

# CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA: “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”

## Travesías y sentidos locales Memorias de maestros y maestras

## LA EDUCACIÓN POSIBLE PARA LA CIUDAD POSIBLE

Patricia Bryón<sup>1</sup>  
Gustavo Gaona<sup>2</sup>

*Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción.*  
Jaime Trillas Bernet

El planteamiento de Jaime Trillas Bernet no parecería extraño a los discursos que circulan en el ámbito educativo. Propuesta que, si bien resulta lógica, nos desconcierta porque nos lleva a cuestionarnos sobre un concepto que nunca ha sido muy claro: **la ciudad**. O mejor, es una idea que nos parece demasiado evidente, tan tangible, que el cuestionarla o definirla parece un ejercicio, por demás, inútil. Pero la sentencia de Bernet nos extraña ¿Participar en su construcción? ¿Quiénes la hacen? ¿Acaso ya no está acabada? ¿Aprender la ciudad? ¿Quién la enseña? Entonces nos damos cuenta que el planteamiento es más la entrada a la discusión de una pregunta: ¿Qué es la ciudad? Porque lo que se hace evidente es, precisamente, que la ciudad no es tan evidente, tangible y clara. Lo que vemos ¿es la realidad, homogénea e igual para todos? O por el contrario, ¿es una construcción de significantes dispersos, fragmentados —pero compartidos y coexistentes— surgidos de las distintas apropiaciones y usos que de ella hacen sus habitantes?

Formuladas estas preguntas, surgen múltiples posturas de apropiación de la ciudad; para nosotros, el campo desde el que vamos abordar la ciudad es el educativo; es decir, lo que trataremos de posibilitar es la relación entre la ciudad y la educación. Pero para

lograrlo, es necesario establecer con anterioridad una visión de lo que es la ciudad, para develar el tipo de relación que estas dos sustentan y lo que debe significar en educación la construcción de ciudad.

### LA CIUDAD

Al tratar de desentrañar el cuestionamiento sobre la esencia de la ciudad, surgen varias tensiones a saber: es la ciudad las calles, edificios, parques y demás espacios adecuados para el habitar humano; o, por el contrario, la ciudad es la suma de los habitantes que la usan, la apropian e imaginan; o la concebimos como el juego de normas jurídicas establecidas institucionalmente; es decir, como un campo de control dual de “máxima protección y la institucionalización de la agresión”<sup>3</sup>. Pero se entiende que el limitar la definición de la ciudad a una de las lecturas anteriormente señaladas, limita la concepción de la misma.

La ciudad debe ser entendida como un juego de imbricaciones simultáneas en la que confluyen los encuentros y desencuentros, las presencias y no presencias, las palabras y los silencios, la tensión entre lo público y lo privado, las exclusiones e inclusiones;

1 Docente de la Universidad Distrital y coordinadora del grupo R, localidad Ciudad Bolívar de la Cátedra pedagógica Bogotá: una gran escuela.

2 Estudiante de la Universidad Distrital; monitor del grupo R, localidad Ciudad Bolívar de la Cátedra pedagógica Bogotá: una gran escuela.

3 Zambrano, Fabio. *La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano*. Cátedra de pedagogía Bogotá: una gran escuela. S.E.D. e I.D.E.P Conferencia dictada en Bogotá, 26 de julio de 2004.

## BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

transversados por los sueños, necesidades, angustias, amores, odios de sus habitantes; que, sumados, desembocan en unas prácticas y usos. En pocas palabras, la ciudad es un hipertexto que “se narra y nos habla poniendo en evidencia el hecho de ser una forma de vida”<sup>4</sup> que tiene su propia dinámica, sus propios lenguajes, dependientes del tipo de proyecto bajo el cual se configura.

De allí que hablar de ciudad nos pone de manifiesto pensar en un derrotero que la constituye y la erige según la lógica subyacente del proyecto de modernidad. Proyecto que, en términos de Habermas, tiene las siguientes características:

*El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistía en sus esfuerzos por desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad y las leyes universales, y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna. Al mismo tiempo este proyecto pretendía liberar los potenciales cognitivos de cada uno de estos dominios para la emancipación de sus formas esotéricas. Los filósofos de la Ilustración quisieron utilizar esta acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social de cada día.*<sup>5</sup>

Lo que permite ver que la modernidad nació como un proyecto de emancipación basado en los planteamientos de igualdad, solidaridad e ilustración; lo humano era lo principal del proceso. Ese cambio permitió que el tiempo fuera entendido de otra forma: abandonamos el círculo y tomamos la línea;

aquella que se extiende por todo el paisaje, hasta perderse en el horizonte. Se creó un tiempo “irreversible y perpetuamente inacabado, en marcha no hacia su fin sino hacia su porvenir. El sol de la historia se llama futuro y el nombre del movimiento hacia el futuro se llama progreso”<sup>6</sup>.

