

APRENDIZAJES SITUADOS Y PRÁCTICAS PROCOMUNALES

ANTONIO LAFUENTE Y TÍSCAR LARA¹

La educación siempre estuvo en manos de los profetas del tecnoadvenimiento. Y, otra vez, los dueños del manual, los gestores del Moodle, los vendedores de pizarras digitales, los duchos del Prezi y los apóstoles del PLE quieren convencernos de que la educación es cosa de artefactos, códigos y apariencias. Sabemos que no es verdad, sobran estudios que lo argumentan, pero otra vez vamos a llenar las aulas con una maquinaria que sirvió para imaginar un futuro que ya se quedó atrás hace unos años. Quienes así actúan apuestan por el pasado y están destinados a la obsolescencia programada. Y lo que vale para los artilugios también sirve para los palabros. ¿Qué tienen que ver el *do it yourself* o ese hazlo tú mismo, el *remix* o remezcla, lo *beta* o imperfecto y el *p2p* o intercambio entre pares con la educación? Podríamos decir que son los nuevos *mantras* que la cultura digital ha legitimado como formas de aprendizaje informal que, además de válidas, son especialmente valiosas. Es verdad. Pero, reconozcámoslo, estas formas de aprender no son nuevas. Al contrario, son propias del ser humano. Lo novedoso es que hasta ahora se escondían en los márgenes, en la periferia del sistema educativo, ya fuera porque lo que se aprendía no tenía cabida en lo formal, ya fuera porque lo formal no colmaba el anhelo de los aprendices. En fin, lo cierto es que en Internet lo que siempre fue marginal (la copia, la peña, el remiendo y el aficionado) se hace ahora visible con la dignidad de lo auténtico. Y es que copiar, mezclar, reciclar, reusar son actividades que demandan capacidad para elegir y, en consecuencia, implican una formación previa. Y, desde luego, una comunidad capaz de contrastar, movilizar y acumular un fondo común de saberes accesibles y prácticos.

El aprendizaje es ubicuo (Stilgoe, Irwin & Jones, 2006). En cualquier lugar, de cualquier persona, en cualquier momento, parece el eslogan de una campaña publicitaria de innovación

¹ Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC antonio.lafuente@cchs.csic.es - Escuela de Organización Industrial, EOI tiscar@tiscar.com

educativa. Aquí, sin embargo, lo evocamos porque contiene el desideratum de todos los movimientos de liberación escolar, siempre activos en la búsqueda de una fórmula que garantice el empoderamiento del ciudadano y minimice la voluntad disciplinar que obsesiona a los representantes de lo público. Sin aulas, sin profesores, sin programa, en efecto, son los vértices de una promesa siempre postergada y habilitan el espacio de libertad que reclama la educación expandida. La educación expandida, en efecto, es y siempre fue el pulmón de la educación pública, pero también es la atmósfera que hace respirable la clase. La educación expandida entonces es expectorante y está conformada por todas esas actividades que tratan de aprovechar los recursos del entorno para hacer la educación más divertida, más artesanal, más abierta, más informal y más participativa. Se expande la educación cuando el aula se desplaza al monte, al museo, al taller, al laboratorio o al patio. Expectoradora el sistema cada vez que el alumno es invitado a pensar con las manos o a explorar en los tránsitos (de lugar, de formato o de media). Aprender entonces es emprender. En realidad, contra lo que defienden los guardianes del sistema educativo, la educación expandida es la verdadera educación. Y nuestra época, animada por el tecnoentusiasmo asociado a la cultura digital, quiere otra vez explorar ese inmenso territorio invertebrado y siempre ignoto de los aprendizajes no reglados, las prácticas informales y los intercambios entre pares.

Hay mucho de utópico en esta aspiración a la cultura no mediada de los intercambios cuerpo con cuerpo, cerebro con cerebro, alma con alma. Y (casi) todos sus críticos tienen razón. Ninguno yerra cuando nos hablan de la mercantilización, privatización, espectacularización y banalización de la cibercultura (Dean, 2009). Tan raro sería negar la pertinencia de estos análisis, como ignorar la existencia de movimientos, experiencias o gestos colectivos cuya organización en red, dentro y fuera de internet, han renovado la aspiración a que el sistema educativo es una ilusión insostenible (o un mandato burocrático) sin nuevas prácticas, distintos espacios y otras mediaciones. No es que sobren los maestros, sino que faltan muchos actores. Igualmente, no es que desdeñemos el aula o lamentemos la programación, sino que apostamos por una escuela sin tabiques o, en otros términos, por una educación que no fabrique fronteras estrictas entre el dentro y el afuera, entre lo formal y lo informal o entre los expertos acreditados y los expertos en experiencia. Lo expandido entonces es lo que tenemos más lo que deseamos.

