

CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN LA ESCUELA:

Una mirada desde dos experiencias de educación ambiental en Colombia

CARLOS MIÑANA BLASCO / CATALINA TORO PÉREZ / ANA MARÍA MAHECHA GROOT

Resumen:

Este trabajo plantea una conceptualización de lo público en relación con lo educativo y lo ambiental, problematizándola desde experiencias y trabajos empíricos realizados durante varios años en forma cooperativa entre el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (UNC o UNAL, indistintamente) y colegios en Colombia. En una primera fase (un año) los investigadores de la UNC realizaron un trabajo etnográfico convencional y, en una segunda (dos años), las y los profesores de los colegios se involucraron en una serie de procesos de innovación pedagógica e investigación-acción acompañados por los investigadores de la UNC. El trabajo investigación dio como resultado una gran diversidad de prácticas y discursos —a veces contradictorios y en conflicto, y que pueden ir de la educación moral a la movilización social— en relación con la construcción de lo público en la escuela pública; también, al comparar varias experiencias mostró la importancia de las condicionantes contextuales y locales en dichas prácticas.

Abstract:

This paper presents a conceptualization of public in relation to education and the environment. The focus is on experiences and empirical work carried out in cooperative form for several years between the RED Program at Universidad Nacional de Colombia (UNC or UNAL) and schools in Colombia. In the initial phase (one year), researchers at UNC completed a conventional ethnographic project; in the second phase (two years), teachers from the schools were involved in a series of processes of pedagogical innovation and research/action, accompanied by researchers at UNC. The research resulted in a wide diversity of practices and discourse—at times contradictory and conflicting, ranging from moral education to social mobilization—in relation to the construction of public in public schools. The comparison of various experiences showed the importance of contextual and local conditions in such practices.

Palabras clave: educación pública, educación ambiental, relación escuela universidad, Colombia.

Keywords: public education, environmental education, relation between school and university, Colombia.

Carlos Miñana Blasco, Catalina Toro Pérez y Ana María Mahecha Groot son profesores de la Universidad Nacional de Colombia e investigadores del Programa RED. Carrera 45 núm. 26-85 - Edificio Uriel Gutiérrez, Bogotá D.C., Colombia, PBX: 3165000. CE: cminanabl@unal.edu.co / ctorop@unal.edu.co / amgrootd@unal.edu.co. Programa red: <http://www.humanas.unal.edu.co/red>

Lo ambiental y lo educativo en la construcción de lo público

Lo público ha tenido gran pluralidad de significados. Uno de los más usados se refiere al dualismo simplista entre lo público y lo privado, fuertemente criticado desde el liberalismo, el feminismo y el comunitarismo, entre otros, que señalan una redefinición permanente de sus fronteras (Múnera, 2001).

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

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

Pero es en su forma verbal, como “el acto de publicitar” que lo público se amplía como una forma adverbial del sujeto que actúa. Como una modalidad de acción colectiva, el sujeto en acción “completa el verbo precisando una modalidad de acción expresada por él mismo [...]. Lo que es colectivo es la acción, no el sujeto” (Quéré, 2003:126). Desde esta perspectiva, es la acción colectiva la que le da estatuto al sujeto “en público”.

El Programa RED (en adelante RED) de la Universidad Nacional de Colombia ha avanzado en la problematización del concepto de lo público y el análisis de los procesos de su construcción en contextos escolares (proyecto Saberes locales y construcción de lo público en la escuela -UN-2007-2008- y Pedagogías para la construcción del sentido de lo público y de las relaciones solidarias en la escuela -IDEP-Colciencias 2008-2009). El punto de partida de ambos han sido las reflexiones de John Dewey (1958, 1995, 2004) que sintetizamos a continuación:

La escuela es la institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas. No se trata de un escenario público *per se*, sino un escenario en el cual la construcción de lo público es susceptible de convertirse en un experimento de **democracia radical**, entendida ésta como el máximo posible de experiencias compartidas, esto es, como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una comunidad de intereses a partir del reconocimiento de intereses [...] El experimento democrático de construcción de lo público en la escuela abarca el conjunto de prácticas escolares. No se limita a los procesos de gobierno escolar, ni a las relaciones de poder entre los distintos sujetos (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia) sino que abarca también **prácticas de saber**: los planes de estudio, las formas de enseñanza, las formas de disponer a los sujetos en relación con el conocimiento (Miñana *et al.*, 2009a:49).

Anteriormente RED avanzó construyendo y sistematizando con los maestros experiencias en ámbitos del gobierno escolar y lo festivo como espacios educativos fértiles donde se recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad (Miñana *et al.*, 2009b). En esta ocasión –y en el marco del proyecto financiado por la UNAL titulado Haciendo pública la educación pública: construyendo alternativas entre la escuela y la universidad, se aborda la educación ambiental. Ésta, como práctica pedagógica, participa de procesos de recontextualización e interacción de saberes tanto en la escuela, como fuera de ella. Conduce a una reflexión sobre la construcción de lo público no sólo en relación con el entorno “natural”, global y local, sino que constituye un ámbito de creación, interacción y acción colectiva en el que participan padres, maestros, estudiantes, funcionarios “públicos”. Estas prácticas de comprensión y transformación de la realidad y de los sujetos en ellas comprometidos tienen que ver con la comprensión de sí mismos y su autodefinición como entes sociales en su relación con la naturaleza; son públicas por cuanto pueden tener profundos impactos en el ambiente, afectando a toda la colectividad en su conjunto. Por otro lado, las experiencias ambientales escolares tal vez son un buen camino para ampliar el sentido público de la misma escuela.

Con la investigación se buscó dar cuenta de las prácticas y los discursos de educación ambiental en el contexto de la educación pública básica y media colombiana, explorando las relaciones entre educación ambiental y construcción de lo público.