Entonces el ser humano emprendió, sin tan siquiera notarlo, una carrera por el tiempo tratando de encontrar un “algo”, que resultaba ser él mismo. En esa búsqueda, se tomó el cambio como una señal de avance y, por tanto, de progreso;<sup>7</sup> el cual se realiza “gracias a la doble acción de la ciencia y de la técnica, aplicadas al dominio de la naturaleza y la utilización de sus inmensos recursos”<sup>8</sup>. Pero la ciencia y la técnica tomaron otros caminos que descendieron el eje del proyecto: entonces se produjo el divorcio entre modernismo y modernización<sup>9</sup>, donde fue esta última la que reclamó todos los bienes, dejándonos un presente en un “estado de conversión perpetua”<sup>10</sup>. Esto trajo como consecuencia la fragmentación y la priorización de lo individual sobre la construcción colectiva; despojando al ser humano como sujeto fundamental en la configuración social y, por ende, del sentido de la ciudad.

Cambiando el centro de su sentido —de lo humano a los objetos, de lo colectivo a lo individual— la ciudad se convierte en la megalópolis; de la que Gennari señala: “En su centro no vemos al hombre, sino la metáfora de poder: este posee su propia retórica, su ideología, su hegemonía”<sup>11</sup>. La ciudad es el escenario de ese “magma de significaciones imagina-

4 Gennari, Mario. *Semántica de la ciudad y educación: pedagogía de la ciudad*. Barcelona, Editorial Herder, S.A., 1998, p. 55.

5 Habermas, Jürgen. *Modernidad versus Postmodernidad*. En: Viviescas, Fernando; Giraldo, Fabio (comp.). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1991, p. 24.

6 Paz, Octavio. *La búsqueda del presente*. En: ibíd, p. 119.

7 Octavio Paz nos da una idea en su texto *La búsqueda del presente*, de ese cambio como señal de avance “nosotros adoramos el cambio, motor del progreso y modelo de nuestras sociedades”. Y describe el cambio de la siguiente manera “El cambio tiene dos modos privilegiados de manifestación: la evolución y la revolución, el trote y el salto”.

8 Paz. Op. cit., p. 119.

9 Estos dos términos son entendidos de acuerdo con lo planteado por Marshall Berman en su texto Todo lo sólido se desvanece en el aire. Estas consideraciones pueden ser revisadas especialmente en la introducción, que lleva como título *La modernidad: ayer, hoy y mañana*.

10 Berman, Marshall. *Brindis por la modernidad*. En: Viviescas, Fernando; Giraldo, Fabio. Op. cit., p. 45.

11 Gennari. Op. cit., p. 33.

rio sociales”, entendido como “la unidad y la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significantes que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad, y a los individuos concretos que la constituyen realmente”<sup>12</sup>. Es decir, la ciudad se vuelve un constructo de identidades fragmentadas donde lo colectivo se convierte en un proyecto imaginado; en el que cada una de las identidades se expresan de maneras simbólicas diferentes, creando un tejido en el que se manifiestan puntos de encuentro en territorios determinados (nodos) en los que confluyen las distintas manifestaciones, para luego dispersarse. Pero cada una de ellas debe ser entendida como partes de los lenguajes de la ciudad. “Así, la multiplicidad de las dimensiones semánticas se extiende más allá del entretejido de significantes y el esfuerzo de alcanzar el semema global de la ciudad se sitúa de nuevo dentro del juego de los textos a través de los cuales la ciudad misma se muestra y se enuncia”<sup>13</sup>.

La noción de “fragmento” es entendida como parte sin ninguna continuidad; es decir, como consecuencia de una ruptura que, acabando con el todo, impide la noción de tejido; actuando simultáneamente con las demás partes, que se superponen sin establecer comunicación; llevando a la individuación y al no reconocimiento de los diversos discursos y sujetos. Pero esta individuación no debe ser entendida como el acto emprendido por un sujeto con una concepción única; sino a partir de las representaciones realizadas por los significantes culturales: los imaginarios.

Entendiendo la categoría de imaginario “como los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades, tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder”<sup>14</sup>. Son productos del proyecto político sustentado por cada época

(entendida como la relación espacio-temporal) que nos manifiesta ciertos fenómenos culturales, políticos, sociales, económicos y estéticos; pero nos oculta otros fenómenos que quedan en el campo del silencio, de lo no nombrable; dándonos unos parámetros bajo los cuales debemos decidir y que nos dictan de antemano qué debe ser lo preferible y qué lo rechazado. Son ellos los que mantienen cohesionada una sociedad, como lo señala Bronislaw Baczkó:

*[...] a todo lo largo de la historia, las sociedades se entregan a un trabajo permanente de invención de sus representaciones globales, como las ideas-imágenes a través de las cuales las sociedades se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos de formadores para miembros, como por ejemplo el “guerrero valiente”, el “buen ciudadano”, el “militante sacrificado”, etc. Representaciones de la realidad social y no de simples reflejos de ésta. Inventados y elaborados con materiales sacados del fondo simbólico, tienen una realidad específica que reside en su máxima existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social.*<sup>15</sup>

Es por medio de los imaginarios que se posibilita la construcción de sentido: cada imaginario de la ciudad adquiere su razón de ser en la medida que se articule a los parámetros establecidos; parámetros que bajo el proyecto de la modernidad —como lo enunció Pégolis— han superpuesto los valores estéticos sobre el proyecto ético-político.

Por lo anterior, la ciudad es entendida como un texto complejo en el que se deben leer sus lugares, sus calles, su morfología; pero también las relaciones de ésta con sus habitantes; es decir, la ciudad “habla de sus orígenes, sus tradiciones y sus habitantes; de éstos últimos habla a propósito de sus leyes, sus

12 Castoriadis, Cornelius. *El campo de lo social histórico*. En: *Ciudadanos sin brújula*, México, Ediciones Coyoacán, 2000, p. 16.

13 Gennari. Op. cit., p. 66.

14 Escobar, Juan Camilo. *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2000, p. 67.

15 Baczkó, Bronislaw. En: Escobar, Juan Camilo. Op. cit., p. 67.

## BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

estratificaciones sociales y sus costumbres. La ciudad, en definitiva cuenta mediante la historia de su diseño urbano, la misma historia de los hombres que han habitado en ella”<sup>16</sup>. Además de leerla desde su morfología, la ciudad debe ser leída desde las relaciones proxémicas; desde las simbologías creadas por los sujetos que la habitan; desde los proyectos educativos que imparte; desde los capitales culturales que genera. En pocas palabras, la ciudad posibilita múltiples lecturas; pero ninguna es definitiva, global, acabada.

Entonces, se nos muestra que las identidades manifestadas en el ámbito urbano tienen su propia concepción de ciudad; por lo que es pertinente preguntarnos cuál de todas es la verdadera. La ciudad es una expresión que se mueve entre lo real y lo imaginado, en términos de Pérgolis, es un espacio de confrontación de deseos y acontecimientos, como una manifestación de fragmentos arbitrarios con la pretensión de construir un proyecto colectivo. La noción de realidad es remplazada por los modelos de algo real: lo hiperreal enunciado por Baudrillard.

Es en este espacio donde se debe explicitar la relación de la ciudad con la educación. La ciudad ejerce un doble rol educativo: educadora, por un lado; por el otro, educanda. En este juego de relaciones la ciudad “nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella”<sup>17</sup> y como proyecto formativo, educa al ciudadano que requiere a través de las instituciones, de los medios, de sus espacios de socialización, de sus políticas. De allí que Mario Gennari delegue la responsabilidad de la educación ciudadana a la escuela, la familia y los espacios culturales con los que la ciudad cuenta. Según esto, la ciudad moderna educa para lo útil; en palabras de Gennari, “esta ciudad instituye leyes

nuevas: tácitas, no escritas, pero de uso común”<sup>18</sup> y que no se orientan bajo los intereses públicos sino bajo los privados; instrumentalizando al sujeto y sobrevalorando lo corpóreo por encima del proyecto humanista. La consecuencia obvia es el remplazo de la conciencia individual y colectiva por una conciencia de moda efímera y delimitada por el consumo.

