educación ambiental, que ha sido apoyado y asesorado por el Programa RED. Así mismo este proceso ha sido motor para la modalidad en Educación Ambiental y Ciencias. A través de toda esta experiencia exitosa con los proyectos ambientales se creó un Macroproyecto que se llama “Escuela Entorno Vivo”, allí confluyen todos los proyectos ambientales que adelanta la escuela. Además, ha influido en la visión y filosofía institucional en la medida en que se hace explícito el rol que tienen los estudiantes del Francisco de Paula en la protección y mejoramiento del ambiente.

El trabajo alrededor del tema ambiental se puede decir que tuvo su inicio en los años noventa cuando se dio la coyuntura entre la sensibilidad de algunos profesores por el ambiente y las disposiciones normativas del Ministerio de Educación Nacional, que en 1994 dispuso la incorporación del tema ambiental en el interior de la escuela. Disposiciones que si bien pueden estar determinadas por el contexto político y social del país, tienen una influencia de los intereses de la comunidad internacional.

El primer acercamiento a lo ambiental tuvo un carácter principalmente estético, donde se consideraba que la problemática ambiental se resumía a los problemas de suciedad y desorden de la planta física del colegio. En este sentido el colectivo de docentes hacía jornadas de aseo y brigadas ecológicas donde se reflexionaba alrededor de la importancia del mejoramiento del entorno interno y externo del colegio. Igualmente, para ese entonces se realizaban actividades puntuales y concretas: entre ellas estaban las conferencias de sensibilización, se conmemoraban fechas como el Día del Medio Ambiente, el Día del Árbol, el Día de la Tierra, etc. También se desarrollaron unas “brigadas ambientales” que consistían en visitas a diferentes lugares con importancia ambiental para el municipio de Galapa: Arroyo Grande, los pozos naturales de agua como el Mohán y la Manga de Rubio.

Este proceso inicial de carácter coyuntural y activista no conducía a consolidar procesos articulados y duraderos en el tiempo. Ante la inconformidad de algunos profesores frente a la situación de la educación ambiental del colegio, en el año 1998 se inició un proceso de conceptualización con respecto al ambiente y a la educación ambiental, adelantándose a través de grupos de discusión en cada jornada donde se reunían para tratar temas como: la interdisciplinariedad, el currículo, integración curricular, el saber con sentido, la investigación en

el aula, educación ambiental, medio ambiente, etc.

En 1999 cuando el colegio con el apoyo del Programa RED se avanzó en la consolidación de la educación ambiental desde la perspectiva interdisciplinar con carácter curricular. Fue un proceso de casi un año, en el que el trabajo teórico fue de gran importancia para llegar a conceptos y acuerdos comunes para poder diseñar un proyecto que tuviera sentido para los estudiantes y se articulara con los propósitos curriculares de la escuela. La primera propuesta que le planteó el colectivo de docentes a RED, se basó en reflexiones generales sobre la crisis ambiental mundial, preguntándose primordialmente por la responsabilidad del colegio en la solución a la “autodestrucción de la vida en la tierra”. Esta visión abstracta del ambiente hizo que de nuevo las acciones pedagógicas que emprendieron recayeran en activismos; sin embargo, la reflexión colectiva y el acompañamiento del Programa RED movilizaron a los colectivos de profesores a pensar un proyecto de educación ambiental centrado su objeto en la identificación de la problemática ambiental desde el contexto local.

Pensar la educación ambiental desde lo local, les permitió a los docentes construir un Proyecto Interdisciplinar Curricular (PIC) donde el ambiente dejó de ser algo abstracto para ser algo más cercano y cotidiano a la realidad de la comunidad escolar. El carácter local del proyecto motivó la construcción de estrategias educativas que permitieran aprendizajes y conocimientos más pertinentes a la realidad de los estudiantes. Como en el colegio hay dos jornadas -mañana y tarde- se crearon dos colectivos de docentes para que cada uno se hiciera cargo de un proyecto, pero ambos se articularon desde el año 2000 en el macroproyecto “Escuela Entorno Vivo”.

De esta manera cada colectivo realizó una caracterización de las preocupaciones o situaciones ambientales que aquejaban a la comunidad escolar. En la jornada de la mañana decidieron trabajar el tema agua ya que para ese entonces un gran porcentaje de la comunidad galapera tenían problemas con el acceso al recurso agua. El origen principal del agua potable era pozos de agua que se ubican en el corregimiento de Paluato, perteneciente a Galapa. Los profesores de la jornada de la tarde decidieron hacer un estudio socio-ambiental de los residuos sólidos del municipio de Galapa, ya que para esa época los galaperos tenían una gran problema con la disposición final de los residuos por no tener un sistema de saneamiento que funcionara de forma homogénea para toda la cabecera municipal y por el gravamen de los basureros a cielo abierto en las afueras de la cabecera.

3.2. Experiencia pedagógica e investigativa

3.2.1 Por una Galapa limpia

Autora: Mary Márquez

Equipo de docentes: Nidia Higgins, Nury Ortiz, Flora Vergara y Mary Márquez

Este subproyecto, denominado “Por una Galapa limpia”, es desarrollado por docentes y estudiantes de la jornada de la mañana. No es un nuevo proyecto como tal sino la continuación y

sistematización del trabajo iniciado por los estudiantes de la Modalidad Ambiental y la docente Iveth González con el proyecto titulado “Dimensionando Pedagogías Ambientales para el Fortalecimiento de lo Público desde la Escuela”. Este trabajo es liderado a partir de octubre de 2008 por las docentes Nidia Higgins, Nury Ortiz, Mary Márquez y Flora Vergara -pensionada recientemente-, quienes en un primer momento se comprometieron a revisar los antecedentes y la legislación ambiental vigente. Una vez alcanzados estos propósitos, el equipo decide dedicar todos sus esfuerzos al problema de las aguas residuales ya que otros frentes de trabajo no lo consideraban.

El colectivo se enfoca entonces en la problemática que se genera cuando se arrojan aguas servidas o potables a la calle, puesto que, cuando éstas se estancan o hacen contacto con residuos sólidos, forman sustancias putrefactas que afectan la calidad de vida de las personas y deteriora el ecosistema.

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

Así, la motivación fundamental del proyecto es la solución de este tipo de contaminación que aqueja a nuestro municipio y particularmente al frente de nuestra institución y los alrededores del barrio cuyas calles transitamos a diario. Se busca entonces que desaparezcan las enfermedades que sufren a diario los niños, adultos del barrio y la comunidad educativa, tal como lo ordena el artículo 79 de la Constitución Política de Colombia, según el cual “Toda persona tiene derecho de gozar de un ambiente sano”, y donde también se garantiza la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

En términos generales, el proyecto hasta el momento se ha enfocado en dos objetivos principales:

- Identificar problemáticas ambientales que afecten la institución educativa y su entorno.
- Promover estrategias de sensibilización de los actores involucrados en la problemática ambiental detectada, para buscar alternativas de solución.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se describen las diversas estrategias y acciones que ha desarrollado el colectivo con miras a cumplir dichos propósitos.

Una fase inicial del trabajo se refirió a una revisión teórica por parte de los estudiantes de la modalidad, sobre las diferentes causas y efectos del impacto ambiental, es decir las afectaciones que le ocurren al medio causadas por la mano del hombre. De allí surgen las propuestas de trabajar los siguientes temas: la contaminación por aguas residuales y residuos sólidos, la

contaminación por escombrera, la contaminación sonora, electromagnética y atmosférica.

En un siguiente momento, los estudiantes de la modalidad de educación ambiental realizaron un diagnóstico de los diferentes problemas ambientales del municipio, lo que condujo a que el trabajo del colectivo se concentrara en la contaminación por aguas servidas y por residuos sólidos. Este trabajo de diagnóstico se nutrió de dos fuentes. En primer lugar, de la revisión y organización de trabajos previos y documentos institucionales que se desarrollaron en otros proyectos, entre los cuales se pueden mencionar el proyecto ambiental del colegio “Escuela Entorno Vivo” y la tesis elaborada por los docentes Carmelo Gutiérrez y Jorge Consuegra para la Especialidad en Enseñanza de las Ciencias Naturales con énfasis en Educación Ambiental (“El currículo como estrategia pedagógica para integrar la escuela, la comunidad y las autoridades locales en la búsqueda de soluciones comunes”, Universidad del Atlántico, 2008). Otro antecedente importante es la primera monografía “Impacto ambiental y su estudio en Galapa”, realizada durante 2006 y parte de 2007, que ofrece una buena documentación sobre el problema de las aguas residuales en el municipio. Una segunda fuente para el diagnóstico, fueron los trabajos de campo, especialmente la inspección de las zonas aledañas al colegio.

El segundo componente del proyecto está relacionado con acciones de denuncia pública y movilización social, que buscan sensibilizar a las comunidades educativa y municipal sobre la problemática de las aguas residuales, para generar soluciones efectivas.

El vertimiento de aguas servidas a las calles que inundan nuestro colegio data del año 1998 con la inauguración del barrio San Francisco, y se agudizó con la pavimentación de las calles del sector. El problema mejoró un poco con la conexión al alcantarillado, logros alcanzados mediante la gestión de la comunidad educativa y la lucha inicial de algunos moradores del sector. Pero se han encontrado dificultades como la falta de cultura ciudadana, reflejada en el inadecuado manejo de las aguas residuales y residuos sólidos a nivel domiciliario, comercial e industrial; además, varios vecinos han sido renuentes a conectarse al alcantarillado, a pesar de ser uno de los pocos barrios de Galapa que cuenta con este servicio.

“Colindante al barrio San Francisco queda el barrio La Esperanza sus moradores tienen servicio de agua potable prestado por la Triple AAA, en este sector vive la Personera Estudiantil del Colegio, estudiante de la modalidad ambiental y miembro del Frente por una Galapa Limpia. Debido a una denuncia de los niños de 8° la interrogué acerca del vertimiento de aguas servidas a la calle por los miembros de su familia y ella me dijo: ‘Qué hacemos, seño, a nosotros nos prestan el servicio de agua potable, pero el de alcantarillado no. Los desechos de los baños van a una poza séptica y el agua del baño, la cocina y el lavado de la ropa va a la calle, no podemos llenar la poza; usted comprenderá’. Ahora comprendo por qué las autoridades son tan permisivas y han durado tanto para hacer cumplir las leyes.” (Tomado del diario de campo)

Los integrantes del colectivo han denunciado ante las autoridades competentes y a la comunidad en general en los foros ambientales la problemática e inclusive han expuesto la legislación ambiental vigente. Este trabajo ha sido liderado desde la modalidad ambiental por el equipo de trabajo del proyecto ambiental “Escuela Entorno Vivo” y la docente de las asignaturas ambientales Iveth González.

“En el municipio de Galapa son pocas las personas que tienen conciencia sobre esta problemática sin saber el daño que le causan a su municipio y sin saber que la ley puede hacer que compensen el daño a éste con el pago de multas; como lo indica el artículo 42 de la Ley 99 de 1993 ‘la utilización directa o indirecta de la atmósfera, el agua y el suelo para introducir o arrojar desechos o desperdicios agrícolas mineros o industriales, aguas negras o servidas de cualquier origen, humos, vapores y sustancias nocivas que sean resultados de actividades propiciadas por el hombre o actividades económicas o de servicios sean o no lucrativas, **se sujetarán al pago de tasas retributivas por las secuencias nocivas de las actividades expresadas**” (Paola Orellano, estudiante de 11-01).

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.

Buscando otras formas de solucionar este problema, en el mes de diciembre de 2008, las profesoras del colectivo redactaron y enviaron un derecho de petición ante la Secretaría de Salud del Municipio, quien manifestó que no era la primera vez que recibía un reclamo de esta naturaleza –antes la Presidenta de la Junta de Acción Comunal del barrio había realizado un requerimiento semejante-. En respuesta, la Secretaría envió un funcionario para realizar una inspección ocular e informó que era necesario esperar a que se cumpliera el debido proceso para actuar. Lo anterior en términos prácticos significó recibir una copia de la respuesta que habían dado a la Presidenta de la Junta de Acción Comunal del barrio San Francisco. Estas actividades fueron interrumpidas por el receso escolar de fin de año y por la época de carnavales, y se retomaron en el mes de febrero de 2009.

Posteriormente, durante una reunión del equipo de profesoras del frente “Por una Galapa Limpia” vimos la conveniencia de realizar una visita casa a casa por los alrededores del colegio para saber de primera mano por qué había vecinos que no se habían conectado a las redes del alcantarillado, para dialogar con ellos y así sensibilizarlos del buen manejo de las aguas servidas, los residuos sólidos y el buen uso de los espacios públicos, además del derecho que tienen de participar en la toma de decisiones para ayudar a solucionar los problemas de la comunidad. Para ello elaboramos una guía que los estudiantes de 11-01 de la modalidad de Educación Ambiental aplicarían en su visita. El 6 de marzo de 2009, en las dos primeras horas de clase se visitó el barrio. Cada profesora, acompañada por un grupo pequeño de estudiantes recorrió un sector del barrio con este fin. Los mismos estudiantes fueron los entrevistadores y ellos mismos anotaban en la guía las respuestas de los vecinos y tomaban fotos. Hubo algunas casas que cerraron las puertas y no accedieron a responder.

En esta salida de campo, se observó que el poco sentido de pertenencia y de responsabilidad de los dueños de las casas del sector ha impedido que por sí solos hayan sentido la necesidad de conectarse a las redes del alcantarillado Otra gran dificultad es que algunas personas manifiestan no contar con los recursos necesarios para realizar las obras civiles que se requieren para

conectarse a las redes del alcantarillado. En contraste, hay familias que están conectadas y sin embargo arrojan las aguas servidas a la calle. Dicen los niños de 8° que los fines de semana y las temporadas de vacaciones es peor, porque según ellos, las amas de casa trabajan y lavan la ropa de la semana los sábados y domingos y durante las vacaciones, porque los maestros “gracias a Dios no están molestando”. Adicionalmente, las autoridades no prestan el servicio a todas las casas y predios de Galapa. El colegio, que posee poza séptica, no está conectado al alcantarillado porque según la Triple A es muy difícil realizar la acometida por la topografía del terreno.

“Después de leídos los registros hechos por los chicos se vislumbra la relación educación, ambiente y Estado cuando los interrogados manifiestan: ‘la alcaldía les prometió ayuda para conectarse a las redes y nunca cumplió’. ¿Qué tipo de ayuda les prometió la alcaldía? –‘el alcalde anterior nos manifestó que nos proporcionaría los materiales para llegar hasta los MANHOLL’. Otras respuestas fueron: -‘no me he conectado por motivos económicos pues hay que pagarle a la TRIPLE A \$1.800.000 para poder colocarme el registro’. Dentro de los registros se notan algunas contradicciones como estas: -¿está conectado al alcantarillado? –Sí -¿Por qué salen aguas sucias del tubo que proviene de su casa? -Es del tubo del baño -¿Si tiene alcantarillado, porque el agua del baño sale a la calle? –Porque aún no he podido terminar la instalación.

La mayoría de los registros presentan respuestas negativas en cuanto a la pregunta ¿está usted conectado al servicio de alcantarillado?; en lo que difieren es en el porqué. Ya que además de las respuestas anteriores se encuentran otras que muestran la falta de pertenencia con el barrio, la comunidad y el municipio, tales como: “la presidenta de la acción comunal no ha hecho nada para mejorar esto”, “aquí han recogido firmas para mejorar esto y nada ha pasado.” “yo barro todos los días mi canal de basuras y no me interesa si los demás no lo hacen.” “yo no voy a conectarme para que cobren ese servicio y se me incremente el recibo entre \$8.000 y \$10.000 pesos.”

Hay que destacar que algunos vecinos sí están conectados al alcantarillado y manifiestan: “me gustaría que al igual que yo, todos se conectaran para así embellecer el barrio, evitar las basuras y no ver correr ríos de agua sucia diariamente.” “yo estoy conectado y tengo que soportar los malos olores, la basura y el verdín del agua en el frente de mi casa; es más, me da temor hablar con mis vecinos para que se conecten porque de pronto se molesten conmigo y quiero evitar problemas.” A pesar que los anteriores vecinos sí están conectados, están siendo afectados de igual manera que los que aún no poseen las redes de alcantarillado público” (Diario de campo de la docente Nidia Higgins).

Los resultados de las encuestas fueron tabulados por las profesoras en compañía de algunos estudiantes de la modalidad y posteriormente se presentaron a ellos para su análisis y caracterización. Ellos concluyeron que este problema no podía quedarse al interior del colegio y que era necesario divulgarlo ante la comunidad galapera. Surge de ellos mismos la iniciativa de denunciar el caso en la emisora Radio Popular.

“El director del programa Iván Pérez hizo la introducción pues que conocía los motivos que nos conducían hasta su emisora. Seguidamente tomó el uso del micrófono la joven Lilibeth de 1102 para manifestar, a nombre de los estudiantes de su grupo, que sentían que los moradores del barrio San Francisco violaban los derechos que tenemos todos a tener un ambiente sano (ley 99/ 93), por otro lado la niña manifestó que las autoridades no mostraban compromiso en la solución al problema muy a pesar que el artículo 14 de la ley 9/49 manifiesta “se prohíbe la descarga de residuos líquidos a la calle, calzadas, artículo

10° “todo vertimiento de residuos líquidos deberá someterse a los requisitos y condiciones que establezca el ministerio de salud”. La joven recalcó que si las autoridades tienen las herramientas jurídicas ¿por qué continúa la problemática?. Seguidamente el director del programa me pidió dar mis aportes acerca del proyecto “Por una Galapa limpia” lo cual aproveché para sensibilizar la comunidad para resolver la problemática que nos aqueja y perjudica a todos y a invitar a las autoridades a que no se olviden que ese problema hace rato se viene denunciando y aún no se ha resuelto.

La joven que me acompañó se sintió satisfecha de la actividad y manifestó que la experiencia para ella la había sentido enriquecedora y que ojalá todos estos esfuerzos sean para el bien de todos” (Diario de campo de la docente Nidia Higgins).

A través de la caracterización realizada de la problemática de vertimiento de aguas residuales, se puede apreciar que el tema ambiental no es responsabilidad solamente de los habitantes del barrio San Francisco sino que también es competencia de los entes gubernamentales, porque la conexión a las redes del alcantarillado no se puede dejar al libre albedrío de los moradores del sector y se debe prestar a todos los habitantes de Galapa. Además, el gobierno cuenta con las herramientas económicas y legales para ayudar y obligar, respectivamente, a que la problemática se solucione.

Se observa una leve mejoría en el vertimiento de aguas servidas a la calle gracias a las actividades mencionadas de motivación y concientización a los estudiantes y vecinos del sector. Esto se evidencia en que, en las fotos tomadas el día de las visitas había grandes pozos de agua que a la fecha han desaparecido. No obstante, a pesar de las diversas acciones emprendidas por el colectivo, el hecho de que las autoridades no hacen su mayor esfuerzo por prestar el servicio a todos ni por hacer cumplir las leyes, sumado a la indiferencia de algunos moradores, no ha permitido que la problemática se solucione de manera definitiva.

El abordar esta problemática nos ha permitido a docentes y estudiantes comprometidos tener una experiencia formativa en cuanto a la adquisición de conocimientos relacionados con la problemática ambiental y con los procesos investigativos y asumir una actitud más responsable ante el medio ambiente para asegurar una mejor calidad de vida.

Finalmente, queda mucho por hacer. Es necesario:

- Seguir fomentando la unión entre la comunidad, la escuela y el Estado, para una mayor eficiencia y efectividad en la solución de los problemas comunes a todos.
- Promover el sentido de lo público como algo que nos compete a todos, que nos afecta a todos, nos pertenece a todos.
- Diseñar una estrategia metodológica para cambiar la “cultura de la limosna”, de la indiferencia, para que se adquieran habilidades y destrezas en la solución de los problemas. Esto implica propiciar una cultura ambiental desde la infancia para prevenir y no tener que corregir.

Deseamos de corazón ayudar a solucionar en un futuro inmediato este problema de las aguas residuales. Esto permitiría continuar en una etapa más avanzada del proyecto con el trabajo sobre las problemáticas relacionadas con la contaminación sonora, electromagnética y visual, entre otras que también afectan al municipio.

3.2.2 Mejoramiento del Aula Escolar y su Entorno

Autora: Iveth González Velásquez

Teniendo en cuenta los altos índices de contaminación, falta de conciencia y de sentido de pertenencia en la comunidad educativa, los estudiantes de la Modalidad de educación ambiental llevan a cabo un subproyecto titulado “Mejoramiento del Aula Escolar y su entorno”. Su propósito es crear un cambio de hábitos y conciencia ambiental y así contribuir con el mejoramiento del aula de clases y sus alrededores, fomentando acciones permanentes y de carácter reflexivo que permitan fortalecer lo público desde la escuela en el Municipio de Galapa. A continuación se enuncian los principales objetivos del subproyecto.

Objetivo General:

- Fomentar y desarrollar acciones permanentes y reflexivas que contribuyan al mejoramiento del aula escolar y su entorno.

Objetivos Específicos:

- Liderar acciones que ayuden a mantener las aulas de clases de la institución con un ambiente mucho más agradable para todos.
- Crear una conciencia ambiental, es decir concienciar a la comunidad educativa sobre el cuidado que deben tener con su entorno.
- Fomentar en los estudiantes el reconocimiento de la importancia de cuidar y mantener, en cada aula de clases, los materiales e implementos de aseo y ornamentación adecuada para cada uno de ellos y sus alrededores.

Este subproyecto se inicia al interior del programa curricular de grado 10°, donde los estudiantes de la Modalidad de educación ambiental, como parte de la asignatura “Diseño de Proyectos Ambientales”, cada año realizan un diagnóstico eco-zonal, en el cual se detectan los problemas de impacto ambiental institucional. Como material de apoyo a este diagnóstico, se aplican encuestas, entrevistas, se organizan videos y se toman fotografías. Este proceso permitió concluir que todas 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 (en espacios tales como aulas de clases, jardines, vías peatonales, baños, zonas de recreación y sitios de deporte). Con el fin de erradicar esta problemática estructural se elabora el presente subproyecto ambiental.

“Del diagnóstico ambiental institucional registrado por ellos, organizo una mesa redonda en el grado 10 sección 01, logrando en la mayoría de los estudiantes la capacidad de manifestar en forma crítica y reflexiva su punto de vista sobre las condiciones encontradas en el aula escolar y su entorno. Surgen muchas preguntas y cuestionamientos con relación a la realidad evidenciada en cada espacio encontrado de la institución educativa. Por ejemplo, fui cuestionada por mi propia hija de 15 años de edad, estudiante de ese curso: ‘Me podría hacer el favor de explicarnos ¿por qué si desde el año 2005 cuando se creó la modalidad se han planteado varios proyectos ambientales, más los organizados por el PIC

desde hace muchos años, y hasta ahora no he visto cambios significativos en los miembros de la comunidad educativa? Sólo observo compromiso por los miembros del PIC y en los compañeros de la modalidad ambiental. **¿Por qué el resto de la comunidad nos estigmatiza llamándonos despectivamente escobitas de la TRIPLE A y nos dicen que olemos a monte?**

Contesté: Sabemos que cuando de educación ambiental y medio ambiente se habla es un compromiso que debemos asumir todos los miembros de una comunidad, pero desafortunadamente el cambio de conciencia hacia la preservación y cuidado del medio ambiente en nuestra comunidad ha sido muy lento y además no tienen claro el concepto de lo público y lo privado. Ejemplo claro lo tienes aquí, esto parece tierra de nadie, cada uno se acomoda en el otro, tú ves que todo lo relacionado con el medio ambiente enseguida dicen 'es que esa es labor de los niños de ambiental y de los profesores del PIC'.

En total, seguimos con la polémica hasta el punto de surgir muchas y nuevas propuestas durante la clase. Al finalizar la clase, les dejé a los estudiantes el compromiso de traer por escrito las propuestas planteadas, para que queden registradas." (Tomado del diario de campo)

En este sentido, el trabajo se ha centrado en las actividades que se describen en el siguiente apartado, las cuales año tras año se han reestructurado para obtener mejores resultados.

Es importante anotar antes que, si bien los actores principales han sido los estudiantes, en especial los de la modalidad ambiental, el desarrollo de este proyecto se apoya en distintos grupos que se conforman y se organizan para la realización de cada una de las actividades. El proceso necesariamente ha involucrado a diversos actores de la comunidad educativa, desde la rectora, los docentes del PIC, los directores de grupo y los coordinadores académicos y de disciplina, hasta el personal de mantenimiento y servicios generales y los padres de familia. Si bien la participación es diferenciada, cada uno aporta desde su quehacer, en la consecución de recursos, apoyo pedagógico y logístico, evaluación de las acciones, etc.

a) Jornadas de pintura de las aulas

En el año 2005, la realización de un estudio sobre la tonalidad de los colores usados en espacios interiores y exteriores y su influencia en el comportamiento de los individuos, en lugares como clínicas, hospitales y centros educativos, ha dado como resultado que los estudiantes cada año mantengan la unificación de los colores escogidos para pintar los salones de clases de la institución; el color elegido ha sido el blanco manzana. Hasta hoy tenemos una cobertura unificada del 85% de pintura en diversos espacios como los salones de los módulos 10, 11 y 12, sala de profesores, salón de informática, depósitos de deporte, sala de computadores para educar, salón de bilingüismo, oficina del PIC, laboratorio de idiomas, cooperativa de estudiantes, oficina de coordinación de convivencia, bienestar estudiantil, entre otros. Sólo hasta el mes de octubre de 2008 logramos un 10% de la pintura exterior, correspondiente a la fachada del módulo 12, que se realizó como muestra significativa, usando el color verde agua para las paredes y el verde viche para las columnas.

Como parte de este proceso, en el mes de julio de 2008, se motivó a los estudiantes para que hicieran anticipadamente la donación de \$2.000 para pintura, cantidad que aportan todos los años

al final del mes de noviembre. Este tipo de acciones promueven que los estudiantes mantengan un mayor sentido de pertenencia y cuidado hacia los bienes del Estado.

b) Organización de grupos de “Padrinos Ambientales”

Los padrinos ambientales son los estudiantes de la modalidad de educación ambiental de los grados 10 y 11. Cada grupo padrino adopta un curso desde grado 4 a 11 y nombra en cada uno cinco “guardianes del medio ambiente”, quienes son los encargados de controlar y vigilar todo lo relacionado con el manejo de los recursos y materiales que cuenta el aula de clases. La función principal de los grupos padrinos es liderar y guiar todas las acciones ambientales que sus ahijados hayan asumido. Así, dictan charlas, talleres ambientales y organizan a los “guardianes del medio ambiente” de ambas jornadas.

Los líderes ambientales de la modalidad, son aquellos estudiantes que se destacan en las acciones pedagógicas ambientales tales como presentación de foros, sistematización de proyectos y gestión de actividades ambientales a nivel municipal e institucional.

Es importante anotar que, con la organización de los grupos padrinos, se ha logrado que los estudiantes tracen acuerdos, es decir que se susciten procesos de participación, discusión y toma de decisiones.

Una de las actividades de los grupos padrinos ha sido la aplicación de unas encuestas. Los padrinos comentan a los estudiantes el motivo de la encuesta y el propósito que se quiere. De su aplicación se obtienen datos estadísticos, para analizar detalladamente el conocimiento que tienen los niños sobre la temática planteada. Con base en los resultados, se realizaron talleres de acciones y aplicaciones para cada curso adoptado, en donde se inició el cumplimiento de los propósitos.

c) Reestructuración y Organización del Módulo 12

En el mes de marzo de 2008, se organizó un microproyecto titulado “Reestructuración y Organización del Módulo 12”, zona perteneciente a la modalidad de educación ambiental, con el fin de tener una muestra representativa y significativa o una especie de modelo que permitiera incentivar dentro de la institución el mejoramiento del ambiente escolar. El propósito inicial fue reconstruir todas las zonas áridas del módulo y aprovecharlas como zonas verdes.

La estrategia de obtención de recursos para estas actividades fue la venta de dulces que se realizó durante todo ese mes. Cada grupo de estudiantes de la modalidad de educación ambiental pertenecientes al grado 11 aportaron 1.000 mil pesos por persona. Esto a su vez permitió que los jóvenes pusieran en práctica destrezas de emprendimiento empresarial.

En noviembre de 2008 se lleva a feliz término la canalización para las aguas lluvias en el módulo 12, del salón 01 al 10, utilizando una parte de material reciclado (los retales de piso que habían quedado de los laboratorios). Esta actividad se logró gracias a aportes institucionales y de los estudiantes.

En este microproyecto también se tiene planeado construir aulas integrales con espacios para la siembra de lombricultura para producir compost o abono orgánico, cultivos hidropónicos y siembra de plantas propias de la región, que estén en vía de extinción; así como actividades de recuperación de jardines, canalización para las aguas lluvias en otros módulos, pintura de salones y cambio de calados por ventanales de aluminio.

d) Talleres Pedagógicos Ambientales

Los padrinos ambientales o estudiantes de la modalidad ambiental de grado 10 y 11 se trazaron como meta ejecutar dos talleres pedagógicos ambientales con el eslogan “*el suelo se enferma por contaminación*”, que se dictaron a ambas jornadas. El primer taller tuvo el propósito de cambiar el comportamiento y conducta de la comunidad educativa en forma permanente. El segundo, se realizó para que todo el plantel educativo aprendiera con exactitud qué son en realidad zonas de descanso y el valor de todos los recursos que nos brinda la institución. Para esta actividad los estudiantes utilizaron teatrinos, juegos didácticos y crucigramas.

