



**VOL. 19, Nº 2 (Mayo-Agosto 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

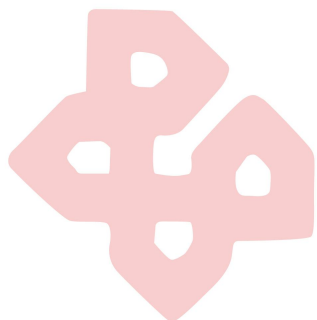
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/05/2015

Fecha de aceptación 24/07/2015

## **ECOLOGÍAS DE SABERES DENTRO DE LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA LIBERAR DISPOSITIVOS DOCENTES**

*Ecologies of knowledge in the university: Proposal for interventions in order to release teaching devices*



**Elena Casado Aparicio, Lorena Ruiz y Carlos López Carrasco**

*Universidad Complutense de Madrid*

*E-mai: [e.casado@cps.ucm.es](mailto:e.casado@cps.ucm.es), [lrmarcos@cps.ucm.es](mailto:lrmarcos@cps.ucm.es), [carloslcarrasco@gmail.com](mailto:carloslcarrasco@gmail.com)*

### **Resumen:**

*Este artículo relata una experiencia docente en la que se efectúa un movimiento (epistemológico, práctico y político) dentro de la universidad: un movimiento que transita de la estandarización y homogeneización del saber a las ecologías de saberes. Tomando la práctica docente como lugar desde el que promover y acompañar ese movimiento, proponemos una serie de intervenciones sobre tres dispositivos centrales: el programa de la asignatura, los trabajos en grupo y la posición docente. Para liberar estos dispositivos es necesario poner en suspenso las inercias que orientan nuestras decisiones y acoger la incertidumbre, la vulnerabilidad, la alteridad y la creatividad como constitutivas de la producción de saber. Todo ello con el objetivo de crear contextos de aprendizaje situados, orientados desde lo común y para lo común, en los que el cruce de saberes abre las posibilidades para una experiencia de aprendizaje significativa.*

***Palabras clave:** Ecologías de saberes; práctica docente; aprendizaje significativo; comunidades de aprendizaje*

## Abstract:

*This article describes a teaching experience entailing an epistemological, practical and political movement within the university: from the standardization and homogenization to the ecology of knowledge. The teaching practice is the place where this movement is elicited. We propose a series of interventions on three central devices: the syllabus, the collective assignments and the teaching position. It is necessary to suspend the inertia that guides our decisions and to embrace uncertainty, vulnerability, alterity and creativity, as they are constitutive features of the production of knowledge. The goal is to free those devices in order to create situated learning contexts, oriented from and towards the commons, where the intersection of different forms of knowledge opens possibilities for a meaningful learning experience.*

**Key words:** Ecology of knowledge, teaching practice, meaningful learning, learning communities

## 1. Introducción

En un conversatorio sobre la descolonización del pensamiento celebrado en Granada ([http://antropologia.ugr.es/pages/tablon/\\*/noticias/conversatorio-la-descolonizacion-del-conocimiento-dialogos-transdisciplinarios](http://antropologia.ugr.es/pages/tablon/*/noticias/conversatorio-la-descolonizacion-del-conocimiento-dialogos-transdisciplinarios)), Gunther Dietz señalaba que la universidad del futuro no puede ser un contenedor de conocimiento sino una instancia para el diálogo entre distintos saberes que frente al pretendido monopolio del conocimiento por parte de una institución que se postula clave para la transformación de cualquier instancia excepto de sí misma. Asumir la ubicuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, abrir el canon y reconocer la diversidad de redes, actores y actrices que participan en la producción y circulación de saberes hace que los/as docentes tengamos que preguntarnos por nuestro papel, desde una institución que, si bien no deja de ser un dispositivo de poder, hoy tiene al descubierto los mimbres con que teje su dominio.

Pero ¿podemos practicar y promover ecologías de saberes dentro de la Universidad? La respuesta es triplemente afirmativa: podemos, debemos y hay experiencias y emergencias -en el doble sentido de urgencias y potencialidades- que apuntan en esa dirección. Ya lo hagan desde “el ombligo del monstruo” (Hawaray, 1995; Sisto, 2012) o desde sus márgenes -al calor de iniciativas tan dispares como Science Open Framework (<https://osf.io/>) o Fundación de los Comunes (<http://fundaciondeloscomunes.net/>), estas experiencias, como articulaciones parciales y situadas (Romero y Dauder, 2003)-, ayudan a comprender tanto el desafío como el alcance y sentido de los desplazamientos (en clave de objetivaciones y subjetivaciones, caras de la misma moneda), y animan a conversar sobre sus posibilidades y a replicarlas en otros contextos.

Ahora bien, promover otras ecologías de saberes desde la práctica docente requiere suspender, al menos parcialmente, las inercias que atraviesan y naturalizan las múltiples elecciones prácticas que orientan nuestro quehacer cotidiano. Esto no implica minimizar las dificultades derivadas de las condiciones en que tales prácticas se despliegan, y que remiten tanto al contexto institucional de la educación formal o al contexto más general de crisis como a la ubicuidad de las tecnologías de información y comunicación y a sus implicaciones para la producción, circulación y almacenamiento de conocimiento y cultura (Thomson, 1998); justo al contrario, nos ubicamos precisamente desde y frente a ellas. Nuestra propuesta pasa simplemente por no sucumbir a diagnósticos que privilegian pesadas estructuras hasta el punto de asfixiar toda capacidad de agencia (McNay, 2000) sin por ello dar por buenas las miopías del individualismo liberal ni aferrarse a disloques voluntaristas, humanismos redentores o mesianismos de vanguardia. Se trata en suma de no caer en la trampa pesimista de preocuparse casi en exclusiva por las condiciones objetivas (Sousa,

2006), atendiendo a aquello que nos dé esperanzas (Martín Barbero, 2008) para, poniéndolo en valor por la vía de la práctica, poder romper inercias sin que el precio resulte prohibitivo (Becker, 2009).

