

370.115
M65e
E-1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000379



**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN-IDEP**

PROYECTO: LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO

INFORME FINAL

Decana: Miryam Ochoa P

Facultad de Educación

Interventoría: Dra Sonia Lucía Peña

IDEP

Grupo de investigación:

Betty Monroy Henao- Coordinadora

Josefa Buitrago de Posada- Coinvestigadora

Nubia Ramírez- Coinvestigadora

Marta Salazar- Coinvestigadora

Daniel Valencia- Coinvestigador

Juan Cely- Auxiliar de investigación

Alejandro Balanzó – Auxiliar de investigación

Estudiantes de Tesis en la línea

“Desarrollo humano y valores con énfasis en moderna ciudadanía”:

Ingrid Gutiérrez Vega

Luz Haydeé González

Zaida Yaneth Córdoba

Bogotá, noviembre 30 de 2004

*Inventario IDEP
325*

8010/08
540000



Tabla de contenido	Pgs
Presentación	3-5
I. Desarrollo de la experiencia pedagógica en las diez instituciones	5
1. Desarrollo de la experiencia pedagógica en diez instituciones	5-8
2. Validación de la estrategia	8
II Análisis de resultados de la estrategia pedagógica aplicada	9-10
1. Aspectos conceptuales	10-13
2. Aspectos estratégicos del modelo	13-20
3. Logros del modelo pedagógico	20-22
4. Roles de los actores	22
5. Empleo de recursos	22-23
6. Función del ambiente de aprendizaje	23
III. Análisis de lo público en las diez instituciones	
1. Características de lo público en las instituciones	23-24
2. Resultados de la interpretación de las categorías	24-26
3. Lo público y lo privado en las instituciones	26-29
4. Hallazgos según los actores	29-31
IV. Hallazgos generales del proyecto	
1. Teórico, pedagógico-educativos	31-39
2. Metodológicos	39-40
3. Participación de actores	40
V. Conclusiones	40-55
VI. Proyecciones	55-56
Bibliografía	56-57
Anexos	



Presentación

La Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia culmina el proyecto "La escuela y la construcción de lo público" (Contrato 088/03) el cual busca, de una parte, caracterizar vivencias de lo público con base en algunas categorías especificadas en la propuesta para relacionarlas con prácticas pedagógicas y de otra, formar competencias que potencien la construcción de lo público en diez instituciones de Bogotá, Distrito Capital.

Uno de los aspectos encontrados en trabajos de investigación previos en la Facultad de Educación, se refiere a la construcción de lo público desde la escuela. Se han identificado algunas prácticas asociadas a una concepción de lo público, pero no a un proceso educativo acción conciente y coherente para formar competencias culturales en los alumnos que se forman para ser ciudadanos con la participación de las comunidades educativas. Por ello se consideró necesario especificar y caracterizar procesos de construcción de lo público en la escuela, su pertenencia a una nación y la relación estado-sociedad y la prueba de una estrategia pedagógica que posibilite la formación de tales competencias para la construcción de lo público.

Hay dimensiones semánticas de lo público, tales como lo notorio, lo diáfano, lo que está a la vista de todos, lo vinculado con el poder, lo que es expresión de lo político. A través de las diferentes épocas históricas, la significación atribuida a los términos, público y privado, ha sufrido cambios; sin embargo, siempre convergen hacia la contraposición entre lo plural y lo singular; dentro de lo plural se habla de público, colectivo, comunitario, social; dentro de lo singular, de lo privado, lo individual, lo particular y lo personal. El espacio público fue definido inicialmente como el espacio relativo al Estado y a su acción de gobernar; luego esta definición se fue ampliando en la medida en que se buscaba una democratización del poder y en la medida en que pasa a ser un asunto de todos como construcción de lo común, lo que nos atañe a todos y nos pertenece.

Para que se construya lo público de manera colectiva, una estrategia fundamental es crear en las instituciones educativas espacios propicios para lograrlo a través del debate, la participación de las comunidades educativas y el desarrollo de estrategias pedagógicas colaborativas que formen a los alumnos para asumirse como ciudadanos que entienden y proponen el desarrollo de lo público.

El marco teórico se presenta en dos sentidos: la esfera de lo público con base en categorías lo definen en el marco del proyecto y los ambientes educativos y la construcción de lo público. En el primer aspecto se establecen algunos aspectos conceptuales de las categorías seleccionadas para caracterizar lo público y en el segundo se caracteriza, con base en resultados de proyectos anteriores, los ambientes de aprendizaje que potencien desarrollo de competencias valorativas de orden ciudadano, y una postura pedagógica de orden colaborativa como opción para desarrollar competencias relacionadas con la construcción de lo público.



La aparición del ágora en Grecia significa la vida con libertad. La libertad es la sustancia esencial de la política. Por eso, Arendt (1968; 4) afirma que la existencia de los ciudadanos arranca en el momento en que se presentan en el espacio de la polis. La participación del ciudadano en el espacio público funda la libertad. Arendt cree en la habilidad humana para trascender esta limitación del pensar. Pero no acepta que para ello se requiera empatía o capacidad para sentir los hechos públicos como si fuésemos otro ciudadano. Ese como si queda fuera de su pensamiento.

El concepto de ciudadanía contemporáneo asimismo atiende tanto a la vida cotidiana como a la vida pública. En general se hace una distinción entre la vida cotidiana personal centrada en la resolución de necesidades básicas y la esfera pública como ámbito libre de la ciudadanía para el tratamiento debatido de los asuntos comunes.

La construcción de lo público se logra en la medida en que haya procesos sociales, culturales y políticos cada ^v más ^e incluyentes de participación y deliberación entre ciudadanos, agentes y organizaciones de la sociedad. Esto significa construir procesos de democratización en diferentes ámbitos macro o micros como la familia y la escuela en procesos 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" (Garay, 2000: 39).

En este contexto, se formularon las siguientes preguntas que orientaron el proceso de investigación y que se responden en el presente informe con base en la información recolectada y la experiencia pedagógica desarrollada:

- ¿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 culturales¹ que potencian a los individuos para construir lo público?

El proyecto se desarrolló través de dos dimensiones metodológicas:

- a. Dimensión etnográfica en la cual se caracterizan los procesos de vivencia y construcción de lo público en algunas instituciones educativas;
- b. Dimensión de interacción pedagógica para desarrollar y validar un modelo colaborativo de laboratorios de construcción conceptual y actitudinal para la construcción de lo público.

El proyecto se desarrolló en diez instituciones educativas de Bogotá Distrito Capital², de las cuales seis son de orden oficial, de ellas dos nocturnas y cuatro instituciones

¹ Se asume el concepto de competencia cultural en el sentido de entender lo público, crear significados colectivos y actuar en contextos específicos para genera una cultura política de participación, convivencia y por tanto democracia.

² Centro Don Bosco Privado Diumo



diurnas de orden privado, una de ellas solamente femenina y otra solamente masculina.

El documento a continuación contiene el informe final del proyecto "La escuela y la construcción de lo público" y se presentan los siguientes aspectos:

I. Desarrollo de la experiencia pedagógica en las diez instituciones

El proyecto "La escuela y la construcción de lo público" en su última fase generalizó la aplicación de la estrategia pedagógica según el cronograma establecido. El énfasis de la estrategia en cada institución dependió de los resultados de la primera fase del proyecto (descritos en el informe 3). A continuación se describe de manera sintética dicha tarea y luego se hace el análisis de la validez de la estrategia.

El modelo pedagógico (descrito en el informe 2) descansó sobre tres aspectos y preguntas que dieron origen a estrategias pertinentes:

- Entendernos: Quiénes somos?
- Sentir la vida: Cómo vivimos conjuntamente en la institución educativa?
- Construir: Qué hacer para mejorar nuestra vida en común?

Propósito	Pregunta	Estrategia
Entendernos	Quiénes somos?	Interacción profunda entre los participantes
Sentir la vida	C ó m o v i v i m o s conjuntamente?	Explicitación de percepciones sobre lo público
Construir	Qué hacer para mejorar nuestra vida en común?	Creación de simbolismos y propuestas comunes

Don Bosco III Concesión Diurno
Guillermo Valencia Oficial Diurno
Guillermo Valencia Oficial Nocturno
Juan del Rizzo Privado Diurno
Pablo Neruda Oficial Diurno
Panamericano Oficial Diurno
Restrepo Millán Oficial Diurno
San Carlos Oficial Nocturno
San Juan Bosco Privado Diurno



1. Descripción de la aplicación de la estrategia según categorías en cada institución

El siguiente cuadro resume la aplicación del modelo pedagógico en las instituciones educativas en las fases de pilotaje y de generalización:

Colegio	Categorías trabajadas	Modelo pedagógico	Estrategias	Conclusiones
Don Bosco Pilotaje	Participación Convivencia Identidad Multiculturalidad Inclusión Contexto Espacio público Institucionalidad	Entendernos Sentir la vida Construir	Reflexión Juego de roles Observación Simulación Juego de roles Expresión gráfica Visualización Análisis mediático	Promoción de la participación Estímulo a la expresión Conceptualización de lo público Integración de la vida cotidiana escolar a una concepción de lo público Creación de espacios de interacción
Guillermo Valencia nocturno Pilotaje	Participación y convivencia Identidad, participación, espacio público	Entendernos Sentir la vida Construir	Reflexión Juego de roles Representaciones Simulación Interacción	Aceptación del diálogo como estrategia de solución de conflictos Visibilidad de los actores Reconocimiento de los actores Búsqueda conjunta de sentidos colectivos
Guillermo Valencia diurno	Participación Convivencia Multiculturalidad Participación, Identidad Contexto/espacio público Institucionalidad	Entendernos Sentir la vida Construir	Juego de roles Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición	Aportes a la construcción de identidad Estímulo a la expresión Promoción de la participación Análisis de multiculturalidad Conceptualización de lo público Búsqueda de sentidos colectivos
Pablo Neruda	Participación, Identidad Espacio público Multiculturalidad	Entendernos Sentir la vida Construir	Juego de roles Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición	Énfasis en la expresión Reconocimiento de subjetividades Análisis e interacción en espacio público Búsqueda de sentidos colectivos
Panamericano	Participación, Identidad	Entendernos Sentir la vida Construir	Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición	Experiencia de participación de los actores Reconocimiento de subjetividades



San Carlos (nocturno)	Participación, Identidad	Entendernos Sentir la vida Construir	Simulación Expresión Gráfica con espacios Exposición	Aceptación del diálogo como estrategia de solución de conflictos Experiencia de participación Reconocimiento de subjetividades Estímulo a la expresión
Restrepo Millán	Participación, Identidad	Entendemos Sentir la vida Construir	Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición	Búsqueda de sentidos colectivos Reconocimiento de subjetividades Análisis multicultural Estímulo a la expresión Interacción con espacio público
Don Bosco III	Participación Identidad Espacio público	Entendernos Sentir la vida Construir	Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición	Estímulo a la participación creativa de los actores Explicitación de concepciones y representaciones de lo público Análisis de rostros privados y públicos Énfasis en la construcción del "alma" pública Énfasis en la solidaridad como fundamento de lo público Uso muy apropiado de metáforas para compartir lo público Reconocimiento de perversiones de lo público Análisis de espacios de participación cotidiano, local, nacional e internacional.
San Juan Bosco.	Participación Identidad	Entendernos Sentir la vida Construir	Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios	Análisis de espacios de participación cotidiano, local, nacional e internacional. Visibilidad de actores Explicitación de concepciones y representaciones de lo público.
Juan del Rizzo	Espacio público Participación	Entendemos Sentir la vida Construir	Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios diferentes Expresión verbal	Estímulo a participación Reconocimiento multicultural Análisis del manual de convivencia Manejo de espacio público Énfasis en participación



2. Validación de la estrategia

La estrategia se validó en el pilotaje como se describe en el informe 3 de septiembre 15 de los corrientes. Después de esta fecha, se realizó la generalización de la estrategia y en cada Institución se recogieron datos sobre dos aspectos del trabajo pedagógico con los actores (profesores, alumnos y padres de familia) con base en dos preguntas:

- Qué aprendí?
- Cómo me parece la experiencia?

Las dos preguntas se encaminan a recavar información sobre los siguientes aspectos:

- **Propiedad** del modelo en relación con sus intencionalidades, acciones y participación de los actores;
- **Claridad** del modelo en cuanto a resultados;
- **Credibilidad** del modelo en cuanto a su relación con la vida cotidiana de la escuela;
- **Significatividad** en cuanto a las relaciones que guarda con la identidad y subjetividad de los actores.

Con base en los criterios anteriores, la evaluación que los participantes hicieron del modelo pedagógico tiene estas tendencias:

- Las intencionalidades son apropiadas con el planteamiento general del modelo y de la investigación en general;
- Las orientaciones teóricas son explícitas y coherentes con el proyecto y el proceso llevado a cabo;
- El modelo pedagógico ganó credibilidad porque se relaciona con la vida de los participantes, por tanto se relaciona con los aprendizajes previos y se hace significativo;
- El modelo de colaboración fue claro y pertinente y sirvió de forma metodológica para trabajar en las instituciones.
- La evaluación demuestra credibilidad en el modelo porque evaluó el aprendizaje en cuanto a los conceptos sobre lo público según las categorías descritas en el proyecto;
- El modelo estimuló fuentes de motivación en cuanto a participación, creación de materiales y discusión argumentada.

II. Análisis de resultados de la estrategia pedagógica aplicada

A lo largo de la historia educativa de la humanidad, la concepción de pedagogía como universal ha evolucionado, condicionadamente, por los andamiajes sociales,



culturales e ideológicos de los pueblos. La pedagogía pasó de un servicio doméstico –de la sociedad esclavista griega –a un *modus operandi* de transmitir formalmente conocimientos para preservar la cultura o un orden social establecido– sistema educativo. Sin embargo, todo enfoque pedagógico ha contado con un adjetivo circunstancial determinado por los énfasis de la comprensión educativa; así, por ejemplo, *Pedagogía del oprimido*, de Freire, denunció la "educación bancaria", dando pautas para plantear una "pedagogía de la liberación"

Las teorías o corrientes pedagógicas han oscilado en enfoques más o menos centrados en el docente o en el estudiante. Con todo, en la actualidad, ante las encrespadas aguas de la globalidad, las sociedades se debaten en la transición para llegar a constituirse en sociedades del conocimiento o sociedades del aprendizaje.

Una forma específica de organización social contemporánea plantea la generación, el procesamiento y la transmisión de la información todo lo cual se convierte en fuentes fundamentales de productividad y poder. De ser así, los centros educativos, y en ellos las aulas, y por ende sus docentes, estudiantes y padres de familia deberán asumir que la información es lo crucial y el punto neurálgico para articular los sectores educativos y productivos; es decir, el sistema educativo debe preparar ciudadanos para estas nuevas formas de producción y de poder. Sobre esto escribe Cornella en su ensayo que "una población educada es parte de la política industrial" de una nación, y señala que las políticas educativas deben perfilarse hacia el enfoque competitivo de la economía nacional. Asimismo, citando al premio Nobel Gary Becker (1997), Cornella argumenta que la educación de la población es el mejor "salvavidas" de una economía; en este contexto, toda inversión en educación es un "seguro" frente a la fragilidad de nuestras economías y nuestras endeblés sociedades civiles.

Esta complejidad de fenómenos culturales posibilitan un espectro para la construcción de lo público, ante el cual los aprendices (estudiantes, docentes, padres) pueden entablar un verdadero diálogo y construir aprendizajes significativos mediante metodologías innovadoras, tales como seguimientos temáticos, búsquedas especializadas, redes de trabajo, asignaturas, lecturas digitales alternativas, foros y discusiones, lecturas digitales, conceptualizaciones icónicas con imágenes digitales, uso de prensa, entre otras.

