

ECOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS MÚLTIPLES. ANÁLISIS DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN EXPANDIDA Y CONFORMACIÓN DE CIUDADANÍA

José Ignacio Rivas Flores

i_rivas@uma.es

Universidad de Málaga

Juan Bautista Martínez Rodríguez

jbmr@ugr.es

Universidad de Granada

Jesús Valverde Berrocoso

jevabe@unex.es

Universidad de Extremadura

Eduardo Fernández Rodríguez

edufern@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid

Innovación educativa

Palabras clave: *Aprendizaje informal, aprendizaje formal, aprendizaje no formal, aprendizaje ubicuo, educación permanente*

Resumen:

La mayor parte de los aprendizajes tienen lugar sin que medie una enseñanza explícita y son invisibles para la educación formal. Más bien tienen lugar por la actividad de los sujetos y la interacción en los grupos y comunidades de referencia. Los diseños curriculares deberían abrirse a estas otras formas de aprendizaje así como a otras nuevas que se van incorporando en el sistema social actual. Esta investigación (EDU2014-51961-P, MINECO) se plantea analizar estos aprendizajes en una multiplicidad de experiencias emergentes en escenarios diversos: institucionales, artísticos, socio-educativos, en redes sociales, en tecnologías en expansión, comunicativos, profesionales, etc. Se utiliza, por tanto, la metodología de estudios de casos con un diseño de tipo múltiple, multi-casos o colectivo, seleccionados de acuerdo a los criterios aplicados en las nuevas ecologías del aprendizaje: a) la heterogeneidad sociocultural de los participantes, b) las formas de conocimiento reticulares, hipertextuales, multimediales o interactivas, c) el nivel de implicación ciudadana y d) según los diferentes

procedimientos de intercambio de saberes. Estos casos son trabajados en diferentes ubicaciones del Estado Español (Granada, Melilla, Valladolid, Palencia, León, Málaga y Almería) y se agrupan en torno a 4 ejes: Desarrollo socio-comunitario, Experiencias alternativas en educación infantil, mediaciones tecnológicas, comunidades de formación. Los resultados que se han ido viendo en los mismos apuntan a las siguientes conclusiones: Es necesario reconceptualizar el conocimiento en el contexto de la educación expandida; los procesos de generación de saberes son necesariamente horizontales y compartidos, rompiéndose las jerarquías tradicionales; los contextos en que se generan los saberes establecen condiciones particulares, de acuerdo a sus características (temporalidad, espacialidad y relación); la ciudadanía se ve afectada por estos modos de aprendizaje reconstruyendo las relaciones sociales, culturales y políticas. En las presentaciones de los diferentes casos se desarrollan los contenidos propios de cada caso.

1. Introducción

Este proyecto se plantea como un análisis de experiencias de educación expandida en diversos ámbitos educativos y sociales. Entendemos por Educación Expandida como una nueva cultura digital caracterizada por la organización en red, el trabajo colectivo, la convergencia e medios, el copyleft y la reciprocidad en las formas de distribución de conocimiento. Supone una forma diferente de entender la producción, comunicación y adquisición del conocimiento que pone el foco en los entornos colaborativos de aprendizaje. En el ámbito educativo esta perspectiva cobra especial relevancia ya que supone un cambio en las formas de hacer y pensar las relaciones entre los sujetos, los procesos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, etc. Por tanto entendemos que reconfigura los diferentes ámbitos (formales, no formales, informales) de la educación. En el origen de esta perspectiva encontramos los trabajos de los "terceros lugares" de Oldenburg (1989), el Serendipity Learning, de Taamu Arina, las propuestas de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), como el de Reig (2013), el programa European Qualification Framework (2008) de la Unión Europea, y los desarrollados por instituciones como Cedefop (2008), la OECD (2009). Igualmente son de destacar los trabajos de Masterman (1993), sobre enseñanza de los medios y la educación audiovisual y los educómunicación de Kaplún (1998).

