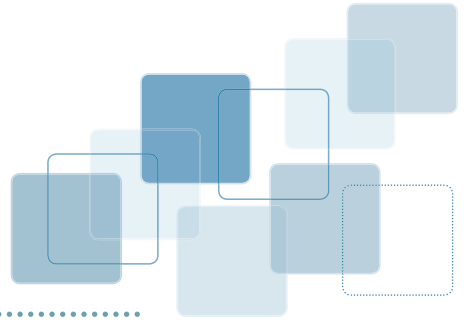


**Ilustración 23.** Carlos Ariel Betancourth había logrado almacenar en un archivo digital todo un dossier fotográfico de las imágenes capturadas a lo largo de todo este tiempo. Se apasiona con facilidad, se distrae con una rapidez inusitada tomando fotografías de aquí, de allá, y las guarda muy bien en su dispositivo móvil.





---

# XXII

## CIUDAD EDUCADORA

Fueron tres largos meses para que los frailes volvieran a reunirse alrededor de su trabajo de investigación. Sus ocupaciones no dieron espera, sin embargo, las consultas, las pesquisas bibliográficas y el análisis riguroso frente al tema de la ciudad como campo de conocimiento no se hicieron esperar. Carlos Ariel Betancourth había logrado almacenar en un archivo digital todo un dossier fotográfico de las imágenes capturadas a lo largo de todo este tiempo. Se apasiona con facilidad, se distrae con una rapidez inusitada tomando fotografías de aquí, de allá y las guarda muy bien en su dispositivo móvil. Así que el día del encuentro con sus hermanos de Orden llegó a la Sala de Juntas, donde había dispuesto todo lo necesario para proyectar las imágenes de la ciudad, al tiempo que se apoyaba en sus pesquisas bibliográficas.

La ciudad ideal es una imagen presente en la vida humana –dijo–. Es un arquetipo que ha acompañado al hombre desde el día en que aquellos homínidos primitivos fueron capaces de maravillarse con las estrellas, asombrarse con la luz del día y la oscuridad de la noche, iniciando así el fondo común e inconsciente de las representaciones humanas: la imaginación. Esta es una reserva arquetípica y un conjunto de imágenes mentales, mediante las cuales el hombre construye su relación simbólica

con el mundo. La idea de la ciudad ideal es tan antigua como el fuego y la rueda, constituye uno de los sueños más extraños y más altos de la especie, Ítalo Calvino en *Las ciudades invisibles*, escribe:

Hombres de naciones diversas tuvieron un sueño igual, vieron una mujer que corría de noche por una ciudad desconocida, la vieron de espaldas, con el pelo largo, y estaba desnuda. Soñaron que la seguían. A fuerza de vueltas todos la perdieron. Después del sueño buscaron aquella ciudad; no la encontraron pero se encontraron ellos; decidieron construir una ciudad como en el sueño. Esta fue la ciudad de Zobeida donde se establecieron esperando que una noche se repitiese aquella escena. Ninguno de ellos, ni en el sueño ni en la vigilia, vio nunca más a la mujer. ...Nuevos hombres llegaron de otros países, que habían tenido un sueño como el de ellos, y en la ciudad de Zobeida reconocían algo de las calles del sueño (Calvino, 1985, p. 24)

Las ciudades de Calvino llevan nombres de mujeres. Aunque son ciudades fantásticas contadas a través del relato de Marco Polo a Kublai Kan, rey de los tártaros, representa la presencia del arquetipo de la ciudad ideal y el poder de la ensoñación del poeta en el dinamismo de estas grandes y antiquísimas estructuras. No ha habido sabio, poeta, filósofo, político, escritor, profeta, teólogo, que no haya pensado en la ciudad perfecta. En el 414 a. C. la imaginación de Aristófanes lo condujo a crear en *Las aves*, una ciudad en el aire, ubicada a medio camino entre los hombres y los dioses “Nefelococcigia”, Platón vio en la *República*, también el rastro de sangre sobre la nieve de la ciudad ideal y fue más lejos al decir que esta debería ser gobernada por los filósofos. No escribió acaso Aristóteles en su *Política*, que la ciudad ideal estaba definida por los ciudadanos y creía que esta era “un perfecto y absoluto conjunto o comunión de muchos pueblos o calles en una unidad”. Los años no le alcanzaron a Aristóteles para la realización de su proyecto, pero su semilla genuina germinó en Alejandro, su discípulo más avezado, quién construiría en todos los territorios por él conquistados las alejandrías: bucéfalas y nicea. La pretensión cristiana de la vida eterna “el paraíso” constituye otra epifanía del arcaísmo de la ciudad ideal.

La estructura arquetípica de la ciudad ideal llegó hasta el Renacimiento europeo, luego de dejar atrás *La Ciudad de Dios* de San Agustín. En 1516 Tomás Moro en *Utopía*, narra acerca de la existencia de una república en la que todos sus habitantes han alcanzado la felicidad. En 1623 Tomás Campanella publicó *La Ciudad del Sol*, el líder de la ciudad es un supremo sacerdote al que llamaban Hoh, los solares viven una vida conforme a la filosofía y a los designios de la razón. Tres años después, en 1626, Francis Bacon escribió *La Nueva Atlántida*, lugar mítico cuya capital es la ciudad de Bensalem, los habitantes de esta son rigurosos científicos que usan el método inductivo en la aventura científica. La función esencial de la imaginación –recuerda Bachelard– es la de “producir imágenes”, es por ello que el poeta en su angustia deja fluir las imágenes universales, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swife son una de estas expresiones y de las cuales la literatura universal es rica fuente de imaginación (Ospina, 2004, p. 23). El poeta griego Constantino Kavafis escribe:

Dices: “Iré a otra tierra, hacia otro mar  
y una ciudad mejor con certeza hallaré.  
Pues cada esfuerzo mío está aquí condenado,  
y muere mi corazón  
lo mismo que mis pensamientos en esta desolada languidez.  
Donde vuelvo los ojos sólo veo  
las oscuras ruinas de mi vida  
y los muchos años que aquí pasé o destruí”.  
No hallarás otra tierra ni otro mar.  
La ciudad irá en ti siempre. Volverás  
a las mismas calles. Y en los mismos suburbios llegará tu vejez;  
en la misma casa encanecerás.  
Pues la ciudad es siempre la misma. Otra no busques -no la hay-  
ni caminos ni barco para ti.  
La vida que aquí perdiste  
la has destruido en toda la tierra.

