

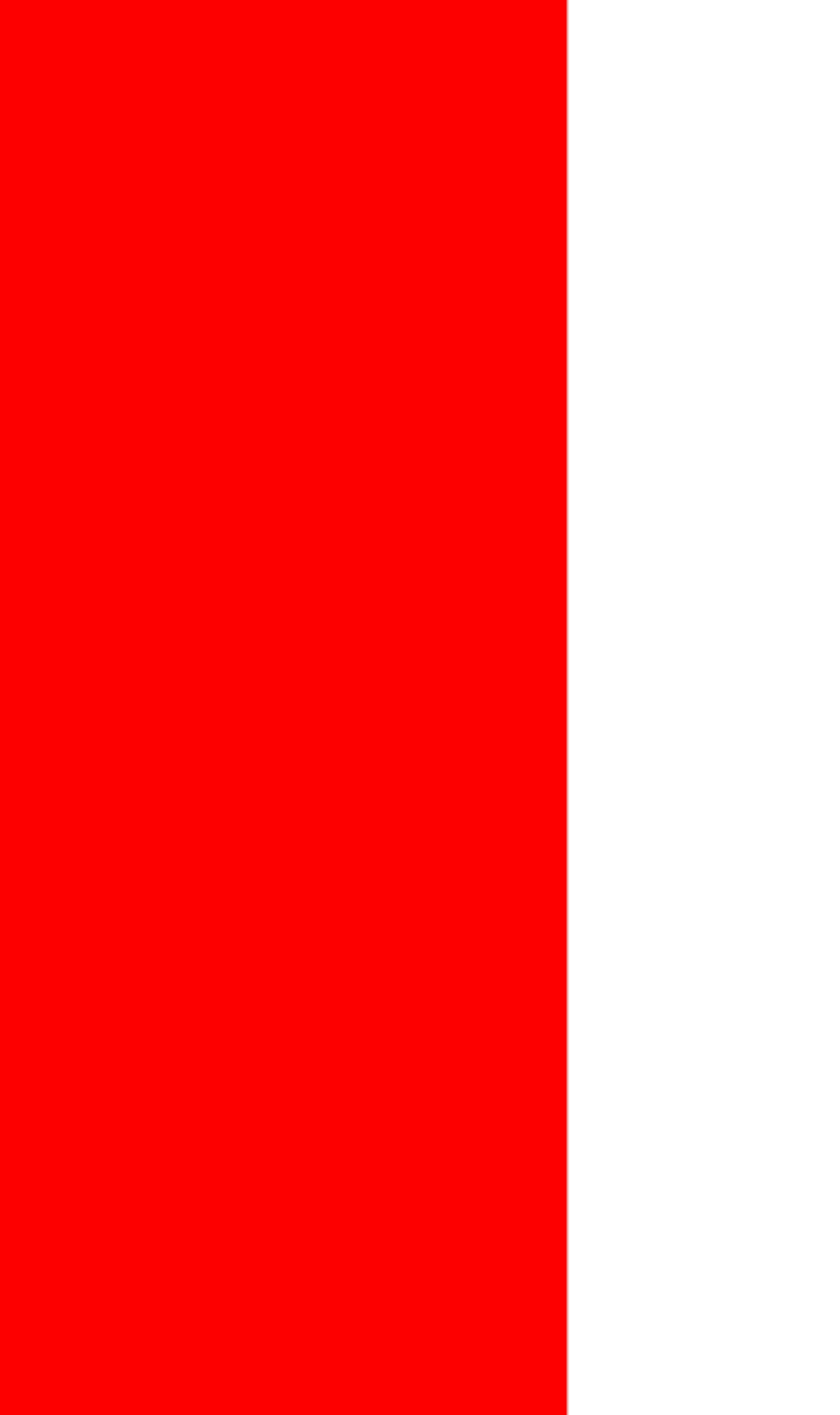
# La escuela en la formación de la esfera pública

Una estrategia pedagógica  
para la formación de  
cultura política en los  
espacios escolares



UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP









**BETTY MONROY**  
Investigadora principal

# **LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA**

**Una estrategia pedagógica para la formación  
de cultura política en los espacios escolares**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito del Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia

ISBN 958-710-041-7

© **INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP - ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ, 2005**

Dirección general: Mireya González Lara (E)

Subdirección académica: Ruth Amanda Cortés Salcedo (E)

Área de comunicación educativa: Diana María Prada Romero

Av. El Dorado n.º 66-63 piso 3, Bogotá - Colombia

Fax 571 (324 1000) exts. 9017, 9007, 9002 [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

© **UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2005**

Derechos exclusivos de publicación y distribución de la obra

Calle 12 n.º 1-17 este, Bogotá - Colombia. Fax 342 4948

[www.librosuexternado.com](http://www.librosuexternado.com)

Primera edición: enero de 2006

Tiraje: 1.000 ejemplares

Ilustración de portada: *Print Gallery* por M. C. ESCHER, Litografía, 1956

Diseño de portada, composición, impresión y encuadernación:

Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia

Impreso en Colombia

*Printed in Colombia*

BETTY MONROY  
Investigadora principal

JOSEFA BUITRAGO DE POSADA  
NUBIA RAMÍREZ  
MARTHA SALAZAR  
DANIEL VALENCIA  
Coinvestigadores

ALEJANDRO BALANZÓ  
JUAN CELY  
INGRID GUTIÉRREZ VEGA  
LUZ HAYDEÉ GONZÁLEZ  
ZAIDA YANETH CÓRDOBA  
Auxiliares de investigación



## CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO	
UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA NECESARIA	15
I. Esfera pública y esfera privada	15
II. Reinventar la política en la escuela	18
III. Crisis de lo público y la escuela	24
IV. Subjetividad y ciudadanía	27
V. La política y lo político	28
VI. Lo público y la polivalencia cultural	30
VII. La comunicación en la construcción de la esfera pública	32
CAPÍTULO SEGUNDO	
LO PÚBLICO EN LA ESCUELA	35
I. Marco de referencia del proyecto "Escuela y formación de esfera pública"	35
II. Conociendo los actores de la escuela	38
1. Sobre los maestros	38
2. Sobre los estudiantes	44
3. Sobre los padres de familia	48
III. La estrategia pedagógica propuesta	54
1. Aspectos conceptuales del modelo pedagógico	54

2. Aspectos pedagógicos de la aplicación de la estrategia propuesta	55
a. Reconocimiento	56
b. Sentir la vida	57
c. Construir	57
3. Las experiencias en los talleres	58
a. Con los estudiantes	58
b. Con los maestros	64
c. Con los padres de familia	68
A GUISA DE CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA	81

## PRESENTACIÓN

En concordancia con los principios misionales de la Universidad Externado de Colombia, la Facultad de Ciencias de la Educación, a través de su Grupo de Investigación sobre *Desarrollo Humano y Valores, con Énfasis en Moderna Ciudadanía*, ha desarrollado una línea de trabajo que busca identificar y realizar proyectos y programas que contribuyan desde lo educativo al fortalecimiento del Estado social de derecho.

El presente documento recoge la experiencia desarrollada por el Grupo de Investigación en un esfuerzo conjunto con el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá para indagar y comprender cómo se da en la vida cotidiana de la escuela la relación entre el ciudadano, el Estado y sus instituciones, con miras a proponer estrategias para una formación política que fomente la participación y el ejercicio de nuestros jóvenes.

En razón de la pertinencia del tema y de nuestra preocupación como educadores por la ausencia de participación o apatía política que manifiestan nuestros niños, niñas y jóvenes, en este proyecto participó un grupo amplio de investigadores de la Facultad y de estudiantes de la Maestría en Educación, cuyos nombres enuncio a continuación en reconocimiento a su compromiso y a la calidad de sus aportes: BETTY MONROY, como investigadora principal; JO-

SEFA BUITRAGO DE POSADA, NUBIA RAMÍREZ, MARTHA SALAZAR y DANIEL VALENCIA, en calidad de coinvestigadores; y los estudiantes ALEJANDRO BALANZÓ, JUAN CELY, INGRID GUTIÉRREZ VEGA, LUZ HAYDEÉ GONZÁLEZ y ZAIDA YANETH CÓRDOBA, quienes con su labor de auxiliares de investigación facilitaron de manera importante el desarrollo del trabajo.

MIRYAM L. OCHOA

Decana

Facultad de Ciencias de la Educación

Noviembre de 2005



## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la política actual en Colombia se evidencian dos fenómenos convergentes en cuanto a la problemática que representan, tanto para la formación de ciudadanos como para el estudio de la democracia en nuestro país: el primero de ellos tiene que ver con la ausencia de una esfera pública sólida e incluyente que posibilite la participación de todos los actores (léase ciudadanos) tanto en los asuntos públicos a nivel del gobierno local, regional o nacional, como en el diseño y desarrollo de las políticas públicas que se requieren en todos los ámbitos de la sociedad, sin dejar de mencionar la importancia de una esfera pública que permita generar proyectos de convivencia para contrarrestar la violencia que afecta todas las esferas y los actores sociales a nivel de país.

El segundo fenómeno está relacionado con la cultura escolar en Colombia, lo cual comprende tanto las pedagogías que actualmente se desarrollan en las instituciones educativas, como las vivencias cotidianas que se dan al interior de la institución educativa y que trascienden el aula y sus didácticas, problemática que se ha venido abordando, en los últimos años, con el debate sobre las competencias ciudadanas, sobre la necesidad de revisar y renovar las prácticas docentes y los contenidos de las asignaturas, y sobre los desafíos que representan para la institución educativa no sólo los cambios y transformaciones que traen

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino las nuevas realidades que determinan variadas y cambiantes mentalidades en los estudiantes que hoy asisten a la escuela. En el mayor número de los casos, pareciera que se ahonda en un desencuentro entre una institución educativa que defiende las tradiciones arraigadas en el *status quo* y un estudiante que vive inmerso en el cambiante mundo de la moda, las tecnologías, los lenguajes y la movilidad, sea ésta por voluntad propia o por motivos relacionados con el desplazamiento forzado.

El debate pasa por interrogarse acerca de la cultura política que hemos generado en Colombia a partir de un concepto de lo público que fue reducido de manera maniquea a lo estatal-gubernamental, a todo aquello que es ajeno al mundo de la vida donde nos desenvolvemos como individuos, e inclusive, en su forma más perversa, llegando a significar, para muchos, un espacio y un mundo respecto del cual hay que mantenerse a la defensiva, llevando dicha actitud hasta la destrucción de lo público antes que *lo público me destruya*. La destrucción de lo público se manifiesta de manera cotidiana causando daños a los espacios públicos, a los lugares y a los bienes del Estado, o a través de la costumbre bastante arraigada de la evasión de impuestos.

Esta situación hace urgente la formulación de propuestas y de proyectos cívicos, sociales, políticos y pedagógicos que propugnen por la formación de una esfera pública sólida, que además de contribuir a desmontar el prejuicio según el cual lo público únicamente es lo estatal o lo que compete al gobierno, permita generar una nueva cultura política para la formación del ciudadano como sujeto político y como sujeto histórico; es decir, autor de su propia historia y su entorno físico y cultural, de tal manera que el sujeto adquiera competencias ciudadanas

para demandar y hacer respetar sus derechos, y para cumplir con los deberes que le permiten exigir sus derechos, así como para saber reconocer cuáles son los límites de su subjetividad y la importancia que reviste la interacción con los otros en la formación de una esfera pública incluyente y dinámica.

Construir ciudadanía es generar sentido de pertenencia a una comunidad política, aceptación libre y responsable de sus normas, ejercicio libre de derechos, voluntad de participación en las decisiones sobre su rumbo. Se es ciudadano cuando se comparten expectativas respecto a un bien colectivo que incluya a todos, cuando se construye un “nosotros” y se establecen lazos solidarios, cuando se cumplen las obligaciones por convicción, se discute y dialoga abiertamente, y se cree y contribuye a un futuro común.

Para contribuir a ese propósito, durante el año 2004, y por encargo del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, organismo adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C., la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia desarrolló el proyecto “La escuela y la construcción de lo público”, mediante el cual se buscaba, por una parte, caracterizar vivencias de lo público en la institución educativa con base en algunas categorías teóricas identificadas, definidas y elaboradas por el grupo de investigación de la Facultad, para relacionarlas con prácticas pedagógicas y con la línea de investigación denominada “Desarrollo humano y de valores con énfasis en la moderna ciudadanía”, línea que hace parte del proyecto curricular de la Maestría en Educación de esta Universidad; y por otra parte, contribuir a la discusión sobre cómo formar competencias en cultura política, además de diseñar una estrategia pedagógica que ayudara a potenciar la construcción de lo público en diez instituciones escolares de Bogotá.



El proyecto tuvo una duración de un año y contó con la colaboración de las siguientes instituciones educativas de Bogotá: Centro Don Bosco, privado diurno; Don Bosco III, concesión diurno; IED Guillermo León Valencia, oficial diurno; IED Guillermo León Valencia, oficial nocturno; Colegio Juan del Rizzo, privado diurno; IED Pablo Neruda, oficial diurno; IED Panamericano, oficial diurno; IED Restrepo Millán, oficial diurno; IED San Carlos, oficial nocturno, y Colegio San Juan Bosco, privado diurno.

A estas instituciones educativas la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia les hace el merecido reconocimiento y les agradece el entusiasmo, amabilidad, compromiso y generosidad con sus tiempos y sus espacios, de directivos, maestros, padres de familia y estudiantes, quienes creyeron en este proyecto y prestaron toda su colaboración para que llegara a buen término. Este mismo reconocimiento y agradecimiento se hace extensivo a la profesora DORA LUCÍA PEÑA, interventora del proyecto de investigación por parte del IDEP.

La publicación consta de dos capítulos: en el primero se elabora una síntesis de los referentes teóricos que alimentaron las discusiones del equipo de investigadores de la Facultad y que sirvieron de base para formular el enfoque teórico de la propuesta que aquí se presenta. En el segundo capítulo, se desarrolla una descripción sucinta de todos los aspectos, acciones y resultados que conformaron el trabajo de campo en la investigación y que constituye el principal insumo para que la estrategia pedagógica, que el equipo de investigadores diseñó y validó en las instituciones educativas mencionadas, tenga asidero en la realidad del ámbito escolar a donde apuntan tanto el proyecto de investigación como esta publicación.

## CAPÍTULO PRIMERO UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA NECESARIA

### I. ESFERA PÚBLICA Y ESFERA PRIVADA

Lo privado y lo público comprenden una dicotomía para tener presente en el debate sobre la política en las sociedades contemporáneas; resulta pertinente destacar algunas categorías centrales de la propuesta teórica que hace HANNAH ARENDT (1993) sobre la esfera de lo público, y que pueden servir de enfoque teórico y conceptual para el abordaje de la información que se recogió, en el curso de la investigación que sustenta esta publicación, a través de encuestas o mediante ejercicios de etnografía.