En el campo de la evaluación de competencias digitales, destacan los trabajos de Jenkins (2008), Cobo y Moravec (2011), Peña y Balagué (2012), o Schmidt y Cohen (2012). En sus diferentes ámbitos de aplicación nos encontramos con antecedentes como Lisa Gitelman (2006), Carlos Scolari (2008, 2013), Lev Manovich (2013) y Mitell (2015), acerca de la ecología de los medios, la semiótica de las interacciones digitales y las hipermediaciones. Igualmente en los estudios culturales de la comunicación destacan los trabajos de Barbero (1987), Verón (1988, 2013), García Conclini (2005), Orozco (2002). En todos estos trabajos destacan los nuevos modos de producción cultural y la importancia de las nuevas interfaces digitales como herramientas que ofrecen formas revolucionarias de interactuar con la información.

Por último destacamos las aportaciones sobre educación mediática de Ferrés (2014), Gutiérrez, (2003), Aparici (2010) y Area (2012). Estos autores aportan elementos de análisis de los procesos acerca de la competencia mediática, los entornos participativos y colaborativos, y el papel de la educación formal y no formal en su desarrollo. Hay una apuesta decidida hacia la necesidad de buscar nuevos enfoques derivados del uso de los nuevos medios y las actitudes y valores derivados de ellos. Esto representa modelos comunicativos con nuevos roles de los sujetos, con capacidad no solo para recibir sino generar y distribuir información. Estos autores apuntan hacia una sociedad de comunicadores, donde cada uno aporta o alimenta el sistema compartiendo sus producciones y contribuyendo a crear un conocimiento colectivo.

Con estos supuestos de partida este proyecto aborda la investigación de diferentes experiencias de interacción social en distintos entornos de aprendizaje fuera del ámbito de la educación formal. O en su caso no directamente vinculado a una propuesta curricular sino a espacios fronterizos de la educación superior, como es el caso. Entendemos que la escuela, de alguna forma, ha dejado de ser el espacio privilegiado del saber y el conocimiento. De acuerdo a los trabajos anteriores, hay una ruptura de la linealidad, la secuencialidad y la jerarquización propia del espacio escolar para entrar en un proceso continuo, descentralizado, destemporizado y deslocalizado. Así, el aprendizaje acontece a lo largo de la vida en escenarios múltiples, con un papel activo y participativo del sujeto, donde juegan de una forma más explícita los componentes emocionales, corporales y colaborativos, ausentes en los ámbitos formales de la educación.

En síntesis, podemos señalar como punto de partida del proyecto: a) que todas esas experiencias en las que se desarrollan, extienden y difunden nuevas formas de producción, comunicación y adquisición de conocimiento, generadas en ámbitos de naturaleza y procedencia diversa, tienen una traducción a nivel educativo, y se pueden transformar en procesos de aprendizaje integrales. En consecuencia, b) el reconocimiento e identificación de estas propuestas pueden contribuir a establecer sinergias entre las instituciones educativas y las prácticas de aprendizaje social desarrolladas en ámbitos informales o no formales Y c) visibilizar aquellos estilos, modalidades de participación, contenidos de trabajo, enmarcados o atravesados por dispositivos mediáticos o digitales, repercute en las instituciones escolares y el curriculum formal.

2. Objetivos

Los objetivos de este proyecto se dirigen a conseguir la comprensión de estas ecologías del aprendizaje de forma que se pueda contribuir a generar dinámicas adecuadas para favorecer los procesos de integración y cohesión social.

OBJETIVO 1: Revisar los marcos conceptuales que permitan comprender las prácticas de aprendizaje invisible y educación expandida representativas de las nuevas ecologías del aprendizaje y el conocimiento.

OBJETIVO 2: Analizar proyectos y experiencias formativas representativas de las nuevas formas de comprender el conocimiento y el aprendizaje invisible en contextos de interacción de los aprendizajes formal, informal y no formal.

OBJETIVO 3: Analizar los procesos de construcción de la ciudadanía en los casos seleccionados focalizando el estudio en los ámbitos de identidad, diálogo de saberes, generación de prácticas democráticas o y participación social, desde la perspectiva de las categorías sociales de género, clase social, etnia y edad.