La educación expandida, sin embargo, no agota todas las posibles formas de adquirir conocimientos. Nosotros pensamos que hay un enjambre de experiencias distribuidas, emergentes y paradigmáticas que tienen un origen excéntrico, impredecible y contrahegemónico que merecen atención. Si la educación expandida es la única manera de hacer funcional el sistema educativo, la educación común nace de la necesidad de hacerse visibles que experimenta un colectivo de afectados que, sin dejar de ser una comunidad de extraños, se configura como una comunidad de aprendizaje. Nuestro mundo es una máquina infatigable de producción de minorías. Cada vez que algo se regula es inevitable que, en el mejor de los casos, surjan pequeños colectivos cuyos intereses no convergen con los de la mayoría. Ocasionalmente, tales minorías experimentan la arquitectura del espacio público como una amenaza para su propia supervivencia. En tales circunstancias, cada día será más frecuente que los concernidos encuentren la forma de organizarse, empoderarse y hacerse visibles. En su conjunto, hablamos de visibilidad para referirnos a una constelación de procesos que implican la documentación, descripción, experimentación y otras formas de movilización de conceptos, dispositivos, datos, protocolos o prácticas que muestren que la exclusión de la que son víctimas es socialmente injusta y epistemológicamente impropia.

Lo expandido contra lo burocratizado

Como venimos indicando, la educación expandida sucede cuando se ensanchan los marcos habituales de la educación tradicional, horizontal, normalizada, estandarizada y cuando se amplían sus límites para dejar espacio para la interacción con otros actores, tiempos y espacios que no son propios de la institución escolar. Dos observaciones son importantes de señalar en este punto: el sistema educativo cumple una función esencial al sostener las bases y posibilitar con su propia existencia este ensanchamiento y, con ello, el posible riesgo de tal viaje exploratorio fuera de los cánones controlados y seguros; por otro lado, estas prácticas no llegan a configurar una enseñanza procomún en sí mismas pues vienen desencadenadas desde el propio sistema y no parten de una toma de conciencia desde los márgenes, aunque no cabe duda de que contribuyen, aunque sea de una forma inconsciente, a una mayor sensibilización de la persona sobre su capacidad de autoaprendizaje y coordinación más allá de los límites de la educación institucional. Una condición importante del procomún, por otra parte.

El término de educación expandida debe su formulación al *Simposio Educación Expandida* organizado por Zemos98 y Juan Freire en 2009 en Sevilla, quienes retomaron el concepto utilizado en 1970 por Gene Youngblood en su libro *Expanded Cinema* y lo aplicaron a la educación como una forma de visibilizar un aprendizaje más abierto, flexible y social encarnado en la cultura digital:

Búsqueda de nuevas formas de educación que incorporen y se adapten a los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado Internet. La nueva cultura digital se caracteriza por la organización en red, el trabajo colectivo, la convergencia de medios, el copyleft etc. La mayor parte de estos procesos no se incorporan en los sistemas educativos convencionales, y así la nueva educación no está sucediendo ya sólo, ni principalmente, en los espacios formales, ni es liderada por las instituciones educativas. Son innumerables proyectos artísticos, científicos, comunicacionales y educativos con rasgos culturales, sociales, digitales y audiovisuales los que constituyen ahora la vanguardia de la educación en el siglo XXI².

La educación expandida no es patrimonio de la llamada Escuela 2.0 o de la incorporación de las TIC al sistema educativo. Como práctica podemos encontrar raíces en los propios orígenes de la Educación a lo largo de su historia como institución social. No obstante, nos queremos observar prácticas más recientes donde las tecnologías de la información y de la comunicación han tenido un papel relevante, pero no de una forma instrumental ("meter las TIC en el aula"), sino precisamente como forma de escapar de ella, atravesar sus muros, ensanchar sus límites y explorar su contexto más próximo.

En nuestra aproximación para identificar prácticas expandidas, observamos cómo suelen venir provocadas por profesores más o menos innovadores, que hacen del aula su laboratorio y cocinan nuevas alquimias no escritas en la programación escolar o el libro de texto. Son profesores *inprendedores* (Lara, 2011) que se saltan durante un tiempo el guión y toleran la incertidumbre de no conocer el final de la película en un terreno por habitar. Una muestra de estas prácticas, en esta ocasión con la gran excepción que supone el apoyo de la propia dirección

² Documentación del Simposio Educación Expandida en <http://www.educacionexpandida.org>

del centro, fue la que tuvo lugar durante el Simposio de Educación Expandida de 2009. Nos referimos al Banco Común de Conocimientos que, de la mano de Platoniq y Zemos98, tomó durante unos días un instituto de Sevilla. La elección del centro no fue casual, el IES Antonio Domínguez Ortiz es precisamente un centro situado en una de las zonas más desfavorecidas y con mayor conflictividad social de la capital andaluza. En la semana del 16 al 20 de marzo de 2009 desaparecieron los manuales de texto y fueron los propios alumnos quienes organizaron la enseñanza a partir de sus saberes propios. Así, fueron identificando qué sabían y por tanto podían enseñar a otros, y qué les gustaría aprender para localizar a quienes pudieran enseñárselo. Como parte de los objetivos se encontraba el simular experiencias clave de internet como es el aprendizaje p2p o la conexión múltiple entre nodos en una comunidad concreta representada aquí por un instituto de secundaria en un barrio sevillano: "tejiendo una red humana que se inspire en las redes sociales y la tecnología, pero no requiera de ellas" (Zemos98, 2012). Aquí las TIC tenían presencia en cuanto a cultura, lógica y metodología, pero no como dispositivo físico imprescindible en la mediación.

Las temáticas eran libres y en absoluto restringidas a las materias intelectuales propias de "lo escolar" sino que abarcaban desde cambiar una rueda de la moto a hacer karate. Se organizaron de esta forma talleres de intercambios de conocimientos p2p, donde los alumnos tenían la oportunidad de aprender algo interesante de los demás y por otro lado, cambiar el rol convirtiéndose en maestros de sus compañeros. En definitiva, el instituto se convirtió en una especie de "eBay" físico donde intercambiar conocimientos, experiencias y opiniones, y donde los profesores, alumnos y vecinos del barrio eran los "buscadores" donde encontrar el conocimiento deseado.

La vida escolar se transformó por unos días, se amplificó y convirtió el instituto en una red social de aprendizaje por encima de erigirse en santuario de evaluación. Los chicos descubrieron, a través de la experimentación, que aprender podía ser motivante y hasta divertido, que enseñar implica una dificultad de método y didáctica. No seguir las reglas clásicas del aula, aparcar la programación, aflorar otros conocimientos no disciplinares y dar la oportunidad a todos de aprender y enseñar algo nuevo a los demás ayudó a trazar mayores lazos entre los miembros de la comunidad y a crear vínculos más estrechos entre profesores, alumnos y vecinos. La experiencia terminó con una puesta en común dentro de su contexto social cuando los alumnos sacaron su banco común de conocimientos a la calle en un concurrido día de mercadillo. Montaron su puesto y con megáfonos se entremezclaron con los vecinos, ofreciendo sus saberes a todo el barrio. Llevaron la experiencia más allá del aula, la insertaron en su contexto y sirvieron a su comunidad más cercana, más local, contribuyendo con ello a una práctica situada, real y productiva.

Un año antes, a miles de kilómetros de Sevilla y en otro nivel educativo, el universitario, concretamente en la Universidad British Columbia de Canadá, otro profesor activaba los mecanismos de una práctica expandida. Jon Beasley-Murray, profesor de Literatura latinoamericana, llevó a sus alumnos al barrio, pero esta vez al barrio digital. La innovación partió de este maestro que decidió construir el aprendizaje de sus alumnos a través de una práctica directa en Wikipedia. Observó que la cobertura del tema de la asignatura era bastante

mejorable en la enciclopedia universal y pensó que se podría beneficiar del trabajo generado en la clase. Así pues, la vía de aprendizaje de sus alumnos fue la documentación exhaustiva del temario y su incorporación para la mejora de los artículos relacionados en Wikipedia³.

Los alumnos aprendieron, entre otras cosas, que ser wikipedista es más complejo de lo que puede parecer en un principio, pues exige conocer unas normas de escritura y atribución generadas por la propia comunidad para garantizar la calidad de los contenidos. Lo más interesante de este proyecto fue, por un lado, la decisión de trasladar el aula a un entorno colectivo, común, abierto y universal como es la Wikipedia, producir y compartir un nuevo conocimiento dejando un legado útil para la comunidad global y contribuir con ello al conocimiento común. Por otro, el método de evaluación aplicado, que también fue social, abierto y colectivo, trascendiendo el propio ámbito de autoridad del profesor. La evaluación de la calidad del trabajo realizado por los alumnos, y del aprendizaje desarrollado con respecto a los objetivos de la materia, se trasladó también a la propia comunidad wikipedista: la meta a alcanzar era que los artículos mostraran una calidad suficiente para ser considerados relevantes por la propia Wikipedia, algo que solo consigue un porcentaje muy reducido de los miles de artículos que alberga. Llegar a ser un artículo destacado significa tener un alto nivel técnico, de documentación y referencia de los datos, así como un estilo depurado en la escritura. Se trató por tanto de una forma de objetivar la calidad del trabajo someténdola a evaluación externa y colectiva, sin pasar por el bolígrafo rojo del profesor y fuera del ostracismo que supone su cajón para el talento del alumno. En este caso, los alumnos se enfrentaban a un entorno real y situado como es la Wikipedia, con estándares creados y negociados en la propia comunidad, que actuaron de filtro y contraste para la excelencia de su producción como autores. Finalmente, cerca de una decena de artículos, edición tras edición, mejora tras mejora, lograron el premio de reputación y visibilidad que supone ser destacados en Wikipedia.

Las dinámicas de educación expandida, que se extienden y crecen como hemos visto a través de las rendijas de la institución escolar son en sí mismas tomas de contacto con prácticas muy ligadas al aprendizaje procomún. Hablamos de la enseñanza que producen por sí mismas aquellas organizaciones de colectivos que reaccionan a una marginación desde la autoconciencia y se coordinan para aprender los conocimientos y técnicas que les son necesarios para visibilizar y problematizar su realidad. A diferencia de la educación expandida, que tiene una conexión directa con la educación institucional, el aprendizaje procomún es autónomo y viene motivado por el propio colectivo de "aprendices" que son conscientes de su necesidad de organización entre pares para "mostrar" en el sentido de "enseñar" su causa a la sociedad cuyas perspectivas pretenden ensanchar. No obstante, a pesar de esta clara diferenciación, cabe mencionar que no existe, ni es deseable ni tan siquiera posible, un procomún puro pues siempre de alguna forma convive en un contexto donde lo público y lo privado también influyen como agentes.

Para entender mejor las diferencias entre la educación expandida y el aprendizaje procomún, a continuación mostraremos dos ejemplos de esta último⁴.

³ Documentación del proyecto en Wikipedia:

http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Murder_Madness_and_Mayhem

Los comunes contra los expertos

La pretensión de un discurso o cualquier otro dispositivo hegemónico, unitario y homogeneizador, es contestado por quienes se sienten excluidos, ignorados o amenazados. Viniendo la resistencia de segmentos sociales marginales o marginalizados hay muchas probabilidades de fracaso. No lo negaremos, como tampoco que hay muchos ejemplos de lo contrario. Bastaría con enumerar algunos movimientos de éxito. Los higienistas de principios del siglo XIX lograron no pocas solidaridades en su pretensión de convertir la tuborización de las nuevas ciudades industriales en un asunto de salud pública en el que se implicaron médicos, activistas, arquitectos, periodistas, ingenieros y artistas, hasta lograr que la miseria fuera un objeto científico y un problema político. Ensachar la ciudad, implicó ensachar la ciencia y, en consecuencia, ensachar la sociedad o, en otros términos, hacer visibles, escalables y móviles los problemas, los intereses y las perspectivas de los proletarios. Otra vez nos encontramos con la dificultad para incorporar lo local a lo universal.

Y es que todos los días nos encontramos con afectados que dejaron atrás su condición de legos para hacerse, cuando menos, expertos en experiencia, integrantes de comunidades que luchan por una identidad que el sistema les niega (Lafuente, 2007). Hay muchos estudios de casos que avalan y aclaran lo que decimos. El más provocador reconoce en los afectados por el SIDA el origen de otra manera de entender la condición de paciente. El SIDA contiene todos los elementos culturales que acercan su significación a la que tuvieron las plagas bíblicas y las recientes insumisiones, pues, en efecto, los afectados se rebelaron contra un diagnóstico hecho de prejuicios morales, experimentos científicos y urgencias políticas (Epstein, 1996). Y los enfermos no aceptaron la condena a muerte, como tampoco los plazos, los recursos, los protocolos y, en definitiva, la autoridad de quienes ejercían un control exclusivo sobre los laboratorios, los medicamentos, los equipos y las prioridades. Y el rechazo tomó la forma de un movimiento que combinó las prácticas del activismo con los usos de la investigación. Fueron muchos los trayectos emprendidos hasta que lograron la solidaridad de los ciudadanos, el reconocimiento de los académicos y el respeto de los administradores. Tener SIDA dejó de ser un destino individual (comparable al que se decreta para los inquilinos del corredor de la muerte) y se convirtió en una forma alternativa de ejercer la plena ciudadanía. Los enfermos de SIDA construyeron una comunidad cuya identidad pública coincidía con su identidad tecnocientífica, pues, por una parte, la enfermedad colonizaba la totalidad de su vida mientras que, por la otra, solo había esperanza si lograban responsabilizarse de su propio padecer. Así fue como ACT UP apremió a los afectados a no confiar en las clásicas políticas de *lobbying* (del tipo, “Más dinero para el SIDA”) para pasar a la acción directa y, además de tomar la calle, reclamar también mayor intervención en la captación e interpretación de los datos (I+D, *Treatment + Data*), lo que abrió las puertas a que la comunidad fuera muy activa en el diseño de terapias y ensayos clínicos.

⁴ Algunos de estos casos se recogen en el artículo "Modernización epistémica y sociedad expandida" de Antonio Lafuente en el libro colectivo "Educación Expandida" editado por Zemos98, 2012: www.educacionexpandida.org

Hubo un día inolvidable: el 7 de octubre de 1988 los afectados (pacientes y dolientes) se impusieron la tarea de ocupar la *Food & Drugs Administration* (FDA) (*Seize Control of the FDA!*) hasta forzar políticas menos tecnocráticas y más plurales. Las acciones, tras duros enfrentamientos y muchas detenciones, acabaron por doblegar la burocracia estatal. La lucha de los enfermos de SIDA (revolucionaria, utópica, ingenua y hasta mesiánica) se situó en la vanguardia de todos los movimientos en defensa de los derechos de los pacientes. No había mejora para el cuerpo biológico sin mucha corrección en el cuerpo político; de forma que la identidad pública de los enfermos acabó fundiéndose con su identidad tecnocientífica, una vez asaltado el fortín de los expertos: “Los activistas –decía *The New York Times* en portada– quieren nada menos que una revolución en la investigación médica” (Harrington, 2008). Y lo lograron, pues tras la demostración de su musculatura política lograron ganarse el derecho legítimo a hablar el lenguaje de la ciencia médica (Epstein, 1995). Una legitimidad nada fácil de mantener en los tiempos que corren. El caso de las vacas locas, por ejemplo, puso al borde de la quiebra la confianza de la ciudadanía británica en los científicos cuando se puso de manifiesto su incapacidad para cumplir el compromiso social de atenerse a los hechos y decir la verdad (*speaking truth to power*) (Millstone & Zwanenberg, 2005).

Si los afectados por el SIDA fueron el motor de su propia causa para luchar contra la marginación a la que estaba abocada su visibilización social, en el caso de los residentes de las casas cercanas al aeropuerto de Minneapolis también nos encontramos un buen ejemplo de enseñanza colectiva y aprendizaje procomún.

Los vecinos del aeropuerto internacional de Minneapolis tuvieron que obtener sus propios datos para verificar la consistencia de las líneas que definen administrativamente el área donde el ruido de los aviones es incompatible con la vida en zonas residenciales. Y así comprobaron que tales límites eran el resultado de un sin número de convenciones que siempre beneficiaban a la empresa aeroportuaria y que despreciaban las quejas de los residentes. Averiguaron, por ejemplo, que la cifra que objetivaba el índice de ruido era el resultado de promediar los vuelos diarios (por semana y por año) para así enmascarar el problema de las horas y los días punta. También supieron que la mencionada área era definida mediante un modelo matemático en donde se tomaba como nave inductora de ruido un avión medio lo que, obviamente, era una simplificación tan científica como mentirosa (Cidell, 2008).

No necesitamos más casos para ensayar una conclusión. Todos los ejemplos tratados tienen en común la existencia de una comunidad de afectados que lucha por hacerse oír y que para conseguirlo optó, entre otros medios, por enmarcar (*to frame*) los problemas según otros datos y otra forma de ensamblarlos. Hacerse visibles implicó hacerse objetivos, dotarse de una identidad tecnocientífica. Hablar con la lengua de los expertos para cuestionar sus modelos de representación. Tomar la palabra, hacerse visibles, les obligó a codificar sus problemas en la forma adecuada, pues al igual que un texto digitalizado puede desplazarse por Internet, también necesita numerosos apuntes y no pocos acuerdos cualquier asunto que quiera movilizarse en los ámbitos de la política, la ciencia, la economía o la opinión pública. Como demostraron los enfermos de SIDA, la respuesta siempre está en una adecuada combinación de activismo directo con actividad tecnocientífica, una mezcla entre lo callejero y lo público.

Lo común y lo público

Nuestro texto propone una distinción entre lo público y lo común. Somos conscientes de que queda mucho trabajo por hacer antes de que podamos decir que se hizo un trabajo teórico suficientemente documentado. Sabemos que nuestra propuesta es tan provisional como inestable. Más aún, si nos animamos a publicarla en un estado todavía incipiente es para cosechar críticas y comentarios que nos ayuden para el siguiente intento. No nos importa reconocer que liberamos un texto en beta. Tampoco queremos ocultar las muchas simplificaciones a las que nos obliga el género con el que empaquetamos nuestras ideas. Practicar el claroscuro para resaltar algunos detalles de lo que representamos no significa que queramos ocultar el tono reduccionista y a veces dicotómico utilizado. Y es que, en efecto, lo común no es necesariamente contrario a lo público sino a veces su complementario, su vecino o su cómplice. Wikipedia, por ejemplo, es inimaginable sin el despliegue de la industria editorial y el acceso a las bibliotecas públicas. Así, lo privado y lo público, pueden converger con la tecnología wiki y los valores que embebe (horizontalidad, transparencia y granularidad) para asegurar la sostenibilidad de un bien común. La obra de Elinor Ostrom está llena de ejemplos que vienen a sostener también la imposibilidad de imaginar un procomún que no esté interactuando con un entorno muchas veces hostil (Ostrom, 1990). De ahí que el procomún nunca exista en estado puro y siempre sea el resultado de muchas hibridaciones y no pocos apañes. El procomún, como nosotros lo vemos, es expresión local y situada de una capacidad de resiliencia y por ello tienen razón quienes, al menos inicialmente, quieren que los bienes comunes sean tratados como una forma particular de gestión.

Las experiencias educativas procomunales entonces deben ser reconocidas por su naturaleza autogestionaria, comunitarista y contrahegemónica (McCarthy, 2005). El procomún educativo no es el resultado de políticas estatales para favorecer el acceso a la información o para multiplicar las conexiones entre la escuela y su entorno. Muy probablemente la lucha de los enfermos del SIDA habría sido todavía más dura sin la apertura que les ofrecieron algunas instituciones o la complicidad que lograron de muchos biólogos, médicos, farmacólogos, psicólogos, politólogos, sociólogos o antropólogos. Lo que caracteriza entonces los procesos sostenidos por estos colectivos de afectados no es su aislamiento o pureza, sino por el contrario su habilidad para construir, como es propio de la cultura amateur, alianzas parciales, intermitentes, frágiles y esporádicas con otros actores. Ostrom nos enseñó que el fallo más trivial que pueden cometer, quizás sin intención, quienes observan estas comunidades es confundir bien común con libre acceso. Fue el error cometido por G. Harding (Harding, 1968). Ahora bien, regular el acceso o protegerse de los free riders, obliga a un sofisticado proceso de negociación interna cuya finalidad no se limita a decantar normas que reconfiguren constantemente los bordes del bien administrado, sino que también exige un conocimiento profundo de la naturaleza del bien, así como de sus muchas formas de manipularlo, transformarlo, representarlo y codificarlo. En definitiva, un bien común siempre es sostenido por una comunidad de aprendizaje, que necesariamente debe ser políticamente abierta, epistémicamente plural y socialmente híbrida.

Las experiencias de educación expandida que hemos tratado no se limitaban a promover ciertas formas de visitar un museo o de poner en valor el conocimiento ambiente que cohesiona la vida en común. Los alumnos fueron invitados por sus profesores a experimentar con valores supuestamente inamovibles y constitucionales del espacio público. El primer ejemplo prueba que todos podemos ser arte y parte en la producción de espacios de aprendizaje, como también que

no siempre el sistema educativo está preparado o quiere aprovechar los muchos recursos que ofrece el entorno para garantizar la formación de los estudiantes. El segundo caso abunda en la idea de que muchas cosas podrían cambiar, aún cuando no se quiera renunciar a la tarea de evaluar.

Abrir la distinción entre lo público y lo procomún no solo implica hacerle justicia a las experiencias de aprendizaje auto-organizadas cuyos objetos de estudio son crecientemente sofisticados, sino también admitir que representan procesos de modernización epistemológica que, a la postre, son necesarios para el ensanchamiento del espacio público. Por otra parte, nuestros casos también prueban la dificultad de trazar la línea divisoria si no aceptamos que lo público expandido busca la funcionalidad del sistema mientras que lo procomunal involucra una okupación antes que una extensión.

Referencias

- Cidell, Juliel (2008): Challenging the Contours: Critical Cartography, Local Knowledge, and the Public (Environment and Planning A, 40: 1202-1218).
- Dean, Jodi (2009): Democracy and Other Neoliberal Fantasies. Communicative capitalism and Left Politics (, Durhan,: Duke University Press).
- Epstein, Steven (1995): The Construction of Lay Expertise: AIDS Activism and the Forging of Credibility in the Reform of Clinical Trials (Science, Technology & Human Values, 29: 408-437).
- Epstein, Steven (1996): Impure Science. AIDS, Activism, and the Politics of Knowledge (Berkeley, University of California Press).
- Harding, Garret (1968). "The Tragedy of the Commons". *Science*, 162, 1243 – 1248.
- Harrington, Mark (2008): "AIDS Activists and People with AIDS: A Movement to Revolutionize Research and for Univesal Access to Treatment", en: Beatriz da Costa & Kavita Philip (ed.) *Tactical Biopolitics. Art, Activism, and Technoscience* (Cambridge, MA., The MIT Press, pp. 323-340).
- Lafuente, Antonio (2007): El carnaval de la tecnociencia (Madrid, Gadir).
- Lara, Tíscar (2011): "INprender en el mundo educativo: abriendo procesos, prácticas y resultados", en VV.AA., *INprender, experiencias y reflexiones sobre el arte del intraemprendizaje dentro de las organizaciones* (Madrid, EOI).
- McCarthy, James (2005), "Commons as Counterhegemonic projects, *Capitalism Nature Socialism*, 16 (1): 9-24.
- Millstone, E. & Van Zwanenberg, P. (2005): Mad Cows and Englishmen: BSE: Risk, Science and Governance (Oxford, Oxford University Press).
- Ostrom, Elinor (1990): Governing the Commons: the evolution of institution for collective action (New York, Cambridge University Press).
- Stilgoe, J., Irwin, A. & Jones, K. (2006): The received Wisdom. Opening up expert advice (London, Demos <http://www.demos.co.uk/files/receivedwisdom.pdf?1240939425>).

VV.AA. (2012): Educación Expandida (Sevilla, Zemos98). Disponible en <http://www.educacionexpandida.org>

Fecha de recepción: 01/03/2013. Fecha de evaluación: 30/04/2013. Fecha de publicación: 31/05/2013