En la obra de ARENDT se encuentran, en primer lugar, dos conceptos importantes para este trabajo sobre los cuales la autora desarrolló un profundo y detallado estudio de la Grecia Antigua; esos conceptos tratan sobre lo *privado* y sobre lo *público*, refiriéndose a los dos espacios en los cuales los griegos clásicos, y algunas otras sociedades antiguas, dividían el mundo de la vida en el que realizaban todas sus actividades. La esfera privada, ARENDT la relaciona con el mundo del hogar, de la familia, de aquello que constituye una esfera que temprano, en el desarrollo de su civilización, los griegos consagraron como inviolable para el sujeto, idea que convirtieron en legado para las generaciones posteriores. La importancia de pro-

teger la esfera *privada* consistía en garantizar un espacio y unas condiciones para que aquellos que aspiraran a ser reconocidos como ciudadanos tuvieran asegurado un hogar, espacio privado para la familia, una oscura y cobijada existencia para las actividades que no soportan la implacable luz de la constante presencia de otros en la escena pública.

Dicha esfera nunca la desconocieron ni la rechazaron; simplemente la diferenciaron, pero estableciendo leyes y prescripciones que afianzaran su existencia (por ejemplo, la *ley-muralla*)<sup>1</sup>, en aras de poder garantizar, a su vez, la existencia de la esfera pública. Al lugar de la cobijada existencia relegaban desde las actividades de la satisfacción de las necesidades materiales, incluyendo las de la reproducción, hasta los aspectos afectivos o sentimentales, como el amor o el dolor, valores o sentimientos que sólo pueden sobrevivir en la esfera de lo privado. Pero, tanto la necesidad material como la sexual o la afectiva están referidas a actividades cuyos resultados dependen de la voluntad expresa del sujeto, y de aquellos con quienes comparte, lo mismo que su duración en el tiempo y en el espacio.

Habiendo logrado asegurar el carácter sagrado de lo privado, los griegos pudieron definir lo *público* como el lugar de los asuntos humanos, queriendo con esto nombrar una dimensión de la actividad de los hombres que sobrepasa la necesidad material. La palabra *público* significa dos fenómenos estrechamente conectados: por una parte

---

1. Literalmente era un espacio, una línea fronteriza, entre una casa y otra, una especie de tierra de nadie entre lo público y lo privado, que protegía ambas esferas, y que en la ley ateniense significaba: "No rebases el límite". PLATÓN dice: "Nuestra primera ley debe ser esta: Que nadie toque al mojón que separa su campo del vecino porque debe de permanecer inmóvil. Que a nadie se le ocurra arrancar la pedrezuela que separa a la amistad de la enemistad, la piedra que se ha jurado conservar en su sitio". Citado por COULANGES (1996, p. 69).

se refiere a todo lo que es digno de ser visto y oído por todos, es decir, lo que es apropiado para denominarse asunto de dominio público. Inclusive el sentimiento, la emoción, el afecto, sólo pueden resultar apropiados para ser expuestos en público, sin riesgo de aparecer grotescos, a través de las artes plásticas, la música, el teatro o, modernamente hablando, la novela. Esto tiene que ver con el sentido de realidad, considerado como el mundo creado, el que se construye con la presencia de otros y por la presencia de los otros; la dignidad a los asuntos públicos se la concedemos nosotros mismos en tanto consigamos que los asuntos nos afecten y nos competan a todos.

Por otra parte, lo *público* también significa el propio mundo en cuanto es común a todos y diferenciado del lugar poseído privadamente en él. Este mundo se refiere a objetos, espacios, lugares, etc., así como a los asuntos de los que se ocupan los hombres que habitan el mundo. Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo (ARENDR, 1993, p. 62). La esfera *pública*, al igual que el mundo en común, nos convoca, nos junta y, no obstante, impide que caigamos unos sobre otros en la medida en que también nos diferencia. La existencia de una esfera pública garantiza que el mundo tenga permanencia, que aquello creado por los seres humanos supere el tiempo vital de los hombres mortales, incluyendo en ese mundo la existencia de la esfera privada y su salvaguarda.

Otro concepto importante que nos aporta HANNAH ARENDR, para el tema que nos ocupa, es el de *acción*, la cual define como la actividad que va dirigida a estable-



cer y preservar los cuerpos políticos, entendiendo por éstos, las actividades y los espacios para la interacción con los otros, y mediante los cuales se establecen las diferenciaciones y se definen los roles de cada quien. A través de la *acción* el individuo se inserta en el mundo; actuar significa tomar iniciativa, comenzar algo, poner en movimiento. El hombre es un taumaturgo, provisto, misteriosa y maravillosamente, para crear, para dar vida a algo nuevo, siempre en medio de una atmósfera de improbabilidades infinitas donde todo es posible; aunque el día de mañana anuncie ser aplastantemente igual al de hoy, la improbabilidad infinita es propicia para que ocurra algo nuevo allí donde se produce la *acción* (ARENDRT, 1997, p. 65).

## II. REINVENTAR LA POLÍTICA EN LA ESCUELA

El espíritu de la época actual carga con la incertidumbre que produce una sociedad que acusa desgarramiento del sujeto con el entorno social, en gran parte porque las instituciones tradicionales que han sido los referentes políticos de la modernidad (Estado y partidos políticos) hoy no consiguen generar la adhesión, la integración, la pertenencia o las seguridades que proporcionaron cuando surgieron; sin embargo, pese a su propia crisis, esas instituciones están ahí, continúan vigentes y van a estar presentes por mucho tiempo, porque todavía las sociedades no han encontrado cómo y con qué reemplazarlas, aunque sus detractores anuncien su final y la llegada de una supuesta nueva realidad y de nuevas instituciones y formaciones políticas, las cuales no se ven aparecer en el horizonte, y en cambio sí se hace acuciante la necesidad de fortalecer y consolidar el Estado y los cuerpos políticos, para lo cual diferentes teóricos vienen planteando la necesidad de una reinvencción de la política.



Reinventar la política pasa por la institución educativa en tanto la política, como hemos visto con HANNAH ARENDT, es acción y es discurso. Es acción porque corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los seres humanos, no el humano, vivan en la tierra y habiten en el mundo; la política, dice ARENDT, se ocupa de *el entre nos*, y la política es acción en tanto significa tomar iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento en los terrenos de la interacción con quienes comparto la existencia. La acción demanda la virtud del valor para abandonar, por momentos, la comodidad de la intimidad y de la privacidad y participar en los escenarios de lo público, es decir, los ámbitos donde nos ocupamos de los asuntos humanos, que son los que van más allá de la simple sobrevivencia o la reproducción como especie.

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 oportunidades de crecimiento como persona; ese mundo no está dado, ni está esperando al sujeto para que se inserte, sino que es construido, es inventado, corresponde a cada generación y a cada grupo humano en particular, y es dable a cada grupo construirlo o abstenerse de hacerlo.

Construirlo demanda educar al sujeto para la acción, es decir para interesarse e involucrarse por los asuntos comunes a todos, y para tomar iniciativas que superen el estrecho mundo de la individualidad y le permitan entrar en interacciones con otros a quienes pueda reconocer como sus pares, incluyendo a profesores y directivos de los centros educativos. La acción eleva a la persona al

rango de sujeto político o de sujeto histórico en la medida que lo pone en la condición de creador, de autor de su propio entorno, lo cual sólo es posible mediante la interacción con otros. Al respecto Hannah Arendt anota: "Sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás" (ARENDR, 1993, p. 38).

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de los asuntos humanos, o de los asuntos comunes en la institución educativa, y que, decimos, son de los que debe ocuparse la acción para que el estudiante se forme como sujeto político? La institución educativa sólo concibe como asuntos comunes a aquellas actividades pedagógicas a través de las cuales se transmite el conocimiento, o esas otras actividades que corresponden al área de la gestión y la dirección administrativa, las cuales, por cierto, pocas veces, por no decir que nunca, consiguen convocar el interés o la participación de estudiantes y padres de familia, de tal suerte que lo público, en este caso es restringido a directivos y maestros.

Al interior del aula de clase, o en los otros espacios de la institución educativa donde los alumnos interactúan (patio de recreo, sanitarios, cafetería) o en las actividades extra-académicas, como paseos, salidas pedagógicas, minitecas<sup>2</sup>, fiestas, bazares, se producen situaciones y sucesos que tanto directivos como maestros observan con el "ojo clínico" de la autoridad, de quien tiene el mando, y

---

2. Nombre que los jóvenes y adolescentes dan a los encuentros, exclusivos para ellos, en un local donde bailan, cantan y se divierten, animados por una especie de espectáculo de luces y sonido que dirige un *disc jockey*, mediante una puesta en escena que no es la fiesta, sino el despliegue de la música como actor protagónico, generalmente rock o música electrónica.

que termina siendo una mirada lejana y por tanto tratada con elementos disciplinares cuando la situación lo exige. Hablamos de los conflictos que se dan en esos espacios entre los estudiantes, y a veces entre estudiantes y maestros, como riñas, pleitos, actos vandálicos, hurtos, disputas por modas en el vestuario o atuendo, agresividad física y verbal, rupturas sentimentales, entre otros, y que son conflictos que afectan la convivencia, pero que hacen parte del mundo de la vida de niños y adolescentes en la institución educativa.

Esos son los asuntos humanos que, aunque a veces se miren peyorativamente, hacen parte constitutiva de la vida cotidiana de los estudiantes y por lo tanto, para ellos, significan el mundo, representan un valor al momento de considerarlos o de nombrarlos. En torno a esos asuntos es que la política puede cobrar rostro en el mundo de los jóvenes en la medida que, a través de la acción, el sujeto puede educarse a sí mismo, y educarse con los otros, para hacerle frente a los conflictos, buscarles solución y construir una esfera pública que lo integre porque lo interpela como sujeto, una esfera pública que le genera espacios y oportunidades para la discusión civilizada, la exposición de ideas contrarias, la negociación de los conflictos y la confección de acuerdos, de pactos, de pequeños contratos sociales, que lo van formando para que en el curso de la vida aprenda a valorar la búsqueda, construcción y defensa de instancias para la convivencia, que en gran medida dependen de su propia voluntad como sujeto para construir lo público.

Continuando con ARENDT, la política también es discurso, entendiendo por éste la otra parte del *zoon politikon* griego, con el cual se referían a la condición humana de *el estar entre nos*, donde el hablar es una especie de acción, no precisamente por la retórica de las palabras, o la



elocuencia en la oratoria, sino por el actuar con argumentos, o, en el decir de esta autora, con *la palabra oportuna en el momento oportuno*: "Aquí de lo que se trata más bien es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin iguales lo que es objetivo en su plena realidad porque se le muestra y manifiesta siempre que se ajusta a su posición en el mundo y le es inherente. Sólo puede ver y experimentar el mundo tal como éste es 'realmente', al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí *sobre él*, intercambian sus perspectivas" (ARENDDT, 1997, p. 79).

La reinención de la política desde la escuela, de lo cual venimos hablando, implica educar al sujeto para que aprecie el valor que tiene, en los ámbitos públicos, la expresión coherente, sintética y precisa de los asuntos humanos que le circundan en su vida cotidiana. Aprender a decir y a nombrar, las cosas, los sucesos, las ideas, para hacerse a un público frente al cual se valide como sujeto pensante y hablante, no por las grandes ideas o las fluidas oratorias, sino por la capacidad de interactuar con los otros a partir de la palabra. La libertad de expresar las ideas, el derecho a escuchar las opiniones de los demás y a ser así mismo escuchado, comprende el sentido moderno de libertad de la palabra, donde, a la vez, la palabra libera de la violencia, la cual es muda.

Hacer la política desde el discurso contribuye a que el estudiante adquiera y desarrolle competencias comunicativas para la escucha, la interpretación y la argumentación, pero no necesaria y exclusivamente desde las áreas de estudio o las asignaturas que se encargan de la expresión oral y escrita o del lenguaje, sino desde los espacios

cotidianos de la institución educativa, aquellos que llamamos informales porque están por fuera de la actividad de clases, y donde, como ya expusimos atrás, se generan intercambios que regularmente los atraviesa el conflicto, la puesta en escena de diferencias y oposiciones, y que podemos abrirlos a la acción mediante el discurso, es decir, adquiriendo la capacidad de decir y de nombrar los asuntos triviales de la vida en términos y formas de expresión que los revistan de la dignidad que requieren los asuntos públicos; competencia discursiva que apera al estudiante para ser actor político en la formación de una esfera pública, en cualquier contexto donde interactúe con otros. "Solamente en la libertad del conversar surge en su objetividad visible, desde todos lados, el mundo del que se habla. Vivir en un mundo real y hablar sobre él con otros son en el fondo lo mismo, y a los griegos la vida privada les parecía 'idiota' porque le faltaba esta diversidad del hablar sobre algo y, consiguientemente, la experiencia de cómo van verdaderamente las cosas en el mundo" (ARENDE, 1997, p. 79).

Otra categoría a tener en cuenta en la teoría de HANNAH ARENDE es la que tiene que ver con el valor que demanda la construcción de lo público asociada al concepto de libertad, que para el caso de los griegos no era el refugio solitario donde el individuo hace y piensa como se le antoja y lo que se le antoja, sino la libertad construida en el encuentro con los otros. Ir a ese encuentro es un acto de valentía que conlleva el elemento del riesgo, del atrevimiento al abandonar la cómoda y segura existencia de la vida privada y de la pertenencia a la familia; la valentía es la primera de todas las virtudes cardinales de la política, cuyas conquistas son los espacios y los asuntos públicos conquistados, construidos y salvaguardados en *el entre nos*: "Ahora bien, esta libertad del movimiento, sea la de ejercer la libertad y comenzar algo nuevo e inaudito, sea la libertad de hablar con muchos y así darse

cuenta de que el mundo es la totalidad de estos muchos, no era ni es de ninguna manera el fin de la política, aquello que podría conseguirse por medios políticos; es más bien el contenido auténtico y el sentido de lo político mismo. En este sentido política y libertad son idénticas y donde no hay esta última tampoco hay espacio propiamente político" (ARENDETT, 1997, p. 79).

### III. CRISIS DE LO PÚBLICO Y LA ESCUELA

Una propuesta pedagógica dirigida a fortalecer la institución educativa como espacio de formación de la esfera pública debe abordar la crisis contemporánea de la modernidad que se expresa en la pérdida del equilibrio entre la vida privada y la vida pública. En ese orden surgen otras categorías de análisis que corresponden al trabajo teórico de RICHARD SENNETT (1978) sobre el dominio público; este autor describe que dicho desequilibrio se observa en la tensión entre una mayor absorción psíquica y una menor participación social; de allí se pueden desprender cuatro categorías teóricas para el análisis de la información obtenida en los centros educativos donde se desarrolló la investigación referida.