Estos objetivos son abordados, metodológicamente en forma de dimensiones de exploración (issues) que sirven de guía para el análisis e interpretación de los diferentes casos:

- 1- Ideas, enfoques, perspectivas, disciplinas, pueden ser integradas entre sí a nivel metateórico, configurando una nueva ecología educativa que caracterice el aprendizaje a nivel multidimensional, desde la perspectiva de los aprendizajes invisibles, la informalidad y las comunidades de práctica
- 2- Prácticas identificadas y documentadas, a nivel nacional e internacional, y en los ámbitos de la educación formal y la acción sociocomunitaria, como representativas de modalidades de educación expandida y aprendizaje invisible
- 3- Líneas de convergencia entre las experiencias de aprendizaje invisible y la pedagogía 2.0, con propuestas educativas orientadas hacia el cambio social y la construcción dialógica de los procesos de construcción del conocimiento
- 4- Criterios que nos permiten reconocer en los contextos y entornos seleccionados, la conformación de aprendizajes informales e incidentales, sobre todo desde el punto de vista del diseño e implementación etnográfica
- 5- Procesos y herramientas de mediación social establecidas en los casos seleccionados, y sus consecuencias respecto del aprendizaje, el desarrollo de habilidades blandas y la gestión de saberes tácitos
- 6- Modalidades de participación ciudadana e implicación en procesos de construcción colectiva del conocimiento, se pueden reconocer en los entornos y espacios en red estudiados, y de qué forma inciden en la construcción de la subjetividad
- 7- Formas de mediación de los discursos producidos por los sujetos en los contextos de participación ciudadana estudiados, categorías socioculturales como la clase social, el sexo, la etnia, la edad o el estatus dentro del grupo

3. Metodología

Metodológicamente se opta por el estudio de casos (Stake, 2005; Simons, 2011), en tanto sistema que permite evaluar tanto las innovaciones educativas complejas en su propio contexto. Aporta una perspectiva interpretativa que incluye las perspectivas de los sujetos participantes, y pone en valor los acontecimientos que tienen lugar en sus propios entornos socioculturales y políticos. De acuerdo a la configuración del grupo de investigación y el interés en abordar diferentes escenarios, optamos por un diseño de estudio de caso múltiple, multi-casos o colectivo (Stake, 2005). Se pretende el estudio de diferentes contextos y situaciones como son, la educación formal, la acción sociocomunitaria, la web social, y la educación permanente, en diferentes localizaciones del Estado Español: Granada, Valladolid, Palencia, León, Cáceres, Melilla y Málaga.

Para el estudio de esta multiplicidad de casos se comparten los issues anteriormente presentados, que suponen afrontar una serie de preguntas en común, de cara a una interpretación colectiva del foco de estudio. Para ello cada caso hará uso de diferentes métodos, procedimientos y técnicas etnográficas, de acuerdo a las características y condiciones de los diferentes escenarios y las poblaciones implicadas.

Para esta comprensión compleja a partir de esta multiplicidad de casos, definimos como "caso" a una comunidad de prácticas, en el sentido de Wenger (2002), en la que, en el ámbito de un escenario particular se desarrollan una serie de interacciones y se intercambian aprendizajes y conocimientos. Para que exista una comunidad de prácticas, al menos debemos considerar tres dimensiones: tarea u objetivo común, reglas y compromisos adquiridos por el grupo, un repertorio o acciones compartidas (procedimientos, conocimientos prácticos, rutinas, producciones).