El viaje se crea pensando en un lugar ideal. El mar es el camino que posibilita la imagen del sitio buscado, no importa si no se halla, lo importante es abandonar el sitio donde se está en este momento. El lugar que se deja tras nosotros es la cárcel para la imaginación poética. Aventurarse libera el espíritu. La ciudad ideal también se libera, ella está, igual que el aventurero, en una búsqueda constante, en un eterno peregrinaje por sus ciudadanos ideales, los mismos que también han iniciado la búsqueda de ella. Probablemente, no se encuentren nunca, pero este desencuentro antes que privarlos y condenarlos a la desesperanza mutua, por el contrario, es la musa que aviva la fuerza de la imagen poética. La ciudad ideal sigue siendo una búsqueda eterna. Los hombres de todos los tiempos, de distintas profesiones y diferentes motivaciones no cesaron ni cesarán un solo instante en esta infatigable lucha. Pero hubo un momento perdido en el tiempo en que la imaginación humana cruzó el umbral del ensueño poético y pudo aproximarse a la construcción de suntuosas ciudades. Los dioses furiosos con Caín y Prometeo, por haber asesinado a su hermano y robado el fuego y dárselo a los hombres, respectivamente, rompieron la alianza con los humanos y la invención poética quedó seriamente lesionada. Luego del asesinato de Abel la desgracia divina empuja a Caín a vagar por la tierra de Nod “la tierra de la nada”, con el único y dudoso bien de la inmortalidad, como Prometeo. Caín en su diáspora funda Enoc, la primera ciudad alejada del umbral de la imaginación, Prometeo, por su parte, con su robo, conminó al hombre a reunirse alrededor de este, en comunidad, tiempo después surgieron los primeros centros urbanos. La vida en la caverna acabó para siempre.

Resulta extraño que las primeras ciudades hayan surgido del delito, del homicidio y del robo, pero más extraño resulta la idea que este arquetipo no haya desaparecido de la imaginación del hombre llevando a cuesta la huella indeleble del pecado. Diez mil años atrás apareció como una mancha verde extendida sobre un enorme desierto amarillo la ciudad de Jericó, la ciudad poblada más antigua del mundo. La especie humana fue arrojada al mundo urbano y con ello apareció todo tipo de ciudades: paganas, cristianas, míticas, emblemáticas, literarias, eternas

y virtuales. Pero la fascinación humana por la búsqueda de la ciudad ideal, vehículo de la imaginación poética, no se detiene, por el contrario, ha encontrado en la ciencia ficción una poderosa arma para dinamizar este arquetipo: Mordor, Rivendel, Narnia, Sion, Gótica, Metrópolis, Smallville, Keystone City, El Mundo de los Quien, Avalon, Camelot, La Tierra Media, Hobiton, El Reino Mágico de Gondorf, entre otros. Otras ciudades prefirieron ser sepultadas antes que desaparecer de la memoria de los hombres: Petra, Atlántida, Lagash, Nínive, Persépolis, Sodoma, Gomorra, entre otras.

Ante la desbordada ambición de los conquistadores españoles, hubo ciudades que prefirieron camuflarse en las míticas cumbres andinas, vigiladas solo por la mirada celosa de los cóndores. Sin embargo, su ocultamiento paradójicamente atrajo la codicia de los conquistadores sobre ellas, tal es el caso de El Dorado y la Ciudad de los Césares. Costosas e infructuosas empresas militares para hallarlas organizó la Corona española sin resultados positivos. El Dorado, La Ciudad de los Césares y Siete ciudades de Cibola se hicieron itinerantes para preservar la existencia de la ensoñación de los hombres que nacimos de este lado del Océano Atlántico, tierra explotada y saqueada por todos, pero cuna de sueños de libertad y unificación. También hay ciudades que se autoproclaman como La Atenas, La París y La Suiza suramericanas como esperando que las europeas se reconozcan a sí mismo como La Bogotá, La Guatemala y El Uruguay de Europa.

—De allí se deduce, Carlos Ariel, que la ciudad ha sido el artificio civilizador por excelencia —manifestó Rubén Darío.

—En 1990 se realizó en Barcelona el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras del Mundo —intervino Luis Eduardo. El movimiento de ciudades educadoras, desde entonces, busca “facilitar el intercambio y la difusión de las acciones educativas en el medio urbano” (Páramo, 2009, p. 15). Ahora bien, desde los años setenta se viene hablando de la crisis de la educación, siendo *La crisis mundial de la educación* de P. Coombs y *Aprender a ser: la educación del futuro* de E. Faures, las obras más connotadas de este movimiento. Este proponía,



en 1973 “acercar la escuela a la vida misma, a la cotidianidad”, en tanto aquel, “insistía en potenciar los medios no escolares o no formales de educación”. Las dos acotaciones anteriores se sumaban a las voces de H. McLuhan, quien en 1968 dijo que “en las ciudades contemporáneas, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela” y a la de Iván Ilich, quien sugería en 1971, desescolarizar la educación.

—Conviene señalar, Luis Eduardo —repuso Rubén Darío— que en el marco nacional Bogotá, Cartagena, Medellín, Manizales, Piedecuesta, Itagüí, San Gil, Tabio, Envigado, Pamplona y La Estrella formaron parte del movimiento “Ciudad educadora”.