Es necesario aprovechar las posibilidades disponibles para difundir la información, generar demandas y, con ellas, estimular un diálogo más objetivo y consecuente dentro de la comunidad, y de ésta con las instituciones públicas y privadas que ofrecen y gestionan servicios de interés colectivo. Además, busca instituir un proceso pedagógico que potencie el desarrollo de comunidades educativas como fundamento de participación social general con base en la vivencia previa en la escuela donde la información es la estrategia clave y fundamental para una nueva dinámica social.

"Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su puesto en el cosmos, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su propio saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda.



Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible" (Freire, 1969).

Estas palabras de Freire, con las que inicia su *Pedagogía del oprimido*, tienen en la actualidad una peculiar vigencia, no sólo por el poder la información en relación con el destino del cosmos, sino por el desbordamiento de la información que ha agudizado la crisis de identidad, y por ende el surgimiento de las nuevas "prescripciones" y "adherencias" que configuran los escenarios globales.

Ante estos retos es necesario replantear el quehacer pedagógico como base educativa para formar al ciudadano de estas posibles ciudades. Por todo ello, la validación de un modelo pedagógico para lo público tiene de trasfondo la autonomía y la creatividad de los educadores para proponer pedagogías apropiadas a nuestros problemas y necesidades.

1. Aspectos conceptuales

1.1. Aprendizaje colaborativo

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 reunieron 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: 89.). Lo más importante en la formación de grupos de trabajo colaborativo es vigilar que los elementos básicos estén claramente estructurados para lograr que se produzca tanto el esfuerzo colaborativo en el grupo, como una estrecha relación entre la colaboración y los resultados.

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 así lograr 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 y el trabajo en equipo y valoración de las experiencias.

Por lo anterior, los resultados del análisis de las instituciones en cuanto al aprendizaje colaborativo permitieron percibir que la escuela es aún un espacio de encuentro, solidaridad, apoyo social y emocional, para el desarrollo social y cognitivo, partiendo del reconocimiento de la relación yo - nosotros, de sentir la vida como espacio de conocimiento y reflexión de lo que nos une como seres humanos y cómo construir alternativas de cultura política, entendida como vida colectiva que se ocupa de dar sentido a lo educativo, a lo pedagógico y en síntesis a la vida escolar como laboratorio fundamental para la vida social más amplia.

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.

1.2. Desarrollo humano

Encontramos en la mayoría de instituciones que los estudiantes, profesores y padres de familia desarrollan procesos de reconocimiento del otro en la diferencia, respetando las creencias y visiones de mundo. Frente a la relación con los maestros los alumnos perciben que son escuchados y tenidos en cuenta en muchas de las situaciones de la vida escolar, sin embargo en la toma de decisiones, no ven reflejadas algunas de sus solicitudes.

Los padres de familia en la mayoría de instituciones participan relativamente de la vida institucional. Se encuentra compromiso relativo frente a las directrices de la escuela, como el PEI y el Manual de Convivencia, en algunos casos el compromiso se halla debilitado asumiéndose una actitud de indiferencia y apatía.

Se refleja un sistema de creencias compartido, y una actitud de respeto y solidaridad hacia los demás. Se reconoce la diferencia como una posibilidad de conocer más a los otros y de compartir más desde la historia individual., exaltando más el modo de ser que las convicciones propias.

Se destaca como un hecho relevante el grado de confianza y credibilidad que los estudiantes, profesores y padres de familia tienen hacia su escuela. Se muestran convencidos de la pertinencia de la filosofía institucional, reconocen el nivel y los métodos de enseñanza de los maestros y valoran la relación pedagógica que establecen con ellos, así como los grados de confianza que logran con sus compañeros.

Con lo anterior se reconoce el lugar que la escuela 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.



1.3. Escuela como espacio de lo público

La escuela refleja las formas de pensar y de actuar de la sociedad, puesto que la escuela hace parte del contexto cultural y político. En ese orden, los actores de la escuela (directivos, maestros, padres y estudiantes) también tienen los conceptos tradicionales que se encuentran en la sociedad colombiana a cerca de lo público, concepciones que terminan siendo deformaciones o perversiones de lo público. Lo público, en esa idea arraigada, es lo estatal, entendiéndolo por ello lo que se denomina gobierno, autoridades, legisladores, fuerza pública, etc., es decir entes distantes, algo extraños para la vida cotidiana. Lo público también es reducido a lo oficial, es decir aquellos o aquello que trae un sello de legalidad, de autoridad, de mando, en cualquiera de los órdenes sociales, ya sean de orden nacional, regional o local.

Otro concepto de lo público, en el pensamiento tradicional, lo reduce al marco legal, a la norma expresada y consignada y que se erige como faro de orientación bien sea para seguirle o bien para evitarle, para escurrirse ante el contacto con todo lo que provenga de la ley o para intentar legitimar las decisiones o las acciones por la fuerza de la norma. Por último, lo público es concebido, tradicionalmente, como todo lo que significa ejercicio de dominación por parte de las autoridades. Ello conduce a que lo público termine significando todo lo que hay que resistir, ya sea oponiéndose o destruyendo, dañando, obstaculizando. Esta última concepción termina siendo la más perversa y la más dañina de todas porque convierte todo lo estatal, lo gubernamental, en el blanco de lo que hay que resistir, a veces con rabia, hasta buscar su deterioro o su destrucción; es decir, lo público, en esta concepción, no tiene dolientes

Los talleres en los colegios sirvieron de espacio de construcción de lo común, de identificación y de reconocimiento de que la escuela es una realidad construida desde las significaciones que cada uno de los actores aporta. Así la escuela es un escenario construido para el desarrollo de la cultura de lo público.

Es necesario una reconceptualización de lo público en la escuela. La vida cotidiana es tanto la vida académica, pública por tanto, como un espacio común de interacción de grupos y personas concretas con finalidades específicas para sí mismo y para la institución. Lo público en la escuela son tanto las acciones, el modelo curricular y las prácticas asociadas, las interacciones de aprendizaje y enseñanza, los procesos y resultados académicos, los documentos, el PEI, el manual de convivencia, como también son los problemas de relación tanto con el conocimiento como entre las personas. Las interacciones en el microcosmos de la escuela hacen parte de lo público y de los acuerdos de convivencia explícitamente definidos.

En síntesis, es necesario un trabajo de hacer explícitos tanto los ideales escolares que tiene o crea cada comunidad educativa (profesores, alumnos y padres de familia) como su práctica diaria en la vida escolar. Los dos aspectos son dos pilares de lo público. El primero plantea la creación de una cultura política de búsqueda dinámica y colectiva de sentido y el segundo plantea la construcción de un ambiente propicio para formarse como sujetos públicos que debaten y asumen un sentido colectivo para la



vida cotidiana. También es necesario distinguir entre lo público, lo privado y supuesto la intimidad de las personas.

El espacio público de la escuela es un espacio de interacción y creación de horizontes para todos en el cual caben todos sus participantes en una polifonía de voces culturales individuales y grupales. Por ello, se debe ampliar el marco escolar a todos sus actores para crear cultura de lo público, es decir una nueva cultura política. La escuela es un ámbito de gran credibilidad y esta es su fuerza para generar cambios en las mentalidades de sus actores. Cambios que se deriven de la formación, el pensamiento, las interacciones enriquecidas y el contacto con la ciencia, la tecnología y la cultura contemporánea. El mundo de hoy requiere hacer contactos con personas y grupos de diferentes culturas, países, regiones. Es posible que así podamos hacer efectivo el postulado de pensar globalmente y actuar localmente.

El espacio público de la escuela es hoy también un espacio de realidad aumentada. Además de constituirse en ambiente de aprendizaje de habilidades, competencias, saberes es un espacio potenciado para la vida social.

2. Aspectos estratégicos del modelo pedagógico

A continuación se analizan los pilares del modelo pedagógico aplicado: reconocimiento, sentir la vida y construir.

2.1. Estrategia de 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 de nuevo 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?

- Algún nivel de conversación: saludos, bromas casuales, entrar o salir en el mismo momento del colegio.
- Hacer tareas juntos antes de clase con algunos del "salón"
- Estar sentados en clase
- Trabajos de grupo en clase

El otro nivel de conversación (y de interacción) que se da en el sentido del profesor Maturana, lenguajeando, es decir, compartiendo significados y emociones, aparece



en "mi" grupo – el parche- y es un espacio privado en tanto pertenece a unos pocos y tiene sus propios códigos.

A pesar de la gran valoración de la amistad que los actores plantean, es necesario ampliar los marcos de aceptación, y 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.

a. Superación de la negación

Nuestro país tiene fenómenos de negación de actores que también se ha presentado en la escuela. Se niega la existencia del otro cuando se toman decisiones que lo afectan sin preguntar al menos su opinión. Con ello, se ignoran los actores de un proceso y se forman sistemas éticos heterónomos en los cuales los supuestos actores no participan y las decisiones son externas a cada quien. Esto por tanto, no estimula el desarrollo de personalidades y grupos autónomos.

En estos sentidos, la experiencia pedagógica desarrollada estimuló el análisis de espacios cotidianos, locales, nacionales e internacionales de participación, la diversidad como riqueza, la existencia de muchas culturas y etnias y fomentó la explicitación de concepciones y representaciones sobre lo público. Se actuó sobre el aserto de que el conocimiento del otro es un cerco contra su discriminación y su exclusión.

b. Multiculturalidad

La multiculturalidad es un concepto complejo, que subsume en él una variedad de creencias, políticas y prácticas en educación que pretenden dar una provisión de conocimientos y actitudes en una sociedad multiétnica. La educación multicultural se refiere a la implementación del pluralismo y la diversidad en todas las propuestas pedagógicas, recogiendo las profundas raíces que el multiculturalismo presenta en la sociedad (Cohen y Arato, 1986: 2 y 68).

Desde este punto de vista se observaron tres rasgos destacables para sacar provecho en aras de lo público: el primero es que los estudiantes gozan de la amistad como su mayor patrimonio moral; anteponen la amistad a todo diferencia y la principal razón por la cual aprecian la escuela, la calle, los ámbitos públicos, es por la oportunidad que tienen de hacer amigos, es el lugar donde tienen la oportunidad de encontrar amigos, de marcar un territorio y una identidad propios y de hurgar los espacios públicos en busca de amigos y de intercambiar con sujetos diversos.

En cuanto a los profesores, una inmensa mayoría de ellos, está despojada de prejuicios raciales, políticos o de credo de sus estudiantes. De igual manera son más abiertos a la diversidad de las ideas, las creencias, las formas de comportamiento, o las estéticas y las formas de diversión, aunque en varios colegios todavía los



manuales de convivencia pretenden consignar e imponer modelos de comportamiento; sin embargo, hoy esos maestros están más preparados para la escucha.

En los tres actores consultados se valora la amistad por encima de todo. Se manifiesta como positivo el intercambio con otras culturas, primando el respeto por la diferencia. Hay un reconocimiento de los otros como sujetos sociales y culturales en sus prácticas cotidianas.

c. Identidad

En esa relación compleja, los estudiantes comparten con otros en las múltiples nociones de espacio (escuela, barrio, ciudad), está ahí para interactuar, para construir una relación de amistad como igualdad, como relación simétrica, con intereses y actitudes similares. El establecimiento de una amistad es en último término una manifestación de la libertad que también se observa como una actividad ligada a los espacios del barrio y de la ciudad.

En cuanto a la identidad en los asuntos públicos, los actores participan en la reflexión de temas sobre los hechos relevantes que acontecen en lo cotidiano: violencia, economía, deportes, como los acontecimientos que más sobresalen en nuestro país y comparten diferencialmente los espacios de las instituciones, los de la ciudad y algunos del país. Muy pocos actores asumen tienen compromiso relativo a la decisión de lo público en espacios diferentes a la institución misma.

Por todo ello, la estrategia pedagógica buscó hallar espacios de identidad entre los actores: roles, manifestaciones culturales, conversaciones, discusiones conceptuales, acciones conjuntas, juegos, expresiones mediáticas. La identidad es un proceso de creación de un mundo interno en relación dinámica con lo externo, rico en imágenes, ideas, símbolos y sentidos, en el cual también se edifique un yo actuante y simbólico, que propicie la interacción con los demás y la comunicación implicada en el proceso de vivir con otras personas en círculos pequeños y grandes. La identidad se hace muy difícil en soledad y por ello, compartir y construir conscientemente³ la vida cotidiana de la institución educativa, generar mundos de relación en la escuela y en otros espacios favorece en los actores de la comunidad educativa la generación de:

- Seguridad de grupo

Los actores, (sobre todo los estudiantes) tienen grupos que les ofrecen seguridad emocional (y física) que pueden constituir un pilar para agenciar desarrollo social y cultural. La escuela, a veces no cuenta con este recurso para estimular dichos procesos y busca acabar sus organizaciones internas. En una mirada nueva sobre lo público, hay que contar con este hecho y asumirlo en sus estrategias pedagógicas de formación y de acción.

³ Con intencionalidades construidas compartidas



- **Lealtad compartida**
En actores del proyecto, sobre todo en los estudiantes, se encuentra que existen lealtades compartidas desde los roles que desempeñan, las acciones que desarrollan, las interacciones con las normas (contravenciones por ejemplo), los pequeños grupos atomizados que funcionan en la institución y sobre todo desde la amistad como lazo fuerte y fenómeno predominante.

- **Presunciones compartidas**
Las sociedades e instituciones transmiten a sus miembros rasgos que terminan siendo parte de su personalidad. Los procesos comunicativos verbales y no verbales de la escuela llevan mensajes que sirven de aprobación (o desaprobación) de las personas y que sustentan procesos de autoafirmación y autonomía. Este aspecto es una consideración necesaria en la vida cultural de la escuela en un mundo donde estamos llenos de información a veces en contravía de la comunicación y la expresión humanas.

- **Expresiones simbólicas**
En el desarrollo del proyecto encontramos diversos órdenes simbólicos pero valdría la pena asumirlo con más profundidad en otra propuesta. Encontramos ordenes conceptuales (conocimientos y saberes), comunicativos (interacción verbal y no verbal), ordenes normativos (manual, comunicado, cartas, circulares) y un orden simbólico de presunciones (rumores, lenguajes propios de algunos grupos, mensajes "cifrados"). Hasta donde fue posible, la estrategia pedagógica se valió de estos recursos simbólicos.

- **Aliento a la reflexión**
Sobre la base de que sin reflexión nuestra acción sería errática, la estrategia buscó estimular el debate y la discusión sensata y respetuosa para privilegiar la fuerza de los argumentos.

- **Estabilidad a través del cambio**
Una sociedad reflexiva analiza su historia y sus procesos para buscar cambios que favorezcan su desarrollo. Es decir, parte de lo que es para buscar el cambio con mucha flexibilidad. En la vida personal y social en la escuela se hace necesario tener actitudes similares. La flexibilidad admite los cambios necesarios y deseables para la colectividad. La pedagogía contemporánea tiene hoy otra función además de hacer análisis culturales y hacer intervención educativa y cultural, la función de crear las perspectivas de la escuela y la educación como proceso social.

En conclusión en este sentido de la identidad, para un escuela como microcultura o para una nación, es una riqueza que las personas que la conforman tengan identidad de ciudadanos activos y participantes que consideran alternativas y toman decisiones de importancia colectiva que no pasa por encima de las personas sino que considera que en la sociedad – la escuela- todos tenemos un espacio, un sitio don de cabemos como somos sin discriminación alguna.



2.2. Estrategia de sentir la vida, participar, “contarnos”

La estrategia de reconocimiento, sentir la vida, participar, y expresarse, contempla varios aspectos desde lo pedagógico y su potencialidad para formar en lo público: 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.