Los criterios de selección de los casos serían los siguientes:

- Escenarios de aprendizaje en sus diversas posibilidades: educación formal, acción socio-comunitaria, educación permanente, o web social
- Presencia de una nueva ecología de aprendizaje
- Heterogeneidad sociocultural de los sujetos participantes de acuerdo a las categorías de clase social, género, etnia, edad, ...
- Formas de comunicación representativas de un nuevo contexto social vinculado a la web 2.0 y las hipermediaciones: reticulares, hipertextuales, multimediales, e interactivas.
- Modalidades de relación inter-grupo y participación en los procesos de generación y distribución de conocimiento.
- Procesos de creación y gestión de conocimiento práctico

Esto supone un trabajo en torno a 16 casos:

- Ecologías de aprendizaje invisible en formación de formadores

- Espacio Libre Candil
- La filosofía Do It Yourself (DIY): análisis de un proceso de aprendizaje auto-organizado
- Tecno biografías
- Estudio de caso Gumiparty
- La Choza de Trasmulas
- MOOC
- Narrativas Transmedia con Jóvenes Universitarios
- Gorgoritos
- Entrelibros
- Producción de narrativas transmedia en entornos de participación creativa: Un Estudio de caso en el ámbito de la educación infantil (Venta de Baños-Palencia)
- Taller de carnaval infantil en la asociación La Traña-La Chanca
- Alehop
- Asociación PIDES
- Voluntariado de estudiantes de Grado en Educación en Comunidades de Aprendizaje
- Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda

En relación al repertorio de técnicas utilizadas presentamos la siguiente:

- Trabajo de campo
- Entrevistas en profundidad
- Observación participante
- Diario de campo
- Narrativas biográficas

4. Resultados

Del análisis compartido de los 16 casos se ha llevado a cabo un proceso de construcción colectiva del conocimiento, en relación a los issues mencionados, y a los objetivos que nos planteamos. De este proceso podemos destacar 6 ejes de análisis en los que se presentan los resultados mas relevantes, si bien cada caso particular se presenta de forma diferenciada. Por tanto no ofrecemos resultados concretos sino líneas de reflexión sobre los análisis compartidos a través de los casos múltiples.

a. Relación con las problemáticas orientadas hacia cuestiones de construcción de ciudadanía: la crítica social, la construcción dialógica, la perspectiva de género, la equidad y la justicia social o la interculturalidad

Una primera cuestión que se plantea es el uso instrumental de los diferentes términos y conceptos derivados de la emergencia de nuevos términos, palabras y modos de nombrar los nuevos procesos. Esta diversidad está generando conflictos a nivel cognitivo y de comprensión de los fenómenos que estudiamos, presente, por otro lado, en la literatura y en los diversos escenarios sociales. El afloramiento de nuevos escenarios de forma particular, podríamos decir que espontánea, y la falta de un corpus establece en torno a los mismos, genera una situación confusa que no favorece la reflexión compartida.

En esta misma línea nos planteamos la necesidad de encontrar unas líneas claras en los marcos de teorización que se esconden detrás de este conjunto complejo de teorías a las que nos enfrentamos. Por tanto hay que dilucidar cuales son los marcos teóricos consolidados que ofrecen referencias para la comprensión de estos fenómenos y son los emergentes que apuntan hacia nuevas conceptualizaciones con potencial explicativo relevante. De alguna forma se plantea la necesidad de despejar el panorama teórico y conceptual desde referentes ideológicamente bien definidos.

Desde este planteamiento afrontamos un posicionamiento sobre las teorías críticas y postcríticas, ya que son las que de forma más general estamos utilizando en nuestros análisis y que representan este marco ideológico compartido en el grupo de investigación. ¿Cómo estas teorías están dando respuestas a los problemas que estamos trabajando? ¿Siguen siendo propuestas a considerar en estos marcos teóricos emergentes o hay propuestas alternativas que es necesario considerar? Parece que en las propuestas de los distintos casos hay una tendencia post-crítica, sin que se pueda hablar de un abandono total de las posiciones críticas. De hecho perduran las cuestiones relacionadas con la ciudadanía, los derechos humanos o la concientización, si bien los nuevos modos de entender y de proceder en cuanto a la participación, en relación a la horizontalidad y las cuestiones asociadas a la deslocalización y destemporalización de los procesos, nos obligan a repensar estos conceptos. Se está dando una reconstrucción en relación a la construcción de la ciudadanía para los que son necesarios nuevos marcos de comprensión y de análisis, sin perder los referentes anteriores. Igualmente se mantiene como necesario el análisis de género o de clase social, que siguen siendo referentes necesarios para entender estos problemas, más allá de los intentos de eliminarlos del discurso o de minusvalorar su importancia.

Se rescata en todos los casos el principio de la "creación colectiva del conocimiento", que puede ser un eje común en la conceptualización de los casos. Esto supone una reconsideración de teorías y posiciones en relación al aprendizaje y el conocimiento, que pueden representar una revalorización de unas teorías del aprendizaje poco visibles en las prácticas educativas, como son las perspectivas del constructivismo socio-crítico. Junto a este principio hay otras teorizaciones que debemos considerar:

- Intersubjetividad. En definitiva se trata de colocar al sujeto en el centro

- Reconocimiento como dimensión política. Sobre todo en los casos que trabajamos con poblaciones vulnerables
- Participación, incluidos los diferentes modos de asociacionismo y los movimientos sociales
- Habilidades blandas relacionadas con el liderazgo, trabajo colaborativo, etc.
- Ideologías subyacentes

b.- ¿Cómo estamos entendiendo la educación expandida?

A través de los diferentes casos vemos que corremos el riesgo de estar interpretando cosas diferentes por educación expandida. Podemos acordar que el uso de este término remite a la posibilidad de trascender los espacios instituidos, abriendo otros ámbitos de acción en otros espacios, virtuales o presenciales. Los ámbitos instituidos, por tanto, pueden suponer restricciones de la educación expandida, haciendo necesario proyectarse más allá de la mera institución. Por tanto, hablamos de educación expandida cuando trascendemos los límites de lo curricular. En los diversos escenarios en que participamos los sujetos se producen dinámicas de aprendizaje independientemente de la intencionalidad y, por tanto, del carácter formal de los mismos. La mayor parte de los aprendizajes tienen lugar por la participación de los sujetos en los escenarios en los que vive, y no tanto por la acción intencional de los mismos.

Las dimensiones y elementos principales que surgen en relación al concepto de educación expandida, en el marco de los casos, son los siguientes:

a) La proyección política y social constituye un elemento propio de la educación expandida, si bien, en los casos estudiados, se mueve en la tensión entre lo local y lo global; esto es, las acciones particulares tienen efectos a nivel global, ya que tienen implicaciones políticas, sociales y culturales. La construcción de la ciudadanía se mueve en este escenario, constatándose su incidencia en los entornos sociales, locales y culturales. Por ejemplo, en un caso, donde la maternidad juega un papel importante, tiene lugar una revisión crítica del papel que juegan los hijos en la construcción social y ciudadana.

b) La serendipia surge como una característica presente en los casos. Esto es, los aprendizajes no previstos son un componente esencial de la educación expandida. Espacios sin intención educativa pero que generan otros procesos que pueden entenderse como otra forma de entender lo expansivo. Procesos que provocan transformación personal sin que haya una intencionalidad prevista.

c) De nuevo surgen también aquí la participación y la democracia como componentes de lo expansivo, que se vinculan de forma directa con los intereses de los sujetos. ¿Cómo y desde dónde se construyen los intereses particulares? ¿Cuáles son los marcos sociales, colectivos, culturales, políticos en los que se generan?

d) Los saberes tácitos son otro componente necesario, si bien también desde una revisión crítica de qué podemos entender como tales. En este caso se ponen en juego cuestiones como los aprendizajes disciplinares; ¿Los saberes tácitos se plantean como un mero reflejo de estos y seguimos planteando aprender disciplinas? Igualmente se pone en juego el aprendizaje desde lo narrativo y la reflexión, por tanto en el marco de la construcción biográfico de los saberes. Lo cual abre otras perspectivas menos instituidas. Así por ejemplo, el uso de foros permite a los participantes reconocer un conocimiento compartido a lo largo del tiempo, haciendo explícito los saberes tácitos. Desde esta perspectiva se cuestiona la innovación como un componente de los saberes tácitos y se propone hablar de *exnovación*, como una forma de proyectar los saberes hacia fuera.

e) Lo metodológico surge como elemento importante en la medida que nos permite la recuperación de estos saberes tácitos, como parte de la educación expandida. En nuestro caso lo metodológico viene vinculado con las prácticas, lo cual nos sitúa en una dimensión muy particular, relacionado con los posicionamientos ideológicos y éticos. Se hace difícil, por tanto, establecer procedimientos dados. Forma y contenido, de algún modo, se dan la mano y actúan en el mismo terreno, de modo que no podemos pensar lo metodológico al margen de los escenarios y los sujetos. Esto nos remite a una cuestión ética de fondo que debemos tomar en consideración ya que afecta a la relación que establecemos, al uso de sus vidas, a las posibilidades de interpretación compartida, etc.

c.- De los procesos, recursos o herramientas que median los aprendizajes, actividades participativas y creación colectiva de conocimientos

El diálogo y la horizontalidad, tal como ya se ha comentado anteriormente, surgen como focos de relevancia. De acuerdo con esto, lo metodológico, al igual que decíamos en el punto anterior, se nos presenta como una forma de acceder a la horizontalidad, cambiando los parámetros convencionales de la investigación. Sin horizontalidad en el mismo proceso de investigación no podríamos entrar en el fondo del sentido de la educación expandida, En cualquier caso hablamos de una abanico diverso de perspectivas desde las que entender lo metodológico, desde diversas perspectivas:

- Desde los principios de procedimientos
- La puesta en práctica de principios teóricos diversos
- Uso de metodologías específicas, tal como han ido apareciendo en puntos anteriores.

Podemos establecer una diferenciación a la hora de considerar las cuestiones relativas a cada caso, bien si este era uno ya en funcionamiento o ha sido un caso "ad hoc" para la investigación, ya que contamos con las dos perspectivas. Tanto los intereses, como los procedimientos, las formas de participación, la relación con los sujetos, etc., han variado de forma significativa. En los primeros ha habido más énfasis en las herramientas y técnicas empleadas, al aplicarse sobre una situación dada, mientras que en los segundos el énfasis se

ha puesto en los principios que han regido la construcción del conocimiento, que es donde estaba la preocupación principal.

d. En relación a los saberes tácitos y habilidades blandas desarrolladas durante el proceso

De nuevo una característica que surge es la diversidad de planteamientos respecto a lo que significa competencia, saberes, habilidades blandas, etc. La complejidad conceptual sigue siendo una constante en el debate del grupo. En este eje se plantean dos variables:

- Qué competencias o habilidades blandas se han puesto en juego en los diferentes casos, desde la propuesta de investigación.
- Qué competencias o habilidades blandas emergen a lo largo de la realización de los casos.

Sin que se haya entrado a diferenciar claramente una y otra, han surgido una serie de tópicos sobre los que merece la pena reflexionar:

- Gestión del liderazgo
- Gestión de la comunicación
- Tolerancia a la frustración
- Dificultad de identificar habilidades blandas dependiendo de los diferentes grupos en las narrativas tras-media

Algunas taxonomías dadas no ayudan mucho a la comprensión aunque se han puesto en juego en algunos casos. Se trata de taxonomías de tipo psicológico, sociológico, político, etc. En algunos casos se han tomado en cuenta también las competencias básicas establecidas y reconocidas desde los ámbitos institucionales. Más allá de estos "a priori", se destaca la necesidad de poner el foco en las voces de los participantes, trascendiendo los supuestos establecidos para poner en valor la construcción propia de los sujetos y su interpretación de los escenarios en los que viven. Así habría que establecer qué competencias, qué habilidades blandas, etc., a partir de lo que los participantes han narrado.

Podemos establecer una diferenciación importante entre las habilidades personales, relativas a cada sujeto, sus relaciones, sus componentes biográficos, etc., y las habilidades metodológicas, más relacionadas con los procesos seguidos en la investigación. Su diferenciación se hace necesaria para poder establecer una interpretación más clara de la complejidad implicada, teniendo en cuenta el vínculo entre forma y contenido, que establecíamos anteriormente. En la mayoría de los casos esto sería un análisis de segundo orden, ya que no aparecen de forma explícita, si bien es relevante en la interpretación de cara a poder establecer sus diferencias.

¿Cómo se establecen estos saberes y competencias? Nos surgen una serie de interrogantes sobre los que seguir avanzando y que constituyen ejes interpretativos en cada caso investigado:

- ¿Estamos utilizando unas lentes predefinidas en las que intentamos encajar cada caso?
- ¿Cómo permitimos que lo emergente entre a formar parte de nuestra interpretación, más allá de estas lentes predefinidas?

Uno de los elementos relevantes que nos surgen tiene que ver con el modo como construimos el conocimiento en los diferentes casos. ¿Cómo se establecen estos saberes y competencias?. Nos surgen algunos cuestionamientos en torno a esta cuestión; en primer lugar determinar qué lentes utilizamos para esta construcción del conocimiento. Hay un riesgo de acudir a lentes predefinidas para este fin, echando mano de procedimientos deductivos más acordes con la ideología hegemónica, lo cual nos cuestiona sobre la oportunidad de los sujetos a ser parte de los procesos interpretativos, ya que en este caso, quedan fuera de los mismos, al estar ya definidos. Hasta qué punto permitimos que entren a formar parte de estos procesos y, por tanto, avanzar conjuntamente sobre lo ya hecho, o quedan relegados a meros receptores. En este caso se nos presenta como relevante algunas dimensiones que ya hemos mencionado como relevantes, como son la edad, el género, la clase social, los agentes intervinientes...

Se presentan algunas cuestiones importantes para avanzar en esta construcción de sentido de los diferentes casos. Por un lado, atender a los contextos particulares, así como las perspectivas biográficas. Es necesario entender las competencias y las habilidades desde los contextos y los sujetos. Por otro lado, se resalta la importancia, de cara a horizontalizar los focos en la relación y el liderazgo, el uso de modos alternativos de expresión. Se apuesta por introducir procesos más creativos, o vinculados con formas alternativas de expresión, que permitan construir unas formas de relación otras, unas expresiones otras, y otra forma de articulación de los grupos, entre otras dimensiones.

e. La ecología de saberes y la creación colectiva y plural de conocimientos

Lo primero que se nos presenta es una cuestión ética relevante: ¿de quién es el conocimiento? ¿Cómo se comparte?. Hay un previo que hay que resolver que tiene que ver con la autoridad, la autoría y, sin duda, con la propiedad del conocimiento, los datos de la investigación y el conocimiento que se produce. Más, teniendo en cuenta la posición hegemónica en la que se mueve el conocimiento académico actual, que niega autoridad y autoría a alguien ajeno a este sistema académico. Sin duda esto nos somete a una cuestión ética, de nuevo, relevante, que es preciso revisar y reconsiderar en cada caso, ya que afecta a las relaciones, al uso de los saberes, a su sentido y la validez de los mismos.

El modo como conceptualizamos el conocimiento y los saberes tácitos afecta a esta cuestión, ya que pone en juego, de nuevo, el reconocimiento, como forma de poner en valor al otro, como sujeto portador de conocimiento, y no solo como fuente de datos a descubrir. Desde esta perspectiva se valora la necesidad de poner el énfasis en que el conocimiento y los saberes tácitos es algo que acontece en la relación de investigación que tiene lugar. Lo cual nos resitúa como investigadores y como sujetos participantes.

En la generación del conocimiento hay que contar con 3 dimensiones básicas, la temporalidad, la espacialidad y la relación. ¿Qué entendemos por conocimiento en términos sociales o de acuerdo a los contextos específicos de producción? El concepto de Ecología de los saberes nos ayuda a reinterpretar estas cuestiones y avanzar hacia otra concepción de la educación en los ámbitos que nos ocupan.