El contexto actual, de crisis económica pero también de algunas de los principios e instituciones de la modernidad incluidas las educativas -como refleja el hecho de que el vídeo de Robinson (2010) sea casi viral- puede servir como apoyo y acicate para practicar ese movimiento. Cuando las instituciones muestran síntomas de agotamiento y mutan los modos en que circula el contenido simbólico (y, por tanto, los saberes y las culturas) (Martín Barbero, 20012; Thompson 1998), las definiciones -en cuyo control y repetición ritual reside el poder de la inercia (Becker, 2009)- se reabren a la controversia:

“Nuestra situación es algo compleja: podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición” (Sousa, 2006, p. 15). Podemos impulsarnos en estas condiciones sociohistóricas “de transición” y en sus emergencias para, con gestos relativamente sencillos como los que proponemos, alimentar dinámicas que interrumpen la naturalización de las asunciones, cooperen en la explicitación del abanico de posibilidades de nuestras elecciones prácticas y, sobre todo, cambien el aire del abanico reconociendo que existen múltiples saberes, múltiples formas de producir conocimiento y que “es el poder de las definiciones profesionales lo que nos impide tomarlas en serio” (Becker, 2009, p. 110).

Compartir experiencias favorece ese proceso, como recuerdan los defensores de las prácticas procomunales (Economistas sin Fronteras, 2015) y sugiere la imagen del enjambre hacker (Padilla, 2012). Esa es la motivación central de este texto: hacer tres propuestas concretas a partir de una experiencia realizada durante dos cursos académicos en la asignatura de Sociología del grado de Enfermería<sup>1</sup>. Se trata de un cruce de caminos que invita a experimentar: es una asignatura de ciencias sociales recientemente incluida como obligatoria en una titulación de ciencias de la salud que se imparte en el primer semestre del primer curso, con estudiantes por tanto recién llegados a la universidad, en un grupo numeroso (en torno a 80-90 personas) compuesto mayoritariamente por jóvenes de alrededor de 18 años, sobre todo mujeres, que comparten pupitre con auxiliares de enfermería, técnicos de laboratorio u otros profesionales sociosanitarios, así como con gente con experiencias personales, familiares, laborales o de voluntariado en el cuidado de personas en situación de dependencia. El proyecto lo pusimos en marcha en junio de 2013 la profesora responsable de la asignatura y tres investigadores predoctorales cuyas tesis se vinculan a la salud y/o los cuidados, ubicados en un departamento de sociología y conectados a diversos movimientos ciudadanos, junto a una matrona procedente de un postgrado en relaciones de género y a una auxiliar de enfermería con más de doce años de experiencia que había cursado la asignatura de Sociología dos años antes. Partíamos del interés común por conectar saberes, ámbitos de aprendizaje y perspectivas y por un conocimiento público, abierto y al servicio de la comunidad. Pero todo esto sólo eran intuiciones al principio, cuando lo que primaba más bien era el deseo (“hacer lo que se desea deseando lo que se hace” era nuestro eslogan). Tales intuiciones, experiencias y deseos fueron cuajando en tres intervenciones, aparentemente inocentes, sobre algunos dispositivos centrales que gobiernan nuestra práctica: el programa de la asignatura, los trabajos en grupo y la posición docente. El tránsito

<sup>1</sup> El proyecto *Salud y Sociedad. Proyecto docente para practicar la imaginación sociológica desde enfermería* está disponible en <http://saludysociedad.pbworks.com>. En él han participado, además de quienes firmamos este texto, María Eugenia Casado, Pilar Toribio, Ana Vicente, y alrededor de 175 estudiantes del grado de Enfermería en la Universidad Complutense de Madrid (grupo 1º B de los cursos 2013-14 y 2014-15).

de lo lectivo a lo colectivo, del conocimiento centralizado a los saberes distribuidos, de lo monocultural a las ecologías de los saberes había comenzado.

## 2. Hackear dispositivos para romper inercias: tres propuestas

La docencia, como cualquier actividad, está atravesada por una amplia gama de elecciones prácticas interconectadas. La cuestión entonces es “comprender la estrechez de nuestras elecciones cuando hay tantas posibilidades”, escribe Becker (2009, p. 102) en un breve e inspirador artículo sobre el poder de la inercia en el mundo de la música:

Un modo de hacer música es lo que los sociólogos de la ciencia han llamado -de modo quizá no muy original pero sí comprensible- un “paquete.” Cada pieza del paquete presupone la existencia de todas las otras. Están todas conectadas de modo tal que, cuando elegimos una de ellas, se nos hace muy fácil decir que sí a todos los elementos que vienen juntos con esa opción, y enormemente difícil hacer cambio alguno. Es el paquete lo que ejerce la hegemonía, el que contiene la fuerza inercial, si puedo atribuirle agencia a tal creación conceptual (Becker, 2009, p. 105).

Tal paquete incluye en el caso de la música, escalas, instrumentos, un lenguaje, organizaciones de enseñanza y programas educativos, industrias culturales, críticos, teóricos y académicos; el paquete define las situaciones sociales en que se hace y escucha música (o un género u otro), las condiciones de su producción, circulación y acceso, o las competencias sociales o profesionales asociadas a cada uno de esos procesos. Todo eso conforma lo que se entiende por “música”, dificultando que se haga música de otras formas o que esas otras formas se consideren igual de legítimas; y lo hace tanto en el presente -aumentado los costes percibidos y por tanto el esfuerzo requerido para desafiar la inercia- como hacia el futuro, dado su carácter performativo. Profesores y músicos “usamos instrumentos porque tienen incorporada una selección de tonos que no son ni nuevos ni diferentes, una selección a la que estamos acostumbrados y con la que podemos trabajar” (Becker, 2009: 105). Nuestros instrumentos son los programas, los materiales y bibliografías, las metodologías docentes, las formas de evaluación, etc. Todos ellos pueden considerarse “dispositivos” que capturan, orientan, determinan, interpretan, modelan, controlan y aseguran los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos (Agamben, 2011) y, en tanto que implican procesos de subjetivación, operan como dispositivos de gobierno (Foucault, 1976) al tiempo que “el objeto, objetivado en la actividad es materia plena de sentido y participa como tal en el proceso de subjetivación” (Sisto, 2015, p. 20).

Ahí radica el carácter ontopolítico de las definiciones (Haraway, 1999), ya sea de lo que consideremos “música” o de lo que llamemos “ciencia” o “educación”. Pero también el interés por liberar los dispositivos que las sustentan. A continuación proponemos una serie de intervenciones fácilmente replicables sobre tres dispositivos centrales: el programa de la asignatura, los trabajos en grupo y la posición docente; tres movimientos interconectados sobre los que giró nuestra experiencia y que a su vez modificaron nuestra perspectiva.