Una primera es la idea moderna del narcisismo como una obsesión con *"aquello que esta persona o este suceso significan para mí"*, lo cual, además de convertirse en un obstáculo para la satisfacción del yo (*"esto no es lo que yo quería"*), así mismo despoja al sujeto de cualquier forma de compromiso. En este punto converge otra categoría que es la de los roles, entendiendo por rol la conducta apropiada a ciertas situaciones pero no a otras; los roles también constituyen códigos de creencias que surgen a través de la influencia de las condiciones sociales; tales creencias afloran en las valoraciones que el individuo da a las rela-



ciones con otras personas. SENNETT (1978) define los roles públicos recuperando la relación, propia del pensamiento liberal clásico, entre *theatrum mundi* y espacio público, a partir de la cual la imaginación social crea una geografía pública, especialmente destacando que en esa relación la actuación de roles es expresiva.

La participación o la no participación que se detecta en la institución educativa a partir de los roles puede asociarse a las formas de expresión que bien pueden encontrar estímulos y espacios para la presentación ante las audiencias, o acomodarse a la representación de apariencias según la ocasión. El rol social que mayormente se expresa en la institución educativa es el del individuo aislado de lo público, intercambiando en espacios y mediante actividades que no le demandan compromiso alguno, ni implican incomodidades para el estrecho mundo de la individualidad (cumplir con tareas y obligaciones académicas, tener un pequeño círculo de amigos y ser un espectador pasivo de los diversos conflictos que asedian a la institución educativa), asumiendo casi siempre actitudes de cinismo, si éstos no le tocan directamente, o de confrontación y ruptura, llegando hasta el recurso de la violencia, si el conflicto lo involucra en primera persona.

La tercera categoría se refiere al espacio público a partir del concepto de plaza pública, entendiendo por ésta el lugar de combinación de gentes y actividades diversas, es decir, un espacio de la vitalidad. El autor describe el espacio público muerto de las sociedades modernas, en tanto aquel se convierte en contingente para el movimiento, que se vuelve incontrolado, como un deseo absoluto del individuo, lo que degenera en ansiedad incontrolable que expulsa de la calle, de los lugares públicos. Cómo se usan los espacios, hasta dónde se extienden y cómo se establecen conexiones entre los espacios, al interior de la

comunidad que convive en la institución educativa, son aspectos a tener en cuenta en una estrategia pedagógica que redunde en la revitalización continua del espacio público, a fin de que el espacio público de la escuela sea valorado como sagrado<sup>3</sup>, por la oportunidad que ofrece y significa para la formación del sujeto, sin que este carácter de lo público vaya en detrimento del espacio privado, caso contrario de lo que ocurre en la actualidad, que el carácter sagrado de lo privado va en desmedro de la esfera pública.

Como cuarta categoría se resalta la relación familia-esfera pública, en la crisis de la modernidad, donde la primera pasa a formar un refugio idealizado, con un valor más alto que el del dominio público, a la vez convirtiendo a éste último en un lugar de lo extraño, concebido como un dominio inmoral, imaginando la inmoralidad como una región de libertad, un lugar válido para transgredir, violar, desconocer, dañar, "perdersé", por supuesto, lugar perdido. Esta concepción de lo público, como lo que puede amenazar la familia, alienta actitudes y valoraciones que la familia misma asume con respecto a la institución educativa, la cual es considerada como un lugar ajeno a la vida familiar, a donde acude el individuo estudiante para adquirir un conocimiento necesario, a pesar de los riesgos y peligros que puedan significarle a él y a la familia ese contacto con extraños; por supuesto el concepto ayuda a explicar el distanciamiento que algunos padres asumen frente a la institución educativa, actitud que raya en la indiferencia, pero que también se ve fomentada por la institución educativa que no consigue todavía terminar de llevar a fondo las transforma-

---

3. En este caso entendiendo lo sagrado como aquello que honramos entre todos, que revestimos de un aura que inspira cuidado, respeto e identidad.



ciones en la figura del gobierno escolar, o de abrir espacios de lo público donde los asuntos académicos o de actitud y comportamiento de los estudiantes dejen de mirarse con óptica clínica, por cierto hasta ahora inútil.

#### IV. SUBJETIVIDAD Y CIUDADANÍA

El concepto de subjetividad y de ciudadanía, que también cobra importancia en la presente investigación, se puede abordar desde la propuesta teórica de BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (1998) sobre subjetividad, ciudadanía y emancipación. El autor describe la crisis de la modernidad como consecuencia de una excesiva aplicación de la regulación en detrimento de la emancipación, coincidiendo con SENNETT cuando observa la tensión entre la subjetividad individual e individualista y la ciudadanía que se agota en la regulación o la estatización.

El pilar de la regulación tiene tres principios: el del Estado (HOBBS), el del mercado (LOCKE) y el de la comunidad (ROUSSEAU); el pilar de la emancipación se mueve en tres tipos de racionalidad: moral-práctica del derecho, cognitiva experimental de la ciencia, y la tecnología, y estético-expresiva de las artes y la literatura. La hipertrofia del mercado, en detrimento del Estado, y de estos dos en detrimento de la emancipación, es la causa a la que atribuye DE SOUSA SANTOS (1998) la crisis moderna.

Tales conceptos se pueden utilizar como categorías para analizar la información recogida en las instituciones educativas que se escogieron como muestra para este trabajo, con respecto a cómo se proyectan, sobre el imaginario de la comunidad escolar, las instituciones que acoge la esfera pública de la sociedad colombiana, específicamente en el Distrito Capital. ¿Qué tanto inciden las imágenes

que se tienen de dichas instituciones en la formación de la subjetividad de los sujetos encuestados?; ¿cómo los actores de la institución educativa construyen o reconocen la ciudadanía frente a dichas instituciones?

BOAVENTURA DE SOUSA señala cómo se contraponen el sujeto monumental del Estado (o el de la escuela, o las fuerzas armadas, los partidos, etc.) al sujeto particular, conculcando los derechos civiles, políticos o sociales, y de paso haciéndole juego a la hipertrofia del mercado que reduce la afirmación del sujeto a un vulgar subjetivismo *objetístico*, situación en la cual el subjetivismo sin ciudadanía se reduce a narcisismo y a autismo. Ese sujeto monumental de la institución educativa se plasma rotunda y violentamente en el manual de convivencia de los diferentes centros educativos, el cual termina recogiendo el querer y el hacer de directivos y maestros que se niegan a reconocer al estudiante como sujeto, como actor político que puede y debe participar en su diseño y construcción, para que el manual exprese realmente un pacto de convivencia en la escuela, susceptible de ser revisado las veces que el colectivo lo considere necesario, y no el remedo de democracia en que ha caído este instrumento al cual, en la mayoría de los casos, le subyace el espíritu del antiguo reglamento estudiantil interno; es decir, vino nuevo en odres viejos, es la forma de nombrar la desfiguración del instrumento democrático que la ley contempla, a partir de la Constitución de 1991, para las instituciones educativas.

## V. LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO

Esta discusión sobre la democracia en las instituciones educativas puede completarse con el concepto que CHANTAL MOUFFE (1999) desarrolla acerca de la diferenciación entre la política y lo político. La política, dice

MOUFFE, se ocupa de la administración de lo público, de organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas pues están atravesadas por lo político, es decir, eso que va ligado a la dimensión de antagonismo y hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales.

CHANTALL MOUFFE, al hacerle la crítica a la democracia liberal, afirma que "a fuerza de querer privilegiar el "vivir conjuntamente" propio de la *polis*, se deja de lado y hasta se excluye el *pólemos*, es decir el antagonismo y el conflicto" (MOUFFE, 1999, p. 14). Ese es el agujero negro que se traga los discursos y los proyectos de convivencia, cuando tales discursos o proyectos rechazan el pluralismo del que hablamos más atrás. El objetivo de una política democrática, en las instituciones educativas, en la comunidad, o en la nación, no reside en eliminar las pasiones ni en relegarlas a la esfera privada, sino en movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo: "La naturaleza de la democracia moderna supone el reconocimiento de la dimensión antagónica *de lo* político, razón por la cual sólo es posible protegerla y consolidarla si se admite con lucidez que *la* política consiste siempre en "domesticar" la hostilidad y en tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas" (MOUFFE, 1999, p. 14).

Lo que caracteriza a la democracia pluralista (o aquella que CHANTAL MOUFFE llama democracia radical) en tanto forma específica del orden político es la instauración de una distinción entre las categorías de "enemigo" y "adversario". "Eso significa que, en el interior del 'nosotros' que constituye la comunidad política, no se verá en el opo- nente 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 cuestionará su derecho a defenderlas, a expresarlas" (MOUFFE, 1999, p. 16).

## VI. LO PÚBLICO Y LA POLIVALENCIA CULTURAL

Esta fundamentación teórica se puede completar con el concepto de lo multicultural a partir del trabajo de GERD BAUMANN que aborda el debate de las identidades. BAUMANN señala que hay un triángulo multicultural que aparece en todos los discursos modernos sobre la identidad, triángulo que se propone a partir de la mística, por más secularistas que se pretendan las sociedades modernas contemporáneas, poniendo de relieve, de paso, que, aunque se les reconozca como sociedades secularistas, no son sociedades seculares, ya que apartaron a las iglesias y a la religión del espacio político, pero se apresuraron a llenar el vacío con sus propias ideas religiosas sobre la nación y la persona.

Dicho triángulo multicultural tiene tres vértices: la nación, la etnia y la religión, a partir de los cuales, de forma sesgada, o haciéndoles converger, sin mayor esfuerzo, por cierto, se persigue definir la cultura como una herencia colectiva de un grupo, es decir como un catálogo de ideas y ejercicios que configuran la vida y los pensamientos tanto individuales como colectivos (GERD BAUMANN, 2001). Con esta afirmación, llama la atención BAUMANN, se cae en un multiculturalismo que fragmenta a partir de una concepción esencialista de la cultura, impidiendo reconocer que ésta resulta de la vivencia del sujeto.

Surge el interrogante sobre si la cultura se entiende como algo que uno posee o como un proceso de algo que uno moldea. El énfasis que algunos ponen en el esencialismo de la cultura no se puede desechar con el argumento de

ser una cultura falsa o una falsa ideología. Lo esencialista y lo procesual no son teorías opuestas sino las expresiones de una doble discursividad; la teoría procesual está implícita en toda teoría esencialista, puesto que sobre actos conscientes de diferenciación se elaboran identificaciones procesuales de la cultura (BAUMANN, 2001).

Antes de continuar, no huelga obviar la advertencia que otro teórico hace sobre el uso indiscriminado del concepto multiculturalismo (Z. BAUMAN, 2002), puesto que, en tanto sugiere variedad de culturas, se presta a confusión porque puede servir para enfatizar en las culturas como totalidades naturales, lo cual significa que estar en una cultura particular y pertenecer a ella es un veredicto del destino, no el resultado de una elección. BAUMAN, citando a TOURAINE, afirma que es más acertado hablar de sociedad policultural, o polivalencia cultural, como una posibilidad de universalismo, que no significa ni homogeneidad ni pureza cultural, sino la capacidad de comunicarse entre especies y de llegar a un mutuo entendimiento, en el sentido de "*saber cómo seguir*", pero también cómo seguir ante otros que pueden seguir, y tienen el derecho de hacerlo de manera diferente (Z. BAUMAN, 2002, pp. 208 y 209).

Esto conduce, de plano, al terreno de la comunicación como práctica de interacción a observar en los espacios de las instituciones educativas, no para comparar las culturas y generar una nueva cultura sino para conseguir una nueva forma de entender la cultura a través de las identidades cruzadas, en tanto lo multicultural, o, mejor, la diversidad cultural no consiste en diferencias absolutas sino en que las identidades que se entrecruzan son omnipresentes. De suyo, pueden sugerirse modelos y estrategias de comunicación que estimulen la capacidad de criticar, razonar y juzgar para abordar la tarea de concebir y construir el bien común, en el terreno de la libertad de opinión, expresión y

asociación, como forma de enfrentar la crisis de la política y de la democracia en la modernidad, asumiendo el desafío de fortalecer una cultura de la nación que no es única sino que contiene diversidades culturales que se ven representadas y que hallan lugar de expresión en ámbitos rodeados de respeto a la diferencia; sin desconocer, por supuesto, el debate que en otros ámbitos se viene dando sobre cultura y multiculturalismo pero que no es del caso traerlo a esta discusión, si se tiene claro que hablar de diversidad cultural no riñe con el concepto de una cultura o de un relato de nación.

Frente a la información recolectada en el desarrollo del trabajo de campo de este proyecto de investigación, el concepto de lo multicultural, o de la polivalencia cultural, se asume como una categoría conceptual para observar qué tanto de esencial y qué tanto de procesual, o qué tanto de carencia de alguna de estas dos categorías, subyace en las respuestas de los actores entrevistados, y cómo diseñar una estrategia pedagógica que ayude a fortalecer la idea de la cultura como expresión del duro deseo de permanecer, partiendo de aceptar que la cultura no significa un bagaje inmutable que pertenece a un grupo nacional, étnico o religioso, pero tampoco es fruto de una improvisación sin raíces o reglas, toda vez que la cultura es ambas cosas a la vez, es decir, una construcción de doble discursividad (BAUMANN, 2001).

## VII. LA COMUNICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA

Para finalizar este apartado teórico es importante hacer referencia al concepto de comunicación. Primero que todo para aclarar una confusión que se presenta entre información y comunicación. La información es común a todos los



seres vivos, y es la principal actividad y la principal producción de todo ser vivo, al punto que la información resulta siendo más vital que el alimento para cualquier organismo. Buena parte del rezago de la escuela como institución, y del maestro como actor político, obedece a deficiencias en los manejos de la información; la paradoja es que en la escuela colombiana, centro de la cultura letrada, se privilegia la cultura oral, pero ni siquiera como método de producción de información, o de conservación de tradiciones, sino como expresión de una pereza para escribir que va degenerando en incapacidad de construir textos coherentes y fluidos, atrapados en un *dimes y diretes* que dispersan a los actores de las instituciones educativas y diluyen sus procesos.

Ahora bien, si decimos que la información es común a todos los seres vivos, la comunicación, por el contrario, es un atributo exclusivo de los seres humanos; la comunicación conduce al encuentro con el otro, en tanto que solamente a través del otro es que alcanzamos la condición humana. El otro es complemento, el otro es lo que me hace falta para ser lo que soy; con respecto al otro es que puedo definirme.

Para hablar de comunicación como sustancia del ser podemos remitirnos a la tradición judeo-cristiana que sustenta toda la estructura ontológica y filosófica de la cultura occidental. Eso no implica asuntos de creencias o principios de fe; la fe es un asunto del fuero interno de cada quien, pero en dicha tradición estriban muchas de nuestras noblezas y virtudes, como también muchas de nuestras flaquezas y vilezas. La tradición judeo-cristiana, como toda religión, tiene un mito fundante, en este caso el mito de la Creación: este mito constituye un relato cohesionador, consignado en el libro del Génesis; en el primer capítulo del Génesis, donde aparece el relato de la

Creación, se observa que en ningún apartado o versículo, se afirma que el Dios Yahavé, o el Dios Jehová, hizo el mundo; allí no dice que Dios hizo la tierra, o lo que en ella hay, ni tampoco dice que hizo al hombre.