Con la realización de estos talleres se logró tener una idea del conocimiento o manejo que los estudiantes tienen sobre el medio ambiente, la contaminación, los residuos sólidos y el reciclaje.

e) “Día del amor y la amistad de la mano con la ecología”

Aprovechando el día del amor y amistad, un grupo de estudiantes de la modalidad de educación ambiental socializan las actividades planeadas para una campaña ecológica, que titulan “*Día del amor y la amistad de la mano con la ecología*”, ante los directores de grupo de la jornada de la mañana y el cuerpo directivo de la institución. Allí se evidencia la urgente necesidad de socializar con la jornada de la tarde. Los logros trazados con relación a la actividad anterior fueron evaluados positivamente por el cuerpo directivo y los docentes, quienes destacaron la labor de los estudiantes ambientalistas y resaltaron el comportamiento de toda la comunidad educativa.

f) Otras actividades de ornamento

En algunos salones de clases se han realizado jornadas de pintura de los techos con color blanco, lo que ha amortiguado un poco el calor. Además, se han hecho actividades de pintura de sillas y de marcadas con plantillas de cartulina en la parte de atrás. Esto ha logrado minimizar el trasteo de sillas de un salón a otro y de esta forma se ha contribuido en la organización de los cursos con el número de sillas que le corresponde a cada salón. Estas acciones han fomentado un mayor sentido de pertenencia en los estudiantes.

Con relación a la ornamentación de los jardines, se han realizado acciones al respecto pero no han tenido éxito a largo plazo, debido a que las propuestas para implementar un sistema de riego por goteo no han tenido respaldo ni aprobación. De esta forma es imposible en las épocas de vacaciones mantener el buen estado de los jardines.

g) Otras actividades de auto-gestión y consecución de recursos

Las actividades de autogestión para la consecución de recursos han ocupado un rol importante y decisivo, pues sin éstas no sería posible ejecutar muchos de los microproyectos planeados, dada la escasez presupuestal de la institución. Igualmente han puesto de relieve el gran interés de los docentes y estudiantes involucrados para sacar adelante las acciones, pese a las adversidades.

El 24 de febrero de este año se gestiona la donación de los adoquines por parte del conjunto Villa Margarita No. 2 de la ciudad de Barranquilla, estimado en unos \$7.000.000. Así, en marzo se recibieron 500 metros cuadrados. El costo del transporte fue asumido por la institución (por un valor de \$700.000).

También se está realizando una campaña de comercialización de botones publicitarios aprovechando la conmemoración de los 40 años de la institución. Éstos se venden a \$1.500 c/u (con una utilidad de \$500 por cada botón). Hasta la fecha se han vendido 500 botones (con una utilidad de \$250.000). La anterior actividad se montó como estrategia para recaudar fondos, debido a que la administración municipal no ha respondido a las solicitudes para la intervención de la obra civil de nuestro proyecto.

Para la finalización de este año se proyecta haber realizado algunas acciones. Los estudiantes de grado 11 de la modalidad de educación ambiental, como parte de la práctica pedagógica en la asignatura de “Ejecución de Proyectos Ambientales, tienen como meta haber ejecutado dos microproyectos. El primero, denominado “Diseño y construcción de senderos ecológicos”, el cual ha contado para su construcción con la asesoría de la docente y arquitecta Cristina Ahumada. Hasta ahora tenemos organizado un cuadro de prioridades donde se ejecutará el proyecto y se ha levantado un pequeño plano. En esta línea, se plantearon acuerdos con el PIC de la jornada de la tarde para que ellos se encargaran de la siembra de plantas nativas a lado y lado de los senderos ecológicos.

Para el segundo microproyecto, llamado “Ornato y aseo”, se han planeado y organizado cuatro campañas. Como los docentes del PIC jornada tarde también tienen programadas acciones similares como decoración de aulas, concursos del mejor salón y siembra de plantas nativas en vía de extinción, estamos en conversación con ellos. Esto tiene como objetivo llevar a cabo con éxito una serie de estrategias unificadas, que buscan lograr resultados permanentes.

Analizando los resultados de cada una de las acciones que desde el año 2005 se han venido realizando bajo el subproyecto “Mejoramiento del Aula Escolar y su Entorno”, se ha observado cómo éste ha servido para el fortalecimiento de lo público desde la escuela. A continuación se hará un breve análisis a este respecto.

En primer lugar, 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.

En segundo término, las estrategias pedagógicas ambientales se han desarrollado cada año de forma interdisciplinaria, es decir en conjunción con el PIC e involucrando las asignaturas de la modalidad de educación ambiental. Igualmente, se han logrado algunos cambios significativos en la construcción de saberes, conducta, comportamiento, ética, valores y sobre todo en la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia hacia los bienes del Estado.

En este sentido, los estudiantes se han apropiado de los problemas ambientales institucionales, asumiendo posiciones reflexivas y ayudando con sus horas sociales a educar ambientalmente a la comunidad educativa en todas las dimensiones que se requiera. De esta manera se ha logrado fortalecer cada día las acciones públicas desde la escuela.

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”.

Los grados de la modalidad de educación ambiental entregan a la institución una muestra significativa del cambio de sus aulas de clase como modelo de que las acciones bien planeadas y organizadas, acompañadas de conciencia ecológica, se pueden conseguir para beneficio de TODOS.

3.2.3 Monografía

Autora: Celia Luz Trillos Figueroa.

Equipo docente: Celia Trillos y Mabel Sandoval

Este subproyecto o “frente” es llevado a cabo por un grupo de docentes de la jornada de la mañana y estudiantes de los grados octavo y undécimo. Es la continuación y actualización del trabajo realizado en la primera monografía, titulada “Impacto ambiental y su estudio en Galapa”, hecha en 2006. Su motivación central es recopilar y sistematizar las experiencias pedagógico-investigativas previas y los saberes locales acumulados por distintos actores del municipio, para construir y mantener una memoria histórico-ambiental de la institución y de Galapa. A continuación se describen dichas experiencias que cimientan el quehacer de nuestro frente, desarrolladas en el marco del macroproyecto institucional “Escuela Entorno Vivo”.

Uno de los procesos más importantes, que permitió articular memoria, investigación, interdisciplinaria, flexibilidad curricular y aprendizaje significativo, fue la “Expedición Mokane”, proyecto que comenzó con los estudiantes de sexto grado y continuó con ellos hasta que cursaron noveno, es decir que tuvo una duración de cuatro años. Surge en 2000 como parte del PIC, cuya unidad curricular se tituló “Estudio de los principales cuerpos de agua del

municipio de Galapa”. Inicialmente, el colectivo de estudiantes y profesores se formula, a partir de hechos vivenciales, diversos interrogantes sobre la situación cotidiana del colegio y la comunidad en relación con el referente “Agua como recurso vital”. Muchos de éstos se convirtieron en las preguntas de investigación que orientaron un análisis integral del recurso hídrico del municipio, por lo cual se tuvieron en cuenta diferentes dimensiones, tales como la historia, la geografía, el entorno bionatural y el contexto socioeconómico y cultural de Galapa.

La “Expedición Mokaná” fue nombrada así por el colectivo de maestros y estudiantes en honor a los orígenes étnicos de la población galapera, pues los mokaná habitaban este territorio antes de la llegada de los españoles. Esto implicó en la práctica fomentar un sentido de pertenencia a un territorio y a una identidad cultural con raíces indígenas, la cual en muchas ocasiones era antes motivo de desprestigio o vergüenza. Asimismo, los cuerpos de agua no fueron estudiados de manera aislada sino que se vincularon a un territorio y una tradición ancestrales.

La primera etapa de la expedición se realizó en los pozos naturales o artesanales de agua subterránea ubicados en la zona rural de Paluato –único corregimiento de Galapa-, llamados El Chiquito, El Jordán, Campo Alegre y Burunato. De igual manera, trabajamos en el corregimiento de Guaimaral-Tubará, por la proximidad del pozo natural Santa Teresita con los habitantes de Galapa. Este modo de accionar fomentó la flexibilidad curricular y el desarrollo de destrezas investigativas, producto del trabajo de campo (guías de observación y registros) y de entrar en contacto directo con la realidad más allá del aula de clase tradicional.

En el año 2001 se trabaja en la zona urbana del municipio; en esta segunda fase llamada “Expedición Mokaná El Retorno” se hace un recorrido por los pozos naturales La Manga de Rubio (hoy privatizado al interior de una finca y donde sólo se permite tomar el agua en horas determinadas), Pital de Megua y, el más antiguo de Galapa, El pozo del Alemán, llamado así en honor a una familia alemana que vivió en la finca San Nicolás. De esta manera, los estudiantes analizan la problemática ambiental que gira en torno a los pozos naturales y la potabilidad del agua, teniendo en cuenta las limitantes para el suministro de agua que en ese momento tenía la población y la ausencia de alcantarillado. Así, sólo se tomaba el agua lluvia almacenada, la de los pozos naturales y la que se compraba en carrotanques que venían de Barranquilla o de las fincas proximales al municipio de Galapa.

Durante los años 2002 y 2003, la expedición se enfocó en estudiar el río Magdalena como la fuente mayor de agua en el departamento del Atlántico y vertiente hídrica madre para Colombia. Para este trabajo, se incluyeron los mismos aspectos que para los cuerpos de agua y se interactuó principalmente con los habitantes del barrio Las Flores de Barranquilla, ubicado a orillas del Magdalena. También se hace una visita a la base de tratamiento de agua de la empresa privada Triple A.

La experiencia que se tejió alrededor de la Expedición Mokaná permitió recopilar saberes construidos en la escuela y la comunidad, a través de la escritura vivencial, por parte de docentes y estudiantes, de los hechos más significativos del proceso de investigación. Se reconoce por primera vez el papel activo que desempeñan el estudiante, el padre de familia, el maestro, el directivo y los actores externos al colegio, como los abuelos, campesinos, artesanos o los

aguateros (transportadores de agua en el lomo de un burro o animal de tracción). Cada uno hizo grandes aportes al proceso de investigación, lo cual permitió construir un colectivo que involucró no sólo a la institución sino a la comunidad en general y donde todos pudieron valorarse como agentes transformadores y creadores de un conocimiento propio. La investigación promovió que este conocimiento girase alrededor de los saberes locales y del fortalecimiento de una cultura de educación ambiental como eje transversal en todas las disciplinas.

A partir de estos procesos, significativos para la vida académica de la institución y para el municipio, se fortalece el trabajo curricular e interdisciplinario que marca los derroteros para la creación de la Modalidad Técnica de Educación Ambiental para el ciclo de básica media. Esto ocurre en el año 2005, de forma paralela a la transformación estructural que sufre la institución, la cual cambia su carácter académico a uno técnico, y coincide con el paso de los estudiantes que venían trabajando en el PIC (sobre cuerpos de agua y residuos sólidos) al grado décimo. Esto permitió darle continuidad al trabajo realizado previamente. Se diseña entonces, bajo la coordinación de docentes como Celia Trillos e Iveth González, un currículo que articula los siguientes componentes básicos: fundamentos de medio ambiente y educación ambiental, impacto ambiental, gestión y auditoría ambiental y, por último, legislación ambiental.

Toda esta experiencia académico-investigativa, acumulada gracias a los diversos procesos que hemos descrito anteriormente, permite que los estudiantes de la primera promoción de la modalidad de educación ambiental lideren la *Primera Monografía Socioambiental, Cultural y Económica del Municipio de Galapa* que se desarrolló en los años 2005 y 2006, bajo la orientación de la profesora Iveth González como parte de la asignatura “Diseño y Ejecución de Proyectos”. Este trabajo buscó identificar y contextualizar las diferentes problemáticas ambientales, sus causas e impactos en la comunidad y potenciales soluciones, desde una perspectiva lo más integral posible. Posteriormente, se realiza en diciembre de 2007 el I Foro de Educación Ambiental, con la temática de impacto ambiental en el municipio, el cual es una muestra de los espacios que abre la escuela para la reflexión sobre los problemas ambientales y las propuestas para enfrentarlos.

Estos son los antecedentes que conducen a que, en el año 2008, se forme nuevamente un frente de trabajo llamado “Monografía”. El colectivo analiza que la primera monografía necesita una reorganización y actualización de datos fundamentales y que, una vez hecho esto, merece ser publicada para su difusión masiva. En este sentido, este subproyecto se propone, hoy día, los siguientes objetivos.

Objetivo General

Reorganizar, complementar y actualizar aspectos representativos a nivel socioeconómico, cultural y ambiental del municipio de Galapa y en relación con los saberes públicos construidos desde la escuela.

Objetivos Específicos

- Analizar el material de la primera monografía organizada y presentada en 2005 por los estudiantes de la modalidad de educación ambiental.
- Identificar los referentes históricos ambientales de la institución y del municipio.

- Actualizar y reorganizar los principales hechos de la historia ambiental del municipio de Galapa por medio de estudios curriculares y del trabajo de servicio social obligatorio realizado por estudiantes del grado undécimo.
- Realizar registros de investigación del accionar pedagógico del frente de Monografía.
- Gestionar con entidades gubernamentales y privadas la edición y publicación de la monografía.

Para la realización de este trabajo, se planea organizar la monografía en cuatro capítulos centrales. El primero recogerá toda la experiencia acumulada en la institución a través de los procesos de investigación y educación ambiental que comenzaron a desarrollarse a partir del año 2000 y que permitieron la incursión de la escuela en la construcción de saberes locales, contextualizados dentro de las problemáticas ambientales que ha vivido el municipio. Se incluirán aquí los estudios de los cuerpos de agua mencionados antes.

El segundo capítulo describirá diversos aspectos de la zona urbana de Galapa, los cuales fueron investigados inicialmente por los estudiantes de la modalidad de educación ambiental en el año 2005. Allí se describen varios ámbitos: contexto histórico, ubicación geográfica, actividades económicas, sociales, culturales y ambientales. Además, se incluirán dos etapas de la vida ambiental del municipio: una previa y otra posterior a la instalación del alcantarillado y las redes de agua domiciliaria, producto del convenio con la Triple A.

El análisis de los referentes histórico-ambientales de la institución y del municipio se fundamentará en una nueva revisión de varios documentos, como “Génesis y actualidad de Galapa 1533-1994” escrito por el historiador Roque Mariano Acosta Echeverría en 1995, la tesis de especialización en historia de la docente Mabel Sandoval, titulada “Ordenamiento del Archivo histórico de Galapa”, así como los documentos publicados por el Programa RED-Universidad Nacional, donde se hace un diagnóstico de los procesos trascendentales en la historia de la educación ambiental en la institución.

El tercer capítulo describirá la vida rural de Paluato -único corregimiento del municipio- y su historia, para lo cual se tratarán aspectos como:

- Biodiversidad, para lo cual se tendrá como referente el “Estudio de la Flora Medicinal de Paluato” realizado en 2004 por la docente Celia Trillos y estudiantes de los grados décimo y undécimo. Este trabajo se desarrolló como proyecto de aula y fue financiado por Colciencias-Proyecto Ondas. Igualmente se evaluarán los procesos de conservación y reforestación de muchas especies vegetales. Para ello, estamos revisando una tesis de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, sobre la realización del proceso de reforestación en Paluato como parte del programa de educación para adultos de esta región.
- Las leyendas y mitos de la región.
- La actividad económica, que está basada en las artesanías a partir del bejuco real y de cadena. En este corregimiento también se elaboran techos de paja a partir de la palma amarga, pues existe un valle de cultivo de esta especie en la zona.
- La calidad de vida de sus habitantes, teniendo en cuenta la problemática aún vigente de carencia de agua potable y de alcantarillado en esta zona.

El último capítulo se centrará, desde una perspectiva histórica y analítica, en la construcción de saberes públicos desde la escuela y a través de la educación ambiental. En síntesis, el propósito último es que esta obra se constituya en texto guía para todos los estamentos del sector público y privado de Galapa. En esta forma se dará a conocer a las presentes y futuras generaciones, a través de esta monografía, la realidad social, cultural, económica y ambiental de la zona urbana y rural del municipio.

Actualmente, los insumos para la construcción de la monografía provienen del trabajo de dos grupos de estudiantes: los de octavo y los de undécimo grado. El primer grupo está encargado de la actualización de datos desde el año 2005 a 2009. Usando fuentes como el último censo nacional y el plan de reordenamiento territorial, actualizan datos concretos en aspectos como salud, educación, población desplazada, entre otros. Esta labor, orientada por la docente Mabel Sandoval, está inserta dentro del currículo y ha permitido que estos estudiantes se sientan reconocidos como agentes activos del proceso o, en otras palabras, que sientan que cumplen un rol importante en la construcción de un legado para las futuras generaciones.

Por otra parte, se logró articular el servicio social obligatorio (160 horas de trabajo que deben prestar los estudiantes de último grado) al trabajo de los cuatro frentes del macroproyecto Escuela Entorno Vivo.

“Les explico que vamos a dar inicio al accionar pedagógico e investigativo del frente de Monografía en cooperación con estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad en general. Les hago un resumen rápido de lo que fue el trabajo en Educación Ambiental y la reconstrucción de memoria bionatural, histórica, geográfica y cultural a través del estudio de la valoración de los cuerpos de agua y el estudio de la flora medicinal del Municipio de Galapa y de Paluato, desde el año 2000; estudio registrado a partir de dos expediciones “Expedición Mokane” (año 2000 y 2001) y expedición Mokane “El retorno” (año 2002 y 2003); les explico la importancia de retomar estos hechos para que queden escritos en la Monografía, porque en la presentada en el 2005, no se dio cuenta de estos logros, se trabajaron otros aspectos ambientales también fundamentales. Les motivo: son ustedes la última promoción de la desaparecida Modalidad de Educación Ambiental, perdida en el año 2009 por las articulaciones que se han dado con el ITSA y SENA, porque se cree que son las que facilitarían el fortalecimiento de competencias laborales por ser la institución técnica.

(...)El estudiante Andrés Angulo muestra interés en conocer a fondo los entes públicos del municipio que regulan los aspectos ambientales en Galapa ¿qué están haciendo en el momento frente a tantas problemáticas ambientales observadas? Liliana Gómez manifiesta que sería importante conocer qué entiende la comunidad por Medio Ambiente, reflexiono sobre las preguntas surgidas y les explico es necesario redactar un documento para tenerlo de presente cuando hagan el recorrido por la zona urbana del Municipio de Galapa. Y les sugiero que por qué no incluyen otras preguntas referentes a la historia Ambiental desde que fue erigido legalmente Galapa como Municipio hasta la actualidad.” (Tomado del diario de campo)

El grupo de estudiantes de undécimo está desarrollando el trabajo de campo que requiere la monografía, es decir visitas a las zonas rural y urbana del municipio, las cuales son registradas a

través de guías de investigación, diarios de campo y material fotográfico o audiovisual.

“El grupo en general de los 17 estudiantes trabajan los días sábados y algunos domingos un recorrido por el Municipio de Galapa y Paluato, analizando los sitios de mayor impacto ambiental negativo y positivo, es decir exploran de manera vivencial la realidad ambiental que se está dando en el Municipio de Galapa. Experiencia muy importante tanto para los estudiantes como para mi vida como profesional, dándose por primera vez el acompañamiento de estudiantes que realizan el servicio social, por parte del docente y construir juntos nuestros registros, donde tenemos tiempo de hacer tertulias y de analizar de manera rápida los hechos que vamos observando en el ambiente rural y urbano del municipio, compartir con ellos trabajos realizados en años anteriores sobre los cuerpos naturales de agua y el estudio de la flora medicinal de Paluato y comparar de acuerdo a mis relatos verbales y escritos cuál es la situación actual ¿ha mejorado, permanece igual o por el contrario se ha deteriorado más el ambiente?

Para realizar este servicio partimos de reuniones previas y organizamos algunas preguntas, para hacer una compilación de datos importantes que nos permitan ordenar los datos más relevantes del ambiente de Galapa y dejarlo como legado para la reconstrucción de la memoria histórico-ambiental del municipio.” (Tomado del diario de campo)

Uno de los recorridos que se realizó fue en la zona rural del corregimiento de Paluato, en el que participaron no sólo los estudiantes del servicio social de undécimo sino también estudiantes del grado 1002 del programa de Gestión y Auditoría ambiental -articulados con el ITSA-. Esta actividad se enmarcó parcialmente dentro del proyecto nacional de herbarios virtuales, auspiciado por el MEN como parte de la conmemoración del bicentenario de la Expedición Botánica.

“En el aula de clase programamos el día 24 de Abril [de 2009] una guía con estudiantes del grado 1002 referente a una expedición botánica en el entorno de Paluato, para trabajar y participar ante el Ministerio de Educación en un proyecto nacional de Herbarios Virtuales, de la Flora característica del entorno natural del Municipio, como homenaje a los 200 años de la Expedición Botánica de José Celestino Mutis. Al mismo tiempo recolectaremos material biológico para el trabajo que desarrollan los mismos jóvenes en el área de Química: “Pintando la Tierra Mokaná con el aroma y color de los Vegetales”. Todas estas producciones científicas y de reconstrucción del legado histórico-natural de nuestro Municipio, son fuente fundamental para darla a conocer en el texto de Monografía Socio-Ambiental-Cultural y Económica del Municipio de Galapa.

Al mismo tiempo los estudiantes del grado 11 del servicio social realizan un recorrido por la zona Rural de Paluato, elaboramos preguntas que nos orientaran la toma de información en las 50 familias que viven en Paluato. Existen registros de los diálogos con la comunidad trabajados desde las 9 am hasta la 1 pm. Luego degustamos un sancocho de palomitos con costillas, ya que cada uno aportó \$1000 y nos los preparó la señora Ornelia Madrid del resguardo indígena Mokaná, nos facilitó su casa de bareque que tiene adyacente un kiosco gigante de palma amarga, nos sentamos en la tierra y compartimos el almuerzo al filo de las 2” (Tomado del diario de campo).

Esta visita, en la que se aplicó una encuesta a los pobladores de Paluato, tuvo como propósito fortalecer los saberes necesarios para algunos capítulos de la monografía. En el diseño de las preguntas participó la profesora Celia Trillos y los 17 estudiantes de los grados 1101 y 1102, quienes son los últimos estudiantes de la modalidad de educación ambiental. Al llegar al

corregimiento de Paluato los estudiantes se sectorizaron en cuatro zonas para tratar de dialogar con todas las familias del corregimiento. Posteriormente, los estudiantes entregan un trabajo escrito donde se registra la acción y se analizan con la docente las diversas respuestas dadas por los habitantes. Finalmente surgen algunas categorías y se realiza un solo documento de este proceso.

Para terminar este apartado, es importante mencionar otras preguntas de investigación, que orientan y motivan parte de las actividades de observación y reflexión del colectivo de docentes y estudiantes y que deberán ser incluidas en la actualización de la monografía. ¿Cuáles son las políticas ambientales vigentes? ¿Qué hechos ambientales han mejorado en la comunidad y cuáles problemáticas permanecen iguales? ¿Cómo participan los entes públicos del sector municipal, departamental, nacional e internacional para mejorar la calidad de vida de los habitantes y solucionar las diversas problemáticas ambientales del municipio? Asimismo, vale la pena analizar cuál sería el impacto de algunas propuestas, que en muchas ocasiones obedecen a los intereses particulares del político de turno y sus grupos de apoyo, tales como:

- La creación de la zona industrial en Galapa
- La ubicación de un relleno sanitario metropolitano con el pretexto de abrir un parque ecológico llamado “Los Pozitos”
- La ubicación de un megacolegio en la zona de Mundo Feliz.

Análisis de las experiencias desde lo público

Para analizar nuestra experiencia pedagógica desde lo público, recurrimos a algunos criterios del Programa RED expuestos por el investigador Carlos Miñana. 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.

Este proceso ha significado también una experiencia formativa y participativa en diversos aspectos. Por un lado, ha permitido que, a través de la observación directa de la realidad galapera, se construyera socialmente conocimiento propio. Por otra parte, esto nos aproxima como colectividad educativa a tener criterios unificados de la situación ambiental en que estamos inmersos y evaluar críticamente las acciones de los diferentes sujetos que hacemos parte de aquella. Mediante la publicación final de la monografía buscamos llegar a nuestras propias conclusiones, que evidencien si existe una verdadera calidad de vida en nuestros habitantes o, por el contrario, está muy alejada de ser una vida digna.

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.

Conclusiones y proyecciones

La construcción de saberes locales en estudiantes y maestros, que ha partido de nuestros propios sentimientos, decisiones y actitudes, promueve la formación de una cultura académico-ambiental. Ello se ha logrado incentivando la práctica constante de estrategias como la observación, la pregunta y el hábito de escritura de hechos cotidianos. De igual forma, se ha buscado moldear paso a paso un sentido de pertenencia y de responsabilidad ambiental hacia un patrimonio propio, a través del contacto directo con la realidad y la reflexión. La monografía y su divulgación buscan lograr que esos saberes puedan hacerse públicos, para que no queden en las paredes de la escuela como letra muerta sino que por el contrario movilicen la voluntad de los actores de la zona rural y urbana de Galapa.

El proceso también ha conllevado algunas dificultades que se mencionan en seguida.

- El poco hábito de registrar las acciones pedagógicas como tal. El tiempo transcurre orientando procesos académicos e investigativos, pero al momento de tomar notas sobre los hechos relevantes nos cuesta trabajo categorizar y organizar un escrito; tenemos las secuelas de la educación tradicional.
- La realización de un trabajo cooperativo entre estudiantes y profesores es muy acertado, pero es necesaria la disponibilidad de recursos económicos para la realización de las actividades de campo, por ejemplo. El estudiante tiene el deseo de trabajar pero se da esta limitación.

Finalmente, es importante mencionar las labores que deben consolidarse y fortalecerse. Es necesario que la evaluación permanente esté presente en todas las acciones de educación ambiental que se realicen, donde participemos todos los agentes de la escuela. Además, los procesos pedagógico-ambientales requieren un vínculo estrecho con lo extracurricular tanto como con lo curricular. Por último, se precisa la consecución de recursos con los padres de familia o con los entes gubernamentales y privados, con el propósito de culminar la edición, publicación y difusión de la monografía ante la comunidad, para que sea replicada como texto de estudio y de sensibilidad humana. Por esto se impulsan actitudes de liderazgo para publicitar la monografía como legado socioambiental, cultural y académico de Galapa.

“Citar casos concretos que serán las páginas de nuestra monografía, nos llena de alegría pero al mismo tiempo de mucha tristeza al observar, reflexionar y escribir la realidad sociocultural y ambiental con que ha vivido nuestro pueblo Galapa. Así mismo sentimos una satisfacción profesional al poder ser agente de cambio en la sociedad. Reflexiono con los estudiantes y les pregunto: ¿qué está sucediendo con nuestra educación pública? ¿Por qué nos quedamos detenidos en el tiempo, dejando pasar los hechos importantes de nuestras vidas como ciudadanos que tenemos el derecho de velar por el presente y futuro de las generaciones? ¿Por qué nos da pereza escribir la realidad ambiental en la que hemos vivido, por qué esperar que otros hagan un anecdotario o escritura por nosotros? Entonces nos motivamos y hacemos un pacto de unión para no dejar escapar las huellas históricas, bionaturales, culturales y ambientales que permanezcan en la memoria de todas las generaciones.” (Tomado de diario de campo)

3.2.4 Parque lúdico de agua

Equipo de docentes: Heidy Pérez, Maricruz De Alba, Cristina Ahumada, Alberto Bohórquez

Motivaciones y Antecedentes

El frente “Parque lúdico del agua” surge a partir del año 2008, por la inquietud de las profesoras Cristina Ahumada y Maricruz De Alba quienes ingresamos al colectivo PIC (Proyecto Interdisciplinario de Carácter Curricular) motivadas por los logros a nivel institucional y municipal alcanzados hasta entonces por dicho equipo de trabajo. Durante el transcurso del trabajo del PIC se despertó el interés en los estudiantes para realizar investigaciones concernientes a su medio ambiente y buscar alternativas de solución a los problemas que afectaban a la comunidad en su momento, como el rescate de los cuerpos de agua natural en respuesta a la ausencia de agua potable en el municipio.

Los motores decisivos para iniciar acciones tendientes a desarrollar la idea de un “parque lúdico del agua” fueron:

- la evidencia de problemas ambientales que afectan directamente a la comunidad en el escenario de nuestra institución, específicamente el uso inadecuado del agua como elemento vital
- la vulnerabilidad de los derechos de los estudiantes en cuanto a la subutilización de áreas necesarias para su esparcimiento y convivencia, la falta de espacios para el rescate de juegos (situación que se presenta debido al traslado de los cursos de primaria a esta sede)

“Leyder levanta la mano para participar, él dice: “seño eso es lo mismo que pasa en los carruajes donde los vecinos tiran la basura en el parque, por eso no tenemos donde patear la bola.

(...) la niña María Elena dice: “por mi casa no hay donde jugar y en la calle es peligroso”, Laura: “por eso nos gusta el colegio seño, porque corremos, pero no tenemos columpios”, Aldair: “aquí no podemos patear la bola porque en la cancha están los grandes y nos esconden la bola, seño. (...) El estudiante Jhon me pregunta: ¿para quién será el parque, seño? Yo le respondo que para todos los estudiantes de la institución, especialmente para los niños de la primaria; él me dice: “qué bueno porque nosotros no tenemos dónde hacer el recreo”, yo respondo que además de hacer el recreo él podrá realizar otras actividades que lo ayudarán en su desarrollo integral y a la vez podrá cuidar la naturaleza que nos pertenece a todos”. (Tomado del diario de campo)

- el apoyo, asesorías y orientación permanentes en cuanto a la formación de un sentido de lo público desde nuestra escuela por parte de la Universidad Nacional.