“Contarnos” fue una estrategia que se evidenció en los siguiente:

- Yo te cuento asuntos de mi vida para que tú y yo nos acerquemos;
- Tú y yo vamos por nuestra institución y hacemos el mismo recorrido con nuevos ojos;
- Nosotros hablamos de nuestro colegio: qué nos gusta y qué no para crearle otros futuros compartidos;
- Nosotros miramos las percepciones de los otros actores para juntar nuestros pensamientos y acciones;
- Recreamos algunos de nuestros procesos escolares para mirarlos de otra manera y apreciar su sentido;
- Analizamos nuestro mundo interno y sus relacionales con otros mundos nacionales e internacionales.

Contarnos tiene como fundamento el concepto del profesor Maturana de “lenguajear”⁴ (1991: 11) para crear instancia de convivencia. Es decir, crear significados con base en diferentes recursos simbólicos y “la vivencia de las emociones que nos entrelazan”. La conversación en el ágora dio lugar a la creación de la “cosa pública” donde se analizaban asuntos accesibles a todos para mirar, opinar, reflexionar y actuar. En estos mismos sentidos se ha trabajado en la estrategia pedagógica: conversar entre iguales.

Contextos de afinidades

En la estrategia de contarnos, participar, analizar la vida en común, encontramos que se explicitaron, compartieron y crearon afinidades. Se trató de comprender que es mucho más lo que nos acerca a los seres humanos que lo que nos separa.

El acercamiento al otro va surgiendo como producto de una concepción de amistad que surge desde las afinidades y la compatibilidad de intereses, desde allí construye lo que significa el respeto desde los diferentes niveles de la expresión, asumiendo

⁴ Lenguajear se refiere a coordinación de coordinaciones en el lenguaje y la vivencia afectiva que lo acompaña: entender en contexto, entender el significado de lo que el otro dice en todas sus dimensiones.



que el otro se encuentra en la disposición y en la misma condición para dialogar conmigo.

Las afinidades sobre las cuales se construyeron conversaciones (se entiende que los actores llevan algún tiempo de interacción en algunos niveles), fueron una excusa para ampliar el espectro de conocimiento de los otros y del mundo cotidiano donde interactúan los participantes:

- el recorrido de mi vida;
- el recorrido de nuestra vida juntos en la institución;
- qué tanto asumo a la institución como mía/nuestra;
- qué me/nos gusta de esta institución y qué no;
- cómo escojo a mis amigos;
- qué lenguajes uso/usamos para expresarnos;
- cuánto se de esta institución;
- qué esperamos de este País.

Las afinidades encontradas se sitúan con claridad en que los actores buscan espacios de comprensión con personas de su profesión, situación vital (edad, género), gustos, cercanía de vivienda, lenguajes similares, símbolos compartidos. No hay prejuicios de etnia, religión o género en la escogencia de amigos y el mundo cotidiano de la escuela los convoca a tener también variedad de mundos privados. En la vivencia cotidiana y académica hay coexistencia de esfera pública con esferas privadas. La estrategia buscó apoyar el análisis de lo público en la escuela, lo común, lo que nos une, nos convoca, nos hace trabajar juntos, lo visible y dignos de saber, frente a lo privado e íntimo. El trasfondo de la estrategia fue asumirse como sujeto público en un espacio público como es la escuela.

2.3. Estrategia de construir

La estrategia de construir buscó generar fuerza "yoica" y fuerza grupal para recocerse 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 público⁵
- 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

⁵ La esfera de lo público se refiere a lo común o lo que debería ser común en la institución: procesos de aula, construcción y desarrollo de un sentido institucional, PEI, manual de convivencia, procesos pedagógicos, evaluación, gobierno escolar y a la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones



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 la escuela 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, 2001:1).

De otra parte, una educación orientada hacia la formación de ciudadanos para una sociedad auténticamente humana tiene que ser consciente de los medios que empleará para formar adecuadamente a sus alumnos en nuevos sistemas que tengan en cuenta valores personales y comunitarios, que establezcan métodos coherentes con las capacidades individuales y el desarrollo social, cultural y productivo del país. Justamente por el reconocimiento inmenso que se hace del papel de la educación en valores en la generación de sociedades nuevas que puedan vivir en un marco de democracia, tolerancia y aceptación de las diferencias.

La formación ciudadana se va logrando en la medida en que se generen procesos sociales, culturales y políticos más incluyentes, que propicien la participación y la deliberación entre ciudadanos, agentes y organizaciones de la sociedad. Esto significa fomentar procesos de democratización en diferentes ámbitos para transformarlos en espacios democráticos por su carácter participativo, de tolerancia, de reconocimiento y de convivencia, empleando medios de información para la construcción reflexiva de la vida ciudadana y la democratización de la sociedad a la luz de los avances de la humanidad y de las exigencias de la globalización imperante (Garay, 2000: 39).

Para que se construya ciudadanía de manera colectiva, una estrategia fundamental es crear espacios propicios para lograrlo a través del debate, la participación de las comunidades educativas y el desarrollo de una pedagogía para lo público como espacio ciudadano.

Sobre esta base, podrían definirse competencias sociales (Zariffian, 1998) como un saber-ser ciudadano, poseyendo las capacidades desarrolladas en tres campos principales: ser autónomo, ser responsable al tomar decisiones y poseer capacidad de comunicación social. Por su parte, el sistema educativo en general y las instituciones educativas en particular han de plantear el andamiaje discursivo de la tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de lo diferente, la necesidad de la convivencia entre distintos (la consideración de la "otredad")

Así mismo, nos ha parecido interesante la noción de competencias para ser "Actor Social", es decir, el sujeto o núcleo de la participación (Serna, 1998, pp 42-57): capacidad de lograr objetivos personales, capacidad de comunicar, y conciencia de ciudadanía. Por igual, hay que destacar que existe un fuerte componente psicológico en la construcción de competencia social (hablamos de autonomía, capacidad de toma de decisiones, habilidades para la interacción comunicativa), que justamente se da a través de los procesos de socialización y, por ello, se requiere un período de aprendizaje para la adquisición de las competencias sociales que permiten la participación. Proceso que será conducido, en el medio social, a través de



instituciones como la familia, la escuela, las organizaciones de la comunidad y el Estado.

3. Logros del modelo pedagógico

3.1. Intencionalidades

La práctica del modelo buscó la coherencia entre su formulación y su desarrollo con los tres grupos de actores para hacer evidentes sus logros. Los objetivos se alcanzaron en los tarea grupos de actores educativos.

3.2. Reglas de juego

a. Aprendizaje en contextos colaborativos: "juntos nos levantamos, separados nos caemos."

Este aspecto se refiere a que la estrategia buscó la conformación de equipos como unidades colaborativas donde hubo, como elementos básicos:

- **responsabilidad individual:** todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo
- **interdependencia positiva:** los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común
- **habilidades de colaboración:** las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos
- **interacción promotora:** los miembros del grupo que interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje
- **proceso de grupo:** el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

El aprendizaje colaborativo fomenta el trabajo en equipo, la discusión, la participación responsable en las tareas y la capacidad de hacer acuerdos.

b. Análisis cognitivo-valorativo

Este aspecto se refiere a que se buscó formar algunas competencias cognitivas-valorativas en los participantes como las siguientes:

- **Análisis y valoración de situaciones:** en la medida en que se trabajó con el análisis de conflictos y las soluciones posibles.



- Argumentación y discernimiento: en cuanto se espera trabajar en discusiones sobre la base de argumentos y desarrollo de lógicas informales de razonamiento.
- Solución de problemas: los actores participar en algunas simulaciones que siguen una lógica de solución.

c. Desarrollo estético

Este aspecto se refiere a que se generaron algunas experiencias estéticas para ganar la participación de los miembros de las comunidades educativas participantes. Se trabajó con algunos lenguajes de expresión para que hubiese formas creativas se identificaran situaciones, se ofrecieran opiniones y expresaran acuerdos o desacuerdos y así ganar espacios para la participación de las comunidades.

3.3. Estrategias pedagógicas

En el desarrollo del modelo pedagógico se emplearon estrategias variadas acordes con los resultados de cada categoría en las instituciones para hacer los énfasis correspondientes. A continuación se desglosan las categorías y las estrategias de las ocho instituciones donde se generalizó el modelo pedagógico:

Guillermo Valencia diurno	Participación Convivencia Multiculturalidad Participación, Identidad Contexto/espacio público Institucionalidad	Juego de roles Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición Análisis de caso
Pablo Neruda	Participación, Identidad Espacio público Multiculturalidad	Juego de roles Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Análisis de caso
Panamericano	Participación, Identidad	Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición Solución de problemas
San Carlos (nocturno)	Participación, Identidad	Simulación Expresión Gráfica Interacción con espacios Exposición Análisis de caso
Restrepo Millán	Participación, Identidad	Simulación Análisis de caso Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición
Don Bosco III	Participación Identidad Espacio público	Simulación Expresión gráfica Interacción con espacios Exposición



San Juan Bosco.	Participación Identidad	Simulación Análisis de caso Expresión gráfica Interacción con espacios
Juan del Rizzo	Espacio público Participación	Simulación Análisis de caso Interacción con espacios diferentes Expresión verbal

Los resultados estratégicos de estas aplicaciones demuestran que el modelo se adapta a necesidades particulares y es flexible en su concepción y su práctica.

3.4. Evaluación del aprendizaje

El modelo pedagógico es sencillo y permite la evaluación del aprendizaje con estrategias simples pero que dan cuenta de un proceso. En una próxima propuesta sería interesante indagar sobre formas más amplias y prácticas de evaluación de aprendizajes sobre lo público.

4. Roles de los actores

Los actores en que participaron en el proceso pedagógico fueron activos, dinámicos y creativos, estaban realmente motivados y mostraron tendencias propositivas. Las metodologías de solución de problemas y de análisis de casos son apropiadas para crear espacio de reflexión y acuerdo de soluciones.

5. Empleo de recursos

- Autobiografía

La autobiografía adquiere importancia en el proyecto como expresión de personalidad individual y una transformación del espacio privado en espacio público. Cada persona afirma y crea un yo en el proceso de la narración gráfica y escrita en el relato de vida; narra el yo que tiene adentro y que se ha ido formando a través del tiempo y la reelaboración de los hechos permite reconocer un proceso que se dirige hacia una meta y un fin específicos y reconstruye su unidad y su identidad a través del tiempo para dar sentido a su vida.

La autobiografía es un recurso probado que apoya la construcción de significados colectivos para la vida con base en el reconocimiento y aceptación del otro: sus posibilidades y sus limitaciones.

- Percepción de espacio público

La percepción del espacio público se observó tanto a través de relatos sobre procesos de socialización y de representaciones sociales de modelos aceptados por su ambiente como de visualización de alternativas de vida futura: cuáles estímulos se encuentra, cuáles prohibiciones y cuáles condicionamientos.



Los actores del proyecto, en buena mayoría se mostraron escépticos sobre el futuro del país pero muestran una enorme credibilidad en la escuela. Esto la hace un espacio fuerte para cambiar las percepciones de lo público y apoyar la solidaridad como eje de su construcción.

Significatividad

Este aspecto de los recursos empleados se refiere a que sus contenidos, uso y producción se pudieron relacionar de manera no arbitraria y sustancial con la estructura cognitiva de los participantes y elaborar un significado lógico, es decir, relacionado de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes de los participantes sobre lo público en las instituciones.

Simbolismos

Una característica de los recursos empleados fue el uso de simbolismos (colores, figuras, materiales, lecturas, dibujos) que propiciaran la creación lazos emocionales iniciales y luego cognoscitivos. Los símbolos buscan trabajar en dos sentidos: significación y pertenencia, a la cultura. Es necesario comprender que los participantes de una institución escolar necesitan tanto saberes y logros de aprendizaje cognitivo como construir simbolismos que ratifiquen nuestra identidad social y amplíen también nuestra condición de ciudadanos de este país y del mundo contemporáneo.

6. Función del ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje generado en las aplicaciones logró:

- Creación de atmósfera positiva
- Rompimiento de esquemas adicionales de clase
- Interacción en pequeños grupos y en grupos generales
- Consecución de aportes individuales y grupales

III. Análisis de lo público en las diez instituciones

1. Características de lo público en las instituciones

En términos generales se encuentra que las instituciones y sus actores tienen representaciones mentales y culturales sobre lo público pero no tienen referentes conceptuales que pueden colaborar a construir una comprensión más profunda. Las comunidades consultadas tienen comprensiones sobre aspectos relacionados con las categorías del proyecto sin asociarlas a las prácticas personales o institucionales.

- Entre un 80 y un 90% las comunidades consultadas sobre los aspectos de multiculturalismo, inclusión, identidad, y manejo de espacio público responden de manera positiva y con actitudes de convivencia, aceptación y diálogo.



- En un 80% las comunidades plantean credibilidad por la institución escolar. Para un 60% - 70% hay credibilidad por el ejército y entre un 5 y 10% existe credibilidad por las otras instituciones consultadas: policía, partidos políticos, gobierno, medios de comunicación y congreso.

- En un 80% las comunidades dicen que resuelven sus conflictos con base en el diálogo, dato que debe confrontarse en un proceso posterior de triangulación de la información.

- Se observa tendencia hacia el desconocimiento de derechos y deberes del PEI y del manual de convivencia.

- Se observa que las comunidades más los estudiantes y los profesores que los padres, hacen uso del espacio público. Se observa que los estudiantes de los colegios públicos hacen uso de los baños para dejar diferentes mensajes.

- En general los colegios privados tienen espacios físicos cuidados y amplios. Algunos de los colegios públicos tienen restricciones de espacio, no tienen muchos espacios para juegos, deportes, auditorios. Incluso hay restricciones para el uso de algunos espacios como los baños.

- Los documentos analizados presentan pocas referencias a lo público y los manuales de convivencia tienen referencias a derechos y deberes, algunos con desbalances en el número de derechos frente al número de deberes.

- Existe una tendencia a mirar lo público con criterios privados. Es decir, con criterios personales, de interés particular y sin que haya niveles de participación o de consulta altos con la comunidad educativa.

2. En los resultados y la interpretación de categorías se encuentran los siguientes rasgos generales relacionados con lo público:

Acción: En la mayoría de instituciones y actores participantes se aprecia un conjunto de representaciones y concepciones de mundo, ligadas a conocimientos prácticos, intereses personales, sociales, concepciones éticas y, por supuesto el mundo de las valoraciones. La mayoría de instituciones y actores tienen la norma como criterio para la acción institucional. Sin embargo, Es preciso aun trabajar en lo que Arendt (1997:223) dice que el "logro esencial de la acción es el autoconocimiento...No nos conocemos nosotros mismos...Más bien descubrimos quiénes somos en el proceso de revelarnos ante los otros"

Discurso: En la mayoría se reconoce un buen nivel de información, falta por establecer su relación con la toma de decisiones pero en lo relativo a la relación información-conocimiento disciplinar es bastante estrecha.

Encontramos en la mayoría de instituciones que los estudiantes, profesores y padres de familia desarrollan procesos de reconocimiento del otro en la diferencia,



respetando las creencias y visiones de mundo. Frente a la relación con los maestros los alumnos perciben que son escuchados y tenidos en cuenta en muchas de las situaciones de la vida escolar, sin embargo en la toma de decisiones, no ven reflejadas algunas de sus solicitudes.

Los padres de familia en la mayoría de instituciones participan relativamente de la vida institucional, sacralizan los espacios y están solo cuando son llamados. Su palabra se escucha menos en la mayoría de instituciones, con excepción de alguno de los colegios privados.