Los dos verbos que describen la acción de Dios, a lo largo de los seis días, son: *dijo* y *nombró*. Pero al momento de describir la creación del hombre, el orden se invierte: primero lo nombró y luego lo dijo, antes de hacerlo lo llamó. Ateniéndonos a este relato, podemos afirmar que somos hijos de la palabra, que somos producto de un acto de comunicación, y que en la afirmación del Creador, de hacer al hombre a su imagen y semejanza, se puede pensar que se está refiriendo a crear un hombre capaz de inventar todo, de darle vida a lo que quiera, y de ordenar, organizar y gobernar su entorno, a partir de procesos de comunicación. Un hombre capaz de sus propias creaciones porque es capaz de decirlas y de nombrarlas.

La comunicación cobra rostro en las interacciones que generan el proceso, porque es mediante la comunicación que el sujeto se ejercita, inacabadamente, en las competencias de la expresión y de la escucha, mediante una dialéctica que va de la afirmación al descentramiento, es decir, del hablar, del emitir, del pronunciar o nombrar, hacia el comprender, el entender, el escuchar, que no es lo mismo que dejar hablar. Los procesos de comunicación, fluidos y ampliados, pueden contribuir para que la reinvencción de la política, la redefinición del ciudadano y la aceptación de lo político, empiecen a ser una realidad que nos permita construir la democracia para hacer de nuestras instituciones educativas legítimas, auténticas y robustas esferas de lo público, espacios y ambientes para formar un ciudadano responsable, imaginativo, creativo y de acción.



## CAPÍTULO SEGUNDO LO PÚBLICO EN LA ESCUELA

### I. MARCO DE REFERENCIA DEL PROYECTO

#### “ESCUELA Y FORMACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA”

La nueva lógica democrática consagrada en la Carta Política de 1991 –en particular en los aspectos que hacen referencia a la educación como servicio público de calidad, y al desarrollo de los principios de tolerancia, pluralidad y valores para el desarrollo de la moderna ciudadanía–, y los desarrollos investigativos y teóricos en el área de desarrollo humano en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, han impulsado la constitución de una línea de investigación y formación denominada “Procesos de desarrollo humano y valores, con énfasis en el ejercicio de la moderna ciudadanía”. La línea se ha enriquecido con diferentes trabajos de investigación y en el año 2004, a través del proyecto que alienta y sustenta esta publicación, se buscó poner énfasis en el papel de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos para una sociedad donde se pueda vivir en un marco de democracia, respeto y aceptación de las diferencias. En este ámbito, un aspecto crítico en la formación ciudadana en las instituciones educativas se refiere a la construcción de la esfera de lo público, definido inicialmente como el espacio relativo al Estado y a su acción de gobernar, y luego a una democratización del poder como un asunto común que nos atañe y nos pertenece a todos.

La construcción de lo público se logra en la medida en que haya procesos sociales, culturales y políticos cada más incluyentes de participación y deliberación entre ciudadanos, agentes y organizaciones de la sociedad. Esto significa construir procesos de democratización en diferentes ámbitos, macro o micro, como la familia y la escuela, mediante ejercicios incluyentes y deliberativos de enriquecimiento y renovación de lo público con base en criterios de inclusión, equidad, solidaridad y cohesión sociales y “el sentido de pertenencia a una colectividad, necesarios para la construcción incluyente y reflexiva de lo público y la democratización de la sociedad a la luz de los avances de la humanidad y de las exigencias de la globalización imperante” (L. J. GARAY, 2000, p. 39).

En este contexto, se formularon las siguientes preguntas que orientaron el proceso de investigación:

- ¿Cuáles son las características de la vivencia de lo público en algunas instituciones del Distrito Capital?
- ¿Cómo se relacionan algunas categorías explícitas que definen lo público con las prácticas pedagógicas de algunas instituciones educativas del Distrito Capital?
- ¿Una estrategia pedagógica colaborativa forma competencias de cultura política<sup>1</sup> que potencie a los individuos para construir lo público?

El proyecto se desarrolló a través de dos dimensiones metodológicas, a saber:

---

1. Se asume el concepto de competencia de cultura política en el sentido de entender lo público, crear significados colectivos y actuar en contextos específicos para formar una esfera pública que promueva y garantice la participación y convivencia de los actores de la escuela dentro de una cultura democrática.

1. *Dimensión etnográfica*, para caracterizar los procesos de vivencia y construcción de lo público en algunas instituciones educativas, a través de procesos de observación con base en técnicas apropiadas para ello y notas de campo. El trabajo de observación y análisis de resultados comprendía tres fases: a. La *fase exploratoria* en la cual se desarrollaron procesos de observación y de toma de notas de campo de naturaleza exploratoria con base en los aspectos teóricos y de categorías de observación definidas; b. La *fase analítica* en la cual se recogió información con base en las categorías teóricas descritas y a través de técnicas de observación, notas de campo, entrevistas y cuestionarios. c. La *fase de construcción* en la que se desarrolló el análisis teórico-educativo de la información detectada en las dos primeras fases y se establecieron las relaciones entre la población, sus características y los rasgos que definen la vivencia de lo público en cada comunidad educativa escogida.

2. *Dimensión de participación e interacción pedagógica*. Esta dimensión tiene: a. Una *fase conceptual* en la que el grupo de investigadores, en interacción con maestros, estudiantes y padres de familia, diseñó un modelo pedagógico colaborativo de laboratorios vivenciales para crear conceptos y actitudes que construyan lo público en las instituciones educativas; b. Una *fase colaborativa* en la cual se desarrollaron laboratorios vivenciales de orden colaborativo, observación y registro de las experiencias; c. Una *fase analítica* donde se desarrolló el análisis y sistematización de la información; por último, d. Una *fase de generalización* en la cual se aplicó el modelo en las diez instituciones, donde se llevó a cabo el proyecto, y se analizó la experiencia completa.

## II. CONOCIENDO LOS ACTORES DE LA ESCUELA

A través de ejercicios etnográficos de observación pasiva en las diez instituciones escolares donde se desarrolló la investigación, y mediante cuestionarios que se aplicaron a los actores de las instituciones educativas (maestros, padres de familia y estudiantes) se pudo obtener la información inicial que sirve para arriesgar una especie de perfil de los individuos que interactúan en las instituciones educativas y con quienes se diseñó la estrategia pedagógica con la cual culminó la investigación referida. De esa información se extractan las consideraciones que a continuación se describen, para cada uno de los actores, teniendo el máximo cuidado por no caer en generalizaciones aventuradas, sin obviar el riesgo que ello implica.

### *1. Sobre los maestros*

Ante las preguntas que tienen que ver con los niveles de participación, tanto al interior de las instituciones educativas como por fuera de ellas, se observan diferentes grados de acción. Conservan una identidad con el PEI de las instituciones educativas respectivas porque le reconocen, en su naturaleza, una forma de contribuir al bien común de todos sus miembros y del entorno social de la institución. Además de las actividades propias de la asignatura que cada uno enseña, algunos participan en coordinación de cursos o en liderazgo de actividades lúdicas como talleres de música y otras artes. Hacia fuera de las instituciones educativas, se observa que disminuye, sensiblemente, el grado de acción o participación en otros colectivos: asisten, regularmente a seminarios, congresos y otro tipo de cursos de actualización, que no pasan de ser actividades individuales.



Para el momento de la investigación casi ninguno hacía parte de algún tipo de asociación académica, de investigadores, o de carácter político y cívico; las agremiaciones que se reportaban como colectivo al que se pertenecía eran la ADE o las de tipo cooperativo como Codema o Canapro. En este caso el nivel de asociación política es bajo; sin embargo, llama la atención que varios de quienes respondieron el cuestionario, manifestaron haber atendido la convocatoria de la Administración Distrital para la participación en la elaboración de los planes de desarrollo local al inicio del año 2004. Esto podría interpretarse como que existe un interés de participar sin que ello ancle en proyecto colectivo alguno.

Todos coincidieron en reconocer y respetar el derecho a la expresión de alumnos y colegas, destacando, para los primeros, que la opinión libremente expresada permite el desarrollo de la personalidad. En este caso podría notarse un grado de contradicción con las respuestas de un significativo número de estudiantes, quienes afirmaron que en las instituciones educativas no gozaban de suficiente oportunidad para exponer libremente sus puntos de vista cuando no comparten decisiones o actuaciones de maestros o directivos. Dicha situación no podría interpretarse como una acusación o como un desmentido de unos con otros, sino como reflejo de la necesidad y la oportunidad que tienen tanto directivos y maestros como estudiantes de ampliar los canales de discusión, propiciar más espacios y prácticas de interacción por medio de los cuales se permita ventilar las diferencias, con el ánimo de zanjarlas, partiendo de contemplar el derecho a la expresión no solamente como el dejar hablar sino como el escuchar, aceptando que la contradicción, lo opuesto y la diferencia enriquecen la dialéctica.

En coincidencia con los alumnos, los maestros de las diferentes instituciones encuestadas también manifestaron contar con variadas formas de comunicación interna, como carteleras, emisoras, algunos boletines o medios escritos, espacios para la comunicación cara a cara, además de los medios formales como los observadores de alumno, que constituyen suficientes recursos para el registro de información. Durante el tiempo en que algunos miembros del equipo de investigación acudieron a las instituciones educativas, para la fase de diligenciamiento de los cuestionarios, se pudo observar un constante intercambio, fuera del aula, entre maestros y estudiantes, incluyendo el espacio de las salas de maestros donde se observaba que los alumnos acudían y circulaban sin mayores impedimentos. Los maestros manifestaron que, en clase, comentaban con sus alumnos noticias del acontecer nacional o internacional; por las respuestas se infiere que, en dichos ejercicios, maestros y alumnos se ciñen a la agenda mediática, sin que se aborden estos asuntos como ejercicios de recepción activa.

Los roles sociales de los maestros van en correspondencia con las funciones que fijan los lineamientos que vienen de la propia Secretaría de Educación, o que la Institución define internamente. Los maestros mismos, en sus respuestas, se definieron como sujetos de ejemplo, de respeto y de libre expresión, actitud que identifican en el contenido y esencia del Manual de Convivencia, instrumento que los maestros realzan por considerar que estimula la participación, la socialización y la labor educativa. Esta percepción frente al Manual de Convivencia no coincide con la que del mismo tienen los estudiantes, puesto que éstos recuerdan el Manual solamente como un conjunto de deberes y normas a cumplir dentro de las instituciones educativas. Este desencuentro pone en cuestión no precisamente el Manual como instrumento, sino

el proceso mediante el cual fue diseñado, por lo cual posiblemente no cala en el imaginario del estudiante como el fruto de un acuerdo o contrato social sino como un reglamento a observar.

En cuanto al espacio público, al interior de las instituciones educativas, los maestros afirmaron frecuentar con preferencia la sala de maestros y la biblioteca, haciendo vitales estos espacios para su labor; ninguno manifestó compartir otros espacios con los estudiantes, diferente al aula de clase, y que implicara inmiscuirse en las actividades propias de lugares como de éstos, canchas deportivas, pasillos, cafetería o teatro-auditorio, a no ser que tuviesen una responsabilidad de coordinación de dicha actividad; es decir como tarea.

De la ciudad, los maestros afirmaron frecuentar cines, teatros, bibliotecas y parques, sin que se percibiera el mismo ritmo de trasegar urbano que muestran sus alumnos; sin embargo, usan y conocen la ciudad, lo cual puede considerarse un punto en común maestro-alumno, que podría aprovecharse para ampliar y enriquecer los procesos pedagógicos. Como adultos, viajan por el país, posiblemente en temporadas vacacionales, lo que les permite formarse una visión de país más allá de las fronteras de la ciudad, un imaginario de mayor alcance en cuanto espacio geográfico. No ocurre lo mismo tratándose de viajes o conexiones con el exterior. Pocos manifestaron haber viajado al exterior, o hacerlo con regularidad, de tal suerte que su actividad docente puede verse afectada con respecto a la universalidad del saber, por la falta de contacto con culturas y nacionalidades diferentes; quienes contaron haber viajado al exterior, consideraban que su práctica pedagógica se veía enriquecida por el contacto con otros idiomas o por los contextos sociales de los países que visitaron.



Su identidad cercana se enmarca dentro de una visión de pluralidad cultural con la que conforman su propia imagen de tolerancia y respeto a la diferencia, coincidente con una actitud igual en sus estudiantes, lo cual indica que tales valores han logrado transmitirlos a su alumnado. Destacan lo interesante que resulta compartir con personas provenientes de diferentes regiones, no alimentan prejuicios raciales o sociales y manifiestan gusto por compartir con culturas diferentes. A las instituciones educativas las consideran como lugares agradables para el trabajo por las relaciones que sostienen, la calidez de los amigos y colegas, y porque aprecian el beneficio que la institución genera en la comunidad de estudiantes y padres, beneficio del cual los maestros consideran no ser ajenos; igual gusto expresaron por vivir en Bogotá dadas las oportunidades de trabajo y de vida familiar que han logrado realizar. Con respecto a las formas de reaccionar frente al conflicto con los colegas, los alumnos u otros actores, manifiestan preferir el diálogo y la comprensión, o soslayar el conflicto mismo; ninguno acepta que en estas situaciones reacciona con agresividad.

Preguntados sobre el grado de confianza que pueden inspirarles algunas instituciones reconocidas, sus respuestas coincidieron con las de sus alumnos: el único estamento que les genera máxima confianza es la institución educativa, y no esencialmente por ser su lugar de trabajo, sino porque pueden, desde allí, medir el grado de beneficio que la institución ofrece a la comunidad en general, la que está vinculada directamente a la escuela y la que la circunda. Las demás, por las que se les interrogó, adolecen de una falta enorme de confianza: en los medios de comunicación masiva confían poco por cuanto consideran que no informan con veracidad, y manipulan los mensajes. En el Gobierno, el Congreso y los partidos políticos, la credibilidad o confianza es casi nula,



toda vez que no perciben, en estas instituciones, verdaderos representantes del bien común y, afirman, están permeadas por la corrupción y el tráfico de intereses particulares. En cuanto a la fuerza pública, en coincidencia con la percepción que tienen sus alumnos, la policía les inspira poca o ninguna confianza, porque, consideran, no respeta al ciudadano, abusa de la autoridad y es corrupta; el Ejército, contrario a las respuestas que se observaron en los estudiantes, les inspira poca confianza debido a las violaciones de derechos humanos que se les endilgan y a las irregularidades internas, con lo cual se puede deducir que la propaganda institucional del ejército, a través de los medios, no produce el mismo efecto en los diferentes sectores de la población; muy pocos maestros manifestaron confiar en esta entidad.