La investigación inició con una primera fase exploratoria a cargo de los investigadores de la UNC –varios de ellos antropólogos– que realizaron una etnografía convencional en los colegios (observación participante y no participante, entrevistas, trabajo documental, registro audiovisual...) en un trabajo de campo intensivo que duró cuatro meses, además del tiempo posterior de procesamiento y análisis de la información. En una segunda fase, que duró dos años, se involucraron grupos de diez a doce maestros y maestras en cada colegio como co-investigadores. Las experiencias que constituyen la base empírica de este trabajo se realizaron en forma cooperativa con dos colegios públicos “Escuela Normal Superior de Santa Ana de Baranoa” e “Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa”, ambas situadas en el Departamento del Atlántico y próximas a la ciudad de Barranquilla, en el Caribe colombiano. Las experiencias en educación ambiental en estos dos colegios comenzaron hace tiempo, pero han venido recibiendo el acompañamiento de la UNAL desde hace unos doce años. Sin embargo, sólo en los últimos años –y por iniciativa de la universidad– los proyectos ambientales han comenzado una reflexión y una serie de prácticas relacionadas explícitamente con la ampliación de la esfera pública desde la escuela. Por esta razón el trabajo se basará fundamentalmente en evidencias recogidas en 2008 y 2009. Los maestros co-investigadores llevaron un diario y escribieron varios textos con sus reflexiones y análisis de las experiencias que ellos mismos lideraron, realizaron encuestas a los estudiantes, entrevistaron a padres y madres de familia y vecinos, produjeron material didáctico, en el marco de lo que se ha denominado “investigación-acción del profesor”. Los investigadores de la UNC realizaron también, paralelamente, trabajo de campo y produjeron sus materiales de campo y analíticos, que fueron luego debatidos y analizados con los maestros y maestras.

La Escuela Normal es un reconocido colegio en la región donde se forman maestros en nivel tecnológico. Las experiencias pedagógicas ambientales giraron en torno a un parque eco-pedagógico denominado Mururoa situado al interior de la misma institución, y a un proyecto de gestión ambiental municipal que incluía la realización de un trabajo de campo en un barrio cercano al colegio y la redacción de una cartilla. El colegio técnico de Galapa es el más grande del municipio; cuenta con tres jornadas; en la matutina existe una especialización en formación ambiental como opción para los estudiantes de 10° y 11° grados, lo cual favoreció la realización

de numerosas actividades y la participación de un número significativo de profesores; en esta jornada los proyectos se orientaron a la actualización de una monografía ambiental del municipio, al mejoramiento de las aulas y su entorno (conducción de aguas lluvias, pintura, jardines), a solucionar la problemática de las aguas servidas del barrio colindante que tenía impacto en algunas zonas del colegio y el diseño de un pequeño parque lúdico ambiental en el patio. Los profesores de la tarde realizaron una reflexión sobre las problemáticas ambientales que sufre el mismo colegio y su relación con el entorno (olores provenientes del matadero municipal, conducción de aguas servidas) y sobre las percepciones de los diferentes actores en orden a construir una agenda ambiental local.

Los procesos de construcción de la esfera pública en el contexto escolar los vamos a presentar aquí organizados en torno de algunas categorías provenientes de la revisión bibliográfica, de investigaciones anteriores realizadas por el Programa RED (Miñana, 2002; Rodríguez y Miñana, 2008) y del mismo trabajo de campo: lo público como deliberación sobre aquello que nos afecta a todos, como construcción de referentes comunes, como una modalidad de acción colectiva, como una reflexión del sentido del “bien común”, como el ámbito del ejercicio de los derechos colectivos, como un proceso de participación y construcción de ciudadanía, y como una experiencia formativa.

Lo ambiental: discursos y prácticas

El ambiente y sus dilemas se han convertido en objeto de atención pública, con tal fuerza mediática que parece imposible contradecir la necesidad de protegerlo. Los medios muestran normalmente una representación naturalista del mundo, como un elemento vivo y autónomo, una naturaleza amenazante que puede convertirse en un riesgo planetario.

La educación ambiental, al igual que los medios, ha contribuido de forma significativa a la construcción de lo ambiental como asunto público. Su institucionalización y obligatoriedad en los diferentes países son una expresión de que esta problemática es asunto nacional y mundial sobre el que la sociedad en su conjunto –a través de los órganos legislativos– debe ocuparse. Miles de maestras y maestros, y millones de estudiantes se vieron obligados en Colombia desde 1994 (Ley 115, decretos 1743 y 1860) a abordar los problemas ambientales a través de estrategias como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).

Pero si nos referimos a lo público como un espacio de deliberación (Lascoumes, 1994; Escobar, 1999), ¿cómo y desde qué categorías se abordan y se enuncian los argumentos que se movilizan en los escenarios de deliberación? ¿Qué se entiende por lo ambiental? ¿Por qué es un problema público?

Lascoumes (1994:60-62) aborda tres tipos de discursos que se expresan en los espacios públicos de deliberación:

- 1) las narrativas relativas a la naturaleza prístina –que hay que conservar–, a unos bienes ambientales, o al entorno;
- 2) las narrativas referidas a catástrofes e impactos ambientales; y
- 3) las asociadas a la gestión ambiental (responsabilidad de los funcionarios, decisiones políticas, y el rol de diferentes sectores de la sociedad, sus campañas de información y movilización).

Estas tres miradas pueden cruzarse entre sí pero, ¿qué tipo de discursos y de concepciones ambientales circulan en las escuelas?

El concepto de ambiente se define y se tematiza en el interior de cada escuela según sus particularidades. [...] Está asociado a un contexto nacional e internacional. [...] Ha sido construido tanto a partir de una experiencia y saber previos de los actores escolares, como de la adopción de los principios conceptuales de las normativas nacionales y de las disposiciones que se han propugnado desde las reuniones internacionales acerca de la incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica. [...] El concepto de ambiente es una construcción que se transforma a lo largo de la historia de la educación ambiental de ambas escuelas, lo que hace que sea diverso y dinámico (Mahecha y Miñana, en prensa).

A diferencia de lo planteado por Lascoumes, en las escuelas colombianas el primer concepto ambiental que emerge no está relacionado con la naturaleza, sino con la dimensión estética de la escuela. El ambiente es el interior de la misma escuela –frecuentemente deteriorado, despoblado de vegetación, desordenado y sucio–. Educar y transformar el ambiente es limpiar, organizar, pintar los muros, sembrar plantas ornamentales o árboles: “ornato y aseo”. Y todo ello con un criterio más estético –belleza– que propiamente naturalístico o ecologista (Miñana, 2002; Mahecha y Miñana, en prensa). Un ejemplo claro de esta perspectiva está dado por uno de los proyectos

del colegio de Galapa, orientado al mejoramiento de las condiciones ambientales de los salones de clase. Esto indica las deplorables condiciones de los colegios públicos y la escasa inversión en educación en muchas de las regiones del país. Como la suciedad, el desorden y el deterioro de las instalaciones se asocian con la pobreza, el mejoramiento de ese estado de cosas se vincula con una formación para salir de la pobreza.

Adicionalmente a la perspectiva estética y de dignificación de las instalaciones escolares, la educación ambiental no es tanto un problema cognitivo sino de educación moral que busca producir un comportamiento adecuado y que se vincula directamente con el individualismo liberal y con la culpabilización del individuo como causante de los problemas ambientales (Robottom, 1987 citado en Meira, 2006:121).