Roles sociales: Se encuentra compromiso relativo frente a las directrices de la escuela, como el PEI y el Manual de Convivencia, en algunos casos el compromiso se halla debilitado asumiéndose una actitud de indiferencia y apatía.

Se refleja un sistema de creencias compartido, y una actitud de respeto y solidaridad hacia los demás. Se reconoce la diferencia como una posibilidad de conocer más a los otros y de compartir más desde la historia individual, exaltando más el modo de ser que las convicciones propias.

Espacio público: Se percibe apropiación del espacio público. Los actores educativos se movilizan, se desplazan, usan los espacios y construyen lugares comunes en la institución. Algunos actores usan poco la ciudad como espacio público por razones de orden económico, ocupacional y de seguridad. Para los estudiantes la ciudad sí es espacio público en el sentido de vivencia y construcción de relaciones sociales.

El espacio público de la institución es el lugar que convoca a los actores; siguiendo la metáfora del médium, es una especie de mesa en el centro en torno a la cual se pueden encontrar porque en este se halla un sitio de ubicación sin tener que caer los unos sobre los otros o invadir el espacio de los demás.

Los profesores comparten los espacios de las instituciones, los espacios de la ciudad y algunos del país. Muy pocos profesores asumen algunos aspectos en el exterior. Tienen compromiso relativo con la discusión y decisión de lo público en espacios diferentes a la institución misma. El uso del espacio público es por tanto diferencial y quienes menos tienen acceso a él son los padres de familia.

Identidad: En esa relación compleja, los estudiantes comparten con otros en las múltiples nociones de espacio (escuela, barrio, ciudad), está ahí para interactuar, para construir una relación de amistad como igualdad, como relación simétrica, con intereses y actitudes similares. El establecimiento de una amistad es en último término una manifestación de la libertad.

En cuanto a la identidad en los asuntos públicos, los estudiantes participan en la reflexión de temas sobre los hechos relevantes que acontecen en lo cotidiano:



violencia, economía, deportes, como los acontecimientos que más sobresalen en nuestro país.

En este sentido, la identidad cultural se ha de abordar como problemática colectiva (e individual); Abou (1995: 39) retoma la idea de Durkheim de la conciencia colectiva para recordar que es más que la suma de las conciencias individuales, la trasciende y se impone a ellas por medio de la educación y de la vida social común. Así, la identidad cultural de una persona se enmarca en una identidad global que “es una constelación de identificaciones particulares en instancias culturales distintas” (Abou, 1995: 40).

Subjetividad y ciudadanía:

La deliberación pública podría definirse como el dialogar y aprender en conjunto acerca de cuestiones de interés común que afectan a más de un individuo. Su objetivo es la creación de un consenso y de la toma de decisiones y sobre todo, una mayor comprensión y respeto por los diversos puntos de vista. Este aspecto es un tanto crítico con algunos actores de las comunidades educativas (estudiantes y padres) y se observa un alto grado de escepticismo o desencanto por cada una de las instituciones en su actuar político y social.

Se destaca como un hecho relevante el grado de confianza y credibilidad que los estudiantes, profesores y padres de familia tienen hacia su escuela. Se muestran convencidos de la pertinencia de la filosofía institucional, reconocen el nivel y los métodos de enseñanza de los maestros y valoran la relación pedagógica que establecen con ellos, así como los grados de confianza que logran con sus compañeros.

Multiculturalidad:

Se manifiesta como positivo el intercambio con otras culturas, primando el respeto y la amistad. Hay un reconocimiento de los otros como sujetos sociales y culturales en sus prácticas cotidianas. Se valora la amistad por encima de todo en los tres actores educativos consultados. En la práctica pedagógica institucional no se acusa de exclusión o de discriminación aun cuando no haya una representación más conceptual del asunto. Parecería que es necesario que la escuela asuma unos conceptos y posiciones más explícitas al respecto. Como dice Dickerson (1993: 70) entiende que la Educación Multicultural es un complejo sistema de educación que incluye la promoción del pluralismo cultural y la igualdad social, promocionando la diversidad en todas las áreas del conocimiento escolar y las formas y los comportamientos de las personas que trabajan en el ámbito educativo deben ser acordes con la diversidad existente dentro de la sociedad



3. Lo público y lo privado en las instituciones

3.1. Concepciones tradicionales sobre lo público:

La escuela refleja las formas de pensar y de actuar de la sociedad, puesto que la escuela hace parte del contexto cultural y político. En ese orden, los actores de la escuela (directivos, maestros, padres y estudiantes) también tienen los conceptos tradicionales que se encuentran en la sociedad colombiana a cerca de lo público, concepciones que terminan siendo deformaciones o perversiones de lo público. Lo público, en esa idea arraigada, es lo estatal, entendiéndolo por ello lo que se denomina gobierno, autoridades, legisladores, fuerza pública, etc., es decir entes distantes, algo extraños para la vida cotidiana. Lo público también es reducido a lo oficial, es decir aquellos o aquello que trae un sello de legalidad, de autoridad, de mando, en cualquiera de los órdenes sociales, ya sean de orden nacional, regional o local.

Un tercer concepto de lo público, en el pensamiento tradicional, lo reduce al marco legal, a la norma expresada y consignada y que se erige como faro de orientación bien sea para seguirle o bien para evitarle, para escurrirse ante el contacto con todo lo que provenga de la ley o para intentar legitimar las decisiones o las acciones por la fuerza de la norma. Por último, lo público es concebido, tradicionalmente, como todo lo que significa ejercicio de dominación por parte de las autoridades. Ello conduce a que lo público termine significando todo lo que hay que resistir, ya sea oponiéndose o destruyendo, dañando, obstaculizando. Esta última concepción termina siendo la más perversa y la más dañina de todas porque convierte todo lo estatal, lo gubernamental, en el blanco de lo que hay que resistir, a veces con rabia, hasta buscar su deterioro o su destrucción; es decir, lo público, en esta concepción, no tiene dolientes.

3. 2. Qué es lo público

Los talleres de pilotaje de la estrategia, en dos colegios, y los talleres de socialización en las demás instituciones, con estudiantes, padres y profesores, tienen como objetivo reevaluar esas concepciones tradicionales sobre lo público para resignificar el concepto de lo público desde dos ejes fundamentales tomados de la obra de Hannah Arendt (1993):

A- Lo que es digno de ser visto y oído por todos

-La dignidad de los asuntos públicos la determina si aquello que vemos u oímos todos cohesionan el colectivo, es decir, le da sentido.

B- Lo que nos es común a todos:

-Los asuntos son públicos porque nos unen y, a la vez, nos diferencian. Es el mundo construido entre todos, que nos acerca, nos crea identidad, permitiéndonos mantener la diferencia.



3.3. Lo político

También la escuela, como la sociedad colombiana, maneja unas concepciones tradicionales sobre la política las cuales están bastante arraigadas en el imaginario de los ciudadanos, concepciones que se requiere desalojar o despejar para que la escuela consiga pensarse y realizarse como un espacio privilegiado para la formación de la esfera pública. Sobre la política existen unos prejuicios que inciden en el grado de indiferencia de los actores de la sociedad frente a los asuntos públicos y que refuerzan las concepciones tradicionales y prejuiciosas, que se mencionaron atrás, sobre lo público.

3.4. Los prejuicios sobre la política

Un primer prejuicio que se tiene frente a la política es que ésta es un asunto de expertos, de técnicos, o de individuos dedicados exclusivamente a los asuntos de gobierno o de actividades legislativas, es decir que la política es una especie de administración ajena que no compete al ciudadano del común. Por esa vía se funda un segundo prejuicio y es que la política se convierte en sinónimo de engaño, de mentira, de trampa, de abuso, de indelicadeza, etc., por lo cual hay que mantenerse en actividades lejanas y asépticas frente a la política, y, cuando se pueda, hacer coro de los discursos o las arengas antipolíticos, es decir hacer del ciudadano un ser apolítico o antipolítico.

Un tercer prejuicio tiene que ver con pensar la política como causante de la violencia, de la inseguridad y del terror, lo cual hace ver que la política es una actividad que se convierte en amenaza contra la existencia misma, y que lo mejor que podría ocurrirle a la sociedad es que pudiera acabar con la política, es decir abrazar gobiernos autárquicos y autoritarios que clausuren los espacios de la política como los órganos legislativos o las asociaciones cívicas. El cuarto prejuicio, que pareciera el más inocente, resulta siendo el de mayor refugio y el que más comodidad ofrece, y es pensar la política como un simple ejercicio electoral, de sufragio periódico que, coyunturalmente, ofrece al ciudadano la posibilidad de elegir sus representantes para la política, guardando la vana ilusión de elegir los mejores, de escoger las propuestas más acordes a los intereses de cada quien y endosarle la decisión a los elegidos. Ante la frustración de los electores, persiste la ilusión de que quizá en una próxima elección no se equivoquen, y que si la política falla, la responsabilidad es de los políticos que fueron elegidos y que el ciudadano, desentendido de los asuntos públicos, no conlleva ninguna responsabilidad más que la del sufragio.

3.5. ¿Qué es la Política?

La estrategia pedagógica propuesta persigue que los actores de la escuela, donde se está aplicando ésta, reelaboren la significación de la política desde sus propias prácticas asumiendo que la política es una actividad humana, el estar entre nos o el estar entre los hombres (Arendt, 1997), es decir que la política son las prácticas con las cuales los hombres y mujeres se ocupan de los asuntos públicos, de generar los espacios y los ambientes donde interactuamos, donde convivimos. La política nos



educa para estar alerta de las desviaciones que pueda tomar la esfera pública y para aplicar las correcciones requeridas en aras de garantizar un lugar y unos intercambios que garanticen la permanencia de los derechos, la vigencia de los acuerdos y la posibilidad de lograr las realizaciones individuales y colectivas en ambientes de respeto, convivencia y solidaridad.

3.6. El mundo de la vida y la escuela

El desarrollo de la estrategia, en su etapa de validación, ha permitido interactuar con los diferentes actores de las escuelas mediante talleres y ejercicios lúdicos, lo mismo que conversatorios, a través de los cuales se busca promover entre estudiantes, profesores y padres de familia la imagen de la escuela como un espacio de encuentro de sujetos que construyen un espacio común a partir de las diferencias de género, de grupo social, de credo religioso, de rango de edad, de gustos, de formas de diversión, o de concepciones políticas. El encuentro en la escuela enriquece el proceso de formación de identidad y de construcción de un sujeto colectivo multicultural, diverso, ajeno a consensos impuestos o a uniformidades que no se sostienen en el foro interno de cada individuo.

Ello mismo permite que la escuela se proponga como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la esfera pública toda vez que genere ambientes propicios para los intercambios, donde el conflicto no se evada o se estigmatice sino que se potencie como una posibilidad de lograr la civilidad marcada por el respeto, el reconocimiento, la validez de las creencias del otro, y la oportunidad para significar y resignificar las propias, mediante ambientes de comunicación fluidos tanto en las prácticas pedagógicas del aula como en las actividades de descanso en patios, sanitarios y corredores, o de carácter lúdico y artístico que son recurrentes en la escuela y que los estudiantes legitiman constantemente.

4. Hallazgos según los actores

El ejercicio de etnografía en los diferentes centros educativos del proyecto, la información consignada en los cuestionarios que los estudiantes, profesores y padres han respondido y los talleres con los diferentes colectivos, permiten observar unos hallazgos en los diferentes actores, a partir de los cuales se pueda diseñar la estrategia pedagógica definitiva a proponer a cada institución, hallazgos que identifican fortalezas sobre las cuales la escuela puede enfatizar para la formación de la esfera pública, y debilidades que las instituciones deben atender con el ánimo de generar garantizar una esfera pública sólida.

4.1. Estudiantes

A. Fortalezas: se observan tres rasgos destacables para sacar provecho en aras de lo público: el primero es que los estudiantes gozan de la amistad como su mayor patrimonio moral; anteponen la amistad a todo diferencia y la principal razón por la



cual aprecian la escuela, la calle, los ámbitos públicos, es por la oportunidad que tienen de hacer amigos. Una segunda fortaleza son sus lenguajes, sus ritmos y sus lógicas generacionales, bastante intensas (hablando en el lenguaje propio de ellos); tienen la capacidad de atender múltiples actividades, con formas de atención y de concentración que van desde el juego, el consumo de mensajes, el intercambio y la ocupación que demande un ejercicio, una tarea o un desplazamiento, todo a la vez, casi frenéticamente; así mismo son prácticos y sintéticos en los lenguajes y los términos que utilizan. Una tercera fortaleza, en la cual convergen con sus maestros y padres es la confianza, en alto grado, que suscita en ellos la escuela, a la cual no solo acuden y validan como centro de aprendizaje sino como lugar donde tienen la oportunidad de encontrar amigos, de marcar un territorio y una identidad propios y de hurgar los espacios públicos en busca de amigos y de intercambiar con sujetos diversos.

B- Debilidades: Una gran mayoría manifiesta disposición para participar en todas las actividades lúdicas o artísticas que el colegio les ofrezca, pero pocos muestran disposición para participar en actividades que impliquen compromisos como por ejemplo el gobierno escolar u otras actividades que demanden mayor presencia activa, discurso y acción en instancias de decisión. Defienden su posición con argumentos que van desde *"no es mi estilo"*, *"no me gusta perder tiempo"*, *"nunca se solucionan las cosas"* hasta *"que cada quien resuelva sus problemas"*.

Una segunda debilidad es que aunque son asiduos en actividades masivas como el deporte, la rumba juvenil o la visita a lugares amplios como los centros comerciales, allí asumen un comportamiento tribal, que les cohesiona sobre una identidad por odio: forman parte de las "barras" de fútbol o se agrupan para la riña en fiestas o sitios públicos, organizados o asociados, coyunturalmente para agredirse, para pelear o para insultarse mutuamente.

4.2. Profesores

- **Fortalezas:** también se identifican tres fortalezas que les caracterizan: la primera es que en la gran mayoría se observa una identidad como maestros, es decir, gustan de su profesión, sienten que lideran procesos de formación que demandan de ellos pasión, dedicación y esfuerzo, por lo cual, pese a las políticas oficiales que a veces les resultan lesivas, insisten en continuar capacitándose e intentando recrear y renovar sus prácticas pedagógicas. La segunda es que, una inmensa mayoría, está despojada de prejuicios raciales, políticos o de credo; son más abiertos a la diversidad de las ideas, las creencias, las formas de comportamiento, o las estéticas y las formas de diversión, aunque en varios colegios todavía los manuales de convivencia pretenden consignar e imponer los modelos de vestuario y de moda de profesores y directivos; si embargo, hoy esos maestros están más preparados para la escucha. La tercera fortaleza es su confianza en la escuela, la cual representa para ellos no sólo empleo, en términos de ingresos y seguridad, sino también espacio de trabajo, esto es, lugar para la creación, para la realización profesional y espacio para el crecimiento personal gracias a la oportunidad del intercambio con diferentes actores-



- Debilidades: en las respuestas del cuestionarios se observa una baja disposición y disponibilidad para la asociación; algunos pertenecen al sindicato de maestros, y un buen número está vinculado a cooperativas del magisterio o fondos de empleados de los colegios, pero ninguno de quienes respondieron el cuestionario manifestó pertenecer a asociaciones cívicas, a grupos académicos formales, o a alguna organización de carácter político. Cabe destacar que esta no es una debilidad solo de los maestros; por el contrario, es una debilidad estructural de una sociedad como la colombiana que carece de una sólida sociedad civil o de una opinión pública fuerte; el nivel de organización social y cívica en Colombia es muy precario. La segunda debilidad es el escepticismo y la desconfianza en todas las demás instituciones, diferentes a la escuela: gobierno, congreso, fuerzas armadas, medios de comunicación, partidos políticos. Esta desconfianza, que se traduce en escepticismo, se presenta como una debilidad por que de allí degenera la falta de atención sobre los asuntos públicos, la indiferencia cómplice frente a los problemas de corrupción administrativa, y la renuncia cómoda a salir a participar en los escenarios políticos de la ciudadanía diferentes a las urnas.