El alto grado de desconfianza que los maestros tienen en la mayor parte de la institucionalidad colombiana refleja, por sí mismo, la visión de un futuro disgregado que se observa en lo que respecta a la perspectiva de país en una década. Un alto porcentaje de maestros que respondieron el cuestionario presente que en diez años el país tendrá más pobreza que hoy, más dificultades y mayor violencia, aunque siempre luchando por salir adelante; algunos afirman, sin ambages, que la situación podrá estar peor que hoy. Un número menor expresa cierto optimismo, cifrado en mayor tecnología, paz y mayores oportunidades de empleo. La falta de confianza, el deterioro de la imagen de futuro y el pesimismo, son aspectos que pueden formar parte de los objetivos a contemplar dentro de una estrategia pedagógica que busque fortalecer la esfera pública desde los espacios, los actores y las interacciones en las instituciones educativas, lugar privilegiado de intercambio humano e institución que goza de credibilidad, confianza e identidad plena.

## 2. Sobre los estudiantes

En las respuestas que dieron los estudiantes a las diferentes preguntas, subyacen algunos elementos comunes para arriesgar un análisis que intente interpretar la información, como pretexto para la propuesta de la estrategia pedagógica con miras a la formación y consolidación de la esfera pública desde las instituciones educativas. Por tanto, se destacan las fortalezas de los estudiantes, para poner énfasis sobre ellas en la educación para lo público, como también debilidades sobre las cuales hay que invitar al estudiante a poner atención con miras a invertir sus efectos.

La mayor virtud o fortaleza observada entre los estudiantes es el valor que a la amistad le conceden todos los alumnos en la esfera de la interacción; de ello se puede, entonces, derivar aspectos importantes como la lealtad, la incondicionalidad, el compartir, la solidaridad y el afecto. Como sujetos de acción manifestaron disposición para participar en las diferentes actividades lúdicas, deportivas o sociales que se desarrollan en las instituciones educativas, con lo cual, de paso, expresaban credibilidad y afinidad con dichas actividades; algunos ven en éstas oportunidades para afirmar liderazgo, por lo que muestran iniciativa para participar. Reconocen la importancia que tiene el flujo de la información al interior del plantel y la diversidad de medios por los cuales circula.

Los estudiantes no desconocen la importancia del respeto a la libertad de expresión y de opinión como un derecho, sin embargo, el respeto lo pueden interpretar como silencio, pues en algunas respuestas se intuyó una débil capacidad de argumentación (por ejemplo, "*respeto a la dignidad*", "*respeto a las decisiones*", "*respeto a la opinión*") lo cual les hace proclives a no comprender cómo se for-

ma la opinión, que no es precisamente dejar hablar al otro, sino escuchar sus argumentos y rebatirlos, si es el caso, con un discurso elaborado. Varios alumnos manifestaron no ser ampliamente escuchados por sus maestros y directivos escolares, dejando entrever la necesidad de ampliar los espacios de discusión donde la palabra y la razón tomen forma en la contradicción, la oposición, el interrogante, la disensión, en fin, la dialéctica.

En las diferentes actividades que se organizan al interior de las instituciones educativas, por las respuestas, se puede observar que la participación de los estudiantes se divide: un grupo de alumnos manifiesta bastante disposición para tomar parte en las diversas actividades que la escuela propone, sin calcular el grado de compromiso que ello pueda implicar; en otro grupo se detecta, también por las respuestas, cierta resistencia a participar, prefiriendo la comodidad del anonimato. Esto mismo se advierte cuando se refirieron a la participación en el gobierno escolar, figura que asociaban con un alto nivel de compromiso, al cual, o gustan acceder, por la posibilidad que ofrece de construir proyectos de mejoramiento, o prefieren abstenerse, aduciendo falta de tiempo o no ser compatible con su estilo de vida, que bien puede significar apocamiento ante el compromiso.

En cuanto a los roles sociales, los estudiantes demostraron tener claro cuál es la función y la responsabilidad de cada uno de los actores de las instituciones educativas. Reconocen el pluralismo como una condición de suma importancia para la convivencia, pero al momento de definirse como estudiantes surge, primordialmente, la normatividad que fija responsabilidades y sanciones. Se observa que el Manual de Convivencia ha venido simplemente a reemplazar los antiguos reglamentos de las instituciones educativas, sin que el estudiante dé razón de cómo contribuyó



a su elaboración y cómo se refleja él en dicho instrumento, con lo que se concluye que el Manual de Convivencia no es el manifiesto de un acuerdo que constantemente se someta a revisión.

Manifestaron los estudiantes apropiación de los espacios de las instituciones educativas, destacando la cafetería, el patio de descanso, las canchas deportivas, los talleres, las aulas y la biblioteca. En cuanto a la ciudad, permitieron observar que hay una tendencia de movilidad por diferentes lugares que resultan atractivos para su edad (Maloka, parques, discotecas, centros comerciales) o por actividad de estudio (museos y bibliotecas), aunque se percibe que los lugares terminan siendo comunes o recordados por el carácter institucional. Son poco dados a mencionar específicamente otros barrios o lugares de la ciudad que dicen visitar o calles que frecuentan, pero se puede intuir que son andariegos urbanos, característica que las instituciones educativas poco aprovechan para ampliar las fronteras de su proceso pedagógico.

Reconocen como cercanos a la formación de su identidad a la escuela, el barrio o la ciudad, y allí identifican la pluralidad cultural; destacan el valor de la amistad, y se agrupan por identidad sobre gustos musicales, deportes, diversiones o virtudes morales como la lealtad, la sinceridad, la solidaridad, etc. Fuera de esos espacios, la formación de identidad lejana: nación, Estado, es mediática; la discusión de los temas referidos a estos espacios es con respecto a la información que circula por los medios masivos de comunicación, cayendo en los lugares comunes en que deriva la información noticiosa nacional: violencia, indicadores económicos y deportes; algunos destacan las noticias sobre ciencia.

Exceptuando la institución educativa, que para la gran mayoría significa credibilidad, confianza, seguridad, esperanza y un lugar que les es propio, la relación subjetividad-ciudadanía denota una fragilidad que aísla no sólo en el individualismo sino en espacios privados o cercanos convertidos casi en refugios para la subjetividad particular frente a la subjetividad monumental del Estado representada en instituciones como Gobierno, partidos políticos, Congreso, medios de comunicación o fuerzas armadas, instituciones que aparecen asombrosamente desvalorizadas frente al grueso del estudiantado. Poco o ninguno es el nivel de credibilidad en entes como el Gobierno, el Congreso, los partidos políticos o los *mass media*, al punto que los describen como sinónimo de manipulación, corrupción, mezquindad o de defensa de intereses particulares, de tal suerte que allí no se sienten representados; por supuesto, su identidad nacional o su ciudadanía la van formando pese a estas instituciones, a las cuales se refieren con adjetivos que demuestran alejamiento, indiferencia o desesperanza.

Con respecto a las fuerzas armadas, representadas en la policía y el ejército, se presenta una valoración dicotómica: mientras que a la policía la califican de corrupta, arbitraria o negligente (*nunca llegan*), al ejército le conceden valores de heroísmo (*"defensores de la vida"* o *"los únicos que se sacrifican"*). En este caso se puede arriesgar una lectura: la policía es un actor con el cual están en contacto, ya sea en el lugar donde se ubica su propia vivienda o en los sitios de esparcimiento; a partir de ese contacto, seguramente, pueden evidenciar las deficiencias que socavan la imagen y la estructura de esta institución. El ejército, en cambio, es un actor con el que poco tienen contacto, de no ser por algún familiar que esté en las filas, por lo cual la imagen corresponde a la propaganda que esta institución hace en los medios o a la que consigue que de ella hagan los informativos noticiosos.



Al preguntárseles sobre la perspectiva de país a diez años, los estudiantes expresan un optimismo y unas esperanzas marcadas por la vaguedad y la dispersión en las respuestas (*"con progreso"*, *"en paz y tranquilidad"*, *"menos grupos al margen de la ley"* o *"más cultura ciudadana"*), que no sólo acusan poca capacidad de argumentación sino, además, hechos que no se pueden nombrar quizás porque no los perciban realmente a futuro, ni cercano ni lejano. Esto se concluye precisamente porque dicho optimismo contrasta con la poca credibilidad e identidad que les generan las instituciones más nombradas del país, a excepción de la escuela, que, no se debe olvidar, es un lugar de paso, con lo cual se presiente que pronto los embargará la desesperanza y el pesimismo, como le ocurre a sus maestros y padres.

Finalmente, se afirman en la amistad y los valores que ésta conlleva, si se trata de la diversidad cultural, la cual encuentran propicia y enriquecedora para la interacción; temprano en su vida los acompaña un sentido de igualdad por encima del género, la raza o el credo. Manejan el conflicto desde visiones y comportamientos opuestos, no por ello contradictorios: o bien optan por el diálogo o por ignorar el problema, o, con la honestidad propia de su edad, asumen que la agresividad también es una forma de afrontar el conflicto.

### *3. Sobre los padres de familia*

Para un análisis sobre la lógica de participación de los padres en las instituciones educativas, se debe tener en cuenta que ellos representan un actor que, por décadas, en el conjunto de la sociedad colombiana, fue concebido y definido como un agente que acudía a la institución escolar sólo cuando ésta le convocaba directamente; que su papel con respecto a la escuela estaba limitado a velar

por que su hijo observara los reglamentos de la institución; el estudiante era de la escuela, el padre no. Los desarrollos del concepto de gobierno escolar, las transformaciones paulatinas en la concepción de la democracia en Colombia, y la misma situación de vulnerabilidad que la escuela resiente, ya sea con respecto a acciones de inseguridad, precariedad de los recursos, o de las propias medidas oficiales con respecto a las políticas educativas, han obligado a replantear la imagen del padre de familia para que no siga siendo considerado un simple acudiente del estudiante sino otro actor más que hace parte de la comunidad académica.

Es por esto que la información sobre las formas de acción de los padres de familia presenta dos caras de una misma moneda: con respecto a la institución educativa, afirmaron que les interesaba conocer el PEI, porque deducen que en él se expresan los objetivos que pueden ayudarlos a estar más pendientes de sus hijos. Sin embargo, varios manifestaron no entenderlo, o no entender de qué trata. Afirmaron que les gusta colaborar con sus hijos en el cumplimiento de los deberes de éstos con respecto a la institución educativa (tareas, trabajos, actividades, etc.); les gusta asistir a las reuniones de la Asociación de Padres de Familia, de la cual todos manifiestan ser parte, o tomar parte en las actividades que la institución educativa organiza: talleres de padres, ser delegados de cursos o colaborar con las actividades recreativas o artísticas que se organizan. Pero en sus respuestas, lo mismo que en la forma de acudir a la convocatoria cuando se les citó para responder el cuestionario, todavía dan muestra de observar una distancia física (por ejemplo, manejo con propiedad dentro de las instalaciones del plantel) y cultural, lo cual indica que falta mucho camino por recorrer para que se asuman como actores políticos de la institución educativa.

No obstante, hacia fuera de la institución educativa, según afirmaron, su participación es más decidida en lo que tiene que ver con asuntos de interés público. Casi todos manifestaron ser parte de la Junta de Acción Comunal del lugar donde residen, la mayoría informaron hacer parte de cooperativas, y varios comentaron haber asistido a los encuentros ciudadanos para el diseño del Plan de Desarrollo Local convocado por la Administración Distrital a comienzos del año 2004; en todo esto argumentaron sus respuestas afirmando que tienen interés en informarse, en participar y enterarse de las decisiones, si no participar en ellas, mostrando con esto un grado de valentía para abandonar la comodidad de la vida privada y arriesgar en las esferas públicas.

Respaldan a sus hijos en el derecho a la expresión, porque consideran que la opinión de cada quien merece respeto, y que es necesario generar condiciones que le permitan salir a la luz; encuentran positivo que, mediante la libertad de expresión, sus hijos se indignen ante lo que consideren injusto; como padres contemporáneos, no son amigos del silencio. Algunos afirman que acostumbran a comentar con sus hijos las noticias del acontecer público, como accidentes, desastres, violencia, terrorismo, deportes, etc.; sin embargo, se observa un fenómeno, que si bien no es nuevo, no por ello deja de ser preocupante, como es el de no tener una cultura de consumo de medios informativos diferentes a la recepción de televisión o radio, es decir, ninguna familia recibe por suscripción revistas, periódicos u otras publicaciones, lo cual indica que descargan toda la formación del capital cultural de sus hijos en el conocimiento que adquieran en la institución educativa, sin percatarse que el débil discurso político de padres e hijos, en gran parte, se explica por esa situación (claro que frente a esto, no se puede olvidar que la falta de recursos también tiene



incidencia). En cuanto al uso de recursos para la información que usa la escuela para comunicarse con ellos, recuerdan las circulares, las notas de cuaderno, el encuentro personal con maestros y directivos o las reuniones formales; ninguno menciona carteleras, volantes, periódicos o la emisora escolar.

Como padres de familia, además del rol de acudientes o personas que tienen hijos estudiando en estas instituciones, dan señales que indican un progreso con respecto a la institución educativa (sin embargo, hay que tener en cuenta que la respuesta de los padres a la convocatoria para contestar el cuestionario fue muy baja, casi del orden del 20% del total de los que se citaban en cada una de las instituciones, situación que se repite en casi todas las actividades que organizan las instituciones educativas). Frente al Manual de Convivencia, al igual que sus hijos, señalaron conocerlo y acatarlo como un conjunto de normas que, de ser observadas, aseguran una situación exenta de problemas, de riesgos para sus hijos en cuanto a la permanencia en el plantel; recuerdan de él aspectos como himnos, insignias, o formalidades para el cuidado de las instalaciones. Pero en sus respuestas no se refleja que hayan comprendido que hay una diferencia entre este instrumento y los antiguos reglamentos de las instituciones educativas; no lo contemplan como la expresión de un acuerdo cuya vigencia depende no tanto del cumplimiento de normas sino de la apropiación de su contenido como un proceso continuo.

Con respecto al espacio público y sus usos, señalan que de la ciudad, además de su sitio de trabajo, frecuentan parques y sitios recreativos o turísticos; pero no dan detalles sobre otros usos y travesías urbanas diferentes a las actividades económicas. La mayoría manifestaron haber nacido y crecido en Bogotá; un número considera-

ble proviene de otras regiones del país; pero todos coincidieron en expresar un sentimiento de gratitud para con la ciudad y sus comodidades, por encontrar en ella oportunidades de trabajo, porque les permite entablar amistades, porque se forman compadres, es decir fuertes vínculos afectivos, y por beneficios sociales (*"porque la ciudad es linda y culta"*, *"porque ofrece mejor educación"*, *"buenos servicios de salud"* o *"es un buen vivero"*), a pesar de las dificultades que no dejan de señalar (inseguridad, falta de empleo, costos de servicios públicos, o presencia de desplazados).