—En esta misma dirección, J. Trilla en *La educación fuera de la escuela*, en 1993, afirmó que “la escuela ocupa solo un reducto del universo educativo” (2003, p. 11) —dijo Luis Eduardo. Trilla también proponía que los estudios de los procesos que acaecen por fuera de la escuela puede mejorar la práctica educativa. Pero será en *Otras educaciones* donde Trilla esgrima sus tres grandes tesis con relación a educación y ciudad. El autor propone tres dimensiones teóricas sobre el particular, a saber: *Aprender en la ciudad*, *Aprender de la ciudad* y *Aprender la ciudad*.

*Aprender en la ciudad* hace referencia a la ciudad como “contexto educativo”. Desde esta perspectiva, la ciudad es un contenedor de variadas y diversas posibilidades de aprendizajes desperdigadas en cada uno de los espacios urbanos. “Escuelas, centros de educación en el tiempo libre, educadores de calle, educación familiar y toda la red cívica, cultural y comercial proveen recursos y estímulos generadores que configuran el entramado educativo de la ciudad, el entramado educativo que es la ciudad” (Trilla, 1993, p. 180). De esta manera, entendida la ciudad como contexto educativo, los procesos escolares se infieren, refutan, contradicen, reconstruyen o se eliminan. Aprender del contexto urbano implica legitimar el ejercicio escolar, porque:

Una escuela excesivamente rígida e intelectualista, desconectada de su entorno inmediato, que descuidaba la sociabilidad entre iguales y que



reducía a “marías” aspectos tan importantes como, la expresividad, la creatividad o la misma educación física, estaba reclamando instituciones educativas complementarias, que, con un objetivo de educación integral, polarizasen su acción en estos aspectos que la escuela convencional menosprecia (Trilla, 1993, p. 181).

*Aprender de la ciudad*, según Trilla, es concebir la ciudad como un medio de formación y socialización educativa.

La ciudad es una máquina de crear y educar... Es el resultado de una implosión que reúne en un espacio reducido un gran número de personas y de elementos culturales que facilitan las condiciones comunicativas, el cruzamiento de unos elementos culturales con otros y, por tanto, la creatividad y la adquisición de información (1993, p. 181)

En el escenario urbano convergen, entonces, la civilización humana, el conocimiento que esta tiene del mundo, las reglas que ha creado para vivir en sociedad, la contaminación, la distribución geométrica del espacio, el arte, la literatura, las fábricas, entre otras. En la ciudad y de la ciudad, se aprende un tipo de conocimiento sensible y cotidiano que sirve para mejorar o desmejorar la convivencia con los otros seres humanos. En la ciudad, se hallan las respuestas inmediatas que la ciencia tardaría en dar y, peor aún, enredaría y haría confusa la existencia de los ciudadanos. Por último, *Aprender la ciudad*, según Trilla, es verla como contenido educativo. Aprender la ciudad posee algunas limitaciones: superficialidad y parcialidad.

Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad pero aprendemos mucho menos a entenderla. Informalmente aprendemos la apariencia de la ciudad pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva (1993, p. 189).

Aprender la ciudad implica superar la superficialidad de la informalidad, es decir, implica conocer a profundidad el conocimiento informal que se adquiere de ella a través de la vida cotidiana, se deben descubrir las relaciones y estructuras que se hacen imperceptibles ante

nuestros ojos. La parcialidad hace pensar que solo conocemos apartes de lo que realmente es la ciudad, esto se debe en buena medida, al nivel social, generacional, económico o político al que se pertenece. Conocemos parcialmente la antigua Calle del Cartucho, parcialmente conocemos la ciudad que el alcalde mayor o sus detractores nos presenta, parcialmente conocemos la ciudad de los umbrales que describe Mario Mendoza, parcialmente conocemos Ciudad Bolívar, parcialmente conocemos la ciudad de los indigentes o la ciudad de los corruptos. Aprender de la ciudad implica descubrir que esta no es estática, cambia todos los días, se reinventa y la reinventamos con el devenir que ofrece cada día. Eliminando los límites que la superficialidad y la parcialidad le confieren a la ciudad, podemos utilizarla, conocer sus barrios y localidades que cumplen funciones distintas entre sí, pero se unifican en torno a la ciudad deseada. Por último, aprender la ciudad implica participar en su construcción, reconstrucción y reinversión permanente, “así pues el medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de informaciones y de cultura, es una tupida red de relaciones humanas socializadas” (Trilla, 1993, p. 185).

—*El barrio como campo de conocimiento* —dijo Carlos Ariel. Hacer del barrio una metáfora espacial con el ánimo de aprender de su contexto, sus contenidos y como vehículo de formación, implica traer a nuestros ojos la investigación que realizará M. De Certeau en el barrio de la Croix-Rousse entre 1975 y 1977. Certeau cree en primera instancia que el barrio es “un dominio del entorno social puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que, más o menos, se sabe reconocido” (2000, p. 8). De esta manera, el barrio aunque es un espacio público insinúa un espacio privado representado en la configuración del hábitat particular de los usuarios, sus creencias y costumbres, pero principalmente, gracias al reconocimiento de los sujetos como miembros del entorno espacial compartido.

Sin embargo, Certeau se inclina más por la definición que ofrece Henri Lefebvre, para quien el barrio “es una puerta de entrada y salida

entre los espacios calificados y el espacio cuantificado” (2000, p. 9). Con ello el barrio se adentra en la comprensión espacio/tiempo en la que el habitante se desplaza desde su lugar de hábitat, caminando a otro espacio no tan privado. Es decir, el usuario se desplaza sigilosamente desde lo privado a lo público sin que él sea consciente de ello. En esto consiste la condición dinámica del barrio.