Además gracias al trabajo del frente dirigido por la profesora Iveth González: “Mejoramiento del aula escolar y su entorno”, nos motivamos a ser partícipes de la recuperación del medio ambiente en la institución, tomando como foco de acción las zonas utilizadas por los estudiantes de la primaria. Teniendo como eje la valoración del agua como recurso público vital para el humano, decidimos así realizar la creación de un parque recreativo, que a su vez se desplegara como estrategia pedagógica para la sensibilización de esta problemática dentro de la comunidad

educativa. En nuestro subproyecto, el juego y la lúdica se convierten en la metodología de trabajo indispensable.

Los estudios sobre los principales cuerpos de agua y la primera monografía socioeconómica, cultural y ambiental del municipio de Galapa realizados por el colectivo del macroproyecto Escuela Entorno Vivo en años anteriores, se constituyeron en antecedentes de gran valor para la realización del proyecto, puesto que contemplan investigaciones acerca de las narraciones de los abuelos y antepasados en cuanto a juegos de antaño, que se convierten en un tesoro público para ser valorados por toda la comunidad del municipio.

La recuperación de la tradición oral de nuestros antepasados gracias al estudio anterior, permitió recopilar información de narraciones mediante la realización de entrevistas a miembros del corregimiento Paluato y algunas veredas cercanas, dando como resultado un compendio de mitos (por ejemplo, los antepasados decían que cuando llegaba un circo a Galapa no llovía porque los integrantes del circo rezaban el agua para llevar a cabo sus funciones sin contratiempos), leyendas (la mojana, el mohán, la llorona, que salía del arroyo y de otros cuerpos de agua como pozos) y tradiciones (sembrar en enero y septiembre para aprovechar el agua lluvia como riego natural). Actualmente, nuestro colectivo está trabajando en complementar el trabajo anterior, a través de la creación de un texto escrito que reconstruya todas las formas de narración recopiladas previamente por los estudiantes pertenecientes al colectivo del PIC y, además, los trabajos sobre juegos relacionados con el recurso agua elaborados por los nuevos estudiantes de básica primaria. Se busca así la construcción de una memoria histórico-lúdica del municipio de Galapa.

Propósitos

Este subproyecto está encaminado a orientar a los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria (jornada de la mañana) en la construcción de un sentido de lo público desde la escuela, por medio de prácticas de respeto y valoración del agua como elemento vital para el ser humano, además de la recuperación de los espacios públicos de la institución, por medio de actividades que permitan rescatar la memoria histórico-lúdica del municipio de Galapa, promoviendo el juego como herramienta para incentivar el uso sostenible del agua con actividades participativas.

Estrategias y acciones

El “Parque lúdico del agua” tiene como estrategia principal el trabajo integrado con la comunidad educativa, donde estudiantes, padres de familia y abuelitos, con el acompañamiento de los docentes encargados del proyecto, comparten experiencias que nos sirven como apoyo fundamental en el desarrollo del mismo. Se han realizado diversas actividades, tales como talleres con estudiantes (día de la tierra, lavado de manos, cubo de agua con apoyo de Unilever), foro con padres de familia (socialización de objetivos y propósitos de parque) y conversatorio con los abuelos (recopilación de experiencias de su niñez). Gracias a la metodología participativa se han obtenido valiosos resultados como la integración de diversos entes de la comunidad educativa, que a partir de ese momento apoyan nuestro trabajo investigativo y aportan en la construcción de un sentido de lo público y de valoración de los espacios y de los recursos del medio ambiente.

“Comienza la profesora Maricruz diciendo: “es importante conocer nuestras raíces para inculcarle respeto y valor a los niños por nuestro presente” luego los invitados al evento hacen las intervenciones pertinentes; el señor De Moya dice: “antes los pelaos jugaban

con los carritos de madera o cartón, ahora venden muchos juguetes que no les enseñan nada a los niños”. La señora Arrellana:”imagínesse que las Barbies ahora vienen hasta embarazadas, ¿qué les puede enseñar a los niños?”; el señor Pertuz:”los viejos de antes nos sentábamos a oír a los abuelos las historias de brujas y de la llorona, ahora los pelaos no hablan con uno”. La profesora Maricruz les dice”: hay que volver a hablar con nuestros hijos de esta forma no solo recordamos los cuentos de antes sino que también mejoramos nuestra relación con los niños” (Tomado de diario de campo).

La integración de profesores de otras áreas por medio de talleres recreativos, como concursos de pintura y elaboración de juguetes con material reciclado, ha permitido construir sentidos de lo público a partir de experiencias pedagógicas.

“(…) los profesores Rocío y Yamil nos colaboran desde el área de español y literatura en la creación de los guiones para títeres, la profesora Glenda desde la recolección de rondas y juegos populares referente al recurso agua”. (Tomado de diario de campo)

El concurso de dibujo buscaba sensibilizar a los estudiantes, quienes conformaron grupos de trabajo donde cada uno elaboró un dibujo sobre el recurso agua, los beneficios para la vida y su uso adecuado, todo ello enmarcado dentro de lo público “bien conservado” en una institución de carácter oficial. El dibujo ganador fue el escogido como logotipo del proyecto y exhibido en un mural que da la bienvenida a todos los visitantes al parque lúdico del agua y que será realizado por estudiantes de la modalidad de artes del grado 11°.

La participación de los jóvenes del grado undécimo, como parte de su servicio social, ha sido también un ingrediente importante dentro del proceso.

“Me encuentro en el laboratorio de Química a las 9:30 a.m., cuando se me acercan un grupo de 17 estudiantes de los grados 1101 y 1102 y me interrogan, profesora, ¿Nosotros podemos trabajar el Servicio social, en los diferentes frentes del proyecto Escuela Entorno Vivo?, les expreso claro que sí, dialogamos un rato y les explico que ellos son de gran importancia en cada frente de trabajo y organizamos unas acciones para que puedan cumplir las 160 horas, redactamos un documento en donde queda estipulada la labor de los estudiantes en conjunto con los docentes del colectivo de investigación. Seis estudiantes trabajan con la profesora Heidy Pérez algunas estrategias del parque lúdico del agua; de estos dos sistematizan los registros de las acciones pedagógicas para la publicación futura del texto que reúne las experiencias significativa de los juegos tradicionales alrededor del recurso agua, dos asesoran a los niños del grado quinto en el manejo de títeres y libretos de algunas narraciones alusivas al proyecto y temáticas específicas del agua, los otros son los encargados de la organización del festival del juego como estrategia o soporte básico del eslogan del parque lúdico del agua “Recreando bajo la Sombra”. (Registro diario de campo docente Celia Trillos).

De otra parte, se ha gestionado a través de diversas entidades públicas y privadas (Alcaldía Municipal de Galapa, instituciones educativas privadas de Barranquilla, Unilever Andina) la donación de algunos recursos y materiales para el parque, como la fuente de agua, bancas de cemento, kiosco de palma, entre otros. Así mismo, se adelantan actividades para percibir recursos propios.

“Actualmente, se está organizando el Primer Festival Intercolegial de Rondas y danzas tradicionales para estudiantes de pre – escolar y primaria, como una estrategia para rescatar los juegos tradicionales y las danzas folclóricas del municipio, así como para recoger fondos que ayuden a solventar algunas necesidades materiales del parque (elaboración de las mesas, construcción de la huerta, diseño de murales referentes al agua).” (Tomado de diario de campo)

Además, es importante mencionar la colaboración de los estudiantes de la modalidad de electromecánica, guiados por la profesora Celia Trillos dentro de la asignatura de Química, quienes han creado juegos de mesa referentes a la valoración del recurso agua (toma todo del agua, parqués del agua, etc.). Esta experiencia se socializó ante funcionarios de Unilever Andina y los estudiantes de básica primaria, razón por la cual dicha entidad apoyara económicamente la reproducción de estos juegos en material más durable, Se planea que sean utilizados por las diferentes áreas de estudio, en el parque lúdico y en los espacios de recreación dirigida.

“Me encuentro en el aula de Clases con estudiantes del grado 1004 del programa de Electro mecánica, les oriento la asignatura de Química, son las 10.50 a.m., estoy desarrollando actualmente la temática; propiedades físicas de la materia. Tengo como propósito de clase intercambiar con ellos algunos ejemplos cotidianos de los cambios de la materia, ellos me dicen profesora EL AGUA cambia, de líquida puede llegar a vapor y volverse hielo, seguimos la clase con todo lo referente a los aspectos de la química. Seguidamente les manifiesto: jóvenes todos los años realizamos proyectos de aula, que trabajamos todo el año para luego sustentarlos y darlos a conocer en la semana de la creatividad de la institución en el mes de Noviembre. ¿Que les gustaría hacer? tengan presente que Ustedes son del programa de electro mecánica y sería de importancia crear proyectos que den cuenta de sus habilidades creativas en el perfil en que se están formando. Empiezan a conversar, pero no sale nada concreto, les dejo como reto pensar y traer en equipo algunas ideas para iniciar el proyecto. Sin embargo al finalizar la clase les digo, qué les parece si trabajamos la temática del CICLO DEL AGUA, como tema clave que explica las propiedades física de la materia, ellos me preguntan si realizaríamos maquetas del tema, es entonces cuando les comento: por qué no trabajamos el proyecto JUGANDO QUIMICAMENTE A TRAVÉS DEL CICLO DEL AGUA, donde ustedes tengan como estrategia diseñar varios juegos donde apliquen conceptos de electricidad, mecánica y químicas. Por ejemplo elaborar laberintos, carruseles, juegos de parques, rompecabezas, toma todo, o cualquier otro juego que realicen y sea gran apoyo al proyecto institucional “ PARQUE LUDICO DEL AGUA RECREANDO BAJO LA SOMBRA”, estos juegos diseñados por Ustedes deben tener un componente de investigación, creatividad y proyección comunitaria, por cuanto los pueden donar si es su deseo a los niños de cuarto y quinto para que estos se conviertan en juegos de mesa y poder realizar con los profesores recreos dirigidos . -¿Cómo les parece la idea? - Fantástico profesora vamos con toda a trabajar y crear juegos que tengan luz y algunos movimientos para que resulte atractivo para los niños.” (Registro diario de campo docente Celia Trillos)

En su relación con el Estado, la gestión oportuna en la búsqueda de apoyos públicos y privados para la construcción del parque nos vincula a la responsabilidad social y el sentido de pertenencia, en cuanto lo público es algo que nos afecta a todos.

“Nos dirigimos a las 8:30 a.m. a la Alcaldía del Municipio a radicar una carta dirigida a la UMATA de Galapa, para que nos apoyen a través del programa Huertas Familiares, en la orientación a padres de familia de los grados cuarto y quinto al igual que a los niños de los mismos grados para adelantar la plantación de plantas medicinales características de Galapa, como también la adecuar la zona con especies frutas, ornamentales nativas y recuperar algunas que están en vía de extinción. Todos estos aspectos como parte fundamental del Frente: Parque Lúdico. Luego de radicar la carta pasamos a la oficina de Secretaria de Gobierno y dialogamos con la Doctora Mary Claire Núñez, secretaria de Gobierno de Galapa y le explicamos algunos aspecto del proyecto, ella gentilmente nos pone de inmediato en contacto con el funcionario de la UMATA, señor Juan Romero, dialogamos con él y se compromete a visitar la zona destinada para el parque en la Institución.

Aprovechamos que al lado de la Secretaría de Gobierno queda la oficina de Planeación Municipal y nos dirigimos ante el Secretario de Planeación: Aquiles de Moya y le expresamos la necesidad de nivelar el terreno del parque y realizar algunos trabajos en el área donde están ubicados los salones de primaria, teniendo en cuenta que el terreno está bastante erosionado.” (Registro diario de campo docente Celia Trillos)

Resultados

Gracias al trabajo integrado, nuestro frente ha logrado despertar el interés en la población objeto y población flotante, en cuanto al respeto por lo público se refiere, tomando como base las experiencias lúdicas desarrolladas.

También es importante recalcar, la vinculación de las entidades gubernamentales tales como el Área Metropolitana de Barranquilla a través de la creación de viveros con plantas nativas de la región, la oficina de Planeación de la Alcaldía municipal con la adecuación del área del parque, la Umata en la asesoría sobre el uso correcto de las especies del municipio, además de entidades privadas encargadas de colaborar en el amueblamiento del parque. Igualmente, asociaciones de padres de familia de colegios privados como el colegio Cervantes, han hecho donaciones de bancas y mesas, entre otros. Estos son resultados exitosos de la construcción de lo público con miras a la participación de la ciudadanía y la ampliación de las fronteras de la escuela. Dentro de la institución con la colaboración y apoyo del profesor Alberto Bohórquez (Profesor del área de matemáticas) se iniciará la creación de los viveros con plantas medicinales y hortalizas en los alrededores del parque lúdico del agua, para iniciar el proceso de embellecimiento y uso de la zona que lo enmarca.

Proyecciones

El diseño arquitectónico del parque, actualmente se constituye en un paso decisivo para la realización del proyecto en cuanto plasma en forma real la solución a las necesidades de espacio, además, define la obra civil que se debe construir.

La idea principal de nuestro frente está muy vinculada al propósito del macroproyecto Escuela Entorno Vivo: “hacer visibles en la institución las problemáticas ambientales, como asunto de carácter público”, puesto que, además de la delimitación y posterior diseño de una zona de esparcimiento con carácter ambiental en el cual las prácticas pedagógicas permitan construir sentidos de lo público, se busca desarrollar sentidos de propiedad frente a los bienes públicos donde los estudiantes se apropien de éstos, derrotando la idea equívoca del descuido de las cosas

sólo porque no nos pertenecen.

Además este frente quiere la integración de la comunidad educativa por medio de actividades que permitan el rescate de la memoria histórico-lúdica del municipio de Galapa, promoviendo el juego como herramienta para incentivar el uso sostenible del recurso agua, de manera que se convierta la escuela en el escenario ideal para construcción de lo público.

Dificultades

Los inconvenientes presentados durante el desarrollo del proyecto estuvieron enfocados específicamente en la falta de espacios institucionales para el desarrollo de la investigación, debido a los horarios de trabajo.

En cuanto al trabajo propiamente dicho, tomó algo de tiempo comprender el significado de lo público; sólo a partir de la propia investigación nos dimos cuenta de los significados erróneos que cada uno tenía acerca de lo que realmente constituye lo público o lo privado. Fue un poco difícil lograr acuerdos en cuanto a sus sentidos, pues cada profesor hace desde su propia óptica de trabajo la aplicación de lo público.

Ajustes

Denominamos como ajustes los cambios positivos que se han dado en el proyecto, específicamente a partir de la inclusión de profesores de las áreas de inglés, español y sociales, como actores y responsables del mismo, ya que su vinculación trajo consigo el aporte de nuevas ideas y procesos de gestión, no sólo en el aspecto pedagógico sino también en la construcción de sentidos de lo público a partir de esta experiencia.

En cuanto al diseño del parque se consideró la adecuación del entorno del mismo, de forma que se incluyó la ubicación de huertas escolares, gracias al apoyo de la Umata, y la recuperación de áreas posteriores a las aulas de clase como jardines, que deberán ser cuidados por los mismos niños.

Construcción de lo público

La construcción de lo público a partir de experiencias pedagógicas permitió concebir la escuela como el escenario propicio para la apropiación y aprendizaje de saberes influyentes en el aspecto social. Los estudiantes lograron dicho aprendizaje a través de los procesos de investigación que desarrollo el colectivo.

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 la Alcaldía del municipio de Galapa, la Secretaría de Planeación, Área Metropolitana de Barranquilla y Umata.

Al trabajar lo público desde la óptica de publicitar, los estudiantes construyeron sentidos de lo público usando como alternativa dar a conocer los resultados de sus trabajos en eventos públicos y al interior de la institución.

Teniendo en cuenta que lo público es algo que nos afecta a todos, la identificación de la problemática ambiental (referida al 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, representada por padres de familia, abuelos y la misma comunidad educativa.

Lo público como sentido de la propiedad muestra su valor cuando se descubre como lo que nos pertenece a todos, así que el cuidado de las cosas públicas no es sólo injerencia del Estado sino también de la sociedad civil, es decir el pueblo. En nuestra institución educativa se da valor a lo público cuando los niños aprenden a cuidar lo que es de todos y cada uno a la vez, en este caso particular el recurso agua.

Como experiencia formativa y educativa se logró la organización de talleres, foros, conversatorios con la comunidad educativa, lo que permitió 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, a través del 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 con la comunidad, así como la búsqueda de nuevos sentidos de lo público.

La participación ciudadana se plasmó en la oportuna respuesta de la comunidad a las convocatorias para foros y reuniones. En cuanto a los estudiantes, como actores del proyecto intervinieron con mucha motivación en las diferentes actividades organizadas. Esto permitió que se compartieran vivencias y que se dieran aportes en cuanto a la búsqueda de alternativas de solución a la problemática ambiental, formando sentidos de lo público tomando la escuela como principal escenario donde se definen orientaciones de manera práctica y democrática. 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.

Este trabajo de investigación se convirtió en un laboratorio donde los resultados de las experiencias pedagógicas fueron nuestros grandes descubrimientos y aportes definitivos en una sociedad mal acostumbrada a dejar a otros las responsabilidades propias. Gracias a la interdisciplinariedad usada como metodología de exploración, se consiguieron resultados muy positivos en cuanto a la transformación del pensamiento y creación de nuevas pautas en la concepción de los sentidos de lo público.

3.2.5 Colectivo docente de la Jornada Tarde

Autores: Efrén Díaz, Israel Quintero, Ledys Mercado, Wilfrido Llanos.

Antecedentes

Los antecedentes de esta experiencia pedagógica e investigativa se remontan al año 2001, cuando se inició el proceso de construcción y consolidación de los proyectos interdisciplinarios y curriculares con el apoyo y la asesoría del Programa RED. En el caso de la IET “Francisco De Paula Santander” de Galapa (jornada de la tarde) se realizó un proyecto de educación llamado: Escuela Entorno Vivo, Un estudio socio-ambiental de residuos. El producto de esta propuesta interdisciplinaria en el ámbito didáctico pedagógico fue el que permitió la unidad entre lo curricular y lo ambiental en los procesos pedagógicos.

A partir del año 2008 el Programa RED introduce una nueva propuesta con el propósito de sistematizar alternativas pedagógicas para la construcción de lo público en las escuelas públicas. Al colectivo docente le interesó la propuesta y le pareció viable relacionarlo con la experiencia de educación ambiental que se venía trabajando.

En la Institución Educativa Técnica “Francisco De Paula Santander” de Galapa son muchos los problemas ambientales que se viven, principalmente el tratamiento y manejo inadecuado de basuras y aguas residuales, ya que se convierten en un verdadero caldo de cultivo de agentes patógenos que producen enfermedades infectocontagiosas, las cuales ponen en inminente peligro la vida de toda la comunidad escolar. En el municipio no se ha introducido la recolección clasificada de los residuos y la escuela no es una excepción, los pocos residuos en las canecas los depositan mezclados, no los clasifican en las tres canecas para la separación de basuras que permanecen en el aula. Si bien ya se tienen las canecas no se ha podido lograr como regla o hábito que los estudiantes las usen debidamente.

También se puede evidenciar que hay un problema en cuanto a la cultura ambiental, especialmente en lo que se refiere a la actitud vandálica de los estudiantes, en cuanto a la destrucción que hacen de diferentes muebles e inmuebles del colegio. Un ejemplo de esto son las sillas dañadas y tiradas en el aula y fuera de esta, las canecas permanecen vacías y el salón lleno de toda clase de desechos: papeles, bolsas plásticas, vasos desechables, periódicos, cartulinas, residuos de material de trabajos manuales, envoltura de las meriendas, semillas y cáscaras de mamón, ciruela, mango, parte de las meriendas derramadas en el piso.

Por otra parte, existe un desprecio por la discusión de los problemas ambientales en la institución. El enfoque académico resulta insuficiente para articular una acción conjunta que forme nuevos ciudadanos solidarios, que tengan una visión compartida en la creación de espacios públicos en torno a prioridades ambientales.

Esta situación se hace más transparente al comprobarse, a través de las encuestas realizadas en la investigación, la percepción que tienen los estudiantes sobre el problema de los residuos sólidos. Se observa falta de autoridad, de reglas y de colaboración, mal comportamiento, sabotaje, falta de sentido de pertenencia, desobediencia y falta de higiene. No existe una cultura ambiental, tal

como lo expresan los profesores en las encuestas.

Una vez confrontado el análisis de los resultados con la realidad vivida se hace indispensable una propuesta alternativa en donde lo público y lo interdisciplinar en educación ambiental se centre en los problemas de la institución y de su entorno, que incorpore el trabajo colectivo, la participación y la toma de decisiones de los actores escolares en el estudio y búsqueda de soluciones ambientales que por su gran complejidad ameritan una movilización de todos los saberes y voluntades. Para este propósito se han planteado los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a la comunidad educativa acerca del carácter público que conlleva la problemática ambiental y la responsabilidad ética, moral y pedagógica que debemos tener como personas que nos beneficiamos del medio ambiente.
- Crear y establecer una cultura ambiental que conlleve: mejorar el entorno, defender, cuidar y proteger el ambiente.
- Diseñar experiencias concretas de educación ambiental, que contribuyan a la construcción de lo público en la escuela.

¿Cómo se ha elaborado la propuesta?

Para construir la propuesta partimos del esquema de trabajo del colectivo, que es un equipo interdisciplinar de docentes, integrado por cuatro profesores de secundaria de las áreas de matemáticas, español, ciencias sociales y naturales. Se reúnen dos horas a la semana para la planeación de los proyectos, en algunos casos hay que abrir un espacio en los recreos o fines de semana. Las actividades se trabajan en las clases con los estudiantes “Guardianes del Medio Ambiente”, que es un grupo de estudiantes integrado por un representante de cada uno de los cursos entre 4° a 11° (jornada de la tarde). Este grupo tiene como misión:

- Interactuar con el colectivo y los estudiantes.
- Velar por el cumplimiento de todas las políticas planteadas en consenso con el colectivo.
- Liderar las actividades ambientales en el aula de clase y en la institución. No tienen un horario fijo para trabajar, son llamados ocasionalmente y dependen de autorizaciones de algún profesor y espacios pedidos a los coordinadores.

Para dinamizar este grupo ha sido necesario involucrar a los estudiantes en los temas del proyecto “Haciendo pública la educación pública” y reflexionar que estos temas forman parte de su vida, y que ellos pueden conocer directamente, controlar y trabajar sobre el ambiente que los rodea considerándolo como un bien público. Tienen como misión articular los problemas sobre el agua, la tierra, los animales y seres humanos estableciendo un equilibrio con operaciones cotidianas como observar con atención, hacer limpieza, y reciclar, utilizar adecuadamente el agua y los bienes de la institución, de tal manera que si se descuida cualquier elemento del ambiente este equilibrio se rompe, y este compromete a toda la comunidad educativa.

Actividades

La primera acción que llevamos a cabo para cumplir el objetivo de sensibilizar a los actores escolares acerca del carácter público que conlleva la problemática ambiental fue la campaña publicitaria a través de diferentes medios: carteleras, pasacalles, afiches informativos. Se

establecen unos lemas o frases a partir del aporte de los miembros del colectivo el 3 de septiembre de 2008 como lo indican los siguientes registros:

La semana previa a la campaña publicitaria reunido el colectivo en la sala de junta de la institución, acordamos la elaboración del siguiente trabajo:

- Pasacalle: elaborado por estudiantes del grado 10º y supervisados por la profesora de educación física Zoila Bravo.
- Cartelera: elaborado por estudiantes de 6º grado y supervisados por el profesor Israel Quintero.
- Afiches: elaborados por la profesora de sociales Rita Orozco.
- Recortes publicitarios: elaborados por el profesor Israel Quintero.

Luego se presentaron propuestas a nivel del grupo donde se sugiere colocar la construcción de lo público en unas vallas a la entrada del colegio y surge la discusión sobre el título:

- Los saberes locales y la construcción de lo público.
- El trabajo colectivo es la base de la construcción de lo público.

Se escoge el título: “Cuando lo público se hace privado y lo privado se hace público”. Conjuntamente se sugiere que además de esta publicidad se hagan unas bandas con tópicos, invitando a la reflexión de lo público, se sacan alrededor de 50 títulos entre ellos los siguientes interrogantes:

- ¿Conoces sobre lo público?
- ¿Has oído hablar sobre lo privado? ¿Qué es lo público para ti?
- ¿Qué es lo público para la jornada de la tarde?
- ¿Entre las afirmaciones podemos mencionar que la jornada de la tarde es mejor porque es pública?

El ambiente de esta campaña se deja expuesto en el colegio y en la sala de profesores aproximadamente una semana.

La publicidad suscita una serie de reacciones entre los compañeros profesores entre ellos “Yo creo que el grupo de la mañana va a reaccionar violentamente cuando vean que nosotros los de la tarde somos mejores”.

Me llama la atención el tema de lo público “por qué inventaron ese cuento de lo público, acaso ellos no son del medio ambiente, debe ser porque los salones siguen sucios, se pasaron a lo público” (sic), etc. Dentro de la elaboración de la publicidad algunos compañeros se quejan que no los invitan a las reuniones, y comentan que parece que sus sugerencias no se tengan en cuenta, entonces surge los siguientes interrogantes:

- ¿Cada quien es responsable de los días y fechas de las reuniones?
- ¿Por qué no saben si atender a los niños o trabajar en el proyecto?

Así como unos compañeros se alejan del grupo otros sí muestran interés pues cuando hacemos comentarios sobre el proyecto, escuchan, preguntan y emiten algunas sugerencias en la forma en la que se debe trabajar en el proyecto.” (Registro Israel Quintero).

La segunda actividad realizada la llamamos el “Día de lo público”, tuvo lugar el 11 de septiembre de 2008. Para motivar a la comunidad escolar en general alrededor del tema de lo público,

previamente se leyeron las siguientes conferencias:

- *Crisis y construcción de lo público*, Daniel Pecaú
- *Elementos históricos del concepto de lo público*, Victoria Campos
- Informe de la investigación *Saberes locales y construcción de lo público en la escuela* (Programa RED de la Universidad Nacional)

Posteriormente a las lecturas se desarrolló un taller didáctico pedagógico con los estudiantes de todos los grados cuyo propósito fue construir el significado de lo público a partir de los textos académicos mencionados. A continuación se hace una descripción de la actividad:

“Para la consolidación del taller día de lo público se realizaron varias reuniones de los profesores del colectivo en la sala de juntas de la institución. Lo compartimos con la siguiente estrategia pedagógica:

Lluvia de conceptos

- Se dividieron los cursos en grupos de cinco estudiantes.
- Discusión, análisis y construcción de un concepto de lo público en cada grupo.
- Lectura y análisis de textos seleccionados que daban definiciones de lo público: Daniel Pecaú y Victoria Campos.
- Con base en estas lecturas los estudiantes debían elaborar una conclusión.
- Elaborar una única conclusión atendiendo la primera y la segunda.
- Se realizó una plenaria y con base en las conclusiones de cada equipo se construyó el concepto de lo público elaborado por los estudiantes en el curso guiados por el profesor. (Registro Ledys Mercado).

El concepto final elaborado por el grupo de estudiantes se entregaría por escrito al comité organizador del taller quienes publicarían esos treinta conceptos de igual número de cursos en un afiche de 1m x 1m donde estuviera la foto de los estudiantes. En la aplicación del taller, los estudiantes estuvieron muy motivados, ansiosos por conocer el tema de lo público pienso que fue por las vallas que se publicaron con un mes de anticipación en la campaña para sensibilizarnos acerca de este tema, es posible que haya causado curiosidad en ellos.” (Registro Efrén Díaz, 11/09/2008)

“Esta actividad nos motivó y tocó nuestras fibras sensibles, pues es una manera de poder llegar a todos los estudiantes, tomando sus impresiones sobre lo público en la escuela. Pensamos realizar una actividad donde pudiera intervenir toda la comunidad educativa hablando sobre una única temática “Lo público” en el mismo lugar, a una misma hora y en todas las aulas. “Esta actividad fue chévere pues los estudiantes mostraron interés por conocer el tema de lo público”. (Registro Wilfrido Llanos).

Estas son algunas conceptualizaciones que elaboraron los estudiantes:

- Lo público es de interés o utilidad común a todos los que conviven en la comunidad...
- Lo público comprende las esferas de la deliberación, de la reflexión, del acuerdo, del sentimiento, de la convicción colectiva y de la acción social (Estudiantes de 6.07).
- Construir lo público es vivir juntos en plena igualdad de condiciones donde asumimos

juntos un mundo común, participamos en la toma de decisiones, permite el desarrollo de las actividades ciudadanas logrando una convivencia pacífica entre todos los miembros (Estudiante de 10.07). (Tomado del registro de resultado del taller “Día de lo público” Efrén Díaz).

Los estudiantes de sexto por la dificultad de escribir o de expresarse de manera escrita, se les solicitó que expresaran el concepto de lo público a través de dibujos o cuentos.

“En una reunión previa a la actividad, se analiza la comprensión del concepto de lo público por grados, el profesor Israel consideró que para unos estudiantes de 6° resultaría más interesante construir el concepto de lo público a través de la elaboración de carteleras y cuentos donde los estudiantes expresarían lo público, para ellos se haría una actividad experimental en el laboratorio de ciencias. Se estableció como regla que solo se utilizarían materiales de desechos (en el caso de las carteleras) y una vez redactados los cuentos deberían escribirse en el computador (previa revisión de la profesora de español)” (Registro Ledys Mercado)

Como tercera actividad se realizó un concurso de pintura y cuentos alusivos al medio ambiente y al concepto de lo público el día 25 de septiembre de 2008. Esto con el propósito de introducir al estudiante en la relación de lo público y la problemática de los residuos sólidos a través de un concurso de cuento y pintura.

En el grupo se establecen dos momentos de organización, el primer momento consistió en seleccionar una estudiante líder del grupo Guardianes del Medio Ambiente, que tuvo como función rotar por cada salón de clases y tomar los nombres de los estudiantes deseosos de participar, ellos se inscriben libremente. El segundo momento se basó en el diálogo que se sostuvo con los profesores de arte para solicitarles el favor de que fueran los jurados de los trabajos de los niños y niñas de los grados de 4° de primaria a 11° de secundaria, se solicita al coordinador académico permiso para realizar la actividad, él accede pero con la condición de que las clases tradicionales del aula no se puedan interrumpir.

Se delega la responsabilidad a otros compañeros del grupo (Israel, Ledys) para observar el desarrollo de la actividad con los alumnos, estos compañeros hablan sobre el mecanismo de hacer la actividad, en este caso llevaremos a los alumnos para la biblioteca y les colocaremos un taller mientras se vigila la actividad.

Los profesores de arte nos dieron las siguientes sugerencias: primero, que el tema fuera interpretado libremente y plasmado de acuerdo a lo que ellos entiendan desde su realidad cotidiana sobre la producción de residuos sólidos. Segundo, el concurso habría que hacerse toda una tarde en el kiosco escolar. Tercero, tener los colores básicos elementales y que ellos al combinarlos transmitan su creatividad (a través de rectoría se compraron los colores básicos y los alumnos han llevado ¼ de cartón paja).

La alumna líder, el día de la actividad con los nombres organizados de los dos alumnos por grado, los nombra para que se presenten, no todos participan de estas actividades estudiantiles porque no han tenido dinero para comprar el ¼ de cartón. La actividad empieza

a las 3 p.m. y termina a las 6:40 p.m. aproximadamente, dos participantes se vuelven ansiosos y no terminan el trabajo, otros lo dejan algunos trazos incompletos y los que terminan el trabajo, manifiestan que está muy húmedo para llevárselo a casa y se determina guardarlo en el laboratorio del Colegio (Registro Israel Quintero).

Posteriormente se hizo un trabajo más específico con los estudiantes de los cursos de 6° grado, donde se coordinó con los docentes del área de ciencias naturales para trabajar el tema de lo público y el problema de los residuos sólidos. Para desarrollar el tema de los residuos sólidos se les solicita a los estudiantes de sexto que hagan una “investigación” sobre la recolección de basura en los barrios donde viven, para poder pintar en el fondo de la cartelera una situación, o un paisaje cotidiano del entorno. La cartelera también tenía que llevar algo escrito sobre lo que resultó del Día de lo público realizado en el aula previamente. Los alumnos de 9° grado se reúnen por mesa con los estudiantes de 5° o 6°, la manera cómo interactúan llama la atención por la forma como se comparten los materiales y se distribuyen tareas en el grupo, unos se dedican a elaborar el cuento, otros se encargan del título, otros recortan los cartones, otros colorean los paisajes o el hecho cotidiano, no hay problemas de disciplina. Transcurrido el tiempo de una hora se determina que se lo lleven y terminen en sus casas. Al siguiente día se observa el trabajo y se les corrigen los errores, como mala ortografía y se les explica que al colocar la información esta debe impactar que la pasen a computador, este es un proceso interesante pues se reúnen y entre ellos determinan la cuota. Al entregar el trabajo muchos de ellos manifiestan su satisfacción y que al colocarle la nota, piden que se los devuelva para tenerlo en sus casas, el trabajo es del alumno líder que corrige el trabajo final. A continuación presentamos algunas evidencias de los resultados obtenidos de esta actividad:

“Había una vez un señor llamado Público, quien visitaba a todo el mundo. Pero un día el señor Público se encontró con una señora enferma y no tenía con qué pagar y Público le dijo que la podía ayudar, y así fue...

Después de unos días, unos señores comenzaron a gritar y a decir lo público se está acabando, lo público se está acabando y de pronto aparece el señor Público y le dice pues yo estoy bien, no me ha pasado nada, no me estoy acabando, ustedes por qué gritan que el señor Estado y que me quiere acabar con todo lo Público ¿y qué será de nosotros? Todos quedaremos privatizados colorín colorado este cuento se acabó”. Grupo N° 1 Representante Leisler Mendoza.

¿Qué es lo público? Es todo lo que podemos utilizar pero sin embargo debemos pagar, porque cuando nos encontramos en un lugar público ya sea playa o una plaza debemos colaborar para que nuestra estadía sea más agradable y colaborar para el proceso de dicho lugar del cual nos estamos beneficiando, del que recibimos diversión y recreación.

De lo público podemos decir que son lugares de los cuales hacemos partícipes muchas personas que puedan expresar y opinar con el tema o trabajo en cuestión. Lo público somos todas las personas que participan en un evento realizado por el pueblo, ciudad o cualquier otro sitio. Grupo N° 5 Representante Keren Berrio (Registro Israel Quintero)

La cuarta actividad fue el desarrollo del Primer Foro “La Construcción de lo Público desde las Políticas Ambientales Municipales”.

[...] Se acordó la realización de un foro con el tema la construcción de lo público, que llegara a todos los profesores de la institución, un evento grande donde se invitaría el gobernador, el alcalde, los estudiantes y padres de familia que tuviera una trascendencia fuera de las fronteras del colegio.

[...] Vino la planeación, quiénes serían los invitados entre los que estarían el señor Alcalde, un miembro del comité departamental del referendo a favor del agua como derecho fundamental, el personero del municipio de Galapa, un funcionario de la Triple A, empresa que se encarga de prestar el servicio de agua, aseo y alcantarillado y el comandante de la policía y un profesor de la jornada de la tarde.

Pocos días antes de la realización del foro, el colectivo decidió presentar también una propuesta acerca del concepto de currículo que permitiera desarrollar el proyecto de educación ambiental para el fortalecimiento y la construcción de lo público en el que participarían todos los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia (Registro de Efrén Díaz).

Las ponencias presentadas fueron las siguientes:

- Manejo integral de los residuos sólidos en el municipio de Galapa, a cargo del señor Ramón Navarro, Gerente de la Triple A en Galapa.
- Problemas ambientales que afectan la salud y la calidad de vida en el municipio de Galapa, a cargo del Dr. Iván Bolívar, Personero del Municipio de Galapa.
- Lo público, la escuela y la calidad de la educación, a cargo de Armando Luis Arrieta, docente de la institución.
- Lo público y lo privado en el servicio del agua, a cargo del Dr. Alberto Luna, Miembro del comité por el Referendo del agua.
- Problemas ambientales que afectan a la convivencia pacífica en el municipio de Galapa, a cargo de I.J. Adolfo Schooneuf Insignares, comandante de la policía Galapa.
- Ambientación de un currículo público, a cargo de Efrén Díaz, docente del colectivo de investigación.

Este evento se caracterizó por haber estado muy concurrido, los panelistas enfocaron muy bien sus temas hacia lo público y temas ambientales, hubo un despertar y entusiasmo por lo público, por la novedad de su contenido. A continuación resaltamos algunas de las conclusiones:

Armando Arrieta hizo un bosquejo de un modelo de una escuela pública en la que encontramos que una escuela pública debe tener:

- a) Equidad e igualdad
- b) Puertas abiertas
- c) Una altura de la comunicación
- d) Un plan maestro especial
- e) Óptimas condiciones físicas y ambientales

El personero (Iván Bolívar) hizo una denuncia sobre algunas entidades que producen contaminación en los límites y alrededores del municipio de Galapa: la fábrica procesadora de alimentos AINCO, la cual trabaja con desechos de alimentos que producen olores nauseabundos, talleres de mueble sin licencia que producen olores de pintura fuertes y penetrantes, gran cantidad

de aserrín, vierten agua servida en las calles, y producen contaminación sonora y visual entre otras.

En la ambientación de un currículo público se enfatiza que este debe estar basado: “En la interdisciplinariedad, la flexibilidad, y la transversalidad” (Efrén Díaz, docente del colectivo).

Otro aspecto de la experiencia que se ha venido realizando tuvo como objetivo el diseño de experiencias concretas de educación ambiental que contribuyeran a la construcción de lo público. A través de diversos encuentros realizados con el grupo de estudiantes de los guardianes del medio ambiente, los profesores y otros actores, se recogieron alternativas de solución a la problemática ambiental identificada. Entre las estrategias acordadas se diseñó y aplicó una encuesta a estudiantes, profesores y padres de familia de la jornada de la tarde. A través de este instrumento se indagó sobre la problemática ambiental, sus causas, sus consecuencias y sus posibles soluciones.

La encuesta a los estudiantes se aplicó el 16 de octubre de 2008, se entregaron 100 en total, pero sólo 86 fueron contestadas. Es importante anotar que la encuesta permitía señalar varias repuestas u opciones en cada pregunta. Los estudiantes coinciden en afirmar que:

El principal problema ambiental de la institución son las basuras o residuos sólidos en el salón y en el colegio. De las 86 respuestas 72 hacen referencia al problema de los residuos sólidos, esto corresponde al 83,72% del total de las respuestas.

El segundo problema al que más hacen referencia son los malos olores provenientes de los baños de la institución y de las aguas servidas que pasan por instalaciones de la escuela 24,41 %, y del matadero Camagüey 4,65%.

El tercer problema en importancia son las aguas servidas de alcantarilla y de las pozas sépticas rebosadas con 17 respuestas correspondientes al 19,76%. El cuarto problema en mención es el mal comportamiento, falta de respeto, incumplimiento de las reglas, falta de colaboración con 10 respuestas, equivalentes al 11,62%.

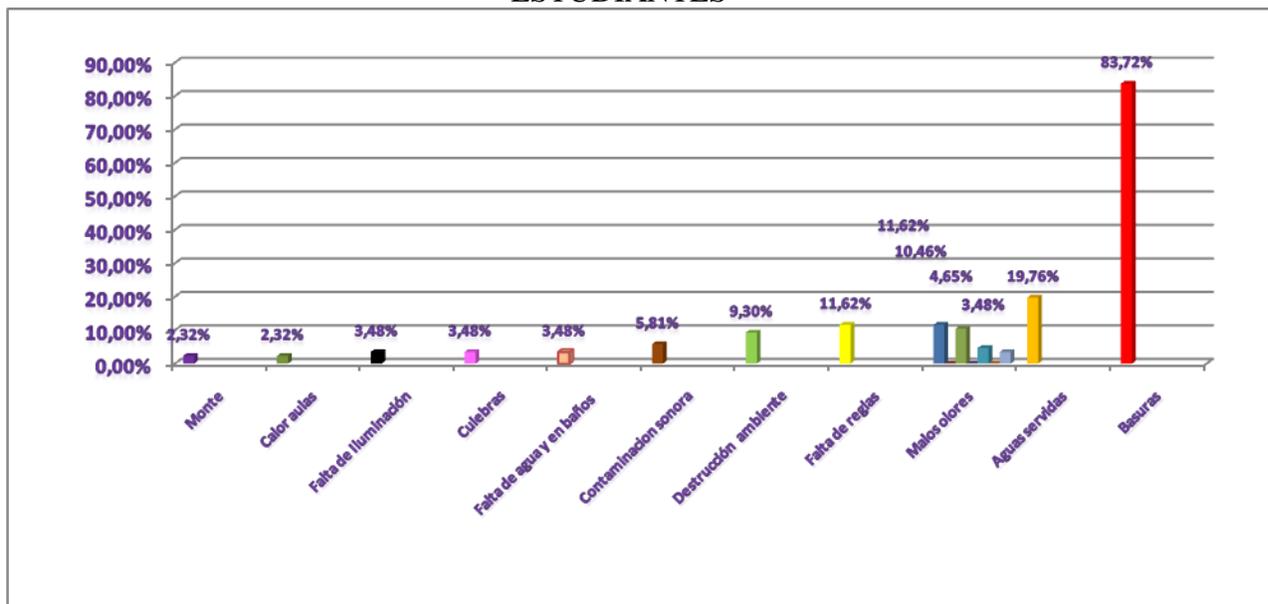
ANÁLISIS DE RESULTADO DE LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES:
PREGUNTA: IDENTIFICACION DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES EN LA INSTITUCION

No.	PROBLEMA	No. RESPUESTAS	PORCENTAJE %
1	Basura o residuos sólidos	72	83.72
2	Malos olores en la institución	25	24.41
3	Aguas servidas de alcantarillas	17	19.76
4	Mal comportamiento (incumplimiento de reglas, desobediencia, irresponsabilidad, falta de respeto, falta de colaboración, saboteo, falta del sentido de pertenencia, falta de autoridad)	10	11.62
5	Dstrucción del medio ambiente	8	9.30
6	Contaminación sonora	5	5.81
7	Falta de agua potable y en los baños	3	3.48
8	Animales peligrosos (culebras, plagas)	3	3.48
9	Falta de iluminación	3	3.48
10	Poca ventilación en los alones (calor)	2	2.32
11	Monte en el patio del colegio	2	2.32

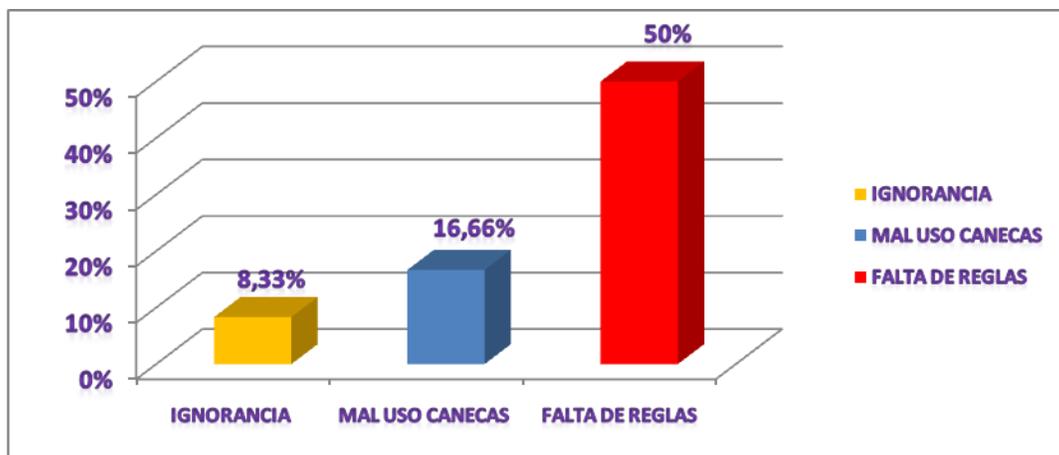
TABLA GENERAL DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

PROBLEMA	Nº	CAUSAS	Nº RPTAS	%	CONSECUENCIAS	Nº DE RPTAS	%	SOLUCIONES	Nº RPTAS	%
Basura	1	Estudiantes, (Irresponsabilidad, incumplimiento de reglas, falta de respeto y colaboración, falta de autoridad, desorden, saboteo, desaseo y desobediencia)	36	50	Enfermedades	26	36.11	Uso adecuado de canecas, mantener limpio el colegio		
	2	Mal manejo de residuo de las canecas	12	16.66	Incomodidad	6	8.33	Mantener orden en el colegio, establecer reglas de aseo	6	8.34
	3	Ignorancia	6	8.33	Perjuicio	6	8.33			
	4	Enfermedades	6	8.33	Falta de colaboración	11	15.27			
	5	Contaminación	4	5.55	Desaseo	5	6.94			
	6	No sabe no responde	4	5.55						

IDENTIFICACION DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES DE LA INSTITUCION - ESTUDIANTES



CAUSAS/ORIGEN DE LAS BASURAS EN LA INSTITUCION -ESTUDIANTES



Las encuestas reflejan la dificultad que tienen los estudiantes para identificar los problemas ambientales. Por ejemplo, afirman que los problemas ambientales son “falta de reglas”. También lo establecen como causa y consecuencia y la solución es hay que establecer reglas. Otra de las dificultades que reflejan es que afirman que las culebras son animales peligrosos, si estos animales tienen como función establecer equilibrio de la población de las ratas que es otro de los problemas ambientales de la institución de acuerdo a la identificación que hacen los padres de familia en las encuestas aplicadas, es decir desconocen la función ecológica de las especies.

Otro aspecto que llama la atención es que para ellos el monte es un problema cuando lo que se reclama para un ambiente sano es el verdor, la presencia de vegetales y animales y que los patios de las escuelas no sean puro cemento.

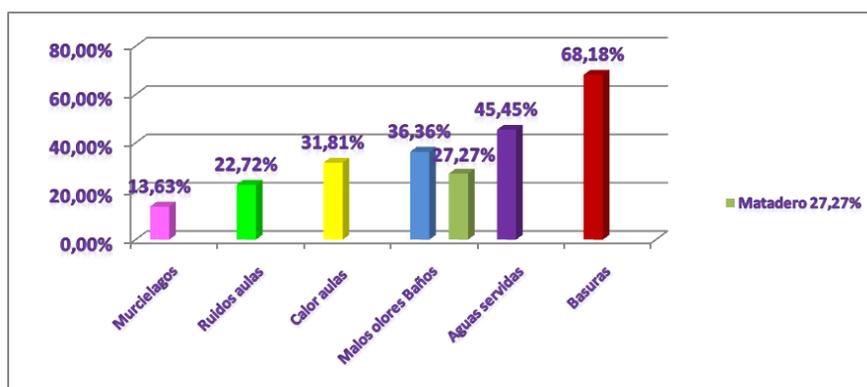
La principal causa u origen del problema de las basuras en la institución según los estudiantes se debe a la falta de reglas, la falta de colaboración, falta de respeto, falta de autoridad, falta de higiene, desorden, desobediencia de los mismos estudiantes, es decir, se identifican ellos mismos como los causantes de los problemas de las basuras.

En cuanto a los profesores, se entregaron 40 cuestionarios y sólo 22 fueron diligenciados, es decir que casi el 50% de los docentes que había recibido un cuestionario lo dejó sin responder. Adujeron múltiples excusas, lo que demuestra el poco interés en colaborar con este tipo de proyectos y en los problemas ambientales de la institución.

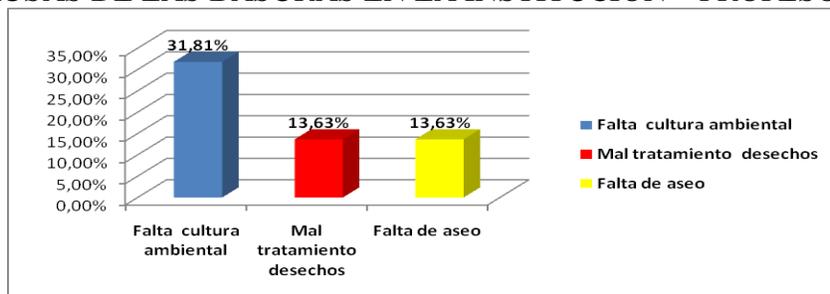
Al igual que los estudiantes coinciden en afirmar que el problema más sentido es el de las basuras. Hay coincidencia en términos generales en la identificación de los problemas ambientales de la institución tanto de los profesores, como estudiantes y padres de familia.

Se acudió a 44 padres de familia para aplicarle la encuesta, en grupos de 4 a 7 integrantes. Al igual que los estudiantes afirman que el monte y las culebras son un problema ambiental en la institución, lo que refleja la dificultad en la comprensión de los problemas ambientales. Para ellos el principal problema son los malos olores que expiden los baños. Al preguntarles sobre las causas de estos problemas afirman que son las autoridades municipales las culpables por la falta de servicios públicos y al expresar la solución, algunos dijeron que la protesta, lo que nos indica un concepto de “lo público” más claro que el expresado por los estudiantes y profesores en las encuestas.

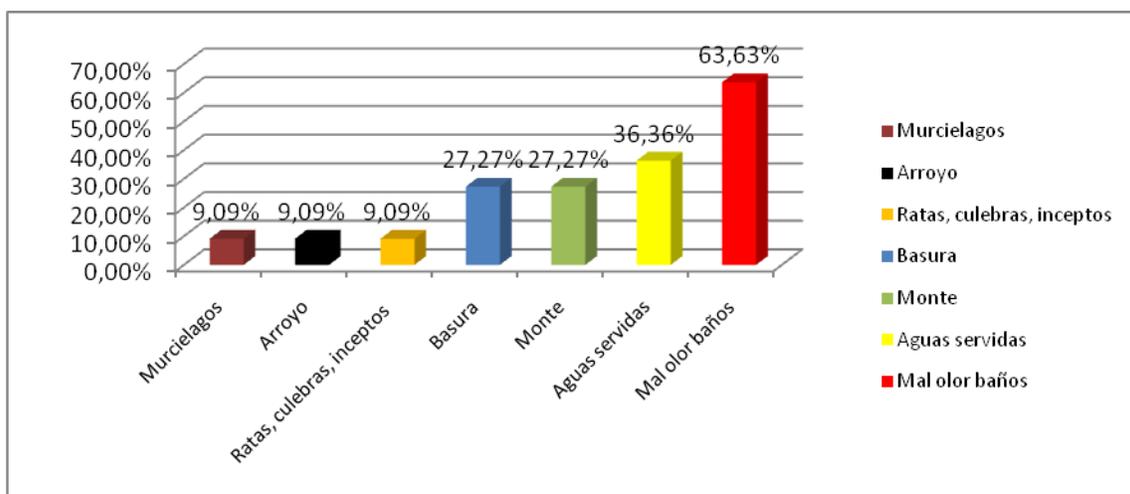
IDENTIFICACION DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES DE LA INSTITUCION – PROFESORES



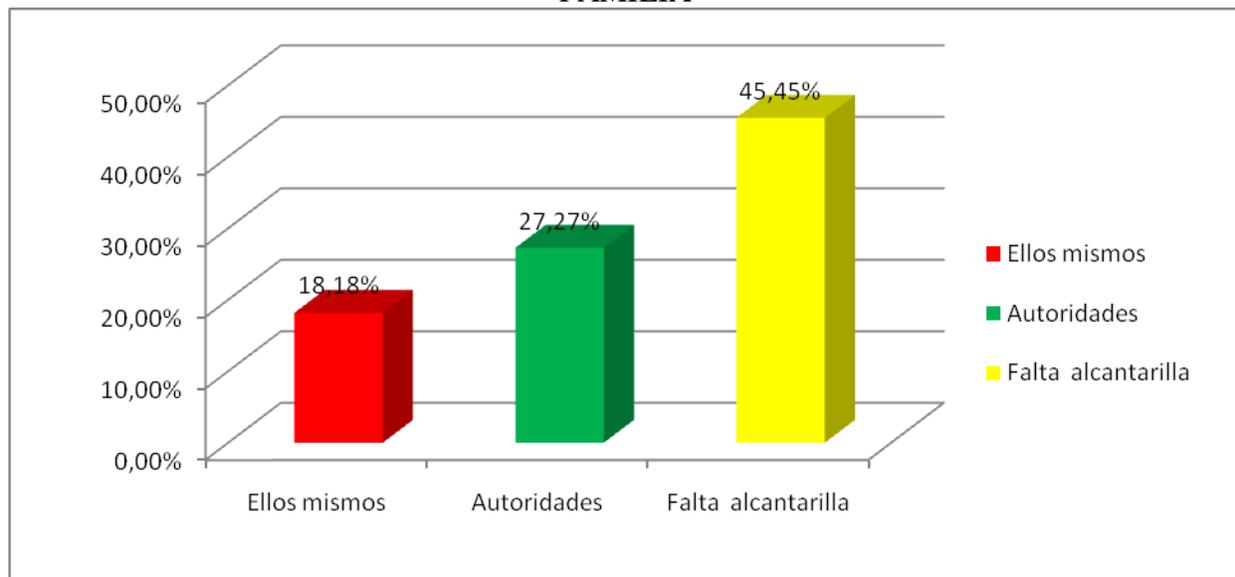
CAUSAS DE LAS BASURAS EN LA INSTITUCIÓN – PROFESORES



IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES DE LA INSTITUCIÓN - PADRES DE FAMILIA



ORIGEN DEL PROBLEMA DE LAS AGUAS SERVIDAS – PADRES DE FAMILIA



Con el objeto de crear y establecer una cultura ambiental que conlleve a mejorar el entorno, defender, cuidar y proteger el ambiente, uno de los primeros pasos fue el de socializar, sensibilizar y buscar alternativas de solución a la problemática ambiental, identificada en las encuestas aplicadas a los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Este propósito se puede identificar en los siguientes registros:

“Al iniciarse las labores en enero de 2009, el colectivo de profesores desarrolla una estrategia para sensibilizar y buscar alternativa de solución a la problemática identificada a finales de 2008 con el colectivo de docentes de la institución. Algunos compañeros querían que se estableciera un gran acuerdo colectivo, algo así como un pacto ambiental con reglas y compromisos. Otros queríamos sensibilizar a los compañeros y que las soluciones partieran como iniciativa de ellos, porque se pensaba que se habían cometido errores al llevar el colectivo las soluciones elaboradas. Esto motivó una discusión por que algún compañero decía que desde el momento en que se está en un proyecto, se está realizando un trabajo, una labor y una sensibilización, que de alguna manera implicará un cambio de actitud en algún momento, por ello consideraba que el error no sería del colectivo sino de los que se oponían al colectivo. La reunión terminó sin que se llegara a ningún acuerdo.

Colocamos de compromiso que cada uno elaborara una guía de trabajo para sensibilizar a los compañeros docentes.

Se presentaron y sustentaron diferentes propuestas, y se armó una por consenso general, tomando los mejores aportes de cada uno de los compañeros en un ambiente cordial, comprensivo y con ánimo de sacar adelante la sensibilización ya que el tiempo se agotaba. (Registro Ledys Mercado)

El día 3 de marzo nos reunimos por primera vez cuando pudimos conocer los horarios de trabajo en el que se incluye el espacio de tiempo donde convergemos de manera común para la planificación de las actividades del proyecto PIC “Escuela Entorno Vivo: Construyendo lo público”. De manera conjunta el colectivo con la rectora y el coordinador de convivencia acordó

la fecha de la presentación de esta propuesta a los profesores de la institución, la cual se realizó el 6 de marzo/09, antes de esta fecha en la se presentó la propuesta a los profesores.

El colectivo se reunió en varias oportunidades entre el mes de enero y febrero, periodo de planeación para acordar la forma de presentación en la que no hubo acuerdo, unos eran partidarios que las iniciativas de solución surgirían de los docentes en la asamblea del 6 de marzo. Otros fueron partidarios de llevar la propuesta de un “pacto ambiental” en la que se discutieran, construyeran y acordaran unos compromisos para solucionar el problema de los residuos sólidos. Al final se presentó la primera propuesta.

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

Seguidamente se hizo la elaboración del libreto para la realización y sustentación de la jornada a los profesores. Esta actividad se presentó con la ayuda de un video realizado por el publicista Elkin Sierra.

El día 6 de marzo de 2009 se realizó la primera jornada de sensibilización a los profesores, que tuvo lugar en la sala de audiovisuales, los asistentes fueron todos los profesores de la jornada de la tarde, con la rectora y los coordinadores de la Sede 1. Se procuró que no faltara ni un solo docente. Por eso se les solicitó a los coordinadores que hicieran horario B, para tener la última hora libre para que pudieran asistir todos los docentes. El tiempo no fue suficiente ya que se quería que todos los profesores tuvieran una participación.

Iniciamos la jornada presentando al colectivo el proyecto Escuela Entorno Vivo: construyendo lo público y dando la bienvenida a los nuevos integrantes, seguidamente presentamos una reflexión titulada: ¿CONSTRUIR O PLANTAR? Luego se establecieron los objetivos de la jornada:

- Recoger alternativas de solución a la problemática ambiental identificada
- Diseñar y desarrollar experiencias que fortalezcan el sentido de lo público en la escuela.

Entre las soluciones planteadas por algunos docentes surgieron las siguientes:

- Hay que organizar a los estudiantes en grupos de aseo en cada una de las aulas para coordinar con ellos la permanente limpieza de las aulas y al mismo tiempo se crearía un espacio de la institución llamado el rincón del aseo donde permanecería completamente limpio para que los jóvenes aprendan a valorar la limpieza. Las aulas de clase deben estar decoradas con la colaboración de todos los profesores de las diferentes asignaturas, se elaboraría afiches, frases, fotografías alusivas a cada uno de los aportes

- que pueden hacer estas disciplinas, las mejores presentaciones serían premiadas (Intervención de Juan Carlos Díaz).
- Todas las actividades que se implementen de ahora en adelante deben ser evaluadas cada dos o tres meses para comprobar el resultado de estas, las anteriores propuestas implementadas han fracasado por este motivo, por ejemplo no se cumple con la limpieza de las aulas, actividades que ya habían sido establecidas previamente (Intervención de Denys Sandoval).
 - Seguidamente interviene la rectora y responde: La limpieza no se cumple porque no hay un espacio de tiempo entre las dos jornadas de clases, los aseadores solo pueden hacer la limpieza al término del día, los estudiantes de la mañana encuentran los salones completamente limpios, pero no se dignan dejarlos de igual manera. Para darle solución a este problema se requiere firmar un acta de compromiso con los profesores en el que se acuerde con sus estudiantes dejar las aulas limpias. Los coordinadores llaman a relación a los directores de grupo el cumplimiento de la organización de los estudiantes en cada una de las aulas para el mantenimiento del acuerdo (Intervención de la rectora Carmen Gallardo).
 - El profesor Rafael Ávila dice en su intervención: “Para poder cumplir el deber de dejar el salón limpio a la última hora, todos los profesores tenemos esa responsabilidad, independientemente de las direcciones de grupo, revisar y controlar el aseo del colegio, atendiendo que la jornada de la mañana ha sido negligente con este asunto”.
 - El profesor Luis Méndez dice en su participación: “El colectivo viene realizando varias actividades de educación ambiental con relación a los residuos sólidos y todavía no se ha hecho una evaluación de todas estas acciones, hay un distanciamiento entre el colectivo que lidera el proyecto y los docentes, se necesita un trabajo más compartido, que haya más comunicación”.
 - La profesora Yolima de León en su aporte dice: “El compromiso se debe extender a ambas jornadas para que los directores de grupo coordinen para que la decoración de aulas permanezca (Registro video).

Por otro lado, las propuestas de los estudiantes se recogieron en diferentes reuniones con los diferentes grados. Entre las propuestas de los estudiantes se pueden encontrar como las del alumno Barraza de grado 10: “Creo que es necesario reunirnos entre nosotros para que cada uno se apadrine de un problema como la producción desordenada de basuras, otros que se apadrinen de los árboles de tal forma que cuando produzcan los frutos puedan ser repartidos equitativamente entre todos los compañeros”.

Otra propuesta fue la de la estudiante de grado 11 Roxana Carrasquilla, “Expresa que es necesario fomentar el respeto y el sentido de pertenencia, que la persona que se vincule al proyecto y fortalecimiento de lo público se sienta comprometida con la institución y con la calidad de estudiante que esta institución exige”.

También se hizo una reunión con los empleados de las otras áreas no académicas de la instituciones, allí se recogieron algunas propuestas como la de la contadora Nurys Rubio, quien expresa que para que la institución pública sea pública no se puede tratar de cualquier forma, hay que enseñar y corregir a los niños cuando cometan actos como el mal uso de los baños y tirar papeles en cualquier parte”.

El señor Hugo Manssur, aseador de la institución, comenta que en la actividad del carnaval decía: “Nosotros dejábamos todo bien limpio sin embargo cuando se hace un desfile o ensayo los baños de los alumnos están llenos de piedras, papeles, palos. Yo espero que con esta intención de integrarse los grupos de alumnos deben hacer disfraces de lo público con mensajes de respeto hacia los elementos de la institución”.

Estas son otras propuestas de docentes, estudiantes y trabajadores:

- “Comunicar el incumplimiento de los estudiantes en la realización del aseo, al coordinador de la jornada”.
- “Sensibilizar ante la formación integral de los estudiantes; es necesario atender detalles mínimos como: apagar luces, abanicos, usar correctamente el uniforme, etc.”.
- “Decorar y ambientar los salones de clases y colocar estímulos a quienes participen con mayor motivación”.
- “Establecer compromisos entre Directores de grupo de cada jornada para lo concerniente a la decoración y ambientación de los salones.
- Mantener mayor cuidado y observación en los estudiantes, y estar muy atentos a sus acciones.
- Mantener unos elementos mínimos de aseo para uso ocasional, en coordinación de convivencia.
- Ubicar personal (administrativo / estudiantes 11° como vigilantes) en los patios aledaños a 5°. Coordinador de convivencia.

Acogiéndonos a las propuestas sugeridas por el grupo de los guardianes del medio ambiente, los profesores, los padres de familia y el personal administrativo, elaboramos un cronograma de trabajo que recogió las diferentes propuestas.

Igualmente se diseñó y puso en marcha el concurso “Mi salón, el mejor vivero escolar” para decorar y arreglar los salones y su alrededor para que haya un mantenimiento adecuado.

Todo este trabajo se ha dado gracias a la gestión del colectivo que se resume en tres pasos:

- 1) Organización de trabajo y contacto con los diferentes actores en el proyecto, como los profesores del Programa RED de la Universidad Nacional, la parte administrativa de la Institución, los profesores, los estudiantes, la comunidad educativa y las autoridades locales del municipio de Galapa, para coordinar las diferentes acciones y conocer con más profundidad la problemática de lo público con relación a la educación ambiental.
- 2) Capacitación de niños niñas y jóvenes líderes de los grados 4° a 11°, en los contenidos fundamentales acerca de lo público y los pasos para motivar una campaña de comunicación educativa perseguidos en el proyecto.
- 3) Diagnóstico a través de las encuestas, guías, talleres, eventos a nivel local, en aras de corroborar los conocimientos y dimensión de lo público a nivel de la comunidad educativa.

A partir de todas estas acciones y actividades que se han realizado presentamos a continuación

algunos sentidos de lo público evidenciados. Nuestro proyecto fomenta la construcción de lo público a través del desarrollo de actividades que propenden a mejorar el espacio público, el ambiente sano, las labores académicas y la vivencia de valores altruistas, como la convivencia pacífica, la solidaridad, la integración y el respeto por “lo que es de todos y no es de nadie”. También la perseverancia que ha tenido el colectivo de docentes de investigación, algunos estudiantes y padres de familia, muestra el compromiso por entender que con nuestras acciones nos beneficiamos, unir esfuerzos para cuidarla y engrandecerla.

Lo público en su relación con el Estado

El colegio es creado sostenido y apoyado por el Estado en un 100%. La institución desarrolla actividades que son de carácter público como Reuniones de docentes, padres de familia, estudiantes y demás funcionarios.

Un ejemplo de esa relación entre la institución y el Estado, fue el evento que sucedió el 26 de enero de 2009 cuando el gobernador del Departamento Dr. Eduardo Verano De la Rosa hizo el lanzamiento del nuevo año escolar y escogió nuestra institución para dar la bienvenida a toda la comunidad educativa del departamento. Luego en la tarde la Rectora al dirigirse a los estudiantes les anuncio que el Gobernador había regalado a la institución 2 tableros electrónicos para las aéreas de: Inglés, Ciencias y Matemáticas, y en un deseo de cuidar lo público los invitaba: “El 2009 es el año para cuidar todo lo que hay en la Institución, porque ustedes todo lo destruyen, lo dañan, nuestra Institución siempre cuenta con dotaciones e implementos que las administraciones obsequian, pero ustedes todo lo dañan. Por eso este año ustedes deben reivindicarse cuidando y apreciando todo lo que hay en la Institución” (tomado de diario de campo).

Lo público como publicitar y hacer público

Nuestro proyecto ambiental ha venido trabajando sobre la problemática ambiental de la institución y su entorno. Creemos que una línea publicitada en el sentido de reunirnos como colectivo y en la forma de entablar diálogos, hacer cuestionamientos, análisis y reflexiones para consolidar una propuesta de solución ambiental de la comunidad.

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.

En una reunión del colectivo con el cuerpo administrativo, la contadora de la institución declara que se hace necesario un compromiso de los estudiantes en hacer buen uso de los baños, no dañarlos ni robarse sus elementos para conservarlos siempre en buen estado, ya que la institución está invirtiendo permanentemente en su mantenimiento para conservarlos en buen estado.

En la misma reunión el bibliotecario de la institución dice:

“Partamos el colegio en áreas o zonas y luego lo distribuimos para ser cuidado por los estudiantes de los cursos debidamente asignados, manteniendo las áreas limpias y conservadas para tener un ambiente sano”.

La señorita Norma Vadillo en la misma reunión dice: “Se debieran aprovechar a los muchachos que

prestan el servicio social en las horas de recreo, para vigilar el buen uso de los baños y al igual que en los centros comerciales se debía exigir un pago o tarifa mínima para su mantenimiento” (sic)

Publicitamos cuando seleccionamos un espacio, una temática, cuando dilucidamos controversialmente y reflexionamos sobre algo que nos afecte a todos y entre todos podamos solucionarlo, por ejemplo: las basuras, los malos olores, las aguas servidas y demás problemas ambientales que afectan a la institución.

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

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.

Lo público es un asunto colectivo que implica decisiones y actuaciones, con la cual se obtienen beneficios comunes. Se ha podido comprender a lo largo de esta experiencia que la gestión del bienestar es una responsabilidad colectiva. Si queremos que la institución cambie tiene que aprender conjuntamente como colectivo. Las escuelas no funcionan de un modo mecánico con una línea de mando de arriba abajo. Un cambio profundo depende de una visión compartida.

La cultura ambiental es un saber interdisciplinar, que puede integrar todas las disciplinas, que aporten conceptos, metodologías y herramientas para entender la complejidad ambiental. Que su conocimiento es necesario e impostergable. No es una opción. Es un asunto que nos compete y compromete a todos. Lo que está en juego es el problema de la supervivencia de la vida en el planeta Tierra y de la especie humana en particular, por el insostenible uso de los recursos naturales impuesto por el modelo de desarrollo económico dominante. Las prácticas socio-ambientales cotidianas, en las civilizaciones modernas, son evidencia de una cosmovisión con raíces históricas de diversa profundidad y se encuentran influidas por una multiplicidad de factores sociales, económicos y políticos, evidentes en una cultura occidental avasalladora en la imposición de formas de producción y consumo. Construir una racionalidad ambiental alternativa pasará inevitablemente por la construcción de una cultura ambiental y ésta, a su vez, por una labor educativa.

En consecuencia, se ha considerado que una manera factible de intervenir en la cultura, transformándola en ambiental, se logrará a partir de la identificación, problematización, análisis y modificación de prácticas concretas que tienen lugar en el espacio escolar, buscando formas de participación colectiva y organizada que considere a todos sus actores escolares.

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.

En este momento, aún no es muy clara la idea de que esta labor nos involucra a todos, esto lo podemos apreciar en lo siguiente:

“llegué al frente de la sala de profesores en un cambio de clase, y cuatro compañeros me dijeron: necesitamos a un profesor del proyecto porque, mira a esos estudiantes que están allá pateando y destruyendo las canecas, son de noveno grado por que yo les doy clase y los conozco, llámales la atención” (Tomado del diario de campo de docente investigador).

Es mucho lo que falta para que realmente logremos el desarrollo de acciones colectivas que permitan la construcción de lo público, donde todos se sientan responsables y asuman un compromiso porque les toca.

Lo público y el sentido de la propiedad-pertenencia

“Lo público es algo que no es de nadie, pero pertenece a todos”. Esta definición es poco conocida, principalmente teniendo en cuenta la comunidad estudiantil, lo cuales parecen que tuvieran como premisa: “destruye todo lo público”. Esto podemos afirmarlo con hechos concretos, que se han realizado en el salón de clases, los corredores, los baños, la biblioteca (libros), mesas sillas, pupitres, tableros, paredes, puertas, ventanas, etc.

Fiel ejemplo de ellos es el caso sucedido en el año 2008 cuando se inauguró una batería sanitaria, que al día siguiente de ser estrenada ya habían desvalijado los inodoros, partido las manos de los lavamanos y que también habían destruido los bebederos que instalaron frente a la sala de profesores, esto obligó a nuestra directora decir “A estos estudiantes hay que colocarles un tanque y una totuma” (Diario de docente investigador).

Sin embargo, por parte de los profesores se despierta un cierto grado de conciencia hacia la construcción de lo público, como acción que involucra a todos: “convertimos el colegio en un lugar bonito porque estoy segura que los niños cuando vean las cosas lindas lo cuidarán” (Profesora Rita Orozco).

En la jornada de socialización que el colectivo realizó con los docentes se encuentran sugerencias de compañeros que proponían hacer algo para conservar el salón de clases en buen estado (decorado, aseado, etc.), conformación de equipos de aseo, ornamentación de zonas alrededor del salón. Esto motivó al colectivo a crear el concurso “Mi salón el mejor Vividero Escolar”, con la participación de toda la comunidad educativa, con unas reglas mínimas para cumplir y alcanzar los objetivos propuestos, con unos incentivos y reconocimiento para los participantes con el fin de despertar y afianzar entre los estudiantes un sentido de pertenencia en el uso de lo público.

Lo público, la participación y la ciudadanía

La participación ciudadana en la construcción de lo público es un tema álgido en cualquier contexto en que nos ubiquemos, mucho más tratándose de estudiantes en los cuales su formación no ha terminado y constituyéndose en un reto la problemática ambiental a aplicar. Por parte de los docentes se observan restricciones y frenos a una labor en que sea necesaria su participación, observemos esto en un comunicado enviado por el coordinador de convivencia:

Veo un grupo humano receptivo, activo, consciente por lo que hay que aprovechar. [Sin

embargo se encuentran debilidades en un] momento histórico [en que la] institución [está] inmersa en procesos de crecimiento, cualificación, perfeccionamiento correctivo de debilidades en procura de transformación:

*Salones y alrededores desaseados

*Falta de decoración de espacios pedagógicos

*Maltrato a los árboles frutales

*Incumplimiento de los tiempos pedagógicos (entradas, salidas a clases, cambio de clases, recreos)

*Mal manejo de los recipientes para los desperdicios envolturas, cáscaras, “pepas”, material desechables, papeles)

*Presentación personal (Vocabulario, uniformes, cortes, peinados, accesorios)

*Pésimas condiciones higiénicas por mal uso del servicio sanitario

Partiendo de la base que los puntos mencionados son incontrovertibles e imposibles de ocultar, pero susceptibles de transformar, creo de vital importancia que ataquemos frontal y pedagógicamente hablando esta situación, para poder disfrutar de:

-Salones y alrededores limpios, decorados y confortables permanentemente

-Recoger y repartir entre los estudiantes la cosecha de los árboles frutales a su debido tiempo garantizando el significativo aprovechamiento de los tiempos antes, durante y después de clases, con el consabido beneficio en los procesos educativos y disciplinarios que impartimos desde los programas, planes y áreas

-Del conocimiento que cada uno regentamos a favor de los estudiantes que atendemos y el mejor tributo que podemos ofrecerle a nuestro Dios.

Sí apreciados compañeros no es un sueño irrealizable, puesto en marcha, esta propuesta respetuosa, continuará a corto, mediano y largo plazo, cambios evidentes en las actitudes, proyectos, vestuarios, amistades de todos y cada uno de los integrantes de los grupos que este año 2009 se nos ha encargado por orden de su majestad: EL PROFESIONALISMO, momento histórico y ético que cada uno de los docentes y Directivos encarnamos.

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

Se exigió entre los mismos docentes tanta responsabilidad como sea posible. Se expresó la necesidad de crear el sentido de la responsabilidad colectiva. Con esta asamblea se ayudó a implicar tanto a profesores como a estudiantes en el compromiso de trabajar en forma organizada en el mantenimiento limpio de las aulas.

En el desarrollo de esta experiencia la participación jugó un papel muy importante a concebir la cultura ambiental no estática ni dada desde fuera solamente, entonces es modificable y mejorable en beneficio de la comunidad y mediante la organización y el compromiso.

Condiciones institucionales que facilitan o dificultan la construcción de lo público

En el desarrollo de esta propuesta hemos encontrado colaboración para la construcción de lo público desde la rectoría de la institución, se nos apoya y colabora con elementos mínimos y espacios, y durante los eventos en algunos aspectos de la logística. Por ejemplo, “la rectora abrió espacios en la semana de planeación institucional para realizar el foro el 6 de octubre de 2008 así como nos obsequió el refrigerio” (diario de campo de un docente). En el horario se nos ubican las horas para trabajar lo relacionado con el proyecto (actividades propias del proyecto). También contamos con un espacio para realizar las reuniones y encuentros del colectivo. Este lugar ha sido acondicionado por la rectoría del plantel.

El cuerpo administrativo nos colabora con las computadoras, copias y demás elementos para sistematización del proyecto. La mayoría de maestros compañeros colaboran con sugerencias, y algunos ejercicios de aplicación de nuestro proyecto. Los estudiantes se destacan por su deseo de pertenecer al proyecto y algunos se han vinculado al Club de Guardianes del Medio Ambiente para trabajar activamente en el proyecto.

En cuanto a las dificultades encontramos:

- Cuando se trata de desarrollar los trabajos de investigación o elaborar cualquier tipo de actividad durante el proyecto, los horarios son de estricto cumplimiento, como lo apreciamos en esta nota de campo:

En reunión, escuchamos esta frase del coordinador de Convivencia “a los compañeros que están en los proyectos, no sé qué van hacer, pero así sean proyectos de la institución, los horarios son de estricto cumplimiento (Abril de 2009).

- Las horas asignadas para trabajar en el proyecto no están dentro de nuestra carga académica, de tal manera que al realizar las tareas propias del proyecto tenemos que realizar las de la carga académica, la mayoría de veces nos toca realizar en simultánea los trabajos del proyecto con talleres que desarrollan los estudiantes e incrementa nuestro trabajo en casa, porque hay que calificar y revisar todo lo que hacen los estudiantes mientras nosotros avanzamos en la propuesta. Esto genera críticas de algunos compañeros porque para ellos estamos dedicados más al proyecto que a la labor docente. Esta situación es estresante, desmotivante y muchas veces nos provoca “tirar la toalla”.
- Algunos profesores en reuniones ocasionales comentan: “la bulla, el desorden, los malestares en el aula de clases, concernientes a la disciplina, se debe a la ausencia de los profesores del colectivo. Esto se murmura en los tiempos libres de los cuales ellos sí pueden disfrutar” (Diario de Campo).

4. Centro Educativo Distrital Rural Los Soches

4.1. Descripción general de de Los Soches y su trayectoria investigativa

El Centro Educativo Distrital “Los Soches” se encuentra ubicado al sur oriente de Bogotá, en las estribaciones del páramo de Cruz Verde. Esta zona está habitada por una comunidad rural que vive en condiciones difíciles, ya que no cuenta con servicios públicos de calidad, subsiste de una agricultura de minifundio y se debate entre problemas de desempleo, pobreza y falta de recursos para un desarrollo adecuado, además de la invasión de nuevos pobladores y barrios irregulares.

La escuela fue construida en un terreno donado por una vecina, hace algo más de 30 años, utilizando los exiguos recursos de la comunidad y algunas donaciones, pero sin los requerimientos técnicos necesarios. Al Centro Educativo Distrital “Los Soches” asisten aproximadamente 140 niños y niñas con edades que oscilan entre los 5 y los 12 años.

El PEI de la Institución se denomina “La lúdica y la artística en la construcción de una escuela con sentido”. Pretende desarrollar las potencialidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales de los niños, haciendo énfasis en la lúdica y la artística como parte esencial en el desarrollo de su niñez. El equipo de docentes de los Soches está integrado por siete docentes que atienden los grados de preescolar a 5º, seis profesoras, un profesor de música y la directora; de los cuales la mayoría lleva de 17 a 20 años laborando en la institución.

En 1995 el Programa RED invitó a las docentes a participar en un proceso de formación permanente, lo que posibilitó avances en el desarrollo teórico mediante grupos de estudio, seminarios y talleres. En la actualidad la institución goza de la confianza de la comunidad, en parte por la apertura que se ha generado hacia padres de familia, ex alumnos, vecinos, organizaciones rurales y otras entidades. El funcionamiento de la institución, si bien responde a relaciones de tipo democrático, trasciende los formalismos y acartonamiento que se derivan del gobierno escolar clásico. Así mismo las relaciones entre docentes y estudiantes, lo mismo que las relaciones entre docentes son de cooperación y de búsqueda conjunta de nuevos saberes.

Desde hace 21 años la comunidad escolar de los Soches participa en el proyecto interinstitucional “Carnaval Soloriental”, adelantado por diferentes centros educativos del sector; organizado por un equipo de docentes denominado Tertulia pedagógica. El Carnaval nace como una contrapropuesta a la fiesta foránea del Halloween, es decir el 31 de octubre, con el deseo de valorar formas nativas de fiesta y rechazar aquello que desde afuera se quiere imponer universalmente. Esa es la postura de las integrantes de Tertulia. El objetivo general del Carnaval es integrar la lúdica y lo artístico con lo conceptual, dando así posibilidad de otorgar mayor sentido y coherencia a las actividades pedagógicas que se desarrollan en la institución. Este proyecto surge de la necesidad de valorar y validar elementos festivos de nuestra cultura: música, danza, literatura, mitos y leyendas, pero además pretende hacer visible de manera crítica

problemas ambientales, políticas nacionales e internacionales y momentos históricos.

En los primeros años el Carnaval contaba con la participación de pocas instituciones, escasos recursos e insuficientes elementos festivos. Poco a poco el Carnaval involucra a mayor número de docentes y de niños y gestiona recursos para la contratación de grupos musicales. Antes de la fusión de instituciones educativas (año 2002) participaron en el Carnaval cerca de 13 escuelas que para entonces eran instituciones autónomas. En el año 2008 unieron esfuerzos para su realización los maestros de los colegios La Belleza, Los Soches y Nueva Delhi. Hoy, el Carnaval Solorientado es reconocido como un proyecto de gran valor pedagógico en el distrito capital y ha recibido varias menciones y premios.

4.2. Experiencia pedagógica e investigativa del Carnaval Solorientado en 2008

Autores: María Nilsa Castaño, Rosa Isabel Camelo, Carlos Miñana, Martha Orozco, José Gregorio Rodríguez, David Gómez

El tema seleccionado para el año 2008 fue “América desde el Sur”. Pero la elección del tema fue un proceso largo que tuvo cierta similitud con la construcción de una agenda pública. En dos de los tres colegios se realizaron actividades pedagógicas con niños y maestros explorando posibles temáticas e intereses. Finalmente, en una reunión del equipo de coordinación del carnaval (Tertulia pedagógica), se tomó la decisión a partir del análisis de las diferentes propuestas. Una vez definido el tema se profundizó en éste explorando distintas dimensiones y posibilidades que ofrecía para el carnaval. Este proceso de definición de la temática del carnaval, si bien muestra que la participación de los distintos actores e instituciones involucradas no fue igual, sí evidencia una gran reflexividad por parte de algunos actores, reflexividad que no es frecuente en el activismo que caracteriza la vida escolar. Desde la misma preparación se busca que el tema sea un asunto público.

El carnaval en el CED Los Soches es un eje curricular y la definición del tema para 2008 convocó a los docentes a planear y estructurar, teniendo en cuenta el ritmo y las propuestas de los estudiantes, un programa secuencial sobre tópicos de Suramérica, que fue adaptado para cada grado, enfatizando, de acuerdo con lo convenido por los docentes, en “la hermandad histórica de nuestros pueblos”. Los maestros reflexionaron y aprobaron contenidos curriculares relacionados con los países sudamericanos sus canciones, banderas, riquezas naturales y platos típicos. Resaltaron la importancia de temas concernientes a la hidrografía, ya que Suramérica posee más de la cuarta parte de agua dulce del planeta en sus ríos y lagos; la biodiversidad en fauna y flora a todo lo largo y ancho el continente, pero que está sometida a una gran explotación industrial o a la devastación natural; la selva amazónica, único pulmón significativo del planeta; el petróleo, reserva energética de importancia mundial, y la minería, codiciada por compañías extranjeras.

Para el trabajo de aula cada grado escogió investigar un país, tema que luego expuso al resto de compañeros. Cada maestra asumió el estudio de un periodo de la historia en Latinoamérica y luego presentó los resultados de su búsqueda a los otros docentes y a los niños de toda la escuela. En el transcurso del año los niños conocieron nombres, ubicaciones, problemas de los países de

Suramérica. Se logró trabajar integradamente y enlazar diferentes saberes: geografía, literatura, historia, artes plásticas, música.

De manera simultánea al trabajo de aula, tres meses antes de la fiesta, el colectivo de maestros deliberó sobre los materiales necesarios para el Carnaval. Propusieron un rompecabezas con los países de América latina, que cada niño llevara una parte del mapa. Se distribuyó el trabajo y las responsabilidades. Se nombraron los cursos encargados de elaborar guacamayas, árboles y banderas y otras especies de flora y fauna. Así mismo, se propuso hacer un pulpo “con sombrero gringo” que en cada tentáculo tuviera un país, elaborar el sol basándose en algún diseño indígena. Los muñecotes⁴ fueron, pues, un minero, el pulpo, el mapa y el sol.

Durante el mes de octubre la escuela se convirtió en un gran taller donde niños, celadores, madres de familia y docentes laboraban con esmero y dedicación. Todo era un ir y venir, un “corre-corre”; se escuchaban preguntas, sugerencias, anécdotas, comentarios, comparaciones; todo era actividad, color, pegantes, cintas, cartulinas, papel; las diversas figuras comenzaron a decorar las aulas de clase, los corredores, el patio; incluso la cocina y la sala de sistemas. Cerca de la mitad de los niños estaba frecuentemente en el patio, allí bajo el mandato de una tambora, a veces con ligera llovizna o con un sol radiante, seguían las instrucciones de quien dirigía la coreografía y de algunas maestras: ellos son los miembros de la comparsa que están preparando el desfile y el baile correspondientes.

La víspera del Carnaval la escuela se transformó en un taller de manualidades. Desde la entrada se observaban muñecotes y tocados que reflejaban fauna y flora terrestre y acuática, en general la biodiversidad, todo ello con un toque especial de color. Los niños más grandes corrían de un lado para otro con el fin de ofrecer sus servicios y apoyo en los cursos de los más pequeños. Quienes formaban parte de la comparsa recibían con emoción sus atuendos y algunos de ellos se preocupaban por el largo del vestido o por la talla de los alpargates.

El día del Carnaval los niños madrugaron a la escuela, nerviosos y expectantes; quienes integraban la comparsa llegaron al colegio con sus vestidos blancos, el resto inició la búsqueda de muñecotes, banderas, tocados y demás elementos que llevarán al desfile, estaban muy emocionados, pero expresaban preocupación pues aún les faltaba el maquillaje y las profesoras y madres de familia no daban abasto para atenderlos a todos.

Se desplazaron en buses y ya en el barrio Pinares los niños se tomaron las calles, danzaron, mostraron sus trabajos y admiraron los de sus compañeros de otros colegios que también participaron. Este día, niños, madres de familia y docentes manifestaron un buen estado de ánimo y alegría, hubo derroche de color, de ritmo, de movimiento y de creatividad. Los maestros consideran que este año “se presentó una mejor socialización en la calle”. Un gran número de personas –y animales domésticos- salen a las ventanas a saludar el desfile, lo mismo que quienes en las calles miran con curiosidad y simpatía a niños y jóvenes. Al salir el desfile y pasar frente a un jardín infantil, las maestras de esta institución motivaban a los pequeños para que saludaran y

⁴ Un muñecón en la terminología carnalera es un gran muñeco que puede ser realizado con diversos materiales y que puede ser cargado por una o varias personas para su exhibición por las calles en los desfiles. Por su gran tamaño sobresalen, son fácilmente visibles y por su movilidad pueden desplazarse, interactuar entre ellos y con el público.

aplaudieran a quienes estaban de fiesta.

Cuando el desfile culminó en una pequeña plazoleta y frente a una tarima, creció el entusiasmo, los vecinos saludaron a quienes estaban de fiesta, ellos mantuvieron el ánimo arriba, en ningún momento se perdió el ambiente de rumba. Todos bailaron alegremente, especialmente las madres de familia que contagiaban con su entusiasmo y parecían no cansarse de bailar y reír e incluso de cargar niños, muñecos, mapas y tocados. No hubo tiempo para fatigas o recesos. Los niños estaban contentos con el refrigerio y muy satisfechos con el helado. Ellos tienen claro que la fiesta incluye la presencia y el disfrute de la comida. El baile de muñecos alrededor del sol y su quema fue el ritual final que concluyó el Carnaval.

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

Lo público en su relación con el Estado

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

En este contexto, “la escuela moderna, vinculada a los proyectos de Estado-nación tanto en los países capitalistas como comunistas, ha desarrollado un mundo simbólico, ritual y festivo en relación con dichos proyectos desde el siglo XIX. Esta labor se ha realizado normalmente desde el folclorismo, desde la construcción e invención de los valores nacionales por parte de los folcloristas a través de la selección y estilización de algunas expresiones populares” (Miñana, 2002b:371). Pero más allá de estas afirmaciones generales y de las declaraciones de principios, la escuela es un fenómeno complejo, diverso y multidimensional, y que incluso se ha desarrollado con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales.

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

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

Así mismo, en Los Soches los docentes consideran que el tamaño de la escuela y su manejo administrativo les permiten hacer uso de la autonomía y libertad de cátedra que les otorga la ley. Igualmente, juzgan que “esta autonomía no sería posible en un colegio grande, ni se asumiría plenamente sin el apoyo y acompañamiento de las directivas escolares”.

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

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

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

Lo público como publicitar, hacer público

Una dimensión que está en el origen del concepto de lo público es publicitar, entendiéndolo como dar a conocer, plantear públicamente, construir el problema como asunto público. Para el caso del Carnaval este se publicita inicialmente desde Tertulia Pedagógica con el fin de motivar e invitar a la participación. Así mismo, las personas involucradas con el Carnaval son convocadas en sus respectivos colegios. La estrategia para publicitar el evento, desde diferentes niveles, es oral. Este manejo, preferentemente verbal, permite elegir el tema, buscar y obtener financiación, programar e invitar a participar en talleres y conferencias, establecer compromisos, definir el diseño y asumir responsabilidades sobre el mural y la construcción del sol entre otros. Casi nada se comunica por escrito.

La toma pública de decisiones, las publicaciones y videos que se han hecho, 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 le ha servido para contar con mayor apoyo de la administración.

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

La fiesta, al igual que lo hacen los medios de comunicación, un comunicado oficial, una carta, o una clase dictada por uno de los maestros y maestras que participan en el Carnaval, es un fenómeno comunicativo. Pero ¿en qué se diferencia de éstos? ¿Qué tipo de comunicación establece el Carnaval entre estudiantes, profesores, padres y públicos? Mientras que los otros tipos de comunicación son más bien instrumentales (se refieren semánticamente a objetos externos a la relación comunicativa), la fiesta es básicamente un tipo de comunicación expresiva. Es decir, no se orienta principalmente a proporcionar referencias semánticas a objetos externos (que sería tal vez el esfuerzo pedagogizador del Carnaval, en el cual se pretendió que los niños aprendieran sobre América Latina), sino a reproducir o reestructurar las mismas relaciones comunicativas y sociales. Y “sólo la comunicación expresiva, y nunca la instrumental, puede crear nuevas relaciones sociales, haciendo emerger una nueva realidad pública, otra comunidad moral” (Gil 1991:37). Por lo tanto, la eficacia de la fiesta escolar, no reside tanto en los aprendizajes académicos, en la dimensión instrumental de la enseñanza, sino en la transformación de las relaciones entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores, entre los profesores y entre todos ellos y su entorno.

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

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

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

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

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

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

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

Sin embargo, se presentan situaciones donde la acción colectiva puede ser amenazada por criterios o acciones unipersonales. Tal es el caso del colegio La Belleza, donde el rector arbitrariamente decidió que esta institución no participara en el Carnaval, generando descontento entre unos docentes y creando divisiones y un ambiente hostil al interior de la institución. Se gastaron muchos esfuerzos colectivos tratando de resolver los problemas generados y al final se resolvió el conflicto por la intervención del CADEL.

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

“Entre las dificultades que ha tenido el desarrollo del Carnaval se cuentan las relaciones entre las jornadas mañana y tarde en los colegios en los que solo una jornada participa del

Carnaval. Tienen conflictos por la decoración del salón, y visiones muy diferentes sobre el Halloween” (Diario investigador).

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

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

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

Lo público como experiencia formativa y educativa

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

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

A medida que avanza el año escolar en los Soches hay transformaciones. Cambian los actores, las acciones y las relaciones. Al igual que en años pasados, el Carnaval en 2008 permite replantear y transformar las prácticas pedagógicas, integrando haceres y saberes en el proceso de aprendizaje, procurando hacer confluír el pensar y el sentir, privilegiando una mirada crítica alrededor de lo que sucede en nuestros países. A lo largo del año los actores cambian sus roles: los niños se vuelven maestros, hacen gala de sus aptitudes, investigan, proponen, opinan, escriben, diseñan, construyen y asumen otras actitudes frente a su compromiso escolar. Los maestros, a la vez que orientan el aprendizaje de los niños, se transforman en aprendices. Reconocen la necesidad de indagar sobre nuevos temas, sobre nuevas formas de expresión simbólica, sobre nuevos materiales y técnicas artísticas. Los padres se hacen partícipes del Carnaval de una forma espontánea y a medida que avanza el proyecto se comprometen más con el desarrollo de sus hijos, quienes encuentran temas diferentes para sus conversaciones, “tienen proyectos en común”.

“Motivar a la participación activa de los padres de familia nutre y enriquece las relaciones interpersonales de diferentes estamentos de la comunidad educativa como también todo un proceso de aprendizaje significativo mutuo, se fortalecen además lazos de sentido de pertenencia hacia la institución” (Diario docente).

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

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

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

Lo público y ampliación de las fronteras de la escuela

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

Como el Carnaval pretende incidir en la transformación social de los individuos los esquemas pedagógicos se orientan a la formación crítica y responsable de estudiantes y docentes. Se tiene

en cuenta principalmente el entorno, pero se reconoce y examina lo que ocurre más allá y se analiza en función de la incidencia que tiene sobre el contexto.

“Con la participación de los niños, quienes afirmaban que últimamente escuchaban en noticias hablar de los conflictos que ha tenido nuestro país con Venezuela y Ecuador, que son países limítrofes con Colombia” (Diario docente).

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

“Incluso se logra trascender las fronteras legales, al modificar las jornadas” (Diario docente).

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

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

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

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

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

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

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

ampliar sus horizontes cognitivos y afectivos.

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

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

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

Finalmente, vale la pena señalar aquí la tensión entre el Carnaval Solorienta y el Halloween, que se celebran el mismo día. En este caso el Carnaval surge no al servicio o como una extensión del Halloween sino en oposición y en reacción a él. La escuela –especialmente los profesores- adopta una posición crítica frente a un tipo de fiesta que se percibe como exterior a la escuela y a sus intereses de formación desde una perspectiva ideológica específica. Esto, paradójicamente, aunque fueron precisamente las escuelas las que promovieron inicialmente esta fiesta en Bogotá (Miñana 2006). El peso del Halloween, una fiesta en ascenso en la ciudad, se percibe también en la cotidianidad del Carnaval y de alguna manera refuerza al mismo carnaval. Esto fue evidente, por ejemplo, en el desfile, cuando muchos niños disfrazados con motivo del Halloween parecían participantes del Carnaval Solorienta, y no del Halloween. El impacto de una fiesta cuidadosamente organizada, a diferencia del Halloween que no es organizado por nadie, se impone en esos momentos sobre el Halloween, aunque al terminar el desfile, es este último el que se impone a lo largo y ancho de la ciudad.

Lo público y el sentido de la propiedad

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

muñeones, preparan la comparsa y especialmente cuando se recrean el día de la fiesta. Sobre el Carnaval los niños opinan que: “hacemos muñeones, gorros, bailamos, ensayamos los bailes”, “hacemos tocados”, “exposiciones [se refiere a las exposiciones hechas por los profesores y alumnos], “los muñeones los llevamos así y los metemos por todos lados, pa’ que sepan [sic] de qué colegio son y eso”.

“Este tiempo, últimas 3 semanas antes de la fiesta, se evidencia un trabajo arduo entre estudiantes y docentes, un ir y venir, un corre, corre, preguntas, sugerencias (...) es tanto el sentido de pertenencia hacia esta actividad, que la señora Florecita de oficios varios y los señores vigilantes hacen parte de este trabajo arduo, pues con su colaboración y ayuda, pasan a hacer parte de una gran familia de artistas creativos” (Diario docente).

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

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

El nivel de compromiso y participación lleva a que los docentes sientan el Carnaval como propio. Sin embargo, esta apropiación no lleva a que lo crean parte de su patrimonio ni a que lo utilicen para beneficio particular. El Carnaval es de todos, de la comunidad educativa que lo construye y se beneficia de él.

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

Lo público, la participación y la ciudadanía

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

Para 2008, el Carnaval logró involucrar a los padres de familia, ya que en años anteriores su presencia y participación fue escasa. Sin embargo, en los otros colegios que participan en el Carnaval no se ha logrado motivar a los padres ni se han hallado estrategias adecuadas para que comprendan la actividad y se relacionen con ella.

“La respuesta de los padres de familia al Carnaval en Nueva Delhi, ha sido de resistencia. No solo al Carnaval, sino en general a las nuevas metodologías propuestas. Los conflictos

con los padres han generado traslados y cambios de colegios. Las profesoras dicen que se hace necesario estar justificando permanentemente el Carnaval y la metodología frente a los padres” (Reunión de Tertulia pedagógica).

Los niños de Los Soches asumen el Carnaval como propio, lo ven como el evento más importante del año escolar. Sin embargo, no fue posible motivar a algunos jóvenes de secundaria. Los docentes plantean que estos pocos adolescentes no se sienten atraídos por el Carnaval y no quieren dedicar su tiempo a esta actividad, lo que evidencia la necesidad de buscar nuevas estrategias en especial en el proceso de preparación del Carnaval, dándole un carácter más festivo y menos académico a esta fase del proyecto, permitiéndoles que ellos decidan y ofreciéndoles mayor autonomía. El diseño colectivo y unificado del carnaval tal vez no deja margen suficiente para expresar individualidades, identidades y diferencias que los adolescentes y jóvenes están tratando de construir en oposición con los adultos y los profesores.

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

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

La escuela pública no es algo realmente existente, sino más bien un “deber ser” y, en este sentido, algo a ser tanto defendido como construido. Como señala el manifiesto En defensa de la escuela pública de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y que agrupa a 12000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, no se puede seguir confundiendo la Escuela Pública con la Escuela Estatal: “La Escuela Estatalista puede ser, y con frecuencia ha sido, dogmática y adoctrinadora. La Escuela Pública ha de poner en manos de la Comunidad Educativa la gestión de los Centros (...) La Escuela Pública es una filosofía, es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos a la educación y adoptar las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo (...) La escolarización obligatoria y gratuita es un requisito previo para la Escuela Pública, pero no deben confundirse, en modo alguno, ambos conceptos” (CEAPA 2008).

La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica

pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática (Rodríguez, 2008).

5. Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen

5.1. Descripción general del Alfonso López y su trayectoria investigativa

El Colegio Alfonso López Michelsen IED (CALM) está ubicado en la Localidad de Bosa. El colegio se encuentra geográficamente en una manzana de lotes vacíos y casas de autoconstrucción y a su alrededor encontramos la Ciudadela El Recreo, de donde provienen cerca del 40% de los estudiantes⁵. La ciudadela es una zona de vivienda planeada con vías pavimentadas, ciclo rutas, espacios organizados, etc.

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

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

Para entender la vida institucional del Colegio Alfonso López, es necesario referirse a la Institución Educativa de la cual formó parte hasta hace poco como sede C. La sede A fue el punto de partida para la creación de la Institución Educativa Distrital La Libertad. La sede B es el nuevo colegio Carlos Pizarro Leongómez inaugurado a finales de junio de 2007. La sede C, es decir, el actual Alfonso López Michelsen funcionó hasta mediados del 2007 en casetas prefabricadas para los grados 1° a 9°. El preescolar funcionó en unas instalaciones comunales en el barrio El Recreo, más cerca de la sede B que la sede C. En julio de 2007 se entregaron algunas aulas del nuevo edificio con lo que todos los niños y docentes se reagruparon en la nueva sede y se desmontaron las aulas prefabricadas. A comienzos del curso 2008 el colegio estaba completo en su planta física y en su dotación básica y se constituyó como una Institución Educativa completa de preescolar a 11°. La inauguración fue en diciembre de 2007.

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

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

Del 2007 hasta hoy el colegio ha tenido tres Rectores encargados, y casi el 60% de los docentes, especialmente de la tarde, son provisionales. En cuanto al equipo directivo ha habido también varios cambios. Únicamente tres de los actuales cinco coordinadores estuvieron en el comienzo de la creación del colegio. El colegio atiende a unos 3400 estudiantes en dos jornadas, durante 2008 únicamente hasta 10° grado. En 2009 el colegio ofrece por primera vez el 11° grado y aumenta su cobertura a 3620 estudiantes.

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

Dado que el colegio fue solamente una sede de otra IED hasta el año 2007, el gobierno escolar era casi inexistente: los docentes, estudiantes y padres manifestaban no estar informados sobre lo que acontecía en el Consejo Directivo, y éste no sesionaba con regularidad; el Consejo Académico se reducía con frecuencia a dar información sobre diferentes directivas provenientes de la SED, de la rectoría o de la coordinación, pero no tenía una dinámica propia. Las agendas no eran preestablecidas ni conocidas previamente. El día a día desbordaba la planeación. Había un Consejo Estudiantil en la jornada mañana y otro en la tarde. En cada curso existían los representantes y por cada jornada se elegía un personero cada año. El proceso de elección del personero se caracterizó por “cierto manejo politiquero”, que conllevó a que ganara “quien hizo mayor proselitismo”. 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 para las actividades del colegio o para coyunturas políticas o sindicales.

5.2. Experiencia pedagógica e investigativa: Gobierno Escolar

Autores: Carlos Miñana, David Gómez, Diana Concha, Diana Patricia Gutiérrez

La experiencia pedagógica e investigativa en el Colegio Alfonso López Michelsen durante 2008 buscó la consolidación del grupo de investigación como grupo, transformar las elecciones estudiantiles y los procesos de conformación de los órganos de gobierno, apoyar la redacción de los manuales de funciones y reglamentos internos de los órganos de gobierno, fortalecer el Consejo Estudiantil y los otros órganos de gobierno.

Se aprovechó la experiencia y los resultados de la investigación del año 2008 y se prepararon en forma concienzuda los procesos de elecciones en 2009 diseñando materiales pedagógicos para ello, realizando varias reuniones de profesores y de directivas, promoviendo la experiencia también en la jornada de la mañana y vinculando docentes de otras áreas diferentes a las de ciencias sociales que tradicionalmente asumen el gobierno estudiantil.

El gobierno escolar en los colegios colombianos está regulado por una normativa muy clara que se estableció ya desde 1994. Ésta es, en general, adecuada, permite y fomenta la participación. Establece unas funciones básicas para cada organismo pero deja autonomía para “darse su propio reglamento”. En la práctica, los organismos funcionan formalmente, pero no logran concretar mecanismos que los hagan viables, legítimos y funcionales. Se encontraron una serie de aspectos que resultan reiterativos y que entorpecen el adecuado funcionamiento de los órganos de gobierno por falta de regulación. La experiencia pedagógica e investigativa buscó introducir una serie de mecanismos en el gobierno escolar para que éste no se reduzca a las elecciones:

1. Considerar la existencia de dos jornadas (y a veces de varias sedes), y por lo tanto las relaciones entre los órganos de gobierno y las representaciones de ambas jornadas. Si esto no se tiene en cuenta se presentan frecuentes conflictos de competencias, desconocimiento de los órganos de participación y decisión de una de las dos jornadas (normalmente las decisiones se toman en la mañana y la tarde debe asumirlas tal cual). Si bien la Ley 715 de 2001 propuso la reagrupación de varias jornadas y sedes en una sola administración (hay que anotar que la ley incluso deja abierta la posibilidad de varias administraciones cuando hay varias sedes, no cuando hay varias jornadas), no dice nada respecto a los órganos de gobierno. Sin embargo, desde los procesos de reingeniería institucional del año 2002, las directivas asumieron que había que unificar todo en las instituciones, algo imposible pues los estudiantes y los docentes, los principales actores pedagógicos, son completamente diferentes en la mañana y en la tarde, y no se cuentan con espacios y tiempos reales para articular los proyectos entre ambas jornadas. Por ejemplo, a inicios de 2009, se presentó un debate en el colegio porque supuestamente la ley decía que debía haber un solo personero por colegio, mientras que desde el grupo de investigación proponíamos que hubiera un personero en la mañana y otro en la tarde, pues difícilmente el estudiante de la mañana podría defender los derechos de los estudiantes de la tarde, sin conocerlos, y sin asistir a esa jornada a diario, y viceversa.
2. Claridad en torno a las funciones y competencias de cada órgano de gobierno, y respecto a quién toma las decisiones en cada ámbito específico. Y obviamente, el respeto de esas competencias y la no intromisión en los campos de decisión de otros órganos.
3. Considerar explícitamente y hacer cumplir los mecanismos de quórum deliberatorio y decisorio, y mecanismos para garantizar la asistencia. Hemos visto en este y en otros colegios con cierta frecuencia que los consejos sesionan y toman decisiones sin un quórum adecuado. El representante de los exalumnos y del sector productivo, ni siquiera se nombran.

4. Considerar explícitamente que el organismo debe darse y establecer al inicio un plan de trabajo, unos responsables para las actividades, unos cronogramas y un calendario de reuniones ordinarias. Si bien se ha avanzado en el colegio en este sentido, todavía falta mucho. Por ejemplo, no es un hábito que cada organismo tenga un plan de trabajo y un cronograma, y respetarlo. El cronograma y el plan de trabajo se modifica permanentemente, de modo que lo urgente desplaza a lo realmente importante.
5. Tener establecido un lugar y un horario fijos de reuniones. Se logró que el Consejo Estudiantil tuviera un pequeño lugar de reunión en un espacio que en el plano del colegio aparece con la función de “Bienestar estudiantil” y “Emisora estudiantil”. Poco a poco los estudiantes se han ido apropiando de este espacio, incluyendo algún mobiliario y un archivo, han ganado en autonomía y ahora tienen un espacio donde reunirse a cualquier hora y atender a otros estudiantes.
6. Establecer unos mecanismos claros de citación de reuniones, y dar a conocer previamente las agendas. En esto han avanzado bastante el Consejo Directivo y el Consejo Académico, aunque las agendas previas no llegan con suficiente anticipación como para que los representantes consulten con sus bases las posiciones que van a llevar a la reunión.
7. Establecer unos mecanismos y unas exigencias de comunicación de los representantes con sus representados, tanto para comunicar las decisiones de los organismos, como para recoger los puntos de vista de los representados. El esfuerzo más importante fue del Consejo Académico, que el año 2008 sacó un Boletín. Se ha propuesto establecer carteleras y boletines para los órganos de gobierno.
8. Establecer unos mecanismos de registro y archivo, archivo que debe ser público. En esto se avanzó en el sentido de que casi todos los órganos de gobierno llevan sus actas. El Consejo Directivo tiene un libro de actas, y los otros un fólder. Sin embargo estos documentos no son públicos, y hay recelo para que los integrantes de la comunidad escolar tengan acceso a estos documentos.
9. Mecanismos periódicos de rendición de cuentas. En los manuales de las elecciones de los distintos órganos de gobierno, se introdujo el compromiso de los elegidos frente a sus electores de la rendición de cuentas semestralmente.
10. Mecanismos frente al incumplimiento y revocatoria de mandato. Los reglamentos han incorporado esta situación.
11. Mecanismos de inducción de los nuevos integrantes, más aún cuando éstos suelen cambiar mínimo una vez al año. Los integrantes de los órganos de gobierno suelen cambiar cada año. En el 2009 gracias a una labor de formación y a los manuales que se redactaron hubo una inducción a toda la comunidad escolar sobre el gobierno escolar. Igualmente –y como llegaron un gran número de profesores nuevos en la tarde- las directivas también realizaron una inducción a los nuevos. Faltaría institucionalizar unos

mecanismos y procedimientos de inducción para todos los estudiantes y profesores nuevos que llegan a lo largo del año.

12. Inicialmente, mientras se consolida el gobierno escolar, establecimiento de estímulos y reconocimientos públicos a los líderes y representantes (por ejemplo, al estudiante representante al Consejo Directivo y al personero, reconocer su trabajo como servicio social, además de otros estímulos y reconocimientos simbólicos).

Todas estas regulaciones apuntan a reforzar el sentido público del actuar de estos organismos, público en cuanto a publicitar, en cuanto a construir agendas públicas, en cuanto a rendición de cuentas y responsabilidad frente a los electores. Es claro que por el hecho de tener un reglamento interno, las cosas no se van a llevar a la práctica, pero al menos existe un mecanismo explícito y aprobado que puede ser utilizado o exigido, y se convierte a veces en una tabla de salvación ante situaciones complicadas.

El Consejo Estudiantil es tal vez el que mostró mayores avances en la experiencia logrando reunirse en un espacio exclusivo para ello, siendo autónomo en sus planes de trabajo y en sus reuniones que realizaron con regularidad. Igualmente con el ánimo de hacer cada vez más participativas y democráticas las instancias y de que el Consejo Estudiantil estuviera más cercano a sus bases, se diseñó una propuesta titulada “El Consejo Estudiantil en el Aula”. Después de su discusión en distintas instancias, a finales de 2008 se realizó una prueba piloto con dos grados (uno en primaria y otro en secundaria) apoyándose en varios de los profesores que trabajaban en dichos cursos. La propuesta consistía en organizar comités en el aula que garantizaran la comunicación entre los representantes y sus representados al igual que el reconocimiento de cada individuo dentro del aula.

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

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

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

de la escuela respecto al Estado es a menudo tan fuerte que los mismos docentes cotidianamente no se reconocen como parte del Estado; el Estado sería más bien “el patrón” que los contrata.

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

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

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

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

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

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

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

Público y publicitar, hacer público

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

muchas personas y no se había consultado” (Diario de campo, docente)

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

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

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

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

Las carteleras del colegio tienen un uso, aún incipiente, con respecto a la difusión de la información, en general permanecen con una única información durante mucho tiempo o vacías. El Consejo académico tiene un boletín para divulgar las conclusiones de las reuniones, aunque éste sólo circuló en una ocasión durante el mes de septiembre del 2008.

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

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

“Una de las inquietudes es que dicen: ‘la responsabilidad del Consejo Académico es muy grande, los compañeros se acercan y preguntan que porqué se toma esta decisión y a veces no se logra responder a lo que ellos quieren’. ‘Tenemos la dificultad por ejemplo de los boletines, no nos hemos puesto de acuerdo en qué es lo que hay que evaluar’. ‘Es importante definir el para qué, el para dónde vamos” (Diario de campo, docente)

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

“La jornada inicia con malas caras pero los profes de primaria no saben nada, los coordinadores se reúnen con la Rectora y comentan lo sucedido, ella acepta reunirse con los maestros y escucharlos. Antes de la entrega de boletines se realiza un taller con todos los profes, el tema fue el que se trabajó en el Consejo Académico sobre la intencionalidad de la acción educativa, el taller se desarrolla normalmente y con todos los maestros se construyen los criterios para las actividades de recuperación; los profes proponen:
No calificar a los niños sobre E
Definir un tiempo institucional para realizarlos dentro de la jornada escolar
Motivar a los estudiantes
Hacerlas de manera creativa” (Diario de campo, docente)

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

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

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

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

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

Muy en relación con lo anterior, la acción colectiva no es una acción evidente al interior del colegio. Las propuestas emergen principalmente de las y los maestros pero no son construidas en colectivo, responden a las inquietudes de una o dos personas. Además, como se ha visto

reiteradamente en las páginas anteriores, los conflictos y los problemas –que son la base de las posibles acciones colectivas y de la construcción de una agenda pública- Con frecuencia se minimizan e invisibilizan y para ello se circunscriben a un tratamiento individual.

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

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

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

“Se propuso el énfasis en comunicación, ya que podía transversalizar tecnología, expresión, medios que eran los intereses que estaban implícitos. Los compañeros sugirieron comunicación, arte y expresión y quedó así aprobado. Cuando llegaron los compañeros de la tarde ya se había avanzado en este punto, pero también estuvieron de acuerdo. Esto ayudó a resolver la situación del impase en atrasar la definición del énfasis aunque en realidad el equipo docente no tuvo en cuenta la voz de la comunidad, pues el énfasis que más gustó a los estudiantes era en salud” (Diario de campo, docente)

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

Construcción de lo público, participación y ciudadanía

La democracia se funda en la idea de la libertad, expandiéndola a tal punto que cada persona participe en las decisiones colectivizadas que lo afectaran y en las leyes que obedecerá. El ideario democrático afirma como valor y fin alcanzar el autogobierno, la libre

autodeterminación de los ciudadanos (García y Micco 1997:231). Por lo que la democracia está estrechamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía.

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

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

De esta manera, la construcción del sentido de lo que es el proyecto político de una comunidad se da desde la experiencia en la vida cotidiana, a partir de los procesos de participación en donde la educación juega un papel fundamental. Es a través de la educación que se abren los caminos para construir un desarrollo local más democrático, planificado y sostenible (Velásquez 2005:8) y donde se propician espacios para el aprendizaje permanente, oportunidades de realización individual y de movilidad social, con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad (Ibíd) La participación hace referencia entonces a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, es el derecho fundamental de la ciudadanía (Hart 1993:5). Sin embargo, no todas las acciones colectivas implican necesariamente un proceso auténtico de participación y construcción de lo público, en este sentido Hart (Ibíd.) propone la escalera de la participación en donde se muestran diferentes niveles que los sujetos pueden vivenciar en la dinámica participativa:

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

En la cotidianidad de la vida escolar es frecuente encontrar diferentes niveles de participación, sin embargo también en los procesos escolares se debe reconocer que las escuelas hacen algo

más que influir en la sociedad; también con modeladas por ellas, es decir que en este sentido, las escuelas están ligadas a un conjunto más amplio de procesos políticos y culturales y no sólo reflejan los antagonismos encarnados en ellos, sino que también los incorporan y reproducen (Giroux 2000:188).

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

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

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

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

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

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

Después del Rector que finalizó reconociendo con un aplauso el buen comportamiento de los estudiantes, tomó la palabra un coordinador quien resaltó la importancia del evento a desarrollar, llamándolo ‘un ejercicio de un derecho de ustedes como alumnos’, refiriéndose a la figura de la personería como ‘defensora de sus derechos, vocera y multiplicadora de deberes’ y aprovecha para dar algunas informaciones sobre el nuevo

uniforme elegido ‘mañana en circular se cuenta cuál es el uniforme que aprobó el Consejo de padres para la institución’ y terminó invitándolos ‘a que hagan del día de hoy una fiesta democrática en el colegio Alfonso López’.

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

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

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

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

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

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

- Las elecciones son una iniciativa de los profesores, para los estudiantes. Lo mismo sucede en las elecciones de profesores y padres para los respectivos Consejos: es una iniciativa de las directivas, y no un interés genuino de los profesores y padres.
- Hay desinterés por candidatizarse y desinterés por la elección, por ser elegido y por elegir.

- Previo a las elecciones suele haber un proceso de formación dirigido por los docentes en el que se pretende con frecuencia manipular la elección, y en el que no sólo se hacen falsas promesas a los electores, sino que la misma representación y lo que se menciona es una falsa promesa.
- Las elecciones son un proceso sin consecuencias, formal. Se cumple, pero no tiene un impacto real en los representados. Hay desvinculación –falta de compromiso- entre representantes–representados en ambas direcciones.

Por lo anterior, las elecciones no tienen una dimensión pública en el sentido de construir una agenda pública, un interés común, unos mecanismos para garantizar el cumplimiento de la agenda, la realización de los derechos de participación, y de los derechos constitucionales. El estudio sobre la participación en los Consejos Escolares en España, dirigido por Santos Guerra (1997) afirma: “La democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa” Para ello nos sugiere la metáfora del crisol: “el recipiente en el cual se funden las ideas, las voluntades, los sentimientos y las acciones” (1997:).

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

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

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

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

A diferencia de lo que sucedió con los padres, durante 2008 se logró una continuidad y un compromiso importante en los otros órganos de gobierno. Hubo continuidad en las reuniones de Consejo estudiantil, Consejo Académico y Consejo directivo. Incluso, como vimos anteriormente, el Consejo estudiantil sesionó en muchas ocasiones sin el acompañamiento de los profesores. Estos son unos primeros pasos para ir fortaleciendo los órganos de gobierno, participación y la ciudadanía en el colegio. Sin embargo en el 2009 se logró construir un proceso más democrático y organizar los comités dentro del Consejo de padres, así como la postulación de varios candidatos ante el consejo directivo, quienes presentarán sus propuestas en asamblea y todos votarán.

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

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

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

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

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

La democracia, la participación y la ciudadanía no se construyen únicamente en las elecciones y en los órganos de gobierno escolar. Normalmente cuando hablamos de democracia en el colegio

pensamos en las elecciones, en el Consejo directivo, en el Consejo de padres, en asambleas. Sin embargo, la mayor parte del tiempo los estudiantes están en el aula estudiando matemáticas, ciencias, lengua castellana... Y allí la democracia, el trabajo cooperativo, la participación, la autonomía suelen brillar por su ausencia.

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

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

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

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

Martes - comité académico: control de recuperaciones

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

Jueves - comité de deportes: actividad recreativa

Viernes - comité de bienestar: actividad de integración

A lo cual las palabras de María Camila reconfortaron y balancearon la semana de quejas y críticas de mis estudiantes, ah no, si esto se hubiera hecho desde principio de año hubiera sido mejor” (Diario de campo, docente)

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

campo, investigador U.N.)

Público y ampliación de las fronteras de la escuela

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

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

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

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

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

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

Los padres y madres de familia establecen una frontera “invisible” entre la escuela y su entorno, ellos son los “extensores” de la realidad del colegio con el mundo fuera de él, a través de ellos se conoce la institución en otras instancias, como por ejemplo almacenes, supermercados, empresas,

cuando se hace gestión para organizar una actividad en el colegio, por ejemplo, como el día de los niños o necesidades que se tengan al interior del mismo.

El blindaje que estamos viendo en los colegios oficiales bogotanos por razón de la seguridad se ha convertido en un obstáculo para que, a través del gobierno escolar y la formación en la ciudadanía el colegio cumpla una función social y cultural en los barrios, más allá de la enseñanza formal. Tal vez también por ser un colegio recién conformado y que está apenas organizándose, el Colegio Alfonso López, vive todavía encerrado en sí mismo y no se proyecta social, cultural, ambientalmente o en temas de salud en los barrios. Esta es una demanda importante pues una encuesta realizada por la U. Nacional en el colegio arrojó que no hay oferta cultural, ni grupos juveniles, ni espacios para que los estudiantes desarrollen sus iniciativas en su tiempo libre, en la contrajornada escolar. La construcción de una educación realmente pública tiene que ver también con la ampliación de las fronteras de la escuela y el fortalecimiento de los vínculos del colegio con su entorno, algo que está manifiesto en la política distrital, pero difícil de llevar a la práctica en las actuales condiciones que vive este colegio.

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

Autores: Carlos Miñana, Catalina Toro, Ana María Mahecha

6.1 Lo ambiental y lo educativo en la construcción de lo público

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

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

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

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

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

El Programa RED ha avanzado en la problematización del concepto de lo público y el análisis de los procesos de construcción de lo público en contextos escolares en proyectos relacionados con temáticas urbanas, ambientales, lo festivo y ritual, y el gobierno escolar (*Proyecto saberes locales*

y construcción de lo público en la escuela -UN-2007-2008- y Pedagogías para la construcción del sentido de lo público y de las relaciones solidarias en la escuela -IDEP-Colciencias 2008-2009-). El punto de partida de estos proyectos han sido las reflexiones de John Dewey (1958, 1995, 2004) que sintetizamos a continuación:

“La escuela es la institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas. No se trata de un escenario público per se, sino un escenario en el cual la construcción de lo público es susceptible de convertirse en un experimento de **democracia radical**, entendida ésta como el máximo posible de experiencias compartidas, esto es, como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una comunidad de intereses a partir del reconocimiento de intereses (...)

El experimento democrático de construcción de lo público en la escuela abarca el conjunto de prácticas escolares. No se limita a los procesos de gobierno escolar, ni a las relaciones de poder entre los distintos sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia) sino que abarca también **prácticas de saber**: los planes de estudio, las formas de enseñanza, las formas de disponer a los sujetos en relación con el conocimiento (...)

La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que esta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la **práctica pedagógica**. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (esto es, el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática (...)

Una acción se convierte en algo ‘público’ no necesariamente por su carácter colectivo, ni por el escenario en el que tiene lugar, sino en tanto pueda afectar a la colectividad en su conjunto” (Miñana, 2009: 49).

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

Las experiencias que constituyen la base empírica de este trabajo se realizaron en forma cooperativa con un grupo de profesores de los colegios públicos Escuela Normal Superior de Santa Ana de Baranoa y la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de

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

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

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

6.2 Lo ambiental: discursos y narrativas

El ambiente considerado como un bien común y sus dilemas se han convertido en un objeto de atención pública, con tal fuerza mediática que parece imposible contradecir la necesidad de protegerlo. Sin embargo la posibilidad colectiva de debatirlo es bastante restrictiva. Los medios muestran normalmente una representación naturalista anecdótica del mundo, como un elemento

vivo y autónomo, una naturaleza amenazante que puede convertirse en un riesgo planetario, mientras que el Estado se debate entre las contradicciones asociadas a su rol en el manejo o privatización de los denominados bienes públicos. La racionalidad científica y técnica por mucho tiempo considerada el objeto de la crítica ecológica es convocada para resolver los problemas del planeta. Por otra parte el público, las asociaciones de defensa se extenuan en movilizaciones para la defensa de sus derechos “a un medio ambiente sano” sin los medios y recursos suficientes.

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

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

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

- Las narrativas relativas a la naturaleza (recursos naturales, biodiversidad, flora y fauna, catástrofes). Desde esta perspectiva abordar lo ambiental significa referirse a la naturaleza. A una naturaleza prístina que hay conservar, a unos bienes ambientales, a un contexto material, o al entorno o medio donde evoluciona el hombre, que debe ser conservado.
- Las narrativas referidas a catástrofes e impactos ambientales (polución, problemas de disposición de vertimientos, basuras, polución) se reproducen sin cesar en los medios de comunicación. Esta lectura se centra sobre los efectos en los ambientes naturales y sociales de prácticas que dañan ese entorno. No siempre sus causas son asociadas a la acción del hombre, la retórica catastrofista, como un “castigo de la naturaleza” es permanentemente reproducida.
- La tercera narrativa que aborda Lascoumes, está asociada a la gestión ambiental, que se refiere a la responsabilidad de los funcionarios públicos, las decisiones políticas locales, nacionales o internacionales, y también el rol de diferentes sectores de la sociedad, sus campañas de información y movilización.

Estas tres miradas pueden cruzarse entre sí asociando varias formas de argumentación. Un evento puede ser tratado de formas diferentes, lo que produce diversas posibilidades de sensibilización e intervención: mejoramiento de entornos, manejo de basuras, efectos derivados del manejo de residuos. El autor señala cómo la deliberación sobre la problemática ambiental en los años 70

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

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

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

“El concepto de ambiente se define y se tematiza en el interior de cada escuela según sus particularidades. Así mismo, está asociado a un contexto nacional e internacional. Es un concepto que ha sido construido tanto a partir de una experiencia y saber previos de los actores escolares, como de la adopción de los principios conceptuales de las normativas nacionales y de las disposiciones que se han propugnado desde las reuniones internacionales acerca de la incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica. A su vez, el concepto de ambiente es una construcción que se transforma a lo largo de la historia de la educación ambiental de ambas escuelas, lo que hace que sea diverso y dinámico” (Mahecha y Miñana, 2009).

A diferencia de lo planteado por Lascoumes, en las escuelas colombianas el primer concepto ambiental que emerge es un concepto no tanto relacionado con la naturaleza, sino con la dimensión estética de la misma escuela. El medio ambiente es el interior de la misma escuela –frecuentemente deteriorado, despoblado de vegetación, desordenado y sucio-. Educar y transformar el medio ambiente es limpiar –jornadas de aseo-, organizar, pintar los muros, sembrar plantas ornamentales o árboles al interior de la misma escuela: “ornato y aseo”. Y todo ello con un criterio más estético –belleza- que propiamente naturalístico o ecologista (Miñana 2002,

Mahecha y Miñana 2009). Un ejemplo muy claro de esta perspectiva está dado por uno de los proyectos del colegio de Galapa, orientado al mejoramiento de las condiciones ambientales de los salones de clase. No es gratuito que la educación ambiental se oriente en Colombia a pintar los salones con recursos provenientes de bazares y actividades similares organizadas por docentes, estudiantes y padres de familia. Es un indicativo claro de las deplorables condiciones de los espacios físicos de los colegios públicos y de la escasa inversión en educación en muchas de las regiones del país.

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

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

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

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

“Uf profe, ya nosotros no sabemos qué hacer con este problema, el municipio lo que hace es mandar personal de aseo que desmonte y limpie esta área, porque esta parte de adelante tiene dueño, es propiedad privada, y ese señor a veces es que se acuerda de mandar a limpiar, hace poco mandó a poner esa cerca” (Proyecto de gestión ambiental, Escuela Normal, Baranoa).
Habitante del Barrio Santa Ana: “Lo que pasa profe es que en esa zona del barrio, habitantes de otros sectores que no cuentan con el servicio de aseo vienen y arrojan basura, además como toda esa parte está llena de monte...” (Diario docente Escuela Normal)

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

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

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

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

“La Naturaleza es una sola por eso cuidala, si no lo haces, pronto no tendremos nada”

“Es mi mundo, tu mundo, nuestro mundo, cuidalo”

“Cuidar el medio ambiente es imprescindible para conservar la vida, por eso cuidalo”

“La naturaleza es el regalo más bello que Dios nos dio, cuidala”

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

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

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

“Entre el individuo y el ambiente existe más bien lo que podríamos llamar una “zona de transición”, un “campo de fuerza” cuyo espesor varía minuto a minuto dependiendo de las circunstancias (...) A la pregunta sobre ¿dónde termino yo y dónde comienza mi ambiente?, no existe una respuesta definitiva” (Wilches, 1996: 31) .

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

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

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

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

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

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

Esta escala global es la que ha sido impactada por la perspectiva catastrofista de los medios masivos. El trabajo de campo muestra, pues, que si bien el mundo educativo ha sido fuertemente impactado por las concepciones ambientales de las agencias gubernamentales e internacionales, y de los medios de comunicación, las escuelas son espacios complejos y diversos, con importantes especificidades y con tradiciones que muchas veces se traslapan y perduran a pesar de los cambios.

6.3 Entre los derechos colectivos y la participación

A los derechos civiles y políticos (primera generación) y los derechos económicos, sociales y culturales (segunda generación) vienen a sumarse un conjunto de derechos denominados de los pueblos o de la solidaridad que incluyen el derecho a la autodeterminación, a la paz, al desarrollo, a la democracia, a la integración, a recibir y producir información, equitativamente, al medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de ello se deriven (Carta africana de los derechos Humanos y de los Pueblos, Anteproyecto del Pacto internacional

relativo a los derechos de solidaridad, DUDH 1996). Estos derechos abarcan un doble y simultáneo carácter en cuanto a su titularidad pues pertenecen a cada individuo y a la vez al conjunto “del pueblo” e incluso la comunidad internacional. Por su naturaleza se ejercen como una defensa frente a la acción del Estado (El Estado debe abstenerse de violarlos) y por otra son demandables del Estado (El Estado debe crear condiciones para su realización, brindar servicios y medios necesarios para su preservación). Se requiere de todos los actores para su cumplimiento, exigen la concertación del ámbito privado y público y plantean exigencias en los planos nacional e internacional (Ost, 1995).

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

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

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

Se considera la participación como un mecanismo que puede potenciar la construcción de lo público. Si entendemos la democracia a partir de la idea de libertad que tiene cada persona en la participación de las decisiones colectivizadas, el carácter público que esta encierra supone una práctica de participación consciente y libre en las decisiones fundamentales de la sociedad en su conjunto. Lo anterior demanda a la escuela, con respecto a la educación de los jóvenes, una reconceptualización de lo político como aquello relacionado con un ordenamiento construido colectivamente, que parte de un diálogo pluralista entre posiciones diversas y no como la imposición de un proyecto que busca adecuar la sociedad a un orden natural o racional predeterminado (Miñana, 2009:89).

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

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

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

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

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

procesos:

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

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

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

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

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

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

-Yo [Raquel Gil]: Con lo dicho por ustedes veo que surge una estrategia pedagógica.
-Jazmín: Yo veo dos: Involucrar a todos los profesores y las aulas limpias. ¿Cómo haríamos los tres del proyecto para sensibilizar a los profes?
-Diana: Es un problema de ignorancia. Cada persona tiene que hacerlo personalmente.
-Jacqueline: Desde 6° la concienciación y en 11° no la veo. Falta un manual ambiental. Si no hay medidas no se avanza, si no se ponen reglas.
-Jazmín: ¿Si se pide espacio en el Consejo Académico para manifestar estas inquietudes?
Explicué que lo dicho es importante pero que las acciones están determinadas por el nivel de cada uno y que podíamos aspirar al respeto en lo que puede ayudar la educación.
-Jacqueline: La escuela nos está brindando una educación artificial. Clases en cada cosa, ya cumplí mi responsabilidad. ¿Qué habría pasado con ese espacio si los niños no lo hubieran salvado? ¿De qué sirve todo lo gestionado si no lo cuidamos? Nos lo van a quitar, vamos a bajar a los últimos puestos del ICFES. ¿Podríamos construir un manual ambiental ENSSA?
-Miguel: Creímos que curricularizar lo ambiental era la solución pero había docentes a la fuerza.
-Jacqueline: A grandes problemas, soluciones sencillas. Es un proceso de la vida, una vida que quiere aportar ideas a un mundo diferente. Somos las mentes que vamos cambiando”
(Registro realizado por la profesora Raquel Gil)

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

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

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

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

“Este proyecto ha vinculado a diferentes estamentos de la institución, ya que el trabajo pedagógico no sólo se hace con estudiantes, sino con diferentes actores de la escuela, como los administradores de los kioscos, los profesores, directivas y padres de familia, entre otros. Una de las señoras que atiende los kioscos al hacerle ver continuamente la necesidad de disponer los desechos en un recipiente y no tirarlos en el piso decía:
‘No se preocupe seño, yo voy a conseguir la caneca, verdad que esos pelaos tiran la basura por cualquier parte, [susurrando] y los profes a veces también’. Después de una semana la compra de la caneca se hace realidad y al felicitarla responde: ‘Sí seño, no se preocupe que en

lo que pueda yo voy colaborando' (Diario de campo de docente investigadora).

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

6.4 Lo público como publicitar y hacer público, como deliberación

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

Uno de los sentidos originarios del concepto de lo público en su aparición histórica se refiere a publicitar, a hacer público algo que no era conocido en la esfera pública. La forma verbal, activa de lo público es, precisamente, publicitar (Miñana y Rodríguez 2008). Y sacar en público una problemática es tal vez el primer paso para convertirla en un asunto público. “La transformación de lo particular en lo común [se realiza] mediante formas de publicidad y de institucionalización (representación) política” (Múnera, 2008: 23-24). En la cita anterior del colegio de Galapa sólo hasta que algunos profesores escribieron en la cartelera su inconformismo, esa situación que era conocida y sufrida por todos, se convirtió en un asunto público. En los colegios del Caribe colombiano éste es un aspecto muy relevante y que tanto directivas como docentes y estudiantes han incorporado en sus prácticas pedagógicas y en la visibilización de las problemáticas ambientales que les afectan.

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

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

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

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

La joven que me acompañó se sintió satisfecha de la actividad y manifestó que la experiencia para ella la había sentido enriquecedora y que ojalá todos estos esfuerzos sean para el bien de todos” (Diario de campo de la docente Nidia Higgins).

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

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

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

La idea de la “esfera pública” (Fraser, 1997) constituye también un recurso conceptual que busca superar el problema de la confusión entre lo estatal, lo público y lo privado, entendiendo lo público como aquello que se encuentra por fuera de la esfera doméstica o familiar, así como aquello que se encuentra por fuera de lo estatal. La esfera pública, desde esta perspectiva, designa el foro de las sociedades donde se lleva a cabo la participación política a través del habla. Una esfera pública abierta y accesible a todos. Es el espacio en el que los ciudadanos deliberan sobre sus problemas comunes, como las condiciones de la escuela local, las posibilidades de desarrollar proyectos de protección de su entorno, o sobre sus propuestas pedagógicas. Es por lo tanto un “espacio institucionalizado de interacción discursiva” para debatir y deliberar distinto al Estado o al Mercado. La idea de esfera pública corresponde a un cuerpo de personas privadas reunidas para discutir asuntos “de interés público” o “común”, un espacio de deliberación donde

la accesibilidad, la racionalidad y la suspensión de las jerarquías estamentales impiden considerar la relación compleja entre comunicación y posición social, como estrategia de distinción. Por ello al idealizar esta esfera pública no se expresan en ella las exclusiones de otros públicos y los conflictos que expresan por ejemplo formas de dominación.

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

¿Es entonces la esfera pública un instrumento de dominación o un ideal utópico? El argumento central apunta a una crítica de los límites del modelo liberal de la esfera pública que defiende Habermas (2004), planteando que una concepción adecuada de construcción de lo público exige abordar el problema de la desigualdad social, entender la diversidad de los públicos de la esfera pública, diferenciar la existencia de públicos fuertes y débiles y aceptar la inclusión en la esfera de lo público los intereses que se rotulan como “asuntos privados” que afectan profundamente su construcción.

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

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

“Esta propuesta seguía deambulando por los pasillos de la Normal hasta el punto de convertirse en burla. Un colega en tono sarcástico me dijo: Viejo, tanto ‘joderse’ Ud. en la vaina del parque y vea, ya le van a construir dos canchas... eso es un hecho, ya están

tomando medidas. Le contesté: Tranquilo hermano, esto es motivo de debate... esperemos que se oficialice la propuesta” (Registro realizado por docente Baranoa).

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

“Maru [la rectora, dice]: Los hemos convocado para compartir ideas y los proyectos de acuerdo con las necesidades de una comunidad estudiantil que este año se nos ha incrementado y los espacios cada día son insuficientes. En ese sentido es necesario construir aulas, baterías sanitarias, aula para informática y el polideportivo que es el proyecto del colectivo de educación física, quienes vienen quejándose de lo insuficiente del espacio de la cancha con techo, que no es suficiente para todos los grupos (...). La directora argumenta que no se quiere perjudicar ningún proyecto.”

“Una profesora consideró nuestra posición [la de no permitir construir canchas deportivas sintéticas en el parque] egoísta y que atenta contra la recreación y el deporte de los niños”.

“Al final se planteó estudiar otras alternativas o someter a votación de la comunidad educativa Parque vs. Cancha. Ante esta última propuesta la compañera Raquel expresó: Ningún niño va a preferir un parque ante un balón” (Registro Miguel Rodríguez)

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

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

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

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

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

El acceso a la construcción de lo público asociado al tema “que nos afecta a todos” está atravesado por relaciones de poder (Miñanal, 2009:86). Si dicha accesibilidad no se garantiza, un público o grupo social será excluido de los procesos de decisión. ¿La noción de esfera pública considera, acaso, diferencias en las condiciones sociales para esta participación? El desarrollo de presiones externas o privadas (intereses económicos, relaciones políticas) afecta y puede marginar las contribuciones de los otros miembros de los colectivos. La esfera pública en ese sentido no es autónoma del contexto social y político que la rodea. Por otra parte, la intervención de nuevos lenguajes y representaciones del problema afectan la manera como éste se aborda, por ende la esfera pública es afectada por la interacción discursiva que se da en ella. Los profesores de ciencias naturales, por una parte, se mueven en un ámbito de representaciones de “patrimonio natural” distinto al “bien común” expresado por los directivos. Por otra, el acceso a la información completa que pueda contribuir a una deliberación abierta, para la toma de decisiones tampoco es garantizada, lo cual afecta las condiciones de su participación en la esfera pública y se expresa en su posterior exclusión de los procesos de toma de decisiones. Las condiciones para un acceso a la esfera pública no están garantizadas tampoco en el ámbito de lo público-político. Por ejemplo, a pesar de los esfuerzos de profesores y comunidad educativa del colegio de Galapa por solucionar el problema del vertimiento de las aguas servidas hacia el colegio, o por denunciar los efectos ambientales y de salud pública derivados del matadero, poco se ha podido avanzar en estos dos temas pues en sociedades estratificadas, en lo cultural, lo político y lo económico, la participación de los diferentes públicos (la escuela, los padres de familia, los comerciantes, el sistema político) no puede realizarse plenamente sino a través de acuerdos en una esfera pública comprensiva. Dicha interacción podría pensarse como “un escenario estructurado en donde tiene lugar la negociación cultural, e ideológica entre una variedad de públicos” (Eley citado en Fraser 1997:117). Lo público es entonces también lo que afecta a todos en la medida en que se trata de un espacio de negociación y de conflicto (Miñana 2009:87) y, como señala Garay (2000), “lo público sólo logrará la debida legitimidad social -como espacio de intereses colectivos- en la medida que resulte de un proceso incluyente de participación y deliberación entre ciudadanos, agentes y organizaciones de la sociedad”.

“La discusión se desarrollaría en un ambiente libre de amenaza y jerarquía, condiciones de igualdad entre profesores y directivos docentes donde se evaluarían los problemas de los residuos sólidos, de las aguas negras y se tomarían decisiones entre todos. En esta reunión del día 6 de marzo, sería donde se empezaría a construir el pacto ambiental, sería la oportunidad

para que las ideas fluyeran de todos lados, incluso de miembros que nunca habían hablado o el profesor más nuevo, cada docente haría su aporte y cada uno se beneficiaría de las experiencias, conocimientos e ideas. Si hubiera sido así los obstáculos al cambio de currículo no serían por culpa de los profesores. Así nos imaginamos que podría ser el resultado de esta reunión” (Grupo de profesores de la jornada de la tarde Galapa).

Construir lo público implica convencer a la mayoría de que el asunto del cual se trata es un asunto de interés común, es decir, le compete a todos. Ello quiere decir que abordar una problemática particular como los recursos naturales o el medio ambiente, puede significar ir más allá de lo local, como es el caso del problema del Cambio Climático asociado al debilitamiento de la capa de ozono, pero su construcción como un referente común es posible en tanto afecta, motiva o interesa a todos. Hay quienes consideran que el agua es un asunto que afecta a todos; ello quiere decir que quienes defienden la posibilidad de privatizar su manejo con criterios de rentabilidad y eficiencia económica afectan su concepción de bien público. Abordar lo público desde una escuela puede significar una manifestación de actos de individuos cuyas consecuencias llegan hasta sectores sociales no necesariamente comprometidos con dichos actos, y que expresan interacciones entre diversos actores llegando a tocar las comunidades de vecinos de un sector o sus instituciones públicas.

6.5 Movilización, sociedad civil y Estado

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

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

Si la garantía de la paridad en la participación de los diversos públicos es esencial para la construcción de “lo público”, y si entender los procesos de privatización de las representaciones de las cuestiones administrativas, económicas, públicas y privadas, garantiza el análisis del

funcionamiento de la actividad pública, lo Estatal es también un asunto público. El público de la escuela pública no constituye una “sociedad civil” separada del Estado “como un cuerpo de personas privadas reunidas para formar un público”, o un cuerpo de opinión discursiva no gubernamental movilizad o que puede servir de contrapeso al Estado según el modelo liberal.

Las escuelas públicas se sienten formando parte del Estado, pero también se reafirman desde una exterioridad a él, ejerciendo fuertes críticas a las administraciones locales y nacionales, y a las normativas y regulaciones vigentes. Igualmente, y esto es muy significativo en el Caribe colombiano, y mucho más en poblaciones pequeñas, los colegios públicos han logrado una cercanía y una capacidad de negociación importante frente a las autoridades locales. Esta capacidad de negociación se posibilita por la cercanía y las relaciones cara a cara que se facilitan con las autoridades en poblaciones pequeñas –lo cual también es un campo fértil para el clientelismo- , pero también por la capacidad de movilización de los mismos colegios.

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

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

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

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

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

Vemos pues, que en algunas ocasiones la escuela pública puede constituirse en un público fuerte, un público cuyo discurso influye tanto en la formación de opinión como en la toma de decisiones, lo que desdibuja la frontera que separa la sociedad civil del Estado o del ámbito privado. Esto equivaldría a constituir lugares de democracia directa donde las personas comprometidas “en una

empresa colectiva” participarían en las deliberaciones para determinar su orientación y su gestión. Esto dejaría abierta la relación entre las esferas públicas internas (instancias educativas) que operan como cuerpos de tomas de decisiones y aquellos públicos externos frente a los cuales son presuntamente responsables (las familias), y aquellas esferas políticas y económicas (administraciones públicas) que de alguna manera las afectan.

6.6 Lo público y los sentidos de propiedad

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

Los bienes públicos comparten algunas características distintivas:

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

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

“los bienes comunes son libres de generar la ruina universal una vez los individuos decidan seguir libremente sus propias preferencias (...) la alternativa que hemos escogido es la institución de la propiedad privada (...) Solo aquellos que son más capaces podrán ser los custodios de la propiedad y el poder y podrán legalmente heredar más bienes ¿Es acaso este

sistema perfectamente justo? La alternativa de los comunes es tan terrorífica que la injusticia es preferible a la ruina total.” (Hardin, 1968)

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

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

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

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

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

En el colegio de Galapa se trabajó explícitamente con los estudiantes el sentido de pertenencia en torno al proyecto del agua visitando las fuentes de agua, conectando el agua con los territorios de los indígenas, con prácticas ancestrales, con el reconocimiento de unos saberes y de un pasado que había sido invisibilizado, con la construcción de una identidad local fuerte en torno al agua, y vivenciando las profundas y ancestrales conexiones entre la vida en la región, el medio ambiente y la identidad. En el mismo colegio, los distintos proyectos para la mejora de las condiciones al interior del colegio y para el embellecimiento de los salones y pasillos, incluyeron explícitamente estrategias para fortalecer ese sentido de pertenencia del estudiante con su colegio, con su salón, o con su pupitre. Y una vez más la educación ambiental se convierte en una educación sensible, afectiva, moral, que genera vínculo social y empatía, trasladando el problema de la propiedad hacia el sentido de pertenencia.

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

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

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

“sólo como un bien, que beneficiaría solamente a los niños de esta escuela, sino que la idea de Mururoa es que sea un espacio público de todos los niños de la región o todos los que puedan llegar a él, y reconocer como cuidar el ambiente. [...] Y es que si no está en bien de todos, sino de unos pocos, no se podría hablar que se construye un bien público”⁶.

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

6.7 Lo ambiental como problema social de naturaleza cognitiva y como experiencia formativa

A partir de los trabajos recientes en educación ambiental “el problema ambiental” es también abordado como un problema social de naturaleza cognitiva, económica, política e ideológica. La

⁶ Intervención de uno de los profesores de la Universidad Nacional de Colombia en un seminario realizado en Baranoa con el colectivo docente, 2007.

superación de lo que se entiende como problema puede depender de un simple cambio de actitudes, ideas, esclarecimientos conceptuales, formas de coerción, o formación de habilidades (Delgado Díaz 2002).

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

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

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

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

- a. La delimitación absoluta del sujeto y el objeto del conocimiento que condicional la percepción social de la relación del hombre y su entorno como extremos opuestos.
- b. La justificación de la verdad científica como saber exacto y objetivo, sobre la base de la exclusión de la subjetividad por la contraposición absoluta del sujeto y el objeto. La

destrucción del entorno natural se explicaría desde la visión “del dominio del hombre sobre la naturaleza”.

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

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

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

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

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

La estrecha relación entre educación ambiental y transformación de la escuela, es un resultado de la emergencia de un saber ambiental como un cambio de episteme (Leff 2007), que se da en la relación entre el ser y el saber, es decir entre los sujetos y las formas de conocimiento. En ambas

escuelas, la educación ambiental se convierte en un vehículo para construir saberes más significativos a través de pedagogías creativas e innovadoras, permitiendo un acercamiento más estrecho con las realidades cotidianas de los actores escolares.

Conclusiones

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

En primer lugar lo público se constituye como aquello que potencialmente afecta a todos, como categoría y ámbito inestable y en disputa, en tanto escenario de contestación y conflicto entre sujetos e instituciones. A partir de esta comprensión se establece una relación estrecha entre los conflictos escolares y lo público, a partir de dos referentes centrales: de una parte, que lo público no es una cualidad ideal propia de los acuerdos y los consensos, sino también de las divergencias y diferencias; de otra, que habría algo “público” en la forma en que se tramitan y discuten las divergencias. En este sentido lo público no sólo es aquello que beneficia a todos, sino una cualidad de la experiencia colectiva: como aquello sobre lo cual se delibera y decide de manera amplia, participativa y democrática.

Lo público aparece igualmente en los esfuerzos y discursos de los docentes y directivos como un “deber ser” y en este sentido, como algo a ser tanto defendido como construido. Lo público se constituye también como el conjunto de prácticas, saberes, subjetividades, sensibilidades “dignas” de entrar a la escuela, lo cual en términos prácticos, orienta la mirada hacia aquellos temas y problemas de la práctica escolar que suscitan discusiones y conflictos abiertos en términos de su inclusión/exclusión del escenario escolar. Pero lo público no sólo es lo que se considera “digno” de entrar a la escuela, sino también lo que hace que la escuela “salga de sí misma” (Rodríguez & Miñana, 2008). La escuela es una institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas, no sólo en la “educación cívica” sino en el conjunto de las prácticas escolares.

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

La problemática de investigación (la construcción de lo público en la escuela) es de suma importancia para la educación en el país y en el mundo en general, en un momento en que las fronteras entre educación pública y privada han sufrido grandes transformaciones por la introducción de lógicas mercantiles y empresariales en la escuela y en los sistemas educativos, y en el que se pretende que los actores se posicionen frente a la educación como clientes que eligen

su opción educativa e ideológica en el mercado educativo. El trabajo de campo permitió también la visibilización de un conjunto de líneas de fuerza que están afectando la construcción de lo público -del interés común, de lo que beneficia a todos- en las instituciones educativas, tales como el énfasis en prácticas individualizantes y competitivas que debilitan el tejido social; la lógica gerencialista de muchas escuelas con su énfasis en la eficiencia, la ampliación de la cobertura sin incrementar los recursos, y el control de arriba hacia abajo; la reestructuración de las instituciones educativas; el desentendimiento relativo en relación con los asuntos escolares de los sectores más pobres de la población.

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

Referencias bibliográficas

- Cefaï, D. y Pasquier, D. Editors. 2003. Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques. Paris: PUF.
- Delgado Díaz, C. 2002. Complejidad y Educación Ambiental. en <http://www.scribd.com/doc/7202475/Complejidad-y-Educacion-Ambiental>
- Dewey, J. 1958. El público y sus problemas, Buenos Aires: Ágora.
- _____. 1995. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Madrid: Morata.
- _____. 2004. Experiencia y educación, edición de Javier Sáenz Obregón, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escobar, A. 1999 “La biodiversidad como discurso cultural y político” en El final del Salvaje, Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, Bogotá: CEREC-ICANH
- Fraser, N. 1997 “Esferas públicas, genealogías y órdenes simbólicos” en Iustitia Interrupta, Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad de los Andes. pp. 95-132
- Garay, L. 2000. “Una nota sobre la construcción de lo público”. Documento presentado en el Encuentro de la Sociedad Civil, Cartagena.
- Habermas, J. 2004. Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hardin, G. 1968. Tragedia de los comunes. Ciencia, V. 162 (Traducción de Horacio Bonfil Sánchez. Gaceta Ecológica, Núm. 37. [Versión Electrónica]. <http://www.ine.gob.mx/>
- Hart, R. A. 1993. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá. Unicef.
- Lascoumes, P. 1994, L'Ecopouvoir, environnement et politiques, Paris: La découverte, textes a l'appui. pp. 60-62
- Leff, E. 2007. La complejidad ambiental. en Revista Polis, 16.
- Londoño, B. 1998. Nuevos Instrumentos de Participación Ambiental. Bogotá: Consultoría ambiental y

Colectiva

- Mahecha Groot, A. 2009. La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público: dos estudios de caso en el Departamento del Atlántico. Tesis de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Mahecha Groot, A. y Miñana, C. 2009. La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público, en *Gestión y ambiente*, vol. 12, en prensa.
- Meira, P. 2006. Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. En *Trayectorias Año VIII*, No. 20-21
- Miñana, C. (Ed.). 2002. Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- _____. 2003. "Fiesta, maestros y escuela: una exploración de las relaciones escuela-cultura entre los nasa", en *Cultura y Política. Actas del 9è Congrès d'Antropologia (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español)*, Barcelona 4-7 de septiembre de 2002. www.humanas.unal.edu.co/colantropos/
- Miñana, C. Orozco, M. y otros. 2009. Haciendo pública la escuela pública: dos caminos. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2009
- Múnera, L. 2001. "La tragedia de lo público". en *Trans, Revista de la sede Bogotá*, Universidad Nacional de Colombia. No. 1: 224-243.
- Múnera, L. y Rodríguez Sánchez, N. 2008. Fragmentos de lo Público-Político: Colombia siglo XIX. Bogotá: La Carreta
- Ost, F. 1995. *La Nature hors la loi*. Paris: La Découverte.
- Ostrom, E. 1991. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective action*. Cambridge University Press
- Quéré, L. 2003. "Le public comme forme et comme modalité d'expérience," en *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 113-134. Paris: PUF
- Rabotnikof, N. 2008. Pensar lo público hoy. En *Metapolítica*, Volumen 57.
- Rodríguez, J.G, Miñana, C. Sáenz, J. y otros. 2008. Saberes locales construcción de lo público en la escuela. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2008
- Samuelson, P. A. 1954. "The pure Theory of public expenditure", en *Review of Economics and Statistics*, 36, 4:387-389.
- Wilches, G. 2008. Brújula, Bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental. Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial

7. Prácticas pedagógicas y construcción de lo público: nueve experiencias en Bogotá y en el departamento del Atlántico

Autores: José Gregorio Rodríguez, Javier Lozano

7.1. 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 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 re-creación 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.

7.2. 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”⁷ (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

⁷ Es decir, barrenderos de las empresas públicas de Barranquilla, encargadas del acueducto, alcantarillado y aseo, de donde surge su nombre de “triple A”.

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 Solorientado, 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 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 servidas⁸ 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

⁸ Aguas negras de las casas vertidas a la calle en ausencia de alcantarillado.

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 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 (Mélich 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 Solorienta, 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)⁹

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 respeto al agua	actualizar monografía, recuperar saberes públicos	público - ambiente, cultura ambiental, educación ambiental	Estrategias pedagógicas para cambio de actitud, participación	Integración ecología y pedagogía	conceptualizar lo lúdico y artístico, conciencia política	Participación real y democrática de todos, autonomía
---	------------------------------------	---	---	--	---	----------------------------------	---	--

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

⁹ 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

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.

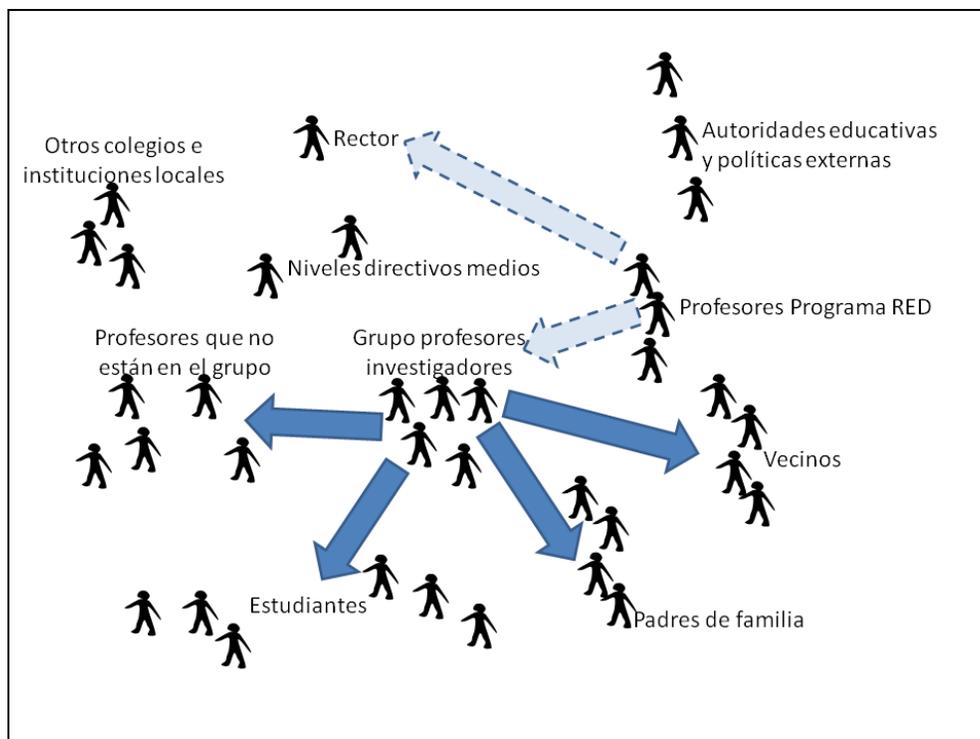


Ilustración 1: Ruta de acción “Somos pocos pero nadie nos para”

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 desdén 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.

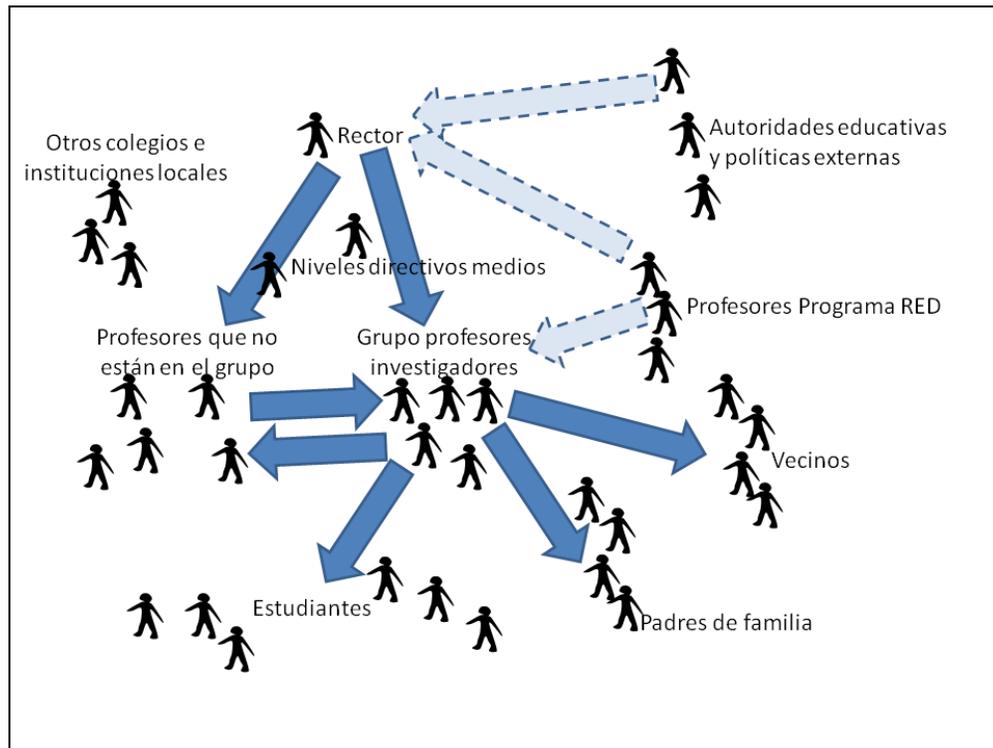


Ilustración 2: Ruta de acción “En equilibrio inestable”

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 liberadoras¹⁰, hay que estar a cierta distancia de los lugares donde se

¹⁰ Para una diferencia entre pedagogías libertarias y liberadoras, se puede mirar *Paideia* (Fullat 1991), o *Actualidad de la educación libertaria* (Trassati 2007).

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.

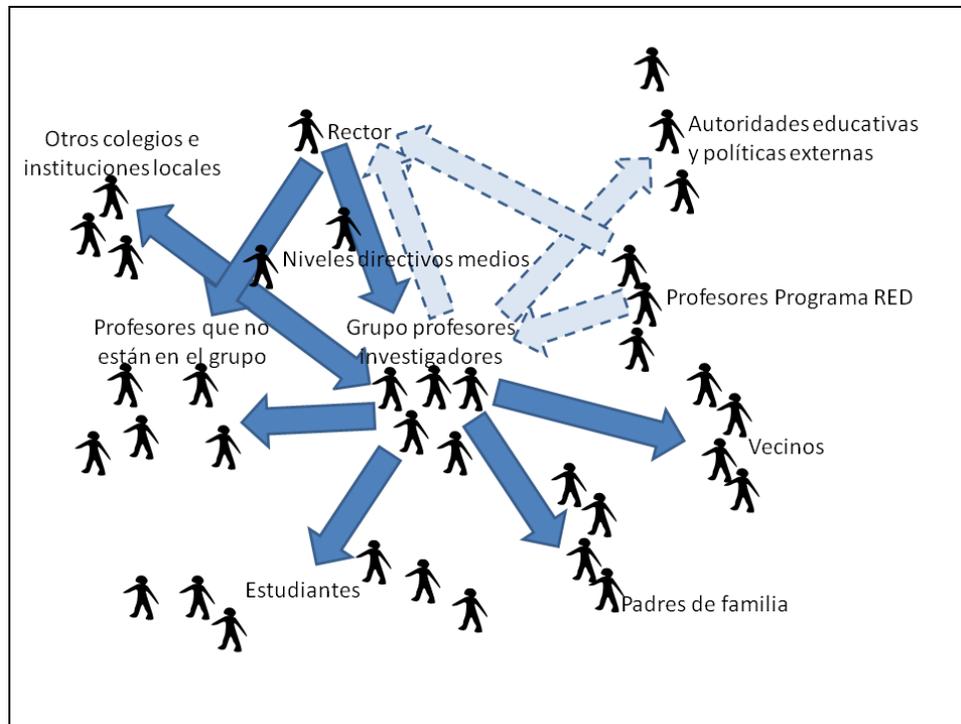


Ilustración 3: Ruta de acción “Comunidad –cabeza de ratón”

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 fortalecen la autoconfianza para hablar y actuar como sujeto en un tiempo complejo y de muchos cambios.

Terapia con muletas

Similar a lo que Trilla denomina actividades “bombero” (1993: 78), el Programa RED es solicitado para solucionar una situación que reviste cierta emergencia, por las dificultades que se presentan en una institución escolar nueva (el “Alfonso López”). Así, en ausencia inicial de profesores en condiciones de asumir el liderazgo de las iniciativas de cambio, son los propios profesores de la Universidad Nacional quienes lo asumen provisionalmente mientras se va

creando el clima necesario para que los organismos del gobierno escolar, en sus diferentes estamentos (estudiantes, profesores y padres de familia), puedan funcionar con autonomía. A veces, esta intención choca con el rector, a quien, por otra parte, le resulta difícil abandonar ciertas prácticas autoritarias, también los profesores de la universidad colaboran con consejos prácticos y mostrando formas de dinamizar la participación de los demás en aquellos organismos de gobierno que él presida o en los que participe.

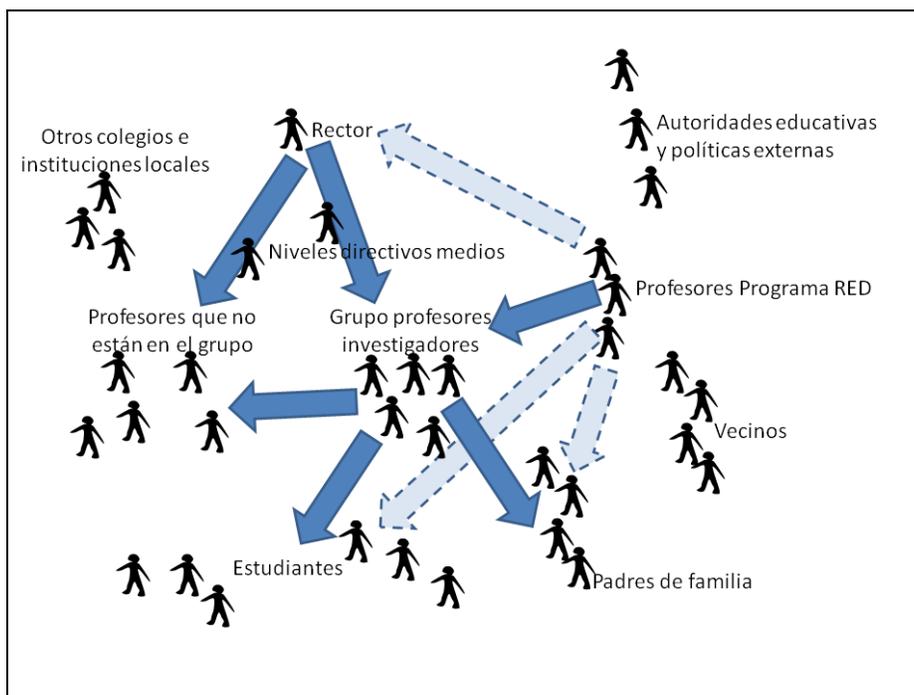


Ilustración 4: Ruta de acción “Terapia con muletas”

Vemos que los actores externos, con excepción de RED, quedan temporalmente fuera de juego, pues momentáneamente es más importante consolidar la organización interna. Lo público está entonces, en este caso, constreñido a las prácticas que tienen lugar físicamente dentro de los muros de la escuela, como aquello común a quienes permanecen allí la mayor parte de su tiempo, ya sea enseñando o aprendiendo. Progresivamente, a medida que se desarrolla el proceso de estructuración de los organismos de gobierno escolar, se irá conformando y consolidando una noción de lo público más ligada al ejercicio de la ciudadanía y a la participación como sujetos en un sistema democrático. Pero problemáticas que a veces se presentan en un barrio popular, unido a una ideología del control que tiene 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 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.

7.3. 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 eco-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 muñecones, 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 Solorienta amplía las fronteras de la escuela, buscando nuevos escenarios de aprendizaje, puesto que se programan frecuentemente actividades como salidas, uso del Internet, invitación a personas expertas en el tema del Carnaval y presentación de videos, entre otros. Igualmente, desaparecen esquemas organizativos establecidos, las instituciones y las comunidades educativas interaccionan libremente tras un objetivo común. 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.

7.4. 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.

7.5. 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 ciudadanía activa 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.

Conclusiones

Las experiencias pedagógicas del Carnaval Solorientado, del gobierno escolar y de educación ambiental presentadas son difícilmente comparables, más aún por el hecho de que fueron realizadas en colegios muy diferentes: el uno rural, muy pequeño, con un equipo pedagógico muy consolidado y de larga trayectoria; otro un megacolegio recién constituido, con mayoría de profesores provisionales y en un contexto urbano como Bogotá; otro en una Escuela Normal de amplia trayectoria y reconocimiento en una pequeña ciudad de provincia; el último en un gran colegio técnico también en una pequeña ciudad próxima a conurbarse con la ciudad de Barranquilla.

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

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

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

En cuanto la dimensión pública de la escuela relacionada con el “hacer público”, con publicitar, resulta paradójico que a pesar de la diferencia en el tamaño de las instituciones bogotanas, los mecanismos de comunicación sean básicamente orales e informales. Esto puede ser comprensible en Los Soches, donde las relaciones cara a cara de todas las docentes son permanentes e intensas, pero no en un megacolegio como el Alfonso López Michelsen. Sin publicitar, no hay construcción de lo público, y las dificultades en la comunicación y en los canales que se establecen, así como el manejo individualizado de los problemas (especialmente como se vio en el megacolegio) bloquean cualquier posibilidad de hacer de lo que sucede en el colegio algo público. La evitación de enfrentar públicamente el conflicto no permite que se vaya construyendo una esfera pública real, que reconozca los diferentes intereses y la diversidad que se dan de hecho en el colegio. Los dos colegios de Bogotá contrastan con los del Departamento del Atlántico pues estos últimos han logrado desarrollar una capacidad importante para publicitar lo que hacen y las problemáticas que los aquejan de formas muy diversas y creativas: Internet, artes, murales, radio, pancartas, foros, movilizaciones...

Muy en relación con lo anterior está la idea de que lo público es una construcción de lo que nos afecta a muchos o a todos y una manera específica de acción colectiva. Todas las experiencias coinciden en que tanto esa construcción de lo que nos afecta, como el tipo de acción colectiva, no es algo que surja por iniciativa de los actores involucrados (niños, padres y madres, docentes y directivas) a la manera como se produce en otros contextos (la acción política y la democracia, o las fiestas y carnavales como se dan normalmente en la sociedad), sino que son el resultado de una intencionalidad y de una acción pedagógica. La democracia, la educación ambiental o la fiesta en la escuela no se valoran o se vivencian como tales, sino que son instrumentalizadas con una finalidad pedagógica o formativa. La democracia y el gobierno escolar, no para gobernar la escuela, sino para que los estudiantes aprendan la democracia y los valores ciudadanos. La fiesta, no tanto para disfrutarla, sino para aprender y para flexibilizar y enriquecer el currículo, es decir, como una experiencia principalmente pedagógica. En el caso de la educación ambiental –y dado que las problemáticas que se viven en los colegios del Caribe son muy graves- esta preocupación pedagógica puede en algunos casos pasar a un segundo plano pues, dada la gravedad de los problemas, la solución o la respuesta directa es apremiante.

A diferencia de lo que sucede en Los Soches, en el que todas las profesoras están radicalmente comprometidas con el proyecto del Carnaval, y el Carnaval transforma por completo la escuela, en el Alfonso López, pareciera que el gobierno escolar y la formación en la ciudadanía –aunque siete de los quince objetivos de la educación colombiana apuntan a este aspecto- fuera un asunto exclusivo, una responsabilidad de los profesores de ciencias sociales, y el gobierno escolar y la formación ciudadana no entran al aula de matemáticas, de español o de ciencias. Aunque en el proyecto se intentó iniciar una experiencia para involucrar el gobierno escolar en la cotidianidad del aula, el rechazo directo o indirecto de varios profesores fue muy patente. Estamos convencidos, no obstante, que un manejo a fondo del gobierno escolar y la participación desde el aula lograría transformar a ésta y a toda la cotidianidad del colegio, como sucede en Los Soches con el Carnaval Solorientado. En los colegios de la costa en años anteriores hubo un mayor número de profesores involucrados en los proyectos ambientales, pero las actuales condiciones de racionalización del tiempo en función de la clase dictada y el eficientismo impuesto por la presión del Ministerio, han llevado a que la educación ambiental retorne a los profesores de

ciencias naturales, perdiéndose la riqueza de la interdisciplinariedad de años anteriores.

Las fronteras de la escuela con su entorno, y las fronteras al interior de la escuela se han transformado profundamente con los proyectos. Las maravillosas transformaciones que observamos en el Carnaval creemos que son posibles también desde una asunción radical del gobierno escolar en la escuela. A través del gobierno escolar y la formación en la ciudadanía no sólo es posible, sino necesario replantear el actual encerramiento de la escuela y las barreras entre sus estamentos, no en la búsqueda de una comunidad educativa armónica, sino de una real comunidad educativa que asume la diferencia y el conflicto sin ocultarlo para hacer de la escuela un lugar realmente público. En el caso de la educación ambiental la ruptura de las fronteras ha sido aún mayor que con el Carnaval, ruptura que se ha facilitado también por estar los colegios situados en ciudades pequeñas donde los vínculos de la escuela con su entorno son mucho más profundos que en las despersonalizadas y permanentemente en movimiento grandes ciudades.

Hay que precisar igualmente que la manera como en el Carnaval se construye una acción colectiva difiere bastante con la acción política y deliberativa. En la fiesta y en el rito “vemos a personas dramatizándose a ellas mismas y a la cultura al tiempo, cada una construida por la otra” (Myerhoff 1984:155). Si bien en la preparación del Carnaval hay procesos políticos, de deliberación y de negociación en cuanto a las temáticas, al estudio de los temas que van a ser carnavalizados, “las prácticas culturales son, más que acciones, actuaciones. Representan, simulan las acciones sociales, pero sólo a veces operan como una acción” (García 1989:327). En los otros casos, hemos visto la política en acción, especialmente al interior de los muros de la escuela en el caso del gobierno escolar, y la política y la movilización hacia fuera en los colegios de la costa caribeña.

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

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

“La democracia es, sin duda, una fiesta. Ante todo, por supuesto, en el propio circo electoral, con sus espectaculares fiestas multicolores que jalonan el ciclo político con sus periódicas votaciones estacionales. Sin embargo, es notorio el carácter excesivamente instrumental de las fiestas electorales, cuyos ribetes ortopédicos y maquinales les restan espontaneidad, por lo que más parecen festejos reproductores del orden, del tipo panem et circenses, que

reestructuradas efervescentes colectivas (...) Hay que acudir a otros inesperados acontecimientos expresivos, que emergen por sorpresa en la vida cotidiana de las democracias, para encontrarnos con la fiesta política en estado puro: son las movilizaciones colectivas de los movimientos populares o de masas, desde las más sentidas reivindicaciones sociales hasta las más festivas manifestaciones cívicas” (Gil 1991:180-181).

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

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

Bibliografía

- Bartolomé Pina, M. 1986. "La investigación cooperativa", en *Educación*, Barcelona, No. 10 pp. 51-78.
- Bauman, Z. 2003. *En busca de la política*. México: Fondo de cultura económica.
- Blumer, H. 1982. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bobbio, N. 1980. "Público/privato," en *Enciclopedia*. Editado por R. Romano, pp. 401-415. Torino: Giulio Einaudi
- 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.
- Cazden, C. & Hymes, D. (eds.) 1972. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers Collage Press.
- CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) "En defensa de la escuela pública" consultado en línea en <http://www.ceapa.es/>, consultado en octubre de 2008.
- Cefaï, D. y Pasquier, D. Editors. 2003. *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Paris: PUF.
- DANE. 2005. Proyecciones poblacionales. Censo 2005 en www.dane.gov.co
- Delgado Díaz, Carlos. 2002. *Complejidad y Educación Ambiental*. en <http://www.scribd.com/doc/7202475/Complejidad-y-Educacion-Ambiental>
- Delgado Ruiz, M. 1992. *La festa a Catalunya, avui*. Barcelona: Barcanova.
- _____. 1997. "La razón paradójica", en *Cuadernos de Pedagogía*, (259)8-16.
- _____. 1999. *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, R. *Categorías conceptuales centrales en el proceso de formación social y política para los jóvenes S.D*
- Dewey, J. 1958. *El público y sus problemas*, Buenos Aires: Ágora.
- _____. 1995. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.
- _____. 2004. *Experiencia y educación*, edición de Javier Sáenz Obregón, Madrid: Biblioteca Nueva.
- 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.
- Dilts, Robert. 1998. *Liderazgo Creativo*. Barcelona: Urano.
- Douglas, M. 1996. *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Alianza Universidad. Madrid: Alianza.
- Durkheim, E., 1982. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Alianza.
- _____. 1990. *Educación y Pedagogía*. Bogotá: ICFES-Universidad Pedagógica Nacional.
- Erickson, F. 1989. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Barcelona: Paidós. Pp. 195-301.
- Escobar, Arturo. 1999 "La biodiversidad como discurso cultural y político" en *El final del Salvaje, Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, Bogotá: CEREC-ICANH
- Fraser, Nancy. 1997 "Esferas públicas, genealogías y órdenes simbólicos" en *Iustitia Interrupta*, Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad de los Andes. pp. 95-132
- Friedberg, E. 1997. *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, 2 edición. Paris: Seuil.
- Frigerio, Graciela & Gabriela Diker (Comps). 2005. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante, editorial.
- Fullat, Octavi. 1991. *Paideia: Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Garay, L.J. 2000a. "Algunas concepciones teóricas sobre lo público: una aproximación básica" en *Ciudadanía, lo público y la democracia*. Cap. 2. Bogotá.
- _____. 2000b. "Una nota sobre la construcción de lo público". Documento presentado en el

- Encuentro de la Sociedad Civil, Cartagena.
- García, G. y S. Micco. 1997. "Hacia una teoría del preciadano", en C. Pizarro y E. Palma. Niñez y democracia, Bogotá: Ariel/UNICEF.
- García Canclini, N. 1989. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo - CONAC.
- Gil Calvo, E. 1991. Estado de fiesta. Feria, foro, corte y circo. Madrid: Espasa-Calpe.
- Giroux, Henry. 1997. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- _____. 2000. Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortou editores. Buenos aires.
- _____. 2001. Cultura política y práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Habermas Jürgen. 2004. Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hardin, G. 1968. Tragedia de los comunes. *Sciencia*, V. 162 (Traducción de Horacio Bonfil Sánchez. *Gaceta Ecológica*, Núm. 37. [Versión Electrónica]. <http://www.ine.gov.mx/>
- 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.
- Lascombes, Pierre, 1994, L'Écopouvoir, environnement et politiques, Paris: La découverte, textes a l'appui. pp. 60-62
- Leff, E. 2007. La complejidad ambiental. en *Revista Polis*, 16.
- Londoño, Beatriz. 1998. Nuevos Instrumentos de Participación Ambiental. Bogotá: Consultoría ambiental y Colectiva
- Luckmann, T. 1996. Teoría de la acción social. Barcelona: Paidós.
- Mahecha Groot, 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.
- Mahecha Groot, A. y Miñana, C. 2009. La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público, en *Gestión y ambiente*, vol. 12, en prensa.
- Meira, P. 2006. Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. En *Trayectorias Año VIII*, No. 20-21
- Melich, Joan Carles. 1998. Totalitarismo y fecundidad. Paidós. Barcelona.
- MMA–MEN. 2002. Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Miñana, C. y Colectivo de directivos. 1999. En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente. Bogotá: Programa RED - Universidad Nacional de Colombia.
- Miñana, C. (Ed.). 2002a. Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- _____. 2002b. "Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre algunos usos, abusos y desusos de la cultura popular en la escuela", en III Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Folclórico de los Países Andinos. Legado e influencia española Granada (España), 2002. *Memorias*, Bogotá. p. 368-386. http://www.unal.edu.co/red/articulos_ponencias.htm
- Miñana, C. 2003a. "Entre el Estado y el mercado: la construcción de lo público en los centros escolares", en *Cultura y Política. Actas del 9è Congrès d'Antropologia (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español)*, Barcelona 4-7 de septiembre de 2002.
- _____. 2003b. "Fiesta, maestros y escuela: una exploración de las relaciones escuela-cultura entre los nasa", en *Cultura y Política. Actas del 9è Congrès d'Antropologia (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español)*, Barcelona 4-7 de septiembre de 2002. www.humanas.unal.edu.co/colantropos/

- Miñana, C. 2006. Halloween y Carnaval: dos recetas una fiesta en el caldero urbano de Bogotá. En Revista Maguaré. No. 20. P. 65-98.
- _____. 2008. "Tiempo para el aprendizaje": reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas en Revista Propuesta Educativa, 29(2008 junio)41-50. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=17
- Miñana, C. Orozco, M. y otros. 2009. Haciendo pública la escuela pública: dos caminos. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2009
- Misztal, B. 2001. "Normality and Trust in Goffman's Theory of Interaction Order," en Sociological Theory 19:312-324
- Mockus, Antanas. 2000. La pregunta por lo público desde la sociedad civil. Documento de trabajo preparatorio del V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector, Bogotá.
- Mockus, Antanas & Otros. 1994. Las Fronteras de la Escuela. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Motta, Raúl D. 1999. "Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad". <http://www.complejidad.org/cms/?q=node/104&page=0%2C3>
- Monroy Henao, B. y otros. 2005. La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de una nueva cultura política en los espacios escolares. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Mouffe, C. 1999. El Retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical Barcelona: Paidós.
- Múnera, L. 2001. "La tragedia de lo público". en Trans, Revista de la sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. No. 1: 224-243.
- Múnera, L. y Rodríguez Sánchez, N. 2008. Fragmentos de lo Público-Político: Colombia siglo XIX. Bogotá: La Carreta
- Myerhoff, B. 1984. "A Death in Due Time : Construction of Self and Culture in Ritual Drama," en Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance. Editado por J. J. MacAloon, pp. 149-178. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues
- Ogbu, J. 1993. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En: Velasco Honorio & Otros (Eds.) Lecturas de antropología para educadores. Madrid: Trotta.
- Ost, Francois. 1995. La Nature hors la loi. Paris: La Découverte.
- Ostrom, Elinor. 1991. Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective action. Cambridge University Press
- O'Sullivan Ryan, R. 1989. Alternativas comunicacionales en Venezuela. Caracas: Ex Libris
- Pecaut, D. 2001. "Crisis y construcción de lo público" En V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil. Bogotá: 103-131.
- Plan Básico de Ordenamiento Territorial de Baranoa -PBOT-. (2003)
- Plan Básico de Ordenamiento Territorial de Galapa -PBOT-. (2008)
- Puelles Benítez, M. 2002. "Estado y Educación: una relación histórica," en La escuela pública. El papel del Estado en la educación. Editado por A. Ruiz, pp. 17-48. Madrid: Biblioteca Nueva
- Quéré, L. 2003. "Le public comme forme et comme modalité d'expérience," en Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier, p. 113-134. Paris: PUF
- Rabotnikof, Nora. 1993. "Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración". en Revista Internacional de Filosofía Política. No. 2, p. 75-98, México: UNAM-UNED
- _____. 2008. Pensar lo público hoy. En *Metapolítica*, Volumen 57.
- República de Colombia. 1994. Ley General de educación
- Rodríguez, J.G. 2002. Imbricación y aprendizaje mutuos, Una perspectiva de la Extensión Universitaria. Ponencia presentada en el Encuentro sobre Extensión Universitaria organizado por la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN-, Bogotá.
- Rodríguez, J.G, Miñana, C. Sáenz, J. y otros. 2008. Saberes locales y construcción de lo público en la

- escuela. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá. Febrero de 2008
- Sáenz, J. 2004. Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal. Bogotá-IDEP.
- Samuelson, P. A. 1954. "The pure Theory of public expenditure", en *Review of Economics and Statistics*, 36, 4:387-389.
- Sanmartín y Ortí. 1992. "Evaluación de tecnologías". En: *Estudios sobre tecnología y sociedad*. Barcelona. Anthropos.
- Santos Guerra, M.A. 1995. "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. 1, p. 128-141. Madrid: Morata-Paideia.
- _____. 1998. *Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe
- Snow, D. A. 2001. "Extending and Broadening Blumer's Conceptualization of Symbolic Interactionism," en *Symbolic Interaction* 24:367-377
- Trassati, Filippo. 2007. *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madrid: Popular.
- Trilla, Jaume. 1993. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos
- Turner, V. 1988. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid: Taurus.
- Velásquez, A. y otros. 2005. *Aprender y vivir la democracia. Seminario: 2005, año europeo de la ciudadanía a través de la educación*. Federación española de municipios y provincias. Documento electrónico
- Wilches, Gustavo. 2008. *Brújula, Bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial