

Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica

Concept and practice of expanded education: a review of the academic literature

Por: Alejandro Uribe Zapata¹

1. Magíster en Educación. Profesor de cátedra y miembro del Grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Contacto: alejandro.uribe@udea.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9228-9088>

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2018 Uribe Zapata, A. La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo:

Revisión derivada de investigación.

Recibido: octubre de 2017

Revisado: noviembre de 2017

Aceptado: diciembre de 2017

doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>

Citar así: Uribe Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277-292. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>

Resumen

En los últimos años, el término educación expandida ha llamado la atención del ecosistema educativo (Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015). La principal premisa de esta idea es que la educación no solo sucede en cualquier momento y lugar, sino que ya no está circunscrita a los límites formales e institucionales de la escuela. Este artículo presenta una revisión de la literatura académica del concepto y las prácticas de educación expandida en donde se sintetiza la idea de educación expandida según la literatura, se presentan ejemplos de prácticas según la revisión realizada y se señalan las conclusiones derivadas de este recorrido y las limitaciones de este trabajo.

Palabras clave. tecnología educativa; educación (tesauro); educación expandida; cultura digital.

Abstract

In recent years, the term expanded education has caught the attention of the educational ecosystem (Fernández Rodríguez & Anguita Martínez, 2015). The main premise of this idea is that education not only happens at any time and place, but it is no longer limited to the formal and institutional boundaries of the school. This article presents a review of the academic literature of the concept and the practices of expanded education, where the idea of expanded education is summarized according to the literature, and examples of practices are exhibited, according to the review and the conclusions derived from this path and the limitations of this work are shown.

Key words. Educational Technology; Education (Thesaurus); Expanded Education; Digital Culture.

Introducción

En los últimos años, el término educación expandida ha llamado la atención del ecosistema educativo (Fernández Rodríguez & Anguita Martínez, 2015). La principal premisa de esta idea es que la educación no solo sucede en cualquier momento y lugar, sino que ya no está circunscrita a los límites formales e institucionales de la escuela. Aunque algunas de las generalidades de esa propuesta ya se habían explorado con anterioridad (Trilla Bernet, 1993 & Trilla Bernet, Gros Salvat, López Palma y Martín García, 1998), el auge de la internet, la tecnología digital y los dispositivos móviles así como el potencial formativo que se les atribuye (Bates, 2015; Papert, 1980 & Selwyn, 2011) contribuyeron a revitalizar tales concepciones.

Por otra parte, la emergencia de colectivos, agrupaciones y movimientos sociales que usan las tecnologías para empoderarse, producir y gestionar bienes procomunes, conformar redes y compartir saberes invita a pensar tanto en sus dinámicas sociales, culturales y políticas, como en su dimensión educativa expandida (Rueda Ortiz, Fonseca Díaz y Ramírez Sierra, 2013 & Uribe Zapata, 2015).

Generalmente se acepta que la presentación en sociedad del término sucedió en 2009 durante un simposio organizado en Sevilla (España) en el marco del Festival Internacional ZEMOS98. Este festival comenzó girando alrededor de temáticas audiovisuales y devino en un espacio de reflexión colectiva alrededor del impacto que han tenido las tecnologías digitales en la cultura. Ese año las actividades y las reflexiones giraron sobre el binomio educación y cultura digital, en particular las metodologías y los espacios que posibilitan otras dinámicas para acercarse y poner en práctica saberes de diversa índole (Díaz & Freire, 2012).

En este artículo se busca indagar sobre qué ha pasado desde entonces en el ámbito académico; recopilar, si hay, las menciones explícitas a este concepto antes de esa fecha (2009); rescatar las prácticas que siguen esta idea y recoger los principales referentes teóricos asociados. Si bien los mismos editores del texto monográfico del Festival no se aferran de manera categórica a ese concepto, e incluso invitan a matar la idea antes de que se convierta en un monstruo que modernice prácticas educativas tradicionales (Freire, 2012), no se puede desconocer la amplia y creciente gama de experiencias y actividades, tanto a nivel local como internacional, que se pueden catalogar como expandidas (Fonseca Díaz, 2011a; Jaramillo Vélez & Duque 2012 & Rojas y Bejarano, 2014), así como el difuso material académico que se ha generado al respecto. Además, en la actualidad no hay una organización de la literatura disponible en bases de datos académicas.

Así que el propósito de este artículo es triple. Primero, elaborar un estado del arte sobre el término *educación expandida* según su presencia en bases de datos académicas. Segundo, precisar este concepto emergente. Tercero, subrayar las prácticas que se (auto) denominan como expandidas o siguen el espíritu de esa idea.

Metodología

Siguiendo parte de lo aconsejado por Fink (2014) para la identificación de artículos académicos provenientes de fuentes de internet, se realizaron tres pasos. Primero, se identificaron diez bases de datos académicas (Cambridge Journals Online, Dialnet, DOAJ, EBSCO, ERIC, JSTOR, Scielo, Science Direct, Web of Science, Google Scholar y Wiley Online Library) algunas de índole general y otras del ámbito educativo. Segundo, se efectuó una primera fase de indagación en la que se emplearon como términos de búsqueda *educación expandida* y su correlato en inglés *expanded education*.

Tercero, se aplicaron en una primera fase los siguientes criterios de selección:

- Dada la escasez de literatura existente relacionada con el término en castellano, antes que limitar los términos de búsqueda al título, resumen o las palabras clave, se tuvo en cuenta cualquier aparición del término de búsqueda en el cuerpo del texto exceptuando la bibliografía.

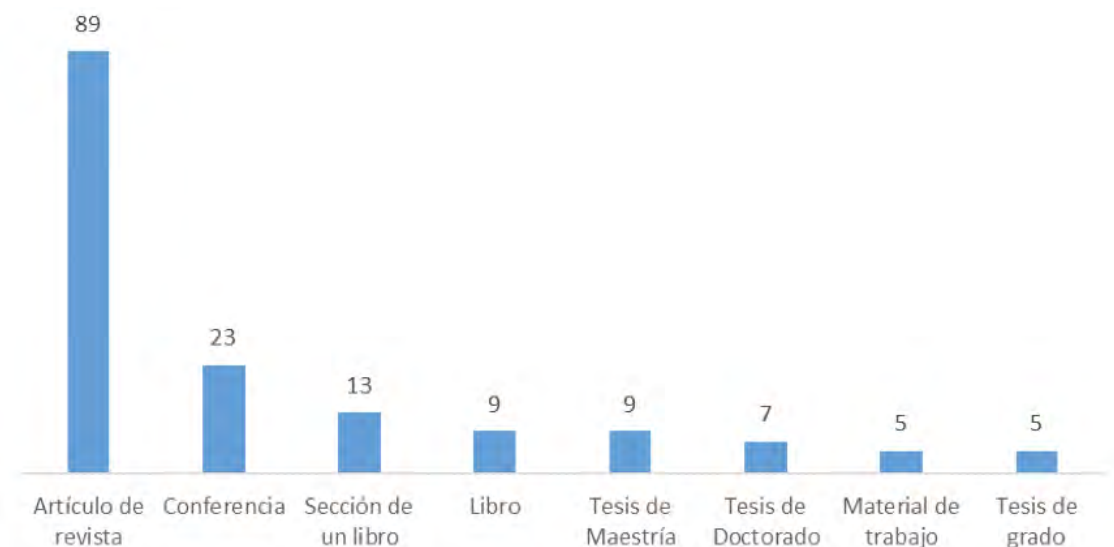
- Con el término en inglés apareció una cantidad desbordante de resultados provenientes generalmente del campo de la medicina. En general, tales publicaciones ofrecían información de prevención respecto a ciertas enfermedades, así como protocolos de cuidados para aplicar de manera personal y autónoma. En suma, esa literatura se enmarcaba en el ámbito de promoción de la salud. Esos resultados se excluyeron.
- También con el término en inglés había apariciones asociadas a la cobertura o a la extensión del sistema formal de educación. Esos resultados se excluyeron. Para filtrar esa información en inglés, tanto en este caso como en el anterior, se utilizaron otros términos de búsqueda de manera simultánea, en particular ICT y digital technologies.
- En algunos casos puntuales aparecieron programas de curso y reseñas más descriptivas que críticas sobre el evento y el libro derivado. Esos resultados también se excluyeron.
- También se excluyeron los artículos, libros y documentos a los que no se tenía acceso completo.

Los resultados de esa primera fase fueron ciento sesenta (160) registros (ver gráfica 1) distribuidos entre artículos de revistas, conferencias, materiales de trabajo, capítulos de libro y tesis (ver gráfica 2)

Gráfica 1. Material académico según el año



Fuente: elaboración propia

Gráfica 2. Tipo de material académico publicado


Fuente: elaboración propia

Por asuntos de espacio, este escrito privilegia los artículos de revistas académicas sobre los demás tipos. El artículo se estructura por dos dimensiones de análisis: concepto y prácticas. En la primera se incluyen los elementos en los que se da una definición del término, su historia o su conexión directa con otros conceptos. En la segunda se presentan las iniciativas que se consideran a sí mismas como prácticas expandidas o que un autor las cataloga de manera explícita como tales.

Hallazgos

Concepto

Para la conceptualización y precisión del término se apelaban a dos frentes. Las definiciones derivadas del evento realizado en el marco del Festival Internacional ZEMOS98 y las que no hacían referencia a éste.

Definición vinculada a ZEMOS98

La siguiente definición sintetiza las generalidades de esta idea:

La educación que antes denominábamos como informal juega ya un papel esencial en nuestras vidas. Buena parte de nuestro conocimiento y capacidades no los obtenemos en un aula ni contamos con un título que lo acredite. De la constatación de esa realidad nace el concepto de educación expandida: la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales (Freire, 2012, p. 71).

No obstante, en lugar de proponer una definición acabada que conduzca a la elaboración de una taxonomía con directrices prefijadas y con pretensión de convertirse en un instrumento atemporal que sirva para detectar prácticas que aspiren a esa denominación, se busca poner el reflector en una serie de iniciativas que se llevan a cabo fuera de la formalidad institucional, abogan por prácticas pedagógicas alternativas y abrazan la cultura digital en un sentido amplio y no sólo desde lo instrumental.

Otras dos posturas son las siguientes. Díaz López (2009) ve la aparición de estas temáticas en la conexión entre la educomunicación, el aprendizaje para toda la vida y los

cambios socioculturales que ha generado la cultura digital. Lafuente y Lara (2013) lo ven como un ensanchamiento de la educación formal, aunque sin nunca desligarse de ésta, en la medida que se abre un espacio para el diálogo con actores, tiempos y espacios que no hacen parte de la misma. Sin embargo, por su supuesto origen institucional, no alcanza a configurarse en lo que ellos llaman una práctica procomún, ya que no hay una toma de conciencia explícita, fruto de su propia marginalidad frente las posibilidades de autoaprendizaje y de coordinación más allá de los límites formales educativos.

Definición no directamente vinculada a ZEMOS98

Cuando otros autores se apropiaban del concepto sin hacer referencia explícita al evento citado, pasaban dos cosas. O bien eran ideas en clara concordancia con las memorias del evento así éste no fuera citado (Area Moreira y Hernández Rivero, 2010 y Correa Gorospe, de Aberasturi Apraiz y Gutiérrez Cuenca, 2010), o bien lo usaban como un término excesivamente cercano a conceptos populares de la blogosfera de la tecnología educativa tales como el edupunk (García Manso & Díaz Cano, 2011), el conectivismo (Rincón Castillo, Zepeda Peña, Prieto Avalos, Méndez, & González Macías, 2017), el aprendizaje ubicuo (Alises Camacho, 2017) o el aprendizaje invisible (Igelmo Zaldívar & Laudo Castillo, 2017). En términos pedagógicos, hubo conexiones directas con referentes clásicos, como Rancière, que han cuestionado, entre otras, la idea de autoridad y el significado y alcance del supuesto saber experto (Romero Díaz & Magro Mazo, 2016); también con ideas pedagógicas de vieja data, como por ejemplo la educación no formal e informal (Raventós & Prats, 2012 y Martín, Vaja, & Paoloni, 2015) e incluso se menciona la educación expandida como un ejemplo, entre otros, de lo que algunos autores empiezan a llamar como pedagogía líquida (Laudo Castillo, 2015)

Con la educación expandida se pueden explorar diversas áreas. Por ejemplo, mientras unos ven la posibilidad de trabajar temas asociados a la transmedia y las alfabetizaciones múltiples (Rodríguez, 2013), otros consideran que se pueden trabajar procesos creativos (Elisondo & Donolo, 2016 y Elisondo, 2015). Para cerrar, se encontraron definiciones más metafóricas como un lugar estratégico de interacción de lenguajes y escrituras de construcción del mundo que circulan en la sociedad (Escaño, 2010); otras vinculadas a lo que algunos autores del ámbito de las artes llaman el *giro educativo* (Rogoff, 2008), esto es, el creciente vínculo entre arte y educación (Eslava, 2017 & Rodríguez García, Baños González, & Rajas Fernández, 2016) o con un tono más político, enmarcado en lo que algunos denominan como *alternativas pedagógicas democráticas* (García Gómez, 2011).

La mayoría de estas posturas frente a la educación expandida proviene del ámbito escolar en sus distintos niveles, es decir, profesores que se dejaban influenciar por este tipo de propuestas y trataban de llevar a cabo iniciativas respetuosas con esa y otras ideas que empezaban a tener una fuerte presencia en los círculos informales de la blogosfera educativa. Son profesores INprendedores (Lara, 2011), o sea, actores de cambio, pero ubicados dentro del sistema. Desde esta perspectiva, lo expandido es una voluntad de salir, de mover los cimientos sobre los que se erige la lógica escolar.

Por ejemplo, para citar un caso reciente, grupos de investigación de las Universidades de Granada, Málaga y Extremadura están realizando un proyecto conjunto intitulado *Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía*. El objetivo es comprender aquellos aprendizajes que son invisibles para la formalidad escolar y que inciden tanto en la construcción de la subjetividad como en la conformación de ciudadanía. Entre sus resultados preliminares, exponen las posibilidades y dificultades que ofrece un espacio en línea como Facebook para el aprendizaje expandido y la generación de comunidades de aprendizaje (Rivas Flores et al., 2016).

Otras definiciones, sobre todo del ámbito nacional (Fonseca Díaz, 2012; Rueda Ortiz & Fonseca Díaz, 2013 & Uribe Zapata, 2017a), rescatan el espíritu originario del festival en la medida que se apoyan en esa noción para ilustrar prácticas no escolares que tienen una dimensión educativa permeada por la cultura digital, apelan a formas procomunales en lo referente a la distribución del conocimiento, rescatan elementos de participación comunitaria, defienden dinámicas de autoformación y autogestión y asumen, por tanto, una postura resistente y crítica con las formas y los lugares tradicionales en que se ha producido, transmitido y legitimado el saber.

Aunque algunos estrictamente no hablaban de metodología, sí consideraban que la idea de expandido podría incidir en las prácticas docentes en la medida que rescata las miradas relacionales entre lo formal y lo informal, lo presencial y lo virtual al tiempo que aboga por formatos adicionales al libro, pero que sintonizan con la realidad cultural y tecnológica de nuestra época (Rodríguez García, Baños González, & Rajas Fernández, 2016). En suma, como una forma de trabajo que difumina los límites espacio-temporales asociados al aprendizaje, aboga por dinámicas que fomenten el conocimiento distribuido, reconoce las singulares formas de construir identidad de las nuevas generaciones e insiste en relaciones horizontales y no jerárquicas entre docentes y estudiantes (Coicaud, 2016)

Por supuesto, no faltaban las posturas críticas que subrayaban, con acierto, que los aprendizajes vistos como procesos de participación social no son algo nuevo, sino que están inscritos hace rato en la tradición pedagógica y que las supuestas nuevas formas de aprendizaje, entre ellas la educación expandida, tienden a ser meros discursos, en muchos casos propagandísticos e impulsados por personas ajenas al ámbito educativo, que no están respaldados por investigaciones que justifiquen su existencia. Por ello se debe tener cuidado al momento de analizar estos discursos y, sobre todo, de ponerlos en práctica (Fueyo Gutiérrez, Braga Blanco, & Fano Méndez, 2015)

Antecedentes

Tanto los editores del libro publicado en el marco de ZEMOS98 como otros autores cercanos, reconocen una influencia explícita desde el campo de las artes para el neologismo *expandido* en la obra *Cine Expandido* (el título original es *Expanded Cinema*), escrita por el periodista y teórico de medios estadounidense Gene Youngblood en 1970 (Escaño, 2010; Freire & Brunet, 2010; Lafuente & Lara, 2013; Rueda Ortiz & Fonseca Díaz, 2013). Como explica Youngblood en el prefacio, hablar de cine expandido no es hablar de dispositivos tecnológicos y menos de alguna película en particular; significa subrayar la consciencia expandida (Youngblood, 1970). Esto es, una invitación a liberar la conciencia y enriquecer la percepción apelando, entre otras cosas, al avance creciente de las tecnologías y fomentando su democratización. Antes que ver las tecnologías como dispositivos de precarización intelectual, usarlas para la emancipación cognitiva.

También del cine proviene otra influencia, a saber, la clásica película *Zéro de conduite* (en castellano, *Cero en conducta*), una obra del director francés Jean Vigo publicada en 1933. Al contar la historia de un grupo de jóvenes estudiantes franceses que se rebelan contra una institución escolar que sigue un estricto régimen, este medimetraje se configuró como una crítica frontal al sistema educativo, un canto a la rebeldía y una defensa radical de la libertad. Uno de los primeros insumos audiovisuales que presenta una crítica en forma de sátira a la institucionalidad escolar.

A finales de los setenta, la crítica de arte Rosalind Krauss publicó un influyente ensayo intitulado *la escultura en el campo expandido*. Entre otras ideas, explora la libertad del artista creador al momento de conectar elementos dispares y distantes si sirven para lograr los objetivos planteados. Así, se vale combinar, modificar y alterar materiales, géneros o técnicas siempre y cuando resulten adecuados para los fines expresivos. Se debe subrayar

que la expansión no implica la ruptura ya que sigue siendo un objeto de arte bien sea en forma de escultura, pintura, fotografía o cualquier otra expresión artística (Rodríguez García, Baños González, & Rajas Fernández, 2016)

También tienen cabida las críticas endógenas frente a la escolaridad. Por ejemplo, las escuelas racionalistas y libertarias, tales como las célebres de Ferrer Guardia y Summerhill, que se configuraron como ejercicios críticos y prácticos desde el mismo núcleo del sistema escolar, sirvieron como fuentes de inspiración (Díaz López, 2009). Aunque divergentes en muchos puntos, confluyen en defender la libertad de los estudiantes, minar la autoridad institucional y valorar prácticas formativas que rescatan el valor comunitario, social, emocional y dialógico frente al aprendizaje.

Otro antecedente es la crítica a la escolarización que hace Iván Illich (Igelmo Zaldívar, 2015). Para Illich el acto educativo no debería iniciar con la pregunta ¿qué debería aprender alguien?, propia de la tradición pedagógica, sino con la pregunta ¿con qué tipos de cosas y personas podrían querer ponerse en contacto los que buscan aprender a fin de aprender? (Illich, 2012, cuatro redes, párrafo 1). A pesar de ser anunciado décadas atrás, este presupuesto se acopla perfectamente a la cultura digital. De hecho, la emergencia de flujos de información que escapan del rigor institucional, la creciente confluencia de personas con intereses comunes, la desregulación de contenidos susceptibles de ser aprendidos a través de una intermediación pedagógica sostenida y los nuevos contratos sociales, cognitivos y de formación que se firman de manera tácita en la web, hacen que las ideas de Illich cobren gran relevancia hoy en día.

Del ámbito de lo digital, se reconocen, entre otras, las prácticas sociales y culturales que desarrollan los miembros de la comunidad del *software* libre, los esfuerzos cognitivos colectivos y transnacionales como Wikipedia y el empleo comunitario de los medios sociales para la realización de prensa, radio y televisión artesanal. En resumen, se evidencia una democratización creciente frente al acceso de los medios de comunicación y producción junto con promesas de prácticas participativas tanto a nivel local como global.

Finalmente, desde el campo de la comunicación, otro antecedente explícito son las ideas de Jesús Martín-Barbero (2000, 2002, 2012). En particular, las que giran alrededor del resquebrajamiento de tres dimensiones tradicionalmente vinculadas a la práctica escolar; a saber, la transmisión de la herencia cultural, la capacitación y la formación de ciudadanos; la creciente transición de una sociedad con sistema educativo hacia una sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo a partir de tres pilares: descentramiento frente a la figura del libro como eje rector del saber, deslocalización/destemporalización frente a los horarios escolares y los límites espaciales que tácita y explícitamente imponía la escuela y la difuminación frente a los saberes y los lugares en que esto ocurre (Fernández Enguita, 2013).

Exceptuando los insumos de Martín-Barbero, hay dos publicaciones previas al año 2009, fuera del ámbito iberoamericano, que usan el término de manera tímida y sin la potencia semántica que luego adquirió. Por ejemplo, en 2003, Ulf Fredriksson hablaba sobre los cambios que se debían realizar en la Unión Europea en términos de políticas educativas para hacer frente a la globalización y a la sociedad de la información. Entre las recomendaciones estaban primero, el reconocimiento y la homologación de títulos en todos los niveles educativos para así facilitar la movilidad entre los miembros de la UE; segundo, mejorar la calidad de la educación en cada uno de los niveles formativos y tercero, expandir el concepto de educación hacia el aprendizaje para toda la vida (Fredriksson, 2003). En el 2006, en Australia, Belinda Tynan presentaba con optimismo la implementación de un entorno de aprendizaje en línea en una institución universitaria como ejemplo que las TIC ofrecían oportunidades de formación cada vez más variadas para los aprendices de todo el mundo (Tynan, 2006). En suma, la noción de educación expandida hacía referencia a la expansión del sistema educativo formal y no a prácticas que pusieran en tensión a la misma.

Prácticas

En este aparte se dará una mirada a las prácticas que explícitamente se autodenominan como expandidas, siguen el espíritu de esa idea o son considerados como tales según algún autor o publicación. Por asuntos de espacio es inviable presentar en este texto todas las prácticas encontradas, de tal manera que se van a privilegiar aquellas que, por lo menos, no tienen un explícito origen institucional, tienen una influencia marcada por la cultura digital, apuestan por lo procomún y estaban activas en el momento de escritura de este artículo. Las prácticas de corte más institucional, se presentan en otra parte (Uribe Zapata, 2017c).

Las iniciativas provenían de varios frentes. De entidades universitarias de España, Canadá y Colombia, tales como la Universidad Internacional de Andalucía (Freire & Brunet, 2010), Universidad del País Vasco (Correa Gorospe, de Aberasturi Apraiz y Gutiérrez Cuenca, 2010), Universidad de Cantabria (Álvarez Álvarez, Silió Sáiz & Fernández Díaz, 2012), Universidad Autónoma de Madrid (Saura y Plaza Marcos, 2013), Universidad de Sevilla (Escala González, 2012), Universidad British Columbia (Groom y Lamb, 2009), Universidad Mary Washington (Groom y Lamb, 2009), Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional (Fonseca Díaz, 2011a). También de entidades educativas como el Instituto de Enseñanzas a distancia de Andalucía (Díaz & Freire, 2012), la Escuela de Organización Industrial (Lara, 2010, 2011) y la Comunidad Autónoma de Andalucía (López García, Sánchez Gómez & Palacios Vicario, 2013). Otras iniciativas se hicieron bajo la sombra de otras instituciones, tales como las bibliotecas públicas (Fernández-Villavicencio, 2009) y los museos (Fonseca Díaz, 2011b; Jaramillo Vélez & Duque, 2012; Rojas & Bejarano, 2014). Finalmente, varias eran iniciativas independientes (Pardo Kuklinski & Balestrini, 2010 y Walid Sbeinati y Pulido Royo, 2014). Se debe subrayar que varios proyectos están inactivos y otros ya se ejecutaron.

En España hay varias. Por ejemplo, el *OPEN-ROULOTTE* (Open-Roulotte, 2001) fue un proyecto en conjunto con instituciones educativas y sociedad civil para el diseño, la producción y la gestión de una infraestructura ligera para la intervención del espacio público en Ripollet, un municipio de Cataluña (España). Si bien está inactivo, uno de los colectivos participantes, LaFundició (La fundició, 2017), sigue realizando diversas prácticas artísticas, culturales y educativas.

Transductores (Transductore, 2016) es una plataforma interdisciplinar no formal de Granada que realiza iniciativas artísticas, políticas y educativas a través de pedagogías colectivas, prácticas colaborativas y ejercicios de intervención pública de la mano de otros colectivos.

El Banco Común de Conocimientos, quizás el referente por antonomasia de la educación expandida, es un laboratorio ciudadano que busca aplicar los principios de trabajo del movimiento del *software* libre en las dinámicas educativas que llevan a cabo, tal como hicieron, por ejemplo, en el centro Antonio Domínguez Ortiz, una institución educativa de secundaria de Sevilla que dio lugar al documental *La Escuela Expandida* (Zemos, 2009). Esta iniciativa fue llevada a cabo por Platoniq (Platoniq, 2015), una plataforma conformada por productores culturales y desarrolladores de *software*, dedicada a procesos de cooperación e innovación social y que ha participado activamente en proyectos como el portal de financiación colectiva Goteo y el servidor público de emisión en directo *OpenServer*. También participó el colectivo ZEMOS98, reconocidos no sólo por organizar durante 17 años el festival que lleva su nombre y que ya ha sido varias veces mencionado líneas atrás, sino por editar numerosas publicaciones con licencias gratuitas, coordinar redes colaborativas con colectivos de otros países de Europa y, en suma, trabajar e investigar proyectos que giran en torno a la cultura libre, la innovación social y las narrativas contemporáneas.

El Medialab-Prado, aunque hace parte del Ayuntamiento de Madrid, se presenta a sí mismo como un laboratorio ciudadano que explora formas de experimentación y aprendizaje

que han surgido en el marco de la cultura digital. Entre los múltiples proyectos liderados se rescata *Interactivos?*, una plataforma que hace parte de una sus líneas de trabajo y se concentra en investigar, usar y producir aplicaciones creativas y educativas con la tecnología a través de formatos híbridos entre el taller de producción, el seminario y la exhibición.

El Instituto Do It Yourself (IDYS) es una iniciativa del colectivo Todo por la Praxis que se presenta como un espacio de formación no reglada, transversal e intergeneracional que se estructura alrededor del principio pedagógico del aprender haciendo (López-Aparicio Pérez & Cejudo Mejías, 2016). Defienden la cultura de la autoproducción y la autogestión en procesos ciudadanos comunitarios, tales como huertos urbanos, estructuras flexibles, arquitecturas efímeras, mobiliarios urbanos, entre otros.

El colectivo Cràter tiene como campo de estudio la práctica artística y la educación. Se centra en proyectos de cine expandido, instalaciones artísticas y narrativas audiovisuales experimentales a través de soportes tanto digitales como analógicos. Entre los diversos proyectos que han realizado, vale rescatar *Mapa dels Desitjos*, una intervención que se realizó de manera paralela en el espacio público y en el entorno web y que les sirvió para abordar algunas reflexiones sobre ideas educativas en permanente tensión tales como la educación expandida, los aprendizajes colaterales y el currículo oculto (Vidagañ, Soria & Lozano, 2016)

En Colombia los investigadores Rocío Rueda Ortiz y Andrés David Fonseca Ruiz han reseñado algunas prácticas que, a juicio de ellos, representan ejemplos recientes de educación expandida en el contexto colombiano. En un artículo escrito en conjunto (Fonseca Díaz & Rueda Ortiz, 2012), y en otro realizado de manera individual (Rueda Ortiz, 2011) se mencionan las siguientes: El tejido de Comunicaciones NASA-ACIN, ubicada en el departamento del Cauca; Corporación Vamos Mujer, ubicada en la ciudad de Medellín; y *Elniuton*, *Mefisto*, *La Cápsula* y *Chicas Linux*, todas en la ciudad de Bogotá. Al momento de escribir estas líneas, las iniciativas de la ciudad de Bogotá parecen estar inactivas o al menos no cuentan con una presencia actualizada en línea.

Por su parte, las iniciativas Corporación Vamos Mujer y NASA-ACIN presentan una mayor estabilidad. En el primer caso, iniciaron trabajos en barrios de la ciudad de Medellín desde finales de 1970 y, con estatuto, personería jurídica y ampliando su círculo de influencia, desde 1987. Siempre han trabajado por el desarrollo integral de las mujeres, el reconocimiento de su identidad y la mejora de su posicionamiento social. Aunque su fortaleza radica, al día de hoy, en las redes presenciales que han logrado consolidar con el paso de los años, las tecnologías digitales se incluyen cada vez más, si bien de manera lenta, en sus prácticas políticas y sociales. El segundo caso data de 2005 y su nombre preciso es *Tejido de Comunicación y Relaciones Externas para la Verdad y la Vida de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca*. Se trata de una de las expresiones más recientes de un largo proceso histórico de uso de las TIC por parte de los movimientos indígenas del Cauca en el marco de un creciente fortalecimiento político y cultural. Publican contenidos relacionados no solo con su realidad más inmediata sino también con temáticas como los derechos humanos, la política y, en general, de corte social.

Andrés David Fonseca Díaz, en la revisión que hizo en 2011, enmarca los proyectos reseñados en tres ejes temáticos: Arte, tecnologías y comunidad, Artivismo y Visualizaciones de ciudad. Se mencionarán los dos primeros ya que el tercero hace referencia a una iniciativa universitaria. En el primer eje ubica a *no2somos+* y *Cartografías sonoras*. El primero inició en Sutatenza (Boyacá) desde 2007 e inspiró en parte el laboratorio audiovisual del Centro del Desarrollo Cultural de Moravia, se autodenomina como un laboratorio nómada medial que busca trabajar con comunidades juveniles en espacios no convencionales. Han trabajado en diversas partes del país tales como Boyacá, Antioquia y Amazonas, siempre promoviendo el diálogo permanente entre arte, tecnologías y comunidades, así como la

actitud crítica frente esas temáticas. El segundo, que ha ido mutando con el paso de los años gracias a la experticia adquirida por el creador del proyecto, busca documentar, catalogar y analizar, desde una perspectiva etnográfica y con el apoyo de múltiples herramientas tecnológicas de difusión, el paisaje sonoro a partir de las producciones efímeras de los músicos urbanos.

En el segundo eje ubica dos festivales independientes que abogan por modelos de organización horizontales y autogestionados. Uno es *Bogotrax*, que además de ser un festival de música electrónica *glocal*, es una estrategia de experimentación artística y social a través de diversos medios que apela a formas alternativas de circulación. Comenzó en 2004 y su última versión fue en 2013. El segundo festival es el Pixelazo, que es el nodo colombiano de *Pixelache*, una asociación internacional de artistas, productores culturales, pensadores y activistas que desde 2002 trabajan temáticas asociadas con la electrónica, la interacción experimental, el bioarte, los cruces entre ciencia y arte, la cultura digital y audiovisual, la alfabetización mediática, entre otras temáticas similares. Aunque han realizado al menos dos eventos en la ciudad de Medellín, no hay noticias recientes sobre el mismo.

En el contexto local, en Medellín hay una serie de iniciativas ciudadanas que trabajan temáticas que giran alrededor del arte, la tecnología y la comunidad, al tiempo que reflexionan sobre la tecnología y sus usos a través de procesos de experimentación y formación contextualizados y focalizados (Uribe Zapata, 2017b). Estas prácticas emergentes, que enfatizan el rol de lo ciudadano y la innovación de base social, se erigen como alternativas frente a los discursos imperantes de la economía, la educación, la política y la cultura digital de corte capitalista. Platohedro, Un/Loquer, ConVerGentes, Centro Cultural de Moravia, *Lo doy porque quiero* y otras iniciativas recogidas en dos publicaciones independientes: *labSurlab + Co•operaciones* (Jaramillo Vélez & Duque, 2012) y *MedeLab* (Rojas & Bejarano, 2014), son un ejemplo de dichas prácticas emergentes.

Conclusiones

En síntesis, este concepto bebe de múltiples fuentes que no están sólo circunscritas a la esfera educativa y pedagógica. De hecho, el espectro de influencias va desde el arte, la arquitectura y el diseño, pasa por algunos enfoques críticos desde una perspectiva exógena y endógena frente al sistema educativo, revitaliza algunas posturas de los campos de la comunicación y la educación a la luz de la oferta mediática actual, y presta una gran atención a prácticas sociales, culturales y cognitivas que se tienden a enmarcar en la categoría de cultura digital. Aunque una lectura fugaz del término educación expandida puede sugerir una asociación inmediata con el crecimiento de los sistemas formales de educación, tal como se ve en cierta literatura en inglés, es claro que esa no es la noción de *expandida* que acá se defiende.

Al ser una idea formalmente presentada en un festival realizado en una ciudad española, a pesar de la alta presencia de invitados internacionales, no extraña que muchas de las propuestas disponibles en las bases de datos académicas sean del país ibérico. En tales propuestas hay iniciativas provenientes del ámbito académico, de centros culturales e instituciones no educativas, así como de colectivos sin ningún vínculo institucional en principio.

En el caso de Colombia, si bien aparecen algunas vinculadas al sector de la educación superior e instituciones no formales como los museos, también la mayoría de iniciativas estaban permeadas por la filosofía del procomún, la autoorganización y cierta marginalidad o resistencia frente lo institucional. De ahí, en parte, su fragilidad institucional y temporal.

En síntesis, siguiendo la jerga del mundo de los videojuegos, las siguientes son las *condiciones de victoria* de las prácticas de educación expandida. Puede que no se cumplan todas a cabalidad, pero como bien saben los videojugadores, es mucho lo que se puede conseguir así no se logre una victoria total.

- Las iniciativas deben recoger aspectos de la educación no formal e informal, tales como la flexibilidad metodológica o conceptual o el énfasis hacia estrategias formativas menos regladas. Con todo, no se reduciría a ellas.
- El *ethos* de la cultura digital configura en gran medida las arquitecturas formativas (pensamiento en red o ética hacker) como las temáticas a explorar (privacidad en internet, impresión 3D o espacios *maker*).
- Promueven prácticas que se vinculan con otras áreas, por ejemplo el arte, el diseño, las ciencias naturales, la comunicación y lo comunitario.
- Suelen ser públicas, abiertas a la ciudadanía, heterogéneas, incluyentes, contrahegemónicas y marginales.
- Antes que basarse en una serie de contenidos curriculares, abogar por lo magistral o inclinarse por los discursos asociados a las competencias o habilidades, defienden una concepción participativa, experiencial y política de lo educativo.

Al observar en detalle las definiciones, reseñar las iniciativas que reconocen de manera explícita la influencia de la educación expandida y analizar las iniciativas que podrían entrar también bajo esa categoría según el criterio de diversos autores y colectivos, se evidencian al menos tres problemas.

El primero es la naturaleza variopinta de las prácticas recogidas. Si bien por tradición el universo educativo se ha organizado siguiendo la ya clásica distinción entre educación formal, no formal e informal, este artículo muestra que tales etiquetas se quedan cortas para dar cuenta de los actuales fenómenos educativos. Por un lado, porque el sistema educativo colombiano tiende a asociar lo no formal con formación para el trabajo y, por el otro, cada vez más esas categorías se solapan entre sí y las fronteras establecidas entre ellas, antaño visibles y claramente delimitadas, pierden sentido hoy en día. Según la revisión, hay prácticas que provienen del seno universitario, otras que dependen de instituciones públicas no escolares y tradicionales como los museos o los centros culturales, algunas que se alejan de lo institucional y se autoorganizan configurando así prácticas procomunales embrionarias y varias que tienen de todo un poco. De esta manera, se amplía la oferta potencial de prácticas que se podrían considerar como expandidas así no aparezcan en las bases de datos revisadas siguiendo los filtros empleados para este estudio.

El segundo problema tiene que ver con la fragilidad institucional y la escasa permanencia en el tiempo. Como pasó con los trabajos revisados, es probable que muchos de los enlaces web que aparecen en este artículo dejen de funcionar en el corto plazo, ofrezcan información desfasada o conduzcan a otra página de internet. También, para desgracia de los futuros lectores, que las iniciativas ya no existan, se hayan convertido en otra cosa y que los creadores estén poniendo en marcha proyectos similares o simplemente dedicados a otro asunto. Las razones son múltiples. Desde falta de financiación, pasando por falta de motivación, hasta el mero deseo de hacer otros proyectos incluso en otros lugares. Sin importar la razón, esa fragilidad y poca permanencia en el tiempo obliga a tomar fotografías no permanentes que pronto perderán su correlato con la realidad.

El tercer problema son las fuentes de información. Como se observa, la práctica de la educación expandida todavía aventaja la reflexión teórica sobre la misma. Se podrían aventurar dos hipótesis. Primera, la academia, en particular las facultades de Educación, han estado en parte alejadas de esos temas, bien sea por desconocimiento o por elección, y eso incide en la escasa producción disponible en las bases de datos formales. Segundo, los mismos exponentes de la educación expandida, en muchos casos, ven con resistencia y escepticismo la academia ya que, por su naturaleza, podría desnaturalizar sus prácticas al quedar meramente reducidas a formatos institucionalizados (un artículo académico, por ejemplo) alejados de las comunidades con las que participan. De ahí que prefieran, cuando ocurre, difundir y sistematizar sus experiencias por otras vías que escapen en principio de

los puntos iniciales de la investigación académica, a saber, las bases de datos formales.

Para investigaciones futuras se aconseja lo siguiente en términos metodológicos, pedagógicos y teóricos.

Desde lo metodológico, hacer una revisión similar con literatura gris, esto es, listas de correos, documentos realizados por editoriales independientes, páginas web como el Internet Archive o GitHub o iniciativas como RedeLabs, el Vivero de Iniciativas Ciudadanas, entre otras.

Desde lo pedagógico, subrayar las semejanzas y las diferencias de este tipo de ideas con propuestas similares que están mucho más sedimentadas en la academia. Para citar solo dos casos, la pedagogía social en el contexto iberoamericano o la public pedagogy en el contexto anglosajón.

Desde lo teórico, apelar a otros referentes no circunscritos al ámbito pedagógico que tienen el potencial de ofrecer marcos y herramientas analíticas potentes. Por ejemplo, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, así como las prácticas y las reflexiones en las que convergen el arte, la educación, el activismo y la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alises Camacho, M. E. (2017). Potencial pedagógico del Mobile Learning en el aula de música en secundaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 29–51. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.29-51>
- Álvarez Álvarez, C., Silió Sáiz, G. y Fernández Díaz, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10(1), 415-430. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/288>
- Area Moreira, M. y Hernández Rivero, V. M. (2010). La producción de material educativo multimedia. Tres experiencias de colaboración entre expertos universitarios y colectivos docentes no universitarios. *Tendencias pedagógicas*, (16), 65-88.
- Bates, A. W. (Tony). (2015). *Teaching in a Digital Age*. Recuperado de <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Coicaud, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 81–104.
- Correa Gorospe, J. M., de Aberasturi Apraiz, E. J. y Gutiérrez Cuenca, L. P. (2010). Elkarriker-tuz: indagar e innovar en la docencia universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. *Tendencias pedagógicas*, 16, 107-130.
- Díaz López, R. (2009). Educación expandida: la red como fuente de conocimientos. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 10, 197-205.
- Díaz, R. y Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>
- Elisondo, R., y Donolo, D. (2016). Determinaciones y relaciones de interacción en el triángulo constituido por preguntas, creatividad y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (51). <https://doi.org/10.6018/red/51/8>
- Escaño, C. (2010). Educación, cine y museo en el campo expandido. Una perspectiva crítica del cine como instrumento educativo en el museo. *Palíndromo. Ensino de Arte*, 4, 37-57. Recuperado de http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/4ensino_de_arte/4_artigo_2_escano.pdf

- Escaño González, J. C. (2012). Desarrollando una P2Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental. *EARI: Educación artística. Revista de Investigación*, 3, 17-30. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/29442>
- Eslava, C. (2017). Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6.1(2017). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>
- Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 150-167. Recuperado de <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/viewFile/23/6>
- Fernández-Villavicencio, N. G. (2009). La biblioteca expandida en código abierto. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 96-97, 11-35. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3347383.pdf>
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: from the internet to paper* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Fonseca Díaz, A. D. (2011a). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15), 71-90. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.04>
- Fonseca Díaz, A. D. (2011b). Metodologías participativas, subjetividades expandidas y transdisciplinariedad. Tesis psicológica: *Revista de la Facultad de Psicología*, 6, 52-73.
- Fonseca Díaz, A. D. (2012). Metodologías abiertas, creación colectiva y transdisciplinariedad. *Itinerario Educativo*, 26(59), 115-141. Recuperado de http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario_educativo/article/view/238
- Fonseca Díaz, A. D. y Rueda Ortiz, R. (2012). Subjetividades, ciudadanías y tecnologías digitales. *Diálogos de la Comunicación. Usos y prácticas de la comunicación*, (84), 1-25. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/30868393/84-Revista-Dialogos-Subjetividades-ciudadanias-y-tecnologias-digitales.pdf>
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4), 522-546. Recuperado de <http://eer.sagepub.com/content/2/4/522.short>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 67-85). Barcelona: ZEMOS98.
- Freire, J. y Brunet, K. S. (2010). Políticas y prácticas para la construcción de una Universidad Digital. *La Cuestión Universitaria*, 6, 85-94. Recuperado de <http://nomada.blogs.com/jfreire/2011/01/politicas-y-prcticas-para-la-construccion-de-una-universidad-digital-la-cuestin-universitaria.html>
- Fueyo Gutiérrez, A., Braga Blanco, G. M., y Fano Méndez, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 119-129.
- García Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. REIFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=803776>
- García Manso, A. y Díaz Cano, E. (2011). ¿Es factible el edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0, confeccionando espacios de formación. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 213-217. Recuperado de <https://doi.org/0.3989/arbor.2011.Extra-3n3147>
- Groom, J. y Lamb, B. (2009). The un-education of the technologist. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). Recuperado de <https://doi.org/10.7238/rusc.v6i1.27>

- Igelmo Zaldívar, J. (2015). Deschooling for all? The thought of Ivan Illich in the era of education (and learning) for all. *Foro de Educación*, 13(18), 93–109. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.005>
- Igelmo Zaldívar, J., y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*, 20(1), 37–56. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11465>
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada* (Versión de Kindle). Buenos Aires: Ediciones Godot. Recuperado de <http://www.amazon.com>
- Jaramillo Vélez, A. M. y Duque, A. (Eds.). (2012). *labSurlab + Co-operaciones*. Medellín, Colombia: La Especial. Recuperado de <https://milinviernos.com/2013/01/31/co%C2%B7operaciones-libro-para-descarga-de-labsurlab/>
- Lafuente, A. y Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 168–177. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/77531>
- Lara, T. (2010). Mobile learning EOI: Android, una apuesta por el conocimiento abierto. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 83, 1–4. Recuperado de http://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/NMEROSANTERIORES/Nmeros8099/DetalleAnteriores_83TELOS_DOSSIERPV4/seccion=1268&idioma=es_ES&i-d=2010051311530001&activo=6.do
- Lara, T. (2011). Cultura Digital: cómo reinventar la educación superior desde lo abierto. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 88, 1–3. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734097&orden=316228&info=link>
- Laudo Castillo, X. (2015). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o Teoría de la Educación? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 19–33.
- Lessig, L. (2005). *Por una cultura libre. Cómo los grandes grupos de comunicación utilizan la tecnología y la ley para clausurar la cultura y controlar la creatividad*. (A. Córdoba/elastico.net, Trad.). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- López-Aparicio Pérez, I., y Cejudo Mejías, V. (2016). Prácticas artísticas colectivas ante nuevos escenarios sociopolíticos. Procesos participativos, de autogestión y colaboración en el contexto. *kult-ur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 3(5), 117–142. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.5.5>
- López García, C., Sánchez Gómez, M. C. y Palacios Vicario, B. (2013). Estado actual de los proyectos colaborativos educativos en Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, 733–751. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44362>
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, 169, 33–43. Recuperado de http://nuso.org/upload/articulos/2878_1.pdf
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, 0. Recuperado de <http://www.mseg.gba.gov.ar/ForyCap/cedocse/seguridad/JOVENES Y SEGURIDAD/jovenes y seguridad.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 103–129). Barcelona: ZEMOS98. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Martín, R. B., Vaja, A. B., y Paoloni, P. V. (2015). Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 185–202.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

- Pardo Kuklinski, H. y Balestrini, M. (2010). Prototipos de Mobile Open Education: Una breve selección de Casos. *IEEE-RITA: Revista Iberoamericana de tecnologías del/da Aprendizaje/Aprendizagem*, 5(4), 125-132. Recuperado de <http://rita.det.uvigo.es/201011/uploads/IEEE-RITA.2010.V5.N4.pdf#page=11>
- Raventós, F. y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7592>
- Rincón Castillo, A. G., Zepeda Peña, H. H., Prieto Avalos, P., Méndez, M. E., y González Macías, A. (2017). Las competencias TIC en Educación. Descripción de las competencias digitales en los alumnos de nuevo ingreso. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). Recuperado a partir de <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/658>
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., Márquez García, M. J., Cortes González, P., Prados Megías, M. E., y Padua Arcos, D. (2016). Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de distintas universidades. *RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15, 55–66. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.55>
- Rodríguez, J. A. (2013). La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea. *Educación y Ciudad*, 25, 39–50.
- Rodríguez García, T. C., Baños González, M., y Rajas Fernández, M. (2016). Docencia en el campo expandido: estudio de caso sobre aprendizajes en red. *Opción*, 32(2), 597–618.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal*, 0(11). Recuperado de <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Rojas, A. y Bejarano, J. (Eds.). (2014). *MedeLab, laboratorios creativos en red*. Medellín: El Puerto. Recuperado de <http://issuu.com/elpuertomammpublicaciones/docs/medelab2013>
- Romero Díaz, E., y Magro Mazo, C. (2016). La emancipación intelectual en la sociedad digital: El maestro ignorante de Rancière en nuestros días. *Revista Letral*, 16, 87–103.
- Rueda Ortiz, R. (2011). De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas. *Folios*, 33, 7-22.
- Rueda Ortiz, R. y Fonseca Díaz, A. D. (2013). Subjectivitats emergents, política i educació expandida. *Temps d'Educació*, 44, 259-278. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/268307>
- Rueda Ortiz, R., Fonseca Díaz, A. D. y Ramírez Sierra, L. M. (Eds.). (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Saura, Á. y Plaza Marcos, R. (2013). E@: Uso de internet como espacio artístico habitable. *EARI: Educación artística. Revista de Investigación*, 4, 289-300. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4473389>
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: key issues and debates*. London; New York: Continuum International Pub. Group.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona y México: Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.
- Trilla Bernet, J., Gros Salvat, B., López Palma, F. y Martín García, M. J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Tynan, B. (2006). Can organisational vision be aligned to management processes for engaging with e-learning? A case study for a recasting dialogue as central to infrastructure. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 574-583. Recuperado de <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.4.574>

- Uribe Zapata, A. (2015). Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida. *Revista de investigaciones UCM*, 15(26), 180–190. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.54>
- Uribe Zapata, A. (2017a). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292–310.
- Uribe Zapata, A. (2017b). Una revisión de prácticas educativas expandidas de la ciudad de Medellín. *Rev. Guillermo de Ockham*, 15(1), En prensa. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2757>
- Uribe Zapata, A. (2017c). Prácticas educativas expandidas formales y no formales: una revisión de la literatura académica. Artículo enviado para publicación.
- Vidagañ, M., Soria, V., y Lozano, N. (2016). Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos. *EARI: Educación artística. Revista de Investigación*, 0(7), 135–145. <https://doi.org/10.7203/eari.7.8071>
- Walid Sbeinati, S. y Pulido Royo, J. (2014). Socialización del patrimonio, patrimonio expandido y contextualización de la cultura. *ArqueoWeb*, 15, 326–334. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4763370&orden=1&info=link>
- Youngblood, G. (1970). *Expanded cinema*. New York: P. Dutton & Co., Inc.

Sitios web de procesos mencionados

<https://goteo.org/>
<http://open-server.org/>
<http://www.zemos98.org/>
<http://www.zemos98.org/2015/03/11/y-el-festival-zemos98-se-ahogo/>
<http://medialab-prado.es/>
<http://medialab-prado.es/interactivos>
<http://www.institutodoityourself.org/>
<http://www.cratercollective.com/es/>
<http://vamosmujer.org.co/>
<http://www.nasaacin.org/>
<https://prezi.com/wahhbvpcn3/accion-colectiva-laboratorio-nomada-medial-no2somos/>
<http://centroculturalmoravia.org/>
<http://cartografiasdelazar.org/>
<https://vimeo.com/67610599>
<http://pixelache.ac/pages/pixelazo>
<http://www.pixelache.ac/>
<http://platohedro.org>
<http://unloquer.org/>
<https://comunidadconvergentes.wordpress.com/>
<http://centroculturalmoravia.org/>
<https://www.facebook.com/lodoyporquequiero/?fref=ts>

Notas:

i. Este artículo es una versión actualizada de la revisión de literatura académica del trabajo "El hilo de Ariadna: concepto y prácticas de educación expandida" que se está haciendo en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y TIC, en la Universidad de Antioquia.