5. Conclusiones

De forma sintética podemos avanzar hacia algunas conclusiones de tipo muy general que se nos presentan en la parte final de esta investigación. En cualquier caso, eso lo planteamos Independientemente de lo que cada caso pueda plantear que presenta sus propias peculiaridades. Podemos plantear en primer lugar la importancia de la red o de las redes, en la construcción del conocimiento y en el valor de la educación expandid. Más allá de los datos en sí mismos, quizás más presente en el paradigma racionalista clásico, cobra importancia el modo como se generan y difunden en espacios compartidos y colaborativos, como son estas redes. Debemos empezar a pensar más en estos términos más globales y no tanto en el dato en sí mismo.

En segundo lugar, entendemos que a pesar de que está presente en toda la investigación, los problemas derivados de la tecnología y las nuevas exigencias que se nos presentan en esta nueva realidad, no se resuelven con más tecnología, sino con principios claros que den sentido a la misma. Hay una cierta tendencia a poner el énfasis en cada más tecnologías y procedimientos emergentes, sin que haya un proceso de asentamiento de los principios sobre los que se sustenta, Hay un camino de ida y vuelta en este sentido: Si bien es cierto que las nuevas tecnologías que constantemente están apareciendo están cambiando buena parte de nuestras concepciones y formas de pensar, estas no pueden generar cambios significativos y relevantes si no van acompañados de criterios claros y principios que orienten.

En tercer lugar el sentido del aprendizaje cambia radicalmente de ubicarlo en un espacio tiempo determinado a entrar a formar parte de una nueva realidad; lo que podríamos llamar Aprendizaje 7/24. Esto es, pensamos en un aprendizaje ubicuo que nos sitúa en un escenario de 24 horas, 7 días a la semana, como escenario de aprendizaje posible. No hay tiempo ni lugar predefinidos sino que el sujeto maneja cuando, como y donde.

En cuarto lugar, esta nueva realidad representa otra perspectiva diferente del aprendizaje, ya que introduce factores como la autonomía, el aprendizaje continuo, la soberanía del sujeto sobre los procesos y los contenidos y, por ende, el gusto por el saber, más allá de las obligaciones instituidas.

Por último, en quinto lugar, hay un vínculo entre aprender y enseñar que tiene lugar en cada sujeto, ya que podemos pensar que se aprende al mismo tiempo que se enseña, ya que tienes la obligación, al trabajar en red, de transferir el conocimiento que aprendes, que a su vez entra a formar parte de un sistema de aprendizaje global y compartido. Lo cual nos obliga a reconsiderar de forma importante la posición del aprendizaje formal basado en un currículum preestablecido y prediseñado

6. Referencias:

Aparici, R. (2010). *Educomunicación. Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa

Area, M. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica/ Fundación Encuentro/Ariel

Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.

Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 keyterms*. Bélgica: Office for Official Publications of the European Communities.

Cobo, J. C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Gitelman, L. (2006). *Always Already New. Media, History, and the Data of Culture*. Cambridge, Mss.: The MIT Press

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa

Jenkins, H. (2008). *Spreadability. If it doesn't spread, it's dead*. Massachusetts: MIT Press

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre

Manovich, L. (2013). Media after software. *Journal of Visual Culture*, 12(1), pp. 30-37

Mitell, J. (2015). *Complex TV. The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York: New York University Press

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. París: OECD

Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York: Paragon House

Orozco, G. (2002). *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires: Norma

Peña, I. y Balagué, F. (Coords.) (2012). *Acción comunitaria en la red*. Barcelona: Graó.

Reig, D. (2013). *Los Jóvenes en la era de la hiperconectividad, Tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Encuentro, Fundación Telefónica.

Schmidt, E. y Cohen, J. (2012). *The New Digital Age. Transforming Nations, Businesses and our lives*. New York: Vintage Books

Scolari, C. (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto/Planeta

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.

Verón, E. (1988), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa

Verón, E. (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Barcelona: Paidós