

24

Revista de divulgación científica
de la Facultad del Hábitat - UASLP

Publicación semestral
año 12 | número 24 | 2020

H+D

HÁBITAT **MAS**
DISEÑO



UASLP
Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



FACULTAD DEL
HÁBITAT

Colaboradores en este número

María Leticia Villaseñor Zúñiga
Javier Rolando Salinas García
José de Jesús Ramírez García
Gabriela Ordaz Guzmán
Jonathan Hammurabi González Lugo
Juan Manuel Lozano de Poo
Guadalupe Salazar González
Miguel Adolfo Ortiz Brizuela

ISSN: 2007-2112

Precio en México \$ 60.00
En el extranjero 8.00 usd

H+D

HÁBITAT MAS
DISEÑO

COMITE EDITORIAL Y DE ARBITRAJE

Dr. Félix Beltrán Concepción

Universidad Autónoma Metropolitana,
Azcapotzalco

Dra. Luz del Carmen Vilchis Esquivel

Universidad Autónoma de México

Dra. Eugenia María Azevedo Salomao

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo

Mtra. Guadalupe Gaytán Aguirre

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Dr. Luis Alberto Torres Garibay

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO

María Leticia Villaseñor Zúñiga

Javier Rolando Salinas García

José de Jesús Ramírez García

Gabriela Ordaz Guzmán

Jonathan Hammurabi González Lugo

Juan Manuel Lozano de Poo

Guadalupe Salazar González

Miguel Adolfo Ortiz Brizuela

DIRECTORIO

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Alejandro Javier Zermeño Guerra

Rector

Marco Antonio Aranda Martínez

Secretario general

Amauri de Jesús Pozos Guillén

Secretario Académico

Ricardo Alberto Guirado López

Secretario de investigación

Facultad del Hábitat

MCH. Rosa María Reyes Moreno

Director

Juana María Miranda Vidales

Coordinador del Posgrado de la Facultad
del Hábitat

Juan Manuel Lozano de Poo

Coordinador de Investigación de la Facul-
tad del Hábitat

Ruth Verónica Martínez Loera

Editora

Eulalia Arriaga Hernández

Corrección de estilo

Ismael Posadas Miranda García

Diseño editorial

CEDEM, Centro de Diseño Editorial

Multimedia, Facultad del Hábitat

H+D HÁBITAT MAS DISEÑO, año 12, número 24, junio-diciembre 2020, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Álvaro Obregón #64, Centro Histórico, C.P. 78000. San Luis Potosí, S.L.P. A través de la Facultad del Hábitat por medio del Instituto de Investigación y Posgrado del Hábitat. Con dirección en: Niño Artillero # 150, Zona Universitaria C.P. 78290. San Luis Potosí, S.L.P. Tel. 448-262481. <http://habitat.uaslp.mx> Editora responsable: Ruth Verónica Martínez Loera. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-120716055100-102, ISSN: 2007-2112. Licitud de Título y Licitud de Contenido: 15577. Registrada en el Catálogo y Directorio LATINDEX ISSN-L 2007-2112 e indexada en: EBSCO México, Inc. S.A. de C.V. Impresa en los Talleres Gráficos Universitarios, Av. Topacio esq. Blv. Río Española s/n, Fracc. Valle Dorado, C.P. 78399, San Luis Potosí, S.L.P. Distribuida por la Facultad del Hábitat con dirección en Niño Artillero #150, Zona Universitaria C.P. 78290. San Luis Potosí, S.L.P. Éste número se terminó de imprimir en el mes de junio de 2020 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, a través de la Facultad del Hábitat.

A C T G N Q B S L O N P
U R E N T E P D I D A I
T F Q O G R R C **D** U A R
O G F **E S P A C I O** A L
N U G K I U C T **G** O N H
O J N O A M T R **I** M G J
M E B C T T I O **T** O A Q
I S U E I E C C **A** X L A
A I H N A O A I **L** C Ñ O
S V U I N C L U S I O N
L W H A B I T A R B R U
Ñ J A U Ñ B N H L A E A

{ AUTONOMÍA, INCLUSIÓN, PRACTICA }

Juan Manuel Lozano de Poo
Guadalupe Salazar González
Miguel Adolfo Ortiz Brizuela.

La nueva espacialidad del entorno educativo universitario

The new spatiality of the university educational environment

A nova espacialidade do ambiente educacional universitário

Resumen

El uso y la organización del espacio-tiempo en la era de la información ha propiciado cambios profundos en el ámbito educativo a nivel superior. La nueva espacialidad ahora se define mediante la superposición del espacio digital y el desprendimiento del espacio físico para el aprendizaje de los estudiantes. Las universidades requieren actualizar sus modelos educativos y dar lugar al aprendizaje basado en los valores de inclusión y autonomía, así como en estrategias sociales y creativas para la reconfiguración de sus comunidades de práctica. Este trabajo presenta un diagnóstico de la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, identificando fortalezas y debilidades para promover el remplazo de prácticas docentes tradicionales por unas más acordes a las necesidades actuales a través de espacios sociales de aprendizaje tanto en entornos físicos como digitales.

Palabras claves:

Espacialidad, autonomía, inclusión, espacio digital, comunidades de práctica

The new spatiality of the university educational environment

Abstract

The use and organization of space-time in the information age has led to profound changes in education at the higher level. The new spatiality is now defined by the superposition of digital space and the detachment of physical space for student learning. Universities need to update their educational models and give way to learning based on the values of inclusion and autonomy, as well as on social and creative strategies for the reconfiguration of their communities of practice. This work presents a diagnosis of the Faculty of Habitat of the Autonomous University of San Luis Potosí, identifying strengths and weaknesses to promote the replacement of traditional teaching practices by ones more in line with current needs through social learning spaces in physical and digital environments.

Keywords:

Spatiality, autonomy, inclusion, digital space, communities of practice

A nova espacialidade do ambiente educacional universitário

Resumo

O uso e a organização do espaço-tempo na era da informação levaram a mudanças profundas na educação de nível superior. A nova espacialidade passa a ser definida pela superposição do espaço digital e pelo desprendimento do espaço físico para a aprendizagem do aluno. As universidades precisam atualizar seus modelos educacionais e dar lugar a uma aprendizagem baseada nos valores de inclusão e autonomia, bem como em estratégias: sociais e criativas para a reconfiguração de suas comunidades de prática. Este trabalho apresenta um diagnóstico da Faculdade de Habitat da Universidade Autônoma de San Luis Potosí, identificando potencialidades e fragilidades para promover a substituição de práticas pedagógicas tradicionais por outras mais adequadas às necessidades atuais através de espaços sociais de aprendizagem tanto em ambientes físicos, como digital.

Palavras chaves:

Espacialidade, autonomia, inclusão, espaço digital, comunidades de prática

La espacialidad ante el proceso de digitalización

Esta investigación aborda el estudio de la espacialidad en la era de la información a través de las implicaciones socio-espaciales del uso de internet en el ámbito educativo. El uso y la organización del espacio-tiempo alrededor de internet está configurando una nueva espacialidad que entrelaza al espacio digital con la producción del espacio social mediante el ejercicio de los hábitos cotidianos, la presencia y la interacción de las personas. La implantación del espacio digital en las universidades ha provocado impactos profundos en la atención, la orientación y la proximidad del estudiante, así como en el control y la regulación que tienen sobre el nuevo sistema de comunicación. Actualmente, el espacio educativo se divide en dos espacios superpuestos: el digital, definido por el ahora, estando en línea y conectado a internet; y el arquitectónico, conformado por los lugares físico-simbólicos propios de las prácticas espaciales que vinculan al alumnado con su entorno educativo.

Hasta el momento, no se ha estudiado desde las Ciencias del Hábitat la manera en que el espacio digital se puede emplear como herramienta a favor de la inclusión y la autonomía de los estudiantes. La Universidad Autónoma de San Luis Potosí a través de la Facultad del Hábitat, se ha sumado al compromiso de hacer más eficiente el uso de la infraestructura de las entidades académicas y permitir el acceso a la educación superior de calidad a un mayor número de personas. En este sentido, es importante subrayar la necesidad de integrar los con-

ceptos de autonomía e inclusión al estudio de la espacialidad en el entorno educativo para la conformación de comunidades de práctica.

Por lo tanto, el presente estudio está alineado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados en septiembre de 2015 por los Estados Miembros de las Naciones Unidas. La educación es un objetivo central (ODS4), integrado por siete metas dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. De esta manera se ratifica el compromiso con la educación según la Declaración de Incheon, Educación 2030 (UNESCO, 2015) con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Es así como los espacios educativos deben convertirse en elementos de integración comunitaria donde la participación social, los valores ambientales, éticos y de interacción, generen un sentido de pertenencia e identidad del cual nadie se autoexcluya ni sea excluido.

Este tema ha sido poco tratado en el entorno educativo desde las ciencias relacionadas con el diseño, por lo cual es necesario cuestionar los fines y posibles consecuencias de la irrupción del espacio digital en los ámbitos de lo privado/íntimo y público/social de las personas en lo que hasta hoy llamamos *universidad*; acerca de la nueva forma que tienen las personas para compartir simultáneamente su presencia en el espacio físico y en el espacio digital; y, cómo esta condición ha modificado los modos en que se utilizan los espacios físicos y el significado que se les otorga. Además, este fenómeno se ha convertido en poco tiempo en un

problema de *salud digital* reconocido ya por otros países, el cual necesita ser atendido a partir de la educación. Por lo tanto, resulta indispensable establecer nuevas alternativas desde las Ciencias del Hábitat que contribuyan a la construcción de espacios de formación democráticos, tanto físicos como digitales, permitiendo la participación de la comunidad de estudiantes y capacitando a la planta docente para los nuevos retos en materia de digitalización.

Al profundizar en las aportaciones desde el campo de la sociología sobre espacialidad en la era de la información, Manuel Castells, afirma que la característica clave de la comunicación inalámbrica no es la movilidad sino la *conectividad perpetua* (Castells, 2010, XXII). En este sentido, la tendencia hacia un estado permanente de conexión desorienta y aísla a las personas, en lo que él denomina *tiempo atemporal*¹; mismo concepto que Byung-Chul ha empleado para cualificar al espacio digital, que carece de edad, destino y muerte (Han, 2016). Si bien la teoría de los flujos de Manuel Castells explica en gran medida cómo se ha modificado la espacialidad y la temporalidad a partir de la reorganización social en la era de la información, este trabajo encuentra un nicho de estudio escalando esta teoría al entorno educativo.

El escalar la teoría de flujos a los espacios diseñados para la educación contribuye a explicar lo que está sucediendo a este nivel, y resulta de gran ayuda la noción de Byung-Chul Han acerca de que la movilidad de los aparatos digitales ha permitido la transformación de todo lugar en un puesto de trabajo, y todo tiempo convertirlo en un tiempo de trabajo (Han, 2016). Por lo cual, al sumar ambas posturas, se puede decir que la tendencia a una conexión permanente a internet gracias a los dispositivos móviles y a los cambios espacio-temporales que trae consigo esta nueva condición, es una de las líneas de aportación a los debates actuales sobre espacialidad. Más allá, el estudio bajo este enfoque es un campo poco abor-

dado en el que se debe profundizar para explicar los cambios y permanencias en el proceso de configuración de la espacialidad en el entorno educativo para mejorar el uso de la infraestructura de las universidades públicas en beneficio de las personas.

Hoy en día, internet, como medio de comunicación dominante, ha introducido una nueva capa del espacio social: *el espacio digital*. Dicha capa del espacio social se superpone a la espacialidad consolidada anteriormente y modifica la manera en que se está produciendo el espacio; ahora, de modo esquizofrénico, en el sentido de que altera la consciencia de la realidad, disloca la orientación y atención de las personas en el espacio-tiempo por la condición de simultaneidad e ilusión de ubicuidad. Esta desorientación se origina por la superposición del espacio digital sobre el espacio físico; y, por las múltiples conexiones al mismo tiempo: situación que produce una nueva concepción del espacio y otra forma híbrida de habitar.

La irrupción del espacio digital en el entorno educativo demuestra la falta de educación para el uso racional de los dispositivos. La velocidad con la que se ha superpuesto el espacio digital en las universidades no ha permitido la reflexión profunda acerca de las implicaciones de este fenómeno; lo que evidencia que es más importante conectarse con las personas ausentes y lejanas que con las que se tiene cercanía física real. Internet, como medio de comunicación multidireccional, donde es posible crear, almacenar, transformar y transmitir no sólo información, sino también patrones de comportamiento, sentimientos, formas de habitar y de producción espacial, ha creado otra clase de humano: el internauta; por lo que es hoy uno de los agentes de transformación socio-cultural de mayor impacto en la historia de la humanidad. La realidad se presenta como ficción y la ficción como realidad para ser consumida al relacionarse dentro del espacio digital y a través de él.

¹ Concepto el cual es una forma emergente dominante del tiempo social en la sociedad red. Se da cuando las características de un contexto determinado... provocan una perturbación sistémica en el orden secuencial de los fenómenos realizados en ese contexto. En nuestra sociedad, el espacio determina al tiempo... los flujos inducen el tiempo atemporal, los lugares se circunscriben al tiempo (Castells, 2008, 468,499 y 500).

Autonomía e inclusión

La lucha entre el poder de la sociedad y la verdadera autonomía de las personas radica en que el poder intenta dominar la imaginación, los afectos y deseos de los sujetos. Es decir, actúa desde la dominación de la autonomía, tanto desde el plano interno como desde la *psique*. Además, el segundo funciona a través de mecanismos de resistencia, incluido el de la autorregulación. Para Cornelius Castoriadis, este mecanismo opera en el dominio de las personas sobre sus propios actos y palabras; mientras que para Michel Foucault impera sobre el dominio del cuerpo. Pierre Bourdieu postula que la subjetividad o la producción de sentido en las prácticas sociales se fundamentan en el principio de la *no consciencia*. Bourdieu propone que la experiencia inmediata no proporciona un conocimiento privilegiado, y que sus acciones no pertenecen al sujeto que las ejecuta, sino al sistema de relaciones en que están inscritas, el contexto y dominio; poseídos por su *habitus*, más de lo que ellos poseen (Bourdieu, 2009). Bajo esta postura, parece no haber lugar para la actuación de las personas debido a la fuerza de la habitualidad ejercida sobre ellos; no obstante, se cuestiona si en el entorno educativo, dentro de toda la multiplicidad heterogénea de espacialidades, existe la posibilidad de que las personas actúen conscientemente entre las diferentes capas del espacio social bajo la nueva condición de simultaneidad impuesta.

Aquí se adopta el enfoque de C. Castoriadis, el cual define a la subjetividad como instancia reflexiva y deliberante (pensamiento y voluntad) que es proyecto social-histórico, que sobrepasa toda intersubjetividad, la cual no es un cara a cara indefinidamente múltiple, puesto que sólo puede tener lugar entre sujetos ya socializados (Castoriadis, 2008, 87). Esta instancia reflexiva, aceptada como proceso, produce significados de los individuos en interacción con otros en el espacio social. Se puede decir que lo dota

de sentido a partir de las conductas humanas y el valor que les otorgan los sujetos a sus propias acciones y a las de los demás. Es precisamente la autonomía como un actuar permanentemente reflexivo, la que puede alterar el comportamiento de los individuos y liberarlos de la rutina. La subjetividad libera la imaginación como origen de creación del ser humano.

La autonomía, desde el cuidado de sí y la atención intencionada son recursos que le otorgan espacio de actuación al ser desde el habitar. Al transformar la práctica se da lugar a la acción a través de la presencia. La libertad reside en la atención, dice Paul Ricœur, nos hace dueños de nuestras acciones y es condición constitutiva del espacio vivido, de la vida íntima, de la intersubjetividad y la atención voluntaria es dominio de la duración, es poder de orientación en el tiempo (Ricœur, 2016).

Desde otra perspectiva, para Alain Touraine, en las sociedades hipermodernas, el individuo se encuentra sometido a dos fuerzas centrífugas: mercado y comunidad. Esta situación conduce al desgarramiento del individuo y a su conversión en consumidor o creyente. Este desgarramiento puede dar lugar al sujeto, entendido como búsqueda emprendida por el individuo hacia las condiciones que le permitan ser actor de la propia historia. Una búsqueda motivada por la pérdida de identidad e individualización de estas sociedades. A. Touraine explica que el afirmarse como sujeto significa tener la capacidad para reflexionar sobre sí mismo para poder reconocerse en la vida que cada uno controla; pero que al mismo tiempo es impuesta por nacimiento (Touraine, 1997).

Se tiene entonces que la fuerza de la habitualidad ejercida por el espacio digital disminuye la autonomía espacio-temporal de las personas para darse a sí mismos y determinar sus leyes ante el embate de la heteronomía que podría generar un eidos nuevo en la historia del ser: un tipo de ser que se da a sí mismo reflexivamente sus

leyes de ser (Castoriadis, 2008). Para C. Castoriadis, la autonomía es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de maneras a la vez individuales y sociales, que le permite desde lo individual escapar de la servidumbre de la repetición, a partir de la reflexión de su pensamiento y el motivo de sus actos; entendiéndolos y entendiéndose a sí mismo dentro de un campo social-histórico que ejerce su poder instituyente a través de la familia, la escuela, la habitualidad y el uso del espacio.

La ausencia de autonomía en los individuos y en las instituciones predispone a los estudiantes a interactuar en entornos con presencia de exclusión y marginación, con desigualdades en la participación y acceso a la educación y el aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de una educación inclusiva es garantizar que todos los estudiantes formen parte de una comunidad que promueva el respeto y la igualdad, así como el sentido de pertenencia e identidad para dar continuidad y finalización al proceso educativo y mejorar los resultados del aprendizaje autónomo. Para alcanzar esta meta, son asociados clave con conocimientos específicos y únicos tanto docentes como estudiantes. Sin embargo, son estos últimos los más indicados para determinar los requisitos para mejorar el aprendizaje, bajo una actitud activa y responsable (UNESCO, 2015).

Los diferentes acercamientos al concepto de educación inclusiva establecen las bases para analizar la situación actual de las universidades y formular estrategias que promuevan la inclusión. A continuación, se presentan las aportaciones más importantes sobre el tema. En el seminario de Agra, la educación inclusiva se extiende más allá del sistema educativo, incluye también al hogar y a la comunidad; determina que todos los niños pueden aprender; reconoce y respeta todas las diferencias entre individuos dentro de un proceso dinámico en constante evolución acorde a la cultura y el contexto. (EENET/IDDC Seminar, 1988). Para

la UNESCO, la inclusión es un proceso que atiende y responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la participación en el aprendizaje de las culturas y comunidades, involucra cambios y modificaciones en el contexto, así como en aproximaciones estructurales y estrategias con una visión común que abarca a todos los individuos y se basa en una convicción de que es responsabilidad del sistema de educarlos a todos (UNESCO, 2005, 13).

En la guía para la educación inclusiva, este concepto se define desde las instituciones y vincula la inclusión y la exclusión como parte del mismo proceso; implica la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas sociales para responder a la diversidad de todos los estudiantes de la localidad; busca garantizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes vulnerables a las presiones de exclusión; involucra la capacitación de los docentes para eliminar las barreras de participación y acceso a la educación; integra relaciones sustentables entre las escuelas y las comunidades; entiende a la diversidad como una fuente enriquecedora (Booth & Ainscow, 2011).

Estas nociones se comparten por Young y Barton. Para el primero, la inclusión es un proceso social que se fundamenta en la igualdad, la cual existe cuando grupos sociales y culturales diversos se respetan y reafirman unos a otros a través de sus diferencias (Young 1990, 163). Para Len Barton, la educación inclusiva no es un fin, sino un medio para transformar las profundas barreras estructurales, incluidas las bases sociales dominantes que determinan las definiciones de éxito y fracaso. Por lo tanto, exige una crítica a los valores y prioridades sociales, así como de las estructuras e instituciones que los soportan (Barton, 2003, 13). De esta manera, la inclusión celebra las diferencias y las valora; las utiliza como recurso y oportunidad para el aprendizaje en lugar de identificarlas como un problema a resolver o excluir (Barton, 2003).

Sue Stubbs amplía este concepto a todas las etapas de la vida y trasciende el contexto educativo de las escuelas. Para ella, “la educación inclusiva hace referencia a un amplio espectro de estrategias, actividades y procesos que buscan convertir en realidad el derecho universal de educación de calidad relevante y apropiada. Reconoce que el aprendizaje inicia en el nacimiento y continúa a lo largo de la vida en casa, la comunidad tanto en situaciones formales como informales. Busca habilitar a las comunidades, sistemas y estructuras de todas las culturas y contextos para combatir la discriminación, celebrar la diversidad, promover la participación y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todas las personas. Es parte de una estrategia más amplia que promueve el desarrollo inclusivo con el propósito de crear un mundo en donde exista la paz, la tolerancia, el uso sustentable de recursos, la justicia social, y donde las necesidades y los derechos básicos de todos sean respetados” (Stubbs, 2008, 40).

Una vez expuesta la relación entre los acercamientos teóricos a los valores de autonomía e inclusión, resulta indispensable reflexionar sobre la espacialidad del entorno universitario en relación con ambos. Es fundamental cuestionar si existe espacio dentro de las instituciones educativas de nivel superior en la era de la información para estos valores; o si la universidad, como instrumento del poder instituyente, excluye a la instancia reflexiva deliberante del ser por medio de la fragmentación de las comunidades de aprendizaje.

Comunidades de práctica y espacios de aprendizaje social

Etienne Wenger y Jean Lave acuñaron el concepto comunidades de práctica a principios de la década de 1990. Si bien su aportación es relativamente reciente, lo que este término entraña se remonta a los inicios de la civilización. Las comunidades de

práctica están conformadas por personas comprometidas a participar en un proceso de aprendizaje colectivo y se basan en la reflexión sobre experiencias prácticas. Por lo tanto, todos somos parte de una o varias agrupaciones de este tipo y están presentes en el amplio espectro de la actividad humana en una gran diversidad de contextos: en la casa, el trabajo y la escuela. En síntesis: “Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación con una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que interactúan regularmente” (Wenger-Trayner, 2015, 2).

Para que un grupo se pueda definir como una comunidad de práctica debe combinar tres características fundamentales: el dominio, la comunidad y la práctica. El primero, define la identidad del grupo por un ámbito o dominio común. Valoran su competencia y aprenden entre ellos pudiendo ser o no reconocido como expertise. En segundo lugar, la comunidad se establece mediante la interacción y el compromiso de participación de sus miembros, así como por el interés compartido de su dominio. Finalmente, en la práctica se desarrolla un repertorio compartido de recursos por la comunidad de profesionales: pláticas, experiencias, maneras de solucionar problemas (Wenger, 1998).

En el ámbito de la educación, las comunidades de práctica se originan y mantienen a través de los valores de autonomía e inclusión. Las universidades son organizaciones por derecho propio en las cuales el aprendizaje no sólo es un medio para llegar a un fin, es el producto final. Según Wenger, el establecimiento de comunidades de práctica transforma en tres dimensiones las prácticas educativas: I) internamente, a través de la organización de experiencias educativas para el aprendizaje en la práctica y las materias de estudio; II) externamente, mediante la vinculación de la experiencia de los estudiantes con la práctica y contex-

tos reales más allá de las aulas; III) a lo largo de la vida de los estudiantes, para satisfacer las necesidades de aprendizaje en temas de interés permanente. Más allá, para el autor, las universidades, las aulas y las clases, juegan un papel determinante en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo “tienen que estar al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo” (Wenger-Trayner, 2015, 6).

Recientemente, Etienne y Beverly Wenger-Trayner han presentado un nuevo concepto, espacios de *aprendizaje social*, que complementa el planteamiento teórico de las comunidades de práctica. Mientras las últimas hacen referencia a una asociación de aprendizaje continuo con prácticas compartidas y un régimen de competencia, los primeros se refieren al modo en que los miembros asumen un compromiso mutuo (Wenger-Trayner, 2020). Una comunidad de práctica integra diversos espacios de aprendizaje social, y a su vez, éstos pueden ayudar a conformar otras comunidades de práctica. Según los autores, aprender lo que ya se conoce sigue siendo importante, sin embargo, no es la principal preocupación en nuestros días, ya que este tipo de conocimiento no es lo suficientemente ágil e imaginativo para los desafíos que cambian rápidamente de esta era.

Por lo tanto, una teoría del aprendizaje para el entorno universitario actual puede apoyarse de los espacios de aprendizaje social y sus tres dimensiones constitutivas para generarlos: preocupación para hacer la diferencia, involucrar la incertidumbre, y prestar atención (Wenger-Trayner, 2020). Precisamente la última dimensión está estrechamente vinculada al valor de autonomía y al nivel de control/regulación que se tiene sobre el espacio digital y el papel que puede desempeñar como herramienta en el entorno universitario, porque los espacios de aprendizaje social pueden ser diseñados o espontáneos, homogéneos o

diversos, abarcan todo tipo de escenarios y una amplia gama de relaciones; “el espacio social vive en las experiencias de los participantes; no es un simple grupo de personas” (Wenger-Trayner, 2020, 14).

En este caso se trata de que los estudiantes participen activamente y encuentren compañeros de aprendizaje con quienes mejoren en *hacer la diferencia*. De esta manera, es importante señalar que, bajo esta perspectiva, un salón de clases instruccional (hasta el momento el modelo predominante en las universidades) no promueve la generación de espacios de aprendizaje social. Ya que sólo involucra la transmisión de certezas y conocimientos de los docentes al alumnado y el espacio arquitectónico da cuenta de esta situación a través de las prácticas docentes, la disposición de mobiliario y el uso que se le da a los dispositivos digitales.

Más allá, la superposición del espacio digital ha posibilitado la interacción de las personas en tiempo real sin la necesidad de contigüidad física. Esta condición es única en la historia de la humanidad y requiere de educación digital para que pueda llegar a ser utilizada a favor de la construcción de una nueva espacialidad. El espacio digital ha transformado las comunidades de práctica y los espacios de aprendizaje social desde sus tres polaridades: ritmos -proximidad y separación-; interacciones -participación y materialización-; identidades -individual y grupal- (Wenger, White, Smith, 2009, 140). A su vez, los autores observan estas modificaciones mediante cuatro grandes tendencias surgidas en la era de la información:

1. Incremento de conectividad a través del espacio-tiempo
2. Nuevas modalidades de compromiso
3. Cambio de geografías de comunidad e identidad
4. Hacia un medio socialmente activo

Para fines de este estudio, se resalta la importancia que tiene para las Ciencias del Hábitat el impacto en el espacio-tiempo de las dos dimensiones de la tendencia 1: conectividad ubicua y presencia virtual. La primera, visión compartida por Manuel Castells, posibilita la transición de conexiones intermitentes a una perpetua por la domesticación de dispositivos móviles y tecnología inalámbrica. La segunda, define el cambio de la comunicación textual a la presencia virtual, experiencias multimedia y ambientes basados en avatares (Wenger, White, Smith, 2009, 365); justo lo que está ocurriendo de forma abrupta en el entorno universitario a partir de las condiciones sanitarias del 2020.

De esta manera, la espacialidad del entorno educativo es dinámica y se reconstituye constantemente por las relaciones siempre cambiantes entre sus comunidades y el entorno. En este caso, las transformaciones son profundas y provienen de la superposición del espacio digital como una nueva capa del espacio social; fenómeno que trastoca la presencia, la interacción y la habitualidad de las personas.

Metodología

Para efectos de operacionalización, el entorno educativo universitario como unidad de análisis se integró mediante la suma de la comunidad de estudiantes-docentes y los espacios de la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, los cuales se encuentran ante el proceso de digitalización de las actividades cotidianas en materia de educación. Lo anterior, para identificar las principales fortalezas y limitantes en la era de la información y posibilitar la conformación de comunidades de práctica y espacios de aprendizaje social basados en los valores de autonomía e inclusión. El interés de la encuesta aplicada se centró en acceder a las experiencias e intereses de la comunidad de estudiantes

y docentes en relación con los espacios físicos de la universidad y la superposición del espacio digital a través de su habitualidad, interacción y presencia en el entorno educativo.

La investigación contempló como universo a toda la comunidad de estudiantes de los seis Programas Educativos de la DES (matrícula de 2575) y la totalidad de la planta docente (261). Asimismo, todos los edificios de la entidad académica y los espacios digitales de formación con los que cuenta la universidad. El número de estudiantes y docentes que participaron en el estudio se determinó a través de una muestra heterogénea para enfatizar el proceso de configuración de la espacialidad.

Se diseñaron dos cuestionarios, uno para estudiantes y el otro para docentes. Ambos integraron 22 preguntas divididas en tres apartados. El primero, para obtener información general de estudiantes y docentes. El segundo, agrupó las preguntas para la recolección de datos sobre autonomía, inclusión y espacio digital en base a la escala Likert. Por último, la tercera sección permitió profundizar en algunos temas y abrir nuevas canales de comunicación mediante preguntas abiertas.

Se aplicó una prueba piloto y se refinó el instrumento (α0.91). La muestra se conformó por 523 estudiantes y 86 docentes. Por un lado, la participación del alumnado fue heterogénea y equitativa, como se determinó en el diseño de la estrategia metodológica. Existe presencia de la matrícula de los 6 programas educativos según su porcentaje de población en la Facultad del Hábitat (arquitectura, diseño gráfico, edificación y administración de obras, diseño industrial, conservación y restauración de bienes culturales muebles, diseño urbano y del paisaje). Asimismo, la muestra integró a estudiantes de los 10 semestres de cada una de las carreras nacidos entre los años 1997 y 2002; 54.2% mujeres, 0.8% otro género y

45% hombres. Por otro lado, la muestra de la comunidad docente estuvo integrada por personal con nombramiento de hora clase y de tiempo completo nacidos entre 1939 y 1991; 43% mujeres y 57% hombres. En cuanto a su experiencia, se registró la participación del 34.51% (1 a 9 años), 23.8% (10-19 años), 20.23% (20-29 años), 15.51% (30-39 años) y 5.95% (41-46 años).

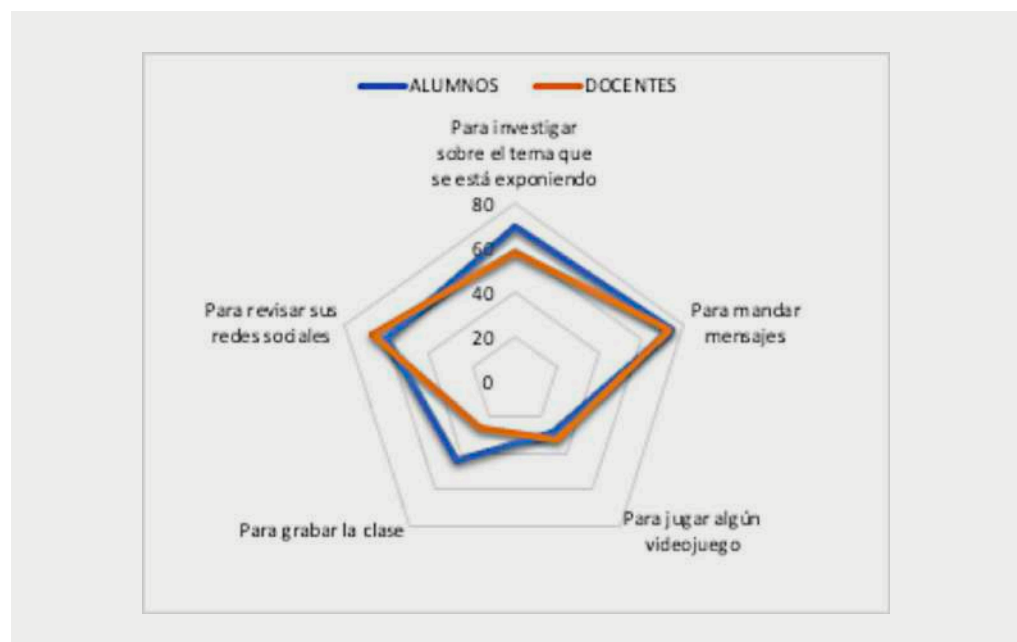
Resultados

La Facultad del Hábitat es una entidad académica con gran potencial para establecer nuevas comunidades de práctica y espacios de aprendizaje social a partir de los valores de autonomía e inclusión. Por un lado, los resultados demuestran que existen las condiciones para recobrar el dominio sobre la nueva espacialidad del entorno universitario. Por otro lado, los hallazgos también develan algunas limitantes que se tendrían que superar para que el uso y la organización del espacio-tiempo universitario integre al espacio digital bajo sus propias normas y regulaciones. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de las fortalezas y debilidades identificadas desde: la superposición del espacio digital, la autonomía y la inclusión.

En primer lugar, la superposición del espacio digital como nueva capa del espacio social ha tendido un profundo impacto en el valor que se le otorga al espacio físico de las universidades en la era de la información. Actualmente, el uso y la permanencia en los espacios universitarios están determinados por la presencia de internet. Los salones de clases son espacios valorados por su conectividad y ya no tanto por sus características físicas. Como se puede observar en la imagen 1, según la opinión de estudiantes y docentes, el uso que se le dan a los dispositivos al interior de estos espacios es primordialmente para mensajear e interactuar a través de redes sociales. Si bien el 69.31% de los estudiantes afirma que también usa sus dispositivos para investigar sobre la temática de la clase, su atención está fragmentada por la interacción digital simultánea.

Lo anterior, permite asumir que, de existir regulación del uso de los dispositivos personales, se podría impulsar el interés y la curiosidad del alumnado sobre temas particulares sobre su disciplina guiados por los docentes, tanto en el espacio físico como en el digital. Sin embargo, se identificaron tres limitantes para el uso de este último como extensión del entorno educativo: 1) una ten-

Imagen 1. Uso de dispositivos digitales en el entorno universitario, elaboración propia, 2020.



dencia en las prácticas docentes a excluir los dispositivos digitales dentro de las aulas; II) la ausencia de infraestructura y alfabetización digital para el aprendizaje; III) el desconocimiento de nuevas aproximaciones teóricas del aprendizaje en la era de la información.

Lo anterior contrasta con el valor que los estudiantes le siguen dando a los espacios de convivencia y esparcimiento fuera de los salones. La apropiación de espacios físicos de socialización la definen en el siguiente orden: estar bajo sombra; comodidad del mobiliario; temperatura agradable; conexión a internet. Esto quiere decir que el uso de estos otros espacios de la Facultad no gira del todo alrededor de internet, porque en ellos los estudiantes se reúnen con sus compañeros para platicar, convivir y compartir experiencias. Si bien la presencia de dispositivos digitales es permanente, la interacción entre estudiantes en sus espacios de socialización no depende enteramente de éstos. Sin embargo, estos espacios pueden ser mejorados a través del diseño para promover la generación de espacios de aprendizaje social. Para lo cual, debe darse un giro para entender también a los espacios fuera de las aulas como parte del entorno universitario

para el aprendizaje autónomo e inclusivo.

A diferencia del 80.3% de estudiantes, quienes consideran que son suyos los espacios de la Facultad que se muestran en la imagen 2 (círculo y elipses), únicamente el 9.3% de los docentes define como propios a estos mismos espacios abiertos. Además, su permanencia está determinada en primer lugar por la conexión a internet, visión opuesta a la de los estudiantes. Más allá, el 45.34% de la comunidad docente define como lugares propios las aulas, los talleres y los laboratorios, mientras que únicamente el 24.81% del alumnado piensa lo mismo.

En ambos casos los porcentajes deben elevarse para que estos espacios también sean considerados propiedad de estudiantes y docentes a través de la inclusión que promueven los espacios de aprendizaje social y el uso regulado de dispositivos digitales. Esto habla por un lado de la forma en que los alumnos se han apropiado de los espacios físicos para la socialización y no de las aulas y talleres como medio de inclusión y conformación de comunidades. Por otro lado, este hallazgo demuestra la falta de sentido de pertenencia de la planta docente ya que el 19.77% no identifica como propio espacio alguno de la Facultad.

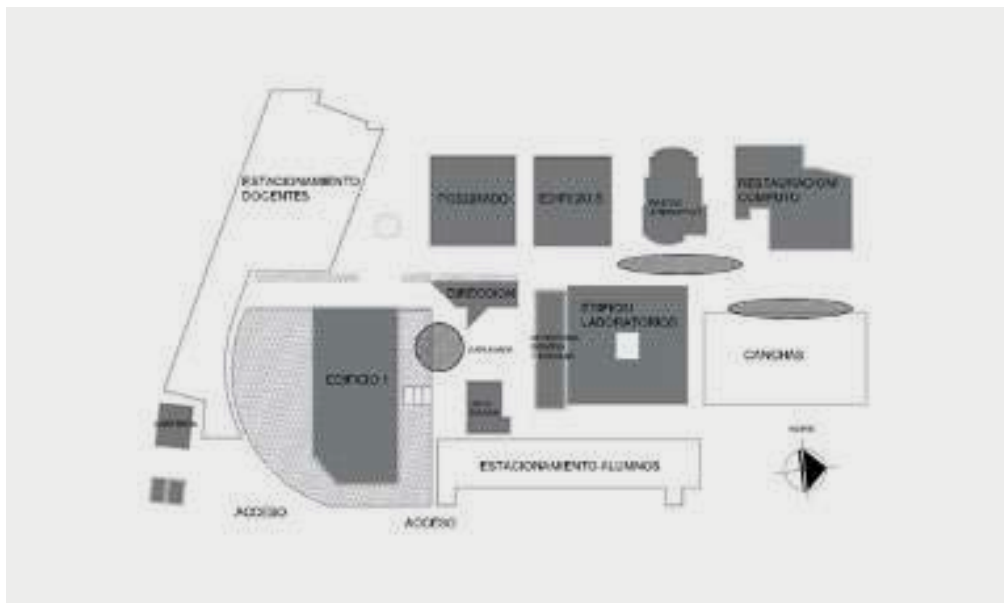


Imagen 2. Espacios de apropiación de la Facultad del Hábitat. Elaboración propia. 2020.

A pesar de que la superposición del espacio digital ha tenido grandes repercusiones en el entorno universitario, los resultados de este estudio demuestran que la percepción de docentes y estudiantes es compartida en relación con las clases presenciales en comparación con su modalidad en línea. Como se puede apreciar en la imagen 3, ambos grupos consideran que en el espacio físico existe un nivel considerablemente más alto de participación, libertad de expresión, aprendizaje, atención e inclusión, a pesar de la atención fragmentada por el uso que se les da a los dispositivos digitales. Asimismo, los estudiantes pien-

san que la planeación de las sesiones en el espacio digital es muy baja.

En segundo lugar, los resultados obtenidos sobre autonomía dan cuenta de un alto grado de consciencia del alumnado en relación con la responsabilidad que le asignan a los diferentes actores y variables que intervienen en su aprendizaje (imagen 4). El 89.4% considera que depende más de sí que del resto de los factores, incluidos los docentes. Esto se corrobora por el lugar que ocupan dentro de las aulas: el 38% dice sentarse al frente, 28% en medio y sólo el 2% alrededor de sus amigos. Esta toma de decisiones parecería buena en principio, sin em-

Imagen 3. Percepción sobre clases presenciales y en línea. Elaboración propia. 2020.

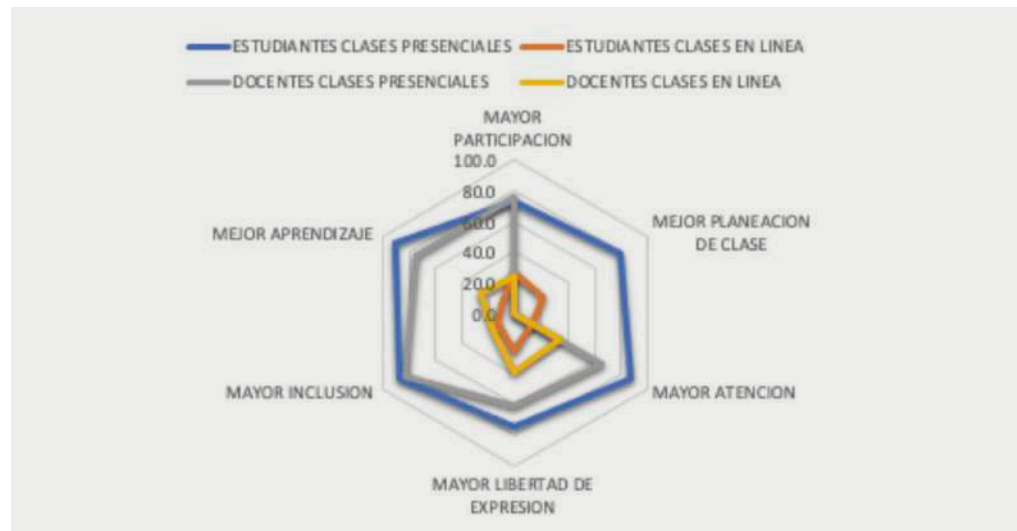
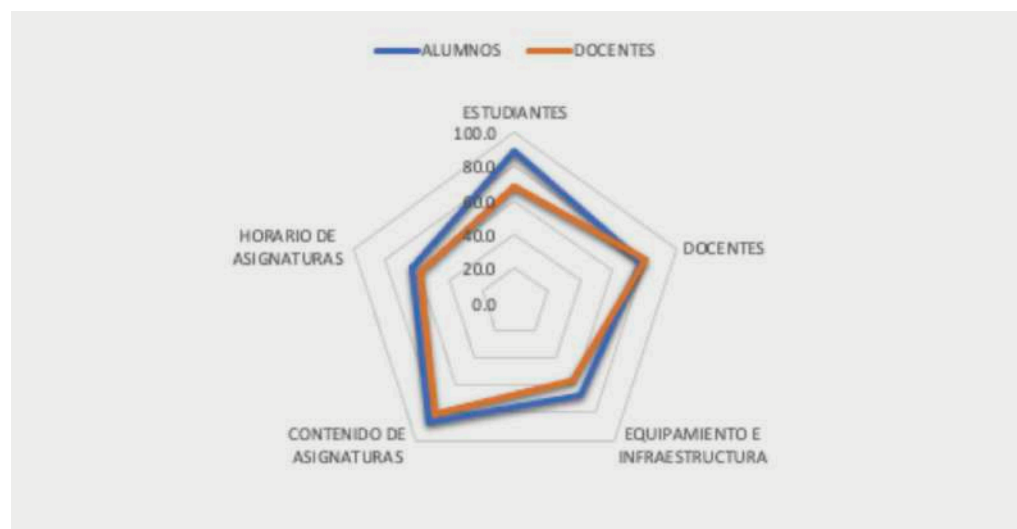


Imagen 4. Nivel de autonomía según la responsabilidad sobre el aprendizaje. Elaboración propia. 2020.



bargo, coincide con la ubicación del 88% de los docentes en los salones de clase, al frente y al fondo. Ambos sitios relacionados con el control y el dominio del aula. Además, el 81.2% expresó que se debe respetar su jerarquía para que la clase se desarrolle con éxito. Por lo tanto, esta espacialidad obedece al modelo anterior de transferencia de conocimiento y se opone a un esquema mucho más libre para la conformación de espacios de aprendizaje social que se asemejan a la interacción que promueven los espacios abiertos apropiados por los estudiantes.

En la nueva espacialidad, cada salón, taller y laboratorio podrían albergar espacios sociales de aprendizaje si se diera un giro en la figura del docente y sus prácticas a través de su formación continua. Más ahora que se están replicando en el espacio digital prácticas tradicionales de enseñanza que no corresponden con las nuevas generaciones. En este sentido, es necesario adecuar el espacio físico y disponer de mejor manera el mobiliario para contribuir a la formación de comunidades de práctica mediante el diseño del entorno físico y de la misma forma, diseñar el entorno digital para garantizar el aprendizaje bajo las nuevas formas de usar y organizar el espacio-tiempo.

Es importante resaltar que el 78.9% de los estudiantes y el 56.9% de los docentes

afirman que la Facultad promueve el aprendizaje autónomo. Esta percepción es favorable y se puede aprovechar para romper el condicionamiento que existe desde la configuración del espacio físico que se exhibe en la imagen 5. En particular, se resalta que únicamente el 34.91% de los alumnos y el 44.70% de los docentes afirman que la forma en que se relacionan con sus compañeros está influida por el acomodo y tipo de mobiliario. También es importante señalar que este condicionamiento espacial se debe a la falta de libertad para reordenar el mobiliario de su entorno educativo.

En suma, los tres hallazgos principales en relación con la autonomía en el entorno universitario, y de acuerdo a la teoría expuesta son: i) el uso y la organización del espacio revela el condicionamiento ejercido por el poder de la sociedad que instituye patrones de comportamiento (actos y palabras) dentro y fuera de las aulas tanto por estudiantes como docentes; ii) el mobiliario y la configuración espacial predisponen y dominan la intersubjetividad desde la corporeidad de los estudiantes; iii) la superposición del espacio digital en las universidades limita la autonomía de estudiantes y docentes al fragmentar su atención y dominar sus las acciones dentro de las aulas y en las clases en línea a través de



Imagen 5. Percepción del uso del mobiliario para la autonomía e inclusión. Elaboración propia. 2020.

la habitualidad y falta de regulación sobre los dispositivos digitales a nivel personal e institucional.

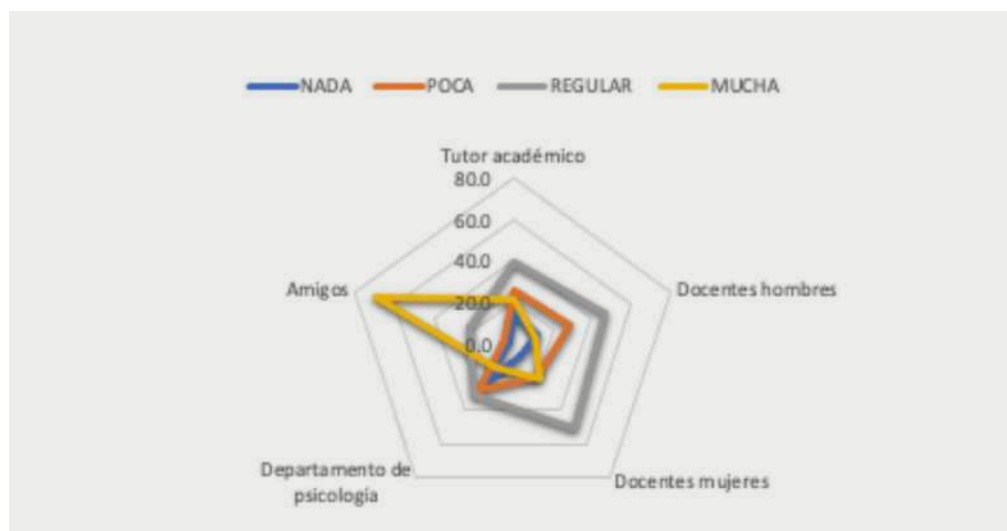
Por lo tanto, la espacialidad reúne patrones de conducta y prácticas docentes en el espacio arquitectónico que limitan la autonomía de los estudiantes y docentes, por lo tanto, la conformación de comunidades de práctica. Sin embargo, existe la posibilidad de que ambos grupos actúen conscientemente entre el espacio físico y el digital bajo la nueva condición de simultaneidad impuesta. Para lo cual es indispensable instituir espacios de aprendizaje social bajo el principio del pensamiento crítico y la voluntad como principio básico de una instancia reflexiva, que permita la apropiación del entorno universitario mediante la atención. Este proceso implicaría la resignificación del espacio físico y digital a través de nuevos usos y organizaciones espacio-temporales. Una nueva espacialidad que fomente la atención sobre los procesos de aprendizaje y la valoración de las propias acciones y las de los demás para dotar de significado a las nuevas universidades. Por lo tanto, la autonomía se basa en una atención permanente a sí mismo en relación con el otro para romper el condicionamiento y promover la creatividad en los procesos de aprendizaje en un entorno rápidamente cambiante.

En tercer lugar, la inclusión en la espacialidad del entorno universitario se observó mediante los principios de confianza, respeto, participación y valoración de la diversidad. Una de las principales fortalezas de la Facultad es que se comparte una visión positiva sobre la relación entre estudiantes y docentes, ya que el 80.5% y el 71.3% respectivamente, la definen como igualitaria. Sin embargo, como demuestra la imagen 6, se requiere incrementar el nivel de confianza para que sea una relación que permita compartir experiencias y aprendizajes; principio fundamental para el establecimiento de comunidades de práctica y espacios de aprendizaje social.

Lo anterior también se relaciona con la orientación y ubicación dentro de las instalaciones de la Facultad. El 86.6% de los alumnos identifican perfectamente y se orientan dentro de las instalaciones a partir de la consejería de alumnos, esto quiere decir que, como comunidad, los canales de comunicación del estudiantado son más eficientes. Ya que, por el otro lado, únicamente el 34.7% sabe dónde se encuentra el departamento de psicología.

Otra fortaleza de la Facultad es que tanto estudiantes (84.1%) como docentes (82.6%) afirman que la comunidad universitaria está preparada para aceptar a cual-

Imagen 6. Inclusión de estudiantes según el grado de confianza. Elaboración propia. 2020.



quier persona, independientemente de su forma de pensar, género, apariencia y nivel socioeconómico, entre otros aspectos. Esta percepción está relacionada con el grado de respeto entre los miembros de la comunidad. Como se puede apreciar en la imagen 7, ambos grupos observan que el nivel de respeto es alto, ya que la gran mayoría de las personas se dirigen a los otros miembros de la comunidad bajo el valor de inclusión. Sin embargo, la conformación de comunidades de práctica y espacios de aprendizaje social que integren a todos los miembros de la Facultad, podrían erradicar cualquier práctica o visión excluyente.

Es importante resaltar que, a partir de la superposición del espacio digital, la inclusión en el entorno universitario debe ampliarse a esta nueva dimensión del hábitat mediante dos principios: la infraestructura y la participación. Por un lado, la infraestructura física es indispensable para incluir a todos los miembros de una comunidad. Los resultados demuestran que 94.8% de los estudiantes se conectan a internet en casa y el 70.9% elige su habitación para tomar sus clases en línea; el 69.8% utiliza computadoras portátiles y el 18.5% teléfonos inteligentes. El 79% de los docentes se conectan en casa, 10% en la universidad y 11% en su oficina para impartir clases en línea; 68%

utiliza computadora portátil, 18% computadora de escritorio, 9% teléfono inteligente y 5% tableta. Únicamente el 5.63% se conecta en su recámara para esta actividad, el resto prefiere hacerlo desde el estudio, sala o cubículo. Sin embargo, ambos grupos (41.46%, 22.35%) respectivamente, manifestaron que las principales limitantes para aprender en línea son: las fallas en el servicio de internet y la falta de un dispositivo digital adecuado (14.99%, 15.27%).

Por el otro lado, la infraestructura digital resulta fundamental para que el aprendizaje se practique autónoma e inclusivamente. El entorno universitario requiere que su extensión en el espacio digital sea diseñada. Es decir, el valor de inclusión se podría incrementar mediante el soporte estructural de un sitio y una aplicación digital para dispositivos móviles que permitan a estudiantes y docentes generar un sentido de identidad y pertenencia a través de un entorno que promueva la actividad sincrónica y asincrónica. Asimismo, que incorpore una planeación basada en el aprendizaje significativo, la colaboración, la diversidad de formas de entender el mundo, y principalmente la participación de todos los miembros de la comunidad sin exclusión alguna. Actualmente, la suma de la infraestructura física y la digital representa otra de

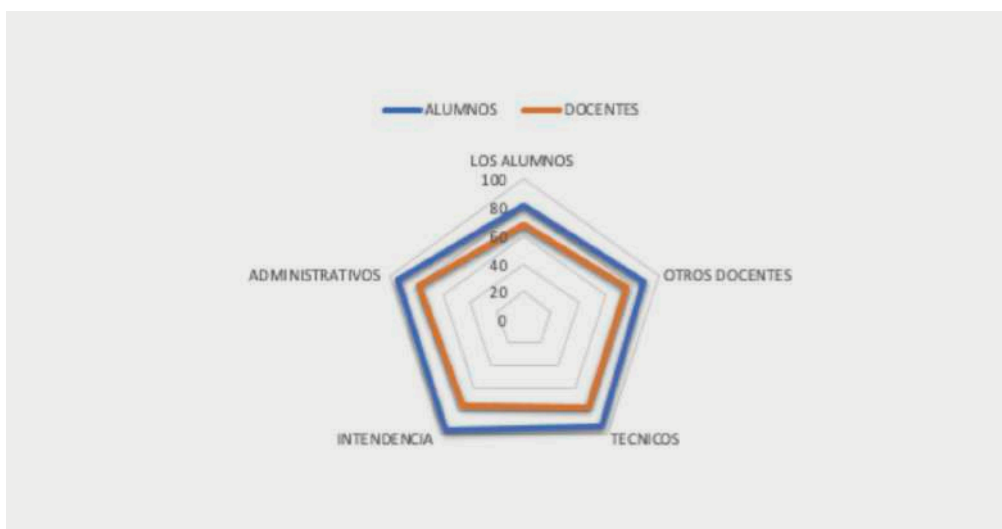


Imagen 7. Nivel de respeto entre estudiantes, docentes y personal de la Facultad del Hábitat. Elaboración propia. 2020.

las grandes limitantes para la participación proactiva de la comunidad, ya que sólo el 18.92% de los docentes y el 12.46% de los estudiantes consideran que no existen impedimentos para la formación en línea.

Conclusión

El estudio de la espacialidad en el entorno universitario en la era de la información constituye el enlace entre el uso del espacio-tiempo y la domesticación de un nuevo sistema de comunicación; situación que se puede observar en los espacios de formación para dar cuenta del momento actual y lo que representa para las personas con relación a las Ciencias del Hábitat, determinando como ejes rectores los conceptos de autonomía, inclusión y comunidades de aprendizaje en el entorno universitario.

La espacialidad está determinada por el uso, organización y significado que se le da al espacio-tiempo al establecer relaciones entre el comportamiento de los sujetos y las representaciones de una sociedad; en este caso, la incorporación de internet y dispositivos digitales portátiles al entorno educativo relaciona ambas dimensiones, útiles para la comprensión del fenómeno de la espacialidad en la era de la información; es decir, por un lado, el espacio digital y los dispositivos portátiles son representaciones de la sociedad vinculada en red, y por el otro, los nuevos usos que se le dan a los espacios educativos revelan conductas de estudiantes y docentes por el uso intensivo de este sistema de comunicación, hasta el momento sin regulación a nivel personal e institucional.

En ambos casos, la autonomía sobre la nueva capa del espacio social es muy limitada. En el primero, la tendencia a digitalizar las actividades humanas ha dominado la manera en que las personas prefieren

desarrollarlas, restringiendo su capacidad de decisión y atención debido al sentido utilitario otorgado a internet y la posibilidad de ejecutarlas de forma simultánea en ambos espacios, el físico y el digital. En el segundo caso, resulta indispensable instituir prácticas de regulación del uso de dispositivos digitales en el entorno universitario mediante la capacitación de la planta docente en materia de inclusión, autonomía y alfabetización digital. Asimismo, la conformación de espacios de aprendizaje social en el espacio digital bajo una visión institucional contribuiría a elevar los índices de inclusión y participación de todos los estudiantes.

Esta investigación cuestiona los fines que persigue el proceso de digitalización del entorno universitario, ya que está en juego el aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes y su inclusión social dentro y fuera de las instituciones educativas. En este sentido, la autonomía desde la atención es un recurso que le otorga espacio de actuación a los docentes y estudiantes. Al transformar las prácticas docentes se da lugar a la participación e inclusión de los estudiantes; la libertad reside en la atención, dice Paul Ricœur, nos hace dueños de nuestras acciones y es condición constitutiva de la intersubjetividad. Esta es la razón por la cual Juhani Pallasmaa insiste en defender la autonomía de la experiencia humana en un mundo de simulacros, simulaciones y virtualidad (Pallasmaa, 2014, 23). De la misma manera, la nueva espacialidad del entorno universitario debe centrarse en la inclusión física y digital. Es necesario enfocarse en el pensamiento educativo, no en la competencia y la selección, y por lo tanto la exclusión, sino en cómo el entorno universitario puede llegar a ser totalmente incluyente (Connell, 2002: 325).



Como citar este artículo

Lozano, J. M; Salazar, G. & Ortiz M. A (2020).

La nueva espacialidad del entorno educativo universitario H+D Hábitat mas Diseño, Número 24, julio-diciembre, 2020, 31-53; pp.

Agradecimientos

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP a través del programa de Reincorporación de Exbecarios. A la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. A Mariano Fernández Aldaco por su apoyo en el diseño y la aplicación del instrumento.

Referencias

- Barton, Len (2003). *Inclusive education and teacher education, A basis for hope or a discourse of delusion*; London, Institute of Education
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)
- Bourdieu, Pierre (2009). *El sentido práctico*; México, Siglo XXI Editores
- Castells, Manuel (2008). *La era de la información, Economía sociedad y cultura, Vol. I La sociedad red*; México, Siglo XXI
- _____, (2010). *The Rise of the Network Society. The Information Age Economy, Society, and Culture. Volume I*; Sussex, Ed. Wiley-Blackwell publishing
- Castoriadis, Cornelius (2008). *El mundo fragmentado*, La Plata, Caronte Ensayos
- Connell, R. W. (2002). "Making the difference, then and now". *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23,3; pp. 319-27
- EENET/IDDC Seminar on Inclusive Education (1998). Agra, India www.eenet.org.uk/theory_practice/agra/agra.shtml for the seminar report
- Han, Byung -Chul, (2014). *En el enjambre*; Barcelona, Editorial Herder
- Pallasmaa, Juhani (2014). *La imagen corpórea. Imaginación e imaginario en la arquitectura*, Barcelona, Gustavo Gili
- Ricœur, Paul (2016). *Escritos y conferencias 3. Antropología filosófica*, Barcelona, XXI Editores
- Stubbs, Sue (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance
- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, FCE
- UNESCO (2015). *Educación 2030, Declaración de Incheon, Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all* Paris: UNESCO
- Wenger-Trayner, Etienne & Wenger-Trayner, Beverly (2020). *Social Learning Spaces. In Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces*; Cambridge, Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677431.005
- _____, (2015). *Communities of practice. A brief introduction*
- Wenger Etienne, White Nancy & Smith John D., (2009). *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. Portland, CPsquare
- Wenger, Etienne (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press
- Young, Iris M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*; Princeton, N.J. Princeton University Press