Tal condición dinámica, hace que el barrio requiera de un aprendizaje que va desde la infancia, se acrecienta en la medida que el usuario se identifica y se reconoce como miembro de él, por lo que Certeau considera que el barrio es “el espacio de una relación con el otro ser social, que exige un tratamiento especial”. En últimas, el barrio es una técnica de reconocimientos de los seres que lo habitan, lo que le infringe la condición de unión colectiva de distintas trayectorias individuales que ocupan un lugar específico en la ciudad. El chismorreo, la curiosidad, los esbozos lingüísticos incompletos que se escuchan en sus tiendas, parques y callejuelas, la sonrisa sardónica entre algunos de sus habitantes corresponde a un conjunto de significaciones propias que solo tienen lugar en este espacio urbano. Ahora bien, hacer del barrio un campo de conocimiento significa prestar atención a lo insignificante, anodino, desde los vendedores ambulantes hasta los problemas ambientales, políticos, sociales y culturales que aquejan al barrio. Esta capacidad ya fue desarrollada por el *flâneur* en la París de Baudelaire del siglo XIX, habilidad de la que W. Benjamin se refirió como “los anteojos del obtuso hombre urbano”.

—*La calle como campo de conocimiento* —interpeló Rubén Darío. Aprender en la calle, aprender de la calle y aprender la calle requiere de habilidades especiales, las mismas que desarrollaron Edgar Allan Poe y Joseph Bell en el siglo XIX. Es decir, poner el acento en lo insignificante, pero que no por ello deja de ser rutilante y polifónico, lo que en palabras de W. Benjamin sería “quien ve sin escuchar está mucho más intranquilo que aquel que escucha sin ver” (2012, p. 100).

Hacer pedagogía cotidiana de la calle es traer a nuestros días la actitud del *ph* *siologue*. Significa esto, que el sujeto pedagógico interesado en este tipo de pedagogía tiene que retratar, describir, interpretar y comprender lo que sucede en la calle –ya no en el pequeño cuaderno de bolsillo– sino a través de su dispositivo móvil, para luego traerlo al aula de clases y hacer el pegamento con el otro saber, el racional. En últimas, hacer pedagogía de la calle es convertirse en el *flâneur* de Boudelaire. Los acontecimientos cotidianos pasan ante la mirada acuciante, nada apacible del *flâneur*: una conglomerada marcha que ha llegado a La Plaza de Bolívar luego de caminar por muchas calles, una conversación que ha surgido entre dos amigos mientras caminan por la calle camino al trabajo, un grafitero que ha llegado al *spot* luego de caminar desde su casa al lugar elegido, dos *skaters* que hacen trucos con sus monopatines en los obstáculos que van encontrando en la calle, un problema ambiental que aglutina en las calles del barrio a los vecinos, una acalorada discusión entre dos personas que van camino a Transmilenio, un transeúnte que escucha a través de sus audífonos una entrevista radial acerca del proceso de paz en Colombia, entre otros, todo ello constituye la materia prima que sirve al *flâneur* mientras “toma muestras botánicas sobre el asfalto”, como dice Benjamin.

La calle es un medio de circulación para lo cotidiano. La calle une extremos de espacios privados con espacios públicos y públicos entre sí, comunica el espacio escolar con el urbano, es un espacio de convergencia y apertura para que surja lo nuevo, es también un lugar de encuentros ocasionales y de temas igualmente ocasionales. En la eventualidad que ofrece la calle, surge además de los desplazamientos libres, la libertad de expresión y la opinión pública, estas solo se ganan con la conquista de la calle. La calle es un medio abierto, nos convierte en seres públicos o anónimos, nos sumerge en lo cotidiano y nos aleja de la rutina es “como un tubo por el que son aspirados los hombres”, como cree H. Giannini.

“La ciudad, la calle, es un ingente canal repleto de significantes, que puede vehicular mensajes” (Páramo, 2009, p. 22), la calle desde

su informalidad enseña cultura, el transeúnte aprende la cultura de la calle a través de pequeños mosaicos desperdigados en la magnificencia del universo urbano. Esta es la relación entre ciudad y educación. Jane Jacobs en *Muerte y vida de las grandes ciudades*, afirmaba que “los niños de una ciudad necesitan una gran variedad de sitios donde poder jugar y aprender”, con ello expresaba la importancia de las alamedas de las calles, como lugar natural en el proceso de formación de los menores.

—*El centro comercial como campo de conocimiento* —intervino Luis Eduardo. Dicen que Delfos fue el centro de la cultura occidental, aunque los incas también tenían su propio centro “Machu Pichu” y los muiscas con su “Infiernito”, también crearon un centro astronómico ceremonial, lo que hace pensar que existe una estructura arquetípica en el imaginario humano que nos lleva a crear *ómnifal os*. La historia del centro comercial se remonta al siglo XV en Estambul “El Gran Bazar”, mercado cubierto con más de 58 calles y 4000 tiendas que recoge la estructura matricial a la cual nos estamos refiriendo.

Ahora bien, probablemente uno de los referentes más próximos de lo que conocemos hoy como centro comercial, subyace en la idea de los pasajes parisinos de la primera mitad del siglo XIX. Las características de estos conglomerados comerciales parisinos son descritas por W. Benjamin, en *El libro de los pasajes*, de la siguiente manera: “Estos pasajes, una nueva invención del lujo industrial, son galerías cubiertas de cristal y revestidas de mármol que atraviesan edificios enteros, cuyos propietarios se han unido para tales especulaciones. A ambos lados de estas galerías, que reciben la luz desde arriba, se alinean las tiendas más elegantes, de modo que semejante pasaje es una ciudad, e incluso un mundo en pequeño” (2005, pp. 37-38).

El centro comercial reactualiza el gesto fundacional de la plaza pública. Tiene otros usos que lo distancian del ágora griega, del Foro de Trajano o de las plazas de las ciudades medievales, pero tiene la esencia festiva del fin de semana. Las plazas públicas abren la ciudad, de la

misma manera que el centro comercial sirve para el reencuentro con el otro y consigo mismo, es la metáfora de las experiencias comunes. Todos asisten a él, a sus plazoletas de comida, sus concesionarios de autos, peluquerías, plazas donde se reúnen las tribus urbanas, tiendas, plazoletas de entretenimiento, entre otros, allí en esos lugares, que son de todos y de nadie, se dicen “naderías”, acontecen situaciones anodinas, se habla de la ciudad, de los problemas ambientales que ocasiona el río Bogotá, de los incendios forestales de los cerros Orientales, de la corrupción, del amor y del desamor, se habla de muchas cosas a la vez. Aquí aparece nuevamente el *flâneur* para observar, describir y escribir en el muro de Facebook o en Twitter lo que acontece en el tiempo cotidiano. “El centro comercial es la última comarca del *flâneur*” dirá Benjamin en *El París de Baudelaire*.