### 2.1 El programa de la asignatura como dispositivo inacabado

Cada año los/as docentes elaboramos, habitualmente en solitario, el programa de las asignaturas que impartiremos. En él concretamos las directrices y marcos normativos vigentes, y su resultado puede plasmarse en un documento escrito (para ser distribuido en papel o digitalizado) o en la arquitectura de la asignatura en campus virtual. Tras su

apariciencia gris se esconden múltiples elecciones que tienden a rutinizarse, tanto con el paso del tiempo como bajo el peso de lógicas disciplinares y gramáticas burocrático-técnicas. La particularidad de la experiencia que presentamos motivó que las incertidumbres no se dejaran conjurar fácilmente recurriendo a “paquetes estándares”: ser la única asignatura de ciencias sociales en un grado de ciencias de la salud y la única impartida por una docente de otra facultad explicitaba la necesidad de dejar en suspenso inercias propias y ajenas o, al menos, de valorar con mayor detenimiento sus implicaciones. Su ubicación híbrida dejaba al descubierto los límites de una práctica docente inercial estructurada bajo un listado decimonónico de disciplinas, facultades y carreras, en la que la formación teórico-conceptual monopoliza el tiempo y lugar que debería ocupar la formulación y resolución de problemas en aras de la construcción de lo común; un sinsentido que no parece ajeno a los malestares y desasosiegos cotidianos de buena parte de quienes transitamos por las aulas universitarias.

¿Deben aventurarse los/as estudiantes de enfermería en el campo de la Sociología aprendiendo una sucesión de conceptos abstractos para, algún día, aplicarlos en su práctica como enfermeros/as, quedando así para el futuro y a sus espaldas el coste y las dificultades de una transversalidad más preconizada que practicada en las aulas? ¿O es el/la docente quien debe desplazarse para facilitar el encuentro y, por tanto, hacer el camino de traducción y puesta en práctica de las competencias en las que pretendemos formar? Topamos así con la cuestión transdisciplinar:

La transdisciplina nombra los nuevos problemas de frontera que rebasan el saber especializado. Se trata de una encrucijada de agendas y de enfoques que está exigiendo superar la mera agregación de saberes y de resultados. Lo que se pone en juego es la capacidad de las instituciones académicas de rebasar, en la docencia como en la investigación, el plano de la renovación de contenidos o de técnicas, y afrontar el rediseño de los modos de producción del conocimiento, rediseño requerido hoy por una sociedad cuya compresión emborrona las fronteras de los saberes instituidos (Martín Barbero, 2003, p. 27).

La capacidad de la universidad para afrontar esa tarea pasa en buena medida por la fuerza inercial de sus dispositivos; de ahí la urgencia de profanarlos o “liberarlos”. El programa docente puede operar como “agujero del sistema”, un punto vulnerable por su accesibilidad, su maleabilidad y su capacidad para irradiar otros posicionamientos y disposiciones. En él se explicitan los contenidos temáticos y su secuencialización, los objetivos perseguidos y las competencias formativas, la bibliografía de referencia, las metodologías docentes o las formas de evaluación. Cada uno de esos apartados moviliza una cadena de decisiones prácticas. Por ejemplo, en la selección de recursos bibliográficos podemos optar por manuales estándar y textos generalistas o componer un conjunto heterogéneo adaptado al contexto local y particular de aprendizaje o al de su futura aplicación. No se trata de “rebajar niveles” o “simplificar ideas” -esas son algunas de las pistas de aterrizaje que nos ofrece la inercia para no salirnos del paquete disciplinar-; la opción generalista es consistente con un currículum estructurado en torno a contenidos y con la precisión epistemológica del saber-saber (Dietz y Mateos, 2010); la segunda predispone hacia la práctica contextualizada y la conexión de saberes disímiles (saber-hacer, saber-estar). También hay que decidir si privilegiar artículos de ciencias sociales o publicaciones de ciencias de la salud, si marcar o no como obligatorios textos en otros idiomas o de los que no hay suficientes ejemplares en las bibliotecas, si optar por dejar las copias en reprografía o si digitalizar los contenidos para ponerlos en las plataformas virtuales y, en ese caso, si dedicar más o menos tiempo a conocer los requisitos para hacerlo y a posicionarnos con respecto a las controversias en torno a la circulación libre del conocimiento y la cultura.

Elegir materiales implica elegir posibilidades y lenguajes y, por tanto, distribuciones de poder/saber en función de los distintos capitales movilizados (económico, social, cultural, lingüístico-disciplinar, etc.) (Bourdieu, 1997); implica elegir campo de juego y determinar quién experimenta la desubicación del “extranjero”, quién juega “en casa”, bajo qué normas, qué o quién queda fuera y con qué consecuencias. Demasiadas decisiones para tomar individualmente sin pecar de prepotencia y/o autoritarismo. De ahí que el primer movimiento consistiera en abrir a la controversia sobre los criterios que las orientan a otros agentes (estudiantes, profesionales, investigadores). Para ello nos reunimos la responsable de la asignatura, tres investigadores predoctorales y dos profesionales sociosanitarias, una de las cuales había cursado la asignatura en una promoción anterior. Aquel día nos propusimos mejorar colaborativamente el programa de la asignatura (secuenciación y agrupamiento de los contenidos, selección de materiales, ejercicios y prácticas, metodologías docentes, formas de evaluación, volumen de trabajo implicado, etc.) acercándola todo lo posible a los contextos y situaciones cotidianas de su futura (en algunos casos actual) práctica enfermera.

El objetivo era que el proceso de aprendizaje sirviera para concretar y contextualizar las competencias y objetivos perseguidos, dotándolos de sentido más allá de superficiales lecturas burocráticas y de la fealdad significativa de las metáforas utilizadas (Lizcano, 2006). Contábamos con la experiencia de cursos anteriores (del lado docente y discente), con la experiencia profesional de las dos sanitarias y con las ganas, la especialización y actualización constante de quienes estaban elaborando sus tesis doctorales. Y así, sin apenas darnos cuenta, en aquella primera reunión constatamos cómo “la transversalidad va más lejos que la nueva topografía de la transdisciplinaridad, abriéndonos al sentido antropológico de hibridación; hibridaciones no sólo de diferentes tipos de saber sino de distintas racionalidades y lenguajes” (Martín Barbero 2003, p. 27), lo que involucra en el diálogo dimensiones interculturales, interlingües e inter-actorales basadas en la transferencia mutua de saberes académicos, organizacionales y comunitarios (Dietz y Mateos, 2010). El resultado fue un programa que desde el principio se supo “beta” y tuvo vocación de “prototipo”, construido alrededor de cinco bloques temáticos, con sesiones organizadas en torno a palabras clave junto con una serie de recursos (textuales y audiovisuales) en constante actualización, en una calendarización sin cerrar y muy flexible.

Abrir el programa a la controversia mediante la explicitación caleidoscópica de criterios, valoraciones y expectativas parecía más urgente aún al coincidir con el deseo de salir del entorno cerrado del campus virtual institucional y abrir la asignatura al dominio público. Tal decisión no respondía tanto al compromiso con el conocimiento y la ciencia en abierto, aún vago en esos momentos, como a la necesidad de dar respuesta a un problema derivado de los recortes en educación, la subida de las tasas y la incidencia de la crisis económica en las condiciones de vida de los estudiantes: retrasarse en el pago de un plazo de la matrícula implica ser excluido/a del sistema y, por tanto, quedarse sin acceso a los servicios físicos (como la biblioteca) o virtuales (como las plataformas en que se alojan las asignaturas). Esta situación puede ser transitoria (si se actualiza el pago), lo que requiere que estudiantes y docentes busquen mientras tanto estrategias alternativas para poder entregar los ejercicios prácticos, acceder a los materiales, etc.; o permanente, lo que implica que el acceso a la (in)formación universitaria queda truncado para quienes son expulsados de las aulas (físicas y virtuales). Ese escenario cotidiano y concreto, fruto de decisiones injustas e injustificables (¿por qué impedir el acceso virtual a mitad de curso cuando su uso no implica ya coste adicional?) motivó inicialmente la decisión de trasladar el programa a una plataforma pública y abierta.



En ese momento parecía una “mudanza” relativamente sencilla, dado que en nuestro caso el tránsito del documento escrito a un sistema de gestión de cursos institucional ya se había producido. Lejos de la linealidad del texto de los antiguos programas, ya habitábamos una arquitectura multidimensional de hipervínculos, etiquetas y recorridos posibles (entre conceptos, temas, recursos, etc.) propia de lo digital, por lo que el coste en términos de tiempos, energías y destrezas de pasar de una asignatura en Moodle a una wiki (un sitio web flexible relativamente sencillo que favorece la edición colaborativa) resultaba asumible. Sin embargo, pronto experimentamos que lo que en principio parece “un asunto de tecnología de la comunicación [...] es al mismo tiempo un asunto complejo de política y economía internacionales y, de hecho, de algunas de nuestras ideas más básicas sobre cuestiones y principios políticos y económicos” (Williams, 1992, p. 41). Y así saltar de una plataforma institucional con numerosas decisiones implícitas en su diseño (por defecto) a una web colaborativa en blanco y abierta, volvía a desestabilizar algunas inercias al desplazar aunque fuera colateralmente el eje de las decisiones implicadas. Por ejemplo, al ser un dominio público, cualquiera, desde cualquier lugar, trayectoria y motivación podía beneficiarse del proyecto, ya fuera utilizando algún recurso concreto (pues están disponibles las presentaciones utilizadas en el aula y los recursos propuestos en cada sesión), o repropiciándose de su arquitectura para adaptarla a otras necesidades. Permitir o más bien no excluir esas posibilidades desde el diseño mismo facilitó una mayor plasticidad y flexibilidad del sitio, al tiempo que se sugería un recorrido, diseñado para el aula pero amoldable a diferentes situaciones, ritmos y necesidades, y replicable en otros contextos. A su vez, al potenciar una mayor reflexividad, el desplazamiento revierte en nuevas: por ejemplo, introduce una tensión extra por el rigor de los materiales, tanto los de producción propia como la selección de otras instancias, y por tanto requiere ejercitar el juicio y negociar entre criterios disímiles, y al mismo tiempo favorece un aprendizaje más significativo, con recorridos apropiables por quienes participan en el proceso y más orientados a la comunidad de la que forman parte.

Esta intervención sobre el programa de la asignatura, abriendo a la controversia sus criterios subyacentes y, en este caso, poniéndolo también en acceso libre, muestra cómo “a veces el motor de los cambios está en los pequeños gestos, las relocalizaciones mínimas, los actores diminutos, los colectivos débiles y los problemas periféricos” (Lafuente, 2012, p. 132) y cómo pequeños desplazamientos inician reacciones en cadena, fuerzas que cooperan para contrarrestar inercias al explicitar el marco de elecciones posibles y sus potencialidades situadas, liberando así dispositivos para producir otras disposiciones. Dispositivos inacabados, como puede ser el programa de una asignatura, cuyo verdadero sentido ha de ser completado por otros, bajo la convicción de que la inteligencia está distribuida y que el horizonte pasa por crear espacios públicos comunes (Padilla, 2012). Un dispositivo que en su carácter inacabado recupera el trato sepultado bajo el contrato, lo oral frente a lo textual y lo comunal frente a lo des-comunal (Lizcano, 2006).

## 2.2 La comunidad como metodología de aprendizaje

Si lo que necesitamos no es tanto un conocimiento nuevo sino más bien un modo distinto de producirlo (Sousa, 2006) que reconecte saberes, actores, lenguajes y contextos como contrapeso a la exclusión autoritaria por parte del “monoteísmo racionalista del cientificismo” (Martín Barbero, 2012, p. 122) es preciso romper la inercia que reduce la dimensión metodológica a su instrumentalización estratégica al servicio de la transmisión vertical de contenidos teórico-conceptuales descontextualizados. En este sentido resulta significativo que mientras que los programas de asignaturas, al amparo y semejanza de otros documentos institucionales, incluyen información sobre metodologías docentes y formas de

evaluación apenas hacen referencia al aprendizaje, más allá del apartado de objetivos o de la hoy rutinaria referencia (misteriosa y significativa a partes iguales), a un “aprendizaje autónomo del estudiante” que naturaliza e individualiza el proceso, y del que solo importa su evaluación. Se da por hecho así que el/la docente posee el conocimiento que el mundo precisa y que se dota de las metodologías más adecuadas para transmitirlos y, posteriormente, valorar y acreditar su adquisición por parte de unos/as estudiantes concebidos como audiencia más reproductora que activa, que han de atender en silencio y estudiar bien sentados. Es un modelo análogo al de los medios de comunicación masivos, donde un centro irradia contenidos estandarizados a una “masa” (Freire, 2012); un modelo comprometido con un paradigma simplista y jerárquico de la comunicación, más propio del industrialismo que de una sociedad del conocimiento (García Canclini 2004), que reduce la riqueza de las prácticas comunicativas -en tanto que producción-circulación de sentido y (re)creación ritual de comunidades culturales (Carey, 2008)-, y obvia su diversidad y conflictividad inherentes.

Cabe pensar como alternativa que si “el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes depende de su modo de adquisición” (Martín Barbero, 2003, p. 24) entonces “no estamos impartiendo materias sino subjetividades: maneras de abordar, entender e interactuar con el mundo” (Wesch, 2012, p. 158). Ahí radica la necesidad de liberar dispositivos que promuevan otras disposiciones, que favorezcan la investigación e intervención en torno a problemas comunes y mediante metodologías colaborativas que los definan, aborden y atiendan. Los “trabajos en grupo” al uso, sin embargo, son un paso corto e incluso a veces contraproducente en esa dirección pues, al concebirse como modo de evaluación, siguen comprometidos con ese paradigma asimétrico de la comunicación y el conocimiento en el que se privilegia fundamentalmente el resultado final (Fidalgo, 2008). No es por tanto de extrañar que en una lógica productivista y de maximización de beneficios los/as estudiantes opten por dividírselo, buscar en red información coherente con la presentada en el aula, y pegar los fragmentos, con más o menos comillas y tino, en un documento final más muerto que vivo.

Las limitaciones de ese modelo que dice lo que hay que hacer en lugar de hacerlo resultaban aún más evidentes en nuestro caso por la urgencia con que percibimos la tarea de incorporar las dimensiones sociales en el cuidado de la salud y por la riqueza que se percibía en el grupo al que nos dirigíamos: estudiantes de diversas trayectorias biográficas con una alta carga vocacional, buenos expedientes y con experiencias profesionales, familiares o personales en el sector sociosanitario y/o los cuidados. De ahí que tomaran cuerpo una serie de preguntas que implican nuevas decisiones prácticas: ¿no resulta contradictorio insistir discursivamente en la visión de la salud como tarea en equipo cuando en la práctica, esto es, en nuestras prácticas, los dispositivos de gubernamentalidad de la ciencia y la educación siguen favoreciendo otro tipo de disposiciones y legitimidades? Simultáneamente, ¿hasta dónde detenerse en definiciones disciplinares de conceptos como “sociedad”, “cultura” o “estratificación” si lo que urge es servirse de ellos para fomentar la equidad sanitaria que reclama la Organización Mundial de la Salud? ¿Cómo articular ambos movimientos? ¿Cómo facilitar la incorporación de las dimensiones sociales de la salud-enfermedad más allá de su reproducción memorística? Fruto de la conexión entre estas inquietudes y de experimentar las posibilidades que nos cabría cada intercambio (entre la práctica de las profesionales sanitarias, la preparación de las sesiones en el aula, y el diálogo entre investigadores en plena especialización doctoral) en la comunidad de aprendizaje que nosotras mismas íbamos conformando, decidimos trasladar la experiencia al aula para ver si las diferencias y las



dinámicas colectivas favorecían una exploración más creativa y práctica (co-laborat-iva) de las dimensiones sociales de la salud, la enfermedad y los cuidados.

Con ese objetivo apostamos por las comunidades como metodología de aprendizaje: grupos (de entre 6 y 12 personas en este caso) constituidos por afinidad en torno a un tema, pregunta o problema que sirviera de eje para ir aplicando los contenidos y ubicar las controversias planteadas en el aula. Espacios para colaborar, articular y producir experiencias, contactos y saberes, donde combinar la especialización con la pasión, lo abstracto descontextualizado con lo local y concreto, y con el objetivo común de compartir en abierto (mediante el uso de wikis, blogs, canales de vídeo, etc.) su despliegue y avances, poniendo así más énfasis en el proceso y la toma de decisiones que en el producto final, y fomentando la curiosidad investigadora, el rigor y la circulación del conocimiento (en proceso). Antes de iniciarse el curso valoramos las orientaciones que desde nuestro equipo podíamos ofrecer en función de los temas y ámbitos de estudio e intervención en los que participábamos o nos gustaría colaborar, pues la idea era que al menos uno/a de nosotros/as acompañara a cada comunidad. A partir de ahí, repropiciándonos de la propuesta de Zemos98 (Díaz, 2012), dedicamos tres sesiones a detectar inquietudes, pasiones e intereses, capacidades, experiencias y saberes, redes y contactos a partir de tres preguntas (¿qué quiero aprender?, ¿qué puedo aportar? y ¿a quién conozco?). Mediante post-it de colores que se iban agrupando y cartulinas, con movimientos por el aula y fuera de ella, conversaciones cruzadas y dinámicas de grupo, se conformaron las comunidades. Solo una respondía a las líneas propuestas. He aquí una primera muestra de los riesgos e incertidumbres que genera salirse del paquete y liberar dispositivos renunciando, siquiera parcialmente, al control.

No podemos negar que hubo momentos en los que la incertidumbre se tradujo en desasosiego tanto para los/as estudiantes, que no tenían muy claro lo que se les pedía al no poder visualizar de partida el producto que tenían que obtener más allá de unas breves orientaciones metodológicas, como para la docente y el resto del equipo, que temíamos “perder demasiado tiempo”, un tiempo que restábamos a la transmisión de contenidos, y que nos encontrábamos ante una diversidad de temas sobre los que no teníamos formación ni experiencia (es el caso de la comunidad en torno a la socialización afectivo-sexual de adolescentes con Down y el papel de sus hermanos/as en el día a día y para potenciar su autonomía y participación). Sin embargo, a pesar de las dimensiones del desafío para el ejercicio docente, el hecho de vivirnos también nosotros/as como una comunidad de aprendizaje (significativo, práctico, en proceso, con afectos y pasiones) amortiguó los desasosiegos y nos ayudó a colaborar en el manejo de la inseguridad de forma creativa: experimentábamos cómo gestionar colaborativamente incertidumbres en torno a temas que nos interesaban (inter-esse, esto es, que estaban y mediaban entre nosotras) se convertía en fuente inagotable de conversaciones y en poderoso motor de aprendizaje.

Cambios que alimentan cambios; desplazamientos que inauguran posibilidades. Así, por ejemplo, participar en la elaboración del programa (y en su constante adaptación a las dinámicas que se generaban en el aula y fuera de ella) o acompañar a las comunidades generaba un “querer saber” para “poder conectar” que tuvo como resultado que durante el primer curso la docente nunca fuera la única persona del equipo en el aula. Y así, prácticamente tres veces por semana, al salir de clase, acabábamos tomando algo en el bar de la facultad o salíamos juntas/os del edificio o paseábamos hasta el punto en que se bifurcaban nuestros caminos (algo que también sucedía con y entre estudiantes), dando así espacio y tiempo a compartir inquietudes cotidianas. En ese “caminar preguntando” en el que resuena el zapatismo, las conversaciones sobre la clase, las tareas pendientes o las dudas sobre cómo hacer se mezclaban con lo vivido la noche anterior en casa o en el hospital y lo

leído para sus tesis, sus trabajos o el tema de sus comunidades. A medida que íbamos experimentando con las ecologías de saberes, de lenguajes, de experiencias crecía el entusiasmo.

Vemos de nuevo cómo al intervenir desde cierta inocencia sobre un instrumento como los trabajos en grupo se había abierto un mundo. Al trabajar con comunidades de aprendizaje, sin apenas darnos cuenta, suspendimos la centralidad inercial de la docencia y emergieron las preguntas sobre el aprendizaje. ¿Cómo se aprende mejor? A juzgar por nuestra experiencia, hay tres respuestas clave. En primer lugar el learning by doing, donde conviven el aprender haciendo -esto es, “cacharreando” y explorando nuevos espacios de posibilidades- y el aprender orientado a la acción, que cuenta con una larga tradición, de Dewey a Montessori. En segundo lugar, el aprendizaje significativo, que implica partir de los entornos concretos, inquietudes, intereses y saberes de las personas implicadas y, a su vez, orientar el proceso a problemas y cuestiones relevantes para la comunidad. Por último, el aprendizaje basado en la experiencia, esto es, la contextualización e identificación de saberes al combinar procesos y entornos formales e informales. A esas tres propuestas cabe añadir, por un lado, la diversión:

Es erróneo suponer que existe una diferencia básica entre la educación y la diversión. Esta distinción no hace más que liberar a la gente de su responsabilidad de entrar en el fondo del asunto. [...]. Y, sin embargo, nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo (McLuhan, 1974, p. 237).

Y, por otro, el deseo, -lo que proporciona consistencia a los agenciamientos (Guattari, 2013)-; en este caso, la orientación a la democratización y defensa de lo común (como docentes, investigadores o profesionales sociosanitarios) poniendo en cuestión las divisorias entre saberes y deberes tanto como las que oponen arte y ciencia y que vacunan a la academia contra la creatividad (Martín Barbero 2003).

Trabajar “con estudiantes para identificar y solucionar problemas que son reales y significativos para ellos, puede potenciar un entorno de información interconectada de manera que les sirva para alcanzar la capacidad de obtener información” (Wesch, 2012, p. 158) rompiendo la enorme brecha entre su uso escolar y su uso extraescolar (Buckingham 2007: 96). Pero podemos ir más allá, tratando que no solo obtengan información manufacturada sino que, como en nuestra experiencia, se vean produciéndola colaborativamente, poniendo en práctica (con más o menos éxito en cada caso) nuevas formas de alfabetización (new literacies) (Jenkins, 2009) al tiempo que se especializan mediante la hibridación y se facilita la expresión de problemáticas marginadas, minoritarias y/o emergentes.

El precio no es prohibitivo; y aunque requiere de un equipo con buena disposición y cierta disponibilidad, caben otros “apaños” (tinkering) (Mol y Moser, 2010)<sup>2</sup>. Ahí radica la potencia, y la flexibilidad, de los procesos colaborativos. Una vez que el grupo deja de explotarse como entorno para la realización de un trabajo cuyos requisitos y normas quedan prefijadas de antemano por esa autoridad competente, que sólo ve y evalúa su producto final, la comunidad emerge como metodología: como metodología de aprendizaje, como metodología para una ecología de saberes y como metodología para el procomún y los bienes comunes.

---

<sup>2</sup> De hecho el segundo año de la experiencia las condiciones y la disponibilidad de los miembros del equipo cambiaron, de modo que tuvimos que optar por una arquitectura más compartida en distintas comunidades de aprendizaje conformadas en torno a barrios y pueblos de la Comunidad de Madrid, sin por ello excluir otras posibilidades.

### 2.3 La posición docente como interfaz

La tercera propuesta es condición y efecto de los desplazamientos anteriores. La labor docente implica tareas distintas, relaciones diversas y requerimientos múltiples que, además, se despliegan en una institución que no puede mantener tozudamente su ceguera ante la puesta en cuestión de las formas de representación modernas y las demandas de participación (tanto en la ciencia como en la política) ni ante los cambios en los modos de producir, almacenar y distribuir formas simbólicas (Thomson, 1998; Williams, 1992); mutaciones de tal calado que, de acuerdo con Chartier (citado en Martín Barbero, 2003), deberían de ser comparadas no con las que introdujo la imprenta sino el alfabeto, esto es, una forma de codificación que posibilita un nuevo modo de escribir y producir saber y, con ella, “un nuevo sujeto de conocimiento, que, a su vez, implica el surgimiento de un nuevo ciudadano” (Martín Barbero, 2003, p. 28). El resultado es el descentramiento de las instituciones educativas y sus dispositivos maestros, como los libros, y la diseminación de saberes, de modo que las fronteras que separan a expertos y profanos, a docentes y aprendices se difuminan.

En este contexto de transición los/as docentes tenemos que replantearnos nuestro papel pues, lo hagamos o no, con nuestras elecciones ordinarias (en tanto que cotidianas, aparentemente banales y sujetas al mismo orden que objetivan) tomamos partido por unas u otras emergencias y ausencias (Sousa, 2006), por un funcionamiento más o menos profano de los dispositivos y, en definitiva, por unas u otras disposiciones y posiciones sociales. Ante tal desafío y zozobra no es de extrañar que proliferen las metáforas en torno a la figura docente: entre el curador de contenidos y el moderador de conversaciones, de gestor del clima en el aula a acompañante y guía, entre el facilitador de procesos y el mediador de conflictos... Cada una de estas figuraciones señala cuestiones y procesos relevantes. Sin embargo, y a pesar de su diversidad y riqueza, es significativo que todas se enuncien en masculino y singular, presuponiendo (y reproduciendo inercialmente) una posición protagonista, individualizada y autorizada, acorde con la razón metonímica del canon (Sousa, 2006) y el paradigma de la comunicación como transmisión de información. También resulta comprensible que la diversificación (y estandarización) de las distintas tareas que las metáforas apuntan se experimente con frecuencia en términos de sobrecarga: por un lado, por las condiciones en que se realizan (fruto de las relaciones laborales, los procedimientos burocráticos, el número de estudiantes por grupo, el número de grupos y/o asignaturas por semestre); y por otro, por la desconexión entre ellas (y por tanto entre sus diversos agentes, tiempos, lenguajes, redes y espacios), lo que dificulta reconstruir y reconocer el sentido de lo que hacemos. Pero al mismo tiempo emerge “una nueva voz, que trasciende al discurso del malestar docente, y que es capaz de dar cuenta del trabajo docente como un espacio de co-creación local, hecha con otros, en una comunidad” (Sisto, 2012, p. 11). Una voz, que al menos en nuestro caso, no es previa a las prácticas que preconiza, sino que surge precisamente en ellas, en el momento en el que se abren a la controversia y a lo imprevisible, una vez que los dispositivos dejan de operar por defecto y pasan a ser inacabados y a requerir a alguien al otro extremo de la red que los dote de un sentido; un sentido no ya sólo cognoscitivo, sino también en tanto que sensibilidad y orientación de la acción, que ya no está inmovilizado en las abstracciones estandarizadas bajo la vigilancia de su portavoz autorizado (el docente) sino que se moviliza en las prácticas a las que su posición predispone.

Una profesora puede dar clase de sociología en primero de enfermería donde conoce a una auxiliar de enfermería que a su vez descubre una perspectiva nueva y se apasiona; participar en un máster de género y dirigir la investigación de una matrona sobre el cuidado

de lo íntimo en relación con su práctica profesional con mujeres que pueden estar en situación de malos tratos; co-dirigir una tesis sobre los discursos y prácticas del estrés laboral con particular atención al ámbito biomédico; echar una mano a una becaria que, además de investigar sobre relaciones afectivas y cuidados, participa en redes ciudadanas de defensa de la sanidad universal; o actuar como miembro de tribunales evaluadores en los que conoce a otra investigadora que trabaja sobre las dimensiones sociales del alzhéimer y participa en redes de estudios de ciencia y tecnología. Todas y cada una de esas tareas y espacios de actividad tienen sus dinámicas, sus inercias, sus protocolos e instrumentos, sus tiempos y sus participantes; e implican decisiones cotidianas que, lejos de ser técnicas, tienen fuerza performativa. Sepultadas bajo inercias y protocolos disciplinarios, practicadas en condiciones no elegidas ni simétricas (institucionales, contextuales, contractuales...), tienden a un movimiento centrífugo de expulsión de posibilidades para la aventura, el encuentro y la creatividad. Pero también pueden servir para cuestionar presupuestos, incluido el protagonismo del docente -aun cuando su personaje lo interprete un “maestro ignorante” (Ranciére, 2010)-, a partir de la constatación práctica de sus limitaciones e implicaciones y la enunciación colaborativa de otras posibilidades, preguntas y fuentes.

Porque la posición docente, más aún en la universidad, opera como dispositivo de poder-saber para la observancia del canon (objetivación) y como interfaz para lo que, jugando con los términos de Guattari (2013), podemos llamar agenciamientos de enunciaciones colaborativas (subjektivación). Otra cuestión es qué colectivos se agencian y qué canon se sustenta, pues también aquí interviene la inercia naturalizando decisiones por tradición o defecto, como muestra, por un lado, la recurrencia de algunos temas o autores y las exclusiones sistemáticas de otras posibilidades, como se denuncia desde las epistemologías feministas o las teorías postcoloniales (hoy decoloniales); o, del mismo modo, la marginación de otros formatos y medios a la categoría de “auxiliares audiovisuales”, sin comprender “que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes, con un nuevo y único poder de expresión” (McLuhan, 1974, p. 236).

Nuestra última propuesta pasa por descentrar al docente para atender a su posición, una posición que se define por su interés, esto es, por estar-entre (inter-esse), siendo esa posición la que puede colaborar para volver a relacionar y reunir (Arendt, 1993; Stengers, 1993) lo que la modernidad y sus dispositivos separaron, y hacerlo además no ya en la lógica del “ocuparse de” (matters of concern) sino en la de “preocuparse por” (matters of care) (Puig Bellacasa, 2011). La imagen de la posición docente como interfaz apunta en esas direcciones: subraya su carácter situado (en un contexto, una institución, unas tramas de poder-saber, etc.) y su conflictividad inherente en tanto que espacio de relación híbrido y superpoblado con múltiples posibilidades para definir, plantear e intervenir sobre problemas compartidos y para favorecer otro tipo de agenciamientos (colectivos e individuales).

No es una propuesta desencarnada, ni un delirio teórico. En nuestra experiencia becarios/as predoctorales se han vivido en esa posición docente que, si las políticas presupuestarias y educativas lo permiten, ocuparán pronto; han modulado sus propias decisiones rompiendo sus inercias en la investigación, enriqueciéndola al contrastarla con experiencias, voces, lenguajes e intereses en conflicto. Colectivos ciudadanos han estado presentes en el aula (física y virtual) y los/as estudiantes han salido de ella al encuentro de otros saberes: Por ejemplo, convivir con una persona que sufre alzhéimer enseña ciertos “trucos” que cuidadores y/o familiares utilizan habitualmente, poniendo así en valor su experiencia concreta; conocimiento que puede servir para orientar a otras personas en la misma situación en el futuro y abre la conversación, de manera más simétrica, sobre los

criterios con que orientamos las decisiones (tanto en el ámbito sociosanitario y de los cuidados como en el educativo). Pero, más significativo aún, en nuestra experiencia las decisiones docentes (sobre el programa, sobre las metodologías) y, sobre todo, las prácticas producidas y alimentadas desde esta posición, han ido cuajando en una definición más ajustada y deseable de la profesión para la que se preparan los/as estudiantes, contribuyendo así a “liberar” a la enfermería de su subordinación al paradigma biomédico y profundizando su especialización en unos cuidados que no se reducen al curar ni a la mera aplicación de unas técnicas. Y así una asignatura que en principio los/as estudiantes percibían como ajena (filosófica, subjetiva, útil para “la parte humana”, esa para la que “no siempre hay tiempo”) ha terminado siendo calve, a juzgar por sus comentarios: les ha restituido el valor de los cuidados, animándoles por ejemplo a llevar la investigación a su terreno, cuestionando el imperialismo de la medicina en los fondos destinados a investigación, y han experimentado los retos y desafíos que hoy plantea y las potencialidades que se derivan de una posición como la suya, en la que los cruces, los criterios y los encuentros (y los encontronazos) son tan múltiples como las posibilidades que habilitan.

### 3. Conclusiones

Apostar por la ecología de saberes en el ámbito universitario pasa en gran medida por suspender las inercias con que formulamos preguntas y asumimos respuestas; una inercia que hace que de las múltiples formas en que podemos realizar nuestra tarea docente una se acabe tomando como obvia, o más adecuada, más legítima, menos *naïve*, o más seria, pues los repertorios de la legitimación de las inercias son tan variados como las posibilidades que niegan. De ahí que, en un contexto de transición que puede servir como oportunidad y acicate, propongamos experimentar “liberando” los dispositivos que gobiernan el curso de nuestras acciones y elecciones y a nosotros con ellas. La tarea no parece sencilla cuando “el fundamentalismo científico es la gran aportación del imaginario europeo al panorama actual de los integristos” (Lizcano 2006, p. 237). Sin embargo hay otras dinámicas que introducen nuevas formas de hacer y remiten a otras formas de ser que pueden servirnos de apoyo.

Haciendo pie en ellas, hemos recurrido a tres imágenes performativas que apuntan en esa dirección a partir de una experiencia concreta que puede ser replicada. Las tres imágenes pretenden dar cuenta de pequeñas modificaciones en los dispositivos a partir de cierto disloque del sentido común donde el programa es un documento normo-burocrático, la comunidad un espacio preconcebido sobre el que intervenir y el docente un héroe (o villano) solitario. Concebir el programa como un dispositivo inacabado y ponerlo a funcionar como tal, experimentar las potencialidades metodológicas de la comunidad (para el aprendizaje y para la producción de lo común) y descentrar al docente para pensar su posición como interfaz de agenciamientos y disposiciones, son pequeños pasos para reencontrarnos con la incertidumbre, las vulnerabilidades, las alteridades y la creatividad en un terreno más democrático y habitable que los que produce cualquier forma de integrista.

Estamos ante una cuestión ineludible pues, como hemos constatado en el campo de la salud o la ecología, “si una parte crucial de la ciencia es la formulación de las cuestiones a resolver, está claro que los científicos ya no están solos en esta tarea” (Latour, 2001, s.p). De ahí el interés por liberar dispositivos, para que dejen de operar por imperativo estructural (por defecto), y la “urgencia” por profanarlos: restituir al uso común, como escribe Agamben (2011) “aquello que fue tomado y separado en ellos”.



### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*, 73, 249-264.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. S. (2009). El poder de la inercia. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 15, 99-111.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Carey, J. (2008). *Communication as Culture*. New York: Routledge.
- Díaz, R. (2012). Crónicas BBC Remix. En Zemos98 (ed.), *La educación expandida* (pp. 361-369). Sevilla: Zemos98. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Dietz, G. y Mateos, D. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. *Cuicuilco*, 48, 107-131.
- Economistas sin Fronteras (2015). *Dossier EsF 16: El procomún y los bienes comunes*. Madrid: EsF. Recuperado de <http://ecosfron.org/ecosfron/wp-content/uploads/DOSSIERES-EsF-16-El-procom%C3%BAAn-y-los-bienes-comunes.pdf>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En Zemos98 (ed.), *La educación expandida* (pp. 67-84). Sevilla: Zemos98. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Fidalgo, Á. (2008). ¿El trabajo en grupo es una metodología basada en paradigmas de aprendizaje? *Post publicado en el blog Innovación Educativa*. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2008/05/06/%C2%BFel-trabajo-en-grupo-es-una-metodologia-basada-en-paradigmas-de-aprendizaje/>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. J. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-164.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation. Recuperado de [http://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- Lafuente, A. (2012). Modernización epistémica y sociedad expandida. En Zemos98 (ed.), *La educación expandida* (pp. 129-150). Sevilla: Zemos98. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Latour, B. (2001). ¿Qué protocolo requieren los nuevos experimentos colectivos? *Boletín CF+S*, 32/33. Recuperado de <http://clm1bibliografia.blogspot.com.es/2008/08/bruno-latour-que-protocolos-requieren.html>

- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>
- Martín Barbero, J. (2008). *Políticas de la comunicación y la cultura. Claves de la investigación*. Barcelona: Fundació CIDOB. Recuperado de [http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/barbero\\_doc\\_dinamicas\\_11.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/barbero_doc_dinamicas_11.pdf)
- Martin Barbero, J. (2012). Ciudad educativa. De una ciudad con Sistema educativo a una ciudad de saberes compartidos. En Zemos98 (ed.), *La educación expandida*. Sevilla: Zemos98 (pp. 103-128). Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. En Carpenter, E. & McLuhan, M. (Eds.), *El aula sin muros* (pp. 235-237). Barcelona: Laia.
- McNay, L. (2000). *Gender and agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge & Malden: Blackwell Publishers.
- Mol, A. y Moser, I. (Eds.) (2010). *Care in practice: on tinkering in clinics, homes and farms*. Bielefeld: Transcript.
- Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Puig de la Bellacasa, M. (2011). Matters of care in technoscience: Assembling neglected things. *Social Studies of Science*, 41 (1), 85-106.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Robinson, K. (2010). *Cambiando paradigmas en la educación*. Vídeo. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>
- Romero Bachiller, C. y García Dauder, S. (2003). Saturaciones identitarias: de excesos, materialidades, significación y sus (in)visibilidades. *Clepsydra. Revista de estudios de género y teoría feminista de la Universidad de la Laguna*, 2, 37-56.,
- Sisto, V. (2012). Desde el ombligo del monstruo: algunos apuntes desde los estudios en Trabajo Docente en Chile. En L. Pizzi (Ed.), *Trabalho Docente: tensões e perspectivas* (pp. 73-90). Maceió: Edufal.
- Sisto, V. (2015). Bajtin y lo social: hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3-29.
- Stengers, I. (1993). *L'Invention des Sciences Modernes*. Paris: La Découverte.
- Sousa Santos de, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wesch, M. (2012). De almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo: Aprendiendo en los nuevos entornos mediáticos. En Zemos98 (ed.), *La educación expandida* (pp. 151-166). Sevilla:

Zemos98. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)

Williams, R. (Ed.) (1992). *Historia de la comunicación. Vol.1, Del lenguaje a la escritura*. Barcelona: Bosch.

Zemos98 (ed.), *La educación expandida*. Sevilla: Zemos98. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)