La idea de naturaleza aparece igualmente como un recurso didáctico, como un lugar en el cual se puede corroborar o ilustrar vívidamente lo que aparece en los libros, como un lugar de experimentación y de aplicación.

Adicional, y paradójicamente, lo natural se asocia en muchos casos con lo peligroso, lo desordenado, lo salvaje, lo sucio y poco estético. El monte o la naturaleza salvaje son “maleza”, y es necesario “desmontar”, “limpiar” para que se vea bien:

Habitante del Barrio Santa Ana: Habitantes de otros sectores que no cuentan con el servicio de aseo vienen y arrojan basura, además como toda esa parte está llena de monte... (Registro docente Escuela Normal).

La misma percepción está presente en el colegio de Galapa. En la jornada de la tarde aplicaron una encuesta a estudiantes, docentes y padres de familia y aparecen como problemas ambientales del colegio “el monte” y “las culebras”. Las serpientes en esta región no son venenosas y cumplen una función en el control de las ratas, otro asunto institucional. Pero los encuestados no valoran dicho papel, ni la importancia ambiental de algunas zonas no “domesticadas” o “desmontadas” en los límites del colegio. Esta idea conecta directamente con el concepto estético de lo ambiental que se asocia a limpieza, cemento, pintura, plantas ornamentales y ausencia de animales no domesticados.

La dualidad entre ornato y aseo, y la idea de lo ambiental como “monte”, aparece claramente en la recriminación que una estudiante de 15 años le hace su mamá, profesora y líder de la educación ambiental en su colegio:

¿Por qué el resto de la comunidad nos estigmatiza llamándonos despectivamente escobitas de la TRIPLE A [empresa de Acueducto, Alcantarillado y Aseo] y nos dicen que olemos a monte?

Por otro lado, la naturaleza aparece personalizada, asociada a la vida y como un don divino. Esto se pudo captar en las frases plasmadas en retablos de madera, ubicados en lugares estratégicos del colegio, que realizaron los estudiantes de la Escuela Normal de Baranoa para sensibilizar a sus compañeros sobre la problemática ambiental:

La Naturaleza es una sola por eso cuídala, si no lo haces, pronto no tendremos nada

Es mi mundo, tu mundo, nuestro mundo, cuídalo

Cuidar el medio ambiente es imprescindible para conservar la vida, por eso cuídalo

La naturaleza es el regalo más bello que Dios nos dio, cuídala

Realmente es difícil encasillar las experiencias de educación ambiental en un enfoque u otro, pues se han movido normalmente entre el pragmatismo de las campañas de aseo o de siembra de árboles, la formación moral y conductual y un discurso libresco y descontextualizado propio de los manuales y cartillas de educación ambiental que debe ser memorizado o transcrito en cuadernos y en carteleras.

Si bien los colegios con los que se realizó la investigación pasaron por estas concepciones iniciales –y nunca las han abandonado–, grupos de docentes avanzaron hacia otras conceptualizaciones de lo ambiental y de la educación ambiental. Como captó Mahecha (2009) en el trabajo de campo, estos colegios han articulado la educación ambiental en cuatro escalas: personal, institucional, local y global.

La escala personal es tal vez la más incipiente y menos generalizada (Wilches, 1996:31). La Escuela Normal ha desarrollado algunas experiencias pedagógicas para abordar una reflexión sobre el sí mismo de los estudiantes en relación con su entorno. Cercana a esta concepción es la del ambiente como “modo de vida” ligado a la vida cotidiana, concepción que aparece claramente en los proyectos en torno al agua de Galapa y el del Parque Eco-Pedagógico Mururoa, que se ha logrado convertir en un

proyecto de vida para algunos profesores, estudiantes y padres de familia (Mahecha y Miñana, en prensa).

Por lo señalado anteriormente, la escala institucional resulta la más obvia, sin embargo, tanto en Galapa como en Baranoa, una serie de condiciones locales que afectaban lo institucional (aguas servidas del barrio vecino que se introducían en el colegio en el primer caso; o la costumbre de los vecinos de arrojar basura e incluso realizar sus necesidades biológicas en los predios de la Normal), llevaron muy pronto a que los proyectos salieran del ámbito institucional hacia el local.

La escala global, impactada por la perspectiva catastrofista de los medios masivos, todavía no ha podido trabajarse más allá de los discursos generalistas sobre el calentamiento global o la pérdida de biodiversidad pero sin una articulación clara con las problemáticas institucionales y locales, a excepción de algunos pocos docentes.

Entre los derechos colectivos y la participación

A los derechos civiles y políticos (primera generación) y los económicos, sociales y culturales (segunda generación) se suman un conjunto de derechos denominados de los pueblos o de la solidaridad que incluyen el derecho a la autodeterminación, a la paz, al desarrollo, a la democracia, a la integración, a recibir y producir información equitativamente, al ambiente sano y ecológicamente equilibrado, a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de ello se deriven (Carta africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos, Anteproyecto del Pacto internacional relativo a los derechos de solidaridad, DUDH, 1996). Estos derechos abarcan un doble y simultáneo carácter en cuanto a su titularidad pues pertenecen a cada individuo y a la vez al conjunto “de pueblos” e, incluso, a la comunidad internacional. Por su naturaleza se ejercen como una defensa frente a la acción del Estado y por otra son demandables del Estado. Se requiere de todos los actores para su cumplimiento, exigen la concertación del ámbito privado y público y plantean exigencias en los planos nacional e internacional (Ost, 1995). Se consagran en la constitución colombiana estos derechos colectivos o de tercera generación (Cap. 3, Tít. II, art. 78-82). Sin embargo ellos también son denominados derechos difusos, ya que no tienen un titular claramente identificado y sólo la colectividad se hace visible en un momento determinado.

La participación es un mecanismo que puede potenciar la construcción de lo público. Si entendemos la democracia a partir de la idea de libertad que tiene cada persona en la participación de las decisiones colectivizadas, el carácter público que esta encierra supone una práctica de participación consciente y libre en las decisiones fundamentales de la sociedad en su conjunto. Lo anterior demanda a la escuela una reconceptualización de lo político como aquello relacionado con un ordenamiento construido colectivamente, que parte de un diálogo pluralista entre posiciones diversas (Miñana *et al.*, 2009a:89).

En la vida escolar la participación tiende a incorporar y reproducir los antagonismos sociales, ya que la escuela no sólo influye en la sociedad sino que también es influenciada por ella:

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

Estas prácticas a menudo se traducen en los procesos de elecciones, en el consejo directivo, en el consejo de padres en asambleas, pero no trascienden en general en el trabajo en el aula: Allí la democracia, el trabajo cooperativo, la participación, la autonomía no parecen existir (Miñana *et al.*, 2009a:90).

En los colegios de la muestra, no obstante, se tiene una visión amplia de la participación. Por ejemplo la rectora de la Escuela Normal, cuando se estaba organizando el lanzamiento del *Manual de Gestión Ambiental para las Instituciones Educativas, experiencia ENSSA*, afirmó lo siguiente:

Hay que tener en cuenta que este evento es importante para la escuela, es de carácter formativo y se constituye en proyección, es importante invitar a las autoridades no sólo municipales, también nacionales, departamentales, Alcalde, Gobernador, Jefe de Núcleo, Secretario de Educación, rectores, supervisores, coordinadores de las diferentes sedes, habitantes del barrio Santa Ana, sacerdote, equipo de investigación de la Universidad del Atlántico, exalumnos,

estudiantes de la escuela, del ciclo complementario, asociación de padres de familia... Bueno, después seguimos mirando quiénes nos faltan.

Pero la participación y el compromiso son en realidad algo difícil de lograr, como se aprecia en una reunión del semillero de estudiantes Guariguasia, activistas del parque Mururoa:

Jacqueline [estudiante]: El sábado vi quemar una parte de Mururoa; somos 30 trabajando y los otros dañando. Los profesores no nos dan permiso para salir para trabajar en el proyecto, son como 80 y muy pocos trabajan. Mientras no exista concientización desde todas las áreas mirando que todos se perjudican y que tienen que aprender [...] Sólo Mururoa limpio, ¿y el resto de la escuela? (Registro docente Raquel Gil, Baranoa).

La participación no sólo es un medio para la formación política de los estudiantes, sino más bien para muchos docentes una causa de los problemas ambientales. De esta forma, la participación pasa de un medio a un fin de la labor educativa y ambiental:

Los problemas ambientales fundamentales tenían que ver con el manejo de los residuos sólidos y los bajos niveles de participación e interés sobre la problemática ambiental tanto en el barrio como en la escuela. Para ello el Plan de Gestión Ambiental propuso promover la participación de la comunidad educativa y del barrio Santa Ana en procesos para minimizar el impacto de los residuos sólidos mediante su clasificación y reciclaje (Proyecto de gestión. Escuela Normal de Baranoa).

Lo público, como publicitar y hacer público, como deliberación

Ante el inconformismo de los docentes, quienes al llegar a la sala de profesores escriben en el tablero de informaciones: “¿Qué esperan para arreglar la problemática de la puerta? ¿Que se muera un docente, un estudiante o a la rectora le dé dengue, leptospirosis?” Invité a algunos estudiantes a las 6:30 am, hora en que se comienzan clases en la institución y abordamos a algunos docentes para observar detenidamente las aguas que van saliendo lentamente de los frentes de las casas vecinas y corren para los frentes de las otras casas y convergen en la entrada de la tienda que queda al frente de la institución. En

algún momento estas aguas son tantas que pasan un pequeño muro de contención y se llega el agua sucia y fétida hasta la puerta del colegio. De este evento surgió la necesidad de visitar a las casas vecinas para indagar por qué aún no se han conectado al alcantarillado (Registro docente Nidia Higgins, Galapa).

Uno de los sentidos originarios del concepto de lo público en su aparición histórica se refiere a publicitar, a hacer público algo que no era conocido. La forma verbal, activa de lo público es, precisamente, publicitar. “La transformación de lo particular en lo común [se realiza] mediante formas de publicidad y de institucionalización (representación) política” (Múnera y Rodríguez, 2008:23-24). En la cita anterior del colegio de Galapa sólo hasta que algunos profesores escribieron en la cartelera su inconformismo, esa situación que era conocida y sufrida por todos, se convirtió en un asunto público.

Tanto las experiencias pedagógicas como las problemáticas ambientales escolares se hacen públicas al interior de los colegios por medio de carteleras, exposiciones o presentaciones en público, murales, señalizaciones (árboles, recorridos ambientales, etc.). En la jornada de la tarde del colegio de Galapa se realizó una campaña publicitaria que incluyó carteleras, pasacalles, afiches informativos, concurso de pintura y de cuento. En Baranoa los estudiantes de artes diseñaron un mural de 120 metros con vista a la vía de la Cordialidad para publicitar el parque Mururoa. El mural presenta un bosque donde los árboles son animados (tienen rostro), también hay niños y jóvenes realizando actividades artísticas, lúdicas, científicas y pedagógicas. Tiene el mensaje: “Mururoa es biodiversidad, deporte, pedagogía, literatura, arte, ciencia, biotecnología”; el parque se expande también a encuentros intercolegiados al interior del municipio, del departamento o a nivel nacional, en escenarios como ferias de la ciencia, o Expociencia en Bogotá. Incluso, algunos docentes han viajado a eventos y congresos internacionales (Cuba, Brasil, Venezuela) a presentar sus trabajos investigativos y pedagógicos en torno a la educación ambiental.

Desde una perspectiva más social y política que pedagógica, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia han llevado las problemáticas ambientales a diversos foros públicos en el ámbito municipal o departamental, a la plaza pública, a los debates electorales municipales, a las emisoras de radio locales.

El director del programa [...] hizo la introducción [de la temática a tratar]. Seguidamente tomó el [...] micrófono la joven Lilibeth de 1102 para manifestar, a nombre de los estudiantes de su grupo, que sentían que los moradores del barrio San Francisco violaban los derechos que tenemos todos a tener un ambiente sano (ley 99/ 93), por otro lado la niña manifestó que las autoridades no mostraban compromiso en la solución al problema muy a pesar que el artículo 14 de la ley 9/49 manifiesta “se prohíbe la descarga de residuos líquidos a la calle, calzadas; artículo 10° todo vertimiento de residuos líquidos deberá someterse a los requisitos y condiciones que establezca el ministerio de salud”. La joven recalcó que si las autoridades tienen las herramientas jurídicas, ¿por qué continúa la problemática? (Registro docente Nidia Higgins, Galapa).

El hecho de publicitar tiene un impacto no sólo hacia fuera, sino también hacia adentro; los grupos de interés y presión se fortalecen, los líderes se cualifican en su interacción con otros espacios públicos y contextos.

Si bien la escuela en muchos casos no está en las condiciones de dar solución a todas las problemáticas ambientales del municipio sí tiene la obligación ciudadana de denunciarlas y de hacerlas visibles (Mahecha y Miñana, en prensa).

Si la idea de la esfera pública (Fraser, 1997) designa el foro donde se lleva a cabo la participación política a través del habla, ello expresa un recurso conceptual que busca superar el problema de la confusión entre lo estatal, lo público y lo privado. Una esfera pública abierta y accesible a todos, constituye un espacio en el que los ciudadanos deliberan sobre sus problemas comunes como las condiciones de la escuela local, las posibilidades de desarrollar proyectos de protección de su entorno o sobre sus propuestas pedagógicas. Es por lo tanto un “espacio institucionalizado de interacción discursiva” para debatir y deliberar distinto al Estado o al mercado. La esfera pública expresa también la institucionalización de la naturaleza de la dominación política, en la cual los individuos, pertenecientes a públicos “fuertes”, pueden producir comunicativamente el poder legítimo y manipular los medios de comunicación para “conseguir la lealtad de las masas y atender las demandas de los consumidores” (Múnera, 2008:21; Habermas, 2004).

No obstante no es clara la frontera entre la concepción de lo público como lo que nos afecta a todos y aquello que los participantes reconocen como su interés común. La idea de una esfera pública como un espacio de autodeterminación está sujeta a presiones externas, y no puede garantizarse que todos los participantes concuerden con un interés o bien común. Un contra-público, en términos de Fraser, se constituiría a partir de un grupo o una coalición de interés. En el caso de los colegios, “los ambientalistas”, algunos grupos de profesores, estudiantes y madres de familia que –después de una oposición discursiva sostenida en un momento o secuencia de tiempo– consiguen convertir o imponer en la agenda pública un asunto en un problema de interés común. Lo que se decide como “lo común” o el “bien común” como la naturaleza, depende entonces de la confrontación discursiva.

En el trabajo de campo se presentó una situación donde se hizo patente esta confrontación y la de grupos de interés. Frente a la necesidad de espacios deportivos en la Escuela Normal de Baranoa, surgió la propuesta de convertir parte del parque eco-pedagógico Mururoa en canchas sintéticas para practicar algunos deportes.

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

Frente a lo que parecían las vías de hecho, el chisme y el comentario malintencionado, el profesor Rodríguez reclama una esfera pública de deliberación y de “debate”. Y el debate se produjo en forma amplia en varias reuniones:

[La rectora, dice]: Los hemos convocado para compartir ideas y los proyectos de acuerdo con las necesidades de una comunidad estudiantil que este año se nos han incrementado y los espacios cada día son insuficientes. En ese sentido es necesario construir aulas, baterías sanitarias, aula para informática y el poli-deportivo que es el proyecto del colectivo de educación física, quienes vienen quejándose de lo insuficiente del espacio [...] que no es suficiente para todos los grupos [...]. No se quiere perjudicar ningún proyecto.

Una profesora consideró nuestra posición [la de no permitir construir canchas deportivas en el parque] egoísta y que atenta contra la recreación y el deporte de los niños.

Al final se planteó estudiar otras alternativas o someter a votación de la comunidad educativa Parque vs. Cancha. Ante esta última propuesta [una] compañera [...] expresó: Ningún niño va a preferir un parque ante un balón (Registro docente Miguel Rodríguez, Baranoa).

Se presenta un conflicto entre intereses públicos al interior de la escuela: el parque eco-pedagógico y la necesidad de espacios deportivos. El recurso a la votación o a la democracia formal en este caso es claramente una estrategia para anular a la minoría y sus argumentos.

No todo proceso de deliberación conduce al descubrimiento de un bien común: este puede también evidenciar que los conflictos de intereses son reales. Todos los profesores vinculados al proyecto se quejan sistemáticamente de la falta de tiempo y espacios para los proyectos, para la reflexión, la investigación, el análisis de las problemáticas. Por eso ven como un gran logro el abrir un espacio de deliberación amplia al interior del colegio:

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

Por otra parte, la separación entre lo público y lo doméstico en esferas diversas no permite el universo de la confrontación pública legítima. La retórica de lo privado excluye del debate público algunos temas, como la relación de las familias de los niños con el trabajo asociado a las actividades que afectan el ambiente, como en el caso del matadero Camagüey en Galapa, que es fuente de contaminación pero también una de las mayores fuentes de empleo en el municipio. La asociación de este “servicio público” con las redes de poder político del municipio, impiden un mejoramiento de las condiciones ambientales de la población de Galapa. Esta separación entre la retórica de la privacidad económica, excluye del debate público algunos temas o intereses dándoles un carácter económico o político o planteándolos como un problema técnico propio de los planificadores y los

administradores públicos. Ello puede conducir a que continúen operando de manera informal o implícita las restricciones formales a la participación del público en la esfera pública.

La esfera pública, en ese sentido, no es autónoma del contexto social y político que la rodea. Tampoco es autónoma del contexto cultural. La intervención de nuevos lenguajes y representaciones del problema afectan la manera como éste se aborda, y ello se refleja en la interacción discursiva que se da en ella. Los profesores de ciencias naturales, por una parte, se mueven en un ámbito de representaciones de “patrimonio natural” distinto al “bien común” expresado por los directivos en Baranoa. Por otra, el acceso a la información completa que pueda contribuir a una deliberación abierta para la toma de decisiones tampoco está garantizado, lo cual afecta las condiciones de su participación en la esfera pública y se expresa en su posterior exclusión de los procesos de toma de decisiones. Las condiciones para un acceso a la esfera pública no están garantizadas tampoco en el ámbito de lo público-político. Por ejemplo, a pesar de los esfuerzos de profesores y comunidad educativa del colegio de Galapa por solucionar el problema del vertimiento de las aguas servidas hacia el plantel, o por denunciar los efectos ambientales y de salud pública derivados del matadero, poco se ha podido avanzar en estos temas pues en sociedades estratificadas, en lo cultural, lo político y lo económico, la participación de los diferentes públicos (la escuela, los padres de familia, los comerciantes, el sistema político) no puede realizarse plenamente sino a través de acuerdos en una esfera pública comprensiva. Dicha interacción podría pensarse como “un escenario estructurado en donde tiene lugar la negociación cultural, e ideológica entre una variedad de públicos” (Eley citado en Fraser, 1997:117). Lo público es entonces también lo que afecta a todos en la medida en que se trata de un espacio de negociación y de conflicto, y que sólo se legitimará si es el resultado de un proceso de participación realmente incluyente (Garay, 2000).

La discusión se desarrollaría en un ambiente libre de amenaza y jerarquía, condiciones de igualdad entre profesores y directivos docentes donde se evaluarían los problemas de los residuos sólidos, de las aguas negras y se tomarían decisiones entre todos. En esta reunión [...], sería donde se empezaría a construir el pacto ambiental, sería la oportunidad para que las ideas fluyeran de todos lados, incluso de miembros que nunca habían hablado [...], cada docente haría su aporte y cada uno se beneficiaría de las experiencias, conocimientos e

ideas. Si hubiera sido así, los obstáculos al cambio de currículo no serían por culpa de los profesores. Así nos imaginamos que podría ser el resultado de esta reunión (Grupo de profesores de Galapa).

Construir lo público implica convencer a la mayoría de que el asunto del cual se trata es de interés común, es decir, le compete a todos; que abordar una problemática particular, como los recursos naturales o el ambiente, puede significar ir más allá de lo local, como es el caso del cambio climático global, pero su construcción como un referente común es posible en tanto afecta, motiva o interesa a todos.

Mobilización, sociedad civil y Estado

La construcción de lo público en las experiencias pedagógicas del Caribe colombiano no sólo se mueve en el campo estrictamente pedagógico, ni tampoco se limita a publicitar o hacer públicos los problemas ambientales institucionales o locales, o a lograr abrir espacios para la deliberación y la participación. Cuando las problemáticas ambientales no pudieron ser resueltas con rifas, bazares, investigación-acción, participación de la comunidad escolar, concientización de los vecinos, las comunidades escolares acudieron a mecanismos legales como derechos de petición, recolección de firmas, crearon foros públicos donde invitaron a las autoridades ambientales y municipales (Primer foro La construcción de lo público desde las políticas ambientales municipales, en Galapa, en 2008) y, finalmente, realizaron movilizaciones y protestas pacíficas.

Se realizó una protesta a través de una caminata hacia la alcaldía, empleando pancartas y solicitando la acción inmediata de la autoridad municipal mediante la firma de un compromiso. Buscando otras formas de solucionar este problema, en el mes de diciembre de 2008, las profesoras del colectivo redactaron y enviaron un derecho de petición ante la Secretaría de Salud del Municipio, quien manifestó que no era la primera vez que recibía un reclamo de esta naturaleza –antes la Presidenta de la Junta de Acción Comunal del barrio había realizado un requerimiento semejante– (Informe final de uno de los colectivos de Galapa).

Si la garantía de la paridad en la participación de los diversos públicos es esencial para la construcción de “lo público”, y si entender los procesos de

estratificación de las representaciones de las cuestiones administrativas, económicas, públicas y privadas, posibilita el análisis del funcionamiento de la actividad pública, lo estatal es también un asunto público. El público de la escuela pública no constituye una “sociedad civil” separada del Estado como un cuerpo de personas privadas reunidas para formar un público, o un cuerpo de opinión discursiva no gubernamental movilizadado que puede servir de contrapeso al Estado según el modelo liberal.

Las escuelas públicas se sienten parte del Estado, pero también se reafirman desde una exterioridad a él, ejerciendo fuertes críticas a las administraciones locales y nacionales, y a las normativas y regulaciones vigentes. Igualmente –y esto es significativo en el Caribe colombiano y más en poblaciones pequeñas– los colegios públicos han logrado una capacidad de negociación importante frente a las autoridades locales. Esta se posibilita por la cercanía y las relaciones cara a cara con las autoridades en poblaciones pequeñas –lo cual es un campo fértil para el clientelismo–, pero también por la capacidad de movilización de los mismos colegios.

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

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

Muchos de los proyectos ambientales en los dos colegios tienen que ver más con solucionar problemas que son responsabilidad del Estado, lo cual termina recayendo en los docentes (tiempo e incluso recursos propios) y en la comunidad educativa. Pero no sólo eso, en algunos lugares, como es el caso de Galapa el único espacio de debate propiamente electoral, es decir, donde se debaten los programas de cada candidato a la alcaldía públicamente ante la comunidad es en los foros y debates organizados por los colegios.

Vemos, pues, que en determinadas ocasiones la escuela pública puede constituirse en un público fuerte, cuyo discurso influye tanto en la formación de opinión como en la toma de decisiones, lo que desdibuja la frontera que separa la sociedad civil del Estado o del ámbito privado. Esto equivaldría a constituir lugares de democracia directa donde las personas comprometidas “en una empresa colectiva” participarían en las deliberaciones para determinar su orientación y su gestión. Esto dejaría abierta la relación entre las esferas públicas internas (instancias educativas) que operan como cuerpos de tomas de decisiones y aquellos públicos externos frente a los cuales son presuntamente responsables (las familias), y las esferas políticas y económicas (administraciones públicas) que, de alguna manera, las afectan.

Lo público y los sentidos de propiedad

La noción de “bien común” heredada de los griegos va ser más tarde concebida como el conjunto de condiciones que permiten a cada individuo desarrollarse plenamente individual y colectivamente. El bien común, inspirado en la teoría clásica de “bienes públicos” (Samuelson, 1954), va a dar cuenta de los bienes que el ciudadano necesita para “satisfacer sus necesidades”, de su aspiración al mejoramiento de sus condiciones de vida como la educación, la salud, la seguridad, la justicia y desde luego los ambientales. El Estado es el responsable de proveer esta amplia variedad de bienes públicos, todos ellos estratégicos y vitales para la sociedad.

Lo público adjetivado, como un bien o conjunto de bienes “comunes”, engloba registros de bienes de carácter colectivo, como los materiales, que pueden ser afectados por la acción de los individuos, los colectivos y los Estados. “La tragedia de los bienes comunes” (Hardin, 1968) expresa la asociación de lo público con el sentido de la propiedad. El dilema de los bienes comunes está ligado al riesgo de sobreexplotación de los recursos naturales como el suelo, el agua, en sistemas colectivos de libre acceso. Estos bienes públicos son asociados por Hardin, con aquello “que no es de nadie” y su “uso es posible para todos”. Por lo cual, “cada individuo buscará maximizar sus beneficios”, los recursos explotados van a afectar al grupo en su conjunto y ello conducirá a la sobre explotación de los recursos básicos para su sobrevivencia. En consecuencia, la degradación de los bienes comunes será inevitable a menos de que se conviertan, según Hardin, en propiedad privada y se asegure así su protección a partir de la exclusión del “público”.

[Sólo aquellos que son más capaces] podrán ser los custodios de la propiedad y el poder y podrán legalmente heredar más bienes. ¿Es acaso este sistema perfectamente justo? La alternativa de los comunes es tan terrorífica que la injusticia es preferible a la ruina total (Hardin, 1968:1247).

Para Ostrom, otra alternativa para gobernar los bienes comunes consistiría en acudir a una fuerza coercitiva por fuera de la psiquis de los individuos.

Si los intereses privados no pueden proteger el dominio público entonces se necesita la regulación externa de agencias públicas de gobierno o autoridades internacionales [...] ante la tragedia de los bienes comunes, los problemas ambientales no pueden ser solucionados mediante la cooperación entonces, tenemos la trágica necesidad de Leviatán (Ostrom, 1991:15).

Para evitar “la tragedia de los bienes comunes” Ostrom propone otra salida. Un enfoque asociado al campo de la economía neo-institucionalista. Para ella, el problema del “acceso” a un cierto número de bienes y servicios y la necesidad de asegurar la “producción óptima” de bienes y servicios colectivos están asociados a corregir las “externalidades” negativas, como la polución y la deforestación; por otra parte propone considerar lógicas de acción colectiva, lo que apela a nuevas formas de cooperación. La acción colectiva, en este contexto, es el resultado aleatorio de la libre concurrencia de individuos y grupos de interés. La movilización de recursos de cada uno puede conducir a la acción colectiva. Aquellos grupos más capaces, mejor informados y organizados garantizarán la protección de los bienes comunes. En relación con los problemas ambientales, que son considerados comunes a varios ámbitos territoriales locales y regionales, ello significa la creación de nuevas “instituciones”: pactos colectivos que expresan sistemas de creencias y representaciones de grupos de interés que se consolidan en el tiempo e interactúan en múltiples niveles (local, nacional o internacional). Desde esta perspectiva, los Estados y los individuos no pueden “solos” garantizar su preservación. Las instituciones sociales, como sistemas de reglas, creencias, valores e interacciones permitirán la gestión colectiva de los bienes comunes.

La “tragedia de los bienes comunes” aparece reiteradamente en forma problemática en la educación ambiental en el contexto escolar. Sin embargo, la manera como se formula y se vivencia cotidianamente esta paradoja es

un poco diferente. El concepto de *propiedad* se desplaza sutilmente hacia el de *sentido pertenencia*. Esta expresión es reiterativa en los discursos e interacciones de los profesores en torno a las problemáticas ambientales.

En primer lugar, la causa del deterioro ambiental al interior de la institución –y también en su entorno cercano– se atribuye directamente al hecho de que “como eso no es de nadie...”. Este tipo de expresiones es común entre profesores, estudiantes e incluso vecinos y padres de familia. El no sentir como propio algo conlleva el no cuidarlo, el no respetarlo y protegerlo. Y no sólo eso, como afirmaron algunos vecinos en Baranoa, lo que no es “de nadie” puede ser destruido y saqueado.

En el colegio de Galapa se trabajó explícitamente con los estudiantes el sentido de pertenencia en torno al proyecto del agua visitando las fuentes del líquido, asociándola con los territorios indígenas, con prácticas ancestrales, con el reconocimiento de unos saberes y un pasado que había sido invisibilizado, con la construcción de una identidad local fuerte en torno al agua, vivenciando las profundas y ancestrales conexiones entre la vida, el territorio, el ambiente y la identidad. En el mismo colegio, los distintos proyectos para la mejora de las condiciones en su interior y para el embellecimiento de los salones y pasillos, incluyeron explícitamente estrategias para fortalecer ese sentido de pertenencia del estudiante con su colegio y sus bienes. Y una vez más la educación ambiental se convierte en una educación sensible, afectiva, moral, que genera vínculo social y empatía, trasladando el problema de la propiedad hacia el sentido de pertenencia.

Seño'[ra], nosotros nos encargamos de esa promoción y recolección; tenemos que lograr que los estudiantes tengan más sentido de pertenencia con la institución y quieran más la escuela, así se verá en mejores condiciones (Tomado del diario de campo de una docente de la Escuela Normal de Baranoa).

Esta actividad es agradable, además me parece seño' que es una forma interesante de llevarle a toda nuestra Comunidad Educativa un buen mensaje, todos debemos cuidar la escuela, mantenerla limpia y cuidar el medio ambiente, ¡ah!, recordemos que es de todos (Fragmento diario de campo docente Escuela Normal).

Pero este desplazamiento hacia el sentido de pertenencia no es suficiente para resolver la tragedia de los bienes comunes. En el caso de Baranoa y su

proyecto del parque eco-pedagógico Mururoa hubo que abordar frontalmente la paradoja. El parque estaba abierto a toda la comunidad, pero se había convertido en un muladar; el deterioro era tan grande que se pensó que iba a ser irrecuperable. La solución combinó las propuestas de Hardin y de Ostrom: “privatizar” de alguna manera el parque encerrándolo con un muro (Hardin), y promover una acción y una organización colectiva para manejarlo (Ostrom). El espacio público se cierra para ser preservado y regulado su uso común.

No sólo como un bien, que beneficiaría solamente a los niños de esta escuela, sino que la idea de Mururoa es que sea un espacio público de todos los niños de la región o todos los que puedan llegar a él, y reconocer cómo cuidar el ambiente. [...] Y es que si no es un bien de todos, sino de unos pocos, no se podría hablar que se construye un bien público (Intervención de profesor de la UNAL en seminario realizado en Baranoa con el colectivo docente, 2007).

A través del sentido de pertenencia y de propiedad se expresa esa idea de lo público en cuanto accesible y abierto a todos (Rabotnikof, 2008), al mismo tiempo que se posibilita la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con el ambiente.

Conclusiones

La experiencia de trabajo cooperativo entre colegios del Departamento del Atlántico y la Universidad Nacional de Colombia ha permitido avanzar en la comprensión de qué es lo público en el contexto escolar mediado por los proyectos de educación ambiental.

En primer lugar lo público se constituye como aquello que potencialmente afecta a todos, como categoría y ámbito inestable y en disputa, en tanto escenario de contestación y conflicto entre sujetos e instituciones. A partir de esta comprensión se establece una relación estrecha entre los conflictos escolares y lo público, desde dos referentes centrales: de una parte, que lo público no es una cualidad ideal propia de los acuerdos y los consensos, sino también de las divergencias y diferencias; de otra, que habría algo “público” en la forma en que se tramitan y discuten las divergencias. En este sentido lo público no sólo es aquello que beneficia a todos, sino una cualidad de la experiencia colectiva: como aquello sobre lo cual se delibera y decide de manera amplia, participativa y democrática.

Lo público aparece igualmente en los esfuerzos y discursos de los docentes y directivos como un “deber ser” y, en este sentido, como algo a ser tanto defendido como construido. Lo público se constituye también como el conjunto de prácticas, saberes, subjetividades, sensibilidades “dignas” de entrar a la escuela, lo cual en términos prácticos, orienta la mirada hacia aquellos temas y problemas de la práctica escolar que suscitan discusiones y conflictos abiertos en términos de su inclusión/exclusión del escenario escolar. Pero lo público no sólo es lo que se considera “digno” de entrar a la escuela, sino también lo que hace que la escuela “salga de sí misma” (Rodríguez y Miñana, 2008). La escuela es una institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas, no sólo en la “educación cívica” sino en el conjunto de las prácticas escolares.

Como señalamos, la escuela pública puede constituirse en un *público fuerte*, un público cuyo discurso influye tanto en la formación de opinión como en la toma de decisiones, lo que desdibuja la frontera que separa la sociedad civil del Estado o del ámbito privado. ¿Qué acuerdos institucionales garantizan la responsabilidad de espacios democráticos de construcción de lo público? ¿Qué espacios serán apropiados para implementar los acuerdos logrados a través de formas de participación directa y qué instancias representativas serán las más apropiadas para la organización de lo público? ¿Cómo articular los acuerdos entre las diferentes instituciones públicas (locales, barriales, municipales) con los distintos públicos?

La problemática de investigación (la construcción de lo público en la escuela) es de suma importancia para la educación, en un momento en que las fronteras entre la pública y la privada han sufrido grandes transformaciones por la introducción de lógicas mercantiles y empresariales, y en el que se pretende que los actores se posicionen frente a la educación como clientes que eligen su opción educativa e ideológica en el mercado educativo. El trabajo de campo permitió la visibilización de un conjunto de líneas de fuerza que están afectando la construcción de lo público en las instituciones educativas, tales como el énfasis en prácticas individualizantes y competitivas, la lógica gerencialista con su acento en la eficiencia, la ampliación de la cobertura sin incrementar los recursos, y el control de arriba hacia abajo; la reestructuración-fusión de las instituciones educativas; el desentendimiento relativo en relación con los asuntos escolares de los sectores más pobres de la población.

En Colombia, adoptar los planteamientos, principios y propuestas metodológicas de la educación ambiental ha sido un largo y difícil proceso,

ya que las escuelas y los colegios del país no están actualmente configurados para hacer viables proyectos transversales como los de la educación ambiental, al igual que para incorporar sus dinámicas, posibilitar y asumir las nuevas interacciones que provocan. Sin embargo, cuando la educación ambiental entra a la escuela, no siendo únicamente una formalidad, los proyectos “logran movilizar a los diferentes estamentos, estimular el trabajo en equipo, hacer aparecer en la escuela nuevos saberes y nuevas formas de circulación de éstos, encontrarles un sentido o una aplicación, abrir algunas ventanas y puertas y conectar la escuela con su entorno o, al menos, pensar a la escuela como un lugar habitable y vivible” (Miñana, 2002:190).

Referencias

- Cefaï, D. y Pasquier, D. (ed.) (2003). *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*, París: PUF.
- Dewey, John (1958). *El público y sus problemas*, Buenos Aires: Ágora.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escobar, Arturo (1999). “La biodiversidad como discurso cultural y político”, en *El final del Salvaje, Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, Bogotá: CEREC-ICANH.
- Fraser, N. (1997). “Esferas públicas, genealogías y órdenes simbólicos”, en *Iustitia Interrupta*, Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad de los Andes, pp. 95-132.
- Garay, L. (2000). “Una nota sobre la construcción de lo público”, documento presentado en el Encuentro de la Sociedad Civil, Cartagena (inédito).
- Habermas, J. (2004). *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Hardin, G. (1968). “The Tragedy of the Commons”, *Science*, New Series, vol. 162, núm. 3859 (diciembre), pp. 1243-1248.
- Lascoumes, P. (1994). *L'Ecopouvoir, environnement et politiques*, París: La découverte.
- Mahecha Groot, Ana María (2009). *La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público: dos estudios de caso en el Departamento del Atlántico*, tesis de maestría en Medio Ambiente y Desarrollo, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mahecha Groot, Ana María y Miñana Blasco, Carlos (en prensa). “La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público”, en Nohra León Rodríguez (ed.) *Desarrollo y Ambiente: contribuciones teóricas y metodológicas*, Bogotá: IDEA - Universidad Nacional de Colombia.
- Meira, P. (2006). “Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible”, *Trayectorias*, año VIII, núm. 20-21.
- Miñana Blasco, Carlos (ed.) (2002). *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia- Programa RED.

- Miñana Blasco, Carlos; Orozco, Martha y otros (2009a). *Haciendo pública la escuela pública: dos caminos. Informe Final*, Bogotá: Universidad Nacional-Programa RED.
- Miñana Blasco, Carlos; Orozco, Martha y otros (2009b). "Escuela, carnaval y construcción de lo público", *Educación y ciudad*, núm. 17, pp. 101-124.
- Múnera, Leopoldo (2001). "La tragedia de lo público", *Trans, Revista de la sede Bogotá*, (Universidad Nacional de Colombia), núm. 1, pp. 224-243.
- Múnera, Leopoldo y Rodríguez Sánchez, N. (2008). *Fragments de lo público-político: Colombia siglo XIX*, Bogotá: La Carreta.
- Ost, F. (1995). *La Nature hors la loi*, París: La Découverte.
- Ostrom, E. (1991). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective action*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Quéré, L. (2003). "Le public comme forme et comme modalité d'expérience," en Cefaï, D. y Pasquier, D. (ed.), *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, París: PUF, pp. 113-134.
- Rabotnikof, N. (2008). "Pensar lo público hoy", *Metapolítica*, núm. 57, pp. 40-44.
- Rodríguez, José Gregorio; Miñana Blasco, Carlos y otros (2008). *Saberes locales y construcción de lo público en la escuela. Informe Final*, Bogotá: Universidad Nacional-Programa RED.
- Samuelson, P. A. (1954). "The pure theory of public expenditure", *Review of Economics and Statistics*, vol. 36, núm. 4, pp. 387-389.
- Wilches, G. (2008). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*, Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.
- Wilches, G. (1996). *La letra con risa entra*, Bogotá: FES-ECOFONDO.

Artículo recibido: 26 de abril de 2012

Dictaminado: 17 de julio de 2012

Aceptado: 24 de julio de 2012