El centro comercial es un laberinto. Sus largos y profundos pasillos conducen a todos lados, lo mismo que sus escaleras eléctricas, pero al final no existe ningún enigma, lo cual hace pensar que el centro comercial posee muchos centros sin que hallemos finalmente al Minotauro. Entonces, el centro comercial es la expresión de un laberinto contemporáneo, es como afirma F. Zalamea “una compleja red descentrada, llena de cruces y periferias con múltiples caminos y alternativas que desorientan al observador” (2004, p. 40).

—*El cib espacio como campo de conocimiento* —dijo Rubén Darío. Cuando William Gibson, el autor de ciencia ficción norteamericano que en 1984 popularizó este vocablo, nunca imaginó que lo que había sido una creación ingeniosa terminaría siendo una realidad. Internet está a mitad de camino entre lo virtual y lo actual, su umbral es la línea donde la imaginación poética se resiste a ceder ante la realidad, línea tejida con hilos invisibles haciendo, en últimas, que lo actual se mezcle con lo virtual, suspendiendo la diferencia que existe entre ellas. El ciberespacio es el nuevo “panóptico”, suerte de ojo del mundo a través del cual se puede ver lo humano y lo inhumano, lo real y lo irreal, lo posible y lo imposible, también es la epifanía de la desterritorialización del mundo real, porque las fronteras dejaron de existir, ya nada está prohibido ni

vedado. En el ciberespacio no hay personas ni cuerpos, solo existen siluetas que recuerdan su existencia. Ahora las identidades pueden ser reales o ficticias, puedo fingir o mostrarme como soy en realidad, ya no importa la verdad sobre mí.

Internet ensancha el mundo, es la nueva tierra prometida. Ante esta realidad, la identidad enfrenta nuevos retos, la globalización se presenta como nuevo vector para la transformación de las múltiples identidades humanas. El dominio de las distancias y la reducción del espacio geográfico, invitan a fortalecer cada una de las características que nos hacen ser lo que somos, aunque la identidad no es absoluta. Carlos Fuentes en *Viajando en un furgón de cola*, cree que no hay idea absoluta de la identidad, esta se está formando todos los días “la identidad se está creando a partir de las influencias de contactos”. Este contacto en Internet es frecuente, instantáneo y efímero. La identidad viaja a través de Internet, en un viaje sin límites ni fronteras posibles. El ciberespacio es el camino predilecto por el que transitan las nuevas generaciones y rompen así, con el enclaustramiento y el encierro a través de lo que M. Castells llama *la galaxia internet*, lugar de encuentro con el otro, y con los otros que, de la misma manera han iniciado su ciberviaje, rompiendo igualmente la soledad y el individualismo narcisista. El viaje a través de la web, la mensajería electrónica o de las redes sociales de internautas, es la forma de huir que no conocieron las generaciones precedentes a esta. El ciberespacio es ese otro allá, punto de contacto con el otro, en el que en fracción de segundos, se puede llegar a él. Internet se convierte en un camino abierto sin prohibiciones ni límites.

Atrás quedó lo que Octavio Paz consideraba como “la exacerbación de la conciencia de todo aquello que nos aislaba y separaba a través de la metáfora de la soledad y encierro en nosotros mismos” (1959, p. 134). Internet se presenta como la nueva estructura que rompe la taciturna actitud de vivir la vida, arrojando a las generaciones de hoy por nuevos recovecos. Las identidades juveniles no se pueden apresar tan solo con palabras y conceptos, sino que reclaman una manera diferente de comprender el camino por el que transitan. Estas interpretaciones



ofrecen no el único sentido, pero sí una perspectiva distinta de asumir la vida cotidiana, rica y divertida, que le da sentido a las nuevas formas de cómo los jóvenes conciben el mundo. El ciberespacio no se subordina ni a la razón, ni a la moral o a la religión sino que –parafraseando a Octavio Paz– asume la actitud rebelde contra todo ello y abre nuevos meandros por los que circula la pasión, la gracia y la alegría. Una vida colectiva, como hemos venido indicando, se abre paso entre los resquicios de la soledad moderna y supera la tangible muralla de la identidad individual, llegando a la libre planicie y placentera cubierta de la bóveda celestial de una vida en común.

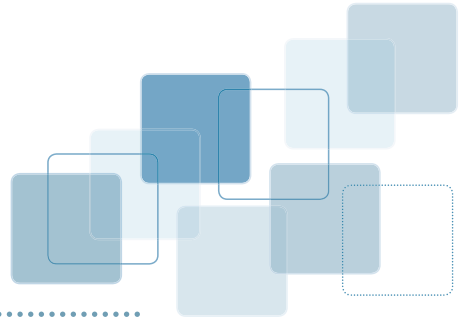
En el ciberespacio la liquidez de la vida se adueña de las identidades de los nativos. El amor se hizo efímero, la misma suerte corrieron el sexo, las amistades, las palabras y todo aquello que podría identificar a los individuos. En Internet las identidades como la vida líquida –pensando como Z. Bauman–, las formas de actuar no se consolidan, no pueden mantenerse, “la vida cambia en un abrir y cerrar de ojos”. Dicen que Francisco de Goya afirmó que la razón traería sus propios monstruos, seguramente el ciberespacio, es uno de esos monstruos que solo nos ha dejado ver sus orejas. Después de dominar las distancias, escribe Wolton y, de “conquistar la naturaleza y la materia, los hombres recuperan un deseo infinito cuya más perfecta ilustración sería la proliferación de palabras, imágenes y datos”, la ciudad internet es la epifanía de esta producción y la identidad eterna y constante construcción, ya no importa.