4.3. Padres de familia

A. Fortalezas: En los padres de familia se observan dos fortalezas a tener en cuenta: la primera es que en un buen número manifiestan participar en las juntas de acción comunal y en las actividades que de estas entidades se proponen para los diferentes barrios en que habitan; esa misma disposición se percibe cuando el colegio es el que les convoca e invita a participar en actividades comunitarias para conseguir recursos como bazares, bingos, fiestas o actividades artísticas. La segunda, al igual que sus hijos y los profesores, es la confianza que tienen sobre la escuela, porque continúan creyendo que lo que ella ofrece a sus hijos como educación es una oportunidad para la inserción social.

B- Debilidades: como debilidades se observan dos fenómenos: el primero es que, pese a que manifiesten su confianza en la escuela, sus relaciones con ésta son de carácter formalista: responden a las convocatorias que los directivos y maestros les hacen para la entrega de boletines, para los diálogos individuales con respecto al comportamiento de sus hijos, o respaldan las actividades para conseguir recursos, pero siempre de carácter formal y coyuntural. A excepción de las asociaciones de padres, no muestran iniciativa por vincularse más al colegio, por conocerlo más en detalle y por estar más presentes en sus actividades. La segunda debilidad, es del mismo carácter que la de los profesores, tratándose de un escepticismo y una desconfianza en toda institucionalidad pública diferente a la escuela, actitud que preocupa no sólo por los efectos nocivos en el desarrollo de la política nacional sino porque dicha actitud tiende a reproducirse en las generaciones posteriores.



IV. Hallazgos generales del proyecto

1. Teóricos, pedagógico-educativos

a. Hacer público lo público en la escuela

La escuela es un ámbito de deliberación en el cual concurre una pluralidad de perspectivas movilizadas formal e informalmente. Esta interacción por medio del discurso debe cumplir con procedimientos que regulen la participación de los afectados por una norma y permitan su participación en las decisiones..

Promover el debate como encuentro de ideas para tomar decisiones, ofrece una fuerza considerada válida desde los buenos argumentos. Como Habermas y muchos otros han mencionado, la salud de una democracia depende de la existencia de un ámbito público rico en espacios de discusión, con amplia participación y con participación de calidad. No es sólo la cantidad de la participación (o la apertura del espacio) sino también la calidad de la participación lo determinante. Frente a las complejidades que se viven en el mundo contemporáneo, la noción habermasiana de espacio público resulta, por su flexibilidad, más útil que otras alternativas teóricas para comprender estas nuevas realidades.

Sin duda, con respecto a éste como a casi todos los problemas que enfrentamos como país, la educación es parte de la solución. La verdadera riqueza de nuestro futuro espacio público depende de nuestra capacidad de formar en las nuevas generaciones, tanto una noción sólida de la dimensión que compartimos como ciudadanos, como la habilidad y el hábito de llegar a acuerdos por medio de un procedimiento deliberativo.

La generación de cultura política en nuestra sociedad por aprendizajes previos en la escuela en orden a debatir y entender la forma y sentido de la existencia en la escuela.

La validez de los planteamientos no está en la presencia de mucha gente que lo oye-dicho delante de mucha gente-, sino porque nos atañe a todos en tanto ciudadanos. El ámbito político es aquello que nos concierne a todos por igual. De otra parte, el individualismo extremo ha demeritado (y fragmentado) las pretensiones de contar con una comunidad política –valga decir, con una ciudadanía que cuente con una noción de lo compartido en tanto objeto de interés común. Lo que antes fue una comunidad política es hoy un conglomerado de individualidades (o consumidores) –ya no ciudadanos.

La escuela tiene entonces una tarea que lleve a entender y construir lo público y hacer público "lo público". Se trata de ser capaces de construir una noción de lo que compartimos en tanto ciudadanos, que constituimos una sola gran audiencia: diversa aunque unida por nuestros intereses comunes. Es entonces apremiante para nuestra escuela "hablar para todos" a propósito de que es de todos.



b. Lo público es lo visible en la escuela

La escuela, como otras instituciones sociales, desconoce o ignora actores, hechos y procesos que a veces pasan desapercibidos. Un trabajo pedagógico en lo público, tendría que trabajar en hacer visible sus tareas, actores, procesos y resultados.

Como parte del trabajo llevado a cabo, hemos encontrado que lo visible y lo que habría que hacerlo tiene que ver con:

a. Las opiniones y el planteamiento de posiciones: en la esfera de lo público, se hace necesario que las personas emitan sus opiniones sobre asuntos de interés común: espacios, asuntos educativos, PEI, normas de convivencia, propuestas pedagógicas, evaluación del aprendizaje.

b. Identidades personales, grupales e institucional: las instituciones educativas y sus comunidades requieren de un proceso permanente de construcción colectiva y dinámica de su identidad en lo pedagógico, valorativo, curricular, cultural y productivo. El trabajo en el PEI es una tarea sistemática y permanente que busque adecuar sus formulaciones y prácticas al desarrollo de teorías contemporáneas y a las necesidades de las comunidades educativas.

c. Un sistema propio de significados que haga sentir participe a sus integrantes y creadores permanentes de cultura en sus diferentes expresiones.

d. Un sistema para "oírse" implica unas formas colectivas para enfrentar conflictos, tomar decisiones, entender situaciones, crear alternativas, buscar recursos, entender asuntos comunes y generar debates y discusiones razonadas sobre los diferentes aspectos de un institución educativa que le competa a las comunidades educativas.

e. Grupos de personas que se encuentran y se aproximan: la escuela es un ámbito creíble y por ello convoca a sus actores. Se hace necesario impulsar grupos de trabajo para potenciar sus logros y fortalezas y crear caminos de solución para sus debilidades.

f. Espacios donde la polémica sea "natural": como espacio de saber, la escuela es un escenario propio para el debate, la negociación de saberes y el desarrollo de acuerdos.

g. Propuestas, resultados y perspectivas educativas socializadas: las escuelas deben ampliar sus logros y convertirlos en saber social. Es importante hacer eventos y utilizar redes para "contar sus logros, sus perspectivas, sus aciertos y formar asociaciones para fortalecerse como un espacio social de relevancia en el País.

i. Conocimientos explícitos: las escuelas deben publicar más, crear espacios de socialización para presentar sus realizaciones y recibir información de retorno de otras instancias de la sociedad. La sociedad mediatizada recibe

j. Hacer explícito lo implícito: en las instituciones hay saberes que no se formalizan (no tienen difusión en ningún lenguaje) pero que son valiosos para la comunidad y



no se hacen visibles. Por ejemplo: las formas pedagógicas exitosas que emplean educadores y que no se conocen ni por colegas cercanos ni colegas de otras instituciones locales o nacionales.

En este punto de los hallazgos del proyecto, nos parece que es pertinente plantear que para hacer visible lo público se requiere desarrollar un sistema de colaboración entre las comunidades educativas con base en un planteamiento de Lévy (1995) sobre inteligencia colectiva.

La inteligencia colectiva es un tipo de "corporación" ⁶ en la cual cada participante aporta como capital su conocimiento, su experiencia y su habilidad para aprender y enseñar. Exalta las capacidades individuales para que se desarrollen en interacción con otros.

En la medida en que se multiplique la posibilidad de compartir y generar información por diferentes sectores de las sociedades se tendrá el reto de diseñar ambientes propicios para ello. En este sentido, tales ambientes pueden contener:

- Instrumentos que promuevan el desarrollo de vínculos de aprendizaje e intercambio de conocimiento;
- Métodos de comunicación dispuestos para reconocer, integrar y renovar la diversidad más que para emplear formas tradicionales de distribución del conocimiento;
- Sistemas de procesamiento de información y de desarrollo de conocimiento que promuevan comportamientos autónomos;
- Sistemas de ingeniería semiótica capaces de procesar datos, información competencias y el gran poder simbólico acumulado por la humanidad.

El entorno educativo en el cual nos desenvolvemos, implica cada vez más dos retos básicos: aprender a procesar y producir información y crear ambientes que promuevan el **multiculturalismo** y la comprensión de la interdependencia de los sistemas en el mundo de hoy. De otra parte, es preciso plantearse el problema del **globalismo**. Este concepto conlleva enormes complejidades sociales y culturales. La sociedad global se viene implantando como un horizonte de interacción planetaria y universal. Este aspecto es fascinante por unos lados y angustiante por otros. En educación por ejemplo, pueden crearse espacios donde se compartan valores, lenguajes, costumbres, saberes, proyectos, todo ello de enorme diversidad. Por otro lado, la sociedad global pide a los individuos un gran esfuerzo de orientación y de identidad personal. En un mundo de interacciones y grandes diferencias compartidas se requiere una educación que potencie a las personas para no perderse en tanta información y para estructurar competencias sociales, cognitivas y valorativas propias de un mundo tan complejo y a la vez tan diverso.

El globalismo puede describirse en los planos material, social y temporal. En todos los aspectos, en los países industrializados y los llamados en desarrollo, tienen

⁶ Nombre genérico con el cual Lévy (1997) designa grupos o personas que navegan en el ciberespacio y comparten información entre sí.



nuevos desafíos. Los individuos de hoy tienen que aprender a manejarse ante situaciones de gran complejidad y experiencias divergentes en muchos planos. Se vive hoy una situación histórica en la cual la rapidez de los cambios sociales rebasa los cambios personales. Para asumir nuevos retos planteamos algunas competencias que pueden apuntalar la construcción de lo público en una estrategia global:

- Orientación hacia solución de problemas
- Aprendizaje autónomo y autorregulación
- Toma de decisiones y métodos de planteamiento de preguntas
- Capacidad para tener principios estructurantes de la información
- Capacidad para manejar y superar la ignorancia, entender y valorar lo diferente y diverso y soportar la incertidumbre y cambiar perspectivas.

c. La cotidianidad como vida cotidiana y esfera de lo público

Lo llamado cotidiano ocurre para una subjetividad que lo vivencia. No hay modo de aludir a la cotidianidad sin esta referencia determinante a su estructura como "mundo-de-vida", como "vida" cotidiana; esfera de realidad para un sujeto: realidad significativa, realidad como sentido, realidad del discurso, realidad de los gestos, realidad simbólica.

Lo "cotidiano"/"extracotidiano" distingue dos tipos de vivencias (dos modos en que la subjetividad conoce y se reconoce). Lo cotidiano de una vivencia puede ser indicado en dos conceptos: como la normalidad la realidad y cómo lo común y como lo corriente. Cada uno de ellos muestra algo de lo cotidiano.

Mientras todo ocurra como está previsto no hay nada por mirar en el sentido fuerte del término -mirada que interroga, que pregunta, que busca saber. Momento en que lo social es al mismo tiempo más real que nunca -toda la cotidianidad es juego de roles, actuación de libretos, desempeños institucionales en la escuela. La cotidianidad es el producto de un trabajo de definiciones compartidas de lo que estableceremos como la realidad y, una vez hecho, deviene la realidad objetiva (da) en la que nos movemos.

Desde Gramsci (1932) la pregunta por la cotidianidad pone el acento en la doble dimensión de todo saber socialmente pertinente: son **saberes que fundan deberes**. reglas, leyes, mandatos, a los que el sujeto debe "responder". La cotidianidad de la escuela no es solo el espacio intersubjetivo que comparte sino también un saber como un sistema de comunicación estructurado, como un sistema de preceptos normativos (que dicen lo que **se debe hacer o decir**). ✓

Estos planteamientos llevan a decir que lo cotidiano en la escuela se refiere a:

a) En su nivel más inmediato, se observa un conjunto de acciones tipificadas, distribuidas por actores también tipificados. Acciones típicas y personas típicas construirán el fondo del saber común básico para orientar a los sujetos en su medio escolar. |



b) Roles para que haya tipificaciones de las acciones escolares que reduzcan su simbolismo posible y el sustrato del sistema institucional de la escuela que viene a fijar los roles que deben ser conocidos y asumidos.

c) Las tipificaciones de acciones y actores, presentan una peculiaridad notable: son producidas por un trabajo social de fijación de significado, donde son socialmente producidas o institucionalizadas pero luego son borradas las huellas de su origen, y advienen como "realidad" absoluta y no contingente, representada, como "realidad".

d) Cursos de acción, como un sistema de discursos que los cubren y legitiman y que los hace disponibles como mandatos o deberes a observar por los sujetos. La primera verdad que insta la sociedad y la escuela hace parte de ella, sería aquella que separa a los responsables de los no responsables; y dentro de los segundos, a los que escriben las tablas de deberes y derechos.

La escuela tendrá que trabajar en deshacer lo obvio y lo "normal" para generar roles y cursos de acción nuevos, adecuados a las necesidades, características contextos de sus actores y enfocar sus acciones a desarrollar:

- solidaridad
- cooperación con la vida pública, con la vida en común
- voluntad de participación,
- compromiso con el proyecto político – público,
- autodominio, autorregulación (no depender tan sólo de controles externos),
- sentido de responsabilidad (dar cuenta ante sí mismo y ante los demás),
- actitud dialogante (hablar, escuchar, saber criticar a tiempo)

d. La escuela como espacio de construcción de lo común

Como espacio de construcción de lo común, la escuela es tanto un conjunto de autonomías personales como un conjunto de posibilidades y expresiones colectivas que cada persona no puede ejecutar por sí sola.

Lo común en la escuela tiene dos **dimensiones** generales:

- una dimensión física: salones, cafetería, patios, zonas deportivas, laboratorios, teatro, talleres, biblioteca, oficinas y demás instalaciones que comparte la comunidad educativa;
- una dimensión intangible que corresponde al patrimonio cultural, sus referentes simbólicos, las representaciones, las formas de identidad, las nociones éticas; los sentidos de pertenencia, y, con una gran preferencia, las interacciones que se tejen en la escuela. La amistad como un valor profundo que la hace **creíble** a pesar de las dificultades que pueda tener, **posible** como proyecto y **habitable** como un contexto de desarrollo humano.



Ser parte de lo común es ser ciudadano (según los roles alumno, profesor, padre de familia, funcionario y según las identidades y subjetividades), es decir, con capacidad de actuar con el otro en defensa y desarrollo de la escuela. Es ser **político** por medio de la capacidad en la participación para tomar decisiones en favor de lo común, de lo colectivo en una actuación racional; fundada en la posibilidad de la palabra como un elemento esencialmente humano, que nos pone en relación con los otros y que permite actuar, ser político, a partir del reconocimiento del otro, de escucharlo y contestar sus argumentos. Se renuncia a habitar la escuela cuando se niega la posibilidad a la palabra, "al diálogo inteligente, si se trata de concepciones; a la transacción, si se trata de intereses; y, en último caso, al reconocimiento de que el otro, por opuesta que sea su visión del mundo y del futuro a la nuestra, sigue siendo un hombre como nosotros", dice Estanislao Zuleta (1991: 219).

e. La constitución de los sujetos ciudadanos como tarea educativa

A partir de lo que Soria (1991: 14-15) llama la "revolución jurídica" de 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos, se podría decir que la escuela requiere, de manera intencional, constituirse en espacio de formación de sujetos ciudadanos. Es decir, entenderse como espacio de cultura política para que sus miembros aprendan individual y colectivamente, a ser autónomos, dueños de su destino y gestores de sus proyectos. En el proyecto se han encontrado algunas dimensiones (todavía provisionales) que pueden nutrir una propuesta de escuela para la formación en una nueva política en los siguientes sentidos:

- La solidaridad como centro de la vida cotidiana: respeto por los legítimos intereses de los actores de la institución su dignidad personal y colectiva y la formación en su dimensión social para hacer la comunidad;
- La información como función pública de la escuela ofrecer a los actores el conocimiento adecuado y continuo de las disciplinas y saberes, que les resulta necesario o útil para contribuir eficazmente al bien común y para procurar un progreso más rápido de la sociedad
- El acuerdo como eje de decisiones que afectan a los actores;
- El reconocimiento de sí mismo y de los demás como fundamento pedagógico de construcción de identidades y subjetividades independientes y autónomas;
- La comprensión permanente de la vida cotidiana: conocer la realidad para tomar decisiones prudentiales (comunicación de hechos), inducir a pensar y obrar con base en ideas discutidas y analizadas (comunicación) y facilitar la formulación de opiniones propias (comunicación de opiniones).
- La construcción de alternativas culturales, sociales, productivas como respuesta a las preguntas de la vida cotidiana y académica y a la adopción de roles sociales y políticos.



f. Construcción de sentido: cultura política

Una visión amplia de la “participación ciudadana en educación” implica aceptar que la educación y el papel de la escuela, no se limitan a la educación escolar sino que cubren la vida de una persona en tanto atiende a los aprendizajes necesarios – para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar porque la “sociedad civil” donde se interactúa es una realidad sumamente heterogénea y compleja, formada por un amplio mosaico de organizaciones en la que se expresan múltiples visiones, intereses y conflictos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, potenciación y equidad social, debe ser significativa y auténtica e involucrar a todos los actores y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia escuela, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación.

En estos sentidos, la escuela es un laboratorio de interacciones que prepara para la participación política en la vida social del país. La búsqueda de una identidad que pueda dar algunas claves para la construcción de lo común en la escuela como lugar donde se habita y se construye, es una empresa que debe empezarse ya a partir de la apropiación del lugar. Con ello, se fomenta la construcción de libertades ciudadanas que pueden llegar a significar desarrollo humano, participación y equidad. La apropiación de la escuela en sus dimensiones físicas y culturales, transforma su vivencia como lugar de transferencia hacia la ciudad-lugar-aprendizaje que se fundamenta en una red de conexiones vitales: aprendizaje en interacción, trabajo cooperativo, construcción de conocimiento y comunidades y organizaciones sociales.

Como lo público es de todos y para todos, la política (como constante tensión por el reconocimiento de los otros como actores) es la delimitación de espacios en los cuales algo es de todos y para todos. En consecuencia, la acción política es la que define y delimita el espacio público y la política de participación democrática es la que desplaza permanentemente esos límites incorporando a todos los actores de una sociedad. Es así como cabe entender que la política tiene que ver con la construcción de un espacio público (físico, cultural) y la acción política es la que opera una permanente redelimitación de los límites de lo público.



En el mundo contemporáneo y en especial en nuestra sociedad parece necesario reconceptualizar lo público no solo en el sentido del espacio físico sino, sobre todo, en los espacios culturales de interacción y construcción de significados compartidos sobre lo común y lo necesario para el desarrollo humano de nuestro país contando además nuevos y variados recursos mediáticos cuyo uso tendría un sentido colectivo de formación ciudadana.

La escuela puede fortalecer lo público como una condición de posibilidad para robustecer la democracia. En este sentido, Tylor (1995: 276) - citado por Garay (2000: 69-70)- afirma que " las condiciones para una democracia genuina incluyen: a) que la gente involucrada se sienta perteneciente a una comunidad con la que comparte unos intereses comunes..; b) que los varios grupos, tipos y clases de ciudadanos hayan sido verdaderamente escuchados y tenido impacto en el debate...; c) que la decisión resultante sea preferiblemente mayoritaria".

2. Metodológicos

a. Lo etnográfico: funcionamiento de las categorías

El proyecto en su fase etnográfica buscó articular las unidades de análisis (categorías que se definieron inicialmente) con las realidades educativas observadas y exploradas (diez instituciones) para crear sentido a la mirada descriptiva realizada. El sentido se sumerge en el lenguaje y la cultura en una perspectiva amplia y total, al tiempo que particular y restringida. Esto sucede así por la configuración misma de los acontecimientos observados y registrados. La percepción se guía por significados y la tarea fue hacer apuestas de sentido y de reconfiguración de la percepción para tejer comprensiones de lo visible que no es tan evidente a los ojos de los participantes en el proyecto.

La metodología etnográfica y los recursos empleados (encuestas y entrevistas), permitieron entonces hacer visible lo no tan evidente respecto de lo público en los siguientes sentidos:

- **Creación de un objeto cognitivo:** lo público se convirtió en objeto de estudio en tanto se fue indagando las realidades educativas y sus actores;

- **Marcar una ruta de acción:** la definición de categorías y la aplicación de instrumentos nos dieron rutas para entender lo público y expresar a los actores nuestros hallazgos;

- **Presentar del modelo teórico.:** Lo público en la escuela no está tan estudiado y se hizo un modelo (como caso) para entender el fenómeno que es complejo, consultando autores, estudiando durante el desarrollo del proyecto y creando una perspectiva cultural y pedagógica de manera articulada;

El modelo está constituido por unos planteamientos que definen desde diferentes puntos de vista lo público y desde una mirada de lo cotidiano en las instituciones educativas. Los procesos de composición social se consideran para describir y comprender a las instituciones educativas en cuanto el fenómeno de lo público.

- **Exploración de la composición social pública:** La metodología buscó indagar en fuentes públicas, documentos, vivencias, actividades, cómo se constituye lo público y cómo lo entienden los actores en general.



b. La experiencia pedagógica: funcionamiento del modelo

El segundo momento investigativo se refiere a la aplicación del modelo pedagógico en su fase de validación y luego de generalización en diez instituciones educativas ya mencionadas.

Esta etapa y sus fases tienen estos logros metodológicos:

- Constituir y validar un modelo pedagógico
- Involucrar los actores
- Generalizar el modelo
- Derivar planteamientos para crear una perspectiva pedagógica de lo público.

3. Participación de los actores

a. Profesores

En el proyecto participaron trescientos profesores de las diez instituciones en la fase etnográfica y alrededor de ciento cincuenta en la fase de aplicación pedagógica.

b. Alumnos

En el proyecto participaron en la fase etnográfica mil doscientos estudiantes de las diez instituciones de los cursos 9°, 10° y 11 y en la fase de aplicación de la estrategia, participaron alrededor de cuatrocientos estudiantes de grado 9° de las diez instituciones.

c. Padres de familia

En la fase etnográfica participaron 300 y en la fase de aplicación pedagógica alrededor de doscientos padres de familia.

V. Conclusiones

1. Respuesta a las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación fueron el norte del proyecto y se responden en los informes presentados y en este informe final como síntesis de todo el trabajo:

- a. Se analizaron las características de la vivencia de lo público en diez instituciones del Distrito Capital;
- b- Se relacionan algunas categorías explícitas que definen lo público con las prácticas pedagógicas de diez instituciones educativas del Distrito Capital;
- c- Se validó una estrategia pedagógica colaborativa que forma competencias que potencian a los individuos para construir lo público.

2. La estrategia pedagógica y las categoría analizadas

2.1. En el trabajo con los diferentes actores (estudiantes, profesores y padres) se realizaron ejercicios, individuales o en equipo, (dibujo, trabajo con plastilina o representaciones teatrales) a través de los cuales las personas narraban su autobiografía (origen, cuadro familiar, lugar de habitación, gustos y preferencias en las formas de distracción, etc.). El ejercicio estimula la reflexión y la capacidad de



descripción, a la vez que la capacidad de escucha, en tanto, distribuidos por grupos, cada persona contaba a los demás su historia y luego algunos, escogidos al azar, relataban, al grupo en pleno, la historia de otros. Con este ejercicio se ponía énfasis en hacerle comprender a los participantes que lo que el otro es, lo que piensa y como se comporta, es lo que me falta para ser lo que soy.

La ganancia de esta actividad consiste en destacar la importancia de conocer a las personas con quienes comparto buena parte de un día escolar, y, a partir de eso conocido, aprender a superar la negación a priori del otro, a reconocer la diversidad como lo que me completa (*"aprendí a conocer y a compartir con mis compañeros de clase, y conocerlos un poco más, porque a veces sólo sabemos el nombre de las personas y no pasa más de ahí"*; *"en estos días he podido aprender algo que nunca imaginé: voltear y mirar toda mi vida desde que nació. También aprendí que las pequeñas discusiones para nosotros, son grandes para la vida"*⁷), a observar que existen diferentes formas de construcción de identidad y que puedo ir descubriendo y reconociendo afinidades que luego pueden derivar en actividades conjuntas para la construcción de proyectos colectivos. Reconocer a los otros en su historia personal me puede permitir hallar razones más sólidas para la solidaridad y la amistad como aspectos esenciales en la construcción de una esfera pública.

2.2. Los ejercicios realizados en los talleres con los actores mencionados en el punto anterior tienen como objetivo motivar una reflexión sobre la vida cotidiana en la escuela o en el contexto de ciudad que rodea a la escuela, teniendo como referente las relaciones entre lo individual y lo social, en tanto se acepta que la interacción es la unidad fundamental de la vida social. Se intentaba recrear, a partir del juego de roles, actividades cotidianas como el recreo o descanso, una clase en el aula, los espacios y las formas de diversión, los espacios adyacentes al colegio y las interacciones, oficios religiosos, usos del transporte público o usos de los espacios urbanos en la ciudad.

En la socialización de los talleres los estudiantes, profesores y padres, representaron en pinturas, en coplas, en cantos o en escenificaciones, los roles sociales que observan y validan para el desarrollo de la vida cotidiana, los conflictos que atraviesan estas actividades, es decir la vivencia de la que son testigos y partícipes, asumiendo una autocrítica sobre las actitudes de ellos mismos en esos escenarios (por ejemplo los prejuicios) a la vez que identificando las problemáticas de la vida urbana con respecto al espacio público ocupado por las ventas ambulantes (*"el espacio público es un lugar que todos deberíamos compartir y aprender a vivir dentro de él"*⁸), al manejo del transporte público urbano, a las frecuentes riñas en los vecindarios (*"aprendí a conocer, también, los conflictos que hay en mi ciudad y país, cómo se forman y cómo prevenirlos"*⁹), o a los peligros que acechan los barrios donde habitan (el expendio de drogas ilícitas, los atracos callejeros, la presencia de pandillas, etc.)

⁷. Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.

⁸. Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.

⁹. Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.



2.3. Los talleres también tenían como finalidad generar la reflexión, entre los diferentes actores, acerca de la participación como un paso hacia la construcción de proyectos colectivos en el ánimo de vincular la escuela al proyecto de construcción de ciudad y de nación. Por esa razón se puso énfasis en ejercicios de reflexión sobre diferentes tópicos como por ejemplo: la discusión, entre los profesores, del Plan Sectorial de Educación (consignado en el Plan de Desarrollo de la Administración Distrital) y sus posibles vinculaciones desde el PEI del colegio, pero con la mirada puesta en el espacio más próximo a la escuela. Entre los padres, mediante ejercicios de carreras de observación y de identificación de los lugares y las diferentes actividades del colegio, se les instó a imaginarse y proyectar formas de ampliar su presencia y participación más activa y más comprometida con el colegio hasta conseguir que la escuela sea un centro no sólo donde se educan sus hijos sino un eje articulador de la comunidad para la discusión y las propuestas que puedan redundar en la construcción de una esfera pública que integre. Finalmente, entre los estudiantes, mediante simulacros de la elección del gobierno escolar o del diseño del manual de convivencia, o mediante ejercicios de recepción de medios, se les exhortaba a valorar mejor la oportunidad que para ellos significan esas instancias, a defender los espacios de participación, pese a la adversidad, con la mirada puesta en la formación de un ciudadano que esté en capacidad de demandar más del Estado, de las autoridades y de sí mismo, porque toma parte en su construcción y vigilancia desde las microesferas del poder como son el aula o el colegio (*“si nosotros somos capaces de valorar lo que nos ofrecen, pues nosotros también podemos demostrar que podemos; si nos está ofreciendo una oportunidad pues debemos aprovecharla”*¹⁰).

2.4. Para la construcción de esta estrategia, debe aclararse (y así se ha expresado en los ejercicios de socialización en los diferentes centros educativos donde se desarrolló la investigación), no se apela a ningún modelo externo o traído de experiencias o reflexiones de grandes teóricos sobre lo público. Lo que el equipo de investigadores realizó fue un ejercicio de observación y de interacción al interior de cada uno de los planteles educativos, mediante lo cual se recolectó una información que se condensó en cuestionarios específicos, ejercicios de observación y talleres de interacción (en algunos colegios) o encuentros de diálogo (en otros), para luego, una vez sistematizada y discutida dicha información (entre el equipo de investigadores), proceder a diseñar la estrategia pedagógica propuesta.

La bondad del modelo estriba en que todas las actividades que se desarrollaron para llegar a la estrategia permitieron acercarse a los actores (estudiantes, profesores y padres de familia) y orientarles hacia la discusión del tema de lo público como una esfera que debemos construir entre todos, contando con los recursos, las capacidades, las actitudes, las virtudes y también los vicios de cada uno, así mismo que identificando las carencias, porque es con todo eso con lo que se llega provisto para la vida pública, y es con ese capital social, cultural y simbólico con el que se construye una comunidad, un país o una nación (*“yo aprendí a valorar más a las*

¹⁰. Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.



personas que me rodean y a los que me dan más humildad, aunque soy un poco agresivo con ellas, pero ya aprendí que toca dialogar para tener una buena relación¹¹⁾

En ese sentido, el modelo contribuye a hacer más generosos y amplios los canales del reconocimiento del otro como condición de primera instancia para la construcción de un sujeto libre (*“entre el lunes y hoy (miércoles) aprendí que en nuestra vida para poder ser libres debemos respetar el espacio de los demás y no entrar en conflicto con ellos¹²⁾*), a enriquecer las capacidades de expresión para ganarse un público, un auditorio ante quienes validarse como sujeto, a evidenciar las intencionalidades y los intereses individuales en los espacios comunes a fin de negociar espacios y reglas de juego para la interacción, o a asumir el conflicto no como un obstáculo sino como una oportunidad (*“hoy aprendí que para arreglar los problemas, sean cuales sean, es necesario hablar con la otra persona y llegar a un acuerdo para evitar alguna tragedia. Es necesario tratar de arreglar los problemas, sin tenerles miedo pero sin pelear, porque es para un mejor futuro¹³⁾*).

2.5. La aplicación de la estrategia en los colegios ha permitido observar que los actores de los tres grupos (estudiantes, profesores y padres de familia), consultados e interpelados durante el desarrollo del trabajo de campo de la presente investigación, cuentan con activos de sumo valor para contribuir a la formación de la esfera pública desde la escuela, tales como la rápida respuesta para colaborar en las actividades propuestas, la confianza absoluta en el colegio como espacio de encuentro y formación académica, sus formas de interacción marcadas por la confianza, el afecto, la amistad y la solidaridad, así como un interés por discutir y analizar los aspectos del acontecer público, del cual se enteran a través de los medios de comunicación o por las vivencias cotidianas en sus lugares de habitación, de trabajo o de diversión.

Sin embargo, sus roles como actores de la escuela van en consonancia con una normatividad explícita en los manuales de convivencia e implícita u oculta en el objetivo que cada uno persigue al acercarse y formar parte de la institución educativa. Cumplida u observada la norma, ejercida la función de cada uno (aprender, enseñar, apoyar), y alcanzados los beneficios o detectadas ciertas frustraciones (deserción escolar, traslado de profesores, familias que se desplazan a otro lugar de la ciudad o del país), dichos roles se dispersan, casi se neutralizan sin repelerse entre ellos pero tampoco sin que les motiven acciones colectivas de más largo aliento, mucho menos de carácter por fuera de lo académico o lo formal.

Asiste, por ejemplo en los profesores, presionados por directivos, y éstos a su vez presionados por las políticas educativas de la Secretaría de Educación del Distrito, un afán por cumplir los desarrollos de los programas de cada asignatura, cumplir las horas de clase estrictamente, y entregar las evaluaciones o diligenciar los sin número

¹¹ Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.

¹² Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.

¹³ Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.



de documentos o formatos que deben estar entregando periódicamente. Todo esto, incide, de tal suerte, en que las interacciones en el aula son de carácter formalista, revestidas de una solemnidad del deber cumplido donde profesor y estudiante reducen su función a llenar requisitos y a agotar instancias y períodos, seguidos a distancia por los padres de familia, desaprovechando, todos, un espacio y un tiempo valiosos para asumir otras discusiones y perseguir otros fines, además de los académicos, que contribuyan a la formación de ciudadanos motivados, comprometidos, capaces y dispuestos a participar.

2.6. Durante el diseño de la estrategia y su posterior aplicación, tanto en la prueba de pilotaje como en la validación en todos los diez planteles educativos, se consideraron los recursos con los cuales se cuenta, y se debe contar para implementar una estrategia pedagógica que contribuya a la formación de una esfera pública. De carácter material, los recursos son los mismos con los que cada colegio desarrolle su actividad pedagógica: el aula es un espacio provocador y que permite concentrar la atención de los estudiantes en los talleres o ejercicios que se implementaron; pero se hace igual uso de las demás áreas del colegio como laboratorios, salones de audiovisuales, campos deportivos (donde existen), y áreas para el descanso; resulta de capital interés hacer uso de estas áreas en la dinámica de involucrar a los padres de manera más formal con el colegio. Se utilizaron las ayudas audiovisuales para la recepción de algunos productos, pero siempre poniendo énfasis en una recepción significativa; en vista que los estudiantes manifiestan gusto y deseo de participar en actividades artísticas, se utilizaron materiales, económicos, y que a veces el estudiante mismo puede aportarlos, para ejercicios de pintura o de diseño de figuras con plastilina; también se recurre a la dramatización y a la música.

Los recursos de carácter significativo y simbólico están en los mismos actores (estudiantes, profesores y padres) y en la información que se les proporciona en cada taller, tanto a manera de introducción como a manera de conclusión; vale la pena destacar que en este tipo de actividades es importante registrar la información que se obtenga en cada actividad (por medios impresos o en grabaciones de video, si se cuenta con este recurso), sistematizarla y ponerla a circular entre los participantes, con el propósito que, ante todo los alumnos y los padres, aprecien el valor de la producción de documentos como registros de una memoria colectiva. Los estudiantes y los padres muestran mayor disposición para las actividades lúdicas (teatro, juegos, música, pintura) mientras que los profesores tienen entre sus preferencias las jornadas pedagógicas de capacitación, las conferencias (de las cuales demandan información adecuada y suficientemente reflexiva), o la lectura de materiales.

2.7. La activa participación de los estudiantes y los padres en todos los ejercicios que se propusieron estriba en la novedad, en la ruptura o alteración de los esquemas tradicionales. Por supuesto que cuando alguien de fuera de la escuela les visita y les ofrece alguna orientación, se muestran receptivos, pero la novedad la aprecian más es cuando observan que las rutinas (necesarias y legítimas en la actividad escolar) pueden variarse tanto en el aula como en las reuniones de padres. Esto permite la



creación de una atmósfera que hace más amplios los canales de participación y de interacción, sin que ello implique que se deban negar o desconocer las actividades regulares de la escuela como el desarrollo de clases o el cumplimiento de compromisos académicos.

Se trajeron al aula y a las reuniones de padres, lo mismo que a las jornadas pedagógicas, temas y asuntos de la vida cotidiana. Pensar lo cotidiano en la escuela tiene que ver con las formas concretas como los sujetos (alumnos, profesores, padres) reproducen la sociedad en los finos mecanismos de la interacción, de las relaciones decisivas, de los intercambios, de los sincretismos o de los conflictos, consiguiendo con esto que los actores participantes se sientan interpelados desde su mundo de la vida, y, por tanto, perciban que no están solos en el mundo, que sus anhelos, sus deseos, sus frustraciones y sus temores, pueden ser compartidos mediante la socialización de esos asuntos que de privados se convierten en públicos por la manera como contribuyen a formar un tejido social en el cual forman su identidad, su personalidad.

Con los estudiantes los temas de los talleres derivaban siempre en su experiencia cotidiana con respecto a los amigos, a la pareja, a las relaciones afectivas, a los gustos en la música, el arte, la diversión o la recepción de medios, relacionando siempre esas actividades con los temas gruesos de la sociedad como la economía, la política o la cultura, consiguiendo que los alumnos mismos comprendieran que hacen parte de una sociedad y de su destino, y que ante ellos tienen la posibilidad de participar para que aquella sea más justa, más acogedora y con mejores oportunidades para todos (*"uno nace, tiene una vida y mantiene guerras, desde pequeño, jugando a los pistoleros en lugar de jugar a la libertad y a la paz"*¹⁴).

Con los padres se hicieron talleres sobre la multiculturalidad mediante actividades artísticas en las cuales se representarían las regiones de las cuales ellos provienen, las actividades en las que se ocupan, los barrios donde habitan o las costumbres que conservan de la tradición (comidas, coplas, refranes, danzas, etc.). Con los profesores se realizaron talleres donde hicieron representaciones teatrales sobre cómo perciben los problemas cotidianos de la escuela como las riñas entre estudiantes, los conflictos con los padres de familia, las dificultades económicas del alumnado, o la falta de comunicación entre los maestros mismos; también aprovecharon las jornadas de encuentro y los talleres para reflexionar, de manera autocrítica, acerca de sus propias actitudes con respecto a los estudiantes y las formas de reaccionar ante las formas de vestir o de expresarse de los jóvenes, marcadas por una moda que les es ajena y ante la cual algunos reconocen que se muestran intolerantes

2.8. La estrategia pedagógica propuesta funda sus logros en que logra motivar a los actores (estudiantes, profesores y padres) para la búsqueda de nuevas formas de interacción en la escuela que no necesariamente, por novedosas, implican el desplazamiento o el desconocimiento de las formas tradicionales (clases en el aula,

¹⁴. Opinión de los estudiantes durante el balance del ejercicio.



trabajos y tareas académicas, reuniones y asambleas formales, procesos evaluativos). Esas nuevas formas, que no están consignadas en ningún manual, provienen de la construcción colectiva de los actores que forman parte de la escuela y que sobre la experiencia van adentrándose en ejercicios de reflexión y sistematización del proceso en torno a talleres lúdicos, a conferencias o conversatorios, a salidas de observación al entorno físico de la escuela o a otros espacios de la ciudad, o en torno a la participación en eventos públicos o en procesos colectivos comunales o barriales, convocados por las alcaldías locales o por la administración central (por ejemplo, la discusión y diseño de los planes de desarrollo local).

Se propone una estrategia pedagógica que estimule y propicie el encuentro entre las actividades pedagógicas propias de la escuela con la vida cotidiana, con el contexto social, con el mundo de la vida de los actores, teniendo como objetivo que la comprensión de la democracia, de la ciudadanía, del respeto a los derechos humanos, de la conformación y funcionamiento del Estado, y de la construcción de una esfera pública incluyente y dinámica, sea más cercana a la realidad en la que se mueven los actores y así conseguir que la escuela se ponga en diálogo y en sintonía con la localidad, la ciudad y con el país, es decir que la escuela contribuya a la formación de sentido frente a lo público..

2.9. El desarrollo de la estrategia, en su etapa de validación, permitió interactuar con los diferentes actores de las escuelas mediante talleres y ejercicios lúdicos, lo mismo que conversatorios, a través de los cuales se buscaba promover entre estudiantes, profesores y padres de familia la imagen de la escuela como un espacio de encuentro de sujetos que construyen un espacio común a partir de las diferencias de género, de grupo social, de credo religioso, de rango de edad, de gustos, de formas de diversión, o de concepciones políticas. El encuentro en la escuela enriquece el proceso de formación de identidad y de construcción de un sujeto colectivo multicultural, diverso, ajeno a consensos impuestos o a uniformizaciones que no se sostienen en el foro interno de cada individuo.

Elo mismo permite que la escuela se proponga como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la esfera pública toda vez que genere ambientes propicios para los intercambios, donde el conflicto no se evada o se estigmatice sino que se potencie como una posibilidad de lograr la civilidad marcada por el respeto, el reconocimiento, la validez de las creencias del otro, y la oportunidad para significar y resignificar las propias, mediante ambientes de comunicación fluidos tanto en las prácticas pedagógicas del aula como en las actividades de descanso en patios, sanitarios y corredores, o de carácter lúdico y artístico que son recurrentes en la escuela y que los estudiantes legitiman constantemente.

2.10. De otra parte, el desarrollo del proyecto propicia la formación de una escuela ciudadana (Freire:1983) en el sentido de que funda y encuentra un significado relevante en la promoción de una verdadera ciudadanía, capaz de participar activamente en la transformación social y en la generación de una nueva dirigencia política. Desde la educación, Freire puso todo su empeño, energía, capacidad de



soñar y talento teórico-práctico en el desarrollo y promoción de una pedagogía y una escuela realmente democráticas y participativas, capaces de convertirse en instrumentos generadores de auténtica ciudadanía.

No hay duda de que está creciendo la reivindicación por la autonomía, en contra de la uniformidad cultural, lo cual es un aspecto progresista y democratizador que es preciso alentar. Crece el deseo de afirmación de la singularidad de cada región y localidad, de cada lengua, de cada dialecto. Es cierto que a pesar de la explosión de los medios de comunicación y la informatización planetaria, existe una fuerte tendencia de afirmación regional y de valorización de las culturas locales. La "multiculturalidad" es un fenómeno de nuestra época.

La autonomía de la escuela supone una mayor participación de la comunidad en la gestión escolar que, desde un punto de vista democrático, es muy deseable. Pero debemos entender bien que esta participación debe ser comunitaria, que abra la posibilidad de generar procesos democráticos tanto en las formas de convivencia, en las prácticas sociales y culturales de los actores de la escuela como en la responsabilidad de la gestión y gobierno de las instituciones educativas, a la vez que una relación escuela comunidad que le permita a ésta última generar impacto en los procesos de democratización de la sociedad y de fortalecimiento del Estado, sin que ello signifique que éste se desentienda de la responsabilidad de la educación pública..

Hoy existen en la legislación colombiana mecanismos que garantizan y estimulan la participación de la sociedad en los procesos democráticos, para el caso, todas las instituciones escolares cuentan con, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1.994, que estableció, en concordancia con la Constitución Política Nacional, la conformación de organismos participativos para el gobierno y la autonomía escolar, con fundamento en la concepción de una democracia participativa.

En consecuencia, una escuela que forma para la ciudadanía tiene estas características:

- Abierta a la comunidad. Se trata de pensar en una escuela abierta los problemas de la comunidad, integrada a los barrios y a la sociedad.
- Integrada al arte y a la cultura.
- Vinculada a las universidades en tanto centros de producción de conocimientos
- Receptora y promotora de soluciones a los problemas de la gente
- Abierta a los cambios de la nueva Sociedad del Conocimiento
- Generadora de verdadera participación ciudadana
- La escuela debe proporcionarles a los alumnos una verdadera formación cultural y científica, mediante el dominio de contenidos escolares de calidad, es decir, que sean el resultado de una selección en la que no sólo participen los expertos y especialistas, sino también se vean reflejados los intereses comunitarios.



- Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la autonomía intelectual en el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca el desarrollo de un pensamiento realmente autónomo, crítico y creativo, así como la formación en el alumno de actitudes y cualidades éticas y políticas, en tanto elementos básicos para un hombre y una mujer activos y participativos, capaces de sustanciar auténticas democracias fortalecedoras de la sociedad civil.

En una palabra, la escuela ciudadana que imaginamos tiene que desempeñar un papel fundamental en el fortalecimiento de la sociedad civil, es decir, de las instituciones, organizaciones y movimientos cívicos y sociales.

3. Síntesis de resultados generales del proyecto

- Análisis cultural sobre vivencia de construcción de lo público en las comunidades educativas estudiadas.
- Para el IDEP es una fuente de futuros proyectos con alguna base de sustentación teórica, educativa e investigativa en general.
- Para la Secretaría de Educación es un insumo que se puede articular a los estudios y prácticas sobre competencias ciudadanas, pruebas SABER y estándares sobre competencias ciudadanas en orden a tomar decisiones educativas, pedagógicas y culturales.
- La extraordinaria acogida de las Instituciones educativas las cuales se integraron y crearon espacios para lo público generando mecanismos de participación en los tres grupos de actores participantes.
- Desarrollo de una perspectiva pedagogía de orden colaborativo para la formación de competencias de construcción de lo público
- Enriquecimiento de la línea de investigación en lo teórico, metodológico y constitución y desarrollo del equipo de investigación.
- Formación de investigadores de la facultad y aportes a investigadores en formación
- Logro de algunos aportes a comunidades educativas que pueden encontrar caminos de aprendizaje para crear una cultura política a través de la construcción de lo público.
- La validación de una estrategia pedagógica fundada en las experiencias previas de los educadores y en las intencionalidades precisas sobre hacer público lo público.
- Construcción de algunos fundamentos para el desarrollo de una pedagogía de lo público y la formación de ciudadanos
- Visibilidad de las comunidades de las instituciones educativas participantes
- Propuesta de nuevos roles a los educadores y a las instituciones educativas.
- Socialización de resultados y difusión a través de artículos y textos.



4. Detección de información y tratamiento sistemático del tema

La dinámica de trabajo con formas metodológicas cualitativas y de interacción que permitieron consolidar avances y compartir resultados con las comunidades educativas y académicas en general.

5. Cumplimiento de objetivos del proyecto

OBJETIVOS	INDICADORES	METAS A CORTO Y LARGO PLAZO	FUENTES DE VERIFICACIÓN	PRODUCTO
1. Identificar y caracterizar la vivencia de lo público en algunas instituciones del Distrito Capital para establecer referentes que sirvan de base para tomar decisiones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Multiculturalidad, - inclusión, - información, los medios y la democratización, - el ciudadano como protagonista, - el espacio público, - el contexto cultural, - la subjetividad y la identidad, - la participación en proyectos colectivos - la relación estado-sociedad 	<p>Corto plazo: Análisis documental y observacional en las instituciones educativas</p> <p>Largo plazo: Publicación de resultados</p> <p>Eventos de socialización</p>	<p>Documento analítico</p> <p>Publicación de: dos artículos en Aula Urbana, un artículo para publicar en revista nacional o internacional Un libro de análisis de la experiencia. Desarrollo de dos eventos</p>	<p>El informe final se entregó el 30 de noviembre de 2004</p> <p>Entregadas todas las publicaciones</p> <p>Febrero de 2005</p> <p>Un evento se realizó el 26 de octubre con las comunidades educativas Se hizo socialización con grupos de investigación del IDEP el día 6 de noviembre de 2004 Socialización con estudiantes de la Maestría en Educación el día viernes 26 de noviembre. Queda pendiente un evento para febrero de 2005</p>
2. Relacionar	a) Cultura moral y los	Corto plazo:	Documento analítico	



<p>algunas categorías explícitas que definen lo público con las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas de Bogotá D.C, para derivar prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes con la construcción pedagógica de lo público.</p>	<p>ambientes valorativos, b) la participación de actores en la formación valorativa y, c) prácticas pedagógicas de las instituciones para crear conceptos de lo público</p>	<p>Análisis documental y observacional de las prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de lo público en algunas instituciones educativas</p> <p>Largo plazo: Publicación de resultados Eventos de socialización</p>	<p>Texto Artículos Eventos de socialización</p>	<p>Se presenta el informe final</p> <p>Artículos entregados, pendiente el texto. Se hicieron dos socializaciones, Hay una pendiente para febrero de 2005</p>
<p>3. Diseñar, desarrollar y validar una estrategia pedagógica colaborativa para formar competencias culturales que potencian a los individuos para construir lo público</p>	<p>Modelo pedagógico Desarrollo Validación</p>	<p>Corto plazo: Realización de laboratorios de construcción de lo público. Desarrollo y validación de un modelo colaborativo con base en los laboratorios de vivencias de construcción de lo público Largo plazo: Publicación de resultados Eventos de socialización Aportes a una pedagogía de lo público en el País.</p>	<p>Documento de análisis de resultados y derivación teórica</p> <p>Texto Artículos Eventos de Socialización</p>	<p>Se entrega el informe final en la fecha acordada</p> <p>Artículos entregados, pendiente el texto. Se hicieron dos socializaciones, hay una pendiente para febrero de 2005</p>
<p>4. Incorporar los desarrollos y resultados del proyecto a la línea de investigación de la Facultad a través de la formación de investigadores en el área y de propuestas de desarrollo pedagógico para la educación básica primaria y secundaria.</p>	<p>Modelo pedagógico Desarrollo Validación</p>	<p>Corto plazo Formulación de nuevos proyectos de investigación y de tesis de grado en esta línea.</p> <p>Largo plazo Formación de un grupo de investigadores en el postgrado con énfasis en la línea.</p>	<p>Dos proyectos nuevos y tres propuestas de tesis de grado.</p> <p>Grupo de investigación</p>	<p>Se desarrollaron cinco tesis de la línea de Desarrollo humano y valores con énfasis en moderna ciudadanía, derivadas del proyecto.</p> <p>Se conformará un nuevo colectivo de estudiantes investigadores en formación.</p>



6. Desarrollo de la metodología

NOMBRE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	LOGROS
Dimensión etnográfica: Fase exploratoria	Desarrollar procesos de observación y registro de naturaleza exploratoria con base en los aspectos teóricos y de categorías de observación definidas	Realizar observaciones en aulas y espacios diferentes de las instituciones.	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	Etnografía del medio para diagnóstico
		Llevar un registro de alumnos, padres y profesores.	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	Registros psicosociales
		Analizar información obtenida.	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	Diagnóstico consolidado
		Desarrollar seminario de trabajo.	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad Representantes de las comunidades educativas	Establecimiento categorías de observación, contextualizadas
		Organizar la fase siguiente: Tipo de encuestas y técnicas de observación	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad Representantes de las comunidades	Con base en las observaciones construir encuestas y técnicas de observación adecuadas al medio
Fase analítica	Recoger información con base en las categorías y a través de técnicas de observación, notas de campo, entrevistas y encuestas.	Recoger información con base en las categorías observadas a través de las técnicas definidas	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad Representantes de las comunidades	Realización del trabajo de campo de acuerdo a los parámetros dados
		Organizar la información de acuerdo con las categorías.	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	Información consolidada por categorías
Fase de construcción	Desarrollar el análisis teórico-educativo de la información detectada en las categorías y hacer relaciones entre la población, sus	Analizar la información obtenida de acuerdo con las categorías	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	Información analizada



NOMBRE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	LOGROS
		Establecer las relaciones entre la población y los rasgos que definen sus vivencias de acuerdo al análisis de las categorías observadas en cada comunidad	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	Información organizada por categorías y establecimiento de las relaciones entre la población
Dimensión de interacción pedagógica: Fase conceptual	Construir un modelo pedagógico colaborativo o de laboratorios vivenciales para crear conceptos y actitudes que construyan lo público en las instituciones Educativas participantes	Construir un modelo de intervención pedagógica, colaborativo, de simulación o un laboratorio vivencial para crear conceptos	Estudiantes de la Maestría Profesores de la Universidad	El modelo se consolidó para el mes de julio de 2004 y se validó entre agosto de 2004 y septiembre en dos instituciones educativas
Fase colaborativa	Desarrollar laboratorios vivenciales de orden colaborativo, observación y registro de las experiencias	Desarrollar laboratorios vivenciales	Grupo de investigación y estudiantes de la Maestría	Se generalizó la estrategia entre septiembre y octubre de 2004
Fase analítica	Análisis y sistematizar la información	Aplicación del modelo pedagógico en ocho instituciones educativas	Grupo de investigación y estudiantes de la Maestría	Análisis de información
Fase de generalización	Generalizar el modelo a las ocho instituciones restantes del proyecto y se analiza la experiencia completa		Grupo de investigación	Cumulación del proyecto y análisis de todo el proyecto



7. Integración de resultados a la línea de investigación

a. Lo metodológico

Dimensiones	Fases	Criterios	Niveles de análisis teórico
Etnográfica	Exploratoria	Con base en los criterios explicitados en el proyecto	Identificación y ajuste de las categorías de observación con base en lectura, discusión y observación exploratoria.
	Analítica		Contrastación de las observaciones de campo con las categorías conceptuales.
	De construcción		Análisis teórico de las observaciones y elaboración de teoría adecuada a los contextos culturales.
Participación e interacción pedagógica	Conceptual	Trabajo colaborativo. Participación de las comunidades. Construcción conceptual de las relaciones escuela y lo público	Construcción de un modelo teórico pedagógico
	Colaborativa		Diseño de escenarios de participación y negociación de saberes.
	Analítica		Análisis y sistematización de la información obtenida
	Generalización		Validación del modelo y derivación teórica de toda la experiencia.

b. Desarrollo del grupo de investigación

El grupo se desarrolló como equipo de investigación y se desempeñó con eficiencia e interés por el proyecto. Se asumieron los roles correspondientes, las tareas que el desarrollo demandó y se hizo discusión sistemática en un seminario los días lunes en el primer semestre y martes en el segundo semestre, de 4:00 a 6:00 p.m.

Los objetivos del seminario fueron sustentar teóricamente el proyecto y hacer análisis logístico del mismo para conservar su ruta, distribuir tareas y tomar decisiones. En el seminario semanal se analizaron específicamente los siguientes textos:

Arendt Hannah, **"La condición humana"**, Ediciones Paidós, Barcelona 1993

"¿Qué es la política?", Ediciones Paidós, Barcelona 1997

Baumann, Gerd (2001). **El enigma multicultural**. Barcelona: Paidós

Bauman Zygmunt, **"En busca de la política"**, Fondo de Cultura Económica, México D. F. 2002.



Garay, Luis Jorge (2000). **Ciudadanía, lo público. Democracia, texto y notas.** Bogotá: Garay 2000.

Maturana, Humberto (1995). **De máquinas y seres vivos.** Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

De Sousa Santos Boaventura (1998). **De la Mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad.** Ediciones Uniandes.

Sennet, Richard (1978). **El declive del hombre público.** Barcelona: Península.

En cada sesión de trabajo se hizo un análisis teórico y se trabajó con el sistema de ensayos cortos para la discusión grupal. Los temas específicos que convocaron se relacionaron con las preguntas de investigación y la construcción de referentes teóricos y por tanto, metodológicos del proyecto.

c. Integración de avances teóricos y metodológicos a la línea de investigación "Desarrollo humano y valores con énfasis en moderna ciudadanía"

El desarrollo del proyecto aporta a la línea lo siguiente:

- Un cuerpo teórico sobre lo público
- Una metodología probada
- Un modelo pedagógico validado que puede generalizarse en otros ámbitos.
- Unos actores que pueden conformar redes de lo público como tarea pedagógica apoyada por la Universidad.
- Unas fuentes informativas detectadas.
- Un grupo de investigación consolidado.

d. El desarrollo de tesis posgrado y la generación de nuevas preguntas en la línea para su continuidad y enriquecimiento

Se logró el desarrollo de cinco tesis de estudiantes de la Maestría en Educación de la línea mencionada y participantes en el proyecto ¹⁵.

De otra parte, el desarrollo del proyecto sugiere como campos de preguntas e indagación los siguientes:

- Estrategias de gestión de conocimiento explícito/implícito en la escuela
- Semióticas de las actitudes públicas de los actores educativos:
- Modelos pedagógicos para formar nuevas competencias sociales sobre lo público.
- Cultura institucional y esfera pública
- Redes educativas en lo público
- Estrategias para crear ambientes democráticos y solidarios en la escuela.

8. Estrategias de socialización

- Evento de presentación de resultados con las comunidades educativas- octubre 26 de 2004

¹⁵ Juan Cely- Auxiliar de investigación
Alejandro Balanzó – Auxiliar de investigación
Ingrid Gutiérrez Vega
Luz Haydeé González
Zaida Yaneth Córdoba



- Evento de socialización del IDEP el día 6 de noviembre de los corrientes
- Evento de socialización con estudiantes de la Maestría en Educación el día 26 de noviembre.
- Simposio con expertos en el área- febrero de 2005

9. Estrategias de divulgación

- Dos artículos para el Magazín Aula Urbana, uno de los cuales muestra la perspectiva pedagógica del proyecto en términos de las estrategias de aprendizaje y sus resultados en las competencias de formación de lo público y el otro, en términos de las proyecciones sociales y culturales que representan los hallazgos para la formación de sociedad civil desde la escuela.(Entregados)
- Un artículo para publicación nacional o internacional que haga un análisis de los hallazgos y sus perspectivas educativas, a través de la metodología de análisis de caso (entregado el día 19 noviembre de 2004)
- Un texto de la Facultad sobre el tema (febrero 2005)
- Presentación de proyecto y resultados ante grupos de investigación y el IDEP
- Presentación del proyecto a estudiantes de la Maestría en Educación en la Universidad Externado de Colombia (septiembre 17/2004)
- Un seminario para estudiantes de Maestría en Educación el día 26 de noviembre donde se presentaron las tesis desarrolladas derivadas del proyecto.
- Un documento para que las instituciones educativas lo analice y empleen si les parece hacerlo, sobre el modelo pedagógico, categorías culturales, fundamentos, estrategias, materiales, bibliografía y proyecciones.

10. Beneficiarios directos

Comunidades educativas (profesores, alumnos y padres de familia) de diez instituciones educativas, profesores y estudiantes postgrado en Educación.

11. Estrategias para recuperar información socializada para recibir información de retorno del proyecto:

- Se ofrecerá un seminario para educadores y estudiantes del área para analizar el proyecto y recibir información de retorno.
- Se hará un RAE para que sea publicado en la Universidad a través del portal y se dejará un tiempo con el correo de Facultad para recibir los mensajes que puedan ofrecer información de retorno al grupo de investigación.

VI. Proyecciones

Las proyecciones del trabajo se ubican en los siguientes aspectos:

1. Investigativas

El proyecto aporta a la línea "Desarrollo humano y valores con énfasis en moderna ciudadanía" de la Facultad de Educación y abre una perspectiva investigativa en educación política en la escuela.



2. Pedagógicas

- Formación de los actores de las comunidades educativas sobre lo público;
- Desarrollo de estrategias de participación y convivencia con base en el análisis de lo público
- Producción y publicación de materiales de formación sobre lo público en la escuela.

3. Instituciones educativas

Creación de redes y grupos-de investigación y trabajo al interior de los colegios integrados por profesores, estudiantes y padres de familia para discutir lo público, apropiarse de lo común y desarrollar una cultura política que de sentido a su existencia y se convierta en un agente de lo público.

4. Políticas

- Apoyo y financiación de proyectos y grupos de investigación y desarrollo de competencias ciudadanas que se generan al interior de los CEDs por parte de la Secretaría de Educación y el IDEP;
- Apoyar la publicación de los colegios sobre experiencias pedagógicas en la esfera de lo público.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1968) *Men in Dark Times*. San Diego, Harcourt Bruce & Company,
- Cortina, Adela. **La educación del hombre y el ciudadano**. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 7 Valencia: 1995.
- Cortina, Adela; Martínez Navarro, E. **Ética**. Madrid: Akal, 1996.
- Cohen; J.; Arato, A. (2000). **Sociedad civil y teoría política**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bauman, Zygmunt (202). **En busca de la política**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, John. **Moral y principios en educación**. Londres: Leffer y Simons, 1975.
- Dimaté, Cecilia y otros. **Retención escolar. Un camino hacia una nueva escuela**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2001.
- Durkheim, Emile. **La educación moral**. Buenos Aires: Losada, 1947.
- Freire, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Ed. Siglo XXI, 38ª edición.
- Garay, L. J. (1999). **Una nota sobre la construcción de lo público en Colombia, Misión La política en Colombia**. Documento de trabajo, ESAP, Santafé de Bogotá.
- Garay, L. J. (2000), **Ciudadanía -Lo público -Democracia**. Textos y notas, Santafé de Bogotá.
- Garay, L. J. (1999). **Una nota sobre la construcción de lo público en Colombia**.
- Garay, L. J. (2000). **Ciudadanía -Lo público -Democracia**. Textos y notas, Santafé de Bogotá.
- Habermas, J. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona: Península, 1985.
- Heller, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- Heller, Agnes. **Existencialismo, Alineación, Postmodernismo: Los movimientos culturales como vehículos de cambio en la configuración de la vida cotidiana**. Barcelona, Edit. Península 1989
- Kohlberg, Lawrence y otros. **La educación moral**. Barcelona: GEDISA, 1997.



- Kernell, Samuel. **Going Public. New Strategies of Presidential Leadership** . Washington DC : Congressional Quarterly, 1993.
- Marina, José Antonio. **Ética para náufragos**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998.
- Maturana, Humberto (1991) **La democracia es una obra de arte**. Bogotá: Editorial del Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. **Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos**. Orientaciones para la Formulación de los Currículos en Constitución Política y Democracia. Bogotá: 1998.
- Puig, Joseph María. **La construcción de la personalidad moral**. Barcelona: Paidós, 1996.
- Rabotnikof, N. (1993), **Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración**.
- Thiebaut, C. (1998), **Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja**, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Sáenz, Carla. **El espacio público**. Universidad de Tejas. 2004.
- Tedesco, J.C. **El nuevo pacto educativo**. Madrid: Anaya, 1995.

Bibliografía relacionada con la educación y las competencias ciudadanas:

- Dewey, John. **Democracia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1946.
- Neil, Alexander. **Summerhill**, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Bilbeny, Norbert. **La revolución en la ética**. Anagrama, Barcelona, 1997..
- Cullen, Carlos. **Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro**. Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Dallera, Osvaldo. **La ética del discurso**. En: Formación ética y ciudadana en la EGB, Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Habermas, Jurgen.. **Conciencia moral y acción comunicativa** Barcelona. Península, 1991.
- La Porta, Patricia. **Derechos humanos en el aula** en: *Revista Aula abierta*, año 7 número 70, 1.998, páginas 36 – 38.
- Martínez Martín, Miguel. **Educación moral: el estado de la cuestión**. En: "Cuadernos de Pedagogía" número 201, Barcelona, España, 1.992.
- Obiols, Guillermo. **Propuesta de implementación de los CBC. Formación ética y ciudadana en el actual contexto cultural**. En: *Revista Novedades Educativas*, número 52, 1997.
- Onetto, Fernando. **Formación ética y ciudadana: una oportunidad y un desafío**. En: *Revista Novedades Educativas*, número 52.
- Sánchez, Ricardo. **Democracia y conflicto en la escuela**. Bogotá: Instituto Luis Carlos Galán, 1994.
- Zuleta, Estanislao. **Educación y democracia. Un campo de combate**. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1995.



ANEXOS