En este orden de ideas, la educación se entiende como generadora de imaginarios; en donde la escuela juega su papel institucionalizador de éstos. El discurso de poder cala en las políticas educativas, limitando la posibilidad de reflexión crítica de lo que acontece socialmente. Los maestros —que son también productos de la fragmentación— impulsan visiones de mundo fragmentadas; sin la posibilidad de reconocerse como parte de una estrategia de reproducción. Desde esta posición, la reflexión sobre los otros dispositivos educativos de la ciudad no es incluida en el quehacer pedagógico.<sup>19</sup>

Bajo esta mirada, al educador “no le cabe otro papel sino el de disciplinar la ‘entrada’ del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de ‘comunicados’ —falso saber que él considera como verdadero”<sup>20</sup>. En conclusión, la escuela es uno de varios dispositivos educativos que reproduce discursos de los imaginarios institucionalizados. Es importante entender que estos dispositivos se convierten en metarrelatos que funcionan con la misma lógica que los imaginarios; es decir, cada uno se superpone tratando de invalidar los discursos que los demás enuncian. De allí que la escuela disuade su relación con los otros espacios educativos.

16 Gennari. Op. cit., p. 15.

17 Freire, Paulo. *Política y educación*. Argentina, Siglo veintiuno editores S.A., quinta edición, 2001, p. 28.

18 Gennari. Op. cit., p. 87.

19 Se asume la posición de Jaime Trillas Bernet cuando explica que la ciudad tiene otros ámbitos educativos a parte de la escuela. De allí que la división de educación sea abordada desde tres espacios: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad.

20 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Siglo XXI editores S.A., edición No. 37, p. 79.

Para lograr el cambio de centro del proyecto de ciudad que tenemos —moviéndolo de la objetivación y humanizándola— la pedagogía jugaría un papel importante en la medida en que se re-valore su papel transformador; logrando así resignificar el sentido de la ciudad. Pero, ¿desde qué perspectivas se construirá el nuevo marco pedagógico para esta transformación? ¿Cuál debe ser el papel de los maestros en la resignificación de ciudad? Estas son las cuestiones que se pretenden abordar a continuación.

## EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL SENTIDO DE LA CIUDAD

Durante las líneas anteriores se ha intentado hacer una primera aproximación teórica de la concepción de ciudad, para lograr dar el marco contextual desde donde se aborda la educación y, por ende, a la escuela. Con lo anterior, se cuestiona el papel de la escuela en la formación de sujeto y su relación con la ciudad. La pedagogía crítica abordada desde Paulo Freire y Henry A. Giraux; posibilitan alternativas de asumir críticamente el rol jugado por el maestro en la interacción sujeto-escuela-ciudad.

Para lograr este objetivo, tendremos que mirar al maestro primero en ese rol que le ha sido concedido al interior de la comunidad; ese papel se centra principalmente en ser visto como un transmisor de discursos neutros, en aras de la objetividad. Esto como consecuencia del imaginario que se ha tenido de las instituciones educativas como “un lugar ‘sagrado’ donde solamente se estudia”<sup>21</sup> y no se tiene lugar para pensar sobre las situaciones que la rodea y que, de hecho, la conforman. La idea de la escuela como un lugar neutro (santo) en el que pre-existe el cono-

cimiento verdadero —único— que todos deben poseer, es la visión que la sociedad ha logrado mantener del sistema educativo. Esta visión no permite observar la realidad de la escuela enunciada por Giraux así:

*Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también espacios culturales y políticos, lo mismo que la idea de que la representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social.*<sup>22</sup>

Es así como se oculta el poder de acomodación social que establece el sistema educativo para mantener el statu quo de la sociedad. El conocimiento no es objetivo, sino que guarda una estrecha relación con el poder siendo vehículo de la dominación.

De esto se puede concluir que el conocimiento no es la verdad; sino que es una verdad conveniente dispuesta a callar el ruido que puede surgir en una sociedad determinada<sup>23</sup>. “En tales circunstancias, se argumenta, el aprendizaje degenera en un eufemismo en el cual no se cultiva, sino que se impone el significado”<sup>24</sup>. Con fines propios para la reproducción de la misma sociedad. El instrumento utilizado para tales fines es el currículum, el cual es producido bajo supuestos de objetividad y neutralidad.

Para el currículum, el sustento que lo mantiene es la ciencia; pero esa ciencia que aún se encuentra basada en el positivismo de Comte y que pretende lograr resultados que sean verificables por medio de los hechos. Este tipo de ciencia es la que permite institucionalizar un tipo de verdad, ya que busca los medios para comprobarlo; llenando de manera suficiente con la idea de creer en lo que se ve. Además, propone un discurso y un espacio para poder controlar a los estudiantes, por medio del discurso de la eficiencia lo cual “promueve más la obediencia que la crítica”<sup>25</sup>.

21 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*.

22 Giraux. Op. cit., p. 32.

23 Esta idea del ruido la desarrolla Cornelius Castoriadis en uno de sus ensayos. En él, el autor expresa lo siguiente:

“Propiamente hablando, *para la sociedad no existe el ruido* (el subrayado es nuestro). Cualquier cosa que aparezca, cualquier cosa que suceda en una sociedad, debe querer decir algo para ella; o, abiertamente, se le declarará sin sentido”.

24 Giraux. Op. cit., p. 58.

25 *Ibíd.*, p. 44.



## BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA

En este juego, el currículum impide que los estudiantes se vuelvan sujetos políticamente activos porque la estructura impide visualizar esta esfera, a lo cual Giroux dice:

*Pero, sobre todo, la teoría en el paradigma del currículum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los hechos de una sociedad dada. En este caso, la teoría no solo ignora su función ética sino que, además, se ve privada de su función política.*<sup>26</sup>

Los anteriores cuestionamientos realizados a la escuela, ponen de manifiesto la necesidad de un cambio del rol de la institución; en este sentido, Gennari considera que la escuela debe adaptarse “a las condiciones particulares, intentar salir al paso de las situaciones inéditas, apropiarse de nuevas formas de intervenir formalmente, propiciar acciones educativas del todo concretas, saber resolver casos problemáticos que ayer ni siquiera podían conjeturarse; esto es lo que se pide a una institución de la que se piensa que tiene la capacidad de responder a las necesidades de usuarios muy complicados y de una sociedad muy compleja”<sup>27</sup>. Propuesta que implica una nueva mirada de la escuela y de su papel en la construcción de ciudadano.

Este cambio de mirada, exige que se repiense la relación de la escuela con su marco contextual. Analizada bajo este nuevo enfoque, se puede afirmar que ha sido cómplice de los discursos producidos desde los proyectos sociales, políticos y culturales gestados en las relaciones de poder. Para cambiar esta característica, las “escuelas han de empezar a ser vistas y estudiadas como lugar de la cultura”<sup>28</sup>. Lo cual significa que la escuela es un espacio discursivo, que puede ser utilizado para el control simbólico, que se expresa en permanentes tensiones entre los discursos: el oficial, el personal del maestro y el de

los alumnos. “En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral”<sup>29</sup>.

La anterior visión requiere que el maestro tenga clara su opción; es decir, que entienda que al asumir acríticamente las políticas institucionales, lo conlleva a ser un mero reproductor y no posibilita su papel formador de sujetos sociales. Un maestro crítico implica asumir una posición ética-política frente al contexto; por tanto, debe ser un sujeto transformador de la sociedad que en su quehacer pedagógico guíe a sus estudiantes a leer críticamente su realidad. Freire asume el rol ético en *Pedagogía de la esperanza* y sus razones para asumirlo lo expresa en las siguientes líneas:

*Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza directiva y política yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro lado el respeto mutuo.*

*Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras, gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “Sagrado” donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarle mis opciones, como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro lado, mostrarles otras posibilidades de opción, mientras les enseño no importa qué...*<sup>30</sup>

26 Ibíd., p. 54.

27 Gennari. Op. cit., p. 63.

28 Giroux. Op. cit., p. 46.

29 Ibíd., p. 177.

30 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*.

En este sentido, el profesor reconoce su rol como sujeto social y entiende que como tal debe asumir una posición clara, defendiéndola sin coacción; es decir, sin acallar las posturas diferentes.

El papel transformador se dará en la medida en que el docente escuche las diversas lecturas de la realidad y las ponga en escena dialógicamente resignificándolas. Lo que implica que, inicialmente, el profesor debe re-conocer y cuestionar los significantes que lo han configurado como ciudadano; para, después, direccionar horizontalmente su discurso con relación a sus estudiantes. Allí empezaría a construirse un lugar de reflexión sobre el ethos del sujeto con relación a su tiempo y espacio (el aquí y el ahora Freirano); pero también siendo propositivo en la construcción de ciudad.

Una tarea fundamental del maestro transformador, a partir del presupuesto freirano, es posibilitar en los estudiantes el derecho a soñar un mundo cambiante, sin certezas, mejor, más humano. Un mundo que es un proyecto inacabado y, por tanto, posible de ser intervenido para ser reinventado infinitamente. “La utopía de ser más de mujeres y hombres”<sup>31</sup>. La forma de lograrlo, es permitiendo que los estudiantes desplieguen su permanente curiosidad: pedagogía de la pregunta. Ella contribuye a la formación de sujetos históricos capaces de trascender el aprendizaje de simples contenidos y contextualizarlos desde una perspectiva crítica. Esta construcción de sujetos reconocedores de su realidad implica una pedagogía fundamentada en el fortalecimiento de la autonomía y, por ende, la responsabilidad; entendido esta última como el cumplimiento conciente de deberes y ejercicio de derechos.

Esto requiere un cambio estructural del ámbito educativo, en el que el primer paso es que los docentes se apropien de funciones que, hasta el momento, han resultado ser cumplidas por actores administrativos ajenos a la vida de la pedagogía y de la práctica escolar. En estos espacios es en los que

se definen el *por qué enseñar* y el *para qué enseñar* mientras que al interior del aula lo único que se puede definir es el *cómo enseñar*; este último siendo el único espacio concebido para la reflexión del maestro. Es esa la situación de cambio que se debe propiciar, el docente —profesional en la pedagogía— es quien debe asumir el papel activo de estas tres preguntas; cuestionando los saberes impartidos de acuerdo con la realidad específica del niño o joven al que educa. La solución plantada por Giroux es la siguiente:

*Los profesores deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento los que vertebren la vida diaria en las escuelas. Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la construcción de currículos y reparto de poder.*<sup>32</sup>

Lo que no significa que el docente olvide su papel fundante. Se hace necesario retomar el postulado freirano del reto del rol del maestro con respecto a su práctica educativa; ésta “plantea al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de romper y de optar tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado”<sup>33</sup>. Que implica al educador tener la capacidad de desbordar su quehacer pedagógico, llevándolo a otros espacios de diálogo con los demás actores que, paralelamente a ella, contribuyen en la construcción de ciudad. En este sentido, un reto que tiene la continuidad de la Cátedra pedagógica Bogotá: *una gran escuela* es llevar a que el sistema educativo formal empiece a tejer relaciones de colaboración solidaria con los demás ámbitos educativos para conformar la **Ciudad posible**; lo cual exige desanclar el conocimiento, correr el riesgo, permitir el sueño de pensar y construir una ciudad menos excluyente, más democrática, en la que educador y educando se asuman como sujetos históricos que apuntalen a “contribuir a la transformación del

31 Freire, Paulo. *Política y educación*. Argentina, Siglo veintiuno editores, S.A., quinta edición en español, 2001, p. 101.

32 Giroux. Op. cit., p. 36.

33 Freire, Paulo. *Política y educación*. Argentina, Siglo veintiuno editores, S.A., quinta edición en español, 2001, p. 77.



---

**BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA**

---

mundo que dé como resultado un mundo más ‘redondo’, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: *unidad en la diversidad*”<sup>34</sup>.

Para ello, se requiere que la escuela consensúe y participe activamente con la comunidad en las diferentes posibilidades de construcción de la localidad; interviniendo y aportando a la configuración de la ciudad. La consecuencia lógica del ejercicio, será la superación de otro de los tantos retos que el autor Paulo Freire propuso al maestro, quien “tiene el deber de ‘revivir’, de ‘renacer’ a cada momento de su prác-

tica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas a lo que whitehead llama *inert ideas*”<sup>35</sup>.

Las instituciones educativas tienen el reto de asumir inter y transdisciplinariamente el tema de la ciudad, lo que implica la articulación de políticas educativas e investigativas y los PEI; e inclusión en las prácticas curriculares que contribuyan a un ciudadano que se fundamenten en el respeto en el otro, más democráticos, con una participación política activa y que se sientan comprometidos ética y políticamente con su ciudad.

---

34 *Ibíd.*, p. 40.

35 Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. México, Siglo veintiuno editores S.A., segunda edición en español, 1999, p. 121.