Internet representa un mundo, un planeta, un lugar. Acaso no dijo Marx “Denme el molino de viento y yo les daré la Edad Media”. La paráfrasis más reciente de tal aforismo bien podría ser “Denme Internet y yo les daré la ciudad ideal”. F. Zalamea cree que “el gigantesco auge de Internet, ancha telaraña mundial, de la cual muy pronto no sabremos prescindir” (2004, p. 122) es la opción contemporánea de vivir y funcionar entre redes sofisticadas. Por último, Internet ha logrado desorientarnos no por la ausencia del conocimiento sino por el exceso del mismo, como cree Zalamea, lo cual hace pensar que la sentencia que

lanzara McLuhan en 1968: “la escuela ha perdido la hegemonía sobre la información”, sea una realidad creciente, lo que hace de Internet un poderoso campo de conocimiento.

Los meses fueron pasando, los frailes se involucraron de lleno en su último semestre de clases, en ocasiones se reunían, revisaban los resultados de la investigación, corregían sus notas y prepararon el documento final. En el mes de diciembre, contrataron a Armando Donado para que realizara las ilustraciones que acompañaría el producto final y en enero de 2014, Andrés Consuegra, un diseñador que trabaja con los dominicos, diseñó el formato final con el cual se presentaría la investigación. Después de esto, Carlos Ariel, Rubén Darío y Luis Eduardo acordaron radicar la tesis en la Universidad Santo Tomás, a finales de enero de 2014 y así graduarse en el primer trimestre del mismo año.





---

## CONCLUSIÓN

Dicen que el hombre que no interpreta y comprende su realidad está condenado a vivir en el mundo que, por suerte, le fue dado vivir. Con lo cual la sentencia “si quieres cambiar el Estado, cambia la educación” de José Mariátegui (s.f.), escritor, periodista, y pensador político peruano de la década del treinta del siglo pasado. En las entrañas de tal aseveración yace la idea de que la educación es la llamada a transformar el Estado, la sociedad y el individuo. Es una pretensión que requiere de profundos cambios estructurales, de una verdadera revolución de conciencias, compromiso y responsabilidad de todos los ciudadanos. Los reformadores, interesados en cambiar los sistemas educativos vigentes, no han cesado un solo instante en la idea de repensar el ejercicio docente, la enseñanza, la evaluación y toda la práctica educativa, en general. De lo anterior se infiere, la conclusión más sencilla de la presente investigación y tiene que ver con la respuesta, también sencilla, al interrogante que le dio su apertura ¿Cómo, desde lo cotidiano, el colegio Santo Tomás de Aquino puede realizar su quehacer pedagógico? Los resultados revelan que el colegio Santo Tomás de Aquino puede realizar su quehacer pedagógico, desde lo cotidiano, a través de la pedagogía de lo cotidiano. Pero definir los fundamentos pedagógicos y epistemológicos de esta nueva pedagogía no es tan sencillo, aparentemente, resultó siendo la resolución del interrogante que dio inicio a esta investigación. Sin embargo, se pueden establecer algunas líneas muy generales que permiten una mejor comprensión de esta pedagogía.

La pedagogía de lo cotidiano propone, entonces, someter a la crítica constante el *estab ism ent*, por ello necesita que los sujetos pedagógicos asuman la actitud eterna del *flâneur*. Este es el capital con el cual participan en el campo. Visto el campo de conocimiento como un juego –siguiendo la metáfora de Bourdieu–, los sujetos escolares deben poseer las fichas necesarias para participar en el juego. Estas son el capital de cada uno de ellos, en el caso de los maestros, por ejemplo, las fichas, es decir, su capital, lo constituyen los saberes, contenidos y competencias que él conoce por haberse formado en un campo específico –social, natural, lingüístico, artístico, entre otros–. Él conoce qué contenidos y competencias debe saber el estudiante, pero no puede revelar sus cartas hasta que los otros jugadores –los estudiantes– lo hagan. Por su parte, los estudiantes, poseen también su propio capital, representado en el conocimiento que han logrado a través de la praxis diaria en la aventura maravillosa de vivir la vida, identificando las problemáticas de las cuales han sido testigos en la calle, el barrio, el centro comercial o en el ciberespacio. Con estas habilidades llegan al aula a revelar sus cartas. Los sujetos pedagógicos descubren sus cartas con la pregunta, es decir, lo cotidiano se abre con una pregunta. El camino que debe iniciar con la experiencia hermenéutica de lo cotidiano, es la identificación de la pregunta. Existe en ella –según Gadamer– una apertura que se encuentra en *La docta ignorantia* socrática. Es este principio socrático el inicio de la indagación por la pregunta, ello hace que esta sea realmente auténtica. La pregunta es ruptura –recuerda Gadamer– es límite y es inquirir sobre algo. Así pues, preguntar quiere decir abrir el camino a la esencia misma de la realidad cotidiana. La dialéctica como método para preguntar siempre es un diálogo, es un intento por encontrar la fuerza de lo que se dice en él. Preguntar, entonces, es dialogar, conversar con el texto, con la realidad y con lo cotidiano. La experiencia hermenéutica de lo cotidiano es al mismo tiempo la experiencia de la pregunta por lo cotidiano. La pregunta adquiere su primacía cuando la comprensión de la misma no requiere de las respuestas que esta puede suscitar. Comprender lo cotidiano es preguntar, relacionar, pensar, ensayar, entender, pero también es iniciar el pedregoso camino de la experiencia hermenéutica.