Frente al aspecto de la pluralidad cultural y su formación de identidad, coincidieron con las respuestas de los estudiantes en anteponer la amistad en toda situación, lo cual explica, en parte, que sus hijos tengan tanpreciado bien como su mayor patrimonio. No se dejan infundir ni infunden prejuicios racistas, regionalistas o de credo religioso, aspectos que, afirman, con seguridad, no riñen con las posibilidades de tener amigos. Los amigos los escogen por la calidad humana, o por afinidad de gustos, formas de diversión, creencias compartidas o actividades de trabajo. Ante los conflictos que a sus hijos se les presentan en la institución educativa con otros compañeros, con maestros o con directivos, todos coincidieron en preferir las vías del diálogo y de enterarse de la situación, si aquellos se preguntaran, aunque la mayoría manifiesta que sus hijos no tienen conflictos con nadie en la escuela.

Con respecto a sus formas de valoración de los grados de confianza que inspiran en ellos las instituciones más representativas de la sociedad, entre los padres, igual que entre sus hijos, y también entre los maestros, se observó un punto de quiebre preocupante. La institución educativa significa un vínculo de identidad sólido; representa para ellos el mejor lugar donde pueden estar sus hijos,



por la formación de sus maestros, por la calidad humana de todos los que allí laboran, por los valores que le imprimen a sus hijos, por la educación que les brindan, la cual califican de buena, y por lo económico que les parece. Esta actitud de los padres requiere ser tomada en cuenta para diseñar e implementar una estrategia pedagógica que contribuya, desde las instituciones educativas, a formar y fortalecer la esfera pública, en tanto es un actor que da señales claras de disposición y disponibilidad a rodear y apoyar la escuela y lo que desde allí se le proponga, en tanto los padres valoran como benéfico todo lo que viene de la institución educativa.

En las otras instituciones que se les mencionaron en el cuestionario, esto es, Gobierno, medios de comunicación, Congreso, partidos políticos y fuerza pública (policía y ejército), no tienen confianza alguna, o confían poco. Los medios de comunicación, afirman, manipulan la información y transmiten malas enseñanzas; el Gobierno, los partidos y el Congreso significan mentira, corrupción, tráfico de influencias, maquinarias engañosas e, inclusive, indiferencia peyorativa (*¿para qué sirve eso?*). La policía, un actor que, hay que tener en cuenta, les es cercano en tanto tiene presencia, frecuente o infrecuente, en sus espacios de trabajo o de habitación, es calificada como una institución penetrada por la corrupción, la ineficiencia o la arbitrariedad. Respecto del ejército, aunque algunos pocos le confieren valores de heroísmo y sacrificio, la mayoría también lo encuentra corrupto y mendaz.

Por la misma vía por donde han alimentado la desconfianza en la institucionalidad más visible del país, posiblemente transitan sus percepciones de país futuro. A la mayoría los embarga el pesimismo puesto que avizoran tiempos de mayor pobreza, mayor crisis social, más atraso y más violencia; un número menor abriga la esperanza

que en diez años el país tenga más tecnología y mejores oportunidades. Esta visión de futuro cargada de pesimismo y alimentada por la desconfianza constituye un indicador de preocupación, puesto que sus hijos un día se irán de las instituciones educativas y entonces se les agotarán las pocas razones de confianza y credibilidad que hoy tienen como familias. Una estrategia pedagógica que propenda por la institución educativa como espacio para construir una esfera pública sólida e integradora, puede contribuir a generar en estos actores (padres y alumnos) otros imaginarios y actitudes que les doten de competencias para contribuir a participar en proyectos colectivos que generen una confianza más amplia y duradera.

### III. LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PROPUESTA

#### *1. Aspectos conceptuales del modelo pedagógico*

En la implementación de los talleres de la estrategia pedagógica se pudo apreciar la motivación para participar de actividades que dentro del modelo del aprendizaje colaborativo reunió un conjunto de acciones grupales, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo (JOHNSON, 1993, p. 89). Lo más importante en la formación de grupos de trabajo colaborativo es lograr que se produzca el esfuerzo de participación y negociación de saberes en el grupo. Los elementos básicos que estuvieron presentes en los grupos de trabajo colaborativo fueron:

- La interdependencia positiva, apreciada en la necesidad de contar con la opinión de los otros para establecer acuerdos y conclusiones.

- La responsabilidad individual, para asumir tareas que aportaran al colectivo.
- La interacción promotora, manifiesta en actitudes de liderazgo y conocimiento mutuo.
- El uso apropiado de destrezas sociales, para identificar fortalezas y debilidades de los integrantes del grupo y lograr así un buen resultado con los mejores desempeños de cada participante.

Los talleres realizados partieron del reconocimiento y aplicación de los principios del aprendizaje colaborativo, específicamente de la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la valoración de las experiencias. Se puede afirmar que esta estrategia pedagógica fomenta el desarrollo de competencias para crear espacios de cultura participativa. Es colaborativa en la medida que estimula la participación individual en condiciones de equidad, discusión y negociación de saberes en los acuerdos mínimos para actuar. Con lo anterior se destaca el lugar que la institución educativa ocupa en la sociedad como institución que coopera en la formación de seres humanos integrales en lo individual, y en lo colectivo como seres políticos.

## *2. Aspectos pedagógicos de la aplicación de la estrategia propuesta*

El modelo pedagógico descansó en tres aspectos y tres preguntas que dieron origen a la estrategia; tres grandes *estrategias/propósito: entendernos, sentir la vida, y construir.*

Propósito	Pregunta	Estrategia
Reconocernos	¿Quiénes somos?	Interacción profunda entre los participantes.
Sentir la vida	¿Cómo vivimos conjuntamente?	Explicitación de percepciones sobre lo público.
Construir	¿Qué hacer para mejorar nuestra vida en común?	Creación de simbolismos y propuestas comunes.

## a. Reconocimiento

A través de recursos autobiográficos y expresivos, se llevó a crear un ambiente de visibilidad de los actores. Cada actor se presentó de nuevo ante los otros. Se asumió de otra manera la presencia activa de cada persona. Un fundamento de la construcción de lo público que se redescubre es *hacerse visible y hacer visible al otro*. Cada uno existe y es importante contar con su presencia en cada espacio de interacción.

En la experiencia, muchos de los estudiantes, por ejemplo, no sabían nada de sus compañeros. “*Oiga, hermano, ¿usted quién es?*”, fue la pregunta que rondó entre grupos de personas que han compartido durante meses espacios comunes: aulas, cafeterías, prados, corredores. ¿Cuáles son las formas de compartir, entonces, si no se conocen entre sí?; veamos:

- Algún nivel de conversación: saludos, bromas casuales, entrar o salir en el mismo momento de la escuela.
- Hacer tareas, entre varios, en la casa o en bibliotecas.
- Permanecer en las aulas.
- Trabajos de grupo en clase.

A pesar de la gran valoración de la amistad que los actores plantean, es necesario ampliar los marcos de aceptación y de valoración de los otros *no amigos*. Por ello, la experiencia pedagógica arroja un logro importante: saber quién es el otro, reconocerlo como compañero de camino y apreciar las diferencias. Consideramos que los grupos del proyecto salieron enriquecidos porque hoy saben que cada persona vale como actor, tiene cualidades y puede ser un amigo potencial. Esto crea redes de relaciones y sirve de fundamento para acciones comunes en la esfera de lo público.



## b. Sentir la vida

La estrategia de reconocimiento, o sentir la vida, participar y expresarse, contempla varios aspectos desde lo pedagógico y su potencialidad para formar la esfera pública: asume a cada sujeto en su individualidad, lo coloca en la tarea de contar a otros sus percepciones y vivencias, estimula la capacidad de escucharse a sí mismo y a otros, trae al ambiente de aprendizaje la vida cotidiana y el conocimiento académico en un intento de síntesis creativa, posibilita la intersubjetividad, estimula la expresión como dimensión de la identidad, crea nuevos espacios simbólicos a partir de lo que es cada quien y cómo compartir espacios de vida común, fomenta la discusión, el discernimiento y la argumentación, y destaca las vivencias y experiencias de cada sujeto, en diferentes espacios y diversas situaciones.

## c. Construir

La estrategia de construir buscó generar fuerza grupal para reconocerse como actores de un mundo público que a veces se hace privado por desconocimiento o desinterés de sus integrantes. Por tanto busca que los participantes:

- Reconozcan su protagonismo en la esfera de lo público.
- Acepten y refuercen procesos de participación para construir y enriquecer lo público.
- Plantee sentidos colectivos como eje del fortalecimiento de las comunidades educativas.

En los últimos años, especialmente a partir de los informes de la Cumbre Social Mundial de Copenhague, se ha comenzado a perfilar un nuevo modelo de desarrollo, el de desarrollo compartido, basado en la participación de



los integrantes de la sociedad, como modo principal de movilización del capital social y humano. Así, se entiende que la educación es un modo de desarrollar a las personas y por ello se plantea una estrategia que implica construir. Una nueva cultura política a partir de las instituciones educativa propone efectos positivos de valores compartidos, normas sociales y culturales, y formación para generar capacidad de asociación, como capital social que impulse la construcción de redes y un clima de confianza, siendo entonces los grupos humanos mucho más inteligentes al utilizar sus recursos para mejorar su calidad de vida (RAFFAGHELLI, 2001, p. 1).

### *3. Las experiencias en los talleres*

En las diez instituciones se realizaron talleres con grupos de estudiantes, maestros y padres de familia, con el fin de socializar la experiencia en ambientes de interacción que puedan garantizar solución de continuidad en los resultados o logros de la estrategia propuesta. A continuación se presentan los resultados de la vivencia pedagógica, según las tres estrategias, en las instituciones y con los diferentes actores.

#### *a. Con los estudiantes*

*Talleres sobre interculturalidad:* se abordó el tema de la identidad a partir de un ejercicio de autobiografía, en el cual los estudiantes de las instituciones educativas diurnas dibujaron su historia de vida en una hoja que se le entregó a cada uno con materiales de pintar (acuarelas, crayolas, lápices de color), mientras que con los estudiantes de las instituciones educativas nocturnas se hizo el mismo ejercicio pero, por razones de la jornada de estudio, se prefirió destacar, en los dibujos, los sucesos que más hubieran dejado huella en su existencia. Una vez ter-

minados los dibujos, en ambos casos, se organizaron por grupos de más o menos ocho estudiantes y se les sugirió que cada uno tuviera la oportunidad de narrar, a los otros siete miembros del grupo, la historia que habían dibujado; el ejercicio siempre contaba con la entusiasta participación de todos los alumnos.

Para concluir el taller, el grupo de investigadores de la Universidad resumía la experiencia, entre los estudiantes, destacando la importancia de conocer la historia del otro, y dar a conocer la de uno mismo a los otros, como paso esencial para la construcción de un espacio público que integre sujetos capaces de contar con el otro porque lo conocen, y porque se conocen; porque valoran la historia personal en términos de construcción de identidad, y porque eso mismo les posibilita despejar toda sensación de parecerse extraños. Igualmente se hizo énfasis en la forma como la existencia propia se enriquece cuando se puede compartir en la diversidad de géneros, de gustos, de procedencias o de formas de economía, y se puso especial interés en que tuvieran en cuenta que el bien y el mal, el éxito o el fracaso, el acierto o la equivocación, no son situaciones que dividan la humanidad en forma tajante, puesto que las encrucijadas de la vida están hechas de todo eso y el ser humano no es un compartimiento aislado del bien o del mal sino un producto de las circunstancias.

Hallazgos: durante el ejercicio, se observó cómo los estudiantes se involucraron en la tarea de pintar o de dibujar un símbolo que resumiera lo que deseaban narrar; al momento del relato, frente al grupo respectivo, las bromas, la camaradería o la corta edad, en el caso de los más pequeños, no fueron óbice para que se prestara atención. Se observó cómo la acción de contar lo propio, por innombrable que pueda creerse que algo es, estimula en el sujeto un

desarrollo de competencias comunicativas para hacerse entender, para ganar un espacio en el grupo, es decir un reconocimiento (por ejemplo, en la jornada nocturna, por la característica con rasgos de particularidad de la población que allí se concentra, fluyeron relatos de actores que hoy le apuestan a un proceso de reinserción porque vienen del conflicto armado o de prácticas económicas que están al margen de la formalidad, narraciones que fueron atendidas con respeto y consideración).

*Talleres sobre espacio público:* estos ejercicios se realizaron en todas las instituciones, sobre la propuesta de trabajar en cuatro grupos; a cada grupo se le encargó preparar un montaje escénico para representar situaciones cotidianas del espacio público en las que puede aparecer el conflicto: transporte urbano, ventas en la calle, relaciones en el vecindario, y lugares de diversión o de la *rumba*, en el argot juvenil; este taller se realizó en todas las instituciones educativas. En todas las representaciones escénicas que los estudiantes montaron se observó la propiedad con la cual los muchachos logran describir, en términos de actuación, las situaciones de conflicto, las formas de reacción, las actitudes, los lenguajes utilizados y los nudos de tensión a la vez que las posibilidades de desatar éstos. Finalizado el ejercicio, los miembros del grupo de investigadores socializaban entre los grupos la síntesis de la experiencia, resaltando que el espacio público, como lugar de encuentro, de cruces o de usos, resulta no propiamente de disposiciones unilaterales, ya sean estas de carácter oficial o de los actores particulares, sino de la disposición y la disponibilidad de negociación de los actores involucrados en cada caso, para que la violencia, en el espacio público, no se entronice como salida que intenta resolver, produciendo más violencia y marginalidad, sino que, por el contrario, el conflicto en el espacio sea oportunidad de construir un lugar en el mundo.



Hallazgos: durante el ejercicio se observó que los alumnos, en las dos jornadas, tienen a su favor una disposición primera para el trabajo en grupo; reparten los roles en correspondencia con los rasgos de personalidad de cada uno, sin prejuicios (por ejemplo, los hombres que tuvieron que representar un papel femenino, lo hicieron sin temor a la burla, que tampoco apareció en los auditorios), y actúan consecuentemente, sin pretensiones de simular el deber ser, el ideal, de acuerdo a la forma como experimentan la vida cotidiana. Se observó que la misma honestidad, con la que respondieron el cuestionario que se les entregó en la primera fase del trabajo de campo de la investigación, aparecía en las representaciones que montaron: no se camuflan en pacifismos, no simulan armonía, reconocen que son parte de la violencia y que la agresividad es un lenguaje que adoptan, una actitud que asumen espontáneamente, pero que no desconocen sus efectos nocivos.

*Talleres sobre participación:* en estos ejercicios se encargó a los estudiantes de dibujar con acuarelas o con crayones o de esculpir con plastilina cuatro situaciones en las que representarían su forma de participar en las actividades que les convocan como sujetos estudiantes. Se sugirieron la clase en el aula, las jornadas deportivas, las elecciones de personero escolar y los cultos religiosos. Concluido el ejercicio estético, se procedió a la socialización en la que sobresale la capacidad creativa de los alumnos, la destreza en las manualidades, y la capacidad de síntesis; pero, a la vez, se observa la sinceridad con la que los estudiantes representan la apatía con la cual a veces atienden las convocatorias de la institución educativa, las prevenciones que tienen frente a lo establecido, las actitudes de sabotaje que asumen cuando algo no les interesa, y el efecto que se produce en el conjunto de la institución cuando la participación es baja o nula, o viceversa. Finalizada esta



parte, el grupo de investigadores socializaba la experiencia destacando la importancia de la participación como posibilidad de construir una esfera pública que puede ser tan amplia y tan sólida como se quiera, no porque dependa esencialmente del alcance de quien convoca o de los recursos con que se cuenta sino por la disposición en la que cada individuo esté dispuesto a convertirse en actor, es decir, a completar la obra.

Hallazgos: durante el ejercicio se observó el efecto positivo que se produce en el estudiante cuando se trata de convocarle desde las lúdicas manuales; aflora la creatividad permeada por el sarcasmo, la ironía, y la brevedad del texto, pero identificando y describiendo, con honestidad, las actitudes negativas que ellos mismos asumen en las situaciones representadas, sin que busquen pretextos o escondrijos que les sirvan de excusa; reconocen que el grado de participación, bajo o alto, en cada una de las actividades va ligado a su disposición a participar, y que dicha participación tiene que ver con la creencia que ellos mismos le conceden a los actos públicos.

*Talleres del ámbito institucional:* divididos en cuatro grupos, se le entregaba, a cada grupo, un producto comunicativo periodístico, recién emitido o editado. A un grupo se le encargó de observar una entrevista periodística hecha en televisión a un reconocido dirigente político del congreso colombiano, seguida de una parte de la emisión del noticiero CM&, ambos relatos referidos a la propuesta que el Gobierno de ÁLVARO URIBE le hizo a las FARC sobre el intercambio humanitario. A otro grupo se le encargó de escuchar la primera media hora de una emisión del programa de humor y de opinión "La Luciérnaga", que se transmite por Caracol Radio. Al tercer grupo se le entregó una edición del diario *El Tiempo*, donde se publicaron dos reportajes sobre las votaciones del referendo del 15 de agosto

en Venezuela. Al cuarto grupo se le encargó otra parte del diario *El Tiempo*, donde se publicó una información con respecto al debate sobre la reforma constitucional mediante la cual se buscaba aprobar (para ese momento) la reelección inmediata de ÁLVARO URIBE, y las denuncias que algunos congresistas habían hecho sobre las presiones que el Ejecutivo ejerce sobre el Congreso, a cambio de cuotas burocráticas o reparto del presupuesto de la nación, para que fuera aprobado el respectivo proyecto.

El ejercicio consistía en hacer la respectiva observación, escucha o lectura de la información allí consignada y luego proceder a una discusión, dentro del grupo, que recogiera las impresiones de todos los que lo conformaban, para, en seguida, compartirla en una asamblea abierta con todo el curso. Así lo hicieron los alumnos, notándose que, aunque en cada colectivo encargaban a un estudiante para la exposición central sobre el hecho noticioso y sobre la discusión que habían sostenido en el grupo, eran varios quienes tomaban la palabra en la plenaria y consignaban su impresión personal. Concluida esta parte, los miembros del equipo de investigadores socializaban los resultados de la experiencia poniendo énfasis en la necesidad de entender que la información noticiosa que circula por los medios es una versión de los hechos, una realidad construida por agentes especializados en ello, pero que, como toda realidad construida, es tan sólo una manifestación incompleta de la verdad. También se les resaltó la importancia de construir una opinión personal sobre los hechos de interés general, sin la ansiedad de que se convierta en verdad acabada, por supuesto, conscientes que, con el curso del tiempo, la verdad de hoy es posible que no sea la verdad de mañana.

Hallazgos: durante el ejercicio se observó que los estudiantes, contrario a lo que pudieran pensar los adultos, están

al tanto de los temas de debate nacional o internacional, y que tienen su propia visión de los hechos que nombran, con sus propios lenguajes caracterizados por la brevedad y la precisión (“*el presidente se da visaje*” “*Chávez es muy boleta para hablar*”, “*los del gobierno son faltos*”, “*las FARC son unos ñoños*”). En medio de sus ritmos frenéticos, cambiantes, atravesados por la simultaneidad, demuestran capacidad de retención, de observación, de asociación y de síntesis. Si la escuela sabe convertir los procesos de recepción de medios en una práctica cotidiana, seguramente los estudiantes van comprendiendo la importancia que implica ser parte de una opinión pública en capacidad de demandar, como ciudadanos, cuidado por lo público, para que la confianza, que hoy no tienen en las diferentes instituciones, resulte ser un día una ganancia por la forma como ellos se acerquen a dichas instituciones y puedan entender que la confianza se construye.

#### b. Con los maestros

En dos instituciones educativas de la jornada diurna y una de la jornada nocturna no se pudieron realizar los talleres con los maestros por falta de tiempo suficiente para el ejercicio, por lo cual en esas instituciones solamente se realizaron presentaciones, dirigidas por el grupo de investigadores, mediante las cuales se socializaban, entre los docentes, los objetivos del proyecto, los ejercicios realizados con los estudiantes y los hallazgos. A partir de dicha presentación se generaba un diálogo con los maestros para ilustrarles mejor sobre la estrategia pedagógica que se proponía en la investigación y las posibilidades que tiene cada institución para incorporarlas a sus actividades.

En las otras siete instituciones se realizó una jornada pedagógica con los maestros, con diferente intensidad y



extensión en el tiempo, toda vez que en algunos se pudo disponer de una mañana completa, en día sábado por ejemplo, en tanto que en otros hubo que hacerlo en el horario habitual de clases (bien fuera en la mañana, la tarde o la noche), sin haber dado licencia a los estudiantes. En consecuencia, en algunas instituciones educativas se pudieron realizar dos talleres, en tanto que en otros se desarrolló uno solo.

*Talleres sobre el ámbito institucional:* en las escuelas donde se pudo contar con suficiente tiempo se elaboró un ejercicio de lectura y discusión del Plan Sectorial de Educación, contemplado en el Plan de Desarrollo de la Administración Distrital, de la Alcaldía de LUIS EDUARDO GARZÓN, y luego se procedió a cotejarlo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, con el ánimo de encontrar puntos de convergencia y puntos de desencuentro entre los dos documentos, para así identificar cómo se pueden retroalimentar y enriquecer mutuamente ambos proyectos. Los maestros se dividían en grupos y trabajaban las diferentes estrategias que el Plan Sectorial propone, y enseguida entraban a la discusión y propuestas de acción.

Aquí aparece una diferencia sustancial entre algunas instituciones, que, hay que decirlo, obedece más a factores coyunturales por las medidas que la Administración Distrital ha venido adoptando, dentro del marco de las políticas de reducción de personal o de reubicación de los docentes del magisterio distrital. Sin embargo, se puede observar una reacción que, pese a estar puesta en el contexto de situaciones específicas, no deja de ser reflejo de actitudes del ciudadano de la calle con respecto a las instituciones gubernamentales, y es la que hace referencia a una teoría de la sospecha que se tiene sobre la supuesta conspiración que lo oficial urde contra el ciudadano.



Por ejemplo, un grupo de maestros de una institución de estas, hizo una lectura, con el beneficio de la duda, del Plan Sectorial de Educación, puesto que esos maestros, con buena razón, no encuentran coherente a la Administración del actual Alcalde, en los propósitos de su programa de gobierno denominado "Bogotá sin Indiferencia", con las medidas que la Secretaría de Educación Distrital ha tenido que tomar en los últimos meses, al reubicar maestros que estaban en comisión en una de estas instituciones educativas, resintiéndolo sensiblemente la planta de maestros de la institución educativa y, por supuesto, la carga académica. Esta reacción de los maestros, de crítica a la Administración del Alcalde, sirvió de pretexto para que el ejercicio fuera rico en la discusión sobre la importancia que reviste, en el proceso de formación de una esfera pública sólida, escuchar y conocer las propuestas, las estrategias y los proyectos del otro actor de la comunicación, en este caso el Estado, para que el beneficio de la duda no se agote en la sospecha gratuita e infundada y, por el contrario, la palabra y el discurso del otro fluyan por canales de discusión, de debate, de crítica, de reconocimiento y de principios de validez, contemplando los procesos en términos de matices, no de blanco y negro.

Por el contrario, en otras instituciones se observó una situación diferente, pese a que también han sentido el efecto de las medidas de reducción de personal en la planta de docentes. Sin embargo, dado que esta situación para ellos no es nueva, y conscientes que las medidas gubernamentales, por irreversibles que parezcan, no deben ser obstáculo para la acción, los maestros hicieron el trabajo de cotejar los dos documentos sugeridos y trazarse, en un trabajo colectivo, líneas imaginarias de acción y de discurso que les permita sacar provecho de los dos proyectos, el de la Alcaldía y el de la respectiva institución educativa en la que trabajan; de hecho, en el CED Guillermo

León Valencia, un grupo de maestros de la institución educativa impulsó y lideró a un conjunto de ochenta estudiantes, de las tres jornadas de la institución, para que tomaran parte en los encuentros ciudadanos que hiciera la Administración del Alcalde LUIS EDUARDO GARZÓN, para la confección de los planes de desarrollo local. Esta situación explica, por sí misma, el argumento, expuesto en el párrafo anterior, sobre el valor de la puesta a la escucha en los procesos de comunicación.

Hallazgos: se observó en todas las instituciones educativas, pese a la forma tan diferente como los grupos de maestros asumieron el ejercicio, que son actores comprometidos con sostener y defender la institución de la escuela como espacio privilegiado de socialización, y que hay una identidad, construida y conservada, con el nombre de cada institución educativa, con el espacio geográfico donde se ubican, con el contexto que rodea a cada uno y con los actores que los frecuentan, lo cual conduce a sugerir que, sobre este valor agregado de los maestros, las instituciones podrían ampliar estos ejercicios a toda la comunidad educativa, y a las que circundan a las instituciones educativas, bajo el liderazgo de sus maestros.

*Talleres sobre interculturalidad:* estos talleres se realizaron en las instituciones donde se pudo contar con más tiempo, para lo cual se pedía a los maestros que, en grupos, escenificaran los conflictos más comunes con los cuales tienen que trajinar en la vida cotidiana de la escuela. Divididos en cuatro grupos, los maestros hicieron gala de dos fortalezas como equipo: la primera, la capacidad de organización instantánea para distribuir roles, montar situaciones y ambientar las mismas; y la segunda, la capacidad histriónica de la gran mayoría, que se refuerza con un ejercicio de observación que, se nota, han hecho con juicio y detalladamente, sobre las interacciones que

se dan al interior de la institución educativa. Aparecieron conflictos de fractura familiar que afectan la vida del estudiante, de despotismo en el aula por parte del profesor (autocríticos), en actos de dolo o daño en bien ajeno al interior del aula, por parte de los estudiantes, y el consumo de droga o alcohol como una situación que hoy no se puede soslayar.

Hallazgos: se pudo observar que en el cuerpo de maestros no anida solamente un propósito de impartir conocimiento y transmitir información, sino que atesoran por sus alumnos un cuidado que quisieran convertir en caricia que proteja y aliente al estudiante frente al sufrimiento, del cual no escapa, pese a su temprana edad. Esta virtud de los maestros puede ser el estribo de una estrategia pedagógica que contemple la construcción de la esfera pública permeada por afectos, por lazos de solidaridad tejidos sobre el principio del mutuo conocimiento que logren educador y educando, para que el respeto no se confunda con reverencia a la figura, al lugar, al saber, sino que sea sustancia de una interacción entre iguales que son diversos.

### c. Con los padres de familia

Este parte de la socialización y validación se realizó en las instituciones educativas con jornada diurna, puesto que las nocturnas no contemplan la figura de padres de familia. No en todas las instituciones se pudieron realizar los talleres con los padres, puesto que se encuentra mucha dificultad para su convocatoria; la mayoría de los padres alegan falta de tiempo para dedicarle a las actividades que la institución educativa les propone; las reuniones, generalmente, tienen que realizarse en la primera hora de la mañana (6 a.m.), por lo que se contó con poco tiempo para el ejercicio. Al igual que como se hizo con lo



maestros, allí donde no se dispuso de mucho tiempo, se les hizo una presentación, por parte del grupo de investigadores de la Universidad, contándoles sobre los objetivos del proyecto, los talleres que se habían realizado con los estudiantes y los docentes, las conclusiones de dichos talleres, y se les instó a buscar mayores canales de participación en las actividades de la institución educativa y a mostrar mayor disposición y disponibilidad para acompañar los procesos educativos de sus hijos en colaboración con maestros y directivos.

En las instituciones educativas donde se realizaron los talleres, al igual que con los maestros, se trabajó en una sola jornada, en la cual se desarrollaron dos talleres con los padres de los mismos alumnos de los grados donde se hicieron los talleres de estudiantes. No huelga destacar que, donde quisieron y pudieron, los padres mostraron, desde el momento de la convocatoria, una abierta y decidida disposición a participar, haciendo del ejercicio una jornada amena, en la cual se dejó notar la actitud de desprendimiento y de compartir, que observan para todas las actividades donde se ven involucrados ellos o sus hijos.

*Talleres sobre participación:* para iniciar el ejercicio se solicitó a los padres dividirse en grupos y a cada grupo se le encomendó la tarea de ir a visitar las diferentes áreas de la institución educativa respectiva en que se estuviera realizando el taller, para que pudieran observar los lugares donde sus hijos se desenvuelven como estudiantes: talleres, bibliotecas, salas de multimedia y de informática, laboratorios, campos deportivos, capillas, estudios de emisoras, oficinas de administración y aulas. El trabajo consistía en observar cómo están diseñados esos lugares, con qué recursos cuentan, cuáles son sus carencias, y en qué ambientes físicos se educan sus hijos. Una vez regre-



saban de haber hecho esa parte del ejercicio, describían, por escrito, lo que habían hallado, lo cotejaban con el PEI de la institución y lo que allí está consignado en términos de la enseñanza-aprendizaje, y procedían, mediante un delegado, a relatarle, a la plenaria de padres, cómo es cada uno de esos espacios.

Los padres hicieron gala de una capacidad de observación, juiciosa y detallada, de cada una de las áreas que les había correspondido; encontraron gusto al ejercicio y no ocultaban sorpresa de palpar ambientes y recursos que benefician a sus hijos y que ellos desconocían. Concluida esta parte, el equipo de investigadores socializaba la experiencia destacando la importancia que reviste el hecho que los padres se apropien la institución educativa en términos de recorrerla, de olerla, de vivirla en todas sus áreas, de sentirla y de inventariarla, con el aliento de saber qué es lo que tienen, cómo defenderlo y cómo enriquecerlo, y, a la vez, que comprendan que el PEI no es un documento con el que se cumplen formalidades de ley, sino que es un instrumento para el uso de todos los actores de la institución.

Hallazgos: se observó, durante el ejercicio, la forma sincera como los padres aprecian la institución educativa, reconocen el beneficio que allí obtienen, y lo sienten propio. Fueron al detalle con la curiosidad del niño, se sorprendieron con agrado, y se hicieron a mayores argumentos para involucrarse más en las convocatorias que las instituciones les hagan. Con esto, los padres dieron muestra de que su presencia en la escuela, pese a no ser diaria, a diferencia de la de alumnos y maestros, no es casual, y que la participación de ellos puede convertirse en una fuerza que contribuya a la construcción de la escuela como una esfera pública con solidez por su efecto integrador.

*Talleres sobre interculturalidad:* se pidió a los padres dividirse en grupos por afinidad regional de acuerdo a su procedencia o a la de sus familias; así, se formaron cuatro grupos: Costa Caribe, Boyacá, Tolima y Zona Cafetera. Se le encargó, a cada grupo, describir la respectiva región ante la plenaria, mediante el recurso de las coplas, los cantos y la música, los refranes y las costumbres. Se encontró, en este ejercicio, que además de compartir el espacio de la institución educativa pueden tener más afinidades de las que parecen, y que la procedencia es algo que se puede revivir para revitalizar el espacio y los ambientes donde hoy se mueven. El grupo de investigadores, una vez concluido el ejercicio, socializaba la experiencia haciendo la observación que la vida cotidiana, y las demandas de la vida moderna y de la vida urbana en una gran capital, no debieran convertirse en un manto de olvido de la tierra de origen, de las costumbres y de las tradiciones, puesto que esa diferencia, revivida y recobrada, puede aportar mayores elementos para la identidad que no se termina de construir, sin tener que caer en regionalismos.

Hallazgos: se pudo observar en los padres una actitud de honestidad a la hora de reconocer su procedencia, muchas veces campesina; una capacidad de la memoria que guarda, con afecto, costumbres y decires como estampas que se preservan del paso del tiempo; pero, a la vez, muestras de gratitud y nobleza para con la ciudad que hoy los acoge, que les brinda oportunidades de ser y de tener, de anhelar y de proyectar. Sin prejuicios de edad, de condición social o de género, los padres actuaron, cantaron, declamaron y expusieron verbalmente su condición de inmigrantes venidos de muchas partes, pero con disposición de ser de acá, de la ciudad, de una institución educativa, de un país que está por terminar de construirse, pero desde la base, donde lo público cobra rostros más genuinos y cuerpos más resistentes.



## A GUISA DE CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica que se desarrolló en la investigación que motivó la presente publicación apunta a contribuir para la formación de un nuevo campo político en el ejercicio de nuevas formas de democracia y de ciudadanía, es decir, una *nueva cultura política* para la sociedad colombiana. Cultura política tiene que ver con las prácticas y los imaginarios que caracterizan las relaciones de poder en las diferentes esferas públicas periféricas, o *micro-esferas*, con respecto a las grandes esferas públicas del ámbito local, regional o nacional, y que inciden en el proceso inacabado de fortalecer la democracia.

Por supuesto, el concepto de democracia restringido a las urnas o a los procesos electorales no resulta útil para construir y, mucho menos, para desarrollar una estrategia pedagógica que propenda por la construcción y el fortalecimiento de la esfera pública desde las instituciones educativas. Quizá el proceso más doloroso, con los respectivos costos elevadísimos que hemos tenido que vivir los colombianos, se deba a que precisamente nuestra democracia es débil porque, la mayor parte de las veces, se agota en procesos electorales.

No quiere decir esto que la democracia deba excluir las jornadas electorales, pero ellas son apenas un ejercicio, quizás de los últimos, en cualquier proceso democrático, y no están exentas de ser manipuladas por su propia natu-



raleza: el conteo de votos; *el que escruta gana*, es la frase lapidaria que deja al desnudo la primera amenaza que estos ejercicios conllevan; la segunda es aquella sobre la que alertó ALEXIS DE TOCQUEVILLE el siglo antepasado: *la tiranía de las mayorías*. La democracia no es eso. En el siglo XIX se decía que a la democracia hay que meterle pueblo, pero para no despertar susceptibilidades de lado y lado, debido a lo manoseado que está el concepto de pueblo, entonces digamos que la democracia se construye con actores sociales antes que con votos. Y esto sólo se logra si dejamos de pensar que la democracia se construye desde arriba, desde la promulgación de la Constitución Política, o con simplemente consignarla en los documentos o en los proyectos que dan vida a las instituciones. Construir la democracia con actores sociales demanda, primero que todo, que los sujetos lleven en su personalidad, en su actuar y en su proyecto de vida individual y colectivo la democracia como una impronta cercana a lo indeleble.

Desde las instituciones educativas podemos contribuir a la construcción de una esfera pública amplia, sólida, incluyente y dinámica, si logramos que nuestras instituciones educativas promuevan la reinención de la política, pero no para agotarla en el remedo democrático en que ha degenerado la elección del gobierno escolar (personeros estudiantiles, delegados, representantes, etc.), sino educando al sujeto, estudiante, maestro o padre de familia, para la acción y el discurso, para que eso que hoy denominamos competencias ciudadanas no se vaya a agotar en asignaturas que se van agregando al plan de estudios, sino que constituya la transversalidad de todo el proceso educativo, a ver si al fin un día, por tomar un solo ejemplo, la materia o asignatura de geometría nos resulta útil no sólo para las pruebas del Estado sino para utilizar los espacios públicos, como transeúntes, como pasajeros o como conductores de carro, y para superar la

torpeza en esos ámbitos, que es la antesala de tantas violencias.

Para la construcción de una esfera pública se requiere de una redefinición del ciudadano que supere la estrecha visión del simple reconocimiento legal por parte del Estado, constituyendo, entre ambos, una perversa antinomia entre un Estado alcabalero, privatizado y administrado, la mayor parte de las veces, con desgreño, y un ciudadano con una visión paternalista del Estado, que lo pone en la dicotomía o de demandar ayudas, más que derechos, y sacar todo el provecho que pueda, o de querer matar el Estado-padre, a pesar del cual ha logrado un lugar en la sociedad, o porque ha carecido de muchas oportunidades que debiera garantizar el Estado.

La redefinición del ciudadano implica ampliar la mirada que de él nos hacemos en términos de un sujeto de derechos y de deberes. La visión clásica que tenemos, desde el momento de la independencia de España, es la visión del ciudadano virtuoso, de acuerdo al modelo europeo, es decir el ciudadano deseado por los poderosos y hasta por los intelectuales estudiosos de las ciencias sociales, visión con la cual desconocemos que hay múltiples ciudadanías, que en este país hay ciudadanías mestizas, y que si hablamos de ciudadanos tenemos que hablar de quién es el sujeto de los derechos y los deberes, porque es hora que vayamos entendiendo y aceptando que hay ciudadanos afro-colombianos, ciudadanos indígenas, ciudadanos mujeres, ciudadanos jóvenes, ciudadanos homosexuales, ciudadanos ecologistas, etc.

Y si aceptamos que el ciudadano es sujeto, debemos aceptar que éste porta intereses, está formado de emociones y afectos, corresponde a una historia, tiene creencias, adopta estéticas y formas de expresión que reposan en su cuer-

po, sus modas, sus lenguajes, sus gustos, y estas categorías no sólo implican diversidad, sino que también implican contradicciones, oposiciones, resistencias, todo con lo cual tenemos que construir lo público. Una estrategia pedagógica en las instituciones educativas para la formación de la esfera pública no puede jamás concebirse como un proceso acabado. La esfera pública y todo lo que en ella se consiga, en términos de la convivencia, tiene la característica de ser muy frágil, que no débil, por lo cual demanda cuidado, constancia, continuidad y autocrítica para saber corregir a tiempo, porque su fragilidad le convierte en blanco de cualquier borrasca, susceptible de diluirse fácilmente.

Se hace necesario, entonces, sintetizar una propuesta para las instituciones educativas de nuestro país en el marco de la experiencia que se vivió con los estudiantes, los maestros y los padres de familia, en el curso de la investigación que da pie para esta publicación. En cuanto a los estudiantes, las instituciones educativas se pueden apropiarse la propuesta pedagógica que se expuso con anterioridad, buscando con ello recrear y reinventar las prácticas pedagógicas al interior de las aulas y las formas de interacción en los demás espacios (el patio de recreo, las cafeterías, los auditorios, los pasillos, etc.), con el ánimo de hacer de ellos auténticos espacios de encuentro entre actores (directivos-maestros-estudiantes-administrativos), buscando ir más allá de la formalidad y la solemnidad que recubren las jornadas de clases o las gestiones administrativas, sin que ello implique abandonar las pedagogías y las didácticas para el desarrollo de las clases.

Se trata más bien de observar y constatar cómo los estudiantes, sin pretender confundir o desvirtuar los objetivos fundamentales de las instituciones educativas y las funciones del maestro y del aula de clase, se disponen



más a la interacción fluida y dinámica en esos espacios, cuando perciben que el maestro abre espacios de discusión y diálogo desprevenido, sin lugar a moralejas y a discursos del deber ser, generando y estimulando un ambiente para la discusión de temas y de asuntos que aunque pertenezcan al terreno de la trivialidad son parte de las vivencias del estudiante, de su corta experiencia, pero que representan conflictos y dudas para él y que, la mayor parte de las veces, inciden de forma tal en la vida del los alumnos que se convierten en obstáculos para la convivencia y hasta para el buen desempeño académico.

Abrir esos espacios y fomentar dichas discusiones, periódicamente, puede significar un paso hacia la reinención de la política, como vimos en el primer capítulo, en la medida en que los actores involucrados empiezan a reconocer que las instituciones educativas se ocupan de lo cotidiano de su existencia, y que la formalidad que exigen los procesos académicos no riñe con la informalidad y hasta la trivialidad del mundo de la vida de los estudiantes, que es en gran parte donde van definiendo su personalidad, su escala de valores y sus prioridades, lo mismo que los posibles escenarios futuros. Al momento de afrontar los conflictos, este tipo de ejercicios educa para que los estudiantes se acostumbren a dar la cara a los problemas que se les presentan, a nombrarlos y describirlos apropiadamente, y, ante todo, a confrontar sus adversarios o contradictores con la herramienta del diálogo civilizado que neutralice la violencia y genere las menores heridas o lastimaduras posibles.

En cuanto a los maestros, la estrategia contribuye para que los profesores se eduquen políticamente al lado de sus alumnos, en la medida que dichas actividades y espacios, novedosos en las instituciones educativas pero con posibilidad de convocarlos y generarlos con cierta



periodicidad, pueden contribuir a salvar la distancia que los roles y funciones asignados por las políticas educativas y por el manejo que los directivos dan a los planteles levantan entre maestros y estudiantes, distancias que casi se van volviendo insuperables debido a la interpretación errónea de la autoridad arraigada en el imaginario de ambos actores.

Eso es lo que impide que el aula de clase se convierta en un lugar de encuentro para dirimir los conflictos o para conversar sobre las realidades que asedian el mundo del estudiante y el mundo del maestro, visiones que, inclusive, de continuo entran en conflicto, el cual sólo se busca dirimir en las oficinas de coordinación de disciplina, y en algunos casos hasta apelando a la agresión mutua, desaprovechando, de paso, la oportunidad que ofrece el conflicto para que maestro y estudiante se asuman como pares, sin tener que cruzar la línea que separa y diferencia los roles y las responsabilidades, aunque los tiempos formales de clase haya que interrumpirlos para darle paso a la formación de una esfera pública que integre.

Con respecto a los padres de familia, la estrategia puede ser aprovechada para replantear la modalidad tradicional de las reuniones de padres, las cuales se reducen, la mayor parte de las veces, a actividades meramente informativas, sin que los padres consigan involucrarse más a fondo con los proyectos de las instituciones educativas. La estrategia puede servir para proponer actividades lúdicas y formativas, aprovechando la presencia de los padres, para motivar discusiones y diálogos en torno a la realidad en que se desenvuelven los estudiantes, sin que dichas discusiones impliquen el memorial de agravios y quejas que muchas veces los maestros elevan ante los padres, casi con un dejo de querer buscar y señalar culpables que no pueden ser otros que los mismos acudientes.

La estrategia que se propone busca brindar herramientas prácticas y posibles de adoptar por los diferentes actores de las instituciones educativas para la construcción de una esfera pública a su alcance, que no exija la presencia de expertos para tratar los diferentes problemas que se presentan en estos planteles educativos, que sea modesta en sus pretensiones, y realizable en las dinámicas que cada grupo se proponga, pero teniendo como objetivo el que pueda dejar de ser una excepción para convertirse en una costumbre sana que contribuya a la formación de una cultura política donde se eduquen los ciudadanos estudiantes, los ciudadanos maestros y los ciudadanos padres.

Para terminar, vale la pena traer a colación una metáfora que NÉSTOR GARCÍA CANCLINI desarrolla en su último libro titulado *Diferentes, desiguales y desconectados*. Dice el autor que el gato tiene tres nombres; el primer nombre es el genérico: *gato*. El segundo nombre es el que le tiene su amo; y el tercer nombre es secreto y sólo lo conoce el gato. Apostarle a la democracia, a la política y a la construcción de una esfera pública en las instituciones educativas es intentar desentrañar el nombre oculto de eso que mueve a nuestras sociedades latinoamericanas, y en especial a nuestros niños, adolescentes y jóvenes, a pesar de tanta dificultad e incertidumbre, a pesar de tanto dolor y sufrimiento, a pesar de tantas pérdidas y frustraciones, y a pesar de tantas carencias, pero que explica la vitalidad que se percibe en nuestras instituciones educativas: ese nombre oculto es *la utopía*.



## BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, HANNAH (1993). *La condición humana*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- ARENDRT, HANNAH (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2002). *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMANN GERD (2001). *El enigma multicultural*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- DE COULANGES, FUSTEL (1996). *La ciudad antigua*, Bogotá, Panamericana.
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (1998). *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Uniandes.
- GARAY, LUIS JORGE (ed.) (2000). *Ciudadanía - Lo público - Democracia. Textos y notas*, Bogotá.
- SENNETT, RICHARD (1978). *El declive del hombre público*, Barcelona, Ediciones Península.





Editado por el Departamento de Publicaciones  
de la Universidad Externado de Colombia  
en enero de 2006

Se compuso en caracteres Palatino de 11.5 puntos  
y se imprimió sobre papel propalibros de 70 gramos,  
con un tiraje de 1.000 ejemplares.  
Bogotá, Colombia

*Post tenebras spero lucem*





*Bogotá sin indiferencia*



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

ISBN 958-710-040-7



9 789587 100419