Los jugadores necesitan ser creativos. A. Greaves y D. Shirley han afirmado en *La cuarta vía*<sup>19</sup> que la estandarización educativa alejó la

19 No puede haber una cuarta vía sin la existencia de tres que la precedan. “La cuarta vía” es una noción teórica surgida a propósito de otra categoría “La tercera vía”. “La tercera vía” consiste en una interpretación de las democracias occidentales, surgida a finales del siglo pasado, para denominar la nueva ruta que Estados deberían seguir para lograr la prosperidad, el progreso y la paz. El nuevo camino estuvo liderado por Tony Blair, primer ministro inglés, Gerhard Schröder, canciller alemán y Bill Clinton. Las bases teóricas de “La tercera vía”, fueron diseñadas por Antony Giddens y “la idea era simple: por una parte superar la idealización del Estado de bienestar y de los mercados, y minimizar sus puntos débiles”. Según Hargreaves y Shirley (2012), el nuevo camino con todo y sus esperanzas se fue al traste y los efectos se hicieron muy notorios en la educación. Vale aclarar que “La primera vía” surgió desde 1945 hasta mediados de los años setenta –escriben Hargreaves y Shirley–, caracterizado por un Estado benefactor, inspirado en la oferta teórica de J. Keynes y, por el rápido crecimiento “baby boom”. El influjo de los movimientos sociales “hippie” entró en las escuelas, la educación se hizo libre y afloró la creatividad. El modelo de enseñanza se centró en el niño, los profesores se hicieron más autónomos y gozaban de un alto reconocimiento ciudadano. “La segunda vía”, e inicia en los primeros años de la década de los años ochenta, sus principales inspiradores fueron Ronald Reagan, presidente de los Estados Unidos y Margareth Thatcher “La Dama de Hierro”, primera ministra británica. Ellos “redujeron el gasto social en sendos países y aplicaron principios mercantiles al Estado de bienestar. Promovieron la privatización, total o parcial, de los servicios públicos y la competencia mercantil”. Según Hargreaves y Shirley, “La segunda vía” llegó a Inglaterra, Gales y el Norte de Italia. En ella se diseñaron las estrategias para la reforma educativa –mediada limitaciones al gasto público–, hubo una prolongada centralización gubernamental y se inició la estrategia de la estandarización para el cumplimiento de unos objetivos. “Los estándares de rendimiento forzaron un control político de los resultados en el ámbito público”. Otras reformas educativas que se realizaron en esta vía, –Según Hargreaves y Shirley– son: Competencia entre las escuelas motivada por la clasificación que ofrecían los resultados obtenido por los estudiantes, currículos prescritos y áreas de aprendizaje menudamente definidas, sanciones o señalamiento a profesores, cierres de escuela por los malos resultados, formación del profesorado en su mismo lugar de trabajo y crecimiento del aprendizaje técnico en detrimento del profesional. En “La segunda vía” la creatividad se ausentó de las escuelas, el maestro perdió autonomía y el reconocimiento social logrado en la “La primera vía”.

“La tercera vía” surgió a finales del siglo XX en Inglaterra con el ascenso del Partido Laborista Inglés, en cabeza de Tony Blair. Se caracterizó por el abandono de la idea que el Estado es el que lo controla todo, en cambio, se asumió nuevamente la creencia en el Estado de bienestar pero esta vez más abierto, los ciudadanos podían acceder a la información pública, un gobierno eficiente, se amplió la participación pública y se invirtió más en el aprendizaje y formación para la vida. Los adeptos a la “La tercera vía” quisieron venderla idea de que la educación: “debe ir más allá del control de profesionales egoístas bajo la libertad del progresismo, y más allá de la maleza de prescripciones y normativas que limitan la capacitación y reprimen la iniciativa”. Sin embargo, Hargreaves y Shirley (2012) creen que las estrategias educativas implementadas en “La tercera vía” han distraído a sus defensores y está muy lejos de alcanzar sus ideales originales.

“La cuarta vía” es la era del abandono de la estandarización, de la toma de decisiones a partir de datos y del cumplimiento obsesionado por cumplir con objetivos prescritos, promoviendo una interacción sana y equitativa entre las personas, los profesionales y el gobierno. “La cuarta vía”, es entonces, la era de la postestandarización educativa y del regreso de la creatividad a las aulas de clases. Una característica notoria de esta vía es la definición de políticas educativas a corto plazo en el ámbito local y regional, los gobiernos “dejan hacer” a los líderes educativos y su misión se reduce a supervisar la elaboración, desarrollo y evaluación curricular. También “libera a los profesores de las

creatividad de las aulas de clases en aquellos países que estandarizaron sus sistemas educativos. La creatividad es la lámpara maravillosa en la pedagogía de lo cotidiano, hace que las tensiones subsistan en el campo, además de hacerlo fluido. Dicen que Alejandro Magno dormía con la tranquilidad de tener bajo su almohada dos armas: *La Iliada* y la espada. Con ellas helenizó el mundo, luego los romanos hicieron lo propio con el latín. Estas dos expresiones de “mundializar” la vida humana, la una cultural y la otra militar, se convirtieron en las primeras manifestaciones por universalizarlo todo. No había paradero del mundo antiguo en el que no se escuchara hablar del poderío de los romanos o del ingenio griego. Pero cuán lejos estaban –el discípulo de Aristóteles y los romanos– de imaginarse que dos mil años después, una generación no más creativa ni inteligente que la de ellos, podía reducir las distancias, interconectar todas las regiones del mundo sin importar cuán apartadas o lejanas estuvieran y articular los eslabones provenientes de la economía, la política, la sociedad y la cultura al mismo tiempo, construyendo así una sólida cadena que hoy recibe el nombre de “globalización”. La creatividad, entonces, es necesaria en la pedagogía de lo cotidiano, ello señala la distancia entre esta y la estandarización educativa. La creatividad es el capital común de todos los sujetos pedagógicos, ella crea mundos diferentes del que nos fue dado vivir, hace más divertida la vida escolar.

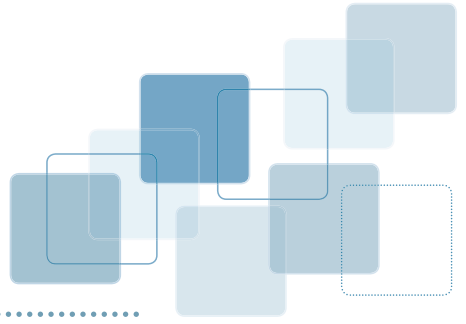
Ahora bien, hemos dicho que la pedagogía de lo cotidiano hace del aprendizaje su centro. Con la pérdida de la hegemonía sobre la información y con la vorágine de esta, la escuela y los sujetos pedagógicos deben aprender y desarrollar habilidades de “selección de información, de expresión, de razonamientos y de resolución de

restricciones del control gubernamental, reduce su autonomía para con los padres, las comunidades y el público. Los padres están más involucrados en la vida diaria de la educación de sus hijos, los miembros de la comunidad se hacen ver y oír más en las escuelas, y el público se involucra más a la hora de determinar los propósitos de la educación”. En “La cuarta vía” se abandona la idea de la competencia entre escuelas, pues los Estados abandonaron, de igual manera, las evaluaciones nacionales, además recupera la confianza en los profesores y los encamina a una formación de alta calidad.



problemas, incluidos los cotidianos”, como cree A. Argüello. Aprender es un acto de fe en el conocimiento y en el otro, es una de las tantas y fascinantes aventuras humanas. Aprender implica también aprender a elaborar nuevos conocimientos con los demás, la construcción colectiva de estos es otro capital en el de los campos de conocimientos.





---

## REFERENCIAS

Argüello, A., y Mondragón, U. (2012). *Educación crítica y capacidades de aprendizaje*. Bucarmanga: Universidad Santo Tomás.

Arocena, F. (2012). *La mayoría de las personas son otras personas*. Montevideo: Estuario Editores.

Arocha, J. (1999). *Ombligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Augé, M. (2000). *Los no lugares*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la edad media y renacimiento*. Barcelona: Barral Editores.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paidós Editores.

Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal.

Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.

Benjamin, W. (2012). *La París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Berger, P., Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Lima: Universidad Católica del Perú.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.

Braudel, F. (1988). *El Mediterráneo*. Madrid: Espasa.

Calvino, I. (1985). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Madrid: Areté.

Certeau, M. de (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Edición, María Aguja.

Chihu, A. (s.f.). *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu*. Recuperado el 08 de enero de 2014 de [www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19981/pr/pr8.pdf](http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19981/pr/pr8.pdf)

Costa, P-O. (1997). *Tribus urbanas : el ansia de identidad juvenil, entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Ediciones Paidós, Iberoamericana.

Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario: introducción a la arqueología tipológica general*. Madrid: Taurus Ediciones.

Elías, N. (2006). *El proceso de la civilización*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Fals Borda, O. (2002). *Historia de la vida y de la Costa*. Bogotá: Áncora Editores.

Foucault, M. (1991). *Qué es la ilustración*.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Giannini, H. (1987). *La reflexión de la vida cotidiana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Kant, E. (2004). *Pedagogía*. En [www.philosophia/](http://www.philosophia/) Escuela de filosofía Universidad Arcis.

Levi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lipovetsky, G. (1996). *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Mattosoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mattosoli, M. (1996). *De la orgía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Mattosoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Mattosoli, M. (2001). *El instante eterno: el retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.

Mattosoli, M. (2004). *El nomadismo: vagabundos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mattesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus : el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Malinowsky, B. (1925). *Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, España: Planeta Agostini.

Maquiavelo, N. (1967). *Antología*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Mariátegui, J. C. (s.f.). Temas de educación, *Obras completas, vol. 4*. Ed. Amauta.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

McLuhan, H. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Editorial del Cultura Popular.

Mockus, A. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre.

Nietzsche, F. (1973). *El nacimiento de la tragedia, o, Grecia y el pesimismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre la verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Editorial Gredos.

Nogué, J. (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.

Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Paz, O. (1981). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piscitelli, A. (2005). *Internet: La imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Piscitelli, A. (enero-marzo, 2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (11).

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales*. Buenos Aires: Santillana.

Sanabria, F. (2011). *Vínculos virtuales*. Bogotá: Universidad Nacional.

Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Madrid: Taurus.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Virilio, P. (1997). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

Vygotsky, L. (1960). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación Editores.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo.

Zalamea, F. (2004). *Ariadna y Penélope: redes y mixturas en el mundo contemporáneo*. Oviedo: Ediciones Nobel.



Esta obra se terminó de imprimir  
en la Universidad Santo Tomás,  
Seccional Bucaramanga  
en junio de 2017



Reconocer y diferenciar los formas de aprender y enseñar: nuevas maneras de enseñar son en parte los retos de todo nuestro aula: la actual realidad de un mundo cambiante y globalizado que amplía permanentemente las fronteras del saber, mediante variadas oportunidades para explorar, buscar, investigar y generar nuevo conocimiento en espacios diferentes al aula de clase tradicional. En la realidad requiere hacer de la escuela un escenario diverso, lúdico, creativo y transformador: le implica al maestro poner en su práctica docente en busca de generar espacios que propicien el diálogo, la alegría de aprender y descubrir nuevos saberes para el desarrollo de la creatividad y la innovación.

¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿por qué enseñar? y ¿para qué enseñar? Son cuestiones que llegan a un que desafía también vigilar la era de la educación: en ellas se erige el centro del acto de educar. Porque el compromiso social de los educadores con, surge en la necesidad de hacer de la investigación parte de la práctica docente que permita, mediante el análisis de las situaciones, vivencias y experiencias, encontrar la respuesta a estos interrogantes y a muchos otros que desde la reflexión de la cotidianeidad pueden resolverse.

En la obra de poderes y actores o migrantes y salidas de la escuela, que fue el punto de la edición de la colección de investigación de la Universidad Santo Tomás, el aporte innovador y reconocido es lo que tiene raíces en la propuesta de pedagogía que se manifiesta a lo largo del texto y se evidencia en los capítulos y el contenido acerca la pedagogía de lo cotidiano y ciudad educadora. En los que el barrio, la calle, el comercio y el laboratorio se constituyen en espacios de aprendizaje que nos invita a la reflexión sobre lo que sucede en la escuela y fuera de ella y a la búsqueda de una didáctica que permita desde la cotidianeidad la construcción de saberes.

Nelly Milady López Rodríguez Ph.D.  
Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad